De Academische Opleidingsschool

Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs

Hogeschool van Amsterdam
Onderwijs en Opleiding

Inhoud

Voorwoord

Inleiding: wat is Opleiden in de School? 4

1 HvA-model Opleiden in de School - Frank Sengers 8

2 Ontwikkeling van leraren en onderwijs 22
2.1 Van veteranencultuur tot veranderingsbekwame leraren - Marco Snoek 23
2.2 Woestijn van inspiratie - Jacqueline Steeman en Annemiek Heggers 28

3 OGO en OPLIS 34
3.1 Echt aan de slag met Ontwikkelingsgericht Onderwijs - Niko Fijma en Bea Pompert 35
3.2 Met de hele klas een videoclip maken - Niesje Brinkman 38

4 Stages begeleiden en beoordelen 40
4.1 Het een versterkt het ander - Inge Oudkerk Pool en Annelien Haitink 41
4.2 School Video Interactie Begeleiding in beeld - Annemieke Mol Lous 45
4.3 Onderzoek + stagebegeleiding = winst - Taetske Wüst 51
4.4 Samen opleiden, samen sterk - Pieta van het Veld en Remy Wilshaus 55

5 Academische aanpak 58
5.1 Schoolontwikkeling door Onderzoek - Bert van Oers 59
5.1.a Eerst ervaringen in de praktijk - Jacqueline Steeman 62
5.1.b Onderzoek naar kleuters met een voorsprong - Eliza Cakar 64
5.2 Beter W&T-onderwijs - Remy Wilshaus, Paul Ruis en Frank Sengers 67
5.3 Daar wordt aan de deur geklopt… - Sanne van der Linden 77
5.4 Onderzoeksgerichte houding door OPLIS? - Chiel van der Veen 81

6 Kwaliteitsbewaking 84
6.1 Kwaliteitsnormen voor OPLIS-opleiders - Marco Snoek 85
6.2 Kwaliteit en Opleiden in de School - Frank Sengers 89

Nawoord: hoe nu verder? 102

Cover:
OGO-schema's
Colofon

Inleiding: wat is Opleiden in de School?

Het fenomeen Opleiden in de School kennen we in Nederland sinds eind vorige eeuw. Lerarentekort was een van de knelpunten en er werd gezocht naar alternatieve opleidingsroutes. Er werden innovatietrajecten ingezet die tot doel hebben meer maatwerk te leveren in het opleiden van nieuwe leraren, de kwaliteit te verhogen en te borgen. De Interimwet zij-instroom die in 2000 in werking trad, maakte het mogelijk om via andere wegen dan de gebruikelijke leraar te worden. Zij-instromers kunnen op basis van elders verworven competenties een tijdelijke aanstelling als leraar krijgen op voorwaarde dat zij zich binnen twee jaar bijschoolden en konden aantonen dat zij aan de geldende bekwaamheidseisen voldeden (Onderwijsraad, 2005). De dualisering van opleiding is een verschijnsel dat we niet alleen bij lerarenopleidingen maar in het gehele hoger onderwijs waarnemen. Opleidingen moeten maatwerk bieden voor alle doelgroepen in plaats van een standaardopleiding die voor iedereen gelijk is. Door uit te gaan van de kennis en kunde die bij de op te leiden leraar al aanwezig is, moeten lerarenopleidingen zich minder op hun programma's en aanbod richten en meer op de wensen en mogelijkheden van traditionele en nieuwe groepen studenten. Zodoende wil men mogelijkheden scheppen meer aspirant-leraren aan te trekken en andere opleidingsplaatsen te realiseren (Inspectie van het Onderwijs, 2007a). Middels Opleiden in de School werden nieuwe opleidingsroutes gezocht. Opleiden moest maatwerk zijn en er moesten snel nieuwe leraren worden afgeleverd.

ASKO en HvA

In 2005 startten de Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs (ASKO) en de lerarenopleiding basisonderwijs van Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding (PABO HvA) de samenwerking rondom Opleiden in de School. De ASKO is een schoolbestuur van ruim dertig basisscholen in Amsterdam en omgeving.

Voor de PABO HvA paste dit in het streven om intensiever te gaan samenwerken met het werkveld. De PABO HvA kende met een Montessori- en Daltonopleiding al een rijke traditie op het gebied van onderwijsvernieuwing en wilde dit graag uitbreiden naar Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). ASKO kent een groot aantal OGO-basisscholen. Deze scholen konden tot voorkort pas starten met het scholen van personeel op het gebied van OGO na het afstuderen. Met het realiseren van de OGO-opleidingsschool zou kunnen worden voorzien in de personele behoefte. De samenwerking is gestart met de basisscholen de Achthoek en de Mijlpaal. Met de start van de academische dieptepilot in 2006 heeft de Willibrordschool zich aangesloten. Later is de OGO-opleidingsschool uitgebreid met de basisscholen St. Lidwina en de Avonturijn.

De PABO HvA neemt deel aan de OGO-opleidingsschool met haar voltijdopleiding en met de verkorte deeltijdopleiding. De verkorte deeltijdopleiding is een tweejarige opleiding voor studenten met een vooropleiding op minimaal het niveau van bachelor (hbo of wo).

Definitie

De OGO-opleidingsschool is een samenwerkingsproject tussen de lerarenopleiding en de betrokken basisscholen. Opleiding en basisscholen werken samen op basis van gelijkwaardigheid waarbij de lerarenopleiding de eindverantwoordelijkheid houdt voor de kwaliteit van de opleiding en het niveau van de afgestudeerden. De wijze waarop het samenwerkingsproject wordt vorm-

gegeven sluit aan bij de wijze waarop (OCW, 2009) Opleiden in de School definieert:
'Een opleidingsschool is het partnerschap tussen één of meer scholen voor po, vo en/of bve en één of meer hogescholen en/of universiteiten die met één of meer van hun lerarenopleidingen in gezamenlijkheid toekomstige leraren voor een groot gedeelte van hun tijd op de werkplek opleiden.'

'Een academische opleidingsschool is een opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het in het kader van die opleiding verrichten (voor een belangrijk deel door de leraar in opleiding) van praktijkgericht onderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie. De academische opleidingsschool legt daarbij relaties met op onderzoek en innovatie gerichte organisaties. HBO-lectoren en hun kenniskringen kunnen in dat verband ook een belangrijke rol spelen.'

De OGO-opleidingsschool is een academische opleidingsschool. Naast de betrokken scholen van de ASKO en PABO HvA zijn er andere partners die een bijdrage leveren aan de OGO-opleidingsschool. Zo wordt samengewerkt met het lectoraat Leren & Innoveren rondom lector Marco Snoek, de landelijke vereniging voor ontwikkelingsgericht onderwijs de OGO-Academie, de aan de OGO-Academie verbonden leerstoel van professor Van Oers (VU) en het landelijk centrum voor OGO, de Activiteit.

Beleid

De overheid heeft sinds 2000 het opleiden in de school gestimuleerd. In het beleidsplan 'Een goedwerkende arbeidsmarkt' (OCW, 2004) worden doelen geformuleerd om scholen in staat te stellen beter in te spelen op conjunctuurschommelingen op de onderwijsarbeidsmarkt. Opleiden in de School heeft een plek hierin. Een goedwerkende arbeidsmarkt heeft een heldere kwalificatiestructuur nodig voor de onderwijsberoepen en een flexibel stelsel van scholing en begeleiding. In de Wet op de Beroepen In het Onderwijs (Wet BIO) wordt zowel duidelijk aan welke eisen leraren moeten voldoen maar ook dat het scholen van (nog niet) bevoegde leraren moet plaatsvinden in het kader van het integraal personeelsbeleid.

In de periode 2002 tot 2006 heeft het Ministerie van OCW middels een subsidieregeling gestimuleerd tot het inrichten van een goede infrastructuur voor het opleidingsproces in de school en tot het maken van afspraken met lerarenopleidingen over taak- en verantwoordelijkheidsverdeling bij het opleiden in de school. In totaal hebben hier 1.081 scholen voor primair onderwijs, 207 scholen voor voortgezet onderwijs en 20 instellingen voor beroepsonderwijs en volwassenen-educatie aan deelgenomen. Met de groei van Opleiden in de School kwam ook de noodzaak naar voren om de kwaliteit goed te borgen. Daarom heeft OCW in de periode 2005-2008 de 'Dieptepilot Opleiden in de School' laten uitvoeren binnen 37 projecten van (combinaties van) scholen die bereid en in staat zijn toekomstige leraren op te leiden voor meer dan de eigen behoefte én aan scholen die het opleiden in de school verbinden met onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling; de 'academische' scholen. Het doel was te onderzoeken onder welke voorwaarden de opleidingsschool die opleidt voor de markt en de academische opleidingsschool 'een succes' kunnen zijn.

Momenteel wordt gewerkt aan een structurele verankering van Opleiden in de School in het onderwijsstelsel. In de kwaliteitsagenda voor het opleiden van leren 'Krachtig meesterschap' (OCW, 2008) is aangegeven dat dit met ingang van studiejaar 2009-2010 moet plaatsvinden. Opleidingsscholen zijn uitgenodigd om een aanvraag in te dienen voor erkenning als opleidingsschool en tegemoetkoming in de kosten. Hiervoor moeten zij voldoen aan het 'Toetsingskader Opleidingsschool' (NVAO, 2009).

Voor de academische opleidingsschool acht OCW een verdere verdiepingsslag nodig om inzicht te krijgen in aanvullende kwaliteitscriteria en randvoorwaarden en in de extra kosten voor de academische opleidingsschool (OCW, 2009). Deze (kwaliteits- en financiële) criteria voor de academische opleidingsschool zijn aanvullend op de criteria en andere voorwaarden voor de tegemoetkoming voor de opleidingsschool. De academische opleidingsschool wordt een 'kop' op de opleidingsschool. Het is mogelijk om als aanvulling op de erkenning als opleidingsschool een aanvraag in te dienen voor de verdiepingsslag rondom de academische opleidingsschool in de periode 2009-2011.

OGO

De praktijk van het OGO is gestoeld op de cultuurhistorische theorie over onderwijs aan en ontwikkeling van kinderen. De Russische psycholoog Lev Vygotsky is hiervan de grondlegger. OGO plaatst onderwijs aan en ontwikkeling van kinderen in de sociaal-culturele context van de maatschappij waarin wij leven. Kinderen ontwikkelen zich tot steeds meer tot zelfstandige deelnemers aan deze sociaal-culturele praktijken door het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes. Bovendien leveren zij op hun beurt ook een bijdrage aan de (door-)ontwikkeling van onze sociaal-culturele praktijken.

In hun ontwikkeling worden kinderen aangesproken en begeleid in hun zone van naaste ontwikkeling. Dát wat zij net niet zelfstandig kunnen. Een meerwetende partner, de leraar of medeleerling, begeleidt het kind hierbij. In de gehele basisschool worden de onderwijsactiviteiten in een thema, en geïntegreerd, aangeboden. In een periode van zes tot acht weken staat een thema, gekoppeld aan een onderwerp uit de échte sociaal-culturele wereld, centraal. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld: de bakkerij, de schoenenwinkel, de modewinkel en de krant. Rondom dit thema wordt het onderwijs ontworpen waarbij voor het jonge kind spel de leidende activiteit is en voor het oude kind onderzoek. Hieraan worden de overige kernactiviteiten gekoppeld: lees- en schrijfactiviteiten, gespreks- en kringactiviteiten, reken- en wiskundeactiviteiten, beeldende- en constructieve activiteiten en uitstapjes.

Doelstelling

PABO HvA en ASKO zijn in hun overeenkomst 2008-2009 de volgende doelen overeengekomen:

1. Studenten in een levensechte onderwijssituatie opleiden volgens de actuele behoefte van het werkveld.
2. Het realiseren en in stand houden van een opleidingsinfrastructuur binnen de basisscholen door opleiders in de school, mentoren en assessoren op te leiden.
3. In het kader van 'levenslang leren' een doorgaande lijn realiseren in opleiden van studenten en begeleiden van zittend personeel; opleiden in de school en integraal personeelsbeleid worden in samenhang ontwikkeld en vormgegeven.
4. Onderwijsontwikkeling binnen het curriculum van PABO HvA met als resultaat een betere afstemming van het curriculum op de behoefte van de onderwijspraktijk.
5. Onderwijsontwikkeling op basisscholen door studenten en opleidingsdocenten een bijdrage te laten leveren aan de ontwikkeling van de basisschool (academische component).
6. Realiseren van een substantieel aantal structurele stageplaatsen.

Wie doet wat?

Centraal binnen de OGO-opleidingsschool staan studenten, mentoren, opleiders in de school en instituutsopleiders. *Mentoren* zijn groepsleerkrachten van de groep waar een student praktijkervaring opdoet. Een mentor geeft feedback, begeleiding en een stagebeoordeling. Deze beoordeling geldt als een zwaarwegend advies. Elke school heeft een *opleider in de school*. Dit is een personeelslid van de school die de taken uitvoert die vroeger de stagedocent van de PABO vervulde. Een opleider in de school stuurt de mentoren aan en biedt studenten extra begeleiding naast de begeleiding van de verschillende mentoren. Hij of zij is verantwoordelijk voor de uiteindelijke beoordeling van het werkplekleren (stage) en neemt daar uiteraard ook de mening van een mentor in mee. Hiernaast kent de opleidingsschool een *instituutsopleider*. Dit is een docent van de PABO die verantwoordelijk is voor de uitvoering van het metawerk (coachen) en de leerpraktijken. Het opstellen van het portfolio en het uitvoeren van leertaken staan hierbij centraal.

De instituutsopleiders en de opleiders in de school maken samen deel uit van het *opleidingsteam*. Hierin werken zij direct en intensief samen. Later in dit boek, in het hoofdstuk over het HvA-model Opleiden in de School, is dit verder uitgewerkt. (Zie H1 p.12 'Model'). Rondom deze vaste kern van studenten, mentoren, opleiders in de school en instituutsopleiders vervullen onder meer management, bestuur, onderzoekers, lectoren, hoogleraren, ontwikkelaars, en een professionaliseringsteam een belangrijke rol binnen de OGO-opleidingsschool.

Stand van zaken

Op dit moment bevindt de OGO-opleidingsschool zich in een overbruggingsjaar (schooljaar 2008-2009) en wordt er hard aan gewerkt de opleidingsschool structureel erkend en bekostigd te krijgen. Dit boek geeft inhoudelijk de stand van zaken weer rondom de academische opleidingsschool: 'de OGO-opleidingsschool'. In een aantal hoofdstukken wordt ingegaan op het gehanteerde model, de ontwikkeling van leraren in het onderwijs, de specifieke inhoudelijke keuze voor OGO, aspecten rondom begeleiding en beoordeling en het academische deel van Opleiden in de School.

Frank Sengers, onderwijsmanager PABO HvA
Rene Rigter, regiomanager ASKO en projectleider OPLIS
Remy Wilshaus, instituutsopleider PABO HvA en coördinator OGO-profilering
Sanne van der Linden, bovenschoolse OGO-OPLIS coördinator ASKO

Bronnen

- Inspectie van het Onderwijs (2007a). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2009). *Uitnodigingsbrief van Staatssecreatis van Bijsterveld voor het aanvragen van een bijdrage in de kosten van de opleidingsschool en voor de verdiepingsslag academische opleidingsschool.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2008). *Krachtig Meesterschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2004). *Een goedwerkende arbeidsmarkt*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool 2009*. Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- Onderwijsraad (2005a). *Leraren opleiden in de school* (Advies 20050395/839). Den Haag: Onderwijsraad.

foto: Sanne van der Linden

1 HvA-model Opleiden in de School

De samenwerking tussen PABO HvA en basisscholen binnen OPLIS is uitgewerkt in een model (Sengers, 2007). Dit is verder aangescherpt in het hier beschreven: 'HvA-model Opleiden in de School'.

Frank Sengers

De Onderwijsraad definieert opleiden in de school in 2005 als *een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de school. Het leren in de school voor een volledige bevoegdheid wordt gecombineerd met het betaald of onbetaald werken in de school.' 'Een opleidingsschool neemt een deel van de taken van de lerarenopleiding over en biedt studenten een professionele leerwerkplek aan. Een opleidingsschool draagt zorg voor de aanwezigheid van deskundigheid in de school om het scholings- en begeleidingstraject van de student in de school vorm te geven en mede te kunnen beoordelen.*

Reeds vanaf de beginfase (Sengers, 2007) is bovenstaande definitie van toepassing op de opleidingsscholen van PABO HvA en hebben zij de volgende twee kenmerken. Het HvA-model Opleiden in de School is een *samenwerkingsproject* tussen de lerarenopleiding en scholen. *Scholen en opleiding werken samen op basis van gelijkwaardigheid* waarbij de opleiding de eindverantwoordelijkheid houdt voor de kwaliteit van de opleiding en het niveau van de afgestudeerden.

Er wordt gewerkt met bekwaamheidsproeven die worden afgenomen door onafhankelijke assessoren. Dit is enerzijds nodig om opleidingsscholen de ruimte te bieden met curriculumonderdelen qua vormgeving en inhoud te variëren en anderzijds om op eenduidige wijze de kwaliteit van de afgestudeerden te kunnen borgen. Als de toetsing voor iedereen gelijk is kan de uitwerking van de verschillende curriculumonderdelen binnen de verschillende opleidingsscholen variëren.

Werd in de beginfase van Opleiden in de School (eind vorige eeuw) nog wel gesproken in termen van het overnemen van (een deel van) de opleiding, nu zien we ook landelijk dat er meer gelijkwaardigheid komt in de samenwerking tussen onderwijsveld en opleiding. In haar advies op basis van de dieptepilots met opleidingsscholen en academische opleidingsscholen formuleert KPMG/Cinop (2008) OPLIS als een opleiding/opleidingsproces uitgevoerd door een samenwerkingsverband, bestaande uit:

1. één school/opleidingscentrum/groep scholen
2. één of meerde lerarenopleidingen
3. eventueel andere partners

die samen afspraken hebben gemaakt over hun gezamenlijke product: 'een Opleiding in de School'.

Bij de academische opleidingsschool wordt hier op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent aan toegevoegd.

Keurmerk en OPLIS-definitie

De NVAO (2009) definieert de opleidingsschool als volgt; *'De opleidingsschool is een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs.*

'De deelnemende lerarenopleiding(en) moet(en) geaccrediteerd zijn (van rechtswege of door NVAO), de deelnemende scholen moeten onder het basistoezicht van de Inspectie van het Onderwijs vallen (de school mag niet als zwak of zeer zwak zijn aangemerkt). Het partnerschap verzorgt de betreffende opleiding voor een substantieel deel op de werkplek en met een substantiële inzet van personeel van de lerarenopleiding en van de school/instelling voor po, vo of beroepsonderwijs. Het partnerschap is meerjarig vastgelegd tot in ieder geval het moment dat de opleiding opnieuw moet zijn geaccrediteerd, de kwaliteit moet duurzaam zijn geborgd en de continuïteit moet voldoende gegarandeerd zijn. Hierna wordt "de opleidingsschool" steeds gebruikt voor het partnerschap. Wanneer één van de partners wordt bedoeld, dan worden deze benoemd als "de lerarenopleiding" voor het opleidingsinstituut en "de school" voor de instelling voor po, vo of bve.'

Aangezien de NVAO door OCW aangewezen is voor het verlenen van het keurmerk voor goede opleidingsscholen en deze definitie in overeenstemming is met de opvatting van PABO HvA hanteren we de definitie van de NVAO voor de opleidingsscholen van PABO HvA.

Waarom OPLIS?

Voor Opleiden in de School is een aantal motieven te onderscheiden (Onderwijsraad, 2005). Vanuit het perspectief van scholen wordt genoemd:

1. Voorzien in behoefte aan onderwijspersoneel (kweekvijver met nieuw talent).
2. Scholen een grotere rol laten spelen in de opleiding van leerkrachten.
3. Personeel opleiden volgens het onderwijsconcept van de school.
4. Opleidingsexpertise binnenhalen die ook worden ingezet voor zittend personeel.

Vanuit het perspectief van de opleiding worden genoemd:

5. Kwaliteitsverbetering van de opleiding.
6. Realiseren van een duurzame relatie met het werkveld.
7. Actuele inbedding van de opleiding in de onderwijspraktijk.
8. Mogelijkheid om opleidingsactiviteiten te relateren aan nascholing en onderzoek (kenniscyclus).

Bovenstaande motieven gelden ook voor PABO HvA en haar samenwerkingspartners. PABO HvA wil intensief samenwerken met scholen bij het opleiden van nieuwe leerkrachten. Hiervoor zijn drie redenen:

1. Intensief samenwerken met scholen is nodig om leerkrachten op te leiden volgens de actuele behoefte van het werkveld.
2. Door samen te werken met groepen van scholen die zich inhoudelijk profileren, zowel door een eenduidige onderwijskundige richting (bijvoorbeeld OGO of Montessori) als door een grote variëteit in de onderwijskundige vormgeving van het onderwijs en de leerlingpopulatie (bijvoorbeeld veel tweede taalverwervers) geven we studenten de mogelijkheid zich te profileren.
3. Het realiseren van voldoende kwalitatief goede stageplaatsen.

Functies opleidingsscholen

Aan Opleiden in de School kan een aantal functies worden toegekend. De onderwijsinspectie en de NVAO (2007) onderscheiden dualisering, personeelsontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisontwikkeling.

1. Dualisering betreft het verminderen van de praktijkschok die veel afgestudeerden ervaren bij de start als leraar door het verplaatsen van een deel van het curriculum naar de school.
2. Opleiden in de School kan voorzien in de personele behoefte van scholen door een vroegtijdige intensieve kennismaking met leraren in opleiding. Dit kan betrokkenheid creëren, zodat studenten verleid worden om vrijkomende vacatures te gaan betrekken. Personeelsontwikkeling vindt ook plaats door het Opleiden in de School mee te latenspelen in beleid voor zittend personeel. Door het leren op de werkplek kan een dynamiek binnen de school ontstaan: leren, werken, opleiden en uitgebreide professionalisering komen als functies in de school bij elkaar.
3. Opleiden in de School kan worden aangegrepen om te komen tot schoolontwikkeling. Studenten en opleiders van de school én van de lerarenopleiding kunnen daarvoor worden ingezet. Actuele kennis en praktijkgericht onderzoek worden gebruikt om het onderwijs te verbeteren (herontwerpen).
4. Kennisontwikkeling wordt gerealiseerd als opleidingsscholen niet alleen ontwikkelen en onderzoeken, maar deze kennis ook beschikbaar stellen aan andere scholen, opleidingen en partijen die niet betrokkenen zijn bij de opleidingsschool. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van kenniskringen rondom lectoraten of expertisecentra.

Het perspectief bij deze functies is de school. Maar, als we OPLIS definiëren als een partnerschap waarin leraren worden opgeleid, zal het perspectief van de lerarenopleiding ook nadrukkelijk naar voren moeten komen. Dit vraagt om het herformuleren van de functies van Opleiden in de School, zodat niet alleen het perspectief van de school maar ook het perspectief van de opleiding wordt meegenomen. We komen dan tot de volgende functies:

Opleiding en Personeelsontwikkeling

Gericht op:

a) Studenten die worden opgeleid voor onderwijzende of ondersteunende functies in het onderwijs.
b) Personeel van de school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor het beter uitvoeren van hun huidige functie.
c) Personeel van de school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor een andere taak of functie binnen de school/opleiding.
d) Personeel van de school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor taken en functies binnen de opleidingsschool.

School- en Opleidingsontwikkeling

Gericht op innovatie in het curriculum en organisatie van de:

a) School
b) Opleiding

Kennisontwikkeling

Gericht op het ontwikkelen van overdraagbare producten en kennis voor gebruik binnen:

a) Scholen
b) Opleidingen
c) Educatieve infrastructuur
d) Samenleving

Met de komst van lectoraten heeft het hoger onderwijs naast een opleidingstaak ook een taak op het gebied van ontwikkeling en toegepast onderzoek. PABO HvA wil invulling geven aan deze taak in samenwerking met het werkveld. De functies van opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling krijgen dan ook binnen verschillende opleidingsscholen van PABO HvA een plek.

HvA Onderwijs en Opvoeding

De opleidingen van HvA Onderwijs en Opvoeding, waar PABO HvA deel van uitmaakt, leiden competentiegericht op. Daarbij staat het adequaat leren handelen in complexe beroepssituaties centraal. Kenmerken van competentiegericht leren binnen HvA Onderwijs en Opvoeding zijn: het vindt plaats in authentieke beroepssituaties, het is procesgericht, het is persoonlijk en het is zelfgestuurd. In de didactische visie staat het leren van de professional centraal. Dit geldt ook voor de opleidingsscholen van PABO HvA.

Alle HvA-opleidingen kennen naast een major van 3,5 jaar een minor van 0,5 jaar waarin verdieping en verbreding plaatsvindt. De opleidingen binnen HvA Onderwijs en Opvoeding kennen een gemeenschappelijk curriculummodel. Het onderwijsconcept is uitgewerkt in een curriculumstructuur met vier pijlers (curriculumonderdelen): werkplekleren, vak, metawerk en algemene beroepsvoorbereiding (ABV). In dit model vormt het werkplekleren (stage) de kern van het competentiegericht leren. Voorbereiding op en ondersteuning hiervan vindt plaats via leerpraktijken (ABV) waarin praktijksituaties centraal staan en via de vakmodulen en de gekozen profileringsthema's (leerpraktijken en minoren). Vanwege het belang dat wordt gehecht aan kennis is vakonderwijs binnen HvA Onderwijs en Opvoeding een zelfstandige pijler. In het metawerk (coaching) worden de studenten begeleid in hun professionele ontwikkeling.

Model

De onderdelen werkplekleren, metawerk en een deel van ABV worden uitgevoerd binnen de opleidingsscholen. Het werkplekleren wordt begeleid door de opleider in de school, een personeelslid van de school. De onderdelen metawerk en een deel van ABV worden ook binnen de opleidingsschool, op locatie, verzorgd door een docent van PABO HvA, de instituutsopleider. De opleider in de school en de instituutsopleider werken nauw samen in een Opleidingsteam (OT).

Het realiseren van een brede professionele kennisbasis wordt gewaarborgd door het vakaanbod buiten de specifieke context van de opleidingsscholen aan te bieden vanuit de opleiding.

Binnen metawerk wordt middels coachen ruim aandacht besteed aan reflectie op zowel het leren binnen de opleidingsschool als binnen de PABO. Doordat de coaching verzorgd wordt door de instituutsopleider is er ook voldoende afstand tot de dagelijkse werkpraktijk maar is de coach wel bekend met de context waarbinnen het leren plaatsvindt.

Samenwerkingmodel

Zoals eerder vermeld, is in het HvA-model gekozen voor een samenwerkingsmodel op basis van gelijkwaardigheid. Naast overleg op bestuurs- en managementniveau is er, op het niveau van de uitvoerende professionals, samenwerking tussen school en opleiding. Het OT, dat uitvoering geeft aan het deel van het curriculum binnen de opleidingsschool, bestaat uit (1) de opleider in de school (een personeelslid van de school verantwoordelijk voor de stagebegeleiding) en (2) de instituutsopleider (een HvA-docent verantwoordelijk voor het metawerk en de leerpraktijken). Verder is het zowel de ambitie van de scholen als de opleiding om het opleidingbeleid en het personeelsbeleid met elkaar te verbinden. Daarom zijn de bij wet vastgestelde competenties leidend. Studenten worden opgeleid voor dezelfde competenties als waar ze als leerkracht op worden begeleid. De meerwaarde voor het personeelsbeleid legitimeert de investering van scholen in een opleidingsinfrastructuur.

Ook wordt gezocht naar samenwerking op het gebied van onderwijsontwikkeling. Deze samenwerking moet een bijdrage leveren aan de schoolontwikkeling van de deelnemende basisscholen en aan de ontwikkeling van het curriculum van PABO HvA. We spreken dan van school- en opleidingsontwikkeling. Als inspanningen ook ten goede komen aan scholen, opleidingen en/of andere partijen gaat het over Kennisontwikkeling en hanteren we de term Academische Opleidingsschool. Samenwerking op het gebied van onderwijsontwikkeling wordt gezocht in de inhoudelijke profileringslijn van de opleidingsschool. Dit kan bijvoorbeeld OGO, Montessori of Dalton zijn maar ook passend onderwijs, taalverwerving of wetenschap en techniek.

Profilering

Het HvA-model leidt tot differentiatie in de inhoud van het opleidingsprogramma. Dit kan op het niveau van de individuele studenten doordat er ruimte is voor zelfsturing en persoonlijke keuzes in het eigen ontwikkelingsplan. Dit is een kenmerk van het curriculum van PABO HvA ook buiten de opleidingsscholen.

Hiernaast bestaat er de mogelijkheid tot differentiatie in het niveau van de opleiding omdat de HvA-opleidingsscholen kent die zich specialiseren in een bepaald thema. PABO kent bijvoorbeeld een OGO-opleidingsschool, een Montessori-opleidingsschool en een Dalton-opleidingsschool. Verder kent PABO HvA opleidingsscholen die zich profileren op onderwerpen als taal en cultuur, wetenschap en techniek, passend onderwijs, ICT en voor- en vroegschoolse educatie. Tot slot variëren opleidingsscholen van PABO HvA, binnen de gestelde kaders van het competentie gericht opleiden, in de gehanteerde opleidingsdidactiek. Studenten profileren zich niet alleen door de keuze voor een minor of leerdoelen in het persoonlijk ontwikkelingsplan maar ook door de keuze voor een opleidingsschool met de daaraan verbonden opleidingsdidactiek.

Ruimte voor scholen en studenten

Met de keuze voor competentiegericht opleiden geeft PABO HvA vorm aan een opleiding waarin de ontwikkeling van de individuele student belangrijk is. Het curriculumgerichte model is vervangen door een studentgericht model. Met Opleiden in de School wordt een component toegevoegd: de wensen van de scholen voor toekomstig personeel en de mogelijkheid die de scholen als leeromgeving te bieden hebben. De leertrajecten komen in overleg tussen student, opleiding en school tot stand.

Kwaliteit HvA-opleidingsscholen

In het HvA-model Opleiden in de School beschouwen we de kwaliteit van opleiden in de school als de mate waarin voldaan wordt aan de functie van (1) opleiding en personeelsontwikkeling, (2) school- en opleidingsontwikkeling en (3) kennisontwikkeling.

Hier gaat het over de kwaliteit van het functieonderdeel opleiding (1). Kwaliteitscriteria voor de andere functieonderdelen zullen zich de komende tijd verder uitkristalliseren. Over kwaliteit en opleiden in de school in de brede zin leest u meer op bladzijde 85. De functie kennisontwikkeling staat binnen het hele hoger onderwijs nog in de kinderschoenen. Hoe de functieonderdelen personeelsontwikkeling, opleidingsontwikkeling en personeelsontwikkeling en kennisontwikkeling zich in het kader van OPLIS moeten ontwikkelen en welke kwaliteitseisen daaraan gesteld zullen worden, is nog onderwerp van verder experiment en onderzoek.

Ook Het Ministerie van OCW erkent dit, er is voor de periode 2009-2011 ruimte om het concept van de Academische opleidingsscholen verder te verdiepen. PABO HvA wil hierin participeren met in ieder geval de OGO-opleidingsschool, maar ook met de Academische opleidingsscholen wetenschap en techniek: PABO HvA realiseert – ondersteund door het Expertisecentrum Wetenschap en Techniek Noord Holland – Academische opleidingsscholen Wetenschap & Techniek. Het gaat om bestaande opleidingscholen van PABO HvA. Leerkrachten en studenten worden er geschoold op het gebied van wetenschap en techniek

Binnen het curriculum van PABO HvA is Opleiden in de School belangrijk. HvA Onderwijs en Opvoeding hanteert de missie 'Kennisintensief, omgevingsgericht en persoonlijk'. Opleiden in de School is een belangrijke invulling van de omgevingsgerichtheid. Voorbeelden van invloed van OPLIS op de curriculumontwikkeling van PABO HvA zijn dat Ontwikkelingsgericht Onderwijs een nieuwe pedagogische richting is geworden waar studenten voor kunnen kiezen, leertaken vaker worden ingevuld vanuit de onderwijspraktijk en instituutsopleiders les geven op locaties van de basisschool.

PABO HvA-opleidingsscholen focussen in deze fase op de kwaliteit van het functieonderdeel opleiden en op de kwaliteit van de opleidingsontwikkeling voor zover deze relatie heeft met OPLIS. De kwaliteit van de opleidingsinfrastructuur binnen de opleidingsschool staat centraal.

De NVAO regelt de borging van de kwaliteit van het hoger onderwijs met een accreditatiestelsel. De NVAO is door OCW ook aangewezen om de kwaliteit van die OPLIS-projecten te beoordelen die in aanmerking willen komen voor extra subsidiëring door OCW. In het Toetsingskader Opleidingsschool (NVAO, 2009) dat hiervoor is opgesteld, staat dat opleidingsscholen zullen worden beoordeeld op twee onderdelen te weten:

1. Gerealiseerd niveau
2. De samenwerkingsovereenkomst

Aan de hand van deze tweedeling gaat dit artikel in op de kwaliteit van de opleidingsinfrastructuur binnen HvA-opleidingsscholen. De kwaliteit van OPLIS binnen PABO HvA is eerder beschreven in het Zelfevaluatierapport Opleiding tot leraar basisonderwijs, (PABO EHvA, 2007), en positief beoordeeld door de Netherlands Quality Agency (NQA) in 2008.

1. Gerealiseerd niveau

Uit de beoordeling van het gerealiseerde niveau moet blijken dat het buiten twijfel staat dat de afgestudeerden van de PABO HvA-opleidingsscholen voldoen aan het niveau van bachelor. Dit komt tot uitdrukking in de producten waarop de examencommissie van PABO HvA zich baseert voor haar eindoordeel over de te behalen eindkwalificaties.De gerealiseerde eindkwalificaties zijn in overeenstemming met de nagestreefde eindkwalificaties qua niveau, oriëntatie en domeinspecifieke eisen.

PABO HvA kende een afstudeerfase die bestond uit een LIO-stage. Als onderdeel hiervan maakten studenten een LIO-product. Dit was een qua omvang beperkt praktisch product dat gemaakt werd in opdracht van de school. Om het afstudeerniveau verder te verhogen, wordt de afstudeerfase van PABO HvA vernieuwd. Deze zal met ingang van studiejaar 2009/2010 bestaan uit een minor (30 studiepunten) een LIO-stage (20 studiepunten) en een afstudeerproject (10 studiepunten). De opleiding wordt afgerond met Bekwaamheidsproef 3 (BP3), een assessment waarbinnen de competentieontwikkeling aan de hand van een portfolio integraal beoordeeld wordt door twee assessoren. Bij het succesvol afleggen van BP3 worden ook de studiepunten voor de LIO-stage toegekend.

Door de plaatsing van de minor in de afstudeerfase en de realisatie van een afstudeerproject krijgt de afstudeerfase naast de praktijkcomponent in de LIO-stage een stevige inhoudelijke component. Gestreefd wordt naar samenhang tussen minor, afstudeerprojecten en de LIO-stage. Er wordt aansluiting gezocht bij onderzoek binnen lectoraten. We spreken over een expertmodel in de afstudeerfase. Het idee is dat er een aantal ontwikkel- en onderzoekslijnen ontstaan waarop studenten kunnen intekenen voor het afstudeerproject. Deze ontwikkel- en onderzoeks-lijnen worden gerelateerd aan de profilering van de opleidingsscholen en aan de samenwerking met de opleidingsscholen aan school- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling. Experts binnen de opleiding op het gebied van OGO, Montessori en Dalton zullen hierbinnen een rol krijgen maar ook experts op gebieden als passend onderwijs, wetenschap en techniek, voor- en vroegschoolse educatie, taalbeleid, schoolmanagement en kunst- en cultuureducatie.

Er zal een relatie op inhoud ontstaan tussen Opleiden in de School, de minoren en de afstudeer-projecten. Opleidingsscholen zullen hierbij veelvuldig als opdrachtgever optreden en onderwijs-vernieuwing een plek geven. De beoordeling van deze producten zal echter niet bij de opleidings-school komen te liggen: deze blijft binnen PABO HvA.

2. De samenwerkingsovereenkomst

De opleidingsscholen van PABO HvA functioneren op basis van een overeenkomst tussen de betrokken schoolbesturen en de HvA. Naast afspraken over overdracht van bijvoorbeeld middelen maakt de taak- en verantwoordelijkheidsverdeling onderdeel uit van de overeenkomst evenals een werkplan waarin uitwerking wordt gegeven aan de activiteiten van de komende periode. De NVAO vraagt van opleidingsscholen dat zij beschikken over een opleidingsplan met een geëxpliciteerde visie op Opleiden in de School. Het opleidingsplan bestaat voor PABO HvA uit de combinatie van het HvA-model Opleiden in de School, de overeenkomst en het werkplan dat per opleidingsschool wordt opgesteld. Voor alle PABO HvA-opleidingsscholen geldt dat de kaders van het PABO-curriculum en het toetsbeleid onverminderd van toepassing zijn op de opleidingsscholen van PABO HvA. Binnen de opleidingscholen worden dezelfde eisen gesteld als daarbuiten. Opleiden in de School is ingebed in het curriculum van PABO HvA.

De opleider in de school neemt binnen de PABO HvA-opleidingsscholen de taken van de traditionele stagebegeleider over en vervult een belangrijke rol binnen het werkplekleren. Er is een taakprofiel van de opleider in de school opgesteld, gebaseerd op 'Docent 3' uit het systeem UFO/HvA en toegespitst op de taken voor Opleiden in de School. Het betreft nadrukkelijk een taak- en geen functieprofiel. De taak zal worden uitgevoerd door personeel van de basisschool vanuit een passende functie in de eigen organisatie. Het taakprofiel van de opleider in de school kent de resultaatgebieden (1) onderwijsontwikkeling, (2) onderwijsuitvoering, (3) onderwijs-evaluatie, (4) begeleiding en beoordeling van studenten, (5) externe oriëntatie, (6) projectleiding en (7) coördinatie.

Een opleider in de school wordt aangesteld op basis van dit taakprofiel na nadrukkelijke instemming van zowel het schoolbestuur als PABO HvA. Momenteel wordt het taakprofiel opnieuw beschreven hierin worden eisen meegenomen die door de Stichting Register Lerarenopleiders worden gesteld voor de registratie van schoolopleiders
(zie http://**www.velon.nl/beroepsstandaard/srlo**).

Hieronder worden de facetten uit het accreditatiekader genoemd met daarbij de wijze waarop PABO HvA de specifieke eisen die de NVAO stelt, realiseerde. Voor de uitwerking van facetten en criteria verwijs ik naar het 'Toetsingskader Opleidingsschool (NVAO, 2009)'.

1 Programma

Facet 1.1 Relatie tussen doelstellingen en programma

Studenten die binnen de HvA-opleidingsscholen worden opgeleid, voldoen aan dezelfde eisen als reguliere studenten. Opleiden in de School is geen aparte opleidingsvariant; het is ingebed in de curriculumstructuur van de PABO HvA en de verantwoordelijkheid hiervoor is niet overgedragen aan basisscholen, maar ligt onverminderd bij PABO HvA. Sinds 2009 worden binnen OPLIS evenveel studenten opgeleid als daarbuiten.

Door de keus voor een opleidingsschool kan een student ervaring opdoen met de aan die school verbonden opleidingsdidactiek (bijvoorbeeld regulier, Montessori, Dalton, Ontwikkelings-gericht). Studenten binnen de HvA-opleidingsscholen volgen dezelfde studieonderdelen als overige studenten en werken aan dezelfde eindkwalificaties. De toetsing van de eindkwalificaties is onafhankelijk van het traject dat zij hebben gevolgd. Bekwaamheidsproeven worden afgenomen door assessoren die niet betrokken waren bij de opleiding van de betrokken student.

Binnen opleidingsscholen van PABO is gewaarborgd dat studenten de gelegenheid hebben de verbinding tussen theorie en praktijk te leggen. De instituutsopleiders vervullen hierin een centrale rol. Zij maken als docent van de PABO onderdeel uit van de opleidingsschool en zorgen binnen het metawerk en de leerpraktijken die zij aanbieden, voor de verbinding. Binnen metawerk wordt ruim aandacht besteed aan reflectie op zowel het leren in de opleidingsschool als het leren binnen de PABO. Doordat metawerk verzorgd wordt door de instituutsopleider is er voldoende afstand tot de dagelijkse werkpraktijk, maar is de coach wel bekend met de context waarbinnen het leren van de student plaatsvindt.

Een intensieve verbinding tussen de theorie en praktijk wordt met name gelegd in het metawerk en binnen de leerpraktijken. De instituutsopleider begeleidt de studenten bij het leggen van verbindingen tussen het leren in de praktijk en het leren op de opleiding. Studenten reflecteren op hun ontwikkeling in hun digitale portfolio. In leerpraktijken (onderdeel van de profilering) wordt gewerkt met leertaken. Ook daarbij speelt de instituutsopleider die de opleidingsschool, de opleiding en de student goed kent een belangrijke rol in het borgen van de verbinding tussen theorie en praktijk.

De vakinhoudelijke en vakdidactische competenties zijn stevig verankerd binnen de opleidings-scholen van PABO HvA. De curriculumonderdelen die worden uitgevoerd binnen opleiden in de school zijn werkplekleren, metawerk en ABV. Deze worden uitgevoerd met inachtname van de gestelde doelstellingen en kaders van het curriculum van PABO HvA. Deze kaders bieden opleidingsscholen ruimte voor specifieke invullingen. Voor de opleidingsscholen zijn voor de tweede- en derdejaars voltijdstudenten specifieke handleidingen voor metawerk/coaching en leerpraktijken opgesteld. Bij het werkplekleren wordt de stagehandleiding van het reguliere programma gebruikt.

De theoretische diepgang en de kennisbasis van de student wordt geborgd door het aanbieden van vakonderwijs buiten de specifieke context van de opleidingsschool.

Om het civiele effect van een schoolgebonden opleidingstraject te waarborgen, hebben studenten de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijssituaties. PABO HvA-opleidings-scholen bestaan altijd uit een cluster van scholen.

Per semester wisselen de studenten van bouw binnen een school en na maximaal twee semesters gaan ze naar een andere basisschool. De opleidingsscholen kennen qua leerlingpopulatie een grote variatie. Waar dit niet het geval was, is in overleg met de schoolbesturen de samenstelling van de opleidingsschool aangepast. Zo is per augustus 2007 de OGO-opleidingsschool uit-gebreid met een school met veel achterstandsleerlingen en heeft de opleidingsschool Amstelwijs uit Amstelveen een samenwerking met opleidingsschool Sirius (Amsterdam Zuidoost) met veel achterstandsleerlingen.

Facet 1.2 Samenhang programma

De onderdelen werkplekleren, metawerk en een deel van ABV worden uitgevoerd binnen de opleidingsscholen. Binnen dit model vormen de opleider in de school (werkplekleren) en de instituutsopleider de kern van de samenwerking.

Individuele trajecten die studenten binnen de PABO HvA-opleidingsscholen volgen zijn, evenals alle individuele trajecten binnen PABO HvA, verankerd in een inhoudelijk samenhangend programma. Binnen de verschillende curriculumonderdelen is er ruimte voor individuele leerroutes. Afsluiting van deze studieonderdelen vindt binnen en buiten de opleidingsschool plaats zoals dit in de studiegids is vastgesteld. Wil een student hiervan afwijken dan is hiervoor toestemming van de examencommissie nodig. Studenten van de verkorte deeltijdopleiding kennen meer ruimte voor individuele leerroutes dan van de voltijdopleiding. Ook zij tonen met bekwaamheidsproeven, door onafhankelijke assessoren de bekwaamheid aan.

Facet 1.3 Instroom

Eerstejaars studenten worden geplaatst binnen opleidingsscholen dan wel op andere stagescholen. De enige selectie die hierop plaatsvindt is dat er waar mogelijk rekening wordt gehouden met de reisafstand voor studenten. Studenten in het tweede en hogere jaar mogen een voorkeur uitspreken voor een opleidingsschool (voorkeur 1, 2 of 3). Er is een brochure opgesteld met een beschrijving van alle opleidingsscholen, informatie is via intranet beschikbaar en op een markt presenteren de opleidingscholen zich. De keuze voor een opleidingsschool is verbonden met de gekozen differentiatie. Als je het Montessori-diploma wilt behalen kies je voor de Montessori-opleidingsschool. Studenten worden zoveel mogelijk geplaatst naar voorkeur. Door de uitbreiding van het aantal opleidingsscholen zullen vanaf studiejaar 2009-2010 nagenoeg alle tweede- en derdejaars studenten van de voltijdopleiding worden opgeleid binnen opleidingsscholen. Studenten in jaar 4 zoeken zelf een plek voor de LIO-stage. Vacatures hiervoor van scholen worden op intranet geplaatst.

Facet 1.4 Afstemming vormgeving en inhoud van het programma

Het didactisch concept dat de PABO HvA hanteert wordt gedeeld door de opleidingsscholen. Binnen dit concept is ruimte voor specifieke keuzes en opvattingen binnen de verschillende opleidingsscholen. Met de keuze voor competentiegericht opleiden en de wijze waarop dit is uitgewerkt, geven de opleidingscholen van PABO HvA vorm aan een opleiding, waarin de ontwikkeling van de individuele student centraal staat. Via Opleiden in de School is een belangrijke component aan het curriculum toegevoegd: de wensen van de scholen ten aanzien van toekomstig personeel en de mogelijkheden die de scholen als leeromgeving bieden. Verder is het zowel de ambitie van de opleidingsscholen, als de ambitie van de opleiding, om het opleidingsbeleid en personeelsbeleid met elkaar te verbinden. Daarbij zijn de bij wet vastgestelde competenties leidend.

Facet 1.5 Beoordeling en toetsing

De afspraken over de rol, de taken en de verantwoordelijkheden van elk van de partners bij beoordeling en toetsing is vastgelegd in de overeenkomst en taak- en verantwoordelijkheidsverdeling die voor de opleidingsscholen van PABO HvA zijn overeengekomen. Voor de studenten binnen de opleidingsscholen van PABO HvA is het Onderwijs en Examenreglement (OER) onverminderd van toepassing. Opleiders in de school zijn aangewezen als examinator voor het beoordelen van het werkplekleren en zijn in dat kader verantwoording verschuldigd aan de examencommissie. Opleiders in de school worden pas aangesteld na instemming van zowel het betrokken schoolbestuur als PABO HvA en volgen een training als opleider in de school en als assessor.

Studenten van opleidingsscholen van PABO HvA leggen, evenals de overige studenten, bekwaamheidsproeven af. Deze worden afgenomen door assessoren die niet recent een rol in de begeleiding van de betreffende student heeft vervuld. Hiermee wordt de brede bekwaamheid van de leraren in opleiding getoetst en het civiel effect van de opleiding geborgd. Ondanks dat de specifieke opleidingsomgeving, onderwijskundige richting van de werkplek, opleidingsdidactiek en leerlingpopulatie varieert leiden we alle leraren op als breed inzetbare leraren.

2 Inzet van personeel

Facet 2.1 Kwantiteit personeel

Binnen de opleidingsscholen van PABO HvA wordt voldoende personeel ingezet om de studenten te begeleiden en te beoordelen. Binnen alle opleidingsscholen zijn één of meer gekwalificeerde opleidingsfunctionarissen aanwezig. PABO draagt de middelen die normaal besteed worden aan een stagebegeleider over aan het schoolbestuur voor de opleider in de school. De omvang van de formatie voor opleiders in de school is ongeveer twee keer zo groot dan de tijd die PABO HvA hiervoor vergoed en de begeleiding van de studenten is daardoor intensiever. De overige inzet wordt gefinancierd uit projectsubsidies en uit eigen bijdragen van schoolbesturen. PABO HvA zet zich samen met haar partners intensief in om dergelijke subsidies te verwerven. Momenteel gaat het om subsidies van OCW (dieptepilot), het Amsterdams Platform Onderwijsarbeidsmarkt (APO) en VTB-Pro. Naast de inzet voor opleiders in de school wordt er extra geinvesteerd in de instituutsopleiders en op de functies onderwijsontwikkeling, kennisontwikkeling. Via het professionaliseringsteam wordt kwantitatief een extra inzet gedaan om mentoren, opleiders in de school en assessoren te scholen.

Facet 2.2 Kwaliteit personeel

Het personeel dat wordt ingezet binnen de PABO HvA opleidingsscholen is deskundig in het opleiden, begeleiden en beoordelen van studenten. Het personeel binnen de opleidingsscholen is gekwalificeerd voor de inhoudelijke, onderwijskundige en organisatorische realisatie van het curriculum binnen de opleidingsscholen. Dit geldt zowel voor het personeel van de basisscholen als voor PABO HvA-medewerkers. Personeel van de basisschool wordt ingezet voor het werkplekleren als opleider in de school en regelt de stagebegeleiding. Een opleider in de school wordt aangesteld op basis van dit taakprofiel na nadrukkelijke instemming van zowel het schoolbestuur als de HvA. Er is een taakprofiel van de opleider in de school opgesteld, gebaseerd op de functie docent 3 uit het systeem UFO/HvA. Het betreft nadrukkelijk een taakprofiel en geen functieprofiel. De taak wordt uitgevoerd door personeel van de basisschool vanuit een passende functie in de eigen organisatie. Het taakprofiel van de opleider in de school kent de resultaatgebieden (1) onderwijsontwikkeling, (2) onderwijsuitvoering, (3) onderwijsevaluatie, (4) begeleiding en beoordeling van studenten, (5) externe oriëntatie, (6) projectleiding en (7) coördinatie. Er is een professionaliseringsteam deskundigheidsbevordering gevormd bestaande uit ervaren lerarenopleiders die diverse trainingen verzorgen voor mentoren, opleiders in de school en assessoren. Opleiders in de school worden tevens opgeleid als assessor.

Afstemming en overdracht van expertise gebeurt binnen het opleidingsteam, waar de instituutsopleider en de opleiders in de school onderdeel van uitmaken. Momenteel vindt er een integratie plaats van het scholingsbeleid voor personeel dat betrokken is bij OPLIS en het algemene professionaliseringsbeleid binnen PABO HvA. De opleiding van assessoren voor PABO-docenten en betrokkenen van opleidingsscholen is al gelijk.

3 Voorzieningen

Facet 3.1 Studiebegeleiding

Binnen de opleidingscholen van PABO HvA is de begeleiding vanuit de school en vanuit de lerarenopleiding op elkaar afgestemd doordat opleiders in de school en instituutsopleider nauw met elkaar samenwerken in het opleidingsteam. Binnen het opleidingsteam vindt afstemming t.a.v. de begeleiding van de individuele studenten plaats. Met name in jaar 2 en 3 is deze afstemming met meest intensief. De studenten van de opleidingsscholen van PABO HvA zitten bij elkaar in de groep voor metawerk en de leerpraktijk. Deze bijeenkomst vinden vaak plaats op locatie.

Doordat opleiders in de school en instituutsopleiders zowel de studenten als de scholen goed kennen zijn de studenten en hun leeromgeving goed in beeld en is het mogelijk om de studiebegeleiding nauw aan te laten sluiten bij de behoeften van de studenten.

4 Interne kwaliteitszorg

Facet 4.1 Evaluatie resultaten

Aangezien PABO HvA integraal verantwoordelijk is voor de kwaliteit van de opleiding en dus ook ten aanzien van de curriculumonderdelen verzorgd vanuit de opleidingsscholen, maakt Opleiden in de School onderdeel uit van het kwaliteitszorgbeleid van PABO HvA. De opleidingsonderdelen die worden uitgevoerd binnen de opleidingsscholen worden, net als binnen de reguliere opleiding, periodiek geëvalueerd met gebruikmaking van de instrumenten van het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding. Daarnaast wordt specifiek voor opleiden in de school ook het professionaliseringstraject geëvalueerd. Hiermee maken de opleidingsscholen van PABO HvA onderdeel uit van het kwaliteitszorgplan van PABO HvA. Hiermee wordt geborgd dat de streefdoelen van de opleiding worden gerealiseerd en op regelmatige tijdstippen geëvalueerd.

Facet 4.2 Maatregelen tot verbetering

Binnen de opleidingsscholen van PABO HvA wordt aantoonbaar opvolging gegeven aan de resultaten van de regelmatige evaluaties. Zo is bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van het afstudeerwerkstuk, het LIO-product, weggehaald bij de opleiders in de school en dit gebeurt nu door een expert van de opleiding. Dit geldt overigens ook voor de reguliere stagedocenten. Ook zij begeleiden niet langer de afstudeerwerkstukken. Het algemene beeld is dat studenten binnen opleidingsscholen, zoals blijkt uit module evaluaties, meer tevreden zijn over bijvoorbeeld het werkplekleren dan studenten buiten Opleiden in de School.

Facet 4.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld

De medewerkers en studenten van de opleidingsschool alsook het beroepenveld zijn actief betrokken bij de interne kwaliteitszorg van de opleidingsschool doordat zij deelnemen aan de onderdelen van de reguliere kwaliteitszorgcyclus van PABO HvA. Hier bovenop worden er soms per opleidingsschool extra evaluaties uitgevoerd en worden de professionaliseringstrajecten geëvalueerd.

Competent op niveau

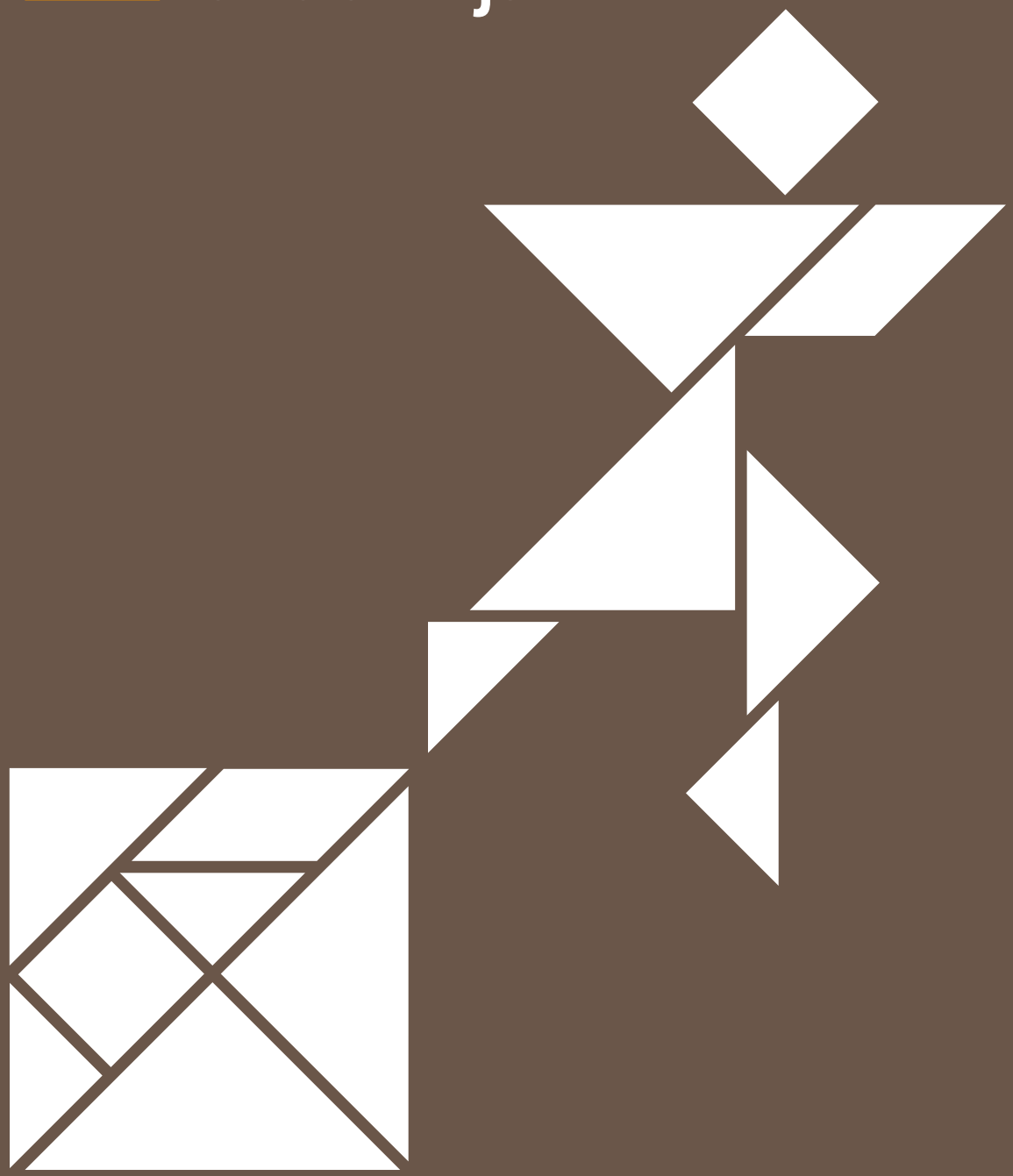
Met de scholen is dus een model gevonden om leraren op te leiden, conform de actuele behoefte van het werkveld. Scholen en PABO HvA werken volgens dit model aan de functies (1) opleiden en personeelsontwikkeling, (2) school- en opleidingsontwikkeling en (3) kennisontwikkeling. Het model geeft ruimte aan studenten en scholen voor individuele ontwikkeling, inhoudelijke differentiatie, en variatie in opleidingsdidactiek. Door het gekozen curriculummodel en de realisatie van een kwalitatief hoogwaardige opleidingsinfrastructuur binnen de opleidingsscholen kan een kwaliteitsverbetering van de opleiding gerealiseerd worden met voldoende aandacht voor zowel de beroepsbekwaamheden als het algemene HBO-niveau van de opleiding.

Frank Sengers is onderwijskundige en werkt als onderwijsmanager voor PABO HvA.
Hier is hij verantwoordelijk voor Opleiden in de School, werkplekleren en de afstudeerfase.

Bronnen

- Bosch, W, H. Dobbelaar en F. Sengers (red.) (2007). *Opleiden in de school. Een project van ASKO, Hogeschool IPABO & EHvA.* Amsterdam: ASKO.
- Hogeschool van Amsterdam (2007). *Zelfevaluatierapport Opleiding tot leraar basisonderwijs PABO EHvA.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Jong, U. de, G. Ledoux, Y. Emmelot en J. Roeleveld (2008). *Opleiden in de School.* (SCO-rapport 809) Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- KPMG (2008). *Landelijke criteria Opleiden in de school.* Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool. Rapport uitgebracht aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. KPMG.
- Netherlands Quality Agency (2008). *Visitatie Pabo van Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding.* Utrecht: NQA.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool 2009.* Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- Onderwijsraad (2005a). *Leraren opleiden in de school* (Advies 20050395/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Korte internationale studie over opleiden in de school.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Sengers, F. (2005). *Model taakprofiel opleider in de school.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Sengers, F. (2007). EHvA-model Opleiden in de School. In: Bosch, W, H. Dobbelaar en F. Sengers (red.) (2007).
- Sengers, F. (2008). *Opleidingsscholen Wetenschap & Techniek.* Amsterdam: Expertisecentrum Wetenschap & Techniek Noord Holland.

2 Ontwikkeling van leraren en onderwijs



2.1

Van veteranencultuur tot veranderingsbekwame leraren

'Uitgebreide professionaliteit' houdt in dat leraren zich richten op de totale context van hun werk (binnen en buiten de school), meer samenwerken, ervaringen delen met collega's en zich meer laten inspireren door onderwijskundig onderzoek. Binnen Opleiden in de School wordt van leraren deze uitgebreide professionaliteit verwacht. Het lectoraat Leren & Innoveren ondersteunt leerkrachten en scholen bij het ontwikkelen daarvan.

Marco Snoek

De kwaliteit van leraren is, in de context van de kenniseconomie, een politiek thema geworden. Ministers, Tweede Kamer en de media bemoeien zich meer dan voorheen met dit onderwerp. Daarbij wordt de kwaliteit van hun werk steeds sterker verbonden met CITO-scores van leerlingen. Aan de ene kant wordt veel van leerkrachten verwacht en aan de andere kant lijken zij steeds minder ruimte te krijgen om zelf hun werk te kunnen vormgeven. De zorg om deze ontwikkelingen is terug te vinden in publicaties van Beter Onderwijs Nederland, in rapporten van de Commissie Rinnooy Kan, de Onderwijsraad en Dijsselbloem, maar ook in artikelen over grootschaligheid in het basisonderwijs en de angst voor het ontstaan van Colleges van Bestuur en Raden van Toezicht die ver van de werkelijkheid van de leraar en zijn of haar klas af staan.

In de huidige discussies over de kwaliteit van het werk van leraren schuilt een merkwaardige dubbelheid. Enerzijds probeert de overheid het imago en de status van het leraarschap te vergroten door salarismaatregelen en door samen met Stichting Beroepskwaliteit Leraren te proberen een landelijke beroepsgroep van leraren te creëren die zelf de regie krijgt over het formuleren en bewaken van professionele standaarden voor het werk van leerkrachten. Anderzijds lijkt er weinig vertrouwen in de professionele kwaliteit van leraren als die in toenemende mate bewaakt moet worden door landelijke toetsing van de voortgang van leerlingen. En in de roep om onderwijsmethoden die meer 'evidence-based' zijn, klinkt door dat de leraar nu maar wat aan rommelt.

Hoe tevreden bent u?

Die kloof tussen maatschappelijke verwachtingen en maatschappelijk vertrouwen kan alleen gedicht worden als leraren een actieve rol spelen in het bewaken en publiek verantwoorden van hun eigen professionele kwaliteit en handelen. Dat legt een grote mate van verantwoordelijkheid bij de onderwijsprofessional. Een verantwoordelijkheid die lang niet altijd vanzelfsprekend is. Leraarschap is vaak nog een geïsoleerd beroep, waarbij een leraar weinig deelt met collega's en zich vooral richt op de eigen lessen. Overleg binnen het team beperkt zich veelal tot organisatorische vragen en gaan vaak maar weinig over onderwijskundige of pedagogische dilemma's die leraren in hun lespraktijk tegenkomen.

In 2006 is een landelijke enquête onder leraren gehouden naar hun tevredenheid over hun werk (Onderwijs aan het Woord). Bij de top drie van de verbeterpunten in het primair onderwijs stonden op de tweede en derde plaats: 'Ik vind dat het werk zo georganiseerd moet zijn dat je makkelijk van elkaars kennis en ervaring gebruik kunt maken' en 'Als team leren van andere scholen'. Deze uitkomst illustreert het isolement dat veel leraren voelen.

Problemen voor beginners

Dat isolement blijkt ook uit de ervaringen van beginnende leraren. Hun problemen zijn krachtig samengevat in een Amerikaans onderzoek naar de begeleiding van beginnende leraren op scholen (Moore Johnson & Kardos, 2005, p.13):

> *'Many new teachers went through their first months of school believing that they should already know how their schools work, what their students need and how to teach well. When they had questions about their schools and their students, they eavesdropped on lunchroom conversations and peered through classroom doors seeking clues to expert practice. Having no access to clear answers or alternative models compromised the quality of their teaching, challenged the sense of their professional competence, and ultimately caused them to question their choice of teaching as a career.'*

Ook in Nederland hebben startende leraren dergelijke ervaringen. In *'Een vliegende start'*, een uitgave van SBO (Carbo & Moerkamp, 2006) wordt aangegeven dat het voor hen riskant is toe te geven dat dingen niet goed gaan: 'omdat een leraar hiermee de kans loopt niet meer serieus genomen te worden door zijn oudere en meer ervaren collega's. Zij hebben het vak immers ook met vallen en opstaan en door éigen inspanningen moeten leren. Voor beginnende leerkrachten die nog geen vaste aanstelling hebben, is mogelijk gezichtsverlies bij de zittende staf geen aantrekkelijk perspectief. Dus ploetert menig starter in stilte voort' (p.13).

Susan Moore Johnson (2004) heeft het in dat verband over een veteranencultuur waar ervaren leraren het op grond van hun ervaring en verworven posities voor het zeggen hebben en er weinig georganiseerde ondersteuning is voor beginners. De veteranen werken grotendeels geïsoleerd van elkaar en baseren hun handelen op impliciete ervaringskennis. Deze impliciete kennis is moeilijk toegankelijk voor beginners. Aan het delen ervan wordt weinig waarde gehecht. Gevolg is dat beginners alles zelf uit moeten zoeken en weinig leren van de veteranen.

Leraren als regisseurs

De geïsoleerde positie van leraren heeft te maken met wat in de literatuur aangeduid wordt als 'beperkte professionaliteit' (Hoyle, 1975). Die 'beperkte professionaliteit' staat tegenover 'uitgebreide professionaliteit', waarbij leraren meer gericht zijn op de totale context van hun werk (binnen en buiten de school), meer samenwerken en ervaringen delen met collega's en zich meer laten inspireren door onderwijskundig onderzoek.

Een leraar met een beperkte professionaliteit ...	Een leraar met een uitgebreide professionaliteit ...
Heeft groot vertrouwen in eigen onderwijservaring.	Acht gezamenlijk beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau essentieel voor goed onderwijs.
Is sterk gericht op de microsituatie in de klas zonder rekening te houden met de inbedding van het micro- in het meso- en macroniveau.	Plaatst de micro-situatie in een bredere meso- en macrocontext.
Vertoont beperkte betrokkenheid op andere dan lesgevende activiteiten.	Vertoont grote betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten.
Heeft geloof in juistheid van eigen didactische aanpak.	Ziet theorie en resultaten van onderzoek als waardevolle aanvulling van eigen ervaring.
	Vergelijkt professionele aanpak met collega's of met de uitkomsten van onderwijsonderzoek.
Heeft weinig interesse en kennis van professionele literatuur.	Houdt professionele literatuur bij.
Heeft een autonome opstelling.	Benadrukt professionele samenwerking.
Neemt gering deel aan cursussen, met uitzondering van praktische cursussen.	Participeert in nascholing ook wanneer die theoretische aspecten van het docent-zijn betreft.
Heeft de overtuiging dat onderwijzen een intuïtieve kunst is.	Beschouwt geven van onderwijs als rationele kunde.

Het onderscheid tussen beperkte professionaliteit en uitgebreide professionaliteit (Hoyle, 1975)

Het lectoraat Leren & Innoveren wil leraren en scholen ondersteunen bij het ontwikkelen van een 'uitgebreide professionaliteit'. Dat gebeurt door onderzoek en door de ontwikkeling van instrumenten en scholingstrajecten. Uitgangspunt is dat leraren met een 'uitgebreide professionaliteit' veranderingsbekwaam zijn, dat wil zeggen dat ze verantwoordelijkheid en regie nemen voor de ontwikkeling van hun onderwijs. Daarbij staan binnen het lectoraat de volgende thema's centraal:

- Gezamenlijke reflectie op kwaliteiten van de leraar
- Een onderzoekende houding
- Externe oriëntatie.

Gezamenlijke reflectie

Uit het voorgaande blijkt dat leraren een belangrijke rol spelen in het dichten van de kloof tussen maatschappelijke verwachtingen en maatschappelijk vertrouwen. Het bewaken en publiek verantwoorden van de eigen professionele kwaliteit en de kwaliteit van het handelen is daarbij belangrijk. Maar het is geen vanzelfsprekendheid bij leraren dat zij praten over kwaliteit en elkaar hierop aanspreken. Het gezamenlijk formuleren van kwaliteitsnormen voor en door leraren kan helpen om gesprekken hierover op gang te brengen. Elders in dit boek (op p. 81) wordt het voorbeeld gegeven van de beroepsgroep van lerarenopleiders (en opleiders in de school) die haar eigen beroepsstandaard heeft ontwikkeld en via collegiale beoordeling een kwaliteitstoets organiseert. Ook binnen de school kan kwaliteit bespreekbaar worden gemaakt.

Binnen een internationaal project *'Identifying Teacher Quality'* worden reflectie-instrumenten ontwikkeld die teams van leraren kunnen ondersteunen bij het gesprek over professionele kwaliteit (zie: **www.teacherqualitytoolbox.eu**). Gebruik van die instrumenten leidt mogelijk tot een 'professionele standaard' binnen een team en afspraken over de kwaliteiten waar collega's elkaar op mogen aanspreken. Het gesprek over professionele kwaliteit komt dan niet alleen aan de orde in individuele functionerings- en beoordelingsgesprekken tussen individuele leraren en de directeur, maar wordt ook onderwerp van de professionele dialoog tussen collega's.

Academische opleidingsscholen

Stenhouse koppelt het begrip 'extended professionalism' aan het doen van (praktijk)onderzoek: *"the outstanding characteristic of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures." (Stenhouse, 1975: p.144).* Hij legt daarmee een expliciete verbinding tussen professionele autonomie en professionele ontwikkeling en creëert daarmee een basis voor de academische opleidingsschool. Tegelijk merkte hij in 1975 op dat dit ideaalplaatje van de leraar nog ver weg is. Volgens Stenhouse zou het nog een generatie duren voordat het leraarschap daadwerkelijk gekenmerkt wordt door uitgebreide professionaliteit.

Nu, ruim dertig jaar later, is in Nederland een begin gemaakt met 'academische opleidingsscholen', scholen die het opleiden van nieuwe leraren (in samenwerking met de lerarenopleidingen) combineren met het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur. De academische opleidingsscholen zitten nog in een ontwikkelingsfase. Op basis van het citaat van Stenhouse is een academische opleidingsschool niet een school waar universiteiten, lectoraten of studenten worden uitgenodigd om onderzoek te doen binnen de school, maar vooral een school, waar leraren zelf bereid zijn vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen, zichzelf vragen stellen en op zoek gaan naar het antwoord op die vragen. De antwoorden kunnen gevonden worden door literatuur en ervaringen van anderen te bestuderen of door zelf onderzoek te doen naar de eigen praktijk. Een academische opleidingsschool is een school waarin leraren gezamenlijk betekenis geven aan uitkomsten van onderzoek. Externe onderzoekers die onderzoek doen binnen een school zouden geen kant-en-klare onderzoeksrapporten moeten leveren met conclusies die door de onderzoekers opgesteld zijn, maar zouden hun ruwe data binnen de school ter discussie moeten stellen om met het hele team te bekijken wat de data betekenen, hoe ze geïnterpreteerd kunnen worden en tot welke conclusies ze leiden.

Actieonderzoek en schoolontwikkeling

De ASKO-scholen die meedoen aan de academische dieptepilot proberen schoolontwikkeling te organiseren via onderzoekende werkgroepen van leraren. Doel is om het eigenaarschap en de betrokkenheid van leraren bij de schoolontwikkeling te versterken en een meer onderzoekende cultuur te creëren. Door actieonderzoek staan leraren stil bij hun eigen praktijk, bij het ontwerp van nieuwe onderwijsmethodes worden expliciete vragen gesteld en teams gaan op zoek naar handvatten in de literatuur en vanuit praktijkervaringen van anderen. Onderwijsontwikkeling wordt zo minder intuïtief en de resultaten worden meer expliciet gedeeld met collega's. Zo ontstaat meer gedeelde kennis waar iedereen in de school van kan profiteren. Studenten kunnen daarbij ondersteuning bieden door onderzoeksinstrumenten te ontwikkelen of data te verzamelen.

De eerste ervaringen zijn hoopvol, maar onderzoek naar onderzoekende studiegroepen binnen de Willibrord toont tegelijk aan dat een onderzoekende houding niet vanzelfsprekend is, dat de onderzoeksvaardigheden van leraren beperkt zijn en dat goede begeleiding van onderzoekende teams een essentiële randvoorwaarde is. In de structuur van de school moet bovendien ruimte geboden worden voor teams die onderzoekend aan de slag gaan en voor het delen van ervaringen en uitkomsten binnen de school.

Scenario voor schoolteams

Bij het gesprek over professionele kwaliteit kan het niet alleen gaan over de interne organisatie van de school. De school staat midden in de samenleving met alle gevolgen van dien. Maatschappelijke problemen en verwachtingen hebben hun invloed op de school. Dat betekent dat ook leraren zullen moeten nadenken over de consequenties zijn van maatschappelijke ontwikkelingen op hun werk in de klas. Probleem daarbij is dat in veel scholen het nadenken over de omgeving van de school plaatsvindt op het niveau van bestuur of (bovenschoolse) directie. Stakeholdersanalyses, ontwikkeling van toekomstscenario's en strategische notities zouden niet alleen iets moeten zijn voor directies en besturen, maar ook voor leraren die hun uitgebreide professionaliteit serieus nemen. Zij zullen immers de uitkomsten van het gesprek met de maatschappelijke omgeving van de school moeten vertalen naar het handelen in hun klas. Binnen het lectoraat is een scenariomethodiek ontwikkeld die teams van leraren kan helpen om na te denken over maatschappelijke ontwikkelingen en hun consequenties voor de praktijk van het onderwijs.

Toptraject

Het ontwikkelen van uitgebreide professionaliteit is niet alleen een uitdaging voor leraren en scholen, maar ook voor lerarenopleidingen. In het curriculum moet ruimte komen voor reflectie op en verantwoording van professionele kwaliteit, voor het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding én voor het stilstaan bij de consequenties van maatschappelijke ontwikkelingen voor het handelen van de leraar.
Dit heeft geleidt tot verschillende curriculumontwikkelingen:

- Binnen de lerarenopleiding wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een excellentietraject voor talentvolle studenten. Ontwikkeling van 'brede professionaliteit' staat daarbij centraal.
- Samen met andere lerarenopleidingen in Amsterdam en het Amsterdams Platform Onderwijsarbeidsmarkt is een toptraject voor jonge talentvolle leraren ontwikkeld onder de titel Amsterdams Meesterschap.
- Verdere ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden in de Master Pedagogiek waar gekozen kan worden uit een profiel Onderwijs & Innovatie en Onderwijs & Jeugdzorg.

Ook bij deze trajecten is samenwerking tussen lerarenopleiding en school van belang. Leraren met een uitgebreide professionaliteit vragen immers ook een uitgebreide professionele omgeving, waar ze samen met collega's de ruimte hebben om verantwoordelijkheid te nemen voor professionele kwaliteit en onderwijsontwikkeling.

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren aan de Hogeschool van Amsterdam.

Bronnen

- Carbo, C en J. Moerkamp (2006). *Vliegende Start. Over de begeleiding van beginnende leraren.* Den Haag: SBO.
- Hoyle, E. (1975). Professionality, professionalism and control in teaching. In: V. Houghton et al. (eds.). Management in education: The management of organizations and individuals. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools.* San Fransisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction To Curriculum Research And Development.* London: Heinemann.

2.2

Onderwijsontwikkeling op de Willibrordschool

De woestijn van inspiratie

Onze visie op duurzame schoolontwikkeling en ontwikkelingsgericht leiderschap.

Annemiek Heggers en Jacqueline Steeman

Bij de start van OPLIS was het niet meteen duidelijk waar we heen wilden. We kozen vrij intuïtief voor 'meedoen' omdat we daardoor op onze school meer vorm konden geven aan een lopend proces van groei naar meer bewustzijn van onderwijsprofessionals. Een mooie kans ook, om toekomstige leraren zelf op te leiden binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs, het onderwijskundig concept waarmee de Willibrord werkt.

OPLIS gaat er vanuit dat een schoolorganisatie prima in staat is, in samenwerking met de instituutsopleider, toekomstige leerkrachten op te leiden. Dit, opgeteld bij eigen inzichten, geeft een nieuwe impuls aan het onderwijs op onze school.

Systeemdenken

Aan de basis van onze visie op het ontwikkelen van beter onderwijs ligt het systeemdenken. Dat betekent het vermogen om relaties te zien en te begrijpen in dynamische systemen. Het gaat ook om afwisselend in- en uitzoomen en daarbij niet alleen de details waar te nemen maar ook het grotere geheel kunnen zien. Vertrekpunt is steeds een oordeelvrije dialoog, waarmee individuele en groepsgewijze waarheden door reflectie inzichtelijk en concreet worden gemaakt. Zo ontstaat een totaalbeeld van de situatie en een verruiming van onze blik, waarmee de volgende meest logische stap om tot positieve interventies te komen, helder wordt. Ons doel is via zo'n dialoog zicht te krijgen op onderliggende oorzaken en te bouwen aan duurzame en effectieve schoolontwikkeling.

Relatie met de samenleving

Spreken en schrijven over schoolontwikkeling betekent naar ons idee ook: denken over de relatie tussen de samenleving en het onderwijs. Het onderwijsveld bereidt een nieuwe generatie voor op burgerschap in een veranderende maatschappij. Doel is kinderen met hun rijke DNA-materiaal uit te laten groeien tot actief handelende, samenwerkende mensen die een nieuwe vorm aan de samenleving kunnen geven. Maar over welke maatschappij hebben we het eigenlijk? En hoe ziet dat voorbereiden er dan uit? Welke samenleving hebben we voor ogen? Het is lastig te bedenken welke vernieuwingen van onze samenleving nodig zijn, vooral omdat de huidige maatschappij naar onze ervaring steeds minder duidelijk is.

Het is onmogelijk om te 'weten' hoe onze wereld (van morgen) in elkaar zit. Er zijn teveel en onzekere factoren om precies te weten waarop we ons moeten voorbereiden. De kredietcrisis

Binnen elk systeem zorgen verschillende energieën er vanuit bepaalde ritmes voor dat alle delen één geheel blijven. De natuur, het leven, de mensen en dieren zijn altijd in beweging. Volgens bepaalde ritmes van komen en gaan ontstaan er voortdurende variaties van samenhangende delen die als gemeenschappelijk kenmerk hebben aanwezig te zijn in de kleinste eenheid om ook het groter geheel te garanderen. Een zaadje van een boom verliest op een glasplaat zijn enorme potentie. Eenmaal in de grond komt er met een zeer specifieke samenwerking tussen zon, lucht en water een rijke ontwikkeling op gang.

is één voorbeeld, maar er zijn talloze crises aan te duiden. De maatschappij is in toenemende mate complex. Terugvallen op dat wat was, het zetten van stappen die we eerder deden, lijkt ons onvoldoende. Dit sluit niet meer aan bij wat nu nodig is. Een herhaling van zetten betekent waarschijnlijk in toenemende mate de uitwoning van de aarde en de ontwrichting van gemeenschappen.

Oud en nieuw

We pleiten ervoor ervaringen van individuen met elkaar binnen het systeem als uitgangspunt te maken. Het steeds weer verbinden van het oude met het nieuwe lijkt een essentiële voorwaarde voor het voortbestaan van een systeem: een vormgeving waarvoor elke volgende generatie borg staat. Al dan niet bewust anders dan het vorige. Het nieuwe ontstaat al doende in verbondenheid met het oude. Hoe nu te denken over het creëren van 'het nieuwe'? De generatie die vorm zal geven aan nieuwe ontwikkelingen in de samenleving, gaat **nu** naar school. Kinderen zijn de burgers van de toekomst. Bij voorbereiding op een veranderende samenleving heeft het naar onze mening weinig zin om het onderwijs dat deze kinderen krijgen, alleen op verkregen kennis, vaardigheden en inzichten uit het verleden te baseren. Herhaling van zetten leidt tot stilstand. Wij vinden dat het huidige onderwijssysteem zo georganiseerd moet zijn, dat het leren bijdraagt aan de ontwikkeling tot burgers van de toekomst. Daarvoor is een andere kijk op leren nodig, die de kern van leren, de kern van de lerende en de kern van de leerkrachten en leiding met elkaar verbindt.

Stuurloos

Om op een andere manier van leren en sturen zicht te krijgen, bekijken we eerst onze eigen traditie van werken en leiding geven in onderwijsorganisaties. Deze is gebaseerd op het industriële denken uit de achttiende en negentiende eeuw. Uniformiteit, fragmentering en productiviteit staan hierbij centraal. Ons inziens is in deze moderne tijd veel gericht op bestendigen van een status quo door controle, regels en afspraken. Hierdoor kunnen we van alles sturen en meten. Een enorme sprong in het welzijnsdenken omdat we met meten en vergelijken kunnen bepalen wat we moeten doen om nog beter, rijker, gelukkiger, slanker en slimmer te worden. Meten is weten! We willen borgen en bestendigen om vast te houden en te laten zien wat succesvol is. Het biedt ons een gevoel van zekerheid. De versimpeling is echter niet geschikt om te sturen naar de toekomst.

Instrumenten en metingen doen afbreuk aan de huidige complexiteit van de wereld. Het worden herhalingen van zetten en ze worden een doel op zich. Het systeem beweegt, of we dat nou willen of niet. Het lijkt of we er achteraan hollen in plaats van er sturing aan geven. Het komt ook op ons over alsof door de wens voor controle en meten niemand meer precies weet waar het over gaat en waartoe acties leiden. Er ontstaan crisis en verwarring die overigens de brandstof kunnen zijn voor essentiële vernieuwingen!

Meten, weten en verstarring

Onderwijs is een **systeem van praktijken** waarbij het doel per definitie toekomstgericht is. Maar ook hier vindt sturing nu veelal via meten en weten plaats. We zien dat het onderwijsveld in toenemende mate een praktijk van verstarring is. De professionals verzuchten niet zelden "daar gaan we weer" bij het van buitenaf in de organisatie brengen van de zoveelste subsidieregeling, enquête, nieuwe methode, een slim leerlingvolgsysteem of handig verantwoordingsoverzicht. Bij dit instrumentele denken wordt een kind naar onze overtuiging binnen het onderwijs benaderd als leeg vat, vindt leren alleen plaats in de school met schoolspecifieke en maatschappijvreemde materialen, is het gebruikelijk te hameren op defecten en niet-kunnen, plakken mensen etiketten op kinderen en pogen zij afwijkingen te repareren. Het uitgangspunt hier is dat alle kinderen op dezelfde manier leren en dat gelijkluidende curriculae en commerciële toetsinstrumenten daarbij leidend zijn. Aangepaste mogelijkheden en materiaal voor 'slimme' en 'trage' kinderen worden tegen hoge prijzen bijgeleverd. Kennis wordt in delen en gefragmenteerd aangeboden en competitie versterkt het leren. We merken op dat scholen vanuit deze visie hun waarheid doorgeven. De rol van de leerkracht wordt ons inziens beperkt tot de bron van kennis uit het verleden. In programma's ligt vast hoe leerkrachten onderwijs moeten geven. Naar onze mening worden hierdoor ontwikkelingen die noodzakelijk zijn voor de continuïteit van het systeem, tegengehouden. Er ontstaat onrust bij kinderen en de professionals, vanuit het weten en ervaren dat we verder willen en kunnen maar niet mogen. We **moeten** zo veel!

Individu als collectief

Wij stellen voor deze impasse te doorbreken door aan het onderwijsveld de opdracht mee te geven kinderen tot burgers op te leiden met een **visie op de toekomst** waarbij de professionele leerkracht en leider met kinderen bijdragen aan relaties tussen persoonlijke, professionele en collectieve ontwikkeling. We zijn overtuigd van de zin van het verder ontwikkelen van de onderwijspraktijk als een systeem waarin 'verbinding' een publiekelijk te bespreken thema is. Zo kunnen mensen zichzelf zien als schakel in het grote geheel, waarbij we er vertrouwen in hebben om tot oplossingen te komen door die met elkaar uit te zoeken. We willen aankoersen op een betere verbinding van mensen met hun omgeving. Verbinding van 'het zelf' met de visie van de school zal er in toenemende mate aan bijdragen dat onderwijsprofessionals de regie krijgen over hun eigen (werkzame) leven door (samen) eigenaar te zijn van processen die ertoe doen: 'safety in uncontrollibilty, *being* through *becoming*'. Zijn wordt gekoppeld aan doen. Dat vinden wij een voorwaarde om tot duurzame schoolontwikkeling en ontwikkelingsgericht leiderschap te komen.

Levend leren

Om OPLIS goed in praktijk te brengen, besloten we op de Willibrordschool voor de schoolorganisatie ook OGO-onderwijs toe te passen, gekoppeld aan de themagecentreerde interactie (TGI) van Ruth Cohn.

Zowel TGI als OGO gaan ervan uit dat er altijd een individu is (ik), die onderdeel is van de groep (wij) waarbij het ergens over gaat (thema) in een bepaalde context (globe). En dat dit geheel altijd een eigen dynamiek heeft. Een 'levend leren'.

De brug bouwen terwijl je eroverheen loopt

Het Ik
Op de Willibrordschool formuleren leerkrachten vanuit reflectie op hun eigen functioneren als OGO-leerkracht, persoonlijke leervragen. Leerkracht en leiding voeren gesprekken over persoonlijke missie, koers en koppeling met schoolvisie. Leerkrachten zijn een bron van inspiratie voor collega's en leiding. De leiding geeft voortdurend informatie die iedereen in staat stelt zijn of haar bijdrage aan het geheel te overzien.

Transformatie van instrumenteel naar systemisch denken
Het Wij
De leiding van de Willibrordschool koppelt persoonlijke leervragen van leraren aan (een aantal) thema's die de organisatie de komende periode moet sturen. In de bespreking met het bestuur stelt de leiding vast welke (financiële en personele) voorwaarden er nodig zijn om deze vorm te realiseren. Antwoord op leervragen is bij het delen van kennis en ervaringen met collega's ook van meerwaarde voor het handelen van anderen binnen de schoolorganisatie. Het besef van onderlinge afhankelijkheid groeit.

Leren in het leven en op school

De vragen van leerkrachten betreffen *het* thema van de school: In Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Zo komen antwoorden op de leervragen van de leerkrachten en de kinderen terug in een niet vastliggende leeromgeving in de klas. Zo dragen zij samen bij aan het verbeteren van het voortdurend in beweging zijnde primaire leerproces. Die kennis en vaardigheden passen leerkrachten en kinderen ook toe in hun omgeving buiten de school. Daarmee dragen zij tevens bij aan het in beweging houden van de samenleving.

Woestijn

'Woestijn van inspiratie' is een metafoor voor de onvermijdelijke crisistijd in een overgang tussen oud en nieuw. De tijd van het niet-weten hoe de volgende stap er uit ziet. Vanuit het niet-weten tijd creëren om geïnspireerd te worden.

foto: Stockxchnge

Oog op de toekomst

Leerkrachten op de Willibrordschool benoemen steeds meer in welke zin zij zich van onbewust bekwaam naar een bewuste bekwaamheid ontwikkelen. Zij willen dit in toenemende mate delen met studenten in opleiding. Deze studenten leveren op hun beurt een bijdrage aan ontwikkelingen binnen de school, door mee te doen aan studiedagen, studiegroepen en andere bijeenkomsten. Kinderen als onderzoekers en systemisch denkers, zetten iedereen binnen de schoolorganisatie aan het werk. Het Ontwikkelings-Gerichte Onderwijs waarin zelfvertrouwen, emotionele vrijheid en nieuwsgierigheid centraal staan, blijkt voor steeds meer teamleden een manier te zijn om ook de eigen missie helder te krijgen en die te verbinden met nieuwe werkvormen. Kinderen hebben direct baat bij deze ontwikkeling omdat daarmee hun leeromgeving rijker, meer inspirerend en passender wordt. Wij worden ons er steeds meer van bewust dat zij aangeven hoe ons onderwijs moet worden ingericht met het oog op de toekomst!

Annemiek Heggers was van februari 2003 tot 1 mei 2009 in dienst van de ASKO als directeur van de Willibrordschool.

Jacqueline Steeman was coördinator van OPLIS op de Willibrordschool.

Bronnen

- Baart, A (2004). *Aandacht, etudes in presentie. Utrecht: Lemma.*
- Bohm, D (1996). *On dialogue.* London and New York: Routledge Falmer.
- Callens, Y (1983). *Het concept 'levend leren'.* Amsterdam: VU boekhandel.
- Cohn, R. (2002). *Van Psychoanalyse naar Themagecentreerde Interactie.* Soest: Nelissen.
- Daniels, H (2001). *Vygotsky and pedagogy.* London and New York, Routledge Falmer.
- Goleman, R. Boyatzis en A. MacKee (2007). Het nieuwe leiderschap.
- Heggers, A. en J. Steeman (2007). *Onderzoek op de Willibrord; instrument voor Opleiden in de School.* Interne publicatie Academische Dieptepilot ASKO-OGO. Amsterdam: ASKO.
- Hoyle, A. (1975). Professionality, professionalism and control in teaching. In: V. Houghton et al. (eds.). *Management in education: The management of organizations and individuals.* London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Moens, E. en M. Snoek (2008). *"Je moet bereid zijn jezelf op scherp te zetten".* De bijdrage van de *Academische Opleidingsschool aan een professionele leergemeenschap.* Interne publicatie Lectoraat Leren & Innoveren. Amsterdam: HvA.
- Oers, B. van (2003). *Signatuur van Ontwikkelingsgericht onderwijs.* Zone, jrg. 2, nr. 3, p. 11-15.
- Oers. B. van (2007). *De academische basisschool in wording: een onderzoeks- en ontwikkellijn.* Interne publicatie Academische Dieptepilot ASKO-OGO. Amsterdam: ASKO.
- Ofman, D. (2006). Bezieling en kwaliteit in organisaties.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is Eigenaarschap.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Senge, P, C.O. Scharmer, J. Jaworski, B.S. Flowers (2005). *Presence, exploring profound change in people, organizations and society.* Nicolas Brealey Publishing.
- Snoek, M. en M. Krüger (2007). Leraren en het publieke onderwijsdebat. In: Snoek, M. (red.). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: HvA.
- Steeman, J. en A. Holla (2007). Een ontwikkelingsgerichte basisschool. In: Snoek, M. (red.). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: HvA.
- Steeman, J. (2009). *Onderzoeken in studiegroepen als interventie op schoolontwikkeling.* Intern onderzoeksverslag van onderzoek op de Willibrord Academische Dieptepilot ASKO-OGO. Amsterdam: ASKO.

3 OGO en OPLIS

De Activiteit en SBL-competenties
OPLIS-studenten worden opgeleid voor een onderwijsconcept als OGO. De Activiteit, de organisatie waar beide auteurs van dit artikel werkzaam zijn, is als begeleidingscentrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs betrokken bij de Academische Opleidingsschool en werkt aan de invulling van de SBL-competenties voor OGO.

LIO-student Eliza Cakar in gesprek over het werk van kinderen foto: Sanne van der Linden

3.1

Zonder Participeren en Reflecteren (P+R) geen competente OGO-leerkrachten

Echt aan de slag met Ontwikkelingsgericht Onderwijs

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) richten leerkrachten zich op de brede ontwikkeling van een kind. Het gaat om het doelbewust stimuleren van de identiteitsontwikkeling van alle leerlingen: dat gaat dus verder dan het aanleren van kennis en vaardigheden. Studenten die meedoen aan de academische dieptepilot Opleiden in de School oriënteren zich intensief op dit onderwijsconcept. Welke competenties hebben zij nodig om OGO-onderwijs te kunnen geven?

Niko Fijma en Bea Pompert

Binnen OGO gaan leerlingen zinvol en persoonlijk om met wat er te leren valt. Kennis en vaardigheden zijn van belang vanwege hun vormende waarde. Kinderen leren niet individueel en zelfstandig. Ze leren door mee te doen aan steeds complexere betekenisvolle activiteiten. Dit zijn sociaal-culturele activiteiten waarbinnen de leerlingen samen met hun leerkracht toegang krijgen tot alles wat de moeite waard is om te leren. In de onderbouwgroepen zijn dit vooral spelactiviteiten, in de bovenbouw onderzoeksactiviteiten. Leerlingen leren door intensieve interacties én reflectie tijdens en over deze kernactiviteiten. Heel iets anders dus dan wat de meeste leerkrachten en studenten van een lerarenopleiding gewend zijn.

Leerkracht én partner

Kernactiviteiten vormen de belangrijkste bouwstenen van het curriculum in plaats van functiegebieden of vakgebieden. In OGO is een leerkracht een professionele bemiddelaar tussen de motieven, interessen en mogelijkheden van de leerlingen én de bedoelingen van de school. De leerkracht is een echte partner van de leerlingen die meedenkt, voordoet, vragen stelt en goede instructies geeft. Steeds aansluitend en voortbordurend op wat de leerlingen al in huis hebben en klaar spelen. Zij kunnen altijd rekenen op die ondersteuning waardoor ze beter gaan kunnen wat ze eigenlijk graag willen. Anders gezegd: de leerkracht opent samen met leerlingen en hun klasgenoten zones van naaste ontwikkeling.

Winkel van Sinkel

Ontwikkelingsgericht werken met kinderen vraagt veel van leerkrachten en studenten. Een voorbeeld: De winkel van Sinkel (Bakker en Van der Veen, 2008). In de groep van LIO-student Chiel hebben leerlingen de Winkel van Sinkel geopend. Tijdens het begeleiden hiervan ervaart

Chiel het belang van hoge verwachtingen over de mogelijkheden van zijn leerlingen. "Ik had aanvankelijk lage verwachtingen en stond daardoor te weinig open voor hun inbreng. Al gauw nam ik genoegen met mijn eigen ideeën." Dan observeert Chiel tijdens het winkelspel dat de kinderen tegen een probleem aanlopen. Ze vragen om een tas. "Voor ik het weet hebben ze een werkbeschrijving van internet gehaald en zijn de eerste tasjes al gemaakt," vertelt Chiel. Door dit soort ervaringen krijgt deze LIO-student steeds meer grip op zijn rol binnen OGO en kan hij met name een goede balans vinden tussen het sturen en het volgen van de initiatieven van de leerlingen.

Leer jezelf kennen

Wat wij in deze praktijk zien is iets wat essentieel is voor een PABO-student in OGO: P+R ofwel Participeren en Reflecteren. Hij of zij doet geëngageerd en steeds vollediger mee aan een OGO-praktijk om competenter te worden als leerkracht én om die bestaande OGO-praktijk te verbeteren. Als student is het dan ook van belang dat je leert reflecteren op zowel het professioneel handelen als op de ontwikkeling van de eigen (beroeps)identiteit. Je krijgt dan zicht op wat je nog te leren hebt om de OGO-praktijk verder vorm en inhoud te geven. Ook leer je jezelf als leerkracht steeds meer kennen en definiëren. Zonder 'P+R' kun je dus echt geen competente OGO-leerkracht worden.

Greep op kernbegrippen

Wat moeten studenten leren? Fijma en Wardekker (2009) geven een aantal kernbegrippen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs waar een student greep op moet zien te krijgen. Hieronder de belangrijkste begrippen:

- Ontwikkeling van de hele persoon
  OGO probeert niet alleen de cognitieve capaciteiten van leerlingen te ontwikkelen. Het gaat om identiteitsontwikkeling. Alle kanten van een persoon worden in samenhang aangesproken en ontwikkeld.

- Activiteiten
  Ontwikkeling wordt gestimuleerd door deelname aan gezamenlijke activiteiten. In OGO heeft de term 'activiteit' een specifieke betekenis. Maatschappelijke praktijken worden binnen de school gehaald, of daar in bepaalde opzichten gerepresenteerd. Leerlingen én leerkracht 'spelen' hun rol in die activiteit.

- De zone
  Leerkrachten staan niet aan de kant. Zij doen mee en geven zetjes in de goede richting. De zone van naaste ontwikkeling is dus niet een eigenschap van een leerling, maar wordt gevormd in de relatie tussen leerling, leraar en leerinhoud, in een gezamenlijke activiteit.

- Continuïteit en discontinuïteit
  Het ontstaan van leermotivatie heeft te maken met de beleving van een discontinuïteit, bijvoorbeeld doordat je moet deelnemen aan een activiteit en ontdekt dat dit niet eenvoudig is. Dat zet aan tot leren, mits je tegelijkertijd het gevoel hebt dat je, met je huidige mogelijkheden, in staat zult zijn om de stap te maken.

- Zinvol leren
  De lerende moet altijd inzicht hebben in het waarom van het leren. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat het leren iets te maken heeft met henzelf, met hun eigen leven en hun eigen keuzen.

- Participatie en verantwoordelijkheid
  Het steeds beter leren participeren in allerlei activiteiten impliceert dat je, naast de verwerving van kennis en technische vaardigheden, ook gaat deelnemen in de groep die bij die activiteit betrokken is. En dus moet je ook sociale vaardigheden verwerven, je leren houden aan regels en normen, en verantwoordelijkheid leren nemen.

- Leerkracht als bemiddelaar
  Een leerkracht bemiddelt tussen de kennis en waarden van de samenleving en de lerende. Hij of zij is degene die de instrumenten (zowel materiële als denkinstrumenten) kent die in de geschiedenis ontwikkeld zijn voor het goede verloop van een activiteit.

- Leerdoelen en leerlijnen in de context van betekenisvolle activiteiten
  Continuïteit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs betekent dat leerlingen ervaren dat zij steeds beter mee kunnen en mee willen doen. Zij ervaren verandering in hun deelnemende rol in de activiteiten. Dit betekent ook dat zij zich bepaalde handelingen van een activiteit eigen moeten maken (bijvoorbeeld een logische opbouw van een verslag maken) en dat dit een apart leerdoel kan worden. Dergelijke leerdoelen liggen wel altijd in de context van betekenisvolle activiteiten. Maar er zit ook een longitudinale opbouw in die leerdoelen over de schooljaren heen. Het curriculum is geen verzameling van losse activiteiten of thema's.

Bovengenoemde kernbegrippen zijn uitgebreid uitgewerkt in de zogenaamde SBL OGO-competenties, die vanaf september 2009 webbased beschikbaar zijn. De zeven competentievelden van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren hebben wij gespecificeerd voor OGO. Al deze velden zijn uiteraard in samenhang belangrijk om het beroep van OGO-leerkracht goed te kunnen uitoefenen.

Niko Fijma en Bea Pompert werken als onderwijsontwikkelaars en nascholers bij De Activiteit, landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs met vestigingen in Alkmaar en Den Bosch.

Bronnen

- Bakker, H. en C. van der Veen (2008). *Learning apart together. Een LIO stage op een OGO school.* In: Zone, jrg. 7, nr. 4.
- Fijma, N. en W. Wardekker (2009). Wat betekent Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor de lerarenopleiding? In: *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief.* Hogenes, Teunissen en Wardekker (red.). Assen: Van Gorcum.

3.2

Stage op een OGO-school

Met de hele klas een videoclip maken

Wat houdt Ontwikkelingsgericht Onderwijs in en hoe zet je werken rond een thema goed op in de klas? Antwoord op deze vragen kreeg Niesje Brinkman, student PABO HvA, vooral vorig jaar tijdens het maken van een videoclip met groep 6 van basisschool de Mijlpaal: ze had de tijd van haar leven.

Bettina van de Kar

Niesje:
"Vorig schooljaar liep ik stage in groep 6. Ik hoorde de leerlingen vaak over videoclips praten. Het leek mij ideaal om met de hele klas zo'n onderwerp dat veel leerlingen aanspreekt, verder uit te diepen. Daarom kwam ik op het idee met zijn allen een videoclip te gaan maken. Mijn mentor was ook enthousiast over dit plan, want zij wilde graag dat ik met een thema zou gaan werken dat volop mogelijkheden biedt voor taalactiviteiten. Tijdens het opnemen van zo'n filmpje kunnen de kinderen veel over taal leren. Denk aan het opstellen van een verhaallijn, het schrijven van songteksten voor de rappers in de clip en oefeningen met begrijpend lezen van teksten over bijvoorbeeld de geschiedenis van videoclips. Daarbij zou ik ook activiteiten voor de clip in lessen voor beeldende vorming, geschiedenis en muziek kunnen verwerken. 'Ik kom er', zo ging het nummer dat we wilden filmen, uiteindelijk heten. Die titel sluit mooi aan bij mijn wens om thematisch werken goed onder de knie te krijgen, maar slaat vooral op wat de leerlingen later willen worden. Sommigen dromen van een beroep als piloot of voetballer, de meesten gaven bovenal aan beroemd te willen worden."

Net als in het echt

"Om te bepalen hoe het werkschema er de komende weken uit moest zien, begon ik met een brainstorm. Wat weten de kinderen allemaal over raps? Door dit met zijn allen in kaart te brengen, werd helder wat er bij het maken van een clip komt kijken en welke werkwijze we konden volgen. OGO is er op gericht de echte wereld in de school te halen en kinderen daarmee bekend te maken. Tijdens de productie van onze clip wilde ik dan ook zoveel mogelijk de werkelijkheid nabootsen. Voor het opnemen van zo'n filmpje zijn een regisseur, dansers, zangers, stilisten, decorbouwers, grimeurs, geluidstechnici en cameramensen nodig. Ik zorgde ervoor dat de kinderen groepjes vormden rond de discipline die het beste bij hun kwaliteiten past. Zo ontstonden onder andere een groepje 'techniek' en een groepje met rappers. Ook werd een perfecte regisseur aangewezen.

Op de decors schilderden de leerlingen wolkjes met daarin hun dromen. Hieraan koppelden we een BEVO-opdracht waarbij zij het weergeven van diepte konden oefenen. Een jongetje schilderde bijvoorbeeld een voetbalveld met op de achtergrond een stadion met kleine poppetjes die toeschouwers voorstelden. Aan het lezen van een tekst over het ontstaan van raps koppelden we een taaloefening over het herkennen van verwijswoorden. Toen de kinderen ook buiten wilden filmen, liet ik hen een brief voor hun ouders maken om te vragen of die het goed vonden dat dit onder leiding van een student van de lerarenopleiding zou gebeuren: opnieuw een mooie taaloefening."

Aansturen?

"Af en toe moest ik de neiging onderdrukken zelf in te grijpen en te regelen dat acties snel op de rit kwamen. De kinderen moeten zelf verantwoordelijkheid leren dragen en oplossingen zoeken als iets niet van de grond komt door bijvoorbeeld ziekte van klasgenootjes. Gaandeweg merkte ik dat alles prima verliep zonder dat ik nadrukkelijk hoefde aan te sturen. De leerlingen pakten gedreven en serieus hun taken op. Ze zijn oud genoeg om dat te kunnen, weet ik nu. Dit jaar loop ik stage in groep 3 en behandel ik het thema 'indianen'. Ik merk daarbij dat jongere kinderen wel meer en duidelijkere richtlijnen nodig hebben. De kunst van thematisch werken is volgens mij: voorwaarden scheppen waardoor leerlingen aan de gang kunnen en hen tegelijk voldoende ruimte bieden om zelf te ontdekken wat het beste werkt. Je moet daarbij ook creatief zijn. Het moet je liggen om kinderen te helpen een leeg vel vol te schrijven met een raptekst en begeleiding te bieden bij van niets iets maken. Onverwachte situaties en problemen in banen leiden, overal en nergens benodigd materiaal vandaan halen… Hiervoor is creativiteit nodig. Ik weet nu dat ik die heb en dat ik thematisch werken uitdagend en leuk vind. Daarmee is het dipje dat ik na een eerdere stage op een andere school had, helemaal verdwenen."

Verschil met andere stages

"Tijdens een vorige stage hadden mijn begeleiders nauwelijks onderlinge afspraken over hun taakverdeling. Bij Opleiden in de School is dat beter geregeld. Buiten OPLIS is gebruikelijk dat docenten van PABO HvA studenten op hun stage-adres bezoeken, bijvoorbeeld om een les te filmen en daarna de beelden te bespreken. Binnen OPLIS doet een opleider in de school dit en dus niet iemand van de PABO. Voordeel hiervan is dat die opleider altijd in de buurt is. Hij of zij is namelijk zelf ook werkzaam op de basisschool en kan mijn leerproces dus beter in de gaten houden. De opleider stuurt ook de mentoren aan en heeft veel contact met de PABO. Door de feedback van mijn opleider leer ik consequenter in de klas met afspraken om te gaan en ook een goed pedagogisch klimaat te scheppen. Daarmee bedoel ik dat ik leer beter naar kinderen te luisteren en dat ik de aandacht geef die nodig is, zodat leerlingen zich in de klas vrij en thuis kunnen voelen.

De feedbackgesprekken zijn een goede aanvulling op de begeleiding die ik van mijn mentor krijg. Zij gaat met mij om als met een collega, wat ik heel plezierig vind. In de gesprekken met de opleider in de school is meer afstand. Voordeel daarbij is dat ik zo word gestimuleerd met de nodige objectiviteit naar mijn leerpunten te kijken. Na mijn vorige stage werden mijn prestaties beoordeeld aan de hand van een formulier dat ik mee naar huis kreeg. De beoordeling binnen OPLIS is intensiever en persoonlijker. Ik ben nu razend enthousiast over OGO en vind de Mijlpaal een fijne school. Hopelijk kan ik er na het afronden van mijn opleiding blijven werken of word ik op een andere OGO-school aangenomen. Handig toch? Zo'n beginnende lerares voor wie een concept als OGO niet meer compleet nieuw is."

Niesje Brinkman is student PABO HvA en loopt stage op de Mijlpaal, een OGO-school binnen de ASKO.

4 Stages begeleiden en beoordelen

Instituutsopleider Annelien Haitink tijdens de mentorentraining met mentor Lisette van Reijsen foto: Sanne van der Linden

4.1

Het één versterkt het ander

De PABO HvA is een competentiegerichte opleiding. Dit betekent dat niet alleen de kennisbasis en de vaardigheden worden getoetst, maar vooral ook de manier waarop studenten theorie en praktijk verbinden en erop reflecteren. Dit gebeurt aan de hand van bekwaamheidsproeven.

Inge Oudkerk Pool en Annelien Haitink

In de bekwaamheidsproef worden verschillende competenties én de afzonderlijke bouwstenen ervan (kennis, vaardigheden, houdingsaspecten) getoetst. Hierbij integreren studenten praktijkervaringen met theoretische (onder andere vakdidactische) inzichten, koppelen ze vroegere leerervaringen aan nieuwe leerervaringen en laten zij zien dat zij in nieuwe situaties kunnen toepassen wat zij eerder hebben geleerd. Met andere woorden: studenten overzien hun totale ontwikkeling als leerkracht en betrekken daarbij leerervaringen uit verschillende perioden en uit verschillende contexten.

Hoe ziet zo'n bekwaamheidsproef eruit? Een student stelt zijn of haar portfolio samen en assessoren beoordelen dit individueel. Met de term 'assessoren' worden alle mogelijke stagebegeleiders aangeduid: bijvoorbeeld mentoren, opleiders in de school en vakmensen van de lerarenopleiding. Na beoordeling van een portfolio volgt het criteriumgericht interview (assessmentgesprek) en beoordelen de assessoren hoe goed de student zelf het niveau van competentie-ontwikkeling inschat. Beoordeling van een les aan de klas waar hij of zij stage loopt, maakt ook deel uit van de proef. De student schrijft een korte reflectie over zo'n les en de assessoren komen tot een schriftelijke rapportage en een beoordeling waarin alle assessmentonderdelen terugkomen.

Wat is een goede assessor?

Een bekwame assessor is vaardig op het gebied van begeleiden en beoordelen. Voor het geven van een goede beoordeling is onder andere nodig dat een assessor doelgericht vragen stelt, goed kan luisteren, bondig informatie samenvat, empathie toont, maar ook confrontaties durft aan te gaan en metacommunicatie toepast. Daarnaast is het geven van feedback belangrijk. Studenten willen weten hoe ver zij zijn in hun ontwikkeling om een volgende stap te kunnen zetten: daarvoor is, naast beoordeling, ontwikkelingsgerichte feedback nodig. De mate waarin een assessor in staat is die feedback te geven en het eindoordeel te onderbouwen, bepaalt de kwaliteit van competentiegerichte toetsen voor de student.

Om te realiseren dat elke student door een bekwame assessor aan de hand van dezelfde standaardcriteria wordt getoetst, is een assessorentraining ontwikkeld. Deze is speciaal ontworpen voor opleiders die ruime praktijkervaring hebben met het begeleiden van PABO-studenten of startende collega's. Vakmensen dus, die uit eigen ervaring weten wat het betekent om voor de klas te staan en die bereid zijn om te reflecteren op het effect van hun handelen.

De training richt zich op stagebegeleiders die zich bewust willen worden van eigen (voor)oordelen die belemmerend kunnen werken en die willen leren hoe je daarmee kunt omgaan. Behalve op attitude worden de assessoren inhoudelijk getraind op het leren hanteren van assessment-instrumenten, het beoordelen van een portfolio, het voeren van het assessmentgesprek en het maken van de rapportage. Kortom: zo leren zij hoe ze een bekwaamheidsproef kunnen afnemen.

De training bestaat uit vijf bijeenkomsten. Voldoende om kennis te maken en te oefenen met het afnemen van een bekwaamheidsproef voor degenen die veel ervaring hebben met gesprekstechniek en begeleidingsvaardigheden.

Training voor mentoren

De vaardigheden die voor een goede stagebegeleiding noodzakelijk zijn, vallen onder zowel de vakinhoudelijke als de persoonlijke competenties en vanzelfsprekend ook onder de competentie 'omgaan met jezelf'. Om deze competenties (verder) te ontwikkelen, biedt PABO HvA niet alleen de assessorentraining, maar ook een speciale mentorentraining. Deze blijkt een goede opstap voor aanstaande assessoren en omgekeerd zijn de assessorvaardigheden nuttig voor mentoren. Deelnemers aan de trainingen raken thuis in competentiegericht opleiden wat gebaseerd is op het benoemen van doelen, vertaald naar duidelijk waarneembaar gedrag. Daarbij hoort tussentijdse feedback, evenals aanmoediging en uitdaging: belangrijk voor een goede begeleiding en een onderbouwde beoordeling. Studenten durven zo makkelijker te laten zien wat zij in huis hebben.

In de mentorentraining worden verschillende soorten mentorgedrag, zoals leidend, samenwerkend, confronterend en ruimtegevend gedrag, met de bijbehorende gesprekstechnieken geoefend. Dit gedragsrepertoire, deze mentorcompetenties zijn breed toepasbaar, want behalve bij begeleidings- en beoordelingsgesprekken met studenten zijn zij ook te gebruiken in lessituaties, oudergesprekken of teamvergaderingen.

Van leraar tot expertdocent

Het aantal goed getrainde opleiders in de school en andere assessoren is medebepalend voor de kwaliteit van een school. Verbreding van hun expertise en kunde draagt bij aan verbetering en ontwikkeling van het onderwijs.

Zo is bij competentiegericht opleiden en beoordelen een doorlopende leerlijn zichtbaar van startbekwaam (leerkracht) naar doorgroeibekwaam (ervaren leerkracht), tot mentor en/of opleider in de school ofwel assessor (expertdocent). Hierbij is sprake van een opbouw en uitbreiding van steeds dezelfde competenties met verschillende gedragsindicatoren.

Begeleiden en beoordelen kunnen niet los van elkaar worden gezien. De keuze voor competentiegericht toetsen is automatisch een keuze voor competentiegericht begeleiden. Zonder een competentiegerichte begeleiding levert een bekwaamheidsproef geen betrouwbaar bewijs op. Begeleiden en beoordelen is als een cirkelproces, het één versterkt het ander.

Gehoord in trainingen

Stagebegeleiders over de mentoren die de mentoren- en assessorentrainingen die zij bij de PABO HvA volgden:

"Wel erachter gekomen waar de schoen wringt. Vervolgens teveel oplossingen aangedragen. Ik ben tijdens het gesprek (te) veel aan het woord geweest. Had meer open vragen moeten stellen. Ik vulde zelf te veel antwoorden in."

"Het lukt mij om een beoordeling te geven. Ik kan duidelijk aangeven wat ik mis en krijg meer een idee wat er wordt verwacht. Dit duidelijk verwoorden, gaat mij goed af."

"Een heftige ruzie op het schoolplein kreeg een vervolg in een les van een student die ik moest beoordelen. Ik had eerder in diens portfolio over de schoolpleinruzie gelezen. Interessant om te zien hoe de student in de klas met deze lastige, complexe situatie omging. Goed ook om later in een assessmentgesprek hier verder op door te gaan. Als assessor krijg je zo veel input voor een verantwoorde beoordeling."

Beide auteurs werken voor PABO HvA.

Annelien Haitink is coördinator, trainer, coach en assessor van het professionaliseringsteam Opleiden in de School en werkt als beoordelaar van assessoren bij het EVC-centrum (EVC staat voor Erkennen van Verworven Competenties).

Inge Oudkerk Pool is beleidsmedewerker competentiegericht opleiden voor Onderwijs en Opvoeding. Ze is ook actief als assessorentrainer. Daarnaast is zij EVC-projectmanager.

Fragment video-opname School Video Interactie Begeleiding foto: Sanne van der Linden

4.2

School Video Interactie Begeleiding in beeld

Binnen OPLIS is School Video Interactie Begeleiding (intervisie met behulp van videobeelden) een instrument voor het opleiden van studenten. Zij kunnen hierdoor reageren op hun eigen leerproces, hun handelen analyseren en zo aan effectief leerkrachtgedrag werken.

Niet alleen studenten leren hiervan. Ook medestudenten, mentoren, opleiders in school en instituutsopleiders van de lerarenopleiding worden hier wijzer van.

Annemieke Mol Lous

School Video Interactie Begeleiding ofwel SVIB is in eerste instantie ingezet om de lerarenopleiding en opleidingsscholen gezamenlijk studenten te begeleiden. Stagebegeleiders analyseren en bespreken de videobeelden op zowel de opleidingsscholen als PABO HvA. Zij kunnen hierdoor sturen op concrete verbeterpunten en de begeleiding kan tijd- en plaatsonafhankelijk worden uitgevoerd.

Maar de methodiek biedt nog meer voordelen. Het gezamenlijk bespreken van videobeelden maakt het mogelijk met elkaar (student, opleiders van de lerarenopleiding en begeleiders van de stageschool) in dialoog te gaan over leraarcompetenties binnen de actuele praktijksituatie van de opleidingsschool. Schoolspecifieke competenties en kennis en vaardigheden voor onderwijsconcepten als OGO worden zo breed bespreekbaar. De eerste ervaringen zijn positief en geven een duidelijke meerwaarde aan van opleiden met behulp van videobeelden.

Sturen op competenties

Bij het ontwikkelen van zo'n gezamenlijk begeleidingskader, is het van belang om stil te staan bij twee zaken:

Ten eerste: de begeleiding moet gericht zijn op het concrete gedrag van de student in een authentieke situatie. Doordat studenten een groot deel van hun tijd doorbrengen op de opleidingsschool is het voor begeleiders vanuit de lerarenopleiding moeilijk goed zicht hierop te krijgen. Ook wanneer medestudenten een rol krijgen in de collegiale ondersteuning, is het van belang dat zij zich richten op concrete acties van de student in de praktijk. Uitdaging is die zichtbaar te maken.

Ten tweede: lessituaties en leermomenten kunnen sterk van elkaar verschillen. Dat maakt de begeleiding contextspecifiek.

Opleidingsscholen en de PABO HvA s hebben al langere tijd ervaring met SVIB van leraren en studenten bij moeilijke situaties in een klas of met problemen rond bepaalde leerlingen in een (stage)klas. Maar het inzetten van SVIB binnen OPLIS gaat niet uit van het begeleiden bij een probleem of hulpvraag: het is gericht op het begeleiden van studenten op leervragen en het werken aan hun competenties. In die zin is het werken met SVIB een nieuwe ontwikkeling. De eerste ervaringen en de mogelijkheden die SVIB biedt voor het opleiden vanuit empowerment (Wels, 2001) waarbij de SVIB-begeleider de aanstaande leraar coacht bij het leren van zijn ervaringen (Van den Heijkant, 2003), is voor PABO HvA aanleiding de mogelijkheden van deze begeleidingsmethodiek verder te onderzoeken.

Actieve rol studenten

Met Video Interactie Begeleiding (op School) werken leraren aan de optimalisering van het pedagogisch klimaat in de klas (communicatie en relatie), instructie en het klassenmanagement (van den Heijkant & van der Wegen, 2000). Een belangrijk uitgangspunt is de actieve rol die de aankomend leraar zelf in het begeleidingsproces heeft:

- De leerwens van een leraar in opleiding bepaalt de keuze van de opname en is de rode draad in de begeleidingsgesprekken.
- Aan de hand van een analyseschema worden de sterke en zwakke elementen in de basis-communicatie van de student gezocht. Doel hierbij is om het patroon in diens communicatie met de leerling(en) te ontdekken.
- Bij samen terugkijken naar de videofragmenten staat vooral bewustwording van de gevolgen van het eigen gedrag voor de leerlingen centraal (de Bruïne & Claasen, 2004).
- De student wordt geactiveerd naar alternatieve gedragingen te zoeken die effectiever zijn voor de situatie in zijn of haar groep. Het zelf laten ontdekken van eigen mogelijkheden en deze ook werkelijk inzetten om effectief leraargedrag mogelijk te maken is gebaseerd op het principe van empowerment (Wels, 2001).
- Het gebruik van videobeelden kan zorgen voor verdieping van de reflectie van de aankomend leraar op zijn of haar handelen. De SVIB-begeleider ondersteunt en coacht daarbij (Van den Heijkant, 2003; Whitmore, 2000).

De oorsprong van SVIB ligt in Video Home Training (Dekker & Biemans, 1994), een begeleidings-model voor gezinnen waar zich problematische opvoedingssituaties voordoen. Door samen met de opvoeder(s) te reflecteren op videobeelden van deze situaties en door beelden van positief gedrag van hen bij het opvoeden te tonen, worden opvoeders zich ervan bewust hoe zij het beste met problemen binnen het gezin kunnen omgaan.

Evenals bij Video Home Training is er bij SVIB op scholen sprake van een subjectieve kijk op een bestaande en gewenste situatie. Op scholen gaat dit om de interactie van de leraar in opleiding met een leerling of een groep leerlingen.

Positieve spiraal

Door samen met een begeleider in te zoomen op de succesvolle interacties van de student, komt de nadruk te liggen op de positieve kwaliteiten en ontwikkelkansen. De student wordt aan-gemoedigd na te denken over het inzetten van die kwaliteiten voor het bereiken van de gewenste situatie. In het proces van SVIB wordt steeds zichtbaar gemaakt hoe positieve ontwikkeling heeft plaatsgevonden vanuit kwaliteit en acties van studenten zelf. De begeleiding vraagt een zorg-vuldige methodiek van feedback die de principes van SVIB ondersteunen. De reflectieve cyclus van Korthagen wordt binnen de coachende SVIB daarvoor als uitgangspunt gebruikt. Korthagen (2002) beschrijft reflectie als het herstructureren van kennis en ervaringen. In de reflectieve cyclus worden verschillende fasen onderscheiden die de reflecterende persoon moet doorlopen: de handeling, het terugblikken op de handeling, het formuleren van essentiële aspecten, het ontwikkelen van alternatieven, kiezen en uitproberen. Een spiraal ontstaat als dit proces opnieuw doorlopen wordt. Zo ontstaat een positieve spiraal waarin kennis en ervaring uitgebreid worden. Ook bij intervisie op basis van videobeelden van een stageles wordt gewerkt met deze principes. Hierbij wordt van medestudenten gevraagd ook te reflecteren en na te denken over handelings-alternatieven. Daarom is belangrijk dat de methodiek van feedback door de gehele groep wordt gedragen en gehanteerd.

Studenten brengen videobeelden in waar zij persoonlijk feedback op vragen. De groep reageert hierop door verdiepende vragen te stellen en er wordt gereflecteerd op de bruikbaarheid van de tips die worden gegeven. Wanneer de situatie als veilig wordt ervaren, kan een krachtige leeromgeving ontstaan waarbij studenten zich bewust worden van hun individuele kwaliteiten door te participeren in het groepsproces. Ook door het geven van handelingsalternatieven aan medestudenten, worden zij zich immers meer bewust van hun eigen inzicht en ontwikkeling.

Vanuit versterking van het zelfbeeld en het bekrachtigen van positief leerkrachtgedrag wordt bij SVIB gewerkt aan het herstel van een ontstane crisis (Dekker & Biemans, 1994 in Heijkant, 2002). Binnen OPLIS is dat niet het primaire doel, hoewel SVIB soms bij een crisis kan worden ingezet. Primair doel bij het inzetten van SVIB in OPLIS is het versterken van positief leerkrachtgedrag en bij studenten in opleiding reflectie op het eigen leerkrachtgedrag systematisch op gang te brengen.

SVIB-proces

SVIB wordt als volgt toegepast op de OGO-opleidingsscholen:

- Een student spreekt met de opleider in de school af op welke punten hij/zij begeleiding en feedback wenst.
- De opleider in de school, een gecertificeerde School Video Interactie Begeleider (SVIB), filmt gericht situaties waarin deze leerpunten aan de orde zijn en bespreekt deze met de student.
- De feedback gaat in eerste instantie om het benoemen van positief leerkrachtgedrag. Het is gericht op versterking van het eigen leerkrachtgedrag en zelfvertrouwen om zich te kunnen ontwikkelen. Ook waar de student problemen inbrengt worden met nadruk de kwaliteiten van de student als uitgangspunt genomen. Daarbij komen vragen aan bod als: wanneer lukte het wel? Welke elementen van die situatie kun je gebruiken om gedrag positief bij te stellen?
- Feedback vindt plaats vanuit een vast kader waarin de nadruk ligt op het activeren van het reflecterend vermogen van de student en de mogelijkheden om eigen leerkrachtgedrag te verbeteren (Heijkant 2002; Brons 2004).
- Tijdens begeleide intervisiebijeenkomsten brengen studenten videobeelden in en vragen zij feedback daarop van hun medestudenten en de opleider in de school. Hierbij ligt de nadruk op het samen reflecteren op de ontwikkeling van de studenten op specifieke (OGO)-competenties. Begeleide intervisie wordt georganiseerd op de opleidingsschool maar kan ook op de opleiding plaatsvinden.
- Studenten kunnen videobeelden opnemen in hun portfolio om bewijzen te leveren voor groei van hun competenties.

Coöperatief leren

Studenten geven aan dat de situaties waarin zij zichzelf terugzien en het gezamenlijk bespreken daarvan veel inzicht verschaft in hun leervragen. Videobeelden geven in weinig tijd veel informatie. Het gebruik ervan wordt door de meeste studenten als efficiënt ervaren (*"Ongelooflijk dat je met een paar minuten video al zoveel leermateriaal in handen hebt"*). Bij de reguliere stagesituaties moet altijd achteraf ingezoomd worden op een concrete situatie (hetgeen meer tijd vraagt dan een direct beeld). Bovendien kunnen dan de interpretaties van een student en stagebegeleider verschillen. Samen met anderen handelingsalternatieven doorspreken, wordt meestal ook positief ervaren (*"doordat anderen vragen stellen en met hun eigen ervaringen en ideeën komen, zie je meer mogelijkheden. Bovendien zie je dat anderen ook niet alles even goed doen"*).

Doordat instituutsopleiders en opleiders van de school met de studenten meedenken over het vertalen van concrete leervragen naar competenties, krijgen zij beter zicht op het aantoonbaar maken van hun persoonlijke groei. Studenten vinden wel dat de opleiding hen daar nog niet voldoende bij begeleidt. Juist door in de beroepspraktijk en aan de hand van eigen ervaringen te reflecteren, krijgen competenties 'handen en voeten'. Ook hier heeft het terugkijken van beelden toegevoegde waarde ten opzichte van de reguliere stagebegeleiding waar het moeilijker is om situaties die achteraf worden besproken aan de competenties te koppelen.

Wat gaat goed?

Studenten en docenten zijn ook tevreden over het werken met positieve feedback: het kijken naar wat goed gaat (*"Positieve feedback krijgen omdat anderen niet alleen maar jouw fouten zien maar ook inzoomen op wat je goed doet, geeft moed tot verder leren"*). Ook docenten ervaren positieve feedback als een grote stimulans. De sfeer van gesprekken is plezieriger en daardoor meer open. Ook blijkt dat wanneer studenten zelf met kritiek en leervragen komen, hun motivatie en creativiteit om hieraan te werken toeneemt. Het bespreken van (OGO)-competenties in concrete situaties leidt tot een betere inbedding van specifieke competenties in het PABO-curriculum. Voor opleidingsdocenten worden deze OGO-competenties duidelijker. Het bespreken van algemene competenties met de opleiders in scholen maakt het voor de opleidingsscholen duidelijker hoe zij studenten hierbij kunnen begeleiden. Zo ontstaat goede afstemming tussen lerarenopleiding en praktijk. Stagebegeleiding levert op deze manier niet alleen de student veel op, maar draagt ook bij aan kritische reflectie op de eigen opleidingspraktijk.

Aanbevelingen

Verdere ontwikkeling van SVIB is aan te bevelen. Nu volgt een aantal OPLIS-opleiders een opleiding voor SVIB en wordt er gewerkt aan een gezamenlijk feedback-model voor individuele en coöperatieve begeleidingssituaties.

Tenslotte dient opgemerkt te worden dat het OGO-concept van scholen invloed heeft op de inrichting en het proces van coachen en feedback geven. De visie van de scholen op het begeleiden van leren in de klas en het leren van aanstaande leraren primair onderwijs van de PABO HvA liggen in elkaars verlengde. Hierdoor kunnen studenten hun eigen leerproces gespiegeld zien in hun onderwijspraktijk. Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre deze methodiek van begeleiden bij grotere groepen van (opleidings)scholen tot vergelijkbare resultaten leidt.

Annemieke Mol Lous is hoofddocent en onderzoeker van PABO HvA.

Bronnen

- Bruïne, de & Claasen (2004). Je moet eigenlijk over alles nadenken (en alles onderzoeken). In: E. de Bruïne, W. Classen, F. Harinck, P. Ponte & J.van Swet. *De leraar speciaal onderwijs als master* (pp.17-30). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dekker, T. & H. Biemans (1994). *Videohometraining in gezinnen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Dochy, F. & G. & Nickmans (2005). *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Gibbs, G. & C. & Simpson (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and teaching in Higher Education*, jrg. 32, # 2, p.175-187.
- Heijkant, C. van den (2002). Coachende SVIB. Van instructie naar begeleiding. Tilburg: OSO/Fontys.
- Heijkant, C. van den, & Van der Weegen (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede
- Korthagen, F., A. Tighelaar, K. Melief & B. Koster (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: H.Nelissen.
- Mol Lous, A. (2007). Video interactie begeleiding op school: samen beelden delen. In: Snoek, M. (2007). *Eigenaar van kwaliteit, veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: HvA.
- Wels, P. (2001). *Helpen met beelden*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Whitmore (2000). *Succesvol coachen*. Baarn: Nelissen.

Opleider Pieta van het Veld in gesprek met haar studenten op de Achthoek

foto: Gerard Helt

4.3

Onderzoek + stagebegeleiding = winst

Hoe ver is ASKO-school de Mijlpaal met het begeleiden en beoordelen van OPLIS-studenten en hun onderzoeken? De beelden van School Video Interactie Begeleiding blijken duizend keer meer te zeggen dan woorden. Dit heeft niet alleen voordelen voor de ontwikkeling van studenten, maar ook voor hun stagebegeleiders en het onderwijs op school.

Taetske Wüst

Met de opleiders van de andere OGO-opleidingsscholen binnen de ASKO en instituutsopleiders van de PABO HvA is afgesproken dat een opleider in de school een student minimaal drie keer per semester in zijn of haar stageklas bezoekt. Dit kan om een observatie of een School Video Interactie Begeleidingsbezoek (SVIB) gaan. De eerste reactie op SVIB is meestal : "Nou, liever niet!" Tegelijkertijd zijn al veel studenten bekend met de camera door opdrachten van de PABO HvA. Voor de meesten van hen is duidelijk dat dit terugkijken naar hun eigen handelen niet alleen heel confronterend is, maar ook goed kan helpen bij een betere manier van lesgeven.

Binnen de academische dieptepilot van Opleiden in de School leren studenten werken met onderzoek. Vorig schooljaar bestudeerden bijvoorbeeld twee LIO-studenten in een werkgroep op de Mijlpaal hoe lessen sociale vaardigheid (SOVA) goed vorm kunnen krijgen. In deze groep Pedagogisch Klimaat volgden we stappen van het actieonderzoek. Na de eerste stap, het inventariseren van de hulpvraag bij het onderwijsteam, kwam naar voren dat leerkrachten graag een kijkje willen nemen bij SOVA-lessen van collega's. Zo kunnen ze van elkaar ideeën opdoen. Om dit organisatorisch voor elkaar te krijgen, zijn veel financiële middelen en behoorlijk wat tijd nodig. En, naar mijn idee, is gebrek daaraan, een van de knelpunten in het onderwijs!

Meten is weten

Omdat beide studenten al met SVIB hadden gewerkt en daar enthousiast over waren, stelde ik voor lessen te filmen in plaats van collega's een kijkje bij elkaar te laten nemen. Verder wilden we een studiedag over onze bevindingen houden onder het motto 'Beelden zeggen duizend keer keer meer dan woorden'. Op die studiedag presenteerden de studenten de beelden van de SOVA-lessen aan het schoolteam.

Ook hebben we gemeten wat het effect van onze onderzoeksresultaten en de studiedag was. Hiervoor lieten wij de leerkrachten na afloop een evaluatieformulier invullen. Maar liefst 82% bleek een beter beeld te hebben gekregen van de doelen, werkvormen en de resultaten van de SOVA-lessen binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs: leraren op onze school weten nu meer over de opbouw van zo'n les, het koppelen van de behoefte van de groep (of individuele leerling) aan de inhoud en de inzet van het verschillende bronnen- en lesmateriaal. Door de videobeelden werden zij zich ook meer bewust van de 'must' van deze lessen (zie ons motto!).

Slagen of niet?

Dit praktijkvoorbeeld laat zien hoe een schoolbreed onderzoek én de ontwikkeling van studenten winst voor alle partijen oplevert. De studenten hadden zich immers verdiept in mogelijke verbeteringen van het pedagogisch klimaat, met welke didactische werkvormen je SOVA-lessen kan geven en hoe je de theorie van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs aan die lessen kan verbinden. Het merendeel van onze leerkrachten heeft baat bij de uitkomsten van hun onderzoek.

De winst was niet alleen op die studiedag duidelijk. Ook nu één van de twee studenten een baan op de Mijlpaal heeft, ervaart zij dagelijks wat het onderzoek haar heeft opgeleverd. Voor de onderwerpen van de SOVA-lessen kijkt ze naar wat er speelt in haar groep, zoekt ze passende werkvormen en laat ze kinderen samenwerken. Kortom, alles wat zij heeft onderzocht, past zij nu toe in haar groep.

Zelf was ik aanwezig bij eindgesprekken met de studenten waarin getoetst werd of zij inzicht hadden gekregen in de koppeling tussen de praktijk en de OGO-theorie. Ik vond dit enorm spannend, omdat de uiteindelijke beoordeling in belangrijke mate bijdraagt aan de toekomst van studenten: slagen of niet!

De uitkomst van beide stages bleek positief. Zoals gezegd, is één van de studentes nu een collega van mij op de Mijlpaal, de andere werkt op een andere ASKO-school met een OGO-visie.

Extra scholing

In het Opleidingsteam (OT), een overlegorgaan van opleiders in de school en instituutsopleiders van PABO HvA is besproken dat opleiders grote betrokkenheid bij studenten voelen en dat dit de objectiviteit tijdens de eindgesprekken in gevaar kan brengen. Inmiddels is door PABO HvA besloten de eindbeoordeling van de LIO-stage te laten uitvoeren door onafhankelijke assessoren in een bekwaamheidsproef. Ook is besloten het afstudeerproject te laten begeleiden door inhoudelijke experts en hiernaast een tweede onafhankelijke beoordelaar aan te stellen.

Opleiders zijn dus niet meer bij eindgesprekken aanwezig. Dat neemt niet weg dat ik voor dit soort gesprekken extra scholing kan gebruiken. Daarom volgde ik een HvA-training voor assessor, een logisch vervolg op de mentoren- en opleidertraining die ik eerder kreeg.

Dankzij de assessorentraining kan ik nu in korte tijd een portfolio van een student bestuderen en met die informatie een ontwikkelingsgericht gesprek voeren. Daarin bespreek je de sterke kanten van een student, maar ook wat hij of zij nog kan ontwikkelen en verbeteren. Tijdens de assessorentraining heb ik al wat ervaring met het afnemen van assessments opgedaan onder begeleiding van ervaren PABO-docenten. Mijn volgende stap wordt het afnemen van de Bekwaamheidsproef 4 bij beginnende leerkrachten die op een OGO-school werken. BP4 is een nieuw instrument dat in samenwerking met de PABO HvA is ontwikkeld.

Kennis en ervaringen delen

Terug naar de Mijlpaal. Afgelopen jaren kwamen mentoren meermalen bij elkaar om onderwerpen te bespreken als:

- het leren koppelen van de competenties aan de opdrachten;
- op welke manier geef je goede feedback?;
- hoe laten wij samen met studenten de PABO-opdrachten aansluiten bij ons Ontwikkelingsgerichte onderwijs?

Naast het overleg binnen de school kregen de mentoren ook de gelegenheid bij de PABO HvA nascholing te volgen. Bij het begeleiden van studenten gaat het volgende al goed:

- het enthousiasme van de leerkrachten om hun kennis te willen delen met studenten: dit gaat zowel om de basisleerkrachtvaardigheden als onze OGO-visie en werkwijze;
- openstaan voor ideeën van studenten;
- een student de ruimte bieden voor het opdoen van eigen ervaringen binnen het groepsaanbod;
- samen willen werken aan verbetering van ons onderwijs.

Vertaalslag

Dat deze basisingrediënten aanwezig zijn, betekent niet dat ze al onderdeel zijn van het handelen van de mentoren. Dit vraagt om een stapsgewijze invoering en tijd. Daarbij moet het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek een vertaalslag krijgen naar het basisonderwijs. Al doende en door het uitwisselen van tips en ervaringen krijgt dit steeds meer vorm op onze school. Begeleiding van dit proces bij mentoren en studenten zie ik als toekomstige uitdaging voor mijn werk als opleider in de school.

Taetske Wüst is opleider in de school van ASKO-school de Mijlpaal.

4.4

Samen opleiden, samen sterk

Door goede samenwerking tussen opleiders van basisscholen en instituut-opleiders van PABO HvA kan het curriculum van de lerarenopleiding beter op de praktijk worden afgestemd. Wat houdt deze samenwerking binnen Opleiden in de School in? Wat gaat goed en wat kan nog beter?

Pieta van het Veld en Remy Wilshaus

Sinds de start van de samenwerking tussen de PABO HvA en verschillende ASKO-basisscholen met Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) vindt overleg plaats tussen opleiders in de school en instituutsopleiders van de PABO HvA in een Opleidingsteam (OT). Doel hiervan is de ontwikkeling die studenten op hun leerwerkplek (stage-adres) doormaken, zo goed mogelijk te laten aansluiten op hun lerarenopleiding, en ook alles wat zij tijdens hun opleiding leren op de praktijk te laten aansluiten.

De opleiding tot leerkracht basisonderwijs aan de PABO HvA heeft vier pijlers. De belangrijkste is het *werkplekleren*. Daarnaast maken *coaching*, *leerpraktijken* (waarin praktijk en theorie samenkomen) en *vakmodules* onderdeel uit van het curriculum.

Tweede- en derdejaars voltijd studenten die stage lopen op een OGO-opleidingsschool, vormen samen het OGO OPLIS-Tutoraat. Dit tutoraat wordt begeleid door een instituutsopleider die is gespecialiseerd in OGO. De bijeenkomsten van het tutoraat beslaan zowel coaching als leerpraktijken. Ook hierdoor kan hetgeen studenten op hun stageplek leren, nauw aansluiten op hun opleiding.

Stage-plus

Voor álle studenten geldt dat zij moeten kennismaken met de traditionele en actuele onderwijsvernieuwers. Binnen OPLIS wordt er ook voor gekozen andere vernieuwers (bijvoorbeeld een nieuwe stroming als Iederwijs) te vergelijken met Ontwikkelingsgericht Onderwijs en te zoeken naar overeenkomsten en verschillen.

Voor álle studenten geldt dat zij zich moeten verdiepen in het zelf ontwerpen van onderwijs en dat zij hiermee ervaring moeten opdoen. OPLIS-studenten die stage lopen op ASKO-opleidingsscholen met het OGO-concept moeten bovendien ervaring opdoen met het ontwerpen van thematisch onderwijs volgens het fasemodel uit HOREB.

Voor álle studenten geldt dat zij een klein onderzoek doen naar *Weer Samen Naar School en passend onderwijs*. Daarbij verdiepen studenten van OGO-opleidingsscholen van de ASKO zich in de manier waarop scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs omgaan met verschillen tussen kinderen. Hoewel hiermee in grote lijnen de inhoud en bedoelingen van de leertaken vastliggen, wordt dus ook altijd de relatie met het specifieke onderwijsconcept gelegd.

Daarnaast is in het tutoraat voldoende ruimte voor het behandelen van andere onderwerpen. Vragen die studenten opwerpen naar aanleiding van ervaringen op hun stageschool, worden besproken en - wanneer nodig - uitgediept door het bespreken van artikelen uit *Zone* of andere vakliteratuur.

Dat leertaken grotendeels vastomlijnd zijn, wil verder niet zeggen dat binnen de afzonderlijke opleidingsscholen geen ruimte is voor eigen inkleuring en uitwerking van de activiteiten van de studenten.

Stap voor stap

Tweede- en derdejaars voltijd studenten werken elk semester aan vier kleine onderzoeken, leertaken, die aansluiten op de inhoudelijke thema's zoals die voor álle studenten zijn bepaald. In semester 1 zijn dat de onderwerpen: onderwijs ontwerpen en het volgen van kinderen. In semester 2 zijn dat de onderwerpen: adaptief onderwijs en *Weer Samen Naar School*. In de eerste helft van het studiejaar oriënteren studenten zich op het thematisch ontwerpen van onderwijs, één van de basisvaardigheden van leraren op een OGO-school. Stap voor stap worden zij door de instituutsopleider, de opleiders in de school en hun mentor in de stagegroep begeleid bij het ontwerpen van een eigen thema en het uitvoeren ervan.

In de tweede helft van het studiejaar werken de studenten mee met een onderzoeks- of ontwikkelgroep van de basisschool waar zij stage lopen. Zij leveren met een deelonderzoek een bijdrage aan de schoolontwikkeling en werken hierbij samen met leraren van de school. Onderwerpen van onderzoek variëren bijvoorbeeld van het bevorderen van het pedagogisch klimaat, de keuze van thema-onderwerpen (de juiste sociaal-culturele praktijken) tot het inbedden van Wetenschap & Techniek onderwijs in de diverse groepen en bouwen. (Zie ook artikel 5.5.)

Spilfunctie voor opleiders

Studenten bepalen zelf wat de precieze inhoud wordt van hun leertaken. Dat doen zij op basis van hun ontwikkelingsplan en competentie-ontwikkeling. In overleg met hun instituutsopleider en opleider in de school maken zij een overzicht van de activiteiten die zij gaan uitvoeren en die onderdeel zijn van hun leertaken. Uiteraard houden de stagebegeleiders hierbij goed de verbinding tussen theorie en praktijk in de gaten. De opleider in de school vervult dus niet alleen de traditionele rol van stagedocent, waarbij activiteiten van studenten in hun klas worden geobserveerd, besproken en uiteindelijk beoordeeld. De opleider is door de centrale rol in de begeleiding van studenten ook in staat om de ontwikkeling in hun handelen in de klas te koppelen aan hun andere activiteiten zoals het voeren van oudergesprekken, het deelnemen aan vergaderingen, het ontwerpen en schrijven van leertaken en het bedenken en geven van lessen beeldende vorming.

Naast het individuele contact van de opleider in de school met de student vinden er ook gezamenlijke activiteiten plaats met studenten per school. In het eerste semester vooral gericht op het thematisch onderwijs ontwerpen, in het tweede semester vooral gericht op gezamenlijke intervisie op basis van filmfragmenten van studenten.

Opleiders stemmen verder de stagebegeleiding van mentoren en de eisen die de PABO stelt aan de studenten op elkaar af. Ze brengen die eisen ook over aan hun schoolteam, zodat optimale en efficiënte samenwerking mogelijk is.

Koppeling met SBL-competenties

Opleiders in de school observeren studenten, wanneer zij lesgeven in hun stageklas. Daarbij maken zij ook gebruik van School Video Interactie Begeleiding (SVIB). Analyse van basiscommunicatievaardigheden, de SBL-competenties (SBL staat voor Stichting Beroepskwaliteit Leraren) en, als de student er aan toe is, op OGO-leerkrachtvaardigheden, gebeurt aan de hand het Persoonlijke Ontwikkel Plan (POP) van de student. Tenminste twee keer per jaar vindt een gezamenlijke bijeenkomst plaats waarin studenten beelden van elkaar bekijken en analyseren, onder leiding van de opleider in school.

Hun voortgang en vaardigheden worden getoetst met bekwaamheidsproeven en assessments. Vanuit het project OGO OPLIS zijn opleiders geschoold tot assessor en nemen zij deze proeven en assessments af. Daardoor krijgen zij meer inzicht in het werken met SBL-competenties. Vanuit het Ontwikkelingsgericht Onderwijs is een instrument ontwikkeld voor ontwikkelingsgerichte leerkrachtvaardigheden. De Activiteit zal dit koppelen aan de SBL-competenties, zodat er één instrument zal ontstaan (OGO/SBL-competenties): meer hierover leest u op p. 34. In het Opleidingsteam zullen de opleiders hiervoor een overleg- en samenwerkingstraject starten. Vanaf het studiejaar 2009-2010 gaan stagebegeleiders de OGO/SBL-competenties bij de coaching en begeleiding van OPLIS-studenten gebruiken. Anders gezegd: zij gaan de OGO-leerkrachtvaardigheden structureel koppelen aan het werken met de SBL-competenties. Hierdoor en door alle andere vormen van eendrachtige samenwerking binnen OPLIS verbetert de opleiding van studenten tot startbekwame leraren in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs en heeft het werkveld meer dan ooit invloed op de opleiding van haar toekomstige werknemers.

Pieta van het Veld is opleider in de school van ASKO-school de Achthoek.

Remy Wilshaus werkt voor de PABO HvA als coördinator OGO-profilering, instituutsopleider OGO-opleidingsschool en als docent pedagogiek. Ook werkt hij als docent-onderzoeker in de kenniskring 'School en omgeving in de grote stad' van lector Edith Hooge.

5 Academische aanpak

Onderzoekers uit groep 4 tijdens het thema de Ruimte op de Willibrord

foto: Sanne van der Linden

5.1

Schoolontwikkeling door onderzoek

Een werkgroep van opleiders in de school, instituutsopleiders, schooldirecteuren en onderzoekers heeft een systematische aanpak ontwikkeld voor het uitvoeren van onderzoek op basisscholen die aan OPLIS deelnemen.

Bert van Oers

Het is van belang dat (aankomende) leerkrachten zich hypothese gestuurd handelen en waarnemen eigen maken, zowel op het niveau van leerling handelen, als van reflectie op eigen handelen en handelen als teamlid. Dit met als doel dat ieder in het team zijn eigen handelen kan vertalen naar verbeteringen in het primaire proces van onderwijs.

Format onderzoeks- en ontwikkellijn

1. Bepaal per school een **thema** dat speerpunt wordt in de komende periode en dat gezamenlijk wordt gezien als een belangrijk onderwerp voor de verdere ontwikkeling van de school/het team.
2. Vertaal het thema in een of meer **onderzoeksvragen** (hoofdvraag/ deelvragen); inventariseer de vragen van de studenten en relateer die aan de hoofdvraag/thema; stel eventueel prioriteiten en maak een onderzoeksplan aan de hand van de vragen. Inventariseer in samenhang daarmee ook de behoefte aan (na)scholing. Onderzoek daarbij ook wat de antwoorden zouden kunnen zijn vanuit de theorie over Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
3. Stel een **onderzoeksgroep** samen, aan de hand van de geclusterde vragen; wijs vragen toe aan studenten/studentenkoppels.
4. Maak per deelvraag binnen een onderzoeksgroep een **onderzoeksplan**; bepaal of het gaat om een case study of om ontwikkelingsonderzoek. Bespreek de onderzoeksplannen in de onderzoeksgroep ('critical friends'!), Stem eventueel op elkaar af.
5. **Concretiseer** het onderzoeksplan voor uitvoering door de keuze van instrumenten en concrete aanpak, en door het maken van een gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas. Definieer hier ook de verwachtingen van de gewenste uitkomsten ofwel geef aan wanneer de eventuele interventie als voldoende succesvol wordt beschouwd en het onderzoek kan worden afgerond (NB: bij een case study die hoofdzakelijk gericht is op survey/registratie van een situatie is de stopregel vooral gedefinieerd door het moment waarop alle afgesproken data verzameld zijn).
6. **Interventie & Dataverzameling** (observatie, interview, toets, etcetera) en analyse; bespreek **analyses** met de onderzoeksgroep en trek **conclusies**; bij ontwikkelingsonderzoek: herhaal de interventie en dataverzameling met een bijgestelde aanpak.
7. **Terugkoppeling** naar onderzoeksvragen: trek conclusies ten aanzien van de mogelijke antwoorden op de onderzoeksvragen, met name met het oog op voortgang ten aanzien van praktijkinnovatie (schoolinnovatie). Hoe worden de uitkomsten geëvalueerd vanuit de theorie over Ontwikkelingsgericht Onderwijs? Welke initiatieven voor vervolgonderzoek levert het

onderzoek op? Wat is de daaraan gekoppelde behoefte aan scholing voor zowel leerkrachten en studenten voor komende periode? Schriftelijke en mondelinge rapportage aan onderzoeksgroep, schoolleiding, PABO, OGO-gemeenschap (bijvoorbeeld tijdschrift Zone en conferenties).

8. **Nieuwe cyclus**: herformuleer het thema of kies een nieuw thema voor de komende periode.

Op voorhand is het onderzoeksschema niet gedetailleerder in te vullen dan het hierboven beschreven format. Het is aan het team van de school en aan de lerarenopleiding om met de studenten tot een concrete invulling van vragen en uitvoering te komen.

De critical friends van de onderzoeksgroep vormen het constante forum dat de inhoud en de voortgang van het onderzoek bewaakt, in het licht van het afgesproken thema/hoofdvraag. Het is duidelijk dat het verloop van dit collectieve onderzoeksproces staat of valt met de condities waaronder betrokkenen dit werk uitvoeren. Voor een belangrijk deel komen deze neer op vragen aan de instellingen die bij de onderwijsvernieuwing (Academische Basisschool) betrokken zijn.

Schoolbestuur en leiding

Hoewel nadrukkelijk gesteld moet worden dat het onderzoek door leerkrachten niet als een nieuwe taak moet worden gezien, maar als een uitwerking van een altijd aanwezig aspect van hun professionaliteit, is het duidelijk dat de deelname aan de onderzoeksgroep en de concrete uitvoering van het onderzoek extra en soms nieuwe inspanningen vergt van de betrokkenen. Het is zaak dat op de school daarom een goede interne begeleiding bestaat voor de leerkrachten.

Zowel leerkrachten als intern begeleider moeten daar deskundigheid voor hebben of ontwikkelen. De aard van vernieuwing in de richting van een Academische Basisschool vraagt derhalve per definitie om facilitering (bijv. in de vorm van extra formatie) van leerkrachten en intern begeleider(s) om de benodigde nascholing en de onderzoeksactiviteit op een degelijke manier te kunnen uitvoeren. Voor een dubbeltje op de eerste rang kan hier nooit de beleidslijn zijn. Het gaat om een ambitieuze en veelbelovende innovatie en dat kost geld. Als op beleidsniveau hiervoor geen gelden kunnen worden vrijgemaakt, is de innovatie op voorhand gedoemd te mislukken en zal deze verzanden in frustratie en afgebroken plannen.

De taak voor de schoolleiding kan hierbij verder gespecificeerd worden in:

1. Facilitering.
2. Inbedding van personeelsbeleid in het kader van de Academische OGO-Basisschool, onder andere stimulering en evaluatie van persoonlijke ontwikkelplannen van leerkrachten en opleider in de school; onderzoek bij alle lagen in de school (bijvoorbeeld met de Kwaliteitskaart).
3. Reflectie op eigen rol als onderzoekende schoolleiding.

PABO

Ook de PABO zal een deel van haar curriculum moet afstemmen op de werkzaamheden van de studenten in de onderzoeksgroepen. Het gaat daarbij zowel om inhoudelijk ondersteuning op OGO-(vak)didactieken, op het vlak van het theoretisch kader voor OGO, op het vlak van algemeen pedagogische theorievorming en op het vlak van onderzoeksvaardigheden. Voor een deel zal het inhoudelijke curriculum van de PABO afgestemd moeten kunnen worden op vragen die studenten in het kader van hun praktijkervaringen krijgen. Daarnaast zal de PABO ook de roostering van de minor Ontwikkelingsgericht Onderwijs zodanig moeten inplannen dat deze optimaal kan bijdragen aan de professionele vorming van de studenten die ervoor kiezen op OGO-scholen opgeleid te worden. Een PABO-curriculum dat uit de pas loopt (zowel qua tijdsplanning als qua inhouden) met de ontwikkeling en ontwikkelingsbehoeften van studenten op de scholen draagt niet optimaal bij aan de vorming van de studenten en kan dus niet ten volle ontwikkelingsgericht genoemd worden. De betrokken PABO-docenten (vooral de vakdocenten) zullen zich ook terdege moeten verdiepen in de OGO-visie op de verschillende leergebieden in de school. Een algemene oriëntering op wat OGO is en wil, volstaat hier niet.

Interne en externe opleiders

Een ambitieuze school die op weg wil naar een Academische Basisschool dient ook na te denken over haar opleidingsbehoeften. Elke vernieuwing vraagt nieuwe vaardigheden, kennis en attituden. Daartoe worden (OGO-)opleiders ingeschakeld die vooral begeleiding en scholing geven op pedagogisch–(vak)didactische én organisatorische aspecten van het werk en de school als geheel. Voor een deel doet het streven naar onderzoekgerichte OGO-leerkrachten ook weer een beroep op specifieke onderzoeksgeoriënteerde nascholing. Nascholers (externe opleiders) zal gevraagd moeten worden om hun scholingsaanbod ook af te stemmen op de opleidingsbehoeften die voortvloeien uit de behoeften van de onderzoekers binnen de school. In de huidige ontwikkelingsfase van de OGO-praktijken ligt het voorts voor de hand om extra te investeren in de realisatie van het onderzoeksmatig werken in het curriculum door leerlingen (onderzoekend leren). Dat is momenteel een speerpunt voor alle OGO-scholen en het ligt voor de hand om hier extra nascholing en onderzoek op in te zetten.

Bert van Oers is bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek en werkt voor de afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoedingsfilosofie aan de Vrij Universiteit Amsterdam.

Bronnen

- Van Oers, B. (2003). *Signatuur van Ontwikkelingsgericht onderwijs*. In: Zone, jrg. 2, nr. 3, p. 11-15.
- Ponte P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant.

5.1. a

Eerste ervaringen in de praktijk

Voor OPLIS doen leraren onderzoek naar mogelijke onderwijsverbeteringen. Wat vinden zij hiervan? Jacqueline Steeman van het lectoraat Leren & Innoveren deed hier onderzoek naar op de Willibrord, een ASKO-school.

Jacqueline Steeman

Basisschool de Willibrord kiest in het schooljaar 2007-2008 voor het vormgeven van onderzoekend werken en ontwikkelen binnen de school. Aan de hand van het format voor de onderzoeks- en ontwikkellijn, dat elders in dit artikel is geschetst, zijn studiegroepen gevormd die aan de slag gingen met schoolontwikkelvragen. Deze waren afgeleid van individuele leervragen van leerkrachten. Leerkrachten met vergelijkbare leervragen werkten samen aan de oplossing van hun leervragen en werkten tegelijk aan een concreet thema voor de schoolontwikkeling. Hierbij werden ze begeleid door onderzoeksbegeleiders die deel uitmaakten van de schoolleiding.

Tegenvallende resultaten?

Mijn onderzoek toont aan dat de leerkrachten positief zijn over de aanpak. Toch zijn er nog behoorlijke kanttekeningen te plaatsen. Allereerst zijn de concrete resultaten van de studiegroepen nog beperkt. Leerkrachten zijn positief over wat de studiegroepen voor hen zelf opleverden, maar slechts enkele studiegroepen hebben een concreet product opgeleverd dat gedeeld kan worden met collega's.

Ook slechts enkele van de studiegroepen hebben uiteindelijk gebruik gemaakt van het format voor onderzoek dat aangeboden was of van een ander stappenplan voor onderzoek. Dat betekent dat de mate van daadwerkelijk onderzoekend werken binnen de studiegroepen nog heel beperkt was.

Het onderzoek levert echter ook aanwijzingen voor de oorzaken van deze tegenvallende resultaten. Aanvankelijk werd gedacht dat leerkrachten van OGO-scholen die dagelijks gebruik maken van een ontwikkelingsgerichte methodiek bij het begeleiden van leerlingen, makkelijk de stap zouden maken naar een ontwikkelings- en onderzoeksgerichte aanpak van hun eigen persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling. Dit blijkt in de praktijk echter niet vanzelfsprekend. Goede begeleiding is van groot belang. Slechts drie studiegroepen hadden zo'n intensieve begeleiding.

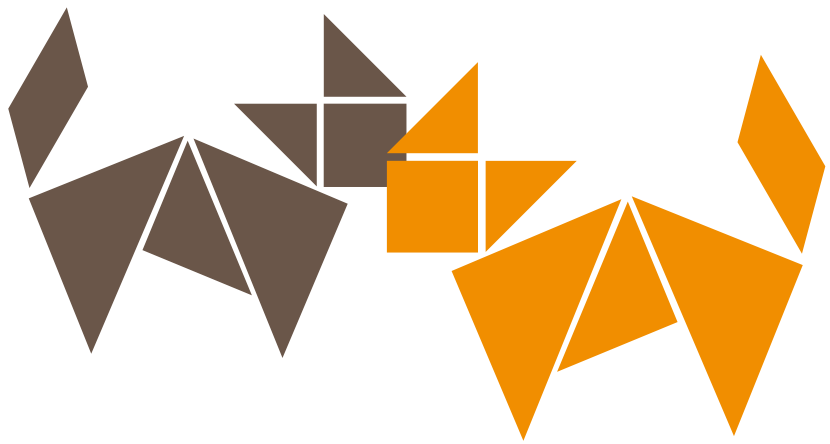
Het stappenplan sluit wellicht niet zonder meer aan bij de dagelijkse werkroutines van leerkrachten. De belangrijkste conclusie van de eerste ervaringen binnen de Willibrord is dan ook dat de structuur van de studiegroepen meer gefaciliteerd moet worden en dat de rol van een begeleider van essentieel belang is. De aanname dat OGO-leerkrachten meer thuis zijn in onderzoeksmatig handelen en dat makkelijk in kunnen zetten bij de beantwoording van hun eigen leervragen, blijkt niet terecht. Het handelen in de studiegroepen is dusdanig anders dan hun handelen in de klas. Daarom is meer begeleiding nodig om leerkrachten te helpen constructief onderzoek te doen. Het helpen van kinderen bij het doen van onderzoek is van een andere orde dan het zelf uitvoeren van onderzoek naar je eigen schoolpraktijk. Begeleiders zouden daarom opgeleid en gecoacht moeten worden om studiegroepen te kunnen begeleiden.

Gestructureerde begeleiding

De Willibrord gaat door met het inzetten van studiegroepen voor de schoolontwikkeling. Uit het onderzoek en de ervaringen van het afgelopen jaar is lering getrokken. In het schooljaar 2008-2009 is het aantal studiegroepen teruggebracht en de begeleiding is meer gestructureerd. De stappen van het onderzoek zijn bovendien ingebouwd in gezamenlijke studiedagen. Op de eerste studiedag van het nieuwe jaar zijn de studiegroepen en werkgroepen vastgelegd.

Daarnaast is er een programma opgezet om de onderzoekscoördinatoren te begeleiden in het ondersteunen van de studiegroepen. Binnen die groep zijn eigen leervragen geformuleerd en zijn deze geoperationaliseerd. De tweede studiedag heeft het hele team de centrale vragen van het schoolbrede thema geoperationaliseerd. Dit blijkt een zeer nuttige oefening die de leerkrachten meer kan betrekken bij de totale schoolbrede ontwikkeling en te bevorderen dat zij nadenken over hun eigen impliciete vragen en kennis. Uit deze workshop ontstaat een schoolbrede vraag over het thema, die de leden van de studiegroep samen beantwoorden in de klas. Het werken en leren door middel van eigen leervragen en onderzoeksmatig handelen is zo een onderdeel geworden van de schoolontwikkeling.

Jacqueline Steeman was coördinator van OPLIS op de Willibrordschool. Zij is onderzoeker binnen het lectoraat Leren & Innoveren onder leiding van lector Marco Snoek van de HvA.



5.1. b

Onderzoek naar kleuters met een voorsprong

Voor OPLIS doen ook studenten van de lerarenopleiding onderzoek naar mogelijke onderwijsverbeteringen. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek van Eliza Cakar. Zij wil te weten komen hoe kleuterleerkrachten van haar opleidingsschool (vroeg) kunnen signaleren welke kleuters een ontwikkelingsvoorsprong hebben, welke materialen geschikt zijn voor deze kinderen en hoe je deze kleuters met thematisch werken kunt uitdagen en begeleiden.

Eliza Cakar

In mijn laatste studiejaar van de PABO HvA loop ik stage inn groep 1-2 op de St. Lidwinaschool en ben ik bezig met het afstudeerwerkstuk (LIO-product). In overleg met mijn stageschool koos ik voor het onderwerp *kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong* op de St. Lidwinaschool. Om deze kinderen uit te dagen en te begeleiden, kan worden gedacht aan didactische impulsen, verdieping en verbreding van activiteiten. Ik ga vooral aandacht besteden aan het verdiepen en verbreden van reken-wiskunde activiteiten binnen een thema, omdat de kleuterleerkrachten van de St. Lidwinaschool niet voldoende middelen/bronnen hebben om voor dit vak binnen het thematisch werken aan de leerlijnen te voldoen. Uiteindelijk komt er een aanbevelingenmap, waarin ik de bevindingen van mijn onderzoek weergeef.

Lastig: gebrek aan literatuur

Om tot een antwoord op mijn hoofdvraag te komen, heb ik verschillende boeken bestudeerd over hoogbegaafdheid, ontwikkelingsvoorsprong en Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). Ik inventariseer wat er op de St. Lidwinaschool aanwezig is voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en wat de leerkrachten nog nodig hebben om deze kinderen binnen een thema te begeleiden. Tevens houd ik op verschillende OGO-opleidingsscholen interviews met kleuterleerkrachten.

Lastig bij dit onderzoek is dat er weinig literatuur over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong beschikbaar is. Ook theorie over het begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs is moeilijk te vinden. Ik probeer dit op te lossen door veel praktijkonderzoek te doen.

Dit onderzoek wijst uit dat binnen OGO ruimte is voor elke leerling, dus ook voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Maar er blijkt ook dat hiervoor geen leerlijn is uitgezet waaraan leerkrachten zich kunnen houden.

Nuttig en uitdagend

Het interessantste aan het onderzoek is dat je in contact komt met verschillende mensen van wie je veel kunt leren. Verder is het boeiend om te zien dat er in de praktijk behoefte bestaat aan informatie over de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen en aanbevelingen daarvoor. Dit betekent dat mijn onderzoek kan bijdragen aan het onderwijs op de St. Lidwinaschool en dat ik er als toekomstige leraar zelf ook veel aan heb.

Zo is mijn stage tot nu toe uitdagend en leerzaam. Mijn onderzoek is nog niet afgerond, ik heb vertrouwen in een goed resultaat. Ik ben erg blij met de betrokkenheid van de mensen met wie ik in contact ben gekomen.

Eliza Cakar is student aan de PABO HvA.

De fietsenmaker tijdens het thema wetenschap en techniek op de Achthoek

foto: Basischool de Achthoek

5.2

Academische opleidingsschool wetenschap en techniek

Beter W&T-onderwijs op basisscholen

Binnen de academische opleidingsscholen wetenschap en techniek vinden diverse onderzoeken en ontwikkelactiviteiten plaats om het vak W&T meer in het basisonderwijs te integreren en de kwaliteit van lessen te verhogen.

Paul Ruis, Frank Sengers en Remy Wilshaus

Leraren van basisscholen hebben veelal weinig kennis van (natuur)wetenschap en techniek (W&T) of weinig affiniteit daarmee. Veel van hen hebben een alfa of gamma achtergrond en voelen zich onvoldoende bekwaam om W&T-onderwijs te verzorgen. Het is voor deze leerkrachten moeilijk om met natuurwetenschappelijke vragen van hun leerlingen om te gaan: ze zijn bang dat ze geen antwoord weten op de vragen. Daardoor vallen ze terug op standaard teksten uit lesboeken of sterk gestructureerde oefeningen (van Keulen & Walma van der Molen, 2009). Maar leraren zouden de legitimiteit van de vragen van leerlingen moeten accepteren en er serieus op in moeten gaan. Als zij meer ervaring en zelfvertrouwen hebben, gaan zij beter lesgeven in W&T. Daarbij hoeft dit geen apart vak in de basisschool te zijn maar is vakintegratie goed mogelijk. Zo biedt W&T een uitstekende context voor taalonderwijs.

Evidenced based vernieuwing

Scholingsarrangementen bieden leraren handreikingen om wetenschap & techniek in hun lessen te integreren.

Goed W&T-onderwijs bestaat uit drie pijlers (Kuijpers & Walma van der Molen, 2007):

1. Aandacht voor natuurwetenschappelijke en technische concepten (begrippen) en vaardigheid in wetenschappelijk en technisch redeneren.
2. Aandacht voor attitudevorming ten opzichtte van W&T. Leraren en leerlingen hebben kennis en inzicht in hun eigen gevoelens en gedachten, waarden en gedragingen.
3. Aandacht voor pedagogisch didactische vaardigheden. Met name de didactiek van onderzoekend en onderwerpend leren krijgt hierbij aandacht. Leraren leren leerlingen zelf op onderzoek uit te gaan. Leerlingen leren zich vragen te stellen, experimenten (proefjes) op een correcte wijze uit te voeren en daar conclusies uit af te leiden.

Vijf regionaal gespreide kenniscentra W&T ontwikkelen de scholingsarrangementen. Achterliggend idee daarbij is dat ontwikkeling van leraren, onderwijsontwikkeling en onderzoek elkaar kunnen versterken, waardoor evidenced based onderwijsvernieuwing voor het vak W&T is te realiseren.

Stagekoppels

Daarnaast ontwikkelen stagekoppels van PABO-studenten en bètastudenten (universitair en hbo-niveau) onderwijsactiviteiten W&T in opdracht van basisscholen, bedrijven en kennisinstellingen.

Onderzoekend en ontwerpend leren in de praktijk

Bouwen aan een spaghettitoren

Een voorbeeld van een activiteit waarin leerlingen gaandeweg ontwerpend leren. Groepjes van vier leerlingen werken met een handvol spekjes en ongekookte spaghetti. Ze gebruiken dit als constructiemateriaal voor de spaghettitoren die ze bouwen. Doel is met het materiaal een toren te bouwen die zo hoog mogelijk en toch stevig is. Door spaghetti in de spekjes te steken kunnen ze verbindingen maken. De leerlingen ervaren hierbij het effect van een vierhoek- driehoeks- of kruisverbinding op de constructie. Ze merken dat de spaghettivierhoek waarmee ze starten, te slap is om op voort te bouwen. Een verbinding tussen de zijden is noodzakelijk. Bij de meeste groepjes stort de toren wel een keer in en op basis van deze ervaringen gaat de groep enthousiast opnieuw aan de slag. De hoogste torens worden zo'n 50 centimeter. Bij de bespreking van de werkstukken blijkt dat een piramidevormige toren met voldoende kruisverbindingen meestal het beste resultaat geeft. In het nagesprek met de klas vertellen leerlingen dat ze kruisverbindingen ook in werkelijkheid tegenkomen, bijvoorbeeld bij hoge hijskranen.

Tijdens deze activiteit hebben leerlingen van hun leraar veel ruimte gekregen om explorerend zelf een ontwerp te maken voor een toren. Bij ontwerponderwijs doorlopen leerlingen een ontwerpcyclus. In essentie komt het er op neer dat zij starten met nadenken over een probleem (hoe maken we een zo hoog mogelijke toren met dit materiaal). Daarna maken zij een ontwerpvoorstel, gaan dit uitvoeren, om vervolgens het ontwerp, op basis van testen en ervaringen (hij valt om!), bij te stellen. Reflectie en presentatie van het werk met klasgenoten kan zorgen voor bewustwording van de opgedane ervaringen.

Onze ervaringen is dat leraren en leerlingen deze ontwerpfasen niet zo systematisch doorlopen als onderwijsontwerpers dit (in hun ontwerp) bedenken. Ontwerpend leren met leerlingen is eenvoudigweg geen makkelijke onderwijsvorm. Voor leraren die aan de professionaliseringstrajecten deelnemen, blijkt het nodig te zijn om meer keren te oefenen om één en ander in de vingers te krijgen. Leraren ervaren bijvoorbeeld dat leerlingen niet zozeer systematisch de ontwerpfasen doorlopen maar meer 'organisch' ontwerpen. Leerlingen stellen dan al doende hun ontwerp of model bij. Meisjes overleggen daarbij meer met elkaar en jongens zijn meer van de trial and error. Leraren gaan hierin mee, daarbij gestimuleerd door het enthousiasme van de leerlingen. Ze houden dan niet goed vast aan de onderzoek- of ontwerpfasen waardoor hun begeleidende rol minder effectief is.

Een leergesprek met de leerlingen of andere vorm van reflectie waarin de verschillende fasen van ontwerp duidelijk worden is voorwaarde om van zo'n inspirerende activiteit ook een leerzame activiteit te maken (Ruis, 2008).

Bedoeling hiervan is dat leraren en leerlingen gemotiveerd raken zich in wetenschap en techniek te verdiepen en daarbij een positieve, onderzoekende houding ontwikkelen. De vijf kenniscentra zijn verbonden aan PABO's die zich profileren op wetenschap en techniek. Zij werken met elkaar samen in een netwerk waarvan ook universiteiten en kennisinstituten deel uitmaken. Eén van de kenniscentra is het *Expertisecentrum Wetenschap & Techniek Noord-Holland*. De PABO's, waaronder PABO HvA, werken hierin onder andere samen met science center NEMO, het AMSTEL Instituut (Universiteit van Amsterdam) en dierentuin Artis. Een belangrijke programmalijn van het expertisecentrum is: academische opleidingsscholen wetenschap en techniek.

In hoofdstuk 1 staan drie functies van Opleiden in de School omschreven:

1. Opleiden en personeelsontwikkeling
2. School- en opleidingsontwikkeling
3. Kennisontwikkeling.

De academische opleidingsscholen W&T geven een specifieke invulling hieraan.

Opleiding en personeelsontwikkeling

Binnen academische opleidingsscholen W&T gaan opleiding van nieuwe leraren en scholing van zittend personeel samen: W&T-PABO's hebben naast het opleiden van studenten, óók als doel dat zittend onderwijspersoneel zich verder ontwikkelt op het gebied van wetenschap en techniek.

Vanuit het Expertisecentrum en de PABO's is voor leerkrachten een traject ontwikkeld dat uit twee onderdelen bestaat: een meer algemene serie workshops enerzijds en een maatwerk programma per opleidingsschool anderzijds. In dit tweede deel wordt aangesloten bij de mogelijkheden en behoeften van de betrokken scholen en leraren. Hierbij komt scholing dicht in de buurt van onderwijsontwikkeling. Basisscholen en PABO's die bereid en in staat zijn om veel te investeren in ontwikkeling van studenten en leerkrachten, krijgen veel ruimte voor onderwijsontwikkeling en praktijkgericht onderzoek op het gebied van W&T. Daarbij is het mogelijk een aparte techniekopleider of coördinator (een leraar van een basisschool die deelneemt aan de scholingstrajecten W&T en een voortrekkersrol heeft op school) gedeeltelijk vrij te stellen voor ondersteuning op opleidingsscholen. Hierdoor is er structurele aandacht voor ondersteuning van studenten en leraren bij het vak W&T.

Studenten en leraren worden geschoold volgens de nieuwste opvattingen over W&T. Zo gaan zij in zekere mate eenzelfde inhoudelijk kader hanteren dat van pas komt bij onderwijsontwikkeling. De docenten van de opleiding werken hieraan mee door samen met de opleidingsscholen opdrachten voor studenten te formuleren. Verder begeleiden zij studenten en leerkrachten in de verschillende opleidingsfases en ontwikkeltrajecten. Naast de reguliere stage worden binnen academische opleidingsscholen W&T stagekoppels ingezet. Het achterliggende idee bij het vormen van stagekoppels van PABO-studenten en bètastudenten is om enthousiaste PABO-studenten de mogelijkheid te bieden zich verder te ontplooien op het gebied van W&T en hun kennis daarvan te vergroten.

School- en opleidingsontwikkeling

Binnen academische opleidingsscholen W&T werken scholen en opleiding samen aan de ontwikkeling van het curriculum van de basisschool en van de opleiding. Nieuwe inzichten op het gebied van W&T worden verwerkt in de opleiding en nascholing. Studenten en leerkrachten werken in het kader van opleiding en nascholing aan de verbetering van het onderwijs. Studenten en leerkrachten worden hierbij begeleid door instituutsopleiders van de opleiding en opleiders/coördinatoren W&T van de scholen. Met praktijkgericht onderzoek van studenten en leraren is onderwijs te herontwerpen. Naast hun opleiding en ontwikkeling, draagt dit direct bij aan de schoolontwikkeling.

Opleidingsscholen hebben bovendien de mogelijkheid een koppel van PABO-student en bètastudent een aanvullende opdracht te geven waarin zij werken aan een specifieke onderzoeks- of onderwijsontwikkelopdracht W&T. Hiermee kunnen deze koppels dus ook extra impulsen

Stage-onderzoek over wetenschap en techniek

Workshop voor leraren in de maak

Met welke maatregelen kunnen leerkrachten van de groepen 1 tot en met 5 van basisscholen het vak wetenschap en techniek (W&T) structureel opnemen in hun onderwijs. Tijdens mijn LIO-stage op de St. Lidwinaschool doe ik hier onderzoek naar.

Carolijn Raes

In een LIO-stage sta je er voornamelijk alleen voor in de klas. Het voordeel van zo'n stage vind ik de begeleiding van de opleider in de school. De video interactie begeleiding ervaar ik als zeer prettig. De begeleiding binnen OPLIS helpt bij het reflecteren van mijn leerdoelen. Dit schooljaar is mijn opleidingsschool, de St. Lidwinaschool, met de implementatie van wetenschap en techniek begonnen.

Onderzoekend en ontwerpend leren

In het theoretische gedeelte van mijn onderzoek verdiepte ik mij in het vak wetenschap en techniek. Ik onderzocht wat de doelen zijn, welke leerlijnen ervoor uitgewerkt zijn, welke didactieken er bestaan en hoe wetenschap en techniek en de didactieken in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs passen. Bij wetenschap en techniek gaat het zowel om het opdoen van kennis over natuurwetenschappelijke concepten maar ook om het ontwikkelen van vaardigheden die in een wetenschappelijk en technologisch proces centraal staan. Onderzoekend en ontwerpend leren blijken goede didactieken. Bij onderzoekend leren komen kinderen tot een beter en dieper begrip van concepten door vragen te stellen, te experimenten en zelf ontdekkingen te doen. Bij ontwerpend leren is het uitgangspunt niet een onderzoeksvraag, maar een probleem of behoefte. Kinderen ontwerpen en produceren hier een oplossing voor.

Onzeker over kennis

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs vaak een negatieve houding hebben als het gaat om les geven in wetenschap en techniek. Dit komt meestal omdat ze niet zeker zijn over hun eigen bekwaamheid op dit gebied. Ze vinden het lastig met vragen van kinderen over dit vak om te gaan. Momenteel ben ik bezig met observaties en interviews met de leerkrachten. Zo kom ik er achter hoe leraren van de St. Lidwinaschool tegen wetenschap en techniek aankijken. Ik breng pijlers, attitude, pedagogische en didactische vaardigheden en inhoudelijke kennis en vaardigheden in kaart. Eén van de leukste elementen aan mijn onderzoek is dat ik bij leerkrachten techniekklessen observeer. Dit zijn allemaal lessen met enthousiaste kinderen en leerkrachten. Ik heb mijn LIO-product gekoppeld aan een duo-stage van het VTB (Verbreding Techniek Basisonderwijs). Samen met een natuurkundestudent en een PABO-student ontwikkel ik een workshop voor de leerkrachten van de St. Lidwinaschool. Jacinta heeft de inhoudelijke kennis van natuurwetenschappen en Maarten en ik hebben de didactische kennis. Door mijn onderzoek weet ik precies wat de inhoud van de workshop moet zijn. Ik ga met heel veel plezier naar mijn stage op de St. Lidwinaschool. Ook heb ik enthousiaste collega's met wie ik fijn samenwerk. Ik vind het heerlijk om twee dagen voor de klas te staan.

Carolijn Raes is student aan de PABO HvA.

geven aan de onderwijsontwikkeling op de basisschool. Zo'n ontwikkelopdracht duurt twintig dagen. De bètastudent heeft daarbij de rol van expert in sciences en projectmatig werken, de PABO-student die van didactisch expert.

Kennisontwikkeling

We spreken over kennisontwikkeling als de academische opleidingsscholen W&T overdraagbare producten en kennis oplevert. Dit is te realiseren door de academische opleidingsscholen W&T in samenwerking met opleiding en het Expertisecentrum ontwikkelwerk en onderzoek te laten uitvoeren. De kennis die dit oplevert, komt ook beschikbaar voor degenen die niet betrokken zijn bij deze opleidingsschool. Het regionaal Expertisecentrum regelt de verspreiding hiervan onder andere scholen en Expertisecentra in het land. De academische opleidingsschool kent tenminste één ontwikkelaar W&T, onder wie de W&T-ontwikkel en onderzoekslijn valt. Hierbinnen ontwikkelen experts W&T-onderwijs samen met de schoolteams, opleiders, studenten en stagekoppels.

Een selectie van de W&T-opleiders/coördinatoren, instituutsopleiders W&T en ontwikkelaars W&T vormt onder aanvoering van de lector W&T een kenniskring en voert praktijkgericht onderzoek uit. Ook studenten binnen minoren en afstudeerprojecten kunnen een bijdrage leveren aan ontwikkeling en onderzoek.

Personele invulling

De personele invulling van een academische opleidingschool bestaat op basis van het voorgaande uit:

1. Opleiders/coördinatoren W&T per basisschool
   Zij begeleiden leerkrachten (en studenten) op de werkplek en vervullen een spilfunctie in de ontwikkeling van collega-leraren op een basisschool en de schoolontwikkeling op het gebied van W&T.
2. Instituutsopleider W&T
   Deze docent van de PABO richt zich op de coaching en leerpraktijken van studenten op de opleiding en geeft hieraan invulling in samenwerking met de opleider/coördinator W&T van een basisschool.
3. Ontwikkelaars W&T
   Zij verbinden de school- en opleidingsontwikkeling binnen de opleidingsschool met onderzoek van de kenniskring en andere actuele W&T-kennis. Ook dragen zij zorg voor het delen van kennis.

Zintuigen, geluid, zeep en ruimte

De opleidingsscholen wetenschap & techniek zoeken aansluiting bij pedagogische en onderwijskundige richtingen, zoals Montessori, Dalton en EGO, om onderwijsontwikkeling te laten aansluiten op specifieke behoeften vanuit het werkveld. In het studiejaar 2008-2009 hebben ook OGO-opleidingsscholen zich verder ontwikkeld op het terrein van wetenschap en techniek en deden zij mee aan activiteiten van het Expertisecentrum en PABO HvA. Leraren van bijvoorbeeld basisschool St. Lidwina gingen naar scholingsbijeenkomsten van het Expertisecentrum. Ook staat het afstudeerproduct van een LIO-studente die een OPLIS-stage volgt op deze school, in het teken van wetenschap & techniek. Haar onderzoek helpt leraren W&T te verankeren in het onderwijs (zie haar tekst, elders in dit artikel, op p. 71). Twee LIO-studentes die op ASKO-school de Mijlpaal stage lopen, richten hun afstudeerproduct eveneens op wetenschap & techniek. Zij onderzoeken hoe natuuronderwijs in de onderbouw een vaste

plek kan krijgen in de onderwijsactiviteiten en hoe leraren in de bovenbouw onderzoek door kinderen kunnen begeleiden, zodat elk kind in de eigen ontwikkeling wordt gestimuleerd.

Op de Willibrord, ook een ASKO-school, zijn in de bovenbouw twee *stagekoppels* actief. Twee PABO-studenten en twee bètastudenten werken in opdracht van de school aan een serie lesvoorbeelden van vier deelthema's van wetenschap en techniek: zintuigen, geluid, zeep en ruimte. Zij zorgen samen voor het ontwerp, het maken, het uitvoeren en bijstellen van dit product. Buiten de Willibrordschool kunnen ook andere scholen, leraren en instellingen van deze lesvoorbeelden gebruik maken.

W&T Labs

PABO HvA werkt ook op de volgende scholen aan W&T: de Montessori Opleidingsschool, de Dalton Opleidingsschool en de opleidingsscholen Samen Tussen Amstel en IJ (STAIJ) en Amstelwijs. De ontwikkelingen binnen de Montessori- en de Dalton- opleidingsschool zijn vergelijkbaar met die van de OGO-opleidingsschool. Binnen de bestuursbrede opleidingsscholen STAIJ en Amstelwijs worden een aantal andere interessante stappen gezet.

In twee jaar tijd leidt STAIJ tachtig leerkrachten op en Amstelwijs veertig. Beide opleidingsscholen zijn verbonden aan een instituutsopleider met W&T-achtergrond. Ook is op de scholen een interne W&T-coördinator aangesteld die samen met de instituutsopleider een koppel vormt. Binnen Amstelwijs wordt dit ingevuld door een schooldirecteur met een opleiding scheikunde en een arbeidsverleden in de ICT. Door deze samenwerking kan hij zijn expertise overdragen aan collega-scholen, leerkrachten, de PABO en PABO-studenten. De instituutsopleider en de W&T-opleider/coördinator regelen training (ook op maat) voor leerkrachten en begeleiden studenten en duo-stages.

Binnen STAIJ is met het oog op een stimuleringsregeling voor excellentie een projectvoorstel uitgewerkt voor W&T Labs. Kinderen met ambitie, onder wie hoogbegaafden, kunnen hiermee gestimuleerd worden zich verder te ontwikkelen. Scholen gaan samen met PABO HvA invulling geven aan deze W&T Labs, conform hun eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen. Bovenstaande ontwikkelingen zijn pril en er moet in korte tijd veel in gang worden gezet. Wij vinden het goed om te zien dat scholen en opleiding zich op het gebied van W&T ontwikkelen als partners bij opleiding en personeelsontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisontwikkeling. De verschillende opleidingsscholen moeten hier een eigen weg in vinden, maar kunnen ook veel van elkaar leren.

Opleidingsscholen wetenschap en techniek zijn de thuisbasis voor:

1. **de ontwikkeling en uitvoering van het W&T-onderwijs**
2. **ontwikkelingstrajecten W&T voor leraren**
3. **inschakelen van W&T-coördinatoren/opleiders**
4. **de opleiding van studenten op het gebied van W&T**
5. **koppels van PABO- en bètastudenten die onderwijsactiviteiten W&T ontwikkelen**
6. **een apart W&T-lokaal voor leerlingen, leerkrachten en studenten**
7. **een ontwikkel- en onderzoekslijn met een W&T-component**

(Sengers, 2008).

OGO en W&T

Wetenschap en techniek, maar vooral ook onderzoekend en ontwerpend leren van kinderen, sluit nauw aan op Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Daar zijn leraren constant op zoek naar thema's die voor hun leerlingen betekenis hebben, waar zij zelf vragen over hebben en waarbij zij zich betrokken voelen. (Natuur)wetenschap en techniek is daarbij een vaak gebruikte bron voor het ontwerpen van thema's. Voor de bovenbouw geldt bovendien dat onderzoek door leerlingen er als leidende activiteit wordt beschouwd. Het stimuleert leerlingen zelf vragen te stellen en kleine onderzoekjes te doen.

Dit biedt het Expertisecentrum Wetenschap & Techniek, juist met scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, een natuurlijk aanknopingspunt. De volgende stap is het verder verbinden en versterken van OGO en W&T. De focus zal hierbij enerzijds komen te liggen op de inhoudelijke borging van de W&T-concepten in de onderwijsactiviteiten in een doorgaande lijn door de jaren heen. Anderzijds zal voor de bovenbouw het ontwikkelingsperspectief van het onderzoeken door leerlingen zelf verder ontwikkeld moeten worden. Daarbij sluit ontwerpend en onderzoekend leren vanzelfsprekend aan op W&T. Twee overstijgende thema's dus. Voor alle OGO-opleidingsscholen is relevant zelf kennis hierover te ontwikkelen en te delen, maar ook om de eigen school verder te ontwikkelen.

Met het gezamenlijk benoemen van deze twee thema's en verdere ontwikkeling en ontplooiing van W&T-kennis en -vaardigheden van zittend personeel ligt er voor OGO-opleidingsscholen een grote kans eveneens te kunnen aansluiten op onderzoek van het Expertisecentrum. Hiermee zou ook op de OGO-opleidingsschool een coördinerend opleider kunnen worden vrijgemaakt die zich richt op W&T. Zo kunnen de PABO HvA en ASKO-basisscholen meer, intensiever en nog beter met elkaar samenwerken.

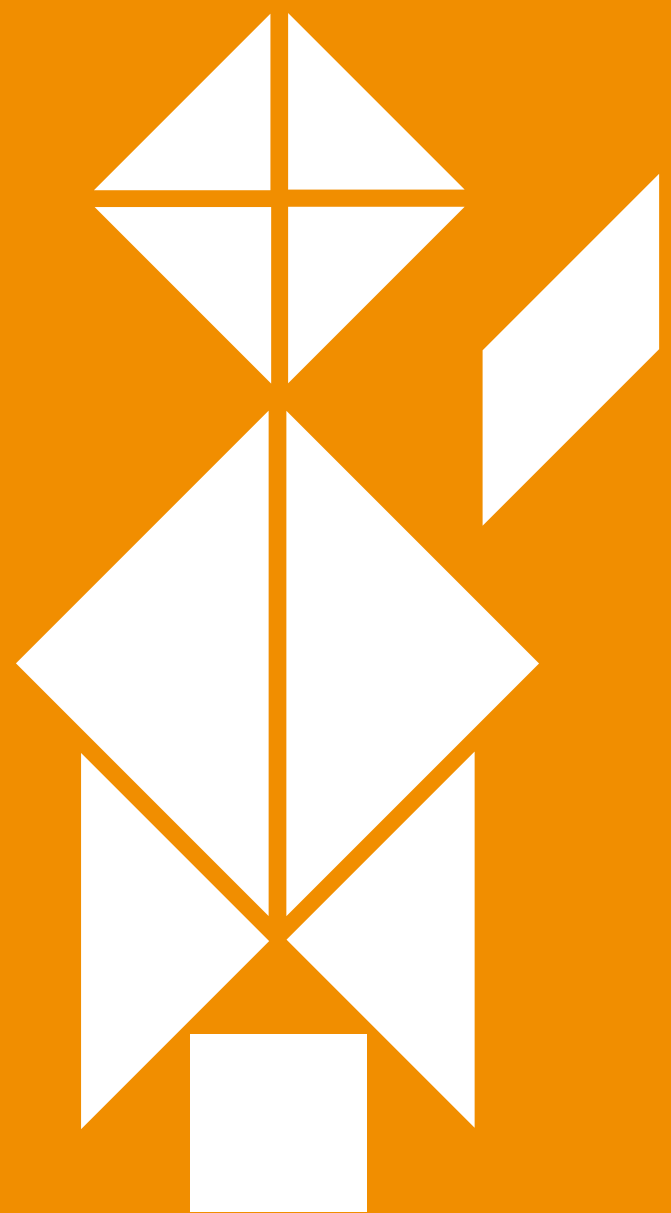
Frank Sengers is onderwijskundige en werkt als onderwijsmanager voor PABO HvA. Hij is verantwoordelijk voor Opleiden in de School, Werkplekleren en de Afstudeerfase.

Remy Wilshaus werkt voor de PABO HvA als coördinator OGO-profilering, instituutsopleider OGO-opleidingsschool en als docent pedagogiek. Ook werkt hij als docent-onderzoeker in de kenniskring 'School en omgeving in de grote stad' van lector Edith Hooge.

Paul Ruis is voor de HvA programmamanager Expertisecentrum Wetenschap & Techniek, Noord Holland.

Bronnen

- Keulen, H. van & J. Walma van de Molen (red.) (2009). *Onderzoek naar wetenschap en techniek in het Nederlandse basisonderwijs.* Den Haag: Platform Beta Techniek.
- Kuijpers, J. & J. Walma van der Molen (2007). Wetenschap en Techniek: een rijke leeromgeving. Den Haag.
- Ruis, P. (2008). Het water is zwaar en het bootje is ook zwaar. Wetenschap en Techniek in de praktijk. In: J. van der Zwaard e.a (red.). *Zonder wrijving geen vooruitgang. Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.



5.3

Daar wordt aan de deur geklopt…

Opleiden in de School en Sinterklaas. Wat hebben die met elkaar te maken?

Sanne van der Linden

Voor OPLIS onderzoeken zowel studenten als leraren in groepen hoe zij de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Elke groep gaat aan de slag met een specifieke onderzoeksvraag. Zo heb ik de begeleiding van de studiegroep Sint op mij genomen. Samen met studenten van PABO HvA ging ik aan de slag met de vraag: hoe ontwerp je een thema waarbinnen Sinterklaas een betekenisvolle rol speelt? Ofwel: hoe maak je van het Sinterklaasfeest meer dan alleen een feest, zodat kinderen, studenten en de school er iets van kunnen leren?

Snoepen is belangrijk

Eerst bedenk ik samen met de groep subthema's en deelvragen, zoals: hoe maak je een Sinterklaascadeau voor kinderen betekenisvol? Hoe ontwerp je een thema waar kinderen iets van kunnen opsteken? Hoe koppel je bedoelingen aan betekenissen voor kinderen? Hoe gebruiken we het fasenmodel tijdens het thema?

In duogesprekken laat ik de studenten hun associaties met Sinterklaas met elkaar delen. Daarna spreken we over mogelijke betekenissen die Sinterklaas voor kinderen kan hebben. De studenten brengen naar voren dat het snoepen voor kinderen belangrijk is. Er ontstaat direct een discussie over. Via een woordweb zijn we op 'snoepen' gaan 'doorwebben': gezond, ongezond, fruit, groente, proeven, ruiken... Proeven spreekt iedereen direct aan. Om te kijken of dit een rijk thema kan zijn voor onze groepen 1 tot en met 5 benoemden wij de mogelijke subthema's: koken, recepten, landbouw, markt, supermarkt, restaurant, biologisch, schijf van vijf en zintuigen.

Aan de hand van al deze startactiviteiten komen we op het thema: 'Wat proef jij? Ik bespreek met de studenten hoe je thematisch werken goed voorbereidt en wijs daarbij op het belang van het inventariseren van de betekenissen die kinderen aan een onderwerp toekennen. Met zo'n startactiviteit en de kennis die het oplevert, kun je aan de slag met een geschikt thema, zoals 'Wat proef jij?'

Fruitbar in de klas

Na deze beginfase gaan de studenten het thema verder invullen met de leerlingen die ze tijdens hun stage les geven. Doordat ze nu zelf met startactiviteiten hebben gewerkt, kunnen ze gemakkelijker startactiviteiten voor hun stagegroep ontwerpen. Alle studenten vullen in de themaplanning mogelijke startactiviteiten in. Zo denken ze aan minilesjes over smaakpapillen, kruiden en keukengerei. Na deze startactiviteiten willen ze met de kinderen onder andere zintuiglijk onderzoek doen met verschillende kruiden en specerijen. Ook zijn ze van plan een bezoek te brengen aan de markt, een chocoladefabriek en de keuken van een restaurant. Voor het vak taal willen de studenten met de leerlingen recepten gaan lezen en de kinderen hun ervaringen met eten laten beschrijven.

Ook bespreek ik fase 4 van hun vorige thema: waar willen ze nu op letten? Wat kwam toen niet goed uit de verf? Studenten leren zo dat thema's niet los staan van elkaar. Voor de periode tot de herfstvakantie en de eerste weken erna krijgen de groepen 1 tot en met 5 een themaplanning over 'Wat proef jij?' Hierop staan alle activiteiten die voor dit thema zijn bedacht. Met de voorbereide startactiviteiten kunnen de studenten en de leerkrachten peilen welke betekenissen kinderen aan 'proeven' koppelen. De leraren reageren erg enthousiast. Ze kunnen direct met de planning uit de voeten. In de klassen ontstaan verschillende sociaal-culturele praktijken die aansluiten bij het thema: een fruitbar, restaurant, markt, snoepwinkel, redactie van een kooktijdschrift en een biologische winkel.

Piet Koelinario

Het is weer Sinterklaastijd zodra de Goedheiligman met de stoomboot aankomt in Nederland. De studenten bedenken, aansluitend op hun thema, dat ze een Piet een kookavontuur willen laten beleven. Dit wordt Piet Koelinario. De studenten nemen een videoboodschap van hem op om hem bij de kinderen te introduceren. Resultaat is dat Piet Koelinario steeds meer gaat leven en dat de studenten meer zicht krijgen op organisatorische kanten van een Sinterklaasfeest rond het thema 'Wat proef jij?'

Er ontstaan direct nieuwe onderzoeksvragen. Hoe houdt Piet contact met de leerlingen? Hoe informeren we de leerkrachten over de verhaallijn? Welke rol speelt Koelinario tijdens de intocht op school? Hoe betrekken we de ouders bij dit verhaal? De studenten kiezen enkele onderzoeksvragen uit en gaan in tweetallen daarmee aan de gang. Tijdens de studiegroepbijeenkomsten rapporteert ieder tweetal over de vorderingen en wat er nog moet gebeuren.

De andere tweetallen geven tips en bieden hulp. Zo ervaren de studenten het belang van reflectie, ook van kinderen. Ik zorg ervoor dat er voldoende ruimte is om goed met elkaar te reflecteren en draag zelf ook bij aan die reflectie. Soms zijn de plannen van de studenten – door hun enthousiasme – heel groot, te veel omvattend en niet te realiseren. Ik geef daarbij grenzen aan, zoek met ze mee naar alternatieven en bewaak het proces, zodat alles tijdig goed georganiseerd is.

Leermomenten van studenten

Wat vinden de studenten een eye-opener van dit proces? In een evaluatiegesprek zeggen zij dat de extra tijd op school en de begeleiding door de opleider in de school een positief effect heeft op hun ontwikkeling tot OGO-leerkracht. In hun portfolio's is het volgende te lezen:

- 'Mijn grootste ontdekking is dat bij thematisch werken de betrokkenheid van kinderen heel belangrijk is.'
- 'Door het werken met het Sintthema voelde ik mij welkom op de Willibrordschool. Ik was niet een gewone stagiaire, maar heb ervaren hoe het is om een echte leerkracht te zijn.'
- 'Ik heb geleerd hoe je thematisch kunt werken: van groot parapluthema tot kleine minilesjes in mijn eigen groep.'
- 'Ik had nooit gedacht dat ik een draaiboek voor een Sinterklaasfeest in elkaar kon zetten.'

Studente Kelly wil haar communicatieve vaardigheden ontwikkelen: zij pakte de communicatie met de Ouderraad op. Michèl wil haar ICT-vaardigheden vergroten en was actief bij het ontwerpen en opnemen van de videoboodschap van een Piet. Ook op deze manier droeg de organisatie van het Sinterklaasfeest bij aan hun ontwikkeling.

Wat vindt de opleider?

Bij de startbijeenkomst van elk semester staat de leervraag van een student centraal. Samen met hem of haar bedenk ik activiteiten die in de stagegroep kunnen worden uitgevoerd om die leervraag te onderzoeken. De mentor van de student krijgt zo handvatten om te reflecteren op deze leervraag en de ontwikkeling van de student. Ik onderhoud het contact met de mentor over de ontwikkeling van diens pupil en de begeleiding die nodig is.

Studenten ontwikkelen competenties die zij als leerkracht nodig hebben door activiteiten te ondernemen binnen een thema. Tijdens de begeleiding van de studiegroep Sint ontdekte ik dat zij al goed kunnen nadenken over de inhoud, bedoelingen en betekenissen van zo'n thema. In de uitvoering en de interactie met kinderen ligt hun ontwikkeling. Een onderzoekende houding draagt bij aan die ontwikkeling. Studenten ervaren door hun eigen onderzoek bovendien hoe het onderzoeksproces bij kinderen verloopt en kunnen dat beter begeleiden.

Wat proef jij?

En wat draagt 'Wat proef jij?' bij aan de ontwikkeling van het onderwijs op de Willibrordschool? Het thema slaat zo goed aan dat de school de thema-activiteiten voortzet tot kerst. Groep 3 mag als 'het restaurant' het kerstdiner organiseren en tovert de klas om tot een echt groot restaurant. Groep 5 heeft als 'redactie van het kooktijdschrift' alle gerechten voor het kerstdiner zelf op school gekookt en beschreven in recepten voor de laatste editie van het tijdschrift. De mentoren weten nu hoe je studenten kunt betrekken bij het voorbereiden van een thema en hoe je hen hiervoor kunt inzetten. Dit geeft een impuls aan de stagebegeleiding die zij bieden. Met hun actieve bijdragen aan thematisch werken zijn de studenten volwaardige teamleden en hebben zij goed bijgedragen aan de schoolontwikkeling. Binnen OPLIS krijgen zij stevige begeleiding, mede door een goede samenwerking tussen student, mentor, opleider en de instituutsopleider van PABO HvA. Zo vormen we een kweekvijver voor nieuwe, bekwame OGO-leerkrachten.

Sanne van der Linden was ten tijde van de studiegroep Sint middenbouwcoach en opleider in de school op de Willibrordschool in Amsterdam. Nu is zij coach op basisschool de Archipel in Amsterdam. Daarnaast werkt zij als bovenschoolse OGO OPLIS-coördinator voor de ASKO.

Linda Hazelnoot, Kelly Koning, Annette Langeland, Michèl Scholten, José Recio Martin en Willemijn Koert (studenten OPLIS) en onderwijsassistent in opleiding Malissa Algeanor vormden samen de studiegroep Sint.

Kinderen op onderzoek uit in boeken foto: Remko Scheepens

5.4

De pendel tussen theorie en praktijk

Onderzoeksgerichte houding door OPLIS?

Onder supervisie van Bert van Oers (*Vrije* Universiteit) en Remy Wilshaus (Hogeschool van Amsterdam) doe ik onderzoek naar de ontwikkeling van studenten die stage lopen binnen Opleiden in de School. Daarvoor bestudeer ik vooral het stimuleren van een onderzoeksgerichte houding door het doen van actieonderzoek. Dit artikel vormt een neerslag van literatuur-onderzoek dat ik ter voorbereiding heb uitgevoerd.

Chiel van der Veen

Een belangrijk doel van de academische OPLIS-pilot is het opleiden van een nieuwe generatie leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte basisonderwijs. Hierbij is voornamelijk van belang dat zij een onderzoeksgerichte houding ontwikkelen. Deze stelt leraren in opleiding in staat voortdurend te reflecteren op de dagelijkse praktijk waarin zij werkzaam zijn.

Cultuurhistorische theorie

Een belangrijk deel van het kader waarin het onderzoek wordt geplaatst, wordt gevormd door de cultuurhistorische theorie van menselijke ontwikkeling van Vygotsky. De manier van kijken naar het leren en ontwikkelen van studenten bepaalt immers hoe de leeromgeving van de leerkracht in opleiding vorm krijgt. Van Oers (2007) onderscheidt drie noties die in deze context van belang zijn:

1. De ontwikkeling van personen wordt opgevat als een open proces waarvan zowel de inhoud als het verloop niet van te voren zijn vastgelegd. Zowel de ontwikkelende persoon zelf als de sociale omgeving hebben een zekere invloed op de inhoud en het verloop van het ontwikkelingsproces. In de theorie van Vygotski wordt met name de interactie tussen de ontwikkelende persoon en zijn sociale omgeving benadrukt.
2. De lerende neemt als actor deel aan voor hem betekenisvolle activiteiten en is hierin steeds op zoek naar zingeving in zijn omgeving en de handelingen die hij uitvoert.
3. Leren vindt plaats in de context van sociaal-culturele activiteiten. Voor het opleiden van nieuwe leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte basisonderwijs betekent dit dat Ontwikkelingsgericht Onderwijs moet worden geleerd in de context van de Ontwikkelingsgerichte basisschool. Binnen deze sociale context moeten leerkrachten in opleidingen steeds de beschikking hebben over voldoende hulpbronnen, zoals personen, specialisten, boeken en materialen.

Tussen lerarenopleiding en stage

Binnen de academische pilot van OPLIS zijn studenten tijdens hun opleiding steeds binnen twee sociaal-culturele praktijken actief. Kenmerkend voor het leren in de eerste praktijk, de lerarenopleiding, zijn colleges en werkgroepen waarin een student voornamelijk gecodificeerde en formele kennis tot zich neemt. Binnen de leerwerkplek (stage), de tweede praktijk waar de student actief is, is een student vooral deelnemer. Daar doet hij of zij de meer episodische kennis uit de praktijk op. De pendel tussen deze twee sociaal-culturele praktijken leidt ertoe dat de relatie, tussen een leraar in opleiding en de twee praktijken waarin hij of zij actief is, verandert (Beach, 1999). Kennis die een student opdoet tijdens de lerarenopleiding is bijvoorbeeld niet altijd zondermeer toe te passen op zijn of haar leerwerkplek. De student zal deze dus actief moeten interpreteren en zodanig moeten aanpassen dat die kennis wel bruikbaar wordt op de opleidingsschool. Zo verandert niet alleen de kennis, maar ook de beide praktijken (lerarenopleiding en leerwerkplek) waarin de student actief is. (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Historisch gezien, worden binnen de meeste lerarenopleidingen de theorie (gecodificeerde en formele kennis) en de praktijk (episodische kennis) gescheiden (zie Guile & Young, 2003; Teune, 2004). De transfer van gecodificeerde kennis naar de leerwerkplek verloopt hierdoor moeizaam (Teune, 2004, p. 124). Ditzelfde geldt voor de transfer van episodische kennis vanuit de praktijk naar de lerarenopleiding (p. 124). Het blijkt erg lastig te zijn om beide vormen van kennis met elkaar te vermengen. Vanuit OPLIS wordt beoogd de kennis die studenten in de praktijk opdoen, meer te verbinden met de meer formele kennis die binnen de lerarenopleiding centraal staat. Wanneer studenten hun praktijkervaringen weten te koppelen aan theorieën die zij vanuit de lerarenopleiding aangereikt krijgen (en vice versa), zal dit de pendel tussen de lerarenopleiding en de leerwerkplek aanzienlijk versoepelen.

Soepele pendel?

Hoe kan actieonderzoek eraan bijdragen dat de pendel tussen lerarenopleiding en stage verbetert? Studenten doen binnen de meeste lerarenopleidingen enige ervaring op met het verrichten van onderzoek. Maar de opleidingen geven daar binnen hun curriculum op uiteenlopende wijze aandacht aan. De een moet onderzoek doen om zich te verdiepen in een bepaald onderwerp, de ander omdat de opleiding de ontwikkeling van een onderzoeksgerichte houding als belangrijke kwalificatie ziet (Ax, Ponte & Brouwer, 2008). Steeds meer lerarenopleidingen maken een koppeling hier tussen en laten studenten onderzoek doen om:

1. formele kennis vanuit de opleiding te laten vermengen met de meer episodische kennis uit de praktijk;
2. "als kwalificatie voor life-long learning op de werkplek na de opleiding" (Ax, Ponte & Brouwer, 2008, p. 21). Hierbij nemen opleidingen vaak de ideeën van actieonderzoek als leidraad (Ponte, 2002; Cochran-Smith, 1994). Het belangrijkste uitgangspunt daarvan is dat leerkrachten via onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de context waarin dat handelen plaatsvindt, om zodoende hun handelen of de context waarin dat handelen plaatsvindt te verbeteren (Ponte, 2002).

Deze vorm van onderzoek zal mogelijk bijdragen aan de versoepeling van de pendel tussen de lerarenopleiding en de leerwerkplek. Ten eerste kan actieonderzoek een student helpen om zijn of haar veranderende relatie met de praktijk te leren begrijpen. Ten tweede is het doen van actieonderzoek een manier om kennis uit de praktijk te vermengen met de formele kennis vanuit de opleiding. Ten slotte kan het uitvoeren van dergelijk onderzoek in belangrijke mate bijdragen aan de reflectie en verbetering van de toekomstige werkplek van een student.

Nader onderzoek

Bij het voortzetten van mijn onderzoek zal duidelijk worden hoe de pendel tussen de opleidingsschool en de leerwerkplek binnen OPLIS verloopt en of deze productief is ofwel of studenten een onderzoeksgerichte houding ontwikkelen. De onderzoeksresultaten dragen mogelijk bij aan een verbetering van deze pendel en de verdere ontwikkeling van Opleiden in de School.

Chiel van der Veen werkt één dag per week als groepsleerkracht op ASKO-school de Avonturijn. Daarnaast studeert hij onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Bronnen

- Ax, J., P. Ponte & N. Brouwer (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 29, nr. 1, p. 21-30.
- Beach, K.M. (1999). Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education. In: *Review of research in education*, # 24, p. 101-140.
- Cochran-Smith, M. (1994). The power of teacher research in teacher education. In: S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.). *Teacher research and educational reform*, p. 22-51. Chicago: University Press.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*, p. 63-81. Oxford: Elsevier Science.
- Oers, B. van, e.a. (2007). *De Academische Basisschool in wording: Schoolontwikkeling door onderzoek*. Notitie in het kader van Dieptepilot OGO-opleidingsschool/Academische Basisschool 2006/2008. Amsterdam: Vrije Universiteit, interne publicatie.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Dissertatie. Apeldoorn/Leuven: Uitgeverij Garant.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Tuomi-Gröhn, T., Y. Engeström & M. Young (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.). Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing, p. 1-15. Oxford: Elsevier Science.

6 Kwaliteitsbewaking

Opleiders in de school Pieta van het Veld (de Achthoek), Taetske Wüst (de Mijlpaal), Yvonne Straxk (St. Lidwina), Melanie Geensen (de Willibrord) en Carry Schaap (de Avonturijn) foto: Gerard Helt

6.1

Kwaliteitsnormen voor OPLIS-opleiders

Het opleiden van leraren is iets anders dan het lesgeven aan kinderen in de onder- of bovenbouw van het basisonderwijs. Opleiders in de school hebben dan ook vaardigheden nodig die niet zomaar vanzelfsprekend aanwezig zijn en die anders zijn dan de bekwaamheidseisen voor leraren. Hoe kan de kwaliteit van hun werk optimaal worden bewaakt?

Marco Snoek

Het rapport van de Commissie Rinnooy Kan geeft aan dat leraren hun positie kunnen versterken door zich te verenigen in een beroepsgroep, die zelf verantwoordelijkheid neemt voor de kwaliteit van die groep. Zo'n landelijke beroepsgroep bestaat er al voor lerarenopleiders: de Vereniging Lerarenopleiders Nederland, de VELON.

Leerkrachten die als schoolopleiders (zo omschrijft VELON opleiders in de school) bij het project OPLIS betrokken zijn, hebben langzamerhand een nieuwe (tweede) beroepsidentiteit ontwikkeld: die van lerarenopleider. Daarmee maken ze deel uit van de beroepsgroep van lerarenopleiders.

In de afgelopen jaren koos de VELON er nadrukkelijk voor de doelgroep te verbreden: niet alleen opleiders van hogescholen en universiteiten, maar ook opleiders in de school maken deel uit van de beroepsgroep. Langzamerhand is het aantal leden dat in het basis- en voortgezet onderwijs werkt, gegroeid. Er is zelfs een werkgroep OPLIS en één van de bestuursleden is werkzaam in het basisonderwijs

Langs de meetlat

De VELON stelt zichzelf ten doel bij te dragen aan de kwaliteit van de leden van de beroepsgroep. Dat gebeurt onder andere door kennisdeling via een tijdschrift (het Tijdschrift voor Lerarenopleiders) en conferenties.

De beroepsgroep stelde ook een professionele beroepsstandaard en een beroepsregister op. In de standaard werden kwaliteitseisen vastgelegd waaraan de leden van de beroepsgroep moeten voldoen. Het opstellen daarvan is niet een verantwoordelijkheid van de minister of van directies van hogescholen, universiteiten of opleidingsscholen. Dit is een verantwoordelijkheid die we als opleiders zelf naar ons toe trekken. Gekoppeld aan de beroepsstandaard, is een registratieprocedure ontwikkeld waarin lerarenopleiders zichzelf de maat nemen. Via peer coaching en collegabeoordelaars wordt vastgesteld of iemand aan de kwaliteitseisen van de beroepsstandaard voldoet om opgenomen te worden in het register van lerarenopleiders.

Het taakprofiel voor opleiders in de school wordt aangepast aan richtlijnen van de VELON.

Testgroep

De laatste jaren bleek dat de beroepsstandaard en de registratieprocedure niet goed passen bij opleiders die werkzaam zijn binnen een school. Om die reden en met steun van het ministerie, startte een project Registratie van Opleiders in de School (ROS). Hiermee is nagegaan welke wijzigingen nodig zijn om de beroepsstandaard en de registratieprocedure beter toe te spitsen op schoolopleiders. Binnen het project is nauw samen gewerkt met een groep schoolopleiders, die tegelijk een testgroep was voor de nieuwe standaard.
De nieuwe standaard kent acht competenties:

1. een grondslag waarin houdingsaspecten benoemd zijn;
2. interpersoonlijk en (ped)agogisch handelen;
3. opleidingsdidactisch handelen;
4. organisatorisch handelen;
5. werken met collega's binnen de school;
6. werken aan beleid en schoolontwikkeling;
7. werken in een brede context;
8. werken aan de eigen professionele ontwikkeling.

Ondertussen is er een voorlopige standaard voor schoolopleiders, zijn er 47 schoolopleiders geregistreerd en zitten nog 40 schoolopleiders in het registratietraject.

Opleiders in de school die meer willen weten over het registratietraject voor leraren-opleiders kunnen zich wenden tot de VELON: www.velon.nl.

Professionele eenzaamheid

De schoolopleiders die deelnemen in het registratietraject werken aan de hand van een duidelijk handboek en de bestaande beroepsstandaard aan hun zelfbeoordeling. Tijdens de bijeenkomsten worden zij adequaat ondersteund en ontmoeten zij vakgenoten. Dat is prettig omdat zij soms worstelen met professionele eenzaamheid: veel opleiders werken alleen aan hun taken op school en ontmoeten nauwelijks collega-schoolopleiders.

Saskia van Caem werkt op een ASKO-school (St. Jan) als opleider en was actief in de pioniersgroep: "Ik heb gemerkt dat er nog een extra dimensie bij komt: je ontmoet schoolopleiders uit het gehele onderwijs. Zo ontstaat een breed referentiekader. Daarnaast werk je samen met een collega, de peer coach, waarbij je elkaar kritisch bevraagt tijdens de fasen in de zelfbeoordeling.

Door het werken met een beroepsstandaard kreeg ik veel beter zicht op mijn eigen kwaliteiten als opleider in de school. Het beschrijven van authentieke situaties en het maken van een 360% feedback (feedback van collega's, studenten en leidinggevenden) waren voor mij krachtige en waardevolle instrumenten bij de zelfbeoordeling.

Het beoordelingsgesprek met de collega-beoordelaars hielp mij verder richting te geven aan mijn visie op Opleiden in de School en aan mijn taak binnen de school waar ik werk. Een toenemende beroepstrots die ik bij mezelf en anderen tijdens het registratietraject bemerkte, zorgt ervoor dat er vanuit enthousiasme meer werk wordt gemaakt van het portfolio dan nodig is voor registratie."

Marco Snoek (lector Leren & Innoveren Hogeschool van Amsterdam) en Saskia van Caem (schoolopleider van ASKO-basisschool St. Jan) zijn beiden lid van het bestuur van de VELON.

6.2

Kwaliteit en Opleiden in de School

Bij het opleiden van startende leraren gaan basisscholen en hogescholen steeds meer samenwerken. Daarbij is het van belang de kwaliteit van OPLIS te borgen.

Frank Sengers

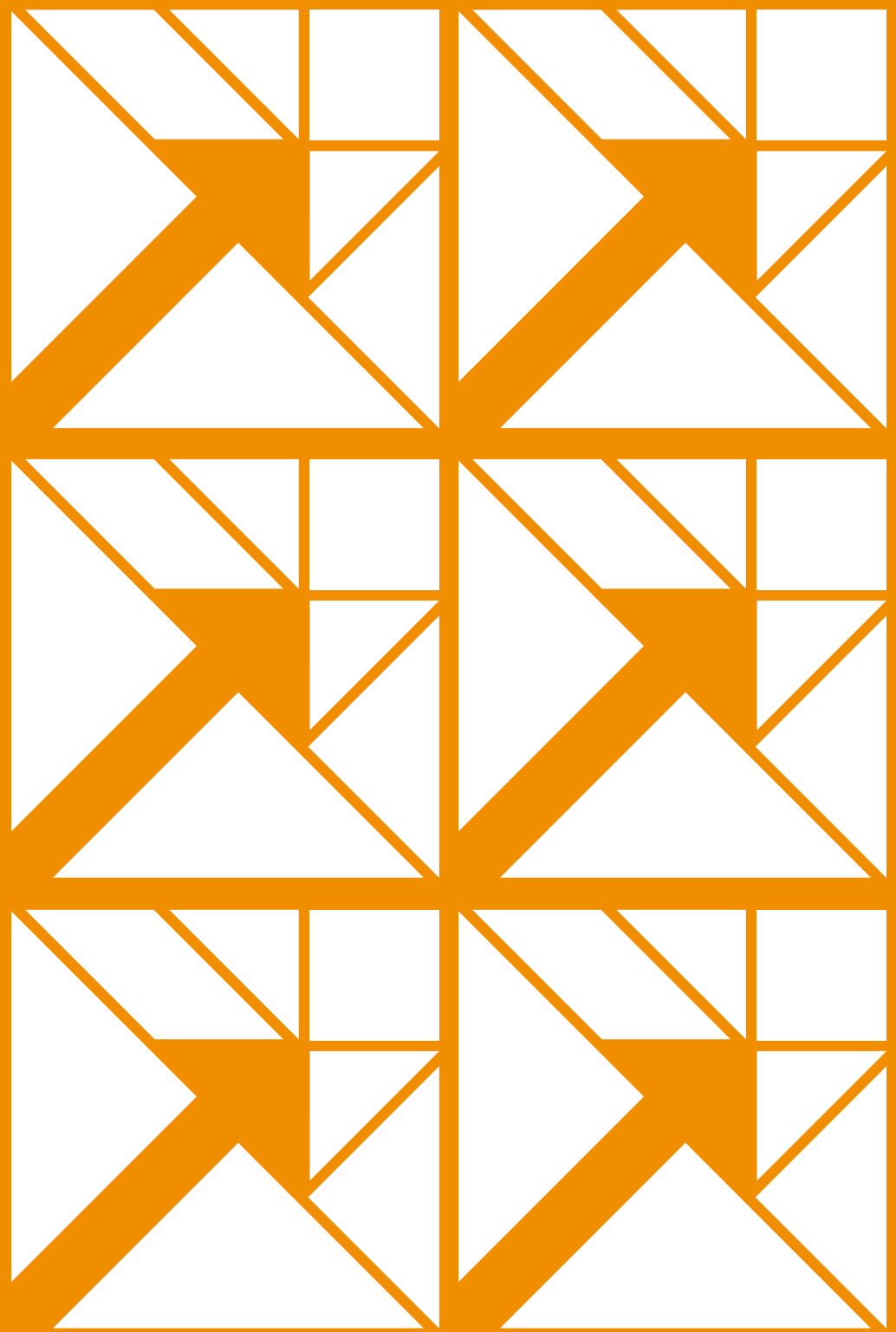
Zoals ook elders in dit boek is vermeld, zijn de volgende functies van Opleiden in de School te onderscheiden.

Opleiding en personeelsontwikkeling
Gericht op:
a) studenten die worden opgeleid voor onderwijzende of ondersteunende functies in het onderwijs;
b) personeel van een school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor het beter uitvoeren van hun huidige functie;
c) personeel van een school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor een andere taak of functie binnen die school/opleiding;
d) personeel van een school en/of opleiding dat wordt opgeleid/begeleid voor taken en functies binnen de opleidingsschool.

School- en opleidingsontwikkeling
Gericht op innovatie in het curriculum en organisatie van de:
a) school;
b) opleiding.

Kennisontwikkeling
Gericht op het ontwikkelen van overdraagbare producten en kennis voor gebruik binnen:
a) scholen;
b) opleidingen;
c) educatieve infrastructuur;
d) samenleving.

Kortom de kwaliteit van Opleiden in de School wordt bepaald door de mate waarin wordt voldaan aan de bovenstaande drie functies.



Enkele toonaangevende publicaties over de kwaliteit van Opleiden in de School zijn:

Onderwijsraad

In 2005 stelde toenmalig Minister van Onderwijs, Van der Hoeven, aan de Onderwijsraad de vraag: hoe kan de kwaliteit van Opleiden in de School worden gegarandeerd?
Hierop werden twee deelvragen uitgewerkt:

1. Aan welke voorwaarden moeten schoolgebonden opleidingstrajecten voldoen?
2. Hoe kan vakkennis in de lerarenopleiding worden versterkt?

De tweede deelvraag is ingegeven door vragen uit de Tweede Kamer.

De Onderwijsraad (2005a) noemt naast onder meer voordelen van OPLIS een aantal risico's als scholen een grote rol krijgen bij de opleiding van nieuwe leraren:

1. De reflectie schiet er bij in.
2. Er is onvoldoende aandacht voor de ontwikkeling van een professionele kennisbasis.
3. Studenten worden specifiek opgeleid voor een schoolfase of schooltype, waarmee het civiel effect van de opleiding niet gewaarborgd is.
4. De kwaliteit van leerwerkplekken is onvoldoende door gebrek aan kwaliteit bij de opleidingsfunctionaris en bij de samenwerking met de lerarenopleiding.
5. Door onvoldoende innovatief vermogen binnen een school kan deze niet als voorbeeldfunctie functioneren met als gevolg dat intern opgeleide leraren een te beperkt repertoire hebben om leerlingen uit te dagen en op verschillende leerlingen toegespitst onderwijs te vervullen.

Uit een internationale vergelijking die de Onderwijsraad heeft laten uitvoeren (Onderwijsraad, 2005b) komt naar voren:
'Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van lerarenopleiding en opleidingsschool 'betere' leraren oplevert dan de situatie waarin alleen een school of alleen een opleiding betrokken is. In gevallen waar scholen de hele opleiding van leren voor hun rekening nemen, is weinig aandacht voor het verwerven van een bredere onderwijskundige en didactische kennisbasis, waardoor de verdieping uit de lerarenopleiding wordt gehaald. Dit is niet verwonderlijk, want scholen hebben het onderwijzen van leerlingen als primaire taak; de begeleiding van aankomende leraren blijkt een bijzaak. ……'

Over de borging van het niveau van afstuderen wordt opgemerkt (Onderwijsraad, 2005b):
'Waarborging van de kwaliteit van afgestudeerden is een taak van de lerarenopleiding of van een externe examencommissie. ...De rol van de school bij de beoordeling van de LIO's is beperkt; het eindoordeel ligt bij de lerarenopleiding'.
Na een internationale vergelijking die de Onderwijsraad liet uitvoeren (Onderwijsraad, 2005b), is voor een deskundige opleidingsfunctionaris in de school het volgende aan de orde:

1. Studenten krijgen de gelegenheid ervaringen op te doen in gevarieerde onderwijssituaties.
2. Opleiden in de school is structureel verankerd in het personeels- en opleidingsbeleid van de school.
3. De vakinhoudelijke competentie is stevig verankerd in het schoolgebonden opleidingstraject.
4. School en lerarenopleiding werken intensief samen.
5. De afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is onafhankelijk.

De voorwaarden die de Onderwijsraad stelt, zijn gericht op de functie van opleiding en personeelsontwikkeling en dan nog eenzijdig op de kwaliteit van de opleiding van nieuw onderwijspersoneel. De functies school- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling komen niet terug in bovenstaande voorwaarden. De Onderwijsraad noemt schoolontwikkeling wel als een van de motieven voor scholen om te kiezen voor Opleiden in de School.

HBO-Raad; Rokebrank en Kallenberg

In 2006 brengen Rokebrand en Kallenberg namens de HBO-Raad advies uit aan OCW over de borging van 'de kwaliteit van leren op de werkplek' (Kallenberg en Rokebrand, 2006). In de rapportage komen in beschrijvingen van de 'Professional Development School' en de 'Academische (basis)school' de functies van school- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling wel aan bod. Maar de kwaliteitseisen die ze formuleren, richten zich enkel op de functie van opleiding en personeelsontwikkeling.

Rokebrand en Kallenberg (2006) formuleren de volgende kwaliteiten waaraan opleidingsscholen moeten voldoen:

a) Kwaliteit van de begeleiding
   Het leerklimaat kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend en een emotioneel veilig klimaat binnen de werkplekleeromgeving. De begeleiding bevat mentoring en coaching en de afstemming van het aanbod op de behoeften van de (aanstaande) leraar.
b) Kwaliteit van de werkplek in het curriculum.
   Het onderwijsaanbod bevat een goede balans theorie-praktijk en een doorgaande leerlijn. Bij condities gaat het om faciliteiten in de vorm van beschikbare mensen, up-to-date (ICT) materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.
c) Kwaliteit van de beoordeling
   De bekwaamheid van een opgeleide leraar zal adequaat beoordeeld moeten worden op basis van het beroepsprofiel van de leraar primair onderwijs.
d) Kwaliteitsafspraken over de evaluatie en de borging van de kwaliteit
   Er is sprake van een systematische zorg voor kwaliteit met als kernmerken zelfevaluatie en procesmanagement.

Geldens

In 2007 publiceert Geldens haar proefschrift 'Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving'. Haar proefschrift geeft zicht op kenmerken van de werkplekleeromgeving. Uit literatuurstudie haalt ze naar voren dat de kracht van de werkplek voor het leren onderwijzen van een aanstaande leraar vooral lijkt te liggen in een reële schoolcontext. Het bevorderen van de professionele ontwikkeling van alle betrokken wordt beklemtoond. Kenmerken die ze noemt zijn het:

1. realiseren van gezamenlijk overleg over de problemen met het leren van leerlingen;
2. uitwisselen van leraren tussen de school en het opleidingsinstituut;
3. samen onderzoeken van praktische onderwijsleerproblemen;
4. samenwerken bij de begeleiding van aanstaande leraren.

Geldens heeft met behulp van een literatuurstudie, een empirische verkenning en een meervoudige case study onderzocht wat de kenmerken zijn van werkplekleeromgevingen. Ze komt tot een samenhangend conceptueel analytisch kader waarmee ze een beeld geeft van de kenmerkende eigenschappen van de werkplekleeromgeving.

Het model van Geldens is gebaseerd op 104 elementen die de kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving bepalen. Deze elementen brengt ze op grond van verwantschap onder in 19 kenmerken en clustert ze in 7 componenten. Hiermee bouwt ze haar conceptueel analytisch kader op. Hieronder staan de componenten en de bijbehorende kenmerken.

Component	Kenmerken
1. Onderwijsaanbod	1. Balans 2. Doorgaande lijn
2. Leerklimaat	3. Emotioneel veilig 4. Uitdaging en stimulering
3. Professionaliteit	5. Lerende organisatie 6. Professionalisering 7. Zelfsturing
4. Condities	8. Fiscalisering 9. Gebruik van ICT 10. Personele middelen 11. Samenwerkingsafspraken 12. Up-to–date middelen
5. Begeleiding	13. Afstemming op behoeften 14. Kenmerkende situaties 15. Mentoren en coaching 16. Zorgen voor ownership
6. Kwaliteitszorg	17. Procesmanagement 18. Zelfevaluatie
7. Startbekwaamheid	19. Bekwaamheidseisen

Geldens heeft onderzocht wat er bekend is van de effecten van de kenmerken van de werkplekleeromgeving op studenten. Ook onderzocht zij welke daarvan, volgens actoren, een werkplekleeromgeving krachtig maken. Geldens verbindt de term krachtige werkplekleeromgeving met de kwaliteit van de werkplekleeromgeving en de doelmatigheid waarmee mensen er leren onderwijzen.

Dat Geldens zoekt naar kenmerken die volgens actoren een werkplekleefomgeving krachtig maken en niet naar kenmerken van de werkplekleeromgeving, waarvan vastgesteld is dat ze tot waarneembare betere leerprestaties bij studenten hebben geleid, is omdat hier nog onvoldoende onderzoek naar is gedaan. Volgens Geldens kunnen de volgende vier kenmerken de leeromgeving krachtig maken:

2. Doorgaande lijn
11. Samenwerkingsafspraken
15. Mentoring en coaching
19. Bekwaamheden

Geldens verwerkt deze op onderstaande wijze in een model:

Tot slot is Geldens verder ingegaan op de begeleiding van aanstaande leraren in mentorgesprekken. Mentoring is één van de vier kenmerken die de werkplekleeromgeving krachtig kunnen maken. In de casus die zij onderzocht, treft ze veel tekortkomingen aan in de mentoringgesprekken. Mentoren handelden meer instrumenteel en handelingsgericht dan reflectief en persoonsgericht. Wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames heeft ze geen hoogwaardige mentoringsgesprekken aangetroffen. Mentoring is een belangrijk maar kwetsbaar kenmerk van de werkplekleeromgeving.

Het werk van Geldens geeft voor de functie opleiden en personeelsontwikkeling belangrijke aanknopingspunten om kwaliteitseisen te formuleren.

NVAO Inspectie van het Onderwijs

De verantwoordelijkheid voor de borging van de kwaliteit van het primair en voortgezet onderwijs en bve-instellingen ligt bij de Inspectie van het Onderwijs. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) is verantwoordelijk voor de kwaliteitsborging van het hoger onderwijs waaronder de lerenopleidingen. Op de vraag van de Minister van OCW hebben de Inspectie en de NVAO een gezamenlijk onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteitsborging van Opleiden in de School. Dit leidde tot een studie, een praktijkonderzoek en een advies (Inspectie van het Onderwijs (2007a, b en c). Daarin zijn de volgende risico's bij Opleiden in de School geformuleerd:

1. Programma: borging van de inhoud
   Het gaat hier om de balans tussen theorie en praktijk. Door programma's met veel zelfsturing van studenten is de borging van de inhoud lastig.
2. Inzet van personeel en continuïteit
   Het realiseren van een stabiele opleidingsinfrastructuur is lastig omdat OPLIS veelal in projectvorm wordt gerealiseerd. Subsidiestromen zijn onzeker en studentenaantallen kunnen tegenvallen.
3. Interne kwaliteitszorg
   Omdat OPLIS nog niet zover is ontwikkeld, is er veelal nog geen sluitende en cyclische structuur gerealiseerd van interne kwaliteitszorg.
4. De kwaliteit van het onderwijs in een opleidingsschool
   Als binnen opleidingsscholen een deel van het onderwijs wordt uitgevoerd door leerkrachten die nog in opleiding zijn, kan de kwaliteit onder druk komen staan. Zeker als het lerarentekort oploopt, wordt dit risico groter.
5. De effecten van OPLIS voor het onderwijsstelsel
   Met Opleiden in de School komt er meer variëteit in opleidingstrajecten. Dit is waardevol maar houdt ook het risico in van ondoorzichtigheid en van ongewenste kwaliteitsverschillen.

Vanuit het uitgangspunt dat diegenen die via Opleiden in de School worden opgeleid aan dezelfde bevoegdheids- en bekwaamheidseisen dienen te voldoen als diegenen die via andere trajecten worden opgeleid en dat de hogescholen en universiteiten hiervoor verantwoordelijk zijn, formuleren de Inspectie en de NVAO (Inspectie van het Onderwijs (2007c) een aantal kwaliteitseisen. Hierbij sluiten zij aan bij het accreditatiekader van de NVAO. In dit accreditatiekader worden opleidingen beoordeeld aan de hand van de volgende onderwerpen:

1. doelstellingen van de opleiding;
2. programma;
3. inzet van personeel;
4. voorzieningen;
5. interne kwaliteitszorg en;
6. resultaten.

Opleidingen worden op bovenstaande onderwerpen beoordeeld aan de hand van facetten en daarbij behorende criteria. Deze beoordeling gebeurd door een Visiterende en Beoordelende Instantie (VBI) na een visitatie en wordt door de NVAO gevalideerd. Voor een deel van de facetten waarop beoordeeld wordt, is een verdere specificatie opgenomen voor OPLIS (zie hiervoor: Inspectie van het Onderwijs, 2007c). Deze specificaties komen later terug in het Toetsingskader Opleiden in de School (NVAO, 2009).

Dieptepilots KPMG/CINOP

In de periode 2002 tot 2006 stimuleert het Ministerie van OCW met een subsidieregeling het inrichten van een goede infrastructuur voor het opleidingsproces in de school en het maken van afspraken met lerarenopleidingen over een taak- en verantwoordelijkheidsverdeling bij OPLIS. In totaal hebben hier 1.081 scholen voor primair onderwijs, 207 scholen voor voortgezet onderwijs en 20 instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie aan deelgenomen. Met de groei van het Opleiden in de School kwam ook de noodzaak om de kwaliteit goed te borgen naar voren. Daarom heeft OCW in de periode 2005-2008 de 'Dieptepilot Opleiden in de School' laten uitvoeren binnen 37 projecten van (combinaties van) scholen die bereid en in staat zijn toekomstige leraren op te leiden voor meer dan de eigen behoefte én aan scholen die het Opleiden in de School verbinden met onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling: de academische scholen. Voor deze dieptepilot was € 42 miljoen uitgetrokken. Het doel was te onderzoeken onder welke voorwaarden de opleidingsschool die opleidt voor de arbeidsmarkt en de academische opleidingsschool een succes kunnen zijn. Dit project is uitgevoerd door KPMG/CINOP. In 2008 brengen zij het rapport 'Landelijke criteria Opleiden in de School, Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool' uit.

De vraag die OCW aan KPMG/CINOP stelt, luidt: "welke kwaliteitscriteria kunnen ertoe leiden dat Opleiden in de school een succes wordt en dat de kwaliteit duurzaam geborgd is? Welke indicatoren kunnen daarbij worden vastgesteld voor elk van de criteria?" (KPMG/CINOP, 2008). Ook zijn er vragen geformuleerd over de financiële consequenties.

De onderzoekers van KPMG/CINOP hebben een model Opleiden in de School gemaakt, dit getoetst en aangevuld op basis van de resultaten en onderzoeksactiviteiten binnen de dieptepilot Opleiden in de School. Ze hebben het model opgebouwd op basis van het INK-management-model (Instituut Nederlandse Kwaliteit). Het INK-model bestaat uit negen aandachtsgebieden. De negen aandachtsgebieden zijn verdeeld in organisatiegebieden

1. leiderschap;
2. beleid en strategie;
3. processen;
4. medewerkers;
5. middelen en resultaatgebieden;
6. waardering door klanten;
7. waardering door personeel;
8. waardering door maatschappij;
9. eindresultaten.

KPMG/CINOP laat de waarderingsgebieden buiten beschouwing en richt zich op de vijf organisatiegebieden en op eindresultaten. Ze bouwen vervolgens een:

- Model Opleiden in de School en een
- Model Academische Opleidingsschool.

Aan de hand van het 'Model Opleiden in de School' geven zij een aantal criteria en indicatoren voor de opleidingsschool. Aan de hand van het 'Model Academische Opleidingsschool' geven zij criteria en indicatoren die, bovenop de criteria voor OPLIS, van toepassing zijn op de academische opleidingsschool. De academische opleidingsschool wordt hiermee een overtreffende trap van de opleidingsschool.

De criteria voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool zijn:

Leiderschap

1. Er is sprake van een gezamenlijke besturing van het Opleiden in de School-opleidings-concept.
2. Er is een gezamenlijk opleidingsplan dat wordt onderschreven door alle partners in het Opleiden in de School-partnerschap.
3. De opleidingsschool verzorgt niet alleen de praktijkcomponent van het programma maar levert ook een bijdrage aan vakinhoudelijke en didactische onderdelen.
4. De opleidingsschool heeft een stabiele opleidingsinfrastructuur: beleid en strategie.
5. De partners in Opleiden in de School hebben afspraken gemaakt over het vullen van de beschikbare opleidingsplaatsen en de inspanningsverplichting die de partners hiervoor aangaan.
6. Opleiden in de School maakt aantoonbaar deel uit van de kwaliteitszorgcyclus van alle partners binnen OPLIS.
7. De resultaten van Opleiden in de School worden gedeeld/besproken met de organisatie.
8. De Inspectie van het Onderwijs en de NVAO constateren dat het primaire proces van de bij de opleiding betrokken partners van voldoende kwaliteit is. Het primaire proces en de ondersteunende processen.
9. Er is een opleidings/begeleidingsteam.
10. Opleiden in de School is geoperationaliseerd naar de voor OPLIS relevante HR-instrumenten van alle instellingen in het partnerschap.
11. Opleiden in de School heeft een herkenbare plek in het functie- en taakbeleid van de partners in het partnerschap.
12. Er is periodieke afstemming over de voortgang van de studenten/cursisten en studerend personeel in het partnerschap Opleiden in de School.
13. Het beoordelingsproces vindt op een onafhankelijke en afgewogen wijze plaats.

Medewerkers

14. Schoolopleiders en begeleiders zijn opgeleid voor het werken in een OPLIS-opleidingschool.

Middelen

15. Er zijn een gezamenlijke begroting en gezamenlijke verslaglegging van de resultaten van OPLIS.

Eindresultaten

16. Er worden gekwalificeerde medewerkers opgeleid, die conform de afspraken in het opleidingsplan, hun werkkring deels buiten de opleidingsschool vinden.

De indicatoren staan vermeld in KPMG/CINOP (2008).

Voor de academische opleidingsschool voegt KPMG/CINOP hier onderstaande criteria aan toe:

Leiderschap

17. Er is sprake van een partnerschap van één of meer schoolbesturen en onderzoek in innovatiegerichte organisaties.
18. Er is een gezamenlijk onderzoeksplan voor de academische opleidingsschool dat wordt onderschreven door alle partners in het partnerschap.

Beleid en strategie

Geen aanvullende criteria.

Het primaire proces en de ondersteunende processen

19. Er is aantoonbaar voldoende en duurzaam capaciteit vrijgemaakt voor innovatie/het doen van onderzoek.
20. Studenten/cursisten en studerend personeel zijn actief betrokken bij het doen van onderzoek, voor een deel van hun tijd.
21. Medewerkers, werkzaam in de academische opleidingsschool, zijn actief betrokken bij het doen van onderzoek, voor een deel van hun tijd.

Medewerkers

22. Schoolopleiders en begeleiders zijn opgeleid voor het werken in een academische opleidingschool.

Middelen

23. Er is een gezamenlijke begroting en verslaglegging over de resultaten voor de academische opleidingsschool.

Eindresultaten

24. De academische opleidingsschool richt zich met onderzoek/innovatie op de eigen school ontwikkeling en op onderwerpen die verder gaan dan de agenda en belangen van de (eigen) organisatie en die van haar partners.
25. De academische opleidingsschool levert resultaten op waarmee niet alleen de eigen academische opleidingsschool en de deelnemende partners in het partnerschap zich kunnen ontwikkelen, maar ook partijen daarbuiten.

De kwaliteitscriteria van KPMG/CINOP geven een brede dekking aan de eerder genoemde drie functies ik aan Opleiden in de School toeken. Deze criteria kunnen prima als referentiepunt fungeren bij het ontwikkelen van een opleidingsschool. Als criteria zijn ze soms wat te detaillistisch met het risico dat ze gaan fungeren als ongewenste inrichtingsvoorschriften. Dit is inherent aan de keuze voor het INK-model waarin een grote focus ligt op het proces en de input en minder op het resultaat.

Toetsingskader Opleidingsschool

In september 2009 heeft OCW de kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 'Krachtig meesterschap' uitgebracht. Daarin staat dat Opleiden in de School vanaf studiejaar 2009-2010 zal worden verankerd in het onderwijsstelsel. OCW kiest ervoor een beperkt aantal opleidingsscholen een extra tegemoetkoming te verstrekken. In dit stuk wordt niet verder ingegaan op regelingen en subsidievoorwaarden.

Interessant is dat OCW ervoor kiest de NVAO te laten bepalen of een opleidingsschool over de gewenste basiskwaliteit beschikt. Hiervoor heeft de NVAO een Toetsingskader Opleidingsschool (NVAO, 2009) vastgesteld. Het is de bedoeling om de beoordeling van de kwaliteit van een opleidingsschool op termijn mee te nemen in de reguliere beoordeling van de kwaliteit van de lerarenopleiding binnen het accreditatiestelsel. Gezien haar taakstelling beperkt de NVAO zich tot uitspraken over de kwaliteit van het hoger onderwijs, in dit geval de lerarenopleiding. OCW en de NVAO geven aan dat de lerarenopleiding de instantie is en blijft die het getuigschrift afgeeft en die garant moet staan voor het bereiken van de nodige kwalificaties. Alle studenten moeten voldoen aan dezelfde bekwaamheidseisen, ongeacht of ze de opleiding voltijds, deeltijds of duaal (bijvoorbeeld in de opleidingsschool) hebben gevolgd. Hiermee lijkt het idee dat scholen de verantwoordelijkheid krijgen voor (een deel van) de opleiding van de baan en krijgt de kwaliteitsborging van Opleiden in de School definitief een plek en het hoger onderwijsstelsel.

Met het Toetsingskader Opleiden in de School (NVAO, 2009) beoordeelt de NVAO de kwaliteit aan de hand van het gerealiseerde niveau en de kwaliteit van de samenwerkingsovereenkomst van de opleidingsschool. De NVAO stelt voor de beoordeling van de kwaliteit van de opleidingsscholen een panel van deskundigen samen. Dit panel wordt geadviseerd door twee groepen referenten. De eerste groep wordt gevraagd een oordeel uit te spreken over het gerealiseerde niveau van de afgestudeerden. De tweede groep referenten zal oordelen over de kwaliteit van de aan de basis van de opleidingsschool liggende samenwerkingsovereenkomst.

De NVAO heeft een beoordelingskader opgesteld dat bestaat uit deel 1 (het gerealiseerde niveau) en deel 2 (de samenwerkingsovereenkomst).

Deel 1: het gerealiseerd niveau
Uit de beoordeling van het gerealiseerde niveau moet blijken dat het buiten twijfel staat dat de afgestudeerden van de opleidingsschool voldoen aan het niveau van bachelor of master. Deze beoordeling gebeurt aan de hand van de producten waarop de examencommissie zich baseert voor haar eindoordeel over de te behalen eindkwalificaties.

Criterium: de gerealiseerde eindkwalificaties zijn in overeenstemming met de nagestreefde eindkwalificaties qua niveau, oriëntatie en domeinspecifieke eisen.

Deel 2: de samenwerkingsovereenkomst
De beoordeling van de kwaliteit van het samenwerkingsverband gebeurt aan de hand van de samenwerkingsovereenkomst en de explicitering daarin van de wijze waarop de partners in de opleidingsschool gestalte geven van het programma, het personeelsbeleid, de voorzieningen en de kwaliteitszorg, alsook over de verantwoordelijkheidsverdeling daarbij. Hierbij bouwt de NVAO verder op het advies dat eerder samen met de Inspectie is uitgebracht (Inspectie van het Onderwijs, 2007c). Ze gaan er hierbij vanuit dat opleidingen al zijn geaccrediteerd of worden geaccrediteerd. Het gaat dan ook om aanvullende, dan wel meer specifieke eisen, die gesteld moeten worden aan opleidingscholen. Hieronder wordt kort toegelicht welke specifieke criteria geformuleerd worden voor de verschillende facetten.

1 Programma

1.1 Relatie tussen doelstellingen en programma.
Men verwacht dat de opleidingsschool een expliciete visie heeft op Opleiden in de School, geconcretiseerd in een opleidingsplan, en dat het programma de studenten in staat stelt om de eindkwalificaties te bereiken. Gewaarborgd moet worden dat er een verbinding tussen de theorie en praktijk kan worden gelegd. Het programma moet voldoende diepgang hebben door verbinding met de theorie en het moet aansluiten bij de praktijkervaring in de school.

1.2 Samenhang programma
De opleidingsschool heeft een samenhangend programma waarin het schooldeel en het opleidingsdeel een geïntegreerd geheel vormen. De individuele trajecten zijn verankerd in een inhoudelijk samenhangend programma.

1.3 Instroom
De selectie van studenten moet zorgvuldig en transparant zijn. De afstemming tussen instroomkwalificaties en programma is transparant, vrijstellingen worden verantwoord en de rol van EVC is beschreven.

1.4 Afstemming vormgeving en inhoud van het programma
Alle partners hebben ingestemd met het gehanteerde didaktische concept.

1.5 Beoordeling en toetsing
Er is een duidelijke verdeling in de rol, taken en verantwoordelijkheden bij de toetsing.

2 Inzet van personeel

2.1 Kwantiteit
De opleidingsschool zet voldoende personeel in om de studenten op te leiden, te begeleiden en te beoordelen.

2.2 Kwaliteit
Het personeel van een opleidingsschool is deskundig in het opleiden, begeleiden en beoordelen van de studenten. De opleidingsschool heeft een visie op de professionalisering uitgeschreven en er zijn afspraken vastgelegd over de borging van de kwaliteit van al het personeel dat betrokken is bij de opleidingsschool.

3 Voorzieningen

3.1 Studiebegeleiding
De opleidingsschool zorg ervoor dat de begeleiding van school en lerarenopleiding op elkaar is afgestemd, transparant is voor studenten en andere betrokkenen en dat deze aansluit bij de specifieke behoeften van de studenten.

4 Interne kwaliteitszorg

4.1 Evaluatie resultaten
De opleidingsschool hanteert een kwaliteitszorgplan dat het realiseren van de streefdoelen waarborgt en dat erop is gericht dat er regelmatig wordt geëvalueerd.

4.2 Maatregelen tot verbetering
De opleidingsschool geeft aantoonbaar opvolging aan de resultaten van de regelmatige evaluaties.

4.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld
De medewerkers en studenten van de opleidingsschool alsook het beroepenveld zijn actief betrokken bij de interne kwaliteitszorg van de opleidingsschool.

Als we het Toetsingskader Opleidingsschool (NVAO, 2009) beschouwen, zien we dat de NVAO zich eenzijdig richt op de opleidingsaspecten van Opleiden in de School. Binnen de functie opleiding en personeelsontwikkeling is er aandacht voor het opleidingsaspect en binnen de functie school- en opleidingsontwikkeling is er aandacht voor opleidingsontwikkeling. Maar de functie kennisontwikkeling krijgt geen aandacht. De focus op de opleiding is een principiële keuze en vanuit het perspectief van de NVAO verklaarbaar. Deze doet echter geen recht aan de motieven die ertoe leiden dat scholen en opleidingen kiezen voor Opleiden in de School en de functies daarvan.

Conclusie

Dit artikel begon met een definitie van kwaliteit van Opleiden in de School. Deze is heel bewust gekoppeld aan functies die aan OPLIS worden toegekend. Vervolgens werden een aantal adviezen en onderzoeken besproken. Telkens is te zien dat er in verschillende studies wel oog is voor de functies school- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling. Maar als het gaat om het formuleren van criteria voor kwaliteit van Opleiden in de School ligt de focus eenzijdig op opleiden. Binnen de functie opleiden komen wel telkens dezelfde kwaliteitsaspecten naar voren. De gescheiden stelsels van hoger onderwijs en primair en voortgezet onderwijs zouden met deze eenzijdige benadering van kwaliteit te maken kunnen hebben. Het primair, voortgezet en hoger onderwijs hebben elk eigen wet- en regelgeving. De kwaliteitsborging voor het primair en voortgezet onderwijs liggen bij de Inspectie, voor het hoger onderwijs bij de NVAO. Vanuit deze gescheiden stelsels is men blijkbaar weinig genegen voor Opleiden in de School, waarin school en lerarenopleiding samenwerken op basis van gelijkwaardigheid, te komen tot afstemming in de kwaliteitsborging. Deze eenzijdige benadering van kwaliteit doet geen recht aan deze samenwerking en de verschillende functies van OPLIS.

Frank Sengers is onderwijskundige en werkt als onderwijsmanager voor PABO HvA. Hij is verantwoordelijk voor Opleiden in de School, Werkplekleren en de Afstudeerfase.

Bronnen

- Deinum, J.F., D.W. Maandag, W.H.A. Hofman & J. Buitink (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Studie.* Een vergelijkend internationaal overzicht. Den Haag: Onderwijsraad.
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs.* Proefschrift. Nijmegen: Radbouduniversiteit.
- Helmond, Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- HBO-Raad (2006). *Kwaliteit vergt keuzes.* Bijlagen Bestuurscharter lerarenopleidingen. Den Haag: HBO-Raad.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Opleiden in de school – 2. Kwaliteitsborging en toezicht.* Praktijk. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Opleiden in de school – 3. Kwaliteitsborging en toezicht. Advies.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kallenberg, A.J. & F.C.M. Rokebrand (2006). *Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen.* Notitie in opdracht van de stuurgroep in het kader van de beleidsagenda HBO Raad – OCW. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- KPMG (2008). *Landelijke criteria Opleiden in de school.* Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool. Rapport uitgebracht aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. KPMG.
- NVAO (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs.* Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool 2009.* Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.
- Onderwijsraad (2005a). *Leraren opleiden in de school* (Advies 20050395/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Korte internationale studie over opleiden in de school.* Den Haag: Onderwijsraad.

Nawoord: hoe nu verder?

Dat Opleiden in de School vruchten afwerpt, mag blijken uit de bijdragen in deze bundel. We merken het ook elke dag uit het enthousiasme en de grote inzet van alle betrokkenen. Opleiden in de School is zeker succesvol door het samen werken en samen leren. We vormen een community of learners, inspireren elkaar en zijn betrokken bij de ontwikkelingen op de verschillende scholen en de opleiding.

Stand van zaken

We kunnen constateren dat het opleidingsdeel van de OGO-opleidingsschool aardig is uitgekristalliseerd. De taak- en verantwoordelijkheidsverdeling is helder. Mentoren, opleiders in de school, instituutsopleiders en assessoren zijn toegerust om hun taken adequaat uit te voeren. De uitwerking is beschreven in het HvA-model Opleiden in de School (zie: hoofdstuk 1). Bij het specifiek opleiden voor OGO moet er nog wel een slag gemaakt worden als het gaat om de uitwerking van de competenties van leraren basisonderwijs voor het concept van OGO. Dit sluit echter aan bij de landelijke stand van zaken binnen OGO. Binnen de OGO-Academie vindt het gesprek plaats over certificering. Daarnaast werkt de Activiteit aan de invulling van de competenties (zie: artikel 3.1). Interessant is om te zien of deze competenties zo uitgewerkt worden dat ze zich lenen voor beoordeling, bijvoorbeeld voor vertaling naar een bekwaamheidsproef.

Binnen het academische deel van OPLIS is een aantal belangwekkende stappen gezet. Van Oers (zie artikel 5.1) beschrijft de systematische aanpak die is ontwikkeld voor het uitvoeren van onderzoek op basisscholen die aan OPLIS deelnemen. De eerste ervaringen stemmen ons optimistisch. Leertaken en afstudeerprojecten van studenten krijgen steeds meer een rol in het kader van school- en kennisontwikkeling. Tegelijkertijd vormt het academische deel nog een proces van zoeken en dit gaat gepaard met vallen en opstaan. De constatering van het Ministerie van OCW (zie: de inleiding van dit boek) dat de Academische Opleidingsschool nog een verdere verdiepingsslag nodig heeft is ook op de OGO-opleidingsschool van toepassing. We stappen enthousiast in om deze verdiepingsslag te maken. PABO HvA, schoolbestuur ASKO en betrokken scholen hebben er alle vertrouwen in dat deze samenwerking leidt tot meer professionaliteit op de scholen en de opleiding. Bovenal geeft het betrokkenen de ruimte om onderwijs en opleiding te verbeteren. Dit geeft professionele voldoening!

Vervolg

In het HvA-model Opleiden in de School (hoofdstuk 1) maken we onderscheid in de functies:

1. opleiding en personeelsontwikkeling;
2. school- en opleidingsontwikkeling;
3. kennisontwikkeling.

Aan de hand van bovenstaand onderscheid geven we een doorkijk naar hoe we de OGO-opleidingsschool verder willen ontwikkelen.

Binnen de ASKO krijgt Opleiden in de School een steeds belangrijkere rol in het personeelsbeleid (ASKO Strategisch Beleidsplan 2007-2011). Het doel hiervan is om onderwijspraktijk en -opleiding beter op elkaar af te stemmen en studenten beter voor te bereiden op hun rol als leerkracht binnen een school. Het voornemen van de ASKO is om meer opleidingsscholen te creëren. In 2008 is een belangrijke stap gezet door binnen de afdeling P&O van de ASKO een bovenschoolse coördinator OPLIS aan te stellen.

Ook binnen PABO HvA krijgt Opleiden in de School een structurele plek. Vanaf 2009 worden er evenveel studenten opgeleid binnen opleidingsscholen als daarbuiten. De verantwoordelijkheid voor OPLIS is structureel ingebed in het management van de opleiding.

Opleiding en personeelsontwikkeling

OGO-certificaat

Binnen de OGO-opleidingsschool willen we nog preciezer invulling geven aan de specifieke uitwerking van de competenties voor OGO. We willen studenten binnen de OGO-opleidingsschool opleiden tot startbekwame OGO-leerkrachten, ze hierop beoordelen en certificeren. Op het moment dat we nog meer zicht hebben op de competenties gaan we het programma binnen de OGO-opleidingsschool hierop aanpassen. Leertaken en afstudeerprojecten worden nog steviger ingebed in de beroepspraktijk.

Scholing voor Opleiden in de School

Om de kwaliteit van de opleiding binnen de opleidingsschool verder te verhogen en te borgen wordt er onverminderd ingezet op het scholen van mentoren, opleiders in de school en assessoren. Het taakprofiel voor opleiders in de school wordt bijgesteld op basis van de beroepsstandaard, zoals geformuleerd door de Vereniging van Lerarenopleiders Nederland (VELON) voor de registratie van schoolopleiders. Snoek gaat in artikel 6.1 van dit boek in op de vaardigheden die opleiders in de school moeten hebben.

De ASKO wil aansluiten bij ontwikkelmogelijkheden binnen haar scholen voor zittend personeel. Scholen leggen een relatie tussen het persoonlijk ontwikkelplan (POP) van de medewerkers en de mogelijke activiteiten binnen de opleidingsschool als mentor, opleider in de school, assessor, onderzoeksbegeleider en onderzoeker. Diverse trainingen bereiden leerkrachten hierop voor. Deze taken binnen OPLIS krijgen een plek binnen het nieuwe functiebouwwerk dat door ASKO ontwikkeld wordt en dat ingevoerd wordt in 2010.

Academische PABO

PABO HvA ontwikkelt verder met de UvA een academische PABO, waar studenten met een VWO-diploma een opleiding tot leraar basisonderwijs combineren met een universitaire bachelor-opleiding pedagogiek. De ambitie is om deze opleiding een plek te geven binnen de Academische Opleidingsschool.

LIO-stage

De ASKO informeert studenten actief over de mogelijkheden en voordelen van een LIO-stage op een ASKO-school. Binnen het nieuwe mobiliteitsbeleid van ASKO krijgen LIO-studenten van de opleidingsscholen voorrang op externe kandidaten. Daarnaast deden we dit jaar voor het eerst ervaring op met een bijeenkomst voor studenten die dit schooljaar afstuderen.

De eerste resultaten zijn waar te nemen. Twaalf van de vijftien studenten die in de eerste twee jaar van het project zijn afgestudeerd, werken inmiddels binnen de ASKO. Tien van die voormalige studenten zijn op een van de OGO OPLIS-scholen werkzaam. Zij ervaren een positieve start als leerkracht, doordat ze zich al thuis voelen op hun school en de begeleiding nauw aansluit bij hun zone van naaste ontwikkeling.

Bekwaamheidsproef

In het studiejaar 2008/2009 is een bekwaamheidsproef (BP4 [1]) ontworpen voor de startende leerkracht. De expertise van PABO HvA op het gebied van assessments voor studenten en zij-instromers in het beroep is ingezet om een instrument te ontwikkelen voor het personeelsbeleid van de ASKO. Assessoren die zijn opgeleid voor het beoordelen van studenten worden ingezet voor zittend personeel. De ASKO wil de startende leerkrachten het komende schooljaar blijven volgen door het afnemen van een BP4. De bedoeling is dat dit instrument een plaats krijgt in de gesprekkencyclus van de scholen. BP4 wordt dan aan het einde van het eerste jaar als leerkracht ingezet om de ontwikkeling te volgen en te kijken naar ontwikkelkansen. Aan welke competenties voldoe je als startende leerkracht, en waar liggen je ontwikkelwensen? Afhankelijk van de ervaringen kan het instrument, al dan niet in gewijzigde vorm, ingezet worden voor ASKO-personeel dat al langer in dienst is. We willen BP4 ook specifiek maken voor OGO. De fasering hiervan hangt samen met de uitwerking van de beroepscompetenties voor OGO.

Master

De ambitie is om naast de reguliere opleiding ook leerkrachten die een masteropleiding volgen te laten participeren binnen de opleidingsschool.

School- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling

De functie school- en opleidingsontwikkeling onderscheidt zich van de functie kennisontwikkeling in die zin dat kennisontwikkeling niet alleen iets moet opleveren voor de betrokken opleiding en scholen maar ook voor anderen dan de direct betrokkenen. Binnen de OGO-opleidingsschool streven we er naar om zaken die ontwikkeld of onderzocht zijn, overdraagbaar te maken voor de betrokken OGO-scholen, PABO HvA en anderen. School- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling vinden in samenhang plaats en worden in samenhang besproken.

Onderzoeksmatig werken

Het lectoraat Leren & Innoveren (zie: artikel 2.1) verzorgt de begeleiding bij het onderzoeksmatig werken binnen de OGO-opleidingsschool. Eigenaarschap van schoolontwikkeling is één van de doelen die we nastreven met onderzoeksmatig werken. We willen leraren actief betrekken bij vernieuwingsprocessen en ontwikkelingen binnen de school door hen onderzoeksvragen te laten formuleren die aansluiten bij de dagelijkse praktijk van hun werk en de opleiding van studenten. Op deze manier komt schoolontwikkeling, en zo mogelijk ook kennisontwikkeling, tot stand door praktijkonderzoek. Directeuren en opleiders hebben vanuit eigen ervaringen en ontwikkelingen leervragen uitgewisseld. Uit deze uitwisseling zijn de volgende punten naar voren gekomen:

1. Een planmatige aanpak van onderwijsontwikkeling waarbij gestuurd wordt op concrete producten en resultaten.
2. Ervaring uitbreiden in het werken met het fasenmodel van van Oers (zie: artikel 5.1).
3. Het maken van een bewuste keuze voor het al dan niet onderzoeksmatig werken.
4. Ontwikkelen van mogelijkheden om studenten die slechts een beperkte periode beschikbaar zijn, toch een zinvolle bijdrage te laten leveren aan het onderzoeksproces binnen scholen.
5. De borging van het eigenaarschap van leerkrachten ten aanzien van datgene dat ze onderzoeken.
6. Mogelijkheden voor samenwerking tussen de participerende OGO-scholen en gezamenlijke school- en kennisontwikkeling.
7. Het vormgeven van onderzoeksgroepen en onderzoeksbegeleiders die ondersteund worden.

Deze punten zullen centraal staan binnen de verdere uitwerking van het onderzoeksmatig werken binnen de OGO-opleidingsschool.

Afstudeerprojecten

Momenteel worden afstudeerprojecten op individuele basis afgesproken tussen student en basisschool. De komende periode zal er gezocht worden naar één of enkele thema's die relevant zijn voor de school- en opleidingsontwikkeling binnen de OGO-opleidingsschool. We spreken hierbij van een ontwikkel- en onderzoekslijn. Verschillende studenten leveren in het kader van het afstudeerproject, maar dit kan ook in het kader van een leertaak of minor, een bijdrage aan de uitvoering van deze ontwikkel- en onderzoekslijn. Door deze bundeling kan er een meer gerichte inzet gedaan worden van begeleidingscapaciteit. We verwachten hiervan dat zowel de afstudeerprojecten van hoger niveau worden als dat de bijdrage van studenten aan school- en opleidingsontwikkeling en kennisontwikkeling groter wordt. Begeleiders vanuit de opleiding maar ook vanuit de scholen verbinden zich aan deze ontwikkel- en onderzoekslijn en het resultaat dat samen met studenten geleverd zal worden.

OGO-workshops

Kennisontwikkeling en kennisdeling zijn belangrijke functies van de OGO-opleidingsschool. We vinden het belangrijk om onze kennis en ervaring met anderen delen. Vanuit de scholen worden komend schooljaar OGO-workshops georganiseerd voor alle betrokken leerkrachten, studenten binnen de OGO-opleidingsschool en andere geïnteresseerden. Afstudeerprojecten staan in de eerste bijeenkomst centraal. Ook het onderzoek van verschillende ontwikkelgroepen binnen scholen wordt in deze bijeenkomsten gepresenteerd. Het doel van deze workshops is om onderwijsontwikkelingen en good practices met elkaar te delen en elkaar te inspireren in onze leervragen en schoolontwikkeling.

Wetenschap en techniek

In artikel 5.2 zijn Ruis, Sengers en Wilshaus ingegaan op wetenschap en techniek binnen de academische opleidingsschool. In samenwerking met het Expertisecentrum Wetenschap en Techniek Noord-Holland zal gewerkt worden aan wetenschap en techniek en aan onderzoekend en ontwerpend leren van kinderen binnen de uitgangspunten van het OGO. In dit kader worden leerkrachten en studenten geschoold. In duostages zullen PABO- en bètastudenten zullen werken aan opdrachten van de betrokken scholen en er worden afstudeerprojecten op het gebeid van wetenschap en techniek uitgevoerd. Binnen de eerder genoemde ontwikkel- en onderzoekslijn is wetenschap en techniek één van de onderwerpen.

1 - **BP1, BP2 en BP3 zijn bekwaamheidsproeven binnen de opleiding.**

Kennis over Opleiden in de School

Eén van de doelstellingen van de dieptepilots is om kennis over OPLIS te ontwikkelen. Voor de komende periode vindt er een verdiepingsslag plaats ten aanzien van de academische opleidingsschool. Afgelopen periode zijn vanuit de OGO-opleidingsschool middels publicaties, workshops en conferenties ervaringen gedeeld. Ook de komende periode zal gericht zijn op kennisontwikkeling ten aanzien van de academische opleidingsschool.

Kennis over opleiden voor OGO

Binnen de opleidingsschool wordt opgeleid voor een specifiek onderwijsconcept: Ontwikkelingsgericht Onderwijs. De wijze waarop we opleiden voor OGO zal de komende periode verder worden ontwikkeld en gedeeld.

Tot slot

In dit boek hebben we in een gevarieerd aantal artikelen inzicht gegeven in het functioneren van de OGO-opleidingsschool. Gehanteerde concepten, verworven inzichten, zijpaden, ervaringen en opvattingen wisselden elkaar af. In dit artikel hebben we een perspectief geboden op de richting waarin we de OGO-opleidingsschool verder willen ontwikkelen. We hopen dat het lezen over deze Academische Opleidingsschool u dezelfde inspiratie en energie heeft gegeven als wij krijgen bij de vormgeving van de OGO-opleidingsschool.

Frank Sengers, onderwijsmanager PABO HvA
Rene Rigter, regiomanager ASKO en projectleider OPLIS
Remy Wilshaus, instituutsopleider PABO HvA en coördinator OGO-profilering
Sanne van der Linden, bovenschoolse OGO-OPLIS coördinator ASKO

Bronnen

- **Oers, B. van, e.a. (2007). De Academische Basisschool in wording: Schoolontwikkeling door onderzoek. Notitie in het kader van Dieptepilot OGO-opleidingsschool/Academische Basisschool 2006/2008. Amsterdam: Vrije Universiteit, interne publicatie.**
- **Impressieverslag bijeenkomst 'Onderzoeksmatig werken' 27 januari 2009, Marco Snoek, lectoraat Leren & Innoveren.**