



INVENTARISATIE INITIATIEVEN OPLEIDEN IN DE SCHOOL



REGIOPLAN
BELEIDSONDERZOEK

INVENTARISATIE INITIATIEVEN OPLEIDEN IN DE SCHOOL

- eindrapport -

Auteurs:

Regioplan

drs. F.E.M. Berndsen

dr. M.C. Paulussen-Hoogeboom

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

dr. M.C.L. Timmermans

Regioplan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel.: +31 (0)20 – 531 53 15
Fax : +31 (0)20 – 626 51 99

Amsterdam, oktober 2013
Publicatienr. 2391

© 2013 Regioplan, in opdracht van het ministerie van OCW

Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Regioplan.

Regioplan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	I
1 Inleiding	1
1.1 Doelstelling en onderzoeksvragen.....	1
1.2 Definitie partnerschap opleiden in de school	2
1.3 Onderzoeksaanpak.....	3
1.4 Leeswijzer	7
2 Beleidsontwikkelingen opleiden in de school	9
2.1 Opleiden in de school: de aanleiding.....	9
2.2 Opleiden in de school: de eerste fase – brede ontwikkeling	10
2.3 Opleiden in de school: de tweede fase – verdieping	11
2.4 Opleiden in de school: de derde fase – erkend partnerschap	12
2.5 Opleiden in de school: de vierde fase – naar de toekomst	14
2.6 Samenvatting	15
3 Aantallen partnerschappen	17
3.1 Partnerschappen in het primair onderwijs	17
3.2 Partnerschappen in het vo en het mbo.....	19
3.3 Ambitie voor uitbreiding	21
3.4 Samenvatting	23
4 Samenwerking en ambitie voor uitbreiding	25
4.1 Intensiteit samenwerking	25
4.2 De overlegstructuur.....	26
4.3 Samenvatting	28
5 Opleiden in de school	29
5.1 Organisatie begeleiding	29
5.2 Selectie en scholing van werkplekbegeleiders	31
5.3 Functies en taken in het personeelsbeleid	33
5.4 Opleiden in de school: 40-procentnorm.....	35
5.5 Wat wordt waar geleerd?	36
5.6 Verschillen tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen	37
5.7 Samenvatting	38
6 Instrumenten	39
6.1 Genoemde instrumenten	39
6.2 Samenvatting	43

7	Kansen, knelpunten en subsidie	45
7.1	Kansen	45
7.2	Knelpunten	46
7.3	Subsidie	50
7.4	Samenvatting	54
8	Casestudies	55
8.1	Algemeen beeld uit de casestudies	56
8.2	Christelijke Hogeschool Driestar Educatief (po)	57
8.3	AOS Oost-Nederland (vo)	63
8.4	Marnix Academie (po)	68
8.5	Edith Steijn (po)	72
8.6	ROC Midden-Nederland & Hogeschool van Utrecht (mbo)	76
8.7	Regionale Opleidingschool West-Friesland (vo)	81

SAMENVATTING

Opleiden in de school (OIDS) is de afgelopen jaren een steeds belangrijker route naar het leraarschap geworden. Bij OIDS is er sprake van een partnerschap tussen één of meer lerarenopleidingen en één of meer scholen waarbinnen studenten, door school en lerarenopleiding gezamenlijk, worden opgeleid tot startbekwaam leraar. OIDS is meer dan een traditionele stage aangezien de scholen medeverantwoordelijk zijn geworden voor de opleiding van studenten.

OIDS kan worden gezien als een ontwikkeltraject. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) ondersteunt OIDS door middel van een subsidieregeling. Naast de gesubsidieerde partnerschappen zijn er inmiddels ook een aantal ongesubsidieerde partnerschappen ontstaan, en ontstaan er bovendien nog steeds nieuwe partnerschappen.

Het aantal gesubsidieerde partnerschappen is uiteraard bekend. Over het aantal ongesubsidieerde partnerschappen bestaat echter minder duidelijkheid. Het ministerie van OCW heeft aan Regioplan gevraagd een inventariserend onderzoek uit te voeren om tot een overzicht van alle partnerschappen te komen, en een beeld te krijgen van de huidige stand van zaken rondom OIDS (hoe de partnerschappen OIDS vormgeven, en welke knelpunten, kansen en ontwikkelingsmogelijkheden er volgens hen zijn). We hebben dit gedaan door middel van interviews met vrijwel alle coördinatoren van lerarenopleidingen en interviews met een aantal coördinatoren van scholen. Daarnaast hebben we casestudies uitgevoerd om een aantal partnerschappen uitgebreider te kunnen portretteren.

In deze samenvatting beschrijven we eerst kort de belangrijkste beleidsontwikkelingen alvorens we ingaan op de belangrijkste resultaten van het inventariserend onderzoek.

Beleidsontwikkelingen rondom OIDS

Het ministerie van OCW zet al ruim tien jaar in op OIDS. Aanleiding hiervoor is de krapte op de arbeidsmarkt, gecombineerd met de wens om de kwaliteit van het leraarsberoep te verhogen. Het ministerie van OCW verbindt deze doelstellingen met elkaar vanuit de gedachtegang dat flexibele opleidingsroutes het mogelijk maken meer en goede leraren op te leiden. OIDS, waarin een grote rol is weggelegd voor de scholen, is een belangrijk voorbeeld daarvan. Het gevoerde beleid rondom OIDS geeft scholen de mogelijkheid meer betrokken te raken bij en meer verantwoordelijkheid te krijgen in het opleiden van toekomstig personeel.

In het beleid van het ministerie van OCW is gaandeweg een beweging te zien van de aandacht voor de opleidingsschool als kweekvijver en opleidingscentrum voor leraren naar de opleidingsschool als partnerschap tussen scholen en opleiding(en). Het ministerie heeft er (in 2009) dan ook voor gekozen de opleidingsschool te herdefiniëren als een partnerschap tussen één of meer scholen, en één of meer lerarenopleidingen. De kwaliteit van het partnerschap wordt daarbij gedefinieerd als de kwaliteit van de samenwerkingsovereenkomst en het gerealiseerd niveau van de afgestudeerden.

Met het erkennen (en subsidiëren) van partnerschappen is de kwaliteit van OIDS structureel verankerd. Binnen de partnerschappen bestaan duidelijke afspraken over taken en verantwoordelijkheden, er is sprake van een overlegstructuur en begeleiders worden en zijn geschoold. Lerarenopleidingen en scholen zijn meer op elkaar betrokken en de 'afstand' tussen de instellingen is kleiner. Inmiddels heeft het ministerie een nieuwe subsidieregeling gelanceerd die ook open staat voor nog niet erkende partnerschappen.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

Aantallen partnerschappen

Op basis van de interviews met coördinatoren van lerarenopleidingen hebben we 51 gesubsidieerde partnerschappen OIDS geïdentificeerd.¹ Daarvan zijn er 24 in het po en 27 in het vo/mbo. Daarnaast zijn we 132 ongesubsidieerde partnerschappen tegengekomen. Het merendeel van deze partnerschappen OIDS (namelijk 100) betreft een samenwerking binnen het po. Binnen het vo zijn er 32 ongesubsidieerde partnerschappen genoemd.

Een groot deel van de lerarenopleidingen voor po of vo/mbo is betrokken bij één of meer partnerschappen OIDS. In partnerschappen met po-scholen werken minder vaak verschillende lerarenopleidingen samen dan in het vo/mbo. Binnen vo/mbo-partnerschappen zien we dat bij gesubsidieerde partnerschappen vaker met verschillende lerarenopleidingen wordt samengewerkt dan bij ongesubsidieerde partnerschappen. In het po komt het, in tegenstelling tot vo/mbo-partnerschappen, soms voor dat lerarenopleidingen wel betrokken zijn bij ongesubsidieerde, maar niet bij gesubsidieerde partnerschappen. Tweedegraads lerarenopleidingen die samenwerken binnen een ongesubsidieerd partnerschap OIDS werken ook altijd samen binnen een gesubsidieerd partnerschap. Voor alle partnerschappen geldt ten slotte dat ongesubsidieerde partnerschappen kleiner zijn (minder betrokken scholen) dan gesubsidieerde partnerschappen.

¹ Het aantal partnerschappen dat subsidie krijgt, ligt echter op 55. Dit verschil heeft waarschijnlijk twee oorzaken. De eerste oorzaak betreft de mogelijke veranderingen die zich sinds het moment van toekenning van de subsidie hebben voorgedaan in het CROHO (bijvoorbeeld vanwege fusies). De tweede oorzaak betreft het feit dat wij niet alle lerarenopleidingen hebben kunnen bevragen.

Een deel van de coördinatoren van lerarenopleidingen geeft aan het partnerschap/de partnerschappen OIDS waarbij men betrokken is getalsmatig te willen uitbreiden door meer scholen te laten deelnemen aan bestaande partnerschappen of door nieuwe partnerschappen te starten. Andere coördinatoren geven aan dat ze dat niet willen, omdat de grootte van het partnerschap past bij het aantal studenten of omdat er inmiddels met alle scholen in de regio wordt samengewerkt.

Samenwerking

Coördinatoren van lerarenopleidingen en scholen geven allemaal aan dat de samenwerking over het algemeen als zeer goed wordt ervaren. Soms is het nog wel een zoekproces en moet er nog geschaafd worden aan de communicatie. De samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen is over het algemeen zeer intensief en wordt vaak door beide partijen als zeer gelijkwaardig ervaren. Toch zijn lerarenopleidingen over het algemeen de trekkers van het partnerschap. Ook bij de ongesubsidieerde partnerschappen is er in het algemeen sprake van een zeer intensieve samenwerking, maar meestal is deze samenwerking net iets minder intensief. Dit kan overigens mede worden verklaard vanuit het feit dat de ongesubsidieerde partnerschappen meestal minder lang bestaan en dus minder tijd hebben gehad om zich te kunnen ontwikkelen.

Vormgeving OIDS

Binnen OIDS is de begeleiding van studenten meestal zodanig georganiseerd dat deze door verschillende personen wordt uitgeoefend. Vanuit de school is er eigenlijk altijd sprake van één docent voor de dagelijkse begeleiding (de werkplekbegeleider), en één begeleider (meestal ook een docent) voor begeleiding op afstand, die ook in de gaten houdt wat de student precies leert (schoolopleider). Voor de begeleiding vanuit de lerarenopleiding is er de instituutsbegeleider (studieloopbaanbegeleider). Het verschilt echter per partnerschap hoeveel begeleiders er precies zijn, hoe ze heten en wat ze exact doen.

Meestal selecteert de school zelf zijn begeleiders, slechts in een enkel geval is de opleiding erbij betrokken. Werkplekbegeleiders zijn meestal geschoold, en wanneer dat nog niet het geval is, is het in ieder geval de bedoeling dat ze geschoold gaan worden. De lerarenopleiding is hier doorgaans wel bij betrokken, al wordt het soms vanuit de school zelf georganiseerd. Schoolopleiders worden altijd geschoold door de lerarenopleiding.

De mate waarin OIDS verwerkt is in het personeelsbeleid van scholen verschilt. Scholen hebben vooral nieuwe functies en taken gecreëerd. Het gebeurt minder vaak dat taken zijn verbreed, zoals bijvoorbeeld dat de schoolopleider ook wordt ingezet om startende en zittende leraren te begeleiden. Scholen zijn er vaak wel mee bezig om OIDS te integreren in het personeelsbeleid. Een beperkt aantal scholen legt een verbinding met schoolontwikkeling.

Vrijwel alle coördinatoren van lerarenopleidingen die met gesubsidieerde en niet gesubsidieerde partnerschappen te maken hebben, zien verschillen tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen. Bij ongesubsidieerde partnerschappen is er soms sprake van een minder intensieve vorm van begeleiding. Ook vindt de opleiding in iets mindere mate plaats op de school zelf, en is de scholing van werkplekbegeleiders soms minder goed georganiseerd.

Binnen de meeste partnerschappen is beschreven wat er waar geleerd moet worden. Op basis hiervan kunnen we overigens niet concluderen of dit duidelijk genoeg is voor de studenten en werkplekbegeleiders. Ook weten we niet wat precies waar geleerd moet worden.

Instrumenten

De coördinatoren van lerarenopleidingen hebben in de interviews een breed palet aan instrumenten genoemd. Partnerschappen maken allerlei varianten op beoordelingsinstrumenten om de voortgang van studenten te monitoren en instrumenten om de kwaliteit van de opleidingsschool te meten of te verbeteren. Ook verwijzen coördinatoren van lerarenopleidingen vaak naar afspraken die gemaakt zijn in het convenant of naar handboeken die ze voor OIDS ontwikkeld hebben. Opvallend is dat het erop lijkt dat elk partnerschap, of combinatie van partnerschappen, die verbonden zijn aan dezelfde lerarenopleiding allemaal zelf instrumenten ontwikkelen en weinig gebruikmaken van elkaars expertise.

Schoolontwikkeling

Uit de casestudies kwam naar voren dat scholen zich door OIDS meer bewust worden van wat ze zelf doen (als school en docent), en waarom ze dat doen. De kritische blik op de eigen school en het eigen handelen die OIDS met zich meebrengt, zorgt duidelijk voor een meerwaarde. Ook doen van onderzoek door studenten kan zeer nuttig zijn voor de ontwikkeling van de school, aangezien het nieuwe inzichten en opbrengsten oplevert die kunnen worden toegepast in de praktijk. Het is hierbij echter wel belangrijk dat scholen duidelijk voor ogen hebben op welke gebieden zij zich willen ontwikkelen.

Knelpunten, kansen en subsidie

Om OIDS te ontwikkelen en in stand te houden, is volgens vrijwel alle respondenten van scholen en lerarenopleidingen subsidie nodig. Uit de interviews hebben we kunnen opmaken dat er verschillen zijn tussen gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde verbanden. Bij de laatste is de begeleiding soms minder intensief en is de betrokkenheid minder. Zonder subsidie is een kwalitatief goede vorm van OIDS niet mogelijk, volgens de respondenten. Slechts een enkele schoolcoördinator denkt er anders over. Ook zijn er een paar coördinatoren van opleidingen die aangeven dat de subsidie niet bedoeld zou moeten zijn voor permanente financiering, maar alleen voor de ontwikkeling van OIDS.

Uit de knelpunten komt naar voren dat financiering volgens vrijwel alle respondenten een belangrijk issue is. De subsidie is, naar hun zeggen, nu al onvoldoende en door bezuinigingen is het steeds moeilijker voor scholen om ook eigen geld in OIDS te investeren. Andere veelgenoemde knelpunten hangen vooral samen de kwaliteit van de opleidingsschool die nog onvoldoende is of nog verder verbeterd kan worden. Ook knelt, volgens sommige coördinatoren van lerarenopleidingen, de 40-procentnorm. Een laatste belangrijk knelpunt is de samenwerking tussen lerarenopleiding en school. Deze is niet altijd optimaal, maar dit heeft ook te maken met het feit dat een goede samenwerking tijd nodig heeft om te kunnen groeien. Alhoewel de lijst met knelpunten beduidend langer is dan de lijst met kansen, willen we hier niet de indruk wekken dat er vooral knelpunten zijn, en dat de voordelen en kansen minder worden gezien. Alle respondenten waren namelijk, zonder uitzondering, vol lof over OIDS. De goede en gerichte samenwerking tussen opleiding en school levert volgens hen beter toegeruste docenten op.

1 INLEIDING

Opleiden in de school (OIDS) is de afgelopen jaren een steeds belangrijkere route geworden naar het leraarschap. Bij opleiden in de school is er sprake van een partnerschap tussen een of meerdere lerarenopleidingen en meerdere scholen voor het gezamenlijk opleiden van studenten tot startbekwaam leraar. Scholen zijn meer dan voorheen medeverantwoordelijk voor het opleiden van hun toekomstige collega's. Opleiden in de school is derhalve meer dan de traditionele stage.

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft het opstarten van initiatieven opleiden in de school in de beginjaren financieel ondersteund, wat heeft geleid tot een groot aantal partnerschappen. Een aantal van deze partnerschappen zijn inmiddels als officiële partnerschappen opleiden in de school erkend en krijgen structureel subsidie. De andere partnerschappen ontwikkelen zich veelal door zonder extra financiële middelen, en er ontstaan nog steeds nieuwe samenwerkingsverbanden tussen lerarenopleidingen en scholen.

Hoeveel gesubsidieerde partnerschappen er zijn is bekend. Het is daarentegen minder duidelijk hoeveel niet-gesubsidieerde partnerschappen er zijn en welke kenmerken zij hebben. Het ministerie van OCW wil graag een overzicht van alle partnerschappen, wat zij doen, wat nu de stand van zaken is en welke knelpunten, kansen en ontwikkelingsmogelijkheden zij zien. Het ministerie heeft Regioplan daarom gevraagd om een inventariserend onderzoek te doen. Deze rapportage beschrijft de resultaten van dit onderzoek.

1.1 Doelstelling en onderzoeksvragen

Het onderzoek heeft meerdere doelen. Ten eerste moet de inventarisatie duidelijk maken wat de stand van zaken is bij *alle* partnerschappen opleiden in de school (zowel de gesubsidieerde als de ongesubsidieerde). Ten tweede moet het onderzoek inzichten opleveren over de subsidiëring van OIDS. Deze doelstellingen zijn, in overleg met de opdrachtgever, vertaald naar de onderstaande onderzoeksvragen.

1. *Hoeveel (on)gesubsidieerde partnerschappen 'opleiden in de school' zijn er en voor welke sector (po, vo of mbo) leiden ze op?*
2. *Hoe kunnen de partnerschappen worden getypeerd? Bij deze vraag onderscheiden we de volgende deelvragen:*
 - *intensiteit van de samenwerking;*
 - *ambitie voor uitbreiding;*
 - *betrokkenheid van de verschillende stakeholders;*
 - *aandacht voor begeleiding van beginnende leraren;*

- *aandacht selectie en scholing van werkplekbegeleiders;*
 - *verbinding met personeelsbeleid);*
 - *mate van beschrijving van wat de student moet leren op de school, wat de student moet leren op het instituut en hoe beide samenhangen.*
3. *Welke specifieke instrumenten zijn ten behoeve van opleiden in de school ontwikkeld?*
 4. *Welke knelpunten, kansen en ontwikkelingsmogelijkheden ervaren de partnerschappen bij het opzetten en uitvoeren van opleiden in de school?*
 5. *Zijn er verschillen tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen? Zo ja, welke?*
 6. *Zijn er verschillen tussen de sectoren po, vo en mbo?*

1.2 Definitie partnerschap opleiden in de school

In de afgelopen jaren zijn er meerdere en uiteenlopende definities gebruikt voor opleiden in de school en de opleidingsschool. Opleiden in de school heeft, zoals de Inspectie van het Onderwijs al in 2005 formuleerde *'vele gezichten, is bestemd voor meerdere doelgroepen en vervult meerdere functies'*.¹ Het is een breed begrip waar *'allerlei vormen van praktijkleren en leren op de werkplek onder vallen: van stages, lio-stages tot opleidingsonderdelen die op de werkplek vorm krijgen'*.

Wanneer we kijken naar de definities die er zijn, dan concluderen we met Timmermans (2012) dat: *'in de ene definitie het accent ligt op leertheoretische principes binnen werkplekleren, terwijl andere definities meer zijn gericht op de inrichting van de werkplek als leer-werkomgeving, op de inhoudelijke vormgeving van het opleidingstraject of nadrukkelijk op de verschillende manieren van samenwerking tussen lerarenopleiding en school.'*²

Ter voorbereiding op het inventariserend onderzoek is het noodzakelijk te omschrijven wat we in dit onderzoek verstaan onder 'partnerschap opleiden in de school'.

Met de keuze voor de zinsnede **partnerschap opleiden in de school** sluiten we aan bij de term die het ministerie van OCW sinds de erkenning van 'opleidingsscholen' in 2009 hanteert. Een opleidingsschool wordt vanaf dat moment gedefinieerd als *'een partnerschap van een of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met een of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs'*.³ In de

¹ Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Een advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

² Timmermans, M (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Dissertatie. Tilburg: Universiteit Tilburg.

³ NVAO (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands-Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.

uitwerking van deze definitie valt verder nog te lezen dat ‘het partnerschap de betreffende opleiding voor een substantieel deel op de werkplek verzorgt 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.’

Bovenstaande definitie maakt inzichtelijk wat de organisatievorm en structuur is, wat het doel is en wie de betrokken partners zijn bij het partnerschap. Wat minder aan de orde komt, zijn essentiële aspecten als werkplekleren, inhoudelijke samenwerking en de relatie met professionalisering van het eigen personeel op school.

Ten behoeve van het inventariserend onderzoek hebben we ervoor gekozen zowel de organisatorische aspecten als de meer inhoudelijke kenmerken mee te nemen. Dit leidt tot een ruimere definitie, die we hebben afgestemd met het ministerie van OCW. De definitie voor partnerschap opleiden in de school staat weergegeven in onderstaand kader.

Gebruikte definitie partnerschap opleiden in de school

Een opleidingsschool is een partnerschap van één of meer lerarenopleidingen voor primair of voortgezet onderwijs met meerdere scholen voor respectievelijk primair, voortgezet en/of beroepsonderwijs,

- die samen toekomstige collega's opleiden voor de markt;
- die een integraal personeelsbeleid hebben waar een doorgaande lijn is in het begeleiden van leraren in opleiding naar startende en zittende leraren;
- die werkplekleren als uitgangspunt nemen voor het curriculum op de school;
- waar inhoudelijke afstemming is tussen opleiding en school.

1.3 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek bestond uit een aantal delen (zie ook figuur 1.1):

- deskresearch: interviews deskundigen, verzamelen contactgegevens en achtergrondinformatie en het opstellen van itemvragenlijsten + lezen van relevante literatuur;
- interviews coördinatoren OIDS van lerarenopleidingen;
- interviews met coördinatoren OIDS van scholen;
- casestudies.

Voor het onderzoek zijn we een samenwerking aangegaan met Miranda Timmermans. Zij is gepromoveerd op de kwaliteit van de opleidingsschool en als senior onderzoeker werkzaam bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Zij heeft ons gedurende het onderzoek voorzien van informatie en deskundig commentaar.

Figuur 1.1 Aanpak van het onderzoek



Deskresearch

Ter voorbereiding van het onderzoek hebben we een deskresearch uitgevoerd. Als eerste hebben we contactgegevens van instellingen en gesubsidieerde partnerschappen verzameld. Vervolgens hebben we, om de juiste onderwerpen voor de itemlijsten te kunnen bepalen, gesproken met vertegenwoordigers van de Inspectie van het Onderwijs, de VO-Raad, ADEF (Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten), NVAO (Nederlands-Vlaamse accreditatie organisatie) en CINOP (adviesbureau). Daarnaast hebben we deze zelfde vragenlijst voorgelegd aan Miranda Timmermans. Aan alle deskundigen hebben we gevraagd of ze ons konden voorzien van partnerschappen die kunnen dienen als goed voorbeeld.

Interviews met coördinatoren OIDS van lerarenopleidingen

Om goed zicht te kunnen krijgen op de actuele situatie rondom OIDS en om alle partnerschappen, gesubsidieerd of ongesubsidieerd, in beeld te krijgen, hebben we contact opgenomen met alle coördinatoren OIDS van lerarenopleidingen (in het vervolg hebben we het over coördinatoren van opleidingen). Daarbij zijn we als volgt te werk gegaan.

Uit het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO) hebben we een lijst gedownload van alle erkende onderwijsinstellingen die lerarenopleidingen aanbieden. Vervolgens hebben we met alle door het ministerie van OCW bekostigde onderwijsinstellingen contact opgenomen om te vragen of zij zich bezighouden met OIDS. Om er zeker van te zijn dat deze gesprekken inhoudelijk goed verliepen en we de juiste personen te spreken

zouden krijgen, hebben we een belprotocol opgesteld met daarin, onder andere, de vooraf afgesproken omschrijving van OIDS.⁴

Na de contactronde bleek dat de globale CROHO-lijst van 113 onderwijsinstellingen terug te brengen viel tot 51 bekostigde onderwijsinstellingen die lerarenopleidingen aanbieden. Het gaat hier om 11 universiteiten en 40 hogescholen (waaronder vier kunsthogescholen). 9 van de 40 hogescholen bieden lerarenopleidingen aan voor zowel het po (de pabo) als het vo (tweedegraads lerarenopleidingen). Omdat deze opleidingen doorgaans apart van elkaar opereren, hebben we bij deze 9 hogescholen beide opleidingen apart benaderd. Dat betekent dat er 60 lerarenopleidingen zijn meegenomen in het onderzoek.

In totaal hebben we voor het onderzoek met 60 coördinatoren van lerarenopleidingen contact gezocht:

- 31 coördinatoren van pabo's;
- 11 coördinatoren van eerstegraads lerarenopleidingen (universiteiten);
- 14 coördinatoren van tweedegraads lerarenopleidingen;
- 4 coördinatoren van ongegradeerde kunstopleidingen.

Van de 60 coördinatoren van lerarenopleidingen waren er 51 bereid om mee te werken aan een telefonisch interview. 3 respondenten hadden niet genoeg tijd voor een volledig interview, maar hebben wel vragen beantwoord over het aantal partnerschappen en de samenwerkingspartners. 5 respondenten konden niet meewerken vanwege tijdgebrek, en op 1 lerarenopleiding bleek er binnen de lerarenopleiding op dit moment niemand werkzaam te zijn die vragen over opleiden in de school kon beantwoorden. In totaal hebben we dus bij 54 (51 volledige en 3 verkorte interviews) van de 60 lerarenopleidingen informatie over opleiden in de school kunnen verzamelen.⁵

In de gesprekken die we met de coördinatoren van lerarenopleidingen hebben gevoerd, hebben we vragen gesteld over de volgende onderwerpen (zie bijlage 1):

- het aantal partnerschappen en kenmerken zoals onderwijssectoren, aantal studenten, wel/niet subsidie, academisch of niet, intensiteit samenwerking, betrokken partijen, werkwijze, schoolontwikkeling (personeelsbeleid, HRM);
- de ontwikkeling en het gebruik van instrumenten, middelen en modellen;
- de knelpunten, de kansen en de ontwikkelingsmogelijkheden bij de opzet en uitvoering van opleiden in de school;
- de eventueel ervaren overeenkomsten en verschillen indien men te maken heeft met zowel gesubsidieerde als ongesubsidieerde partnerschappen;
- het nut van de subsidieregelingen opleiden in de school.

⁴ Zie paragraaf 1.2.

⁵ Onder de 6 lerarenopleidingen die niet aan het onderzoek meedoen, bevinden zich 2 eerstegraads lerarenopleidingen, 2 tweedegraads lerarenopleidingen en 2 pabo's.

Als laatste hebben we gevraagd of ze ons konden voorzien van contactgegevens van coördinatoren op scholen en eventuele contactgegevens van partnerschappen die naar hun mening uitstijgen boven de rest en kunnen dienen als goed voorbeeld.

Interviews met coördinatoren OIDS van scholen

Om zicht te krijgen op het perspectief van de in een partnerschap participerende scholen hebben we in het derde deel van het onderzoek ook 27 interviews uitgevoerd met coördinatoren OIDS van scholen. De contactgegevens daarvoor hebben we verzameld tijdens de interviews met coördinatoren OIDS van lerarenopleidingen. Dit leverde respondenten op met een rijke schakering aan functies, bijvoorbeeld: projectleider OIDS, opleidingscoördinator, lid van de Stuurgroep OIDS, directeur opleidingsschool, school-directeur, et cetera). Deze respondenten worden het rapport verder aangeduid als 'coördinatoren van scholen'.

De verdeling van de geïnterviewde coördinatoren over de sectoren ziet er als volgt uit:

- 12 in het po (8 uit gesubsidieerde en 4 uit ongesubsidieerde partnerschappen);
- 9 in het vo (8 uit gesubsidieerde en 1 uit een ongesubsidieerde partnerschappen);
- 6 in het mbo (3 van gesubsidieerde partnerschappen met roc's, 2 van ongesubsidieerde partnerschappen met roc's , en 1 van een gesubsidieerd partnerschap met een AOC).

In de telefonische interviews hebben we grotendeels dezelfde vragen gesteld als in de interviews met de coördinatoren OIDS van lerarenopleidingen, zoals over de aard van het partnerschap, maar we hebben ook een aantal andere vragen vervangen door andere vragen, bijvoorbeeld over de begeleiding van beginnende leerkrachten op school en de bewaking van de kwaliteit van de school als partnerschool voor OIDS (zie bijlage 2 voor de itemlijst).

Casestudies

Aan de deskundigen en de coördinatoren van lerarenopleidingen hebben we gevraagd welk partnerschap volgens hen kon dienen als casestudy. Vervolgens hebben we een selectie gemaakt van zes gevarieerde voorbeelden die we daarna hebben gevraagd of ze deel wilden nemen aan een casestudy waarbij we een aantal betrokken personen interviewen. Per partnerschap hebben we vervolgens gevraagd of we één of twee studenten konden spreken en of we konden spreken met een bestuurder/directeur, één of meerdere begeleiders vanuit de school en vanuit de lerarenopleiding. Hieronder geven we weer welke partnerschappen we hebben bevraagd.

PO: Driestar (ongesubsidieerd)
VO: AOS Oost-Nederland
PO: HS PC Marnix Academie

PO: Pabo Edith Stein

MBO: Partnerschap ROC Midden-Nederland en Hogeschool Utrecht

VO: Regionale Opleidingsschool West-Friesland

Het laatste partnerschap in het overzicht, Regionale opleidingsschool West-Friesland, was zeer welwillend om mee te werken, maar het was niet haalbaar om de gesprekken nog voor de zomervakantie te voeren. We willen deze case graag op een later moment toevoegen aan het rapport.

1.4 Leeswijzer

Voordat we ingaan op de resultaten die het inventariserend onderzoek heeft opgeleverd, bespreken we eerst de beleidsontwikkelingen rondom opleiden in de school die zich de afgelopen jaren hebben voorgedaan (hoofdstuk 2). Daarna gaan we achtereenvolgens in op de volgende onderwerpen: aantallen partnerschappen (hoofdstuk 3), begeleiding en schoolontwikkeling (hoofdstuk 4), samenwerking en ambitie voor uitbreiding (hoofdstuk 5), instrumenten, middelen en modellen (hoofdstuk 6) en knelpunten, kansen en subsidie (hoofdstuk 7). We sluiten af met een hoofdstuk waarin we vijf casestudies beschrijven.

2 BELEIDSONTWIKKELINGEN OPLEIDEN IN DE SCHOOL¹

Het opleiden van toekomstige leraren vindt steeds meer plaats in een intensieve samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten. Het ministerie van OCW heeft in 2009 deze samenwerking in de vorm van partnerschappen 'opleiden in de school' officieel erkend. Naast deze officieel erkende partnerschappen zijn er nog vele andere initiatieven 'opleiden in de school' die zonder extra gelden of subsidie studenten mede opleiden. Het grote aantal opleidingsscholen, de officiële erkenning van opleidingsscholen in de vorm van partnerschappen, de hoeveelheid studenten die er opgeleid worden en het gegeven dat het ministerie van OCW een aantal partnerschappen structureel financiert tot aan de eerstvolgende accreditatie van lerarenopleidingen in 2014, betekent dat er bij alle partijen veel vertrouwen is in deze vorm van opleiden (ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008).

In dit hoofdstuk worden de beleidsontwikkelingen van begin van de jaren '90 tot heden geschetst. Er wordt gekeken wat een opleidingsschool is en wat opleiden in de school omvat, welke doelen worden beoogd en welke kenmerken noodzakelijk zijn om deze doelen te bereiken. Dit hoofdstuk schetst de achtergronden en het kader voor het inventariserend onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan.

2.1 Opleiden in de school: de aanleiding

Eind jaren negentig komt opleiden in de school voor het eerst voor in notities van het ministerie van OCW. In drie opeenvolgende Maatwerk-nota's² wordt opleiden in de school uitgewerkt als mogelijke oplossing voor het lerarentekort en het tegelijkertijd verhogen van de kwaliteit van de toekomstige leraar.

Aan de basis van opleiden in de school ligt de mogelijkheid die het ministerie scholen biedt om flexibele instroom in het beroep te organiseren, waardoor het voor zij-instromers mogelijk wordt het vak leraar al werkende te leren en 's avonds de noodzakelijke opleiding te volgen. Voor het werken aan kwantiteit en kwaliteit zijn flexibilisering van de opleidingsroutes en meer opleiden in de praktijk de geschikte middelen.

¹ Dit hoofdstuk is een bewerking van Hoofdstuk 1, paragraaf 1.1 uit het proefschrift van M. Timmermans, *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling*, 2012.

² Ministerie van OCW (1999). *Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer; Ministerie van OCW (2000b). *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Zoetermeer; Ministerie van OCW (2001). *Maatwerk 3. Voortgangsrapportage*. Zoetermeer.

Deze ontwikkelingen worden in de vervolgnota's Maatwerk 2 en Maatwerk 3 voortgezet. Het opleiden van toekomstig personeel in en door de school wordt verder uitgewerkt met maatregelen die de school moeten ondersteunen in het vormgeven van de opleidingsfunctie van de school en er wordt een relatie gelegd met de professionalisering van het eigen personeel.

De ontwikkelingen maken dat ook de samenwerking met de lerarenopleiding nadrukkelijk aan de orde komt. Het ministerie stuurt aan op een meer vraag-gerichte opstelling van de opleidingen: opleidingsinstituten zullen enerzijds de opleidingstrajecten moeten flexibiliseren om diversiteit aan instroom te kunnen bedienen en anderzijds dualiseren opdat leren in de praktijk beter vormgegeven kan worden. De lerende staat centraal in de opleiding en de kwaliteit van het leraarsberoep bepaalt de vormgeving van het aanbod op opleiding en school.³

Om opleiden in de school succesvol te kunnen laten zijn, regelt het ministerie een heldere kwalificatiestructuur: bekwaamheidseisen in de vorm van een set competenties, waaraan elke leraar moet blijven voldoen. Een en ander vindt zijn beslag in de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) die in 2006 in werking treedt.⁴

2.2 Opleiden in de school: de eerste fase – brede ontwikkeling

Om de kwantitatieve en kwalitatieve doelen die in de beleidsagenda's geformuleerd worden, te behalen gaat het ministerie van OCW opleiden in de school stimuleren. Dit gebeurt in de vorm van twee subsidiestromen 'opleiden in de school', ook wel Tranche 1 en Tranche 2 genaamd⁵ (ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2002, 2003, 2004b, 2004a).

Het doel van beide subsidietrajecten is dat scholen voor po, vo en bve een visie op opleiden in de school ontwikkelen, werken aan een infrastructuur voor begeleiden en opleiden die gekoppeld is aan het eigen Integraal Personeelsbeleid én gaan samenwerken met een of meerdere scholen of opleidingsinstituten bij het opleiden van nieuw onderwijspersoneel.

³ Inspectie van het Onderwijs (2001). *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*. Rijswijk: Drukkerij Den Haag Offset.

⁴ Ministerie van OCW (2004c). *Wet Beroepen in Onderwijs* (Vol. 28 088, nr. 3): Tweede kamer der Staten Generaal.

⁵ Ministerie van OCW (2002). *Ontwikkelpoject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004*. Den Haag: OCW; Ministerie van OCW (2003). *Stimuleringsregeling opleiden in de school in het voortgezet onderwijs 2003-2004*. Den Haag: OCW; Ministerie van OCW (2004a). *Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004- 2005*. Den Haag: OCW; Ministerie van OCW (2004b). *Verlenging Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004-2006*. Den Haag: OCW.

Opleiden in de school wordt omschreven als: *'het creëren van een afzonderlijke opleidingsfunctie in de school om zij-instromers, lio's, beginnende leraren en anderen goed in de school te begeleiden of het, in samenwerking met de lerarenopleiding of het regionaal opleidingscentrum, vormgeven van (een deel van) de initiële opleiding binnen de school'*.⁶

Kenmerkt de eerste subsidieregeling (Tranche 1) zich nog door haar open karakter – er is ruimte voor experimenteren met de opleidingsfunctie en de samenwerking – in de tweede subsidieregeling wordt al een duidelijke omschrijving gegeven van opleiden in de school, van de infrastructuur voor opleiden en begeleiden en van de opleider in de school (zie box 1).

Box 1 Omschrijvingen drie centrale concepten

Opleiden in de school: *'Het mede opleiden en begeleiden van onderwijspersoneel in de school als onderdeel van het integraal personeelsbeleid'*

Infrastructuur voor opleiden en begeleiden: *'Het geheel van voorzieningen in de school om opleiden in de school mogelijk te maken'*

Opleider in de school: *'Degene die, samen met de opleidingen voor onderwijspersoneel, in de school verantwoordelijk is voor het opleiden'*

Uiteindelijk maken 1081 scholen voor po, 207 scholen voor s(b)o en 235 scholen voor vo, alsook 20 instellingen voor bve gebruik van de subsidietrajecten (Koster & Onstenk, 2009).⁷ De subsidieregelingen hebben een flinke impuls gegeven aan het samenwerken tussen school en lerarenopleiding en hebben ervoor gezorgd dat er in hoog tempo en op grote schaal vormen van institutionele samenwerking en van opleiden in de school ontstaan.

2.3 Opleiden in de school: de tweede fase – verdieping

De ontwikkelingen, zoals hiervoor beschreven, krijgen een vervolg in de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet', in het Convenant Professionalisering en uiteindelijk in een subsidieverstrekking in de vorm van de dieptepilot 'opleiden in de school en academische opleidingsschool' (ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005)⁸. Centraal in deze beleidsmaatregelen staan de kwaliteit van het opleiden in het algemeen en van het opleiden op de werkplek en van het onderwijspersoneel in het bijzonder. De plannen richten zich nadrukkelijk op het leraarsberoep en op de rol die opleiden in de school

⁶ Zie 3: *Ontwikkelproject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004*.

⁷ Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

⁸ Achtereenvolgens: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005, 2006 en 2005.

en werkpleklers daarin kunnen vervullen. Integraal personeelsbeleid van de scholen lijkt de structuur te zijn om beide te verenigen.

In 2006 wordt de dieptepilotsubsidie 'opleidingsschool en academische school' uitgezet. Het doel is inzicht te krijgen in *'kwaliteitscriteria waaraan een opleidingsschool (waaronder bijvoorbeeld kwaliteitscriteria/competenties voor opleiders in de school) moet voldoen en (...) hoe het werkpleklers geborgd én toetsbaar wordt gemaakt'*. Dat moet ertoe leiden dat in 2008 helder is *'onder welke randvoorwaarden (...) deze opleidingsscholen een succes kunnen zijn en hoe de kwaliteit van het opleiden in deze scholen duurzaam geborgd is'*.⁹ Een klein aantal scholen ontvangt op basis van een door het ministerie van OCW goedgekeurd projectplan ruime financiële middelen om opleiden in de school verder te ontwikkelen. Ten behoeve van dit subsidietraject omschrijft het ministerie van OCW een 'opleidingsschool' als *'een school waar een relatief groot deel van de formatie wordt bezet door leraren die nog in opleiding zijn en die veelal na het afronden van de lerarenopleiding elders een betrekking zullen vinden'*.¹⁰ Een 'academische school' is *'een school die de opleidingsfunctie combineert met een sterk op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent'*.¹¹

De dieptepilots zijn in 2008 afgerond, waarna het ministerie van OCW de NVAO de opdracht geeft een toetsingskader samen te stellen op basis waarvan tot officiële erkenning van opleidingsscholen overgegaan kan worden.

2.4 Opleiden in de school: de derde fase – erkend partnerschap

De ontwikkelingen van de afgelopen jaren rondom opleiden in de school hebben in 2009-2010 geresulteerd in de officiële erkenning door het ministerie van OCW van 55 opleidingsscholen voor po, vo en bve. Een opleidingsschool wordt gedefinieerd als *'een partnerschap van een of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met een of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs'*.¹²

⁹ Ministerie van OCW. (2005c). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW.

¹⁰ Zie 9.

¹¹ Zie 9.

¹² NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.

In het schooljaar 2009-2010 hebben 7988 studenten binnen deze partnerschappen hun opleiding gevolgd; het ministerie van OCW beoogt de komende schooljaren het streefgetal van 8000 studenten te halen.¹³

De officiële erkenning van partnerschappen heeft plaatsgevonden via een door het ministerie vastgesteld kwaliteitskader. In dit kwaliteitskader worden twee pijlers onderscheiden.

De eerste pijler betreft voorwaarden ten aanzien van de basiskwaliteit van beide partners in het partnerschap en van de samenwerking:

- de lerarenopleiding(en) moet(en) geaccrediteerd zijn;
- de deelnemende scholen moeten onder het basistoezicht van de Inspectie van het Onderwijs vallen;
- het partnerschap verzorgt de betreffende opleiding voor een substantieel deel op de werkplek (40%);
- er is sprake van substantiële inzet van personeel van de lerarenopleiding en van de school/instelling voor po, vo of bve;
- het partnerschap is meerjarig vastgelegd tot een volgende accreditatie;
- de kwaliteit moet duurzaam zijn geborgd en de continuïteit moet voldoende gegarandeerd zijn.

De tweede pijler van het kwaliteitskader, ontwikkeld door het NVAO, richt zich op de kwaliteit van de samenwerking en de kwaliteit van het traject 'opleiden in de school'¹⁴ en is gebaseerd op het accreditatiekader voor hbo-opleidingen. Die onderdelen die specifiek te maken hebben met het opleiden binnen een partnerschap zijn overgenomen. Er is beoordeeld op het 'gerealiseerd niveau' en de 'samenwerkingsovereenkomst'. Het gerealiseerd niveau betreft het niveau van de afgestudeerden waaruit blijkt dat de *'gerealiseerde eindkwalificaties in overeenstemming zijn met de nagestreefde eindkwalificaties qua niveau, oriëntatie en domeinspecifieke eisen'*. De samenwerkingsovereenkomst betreft de wijze waarop *'de partners in de opleidingsschool'¹⁵ gestalte geven aan het programma, het personeelsbeleid, de voorzieningen en de kwaliteitszorg, alsook over ieders verantwoordelijkheid daarbij*.

Tijdens en na de toetsing van de partnerschappen is in het kader van een eerste evaluatie van de beleidsagenda 'Krachtig Meesterschap' opleiden in de school geëvalueerd.¹⁶ Uit de evaluatie blijkt dat: *'de uiteenlopende invullingen van (gezamenlijke) visie, beleid, praktijk, kwaliteitszorg en samenwerkingsrelatie ieder voor zich elementen van verankering in zich dragen, maar het*

¹³ Ministerie van OCW. (2008a). *'Krachtig Meesterschap'. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag.

¹⁴ NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie, organisatie & Inspectie van het Onderwijs.

¹⁵ Opleidingsschool is hier het partnerschap.

¹⁶ Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van OCW. (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht.

structurele karakter daarvan nog niet vast te stellen is.¹⁷ Ook blijkt dat binnen partnerschappen de aandacht nu vooral uitgaat naar het zoeken van een evenwicht tussen het opleidingsprogramma en leren op de werkplek van de opleidingsschool: de helft van de studiepunten moet besteed worden aan vakinhoud en -didactiek en tegelijkertijd moet 40 procent van het leren plaatsvinden op de werkplek.

2.5 Opleiden in de school: de vierde fase – naar de toekomst

Na de officiële erkenning van de partnerschappen 'Opleiden in de School' is het lange tijd onduidelijk geweest hoe en of 'Opleiden in de School' een vast plek krijgt in het onderwijsstelsel. Nieuwe partnerschappen kunnen ontstaan, maar lijken pas bij de eerstvolgende accreditatieronde in 2014-2015 getoetst te kunnen worden. Als voorbereiding op de toekomst zijn er wel twee 'nieuwe' bewegingen ontstaan.

De eerste beweging betreft het mbo en opleiden in de school. Bij de officieel erkende partnerschappen 'Opleiden in de School' zijn slechts twee mbo-opleidingen betrokken. Dit heeft te maken te hebben met de omvang en gelaagdheid van de mbo-organisaties én met het feit dat mbo-opleidingen weinig vertrouwen hebben in leraren die van tweedegraads lerarenopleidingen afkomen.¹⁸ Toch lijkt het samen opleiden van toekomstig personeel ook een goede ontwikkeling voor mbo-scholen. In opdracht van het ministerie van OCW zijn er derhalve pilots 'Opleiden in de school' gestart voor mbo-opleidingen onder begeleiding van CINOP. De pilots moeten inzichtelijk maken onder welke voorwaarden en op welke wijze partnerschappen tussen mbo en lerarenopleidingen effectief kunnen functioneren.¹⁹

De andere beweging betreft het bestendigen en uitbouwen van de kwaliteit van samen opleiden richting de eerstvolgende opleidingsaccreditatie door de (erkende) partnerschappen. 'Opleiden in de school' is dan wel structureel verankerd in de organisaties, er zijn nog steeds noodzakelijke ontwikkelpunten. In het Eindrapport van de Monitor Krachtig Meesterschap stelt de Inspectie van het Onderwijs: *"Er zijn echter ook risico's, met name in de begeleiding en beoordeling van studenten op de werkplek: de kwaliteit hiervan op de scholen is sterk wisselend. Over het algemeen zijn er te weinig mechanismen om de kwaliteit van begeleiding en beoordeling te bewaken. Dat hangt samen met algemene kwaliteitsborging: binnen de partnerschappen zijn*

¹⁷ Zie 16.

¹⁸ Ministerie van OCW (2010). Nota: Opleiden in de School en mbo.

¹⁹ CINOP (2011). *Opleiden in de School. Grip op het kwalitatief en kwantitatief opleiden van leraren in het MBO*. 's Hertogenbosch: CINOP.

wel elementen daarvoor ingebouwd, maar er is nog weinig sprake van een systematische kwaliteitscyclus.”²⁰

Om de kwaliteit van samen opleiden verder te verhogen heeft het ministerie van OCW onlangs een nieuwe subsidieregeling gelanceerd.²¹ Deze dient om de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in het po, vo en mbo in zijn algemeenheid te versterken, maar ook om samen inhoudelijk te werken aan de ontwikkeling van onderwijs rondom omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, begeleiding beginnende leraren, ouderbetrokkenheid en pesten. De subsidie staat open voor bestaande erkende partnerschappen en voor niet erkende partnerschappen onder bepaalde voorwaarden. De projecten gaan eind 2013 van start en lopen tot en met 2016.

In 2014-2015 komt de opleidingsaccreditatie eraan. ‘Opleiden in de school’ wordt daarin meegenomen.

2.6 Samenvatting

Het ministerie van OCW zet al ruim tien jaar in op opleiden in de school. Aanleiding is de krapte op de arbeidsmarkt en tegelijkertijd het verhogen van de kwaliteit van het leraarsberoep. Het ministerie van OCW verbindt de doelstellingen aan elkaar vanuit de gedachtegang dat flexibele opleidingsroutes (opleiden in de school), waarin leren op de werkplek een belangrijk onderdeel is, het mogelijk maken meer en goede leraren op te leiden. Hierin is een belangrijke rol weggelegd voor de scholen. Het beleid geeft scholen de mogelijkheid meer betrokken te worden bij en meer verantwoordelijkheid te krijgen in het opleiden van toekomstig personeel.

In het beleid van het ministerie van OCW is gaandeweg een beweging te zien van de aandacht voor de opleidingsschool als ‘kweekvijver en opleidingscentrum voor leraren’ naar de opleidingsschool als partnerschap tussen scholen en opleiding(en) met opleiden in de school als product, als alternatieve opleidingsroute. Uiteindelijk heeft het ministerie ervoor gekozen de opleidingsschool te herdefiniëren als een partnerschap tussen een of meer scholen en een of meer lerarenopleidingen. De kwaliteit van het partnerschap wordt gedefinieerd als de kwaliteit van de samenwerkingsovereenkomst en het gerealiseerd niveau van de afgestudeerden.

Met het erkennen van partnerschappen is de kwaliteit van opleiden in de school structureel verankerd. Binnen de partnerschappen zijn duidelijke afspraken over taken en verantwoordelijkheden, er is een overlegstructuur en

²⁰ Inspectie van het Onderwijs en ministerie van OCW (2013). *Eindrapport van de Monitor Krachtig Meesterschap*. Utrecht.

²¹ Ministerie van OCW (2013). *Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016*. Den Haag: OCW.

begeleiders worden en zijn geschoold. Lerarenopleidingen en scholen zijn meer op elkaar betrokken en de afstand tussen de instellingen is kleiner. Betrokkenen zijn positief en zien 'opleiden in de school' als een aantrekkelijke route voor studenten.

Naar de toekomst toe is het van belang de kwaliteit van het opleidingstraject te bestendigen en waar nodig te verhogen en waar mogelijk te verbreden naar andere opleidingscholen en sectoren, zoals het mbo.

3 AANTALLEN PARTNERSCHAPPEN

In het vorige hoofdstuk hebben we kunnen lezen welke beleidsontwikkelingen er de laatste jaren toe hebben geleid dat opleiden in de school een belangrijk opleidingstraject is geworden naar het leraarschap. Dit opleidingstraject wordt uitgevoerd binnen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen OIDS. In dit hoofdstuk brengen we in kaart hoeveel partnerschappen OIDS er in het po en het vo/mbo zijn. Aan de coördinatoren van lerarenopleidingen hebben we gevraagd of hun instelling deel uitmaakt van gesubsidieerde of ongesubsidieerde partnerschappen 'Opleiden in de school' (zoals voor dit onderzoek gedefinieerd). Wanneer dit het geval was, hebben we gevraagd welke andere lerarenopleidingen er eventueel bij deze partnerschappen betrokken zijn, en hoeveel scholen deze partnerschappen omvatten. Uit deze telefonische ronde kwam naar voren dat het per lerarenopleiding sterk verschilt in hoeverre ze betrokken zijn bij partnerschappen OIDS. We gaan bij het rapporteren van de resultaten over partnerschappen (in paragraaf 2.2 en 2.3) dus uit van de informatie die de respondenten aan ons hebben verstrekt.

3.1 Partnerschappen in het primair onderwijs

Zoals vermeld in hoofdstuk 1 gaat het in dit onderzoek om 31 pabo-opleidingen. Van 29 van de 31 pabo's hebben we gegevens kunnen verzamelen over het aantal partnerschappen OIDS. De resultaten die in deze paragraaf worden gerapporteerd, zijn gebaseerd op deze 29 pabo's. Van 2 pabo's hebben we geen informatie kunnen verzamelen

Tabel 3.1 geeft de aantallen pabo's weer die betrokken zijn bij gesubsidieerde en/of ongesubsidieerde partnerschappen in het po, evenals het totaal aantal partnerschappen dat door hen is genoemd.

Tabel 3.1 Aantallen pabo's betrokken bij gesubsidieerde en/of ongesubsidieerde partnerschappen, en totaal aantal partnerschappen in het po

Soort partnerschap	Aantal pabo's	Aantal partnerschappen	
		Gesubsidieerd	Ongesubsidieerd.
Alleen gesubsidieerd	8	10	0
Zowel gesubsidieerd als ongesubsidieerd	9	14	56
Alleen ongesubsidieerd	10	0	44
Niet betrokken bij partnerschappen	2	0	0
Totaal	29	24	100

Aantallen partnerschappen per pabo

17 van de 29 pabo's geven aan betrokken te zijn bij een gesubsidieerd partnerschap.¹ Hierbij gaat het in de meeste gevallen (11 pabo's) om één partnerschap. 5 pabo's geven aan bij 2 gesubsidieerde partnerschappen betrokken te zijn, en bij 1 pabo gaat het om 3 gesubsidieerde partnerschappen. In totaal zijn er 24 gesubsidieerde partnerschappen OIDS tussen pabo's en scholen.

Van de 17 pabo's die aangeven betrokken te zijn bij gesubsidieerde verbanden, is iets meer dan de helft (9) ook betrokken bij één of meer ongesubsidieerde partnerschappen. Eén daarvan geeft zelfs aan betrokken te zijn bij 42 ongesubsidieerde partnerschappen. De andere 8 zijn betrokken bij 1 tot 3 ongesubsidieerde partnerschappen. In totaal zijn deze 9 pabo's betrokken bij 56 ongesubsidieerde partnerschappen.

10 van de 29 pabo's geven aan niet betrokken te zijn bij gesubsidieerde, maar wel bij ongesubsidieerde partnerschappen OIDS. 6 daarvan geven aan dat het één ongesubsidieerd partnerschap betreft. De overige 4 pabo's spreken van 6, 7, 12 en 13 partnerschappen. Het totaal aantal ongesubsidieerde partnerschappen waar deze 10 pabo's bij betrokken zijn, is 44.

2 pabo's, ten slotte, blijken geen deel uit te maken van gesubsidieerde of ongesubsidieerde partnerschappen OIDS. Deze pabo's geven echter aan dat er wel sprake is van samenwerking en/of convenanten met po-besturen, maar daarbij gaat het niet om opleiden in de school volgens definitie in dit onderzoek.

Totaal aantal partnerschappen

Gebaseerd op de gegevens van 29 van de 31 pabo's kan worden gesteld dat er in het po sprake is van 24 gesubsidieerde en zeker 100 ongesubsidieerde partnerschappen.

Samenwerkingspartners

Zowel voor de gesubsidieerde als de ongesubsidieerde partnerschappen in het po geldt dat er zelden andere lerarenopleidingen bij betrokken zijn. Eén pabo geeft aan in een gesubsidieerd samenwerkingsverband te zitten met een andere pabo, maar deze andere pabo heeft dat niet expliciet gemeld in het interview.² Twee pabo's geven aan dat een universiteit deel uitmaakt van het samenwerkingsverband.

¹ Het ministerie heeft aangegeven dat het aantal pabo's dat betrokken is bij gesubsidieerde partnerschappen iets hoger ligt. Dit verschil wordt mogelijk veroorzaakt door veranderingen die zich sinds het moment van toekenning van de subsidie hebben voorgedaan in het CROHO, bijvoorbeeld vanwege fusies. Daarnaast is inmiddels gebleken dat 1 van de 2 pabo's waarover wij geen informatie hebben kunnen verzamelen, wel bij het ministerie 'geregistreerd' staat als deelnemer aan een gesubsidieerd partnerschap.

² De respondent van deze pabo merkte overigens wel op dat een aantal van de scholen in het partnerschap ook in een partnerschap met een andere pabo zaten.

Grootte van de partnerschappen

We hebben de coördinatoren van lerarenopleidingen ook gevraagd hoeveel scholen er bij elk partnerschap betrokken zijn. Dit loopt bij de gesubsidieerde verbanden uiteen van 6 (van één bestuur) tot 330 scholen (van 37 besturen).³ Bij de ongesubsidieerde partnerschappen gaat het om minimaal één school tot 360 scholen (van 15 besturen).⁴

3.2 Partnerschappen in het vo en het mbo

Er zijn in totaal 29 (eerstegraads, tweedegraads of ongegradeerde) lerarenopleidingen (zie hoofdstuk 1). We hebben bij 25 van deze opleidingen gegevens kunnen verzamelen over het aantal partnerschappen OIDS. De resultaten in deze paragraaf zijn gebaseerd op de informatie die zij ons hebben verstrekt. We hebben bij 4 van deze lerarenopleidingen geen gegevens kunnen verzamelen over het aantal partnerschappen OIDS.

Tabel 3.2 geeft de aantallen lerarenopleidingen weer die betrokken zijn bij gesubsidieerde en/of ongesubsidieerde partnerschappen in het vo.

Tabel 3.2 Aantallen lerarenopleidingen betrokken bij gesubsidieerde en/of ongesubsidieerde partnerschappen in het vo

Soort partnerschap	Aantal lerarenopleidingen
Alleen gesubsidieerd	8
Zowel gesubsidieerd als ongesubsidieerd	11
Alleen ongesubsidieerd	0
Niet betrokken bij partnerschappen	6
Totaal	25

Aantallen partnerschappen per lerarenopleiding

19 van de 25 lerarenopleidingen zijn betrokken bij gesubsidieerde partnerschappen OIDS. Het aantal partnerschappen per lerarenopleiding varieert tussen de 1 (5x) en de 9 (1x). Van de 19 lerarenopleidingen met gesubsidieerde verbanden zijn er 11 ook betrokken bij ongesubsidieerde verbanden (met een minimum van 1 en een maximum van 13 ongesubsidieerde partnerschappen).

6 van de 25 lerarenopleidingen werken niet samen met scholen in een partnerschap (gesubsidieerd of ongesubsidieerd). Het gaat hier om 3 kunstopleidingen, een pedagogisch technische hogeschool, een hogeschool voor sociaal agogisch onderwijs en een hogeschool op humanistische grondslag.

³ Het gaat hier om een sterke uitschieter: het op een na grootste partnerschap omvat 70 scholen (van vijf besturen).

⁴ Ook hier gaat het om sterke uitschieter: het op een na grootste partnerschap omvat 26 scholen (van acht besturen).

Totaal aantal partnerschappen

Wanneer we de informatie over samenwerkingspartners met elkaar combineren, komen we wat betreft de gesubsidieerde verbanden tot 27 partnerschappen (24 voor alleen vo, 1 voor vo en mbo en 2 voor alleen mbo). Bij twee derde (18 van de 24) gesubsidieerde vo-partnerschappen wordt er met meerdere lerarenopleidingen samengewerkt. Tabel 3.3 geeft een overzicht de aantallen partnerschappen in het vo en het mbo.

Bij de ongesubsidieerde verbanden komen we, wanneer we de informatie over samenwerkingspartners met elkaar combineren, tot minimaal 32 partnerschappen (29 voor alleen vo, één voor vo en mbo en twee voor alleen mbo).⁵ Bij 6 van de 32 ongesubsidieerde partnerschappen wordt er met andere lerarenopleidingen samengewerkt. Bij de gesubsidieerde partnerschappen zijn partnerschappen met meerdere lerarenopleidingen in de meerderheid, bij de ongesubsidieerde verbanden vormen ze een minderheid.

Tabel 3.3 Aantallen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen in het vo

Soort partnerschap	Aantal vo	Aantal vo/mbo	Aantal mbo
Gesubsidieerd	24	1	2
Ongesubsidieerd	29	1	2
Totaal	53	2	4

Samenwerkingspartners

In tegenstelling tot het primair onderwijs, waar in de regel maar één lerarenopleiding bij een partnerschap betrokken is, is er in het voortgezet onderwijs (en mbo) in de meeste gevallen sprake van meerdere lerarenopleidingen binnen één partnerschap.

Grootte van de partnerschappen

Wanneer we kijken naar het aantal scholen dat er bij de verschillende partnerschappen betrokken is, zien we bij de gesubsidieerde partnerschappen samenwerking met één school (dit komt twee keer voor; beide keren betreft het een mbo-school) tot en met 21 scholen. Bij de ongesubsidieerde partnerschappen spelen in de samenwerking één tot maximaal tien scholen.

3.2.1 Het mbo nader bekeken

In de hierboven beschreven gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen speelt het mbo maar een kleine rol. Bij slechts zes van de 59 (27 gesubsidieerde + 32 ongesubsidieerde) partnerschappen die we tegen zijn gekomen, is een mbo-instelling betrokken.

⁵ Zonder de 3 lerarenopleidingen die aangaven betrokken te zijn bij meerdere ongesubsidieerde partnerschappen, telt het opgegeven aantal ongesubsidieerde partnerschappen op tot 32.

De deskundige van CINOP vertelde ons dat er momenteel, teneinde OIDS in het mbo te stimuleren, vijf pilots worden uitgevoerd.⁶ In alle vijf de gevallen gaat het om een samenwerking tussen een tweedegraads lerarenopleiding en een mbo-school. Deze pilots worden deels gesubsidieerd. Naast de drie gesubsidieerde en de drie ongesubsidieerde partnerschappen waar een mbo-school bij betrokken is, is er in het mbo dus ook sprake van vijf pilot-partnerschappen.

3.2.2 'Groene' lerarenopleidingen

Er is in Nederland één lerarenopleiding voor de agrarische sector. Hier worden leraren opgeleid om les te gaan geven in beroepsgerichte vakken in het vo en het mbo. Deze lerarenopleiding is penvoerder van het partnerschap OIDS 'Groen Consortium'. Hierbij zijn naast de lerarenopleiding acht (van de dertien) Agrarische opleidingscentra bij betrokken. De groene lerarenopleiding werkt daarnaast niet samen met andere agrarische opleidingscentra. In ongesubsidieerde partnerschappen.

3.3 Ambitie voor uitbreiding

In de vorige paragrafen hebben we beschreven hoeveel partnerschappen er zijn en hoeveel partners (zowel opleidingen als scholen) binnen de partnerschappen samenwerken. Tijdens de interviews is in dit kader ook gesproken over de ambitie tot uitbreiding. We hebben hierover zowel met de coördinatoren van de lerarenopleidingen als met de deskundigen gesproken.

De vraag die we hebben gesteld (is er ambitie voor uitbreiding) is niet altijd hetzelfde geïnterpreteerd. Zo gaat de ene respondent in op de mogelijkheden voor uitbreiding, de ander op de wens tot uitbreiding en de volgende noemt vooral de voors en tegens. Ook heeft de ene het over uitbreiding van het aantal deelnemende scholen en de ander het over uitbreiding van studentenaantallen.

Deskundigen

De deskundigen geven aan dat er binnen de partnerschappen OIDS verschillend wordt gedacht over uitbreidingen ze constateren dat scholen zich graag willen aansluiten.

In de interviews gaan de deskundigen overigens niet zozeer in op de ambitie om uit te breiden, maar veel meer op de voors en tegens voor uitbreiding en de randvoorwaarden die noodzakelijk zijn om uit te breiden.

Een van deskundigen gaf bijvoorbeeld aan dat lerarenopleidingen er vertrouwen in moeten hebben dat de kwaliteit van het huidige partnerschap gewaarborgd blijft als er scholen bijkomen en dat het contact te organiseren

⁶ Zie ook: CINOP (2011). *Opleiden in de School. Grip op het kwalitatief en kwantitatief opleiden van leraren in het MBO.* 's Hertogenbosch: CINOP.

moet blijven. Hij merkte daarbij op dat opleiden in de school ook veel begeleiding en organisatie kost; ook scholen moeten dat willen.

De deskundigen merken verder op dat scholen graag willen aansluiten bij OIDS maar dat het van de lerarenopleidingen afhangt of zij daar doelen in hebben gesteld. De nieuwe subsidieregeling die eraan komt, zal daar waarschijnlijk een rol bij spelen.

Het aantal studenten dat opgeleid dient te worden binnen een partnerschap wordt ook genoemd in relatie tot uitbreiding. Volgens één deskundige wordt het aantal betrokken scholen, mede doordat er per jaar minstens 80 studenten moeten worden afgeleverd, steeds groter. Deze deskundige beschouwt dit juist als een zorgpunt omdat het geld, de kennis en de mate van 'controle' die lerarenopleidingen hebben, dan over meer scholen worden verdund. "Wanneer er scholen bij zijn die maar één of enkele studenten per jaar hebben, kun je je afvragen hoeveel een school daarvoor gaat doen. Bovendien krijg je dan ook het probleem dat lerarenopleidingen wel vaker parten speelt, namelijk dat zij veel moeten investeren om maar enkele studenten op te leiden." De vraag is of je dus moet uitbreiden of juist studenten moet concentreren op minder scholen.

Tot slot geeft een deskundige aan dat het voorstelbaar dat sommige partnerschappen niet kiezen voor uitbreiding, maar ervoor kiezen om de kwaliteit binnen het partnerschap omhoog te brengen.

Coördinatoren van lerarenopleidingen

De veronderstelling van de deskundigen dat over uitbreiding wisselend wordt gedacht, werd in de gesprekken met coördinatoren inderdaad bevestigd. Ook merken de coördinatoren merken, net als de deskundigen, een zeker enthousiasme op bij scholen om zich bij een partnerschap OIDS aan te sluiten.

Een deel van de coördinatoren van lerarenopleidingen gaf aan te streven naar uitbreiding op getalsmatig gebied: meer scholen laten deelnemen aan bestaande partnerschappen of nieuwe partnerschappen oprichten. De aankomende subsidieronde lijkt hierbij inderdaad een rol te spelen, maar zeker niet bij alle lerarenopleidingen. Daar waar (getalsmatige) uitbreiding tot de ambitie hoort, zijn de lerarenopleidingen overigens vaak al betrokken bij meer gesubsidieerde samenwerkingsverbanden.

Wanneer lerarenopleidingen niet willen uitbreiden, is dat omdat dat de grootte van het partnerschap past bij het aantal studenten, of omdat er inmiddels partnerschappen zijn met alle scholen in de regio. Lerarenopleidingen lijken dus inderdaad te willen voorkomen dat de 'spoeling te dun wordt'.

Een aantal lerarenopleidingen geeft aan op een kwalitatieve, inhoudelijke manier te willen uitbreiden. Zij willen (eerst) de kwaliteit van de deelnemende scholen en de kwaliteit van het samenwerkingsverband verhogen.

3.4 Samenvatting

In deze paragraaf hebben we de vraag naar de aantallen partnerschappen beantwoord en hebben we in kaart kunnen brengen hoe die partnerschappen zijn samengesteld.

In totaal zijn er – uit de interviews – 51 gesubsidieerde partnerschappen OIDS naar voren gekomen, 24 in het po en 27 in het vo/mbo.⁷ Daarnaast hebben we ongeveer 132 ongesubsidieerde partnerschappen genoteerd. Het merendeel van deze partnerschappen OIDS (namelijk 100) is een samenwerking binnen het po. Vanuit het vo worden er in ieder geval 32 genoemd.

Een groot deel van de lerarenopleidingen voor po of vo/mbo is betrokken bij één of meer partnerschappen OIDS. We zien hierbij verschillen tussen de sectoren en tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen. Zo kan worden gesteld dat er in het po minder vaak wordt samengewerkt met andere lerarenopleidingen dan in het vo/mbo, en dat er binnen het vo/mbo wat dit betreft weer een verschil bestaat tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen: bij gesubsidieerde partnerschappen wordt vaker met andere lerarenopleidingen samengewerkt dan ongesubsidieerde partnerschappen. In het po komt het verder soms voor dat lerarenopleidingen wel betrokken zijn bij ongesubsidieerde partnerschappen, maar niet bij gesubsidieerde. In het vo/mbo komt dit laatste niet voor; tweedegraadslerarenopleidingen die samenwerken binnen een ongesubsidieerd partnerschap OIDS, werken ook altijd samen binnen een gesubsidieerd partnerschap. Zowel voor po als vo/mbo geldt ten slotte dat ongesubsidieerde partnerschappen kleiner zijn (in termen van aantal betrokken scholen) dan gesubsidieerde partnerschappen.

De vraag aan deskundigen, coördinatoren van lerarenopleidingen of ze ambitie hebben om uit te breiden is verschillend geïnterpreteerd. Een deel van de coördinatoren geeft aan getalsmatig te willen uitbreiden door meer scholen te laten deelnemen aan bestaande of nieuwe partnerschappen. Andere coördinatoren geven aan dat ze dat niet willen, omdat de grootte van het partnerschap past bij het aantal studenten, of omdat er inmiddels partnerschappen zijn met alle scholen in de regio.

⁷ Het ministerie heeft bij ons aangegeven dat er 55 partnerschappen worden bekostigd (27 in het po, 26 in het vo en 2 in het mbo). Dit verschil wordt mogelijk veroorzaakt door het feit dat wij niet bij alle lerarenopleidingen gegevens hebben kunnen verzamelen

4 SAMENWERKING

Samen opleiden in een partnerschap tussen lerarenopleiding en scholen vraagt om een intensieve en effectieve vorm van samenwerking. In dit hoofdstuk proberen we de partnerschappen te typeren aan de hand van hun samenwerking, waarbij we kijken naar de intensiteit en de overlegstructuur. Met de deskundigen hebben we de samenwerking besproken en daaruit blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de partnerschappen qua overlegstructuur en omvang. Uit de interviews met coördinatoren van lerarenopleidingen en met de coördinatoren van scholen blijkt dat de samenwerking bij de meeste partnerschappen goed is georganiseerd, en zeer intensief is.

In de volgende paragrafen gaan we eerst in op de intensiteit, daarna op de gekozen overlegstructuur en vervolgens vergelijken we de gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde partnerschappen.

4.1 Intensiteit samenwerking

Uit de interviews met deskundigen komt naar voren dat de intensiteit van de samenwerking tussen partnerschappen behoorlijk kan verschillen. Het lijkt er echter wel op dat de samenwerking binnen gesubsidieerde partnerschappen intensiever is dan binnen ongesubsidieerde partnerschappen.

Ongesubsidieerde partnerschappen worden, volgens de deskundigen, vaak wel analoog aan de gesubsidieerde opgezet, wat betekent dat veel van de afspraken die lerarenopleidingen binnen gesubsidieerde partnerschappen met scholen maken, ook met de scholen binnen ongesubsidieerde partnerschappen worden gemaakt. Desondanks leidt dat er toch toe dat de samenwerking minder intensief is.

Hoewel beide partners volgens de deskundigen hun best doen om goed samen te werken, lijken de lerarenopleidingen vaak nog wel 'in the lead' te zijn.

De vraag naar intensiteit van de samenwerking is ook gesteld aan de coördinatoren van de lerarenopleiding. Zij vertellen allemaal nagenoeg hetzelfde, positieve, verhaal over de samenwerking binnen de partnerschappen. Deze wordt bijvoorbeeld: 'zeer intensief', 'vrij hevig', 'grondig', 'behoorlijk goed', 'behoorlijk frequent', 'zeer sterk' genoemd. Ook de coördinator van een lerarenopleiding die betrokken is bij een zeer groot samenwerkingsverband, geeft aan intensief samen te werken met alle scholen.

Het oordeel dat de coördinatoren van de lerarenopleidingen hebben over de intensiteit van de samenwerking tussen lerarenopleiding(en) en scholen, is vooral gebaseerd op de manier en de frequentie waarop het overleg tussen

beide partijen is georganiseerd. Omdat we expliciet hebben gevraagd naar de intensiteit van de samenwerking komt de inhoudelijke kant van de samenwerking in de interviews wat minder naar voren. Het gaat dan vaak om gezamenlijke curriculumontwikkeling en schoolontwikkeling. Het lijkt erop dat ze intensiteit van samenwerking daar doorgaans niet automatisch aan relateren.

Ook de coördinatoren van scholen schetsen het beeld van een (zeer) intensieve samenwerking. Ook zij illustreren dit vaak met het benoemen van de verschillende overlegvormen en contactmomenten die er binnen het partnerschap bestaan. Bij vragen of problemen met het functioneren van studenten, maar bijvoorbeeld ook wanneer studenten het juist heel goed doen, is er altijd extra contact met de opleiding mogelijk. Sommige scholen noemen in dit kader ook de studieloopbaanbegeleider vanuit de opleiding die de contacten onderhoudt en de scholen ook regelmatig bezoekt.

De coördinatoren de scholen benadrukken daarbij de gezamenlijkheid en de gelijkwaardigheid van de samenwerkingsrelatie. Zij stellen dat scholen en lerarenopleidingen leiden de studenten echt samen op en zijn altijd met elkaar in overleg. Een aantal scholen beschouwt zichzelf echt als partners van de lerarenopleidingen en geeft daarbij aan naast de het begeleiden van studenten ook mee te denken over het curriculum. Eén coördinator van een school geeft aan dat de school ook deelneemt aan intervisie en congressen. Enkele scholen beschouwen de samenwerking nog niet echt als gelijkwaardig, maar geven tegelijkertijd aan dat er wel 'groei in zit'.

Bij al dit enthousiasme moet echter ook worden opgemerkt dat er door de coördinatoren van enkele scholen ook kanttekeningen geplaatst worden. Eén merkt bijvoorbeeld op dat de samenwerking goed verloopt, maar wel een continu zoekproces is, vooral bij recentere samenwerkingsrelaties. Een andere coördinator van een school geeft aan dat communicatie een punt van aandacht blijft en dat nog niet altijd duidelijk is 'hoe de lijntjes lopen'.

Uit de interviews met coördinatoren van lerarenopleidingen komt het beeld naar voren dat de samenwerking bij de meeste partnerschappen inderdaad goed is georganiseerd.

4.2 De overlegstructuur

In de interviews is de vraag naar intensiteit vaak toegelicht aan de hand van beschrijving van de overlegstructuur binnen de partnerschappen. En hoewel ieder partnerschap het op zijn eigen manier aanpakt en de gebruikte terminologie uiteenloopt, is het mogelijk een globale beschrijving te geven van het aantal contactmomenten en overlegvormen dat scholen en lerarenopleidingen op verschillende niveaus met elkaar hebben.

Overleg op managementniveau vindt vaak plaats in stuurgroepen. Een stuurgroep wordt doorgaans gevormd door de opleidingsdirecteur(en) van de lerarenopleiding(en) en bestuursleden van het deelnemende bestuur of de deelnemende besturen. Bij een klein aantal deelnemende besturen of in geval van kleine besturen kunnen ook schooldirecteuren zitting hebben in de stuurgroep. Stuurgroepbijeenkomsten vinden meestal twee à drie keer per jaar plaats. Een aantal coördinatoren beschreef ook de taken van de stuurgroep: controlerende functie, kwaliteitszorg, opleidingsbeleid, visie op OIDS, verdelen van de voor OIDS beschikbare gelden.

Op wat door coördinatoren van lerarenopleidingen vaak het operationele of organisatorische niveau genoemd wordt, is er sprake van overlegvormen die onder verschillende benamingen schuilgaan. Zo zijn er werkgroepen, projectgroepen of docentontwikkelteams. Ook nu verschilt het weer per partnerschap wat voor naam dit type groepen krijgt. Deze worden vaak gevormd door de coördinatoren OIDS van de lerarenopleidingen en coördinatoren/projectleiders OIDS van de scholen. Soms hebben ook rectoren of schooldirecteuren in de werkgroep zitting. De frequentie van overlegmomenten van deze groep varieert van drie tot zes keer per jaar. De werkgroepen hebben vaak veel verschillende taken, maar door veel coördinatoren van opleidingen is de professionalisering van begeleiders als een belangrijke taak van werkgroepen genoemd.

Sommige van deze werkgroepen richten zich vooral op inhoudelijke zaken, zoals schoolontwikkeling of andere specifieke onderwerpen. Eén coördinator vertelde dat er een projectgroep is die zich bezighoudt met de professionele leergemeenschappen binnen het partnerschap. Andere coördinatoren noemden een kwaliteitskring en een kring voor kennisdeling.

Naast werkgroepen zijn er bijeenkomsten voor werkplekbegeleiders en schoolopleiders. Dergelijke opleiders-overleggen vinden twee à drie keer per jaar plaats.

Enkele coördinatoren vertelden bij de vraag naar de samenwerking ook dat er per jaar een aantal studiedagen wordt georganiseerd. Eén coördinator vertelde daarbij dat op deze dagen alle opleiders bij elkaar komen om het curriculum te bespreken, te veranderen, verder te ontwikkelen en om de studenten te bespreken.

Verschillen tussen gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde verbanden

Wat betreft het mogelijke verschil in de intensiteit van de samenwerking tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen, zien we het volgende. De meeste coördinatoren van lerarenopleidingen met wie we hierover hebben gesproken, geven aan dat de samenwerking binnen de gesubsidieerde verbanden waar de lerarenopleiding bij betrokken is, intensiever is dan die binnen de ongesubsidieerde verbanden. Het verschil zit daarbij meestal in het aantal contactmomenten dat in de samenwerkingsstructuur zit ingebouwd. Soms ook in het ontbreken van een laag in de

begeleidingsstructuur, in die gevallen is er niet op elke school een schoolopleider aanwezig. Eén coordinator merkte op dat de betrokkenheid op managementniveau bij ongesubsidieerde verbanden vaak minder sterk is, terwijl de begeleiders op de scholen vaak wel heel betrokken zijn.

4.3 Samenvatting

Coördinatoren van scholen en lerarenopleidingen geven allemaal aan dat de samenwerking over het algemeen als zeer goed wordt ervaren. Soms is het nog wel een zoekproces en moet er wat geschaafd worden aan de communicatie, maar over het algemeen zijn beide partijen positief.

De samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen is over het algemeen zeer intensief en wordt vaak als zeer gelijkwaardig ervaren. Toch zijn lerarenopleidingen over het algemeen de trekkers van de samenwerking. Ook bij de ongesubsidieerde partnerschappen is er over het algemeen sprake van een zeer intensieve samenwerking, maar meestal is deze samenwerking net iets minder intensief.

Op allerlei niveaus voeren lerarenopleidingen en scholen overleg met elkaar. Zo is er over het algemeen een stuurgroepoverleg met de opleidingsdirecteur(en) van de lerarenopleidingen en bestuursleden van het deelnemende besturen of deelnemende besturen. Daarnaast zijn er werkgroepen die zich richten op verschillende onderwerpen. Een laatste vorm van overleg vormen de bijeenkomsten voor schoolopleiders en werkplekbegeleiders.

5 OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Begeleiding van studenten is altijd al een essentieel onderdeel geweest bij het in de opleiding van leraren tijdens de stage. Bij Opleiden in de School vindt een deel van de opleiding op de school zelf plaats, waardoor het meer is dan de traditionele stage. Dit heeft ook gevolgen voor de begeleiding van de studenten op de school, zowel qua organisatie als qua betrokkenen. Er zal meer sprake zijn van *opleiden* in de school. Deze punten staan centraal in de interviews met de coördinatoren van lerarenopleidingen.

Uit de interviews blijkt dat de begeleiding van studenten over de partnerschappen in grote lijnen identiek is, waarbij er doorgaans twee begeleiders bij betrokken zijn, de werkplekbegeleider¹ en de schoolopleider. Hoe deze collega's geselecteerd en opgeleid worden, is daarentegen verschillend. Ook wijden we een paragraaf aan het 'opleiden in de school' op de school, dat wil zeggen de 40-procentnorm, omdat dit aangeeft in welke mate de opleiding daadwerkelijk in de school plaatsvindt. Duidelijk wordt dat het niet altijd even makkelijk is om deze norm te realiseren.

5.1 Organisatie begeleiding

'*Veel begeleiding* is de spil van OIDS' en 'OIDS bestaat in feite uit begeleiding, dat is de kern van OIDS'. Met deze quotes vatten we alle reacties op onze vraag naar de begeleiding van studenten samen. Alle coördinatoren van lerarenopleidingen én scholen gaven aan dat begeleiding heel belangrijk is en dat ze er veel aandacht aan besteden.

Aangezien we (vrijwel) alle coördinatoren van lerarenopleidingen hebben gesproken en verhoudingsgewijs slechts een gering aantal coördinatoren van scholen, beschrijven we de organisatie van de begeleiding in eerste instantie op basis van de interviews met coördinatoren van de lerarenopleidingen. Op deze wijze nemen we nagenoeg alle partnerschappen mee. Bovendien waren er nauwelijks verschillen tussen de twee groepen coördinatoren. Daar waar de coördinatoren van de scholen iets nieuws of extra's toevoegden, hebben we dat meegenomen.

De manier waarop de begeleiding is georganiseerd, is in grote lijnen identiek voor de partnerschappen en verschilt slechts op punten. We zien dat de organisatie van de begeleiding op de school over twee schijven verloopt. Elke student krijgt een werkplekbegeleider die de dagelijkse begeleiding verzorgt. Er worden verschillende benamingen voor deze functie gehanteerd, zoals mentor, vakcoach of schoolpracticumbegleider, maar het gaat altijd om een zelfde soort functie: een docent die op de school werkt en de student begeleidt bij zijn activiteiten in de klas en binnen de school.

¹ Doorgaans de dagelijks begeleider van de student.

De tweede schijf wordt gevormd door de schoolopleider. Ook nu worden er verschillende benamingen gehanteerd (opleider in de school of coach). De schoolopleider is ook een leraar van de school, die doorgaans de algemene ontwikkeling van een student begeleidt. In dat kader heeft hij begeleidingsgesprekken om de voortgang te bespreken. Ook komt hij meestal bij de studenten in de klas en observeert en beoordeelt hij de lessen.

Niet altijd is er op elke school een schoolopleider aanwezig: soms zijn ze bovenschools werkzaam. Dit kan te maken hebben met de grootte van de school/scholen of met de keuze binnen een partnerschap.

De schoolopleider ondersteunt de werkplekbegeleiders en ze hebben daardoor onderling veel contact. Bij veel partnerschappen zijn er geregeld bijeenkomsten waar werkplekbegeleiders en schoolopleiders bijeenkomen en ervaringen uitwisselen. Vaak doet de schoolopleider ook de coördinatie van het OIDS voor de school.

Bij één partnerschap zien we een intensievere manier van begeleiding vanuit de school. Bij dit partnerschap zijn er drie begeleiders vanuit de school die de student begeleiden. Er is een werkmeester voor de dagelijkse vragen, er is een leermeester die op gezette tijden overleg heeft met de student over de voortgang en er is een schoolopleider die gespecialiseerder begeleidt (specifieke deelonderwerpen). Volgens de coördinator van de lerarenopleiding die bij dit partnerschap betrokken is en die ook ervaring heeft met het werken met twee begeleiders, is dit begeleidingsmodel beter. De studenten worden 'voortreffelijk' begeleid. Een model met drie begeleiders binnen de school is echter ook duurder.

Ook andere coördinatoren van lerarenopleidingen en scholen noemden een drievoudige vorm van begeleiding. Hier ging het echter om een twee begeleiders vanuit de school en nog een begeleider vanuit de hogeschool of universiteit. Er is dan naast de werkplekbegeleider en de schoolopleider ook nog een studieloopbaanbegeleider die op nog meer afstand staat van de student. Ook nu geldt weer dat er geen eenduidigheid is in termen; naast studieloopbaanbegeleider komen we relatiebeheerder, instituutopleider en algemeen begeleider instituut tegen. In alle gevallen gaat het om een docent van de lerarenopleiding die de studenten begeleidt op de scholen. In de meeste gevallen is de studieloopbaanbegeleider ook aanspreekpersoon voor de schoolopleider en de werkplekbegeleiders. Hij is de aangewezen persoon om te benaderen wanneer zich problemen voordoen in de stage met de studenten.

De frequentie waarin de studieloopbaanbegeleider van de opleiding de scholen bezoekt, is verschillend per partnerschap. Zo zijn er studieloopbaanbegeleiders die twee keer per jaar de school bezoeken en zo hebben we ook gehoord van een samenwerking waarbij ze een maal per maand op de school aanwezig zijn.

De relatiebeheerder, die we hierboven tegenkwamen, is soms overigens wel nog een apart persoon en heeft dus een andere functie dan de studieloopbaanbegeleider. De relatiebeheerder werkt ook bij de lerarenopleiding, maar is

er vooral voor bedoeld om de contacten tussen de lerarenopleiding en de school te onderhouden en richt zich niet op de begeleiding van de studenten.

We willen hier graag opmerken dat we niet expliciet gevraagd hebben naar de begeleiding vanuit de lerarenopleiding. Daardoor weten we niet zeker of er bij de partnerschappen waarbij de begeleiding tweevoudig is, niet toch een begeleider is vanuit de opleiding.

We zien op het gebied van de begeleiding en de organisatie van de begeleiding weinig verschillen tussen partnerschappen in het po en het vo/mbo. Het enige opvallende verschil is dat een schoolopleider in het po vaker bovenschools is aangesteld; in het vo komt dit niet voor. We hebben hier echter niet specifiek naar gevraagd, dus we kunnen geen zicht geven op hoe vaak dit voorkomt. Gezien de gemiddeld kleinere omvang van po-scholen is het overigens niet vreemd dat een schoolopleider bovenschools wordt aangesteld.

5.2 Selectie en scholing van werkplekbegeleiders

We hebben ons in de gesprekken vooral gericht op de selectie en scholing van werkplekbegeleiders. De selectie en de opleiding van schoolopleiders kwamen slechts zijdelings aan bod. Omdat we eerst de coördinatoren van de lerarenopleidingen en daarna die van de scholen gesproken hebben, hebben we in de interviews met de coördinatoren van de scholen verder doorgevraagd op het onderwerp selectie en scholing. In deze paragraaf beschrijven we daarom de resultaten van beide interviewrondes separaat. We vullen dit aan met het beeld van de deskundigen.

Beeld vanuit de lerarenopleidingen

De coördinatoren van de lerarenopleidingen vertellen dat de werkplekbegeleiders over het algemeen geselecteerd worden door de scholen zelf. Slechts enkele coördinatoren van lerarenopleidingen geven aan dat ze hierbij betrokken zijn en dat er dus in gezamenlijkheid wordt geselecteerd. Bij één partnerschap zijn er bijvoorbeeld een soort kennismakingsgesprekken waarbij een opleider van de hogeschool aanwezig is. Eén hogeschool, die overigens niet bij de selectie van werkplekbegeleiders betrokken is, had er desondanks wel een beeld van en gaf aan dat er relatief weinig geschikte kandidaten zijn. Een aantal coördinatoren van lerarenopleidingen hadden weinig zicht op de gekozen werkplekbegeleiders en gaven aan dat ze van scholen verwachten dat ze goeie mensen selecteren.

Over het algemeen zijn de werkplekbegeleiders leraren van de school zelf. Daarentegen was er een coördinator die zag dat werkplekbegeleiders hun functie combineerden met de functie intern begeleider en niet zozeer met de functie leraar.

In de interviews is naast de selectie ook de scholing van de werkplekbegeleider als belangrijk element uit de organisatie van de begeleiding bevestigd.

Volgens de coördinatoren van de hogescholen en universiteiten is het de bedoeling dat werkplekbegeleiders een opleiding hebben gevolgd. Sommigen gaven daarbij aan dat dat meestal ook wel gebeurt, maar zeker niet altijd. Eén coördinator van een lerarenopleiding gaf bovendien aan dat het niet altijd duidelijk met de scholen afgesproken is dat dit ook echt moet. Een kwart van de coördinatoren van de lerarenopleiding gaf aan dat niet alle werkplekbegeleiders getraind zijn; de helft tot twee derde van de coördinatoren daarentegen zegt juist dat alle werkplekbegeleiders geschoold zijn. Er zijn daarbij geen verschillen tussen gesubsidieerde en niet gesubsidieerde verbanden.

Op de omvang en inhoud van de scholing voor werkplekbegeleiders hebben we iets minder zicht gekregen. Een paar coördinatoren van de lerarenopleiding hadden het over vijf à zes dagdelen en vervolgens jaarlijks nog herhalingscursussen van één tot twee dagdelen. Daarnaast wordt er voor de werkplekbegeleiders door sommige lerarenopleidingen intervisie georganiseerd. Ook hebben werkplekbegeleiders geregeld gezamenlijk overleg.

Beeld vanuit de scholen

Coördinatoren van scholen zijn, omdat zij over het algemeen degenen zijn die de werkplekbegeleiders selecteren, in de interviews vaak specifieker over de selectie van hun werkplekbegeleiders. We constateren overigens op dit punt duidelijke verschillen tussen scholen. Een deel van de coördinatoren van scholen geeft aan dat het de bedoeling is dat alle leraren werkplekbegeleider kunnen worden. Zij zien dit duidelijk als een competentie van elke leraar: een leraar hoort ook studenten te kunnen begeleiden. Op andere scholen wordt juist een sollicitatieprocedure gehanteerd met soms een strenge selectie. Eén school gaf aan inmiddels bovenscholings een functieprofiel te hebben opgesteld voor de werkplekbegeleider.

Binnen die partnerschappen waar alle leraren werkplekbegeleider kunnen worden, worden (of zijn) alle leraren geschoold in het begeleiden van studenten. Voor hen is een basiscursus verplicht. Bij de overige partnerschappen ligt dat anders. Net zoals de coördinatoren van lerarenopleidingen geven ook coördinatoren van scholen aan dat op dit moment niet alle werkplekbegeleiders geschoold zijn. Alhoewel het wel het de ambitie is, is dit nog niet gelukt. De scholing die de werkplekbegeleiders volgen, wordt meestal verzorgd door de hogeschool of universiteit die partner zijn in het samenwerkingsverband.² Sommige scholen geven daarnaast nog een eigen cursus of geven juist zelf de begeleidingscursussen. Een aantal coördinatoren van scholen benoemt expliciet dat er een herhalingscursus is, terwijl anderen het er niet over hebben. Dit wil overigens niet zeggen dat dat niet gebeurt.

Het viel ons op dat gedurende de interviews vrijwel alle coördinatoren van scholen deze vraag aangrepen om aan te geven dat ze ofwel zich afvragen

² De scholing is dan ontwikkeld door de hogeschool en wordt gegeven door de schoolopleider en de instituutopleider samen, of alleen door de schoolopleider.

hoe de kennis en de ervaring van de werkplekbegeleiders beter (en dus breder) kunnen worden benut binnen de school, ofwel al druk bezig zijn de kennis breder te gebruiken in de eigen organisatie. Bij doorvragen blijkt dat het hierbij met name gaat om deskundigheidsbevordering van het team en de inductie van beginnende leerkrachten.

Beeld vanuit de deskundigen

We hebben de vraag over de selectie ook gesteld aan de deskundigen. Zij geven aan dat de selectie van werkplekbegeleiders over het algemeen heel pragmatisch gebeurt. Het zijn meestal degenen die er zin in hebben die ervoor gevraagd worden, maar er vindt op dit gebied wel ontwikkeling plaats. Over het algemeen worden werkplekbegeleiders steeds vaker geschoold en ze worden vaker expliciet geselecteerd.

Schoolopleiders

Zoals eerder geschreven, hebben we niet expliciet aandacht besteed aan de selectie en scholing van de schoolopleiders. Bij alle gesprekken waar dit aan bod kwam, gaven de hogescholen en universiteiten aan altijd betrokken te zijn bij de selectie van de schoolopleiders. Schoolopleiders moeten een zeer intensieve opleiding volgen. Bij één hogeschool ging het om een opleiding van een jaar.³ Als het bij de coördinatoren van de scholen aan de orde kwam, dan gaven zij aan dat schoolopleiders over het algemeen allemaal via een sollicitatieprocedure worden geselecteerd, soms op voordracht van de directie. Het is een functie waar op sommige scholen een andere schaal aan is verbonden (LC-functie). Twee hogescholen gaven aan dat schoolopleiders soms een VELON-registratie hebben en één school gaf dit eveneens aan. Daarnaast was er één school die aangaf te werken met het profiel dat opgesteld is door de Velon.⁴ Aan de hand van de daar genoemde competenties wordt een schoolopleider geselecteerd.

5.3 Functies en taken in het personeelsbeleid

Opleiden in de school heeft ervoor gezorgd dat er nieuwe taken binnen de school zijn gekomen. Zo hebben we gezien dat er een taak van schoolopleider en van werkplekbegeleider zijn gecreëerd. Daar waar de schoolopleider via een sollicitatieprocedure wordt gekozen, is de schoolopleider doorgaans een functie waar op sommige scholen ook een andere schaal aan is verbonden (LC-functie).

De mate waarin OIDS is verwerkt in het personeelsbeleid van scholen verschilt. De deskundigen geven aan dat op dit gebied nog vele stappen zijn te zetten. Zowel bij gesubsidieerde, maar vooral bij ongesubsidieerde partnerschappen hebben de scholen die er deel van uitmaken OIDS vaak alleen

³ In het gesprek is niet aangegeven of het een fulltimeopleiding is of niet.

⁴ Zie http://www.velon.nl/beroepsstandaard_2012 Beroepsstandaard 2012.

opgenomen in het personeelsbeleid door taken en functies te benoemen en niet zozeer door dit vast te leggen in een document. De deskundigen geven aan dat het nodig is OIDS een plek te geven in het personeelsbeleid. OIDS is immers meer dan een taak 'die je er even bij doet'. Door taken en functies op te nemen in het personeelsbeleid wordt OIDS meer geborgd. Tegelijkertijd bestaat daardoor de mogelijkheid om taken te verbreden. Denk hierbij aan het inzetten van de begeleidingsexpertise van werkplekbegeleiders in de begeleiding van startende leraren of tijdens innovatietrajecten. Zo wordt ook de verbinding gelegd met schoolontwikkeling.

Het merendeel van de coördinatoren van opleidingen geeft aan dat ze er geen beeld van hebben, omdat dit het personeelsbeleid van de scholen betreft. De coördinatoren van de opleidingen die wel op de hoogte zijn van het personeelsbeleid OIDS van de scholen geven aan dat een deel van de scholen hier al stappen in heeft gemaakt, een deel ermee is begonnen en een deel OIDS (nog) niet heeft geïntegreerd in het personeelsbeleid. Zij bevestigen hiermee het beeld van de deskundigen.

Veel coördinatoren van opleidingen bevestigen ook dat zowel schoolopleiders als werkplekbegeleiders tijd krijgen om hun taak uit te voeren en dat OIDS heeft geleid tot nieuwe rollen voor het personeel (schoolopleider en werkplekbegeleider).

Een tiental coördinatoren van opleidingen gaat dieper in op de relatie tussen OIDS en personeelsbeleid. Zij geven aan dat OIDS is geïntegreerd in de functiemix. De taak van schoolopleider is in het po een LB-functie en in het vo een LC- of soms een LD-functie. Een paar keer refereert een coördinator van een opleiding aan de mogelijkheid die door sommige scholen benut wordt om de werkplekbegeleiders en de schoolopleiders in te zetten voor de begeleiding van startende leerkrachten, en ook van zittende docenten. Bij deze laatste groep gaat het dan bijvoorbeeld om het coachen van leerkrachten, zodat ze zich verder ontwikkelen als leraar en aan hun professionalisering kunnen werken.

Eén coördinator van een opleiding benadrukt specifiek het belang van OIDS voor het personeelsbeleid, omdat het de bedoeling is dat het een breder effect heeft binnen de school dan alleen het opleiden van studenten. Allereerst krijgen docenten die werkplekbegeleider zijn een extra taak in hun takenpakket en kunnen zich verder bijscholen. Verder is het de bedoeling dat OIDS leidt tot een bredere professionalisering op de school. Door het gezamenlijk ontwerpen van lesinhoud is er veel overleg tussen de hogescholen, studenten en docenten. De docenten scholen zich hierdoor gezamenlijk bij en maken in mindere mate gebruik van nascholing. Wel ziet ook deze coördinator een verschil tussen de scholen die deel uitmaken van een gesubsidieerd of ongesubsidieerd partnerschap. De docenten van een ongesubsidieerd partnerschap hebben minder de mogelijkheid om hun eigen professionalisering op orde te krijgen, omdat ze de tijd en gelegenheid vaak niet krijgen.

De coördinatoren van scholen geven vooral aan dat ze bepaalde functies en taken hebben gecreëerd. Bij de meeste scholen is de schoolopleider echt een functie en is de werkplekbegeleider een taak, maar soms is schoolopleider ook taak. Verder geven enkele coördinatoren van scholen aan dat het functioneren als schoolopleider of werkplekbegeleider aan de orde komt in de voortgangsen/of functioneringsgesprekken en dat het deel uitmaakt van de beoordeling. Het gaat dan vooral om de beoordeling van schoolopleiders. Het merendeel geeft echter aan dat het functioneren als begeleider wel aan de orde komt in de gesprekken, maar dat het niet meegenomen wordt in de beoordeling, ook al is dat volgens sommige coördinatoren van scholen wel een wenselijke situatie.

5.4 Opleiden in de school: 40-procentnorm

In de subsidieregeling voor de tegemoetkoming van de kosten van opleidingsscholen wordt vereist dat studenten minimaal 40 procent van het curriculum in de praktijk volgen. Bij een kopopleiding volgend op een hbo- of wo-vakbachelor gaat het om minimaal 50 procent van het curriculum.

Aan de deskundigen en de coördinatoren van de lerarenopleidingen hebben we gevraagd hoeveel procent van de opleiding daadwerkelijk in de school zelf plaatsvindt.

De deskundigen die we hebben gesproken, gaven aan dat er veel aan wordt gedaan om het geëiste percentage te halen. Tevens merken zij op dat nooit duidelijk gedefinieerd is wat er met 40 procent van het curriculum bedoeld wordt; inhoud of tijd, of wellicht beide. Een coördinator van een lerarenopleiding geeft zelfs aan dat de eis om 40 procent van het curriculum in de praktijk te volgen niet betekent dat ook altijd op de school moet gebeuren.

Eén van de deskundigen gaf aan dat eis van 40 procent op momenten eerder remmend dan stimulerend is geweest. Het is niet altijd haalbaar om precies dit percentage te behalen. Deze deskundige merkte daarbij op dat samenwerking het belangrijkste is, en daarna de invulling van het praktijkdeel. Als de samenwerking goed is gerealiseerd, kan pas een reële invulling (percentage inhoud of tijd) aan het praktijkdeel vastgesteld worden.

Zoals aangegeven is de eis van 40 procent niet altijd of moeilijk haalbaar, met name niet bij partnerschappen met tweedegraads opleidingen, zo vertellen een aantal van de coördinatoren van lerarenopleidingen. Bij ongesubsidieerde verbanden kiest men er daarom voor om een lager percentage te realiseren (30% wordt genoemd) of let men er minder sterk op. Ze proberen echter wel te streven naar de vereiste 40 procent. Er zijn ook coördinatoren van lerarenopleidingen die aangeven dat zij de 40-procentnorm geen probleem vinden of aangeven dat ze 40 procent realiseren zonder toe te lichten of dat goed te realiseren is of niet.

Een aantal coördinatoren van lerarenopleidingen wijst erop dat het per leerjaar verschilt hoeveel procent van de opleiding in de school plaatsvindt. In de eerste jaren gaat het om een laag percentage (zo'n 20 tot 30%), in de latere jaren gaat het om vrijwel alle uren (zo'n 50 tot 80%). Gemiddeld komen ze daardoor vaak net op, of iets boven de 40 procent uit.

De universitaire lerarenopleidingen geven aan dat minimaal 50 procent van de opleiding op school wordt verzorgd. Aangezien het hier om kopopleidingen gaat waarbij didactiek een groot deel uitmaakt van de opleiding, is het percentage goed te halen. Daardoor haalt één universiteit zelfs een percentage van 60 tot 75 procent. Ook de hogescholen die eerstegraads opleidingen verzorgen, geven aan dat dit geen enkel probleem is.

Kortom, uit de antwoorden op de vraag hoeveel procent van de opleiding daadwerkelijk op de school zelf plaatsvindt, blijkt al dat we dit punt straks ook gaan tegenkomen bij de knelpunten.

5.5 Wat wordt waar geleerd?

Aangezien 40 procent van het curriculum op de school zelf gevolgd wordt, is het van belang dat een student weet waar hij wat moet leren. We hebben daarom aan zowel deskundigen als coördinatoren van de lerarenopleidingen en de scholen gevraagd of dit beschreven is en hoe ze samenhangen. Ook hebben we gevraagd wie daarvoor verantwoordelijk is.

De deskundigen geven aan dat inmiddels wel beschreven is wat een student waar moet leren. Ten tijde van de accreditatie in 2009 was dit niet altijd het geval. Meestal is de lerarenopleiding leidend in het vastleggen van wat een student waar moet leren, maar het komt ook voor dat er input verwerkt wordt van de scholen zelf. Er liggen op dit punt in ieder geval genoeg kansen om tot een diepe inhoudelijke samenwerking te komen.

Het merendeel van de coördinatoren van lerarenopleiding geven aan dat in documentatie (waaronder handboeken of studiegidsen) is vastgelegd wat een student waar moet leren. Onduidelijk is of er *voldoende* is vastgelegd en uit de interviews is ook niet gebleken wat niet wat er is vastgelegd en hoe gedetailleerd dat is.

Enkele coördinatoren van opleidingen geven aan dat het nog niet is vastgelegd, of nog onvoldoende is vastgelegd. Soms zijn ze nog in overleg met de scholen zelf over wat de student waar moet leren. Wel geven ze aan dat ze ervoor zorgen dat het voor de student zelf wel duidelijk is. Ook geeft een coördinator aan dat er sprake is van competentiegericht onderwijs waarbij alleen de doelen en de criteria per leerjaar zijn vastgelegd.

Vrijwel alle coördinatoren geven aan dat de lerarenopleiding uiteindelijk verantwoordelijk is voor wat de student leert; of dat op school is of op de instelling is, dat maakt op zichzelf niet uit. Ze zijn over het algemeen niet

ingegaan op de mogelijke wisselwerking tussen scholen en lerarenopleidingen waarbij scholen een bijdrage kunnen leveren aan wat een student moet leren.

Ook vrijwel alle coördinatoren van scholen geven aan dat is vastgelegd wat een student moet leren op de opleiding en op de school. Het verschil met de coördinatoren van lerarenopleidingen is dat een paar coördinatoren van scholen aangeven hier wel in betrokken te zijn en er mede aan hebben bijgedragen. Bovendien geven een paar schoolcoördinatoren aan precies op de hoogte te zijn van wat studenten leren op de lerarenopleiding, doordat ze aanwezig zijn bij diverse overleggen waar ook afgevaardigden van de opleiding aan deelnemen. Sommige schoolcoördinatoren kunnen niet zo goed antwoord geven op deze vraag, omdat het de schoolopleider is die het meeste weet van de inhoud van de studie.

Uit de interviews kunnen we afleiden dat binnen de meeste partnerschappen is beschreven wat er waar geleerd moet worden. De interviews geven geen uitsluitend of dit duidelijk genoeg is voor de studenten en werkplekbegeleiders. Ook hebben we geen zicht op *wat* exact *waar* geleerd moet worden.

5.6 Verschillen tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen

Wanneer een coördinator van de lerarenopleiding zowel bij gesubsidieerde als ongesubsidieerde verbanden betrokken was, hebben we deze coördinatoren gevraagd naar de eventuele verschillen in begeleiding.

Wanneer coördinatoren verschillen constateerden, dan gaven ze aan dat:

- Ongesubsidieerde partnerschappen soms geen schoolopleiders hebben.
- De structuur van begeleiding weer aan het afbrokkelen is bij de niet-gesubsidieerde school.
- Studenten op niet-gesubsidieerde scholen *minder intensief* begeleid worden.
- De tijd die een werkplekbegeleider krijgt minder is bij een niet-gesubsidieerd partnerschap (let wel, het gaat hier niet om de tijd die een werkplekbegeleider erin steekt). Werkplekbegeleiders die minder tijd krijgen, steken er meer eigen tijd in om ervoor te zorgen dat ze doen wat ze moeten doen.
- Bij gesubsidieerde partnerschappen de scholing van de werkplekbegeleiders wat beter georganiseerd is dan bij de niet-gesubsidieerde partnerschappen.

Eén coördinator geeft aan dat er geen verschillen zijn, aangezien de afspraken binnen het partnerschap duidelijk zijn. Een school kan zich er niet aan onttrekken of de begeleiding minder intensief inzetten. Dit kan ook niet anders, omdat het van belang is voor de opleidingsaccreditatie.

Een andere coördinator geeft aan dat er niet zozeer een inhoudelijk verschil is tussen de gesubsidieerde en de niet-gesubsidieerde partnerschappen, maar eerder wat betreft de mate van ervaring die ze hebben met OIDS. De scholen die recenter zijn gaan deelnemen, zijn nog wat traditioneler in de wijze van begeleiden en doen dat vaak nog minder intensief. Ook krijgen scholen bij een

niet-gesubsidieerd partnerschap meer tijd om hun begeleidingsstructuur helemaal volgens de eisen op te tuigen. Een andere coördinator voegde hieraan toe dat de begeleiding sowieso steeds professioneler wordt, omdat steeds meer leraren hoger zijn opgeleid en een master volgen om zich verder te professionaliseren.

5.7 Samenvatting

Begeleiding is meestal zodanig georganiseerd dat deze door verschillende personen wordt uitgeoefend. Er is één docent voor de dagelijkse begeleiding (de werkplekbegeleider), één docent voor begeleiding op afstand en die in de gaten houdt wat de student precies leert (schoolopleider) en meestal nog een begeleider vanuit de lerarenopleiding (studieloopbaanbegeleider). Het verschilt echter per partnerschap hoeveel begeleiders er precies zijn, hoe ze heten en wat ze exact doen.

Meestal selecteert de school zelf zijn begeleiders, slechts in een enkel geval is de opleiding erbij betrokken. Werkplekbegeleiders zijn meestal geschoold, en wanneer het nog niet gebeurd is, is het in ieder geval de bedoeling dat ze geschoold gaan worden. De lerarenopleiding is hier doorgaans wel bij betrokken, al wordt het soms vanuit de school zelf georganiseerd. Schoolopleiders zijn over het algemeen geschoold door de lerarenopleiding.

De mate waarin OIDS is verwerkt in het personeelsbeleid van scholen verschilt. Scholen hebben vooral nieuwe functies en taken gecreëerd. Het gebeurt minder vaak dat taken zijn verbreed, zoals bijvoorbeeld dat de schoolopleider ook wordt ingezet om startende en zittende leraren te begeleiden. Een beperkt aantal scholen legt een verbinding met schoolontwikkeling.

Er zijn vaak verschillen tussen gesubsidieerde en ongesubsidieerde partnerschappen. Bij ongesubsidieerde partnerschappen is er soms sprake van een minder intensieve vorm van begeleiding. Ook vindt de opleiding in mindere mate plaats op de school zelf. Bovendien is de scholing van werkplekbegeleiders soms minder goed georganiseerd. Eén coördinator van een lerarenopleiding geeft aan geen verschil te zien. Zij stellen dezelfde eisen aan de ongesubsidieerde partnerschappen als aan de ongesubsidieerde.

Binnen de meeste partnerschappen is beschreven wat er waar geleerd moet worden. Op basis hiervan kunnen we niet concluderen of dit duidelijk genoeg is voor de studenten en werkplekbegeleiders. Ook weten we niet wat precies waar geleerd moet worden.

6 INSTRUMENTEN

Lerarenopleidingen en scholen hebben over het algemeen in gezamenlijkheid een opleidingsroute voor opleiden in de school ontwikkeld. Uit de interviews met de coördinatoren van lerarenopleidingen kwam al naar voren dat lerarenopleidingen vaak zelf iets hebben ontwikkeld en nieuwsgierig zijn naar wat andere lerarenopleidingen precies ontwikkeld hebben. In de interviews hebben we zowel de deskundigen als de coördinatoren van lerarenopleidingen gevraagd naar de instrumenten, middelen en modellen die zijn ontwikkeld. Uit de veelheid aan antwoorden blijkt dat coördinatoren van lerarenopleidingen vooral verschillende beoordelingsinstrumenten en kwaliteitsinstrumenten noemen. Daarnaast noemen ze nog een aantal andere instrumenten, waaronder vooral handboeken.

6.1 Genoemde instrumenten

Aan de deskundigen hebben we gevraagd om een algemeen beeld te schetsen van de instrumenten die in het kader van OIDS zijn ontwikkeld. Zij gaven aan dat er een reeks instrumenten is ontwikkeld voor het begeleiden en beoordelen en dat in de samenwerkingsovereenkomsten is vastgelegd wie welke rol, taak en bevoegdheid op zich neemt.

Een aantal deskundigen gaf aan dat er op het gebied van kwaliteitsborging en -bewaking, in ieder geval tijdens de toetsing van het partnerschap¹, nog onvoldoende ontwikkeld was. De afgelopen tijd hebben sommige partnerschappen op het gebied van kwaliteitsborging actief gehandeld, andere wachten af wat de overheid gaat vragen. Partnerschappen kijken ook niet bij elkaar of het goed gaat.

Sommige deskundigen noemden ook specifieke voor OIDS ontwikkelde instrumenten, deze hebben we meegenomen in het overzicht van instrumenten hieronder.

De vraag die we gesteld hebben aan de coördinatoren van de opleidingen is vrij breed en, aangezien in het kader van OIDS van alles is ontwikkeld, kregen we een veelheid aan antwoorden. Aangezien het onderzoek een inventarisatie betreft en we door middel van beperkte telefonische interviews onze informatie hebben verzameld, is de mate waarin we uitputtend alle mogelijk gebruikte instrumenten kunnen verzamelen slechts beperkt. De coördinatoren verschilden onderling ook sterk in hoe uitgebreid zij vertelden over de instrumenten. Hierdoor kregen we een breed palet aan antwoorden en is de kans groot dat een instrument dat we bij één opleiding hebben geïdentificeerd ook voorkomt bij een andere opleiding, ondanks dat het niet is genoemd. Ook

¹ Toetsing partnerschappen door het NVAO in 2009-2010 om erkend te worden als opleidingsschool.

hebben we op basis van de antwoorden de indruk gekregen dat alle partnerschappen eigen instrumenten ontwerpen en dat er soms weinig met elkaar wordt gedeeld.

We kunnen de instrumenten die door de meeste coördinatoren van de opleidingen zijn genoemd, indelen in vier categorieën. Zo noemen veel coördinatoren van opleidingen beoordelingsinstrumenten en instrumenten om de kwaliteit van de opleidingsschool te meten. Beiden categorieën worden ongeveer evenveel genoemd. Daarnaast noemen veel lerarenopleidingen allerlei instrumenten (handboeken) waarin ze regelingen en werkwijzen hebben vastgelegd. Een vierde categorie vormen de zeer specifieke methoden die bij OIDS gebruikt worden. Deze werden het minst vaak genoemd en zijn alleen spontaan genoemd. Hieronder hebben we alles wat genoemd is per categorie op een rij gezet en presenteren we het overzicht van instrumenten.

Beoordelingsinstrumenten

Veel coördinatoren van lerarenopleidingen noemen verschillende soorten beoordelingsinstrumenten van studenten. De ontwikkeling vindt vaak gezamenlijk plaats, maar het initiatief ligt vaak wel bij de opleiding. Eén coördinator gaf aan dat de beoordelingsinstrumenten niet voor elk partnerschap identiek zijn. Ze kijken nu hoe ze een integraal instrument kunnen ontwikkelen. Hieronder noemen we de specifieke beoordelingsinstrumenten, indien ze verder toegespitst zijn.

- Assessments. Met behulp van een assessment kan het niveau van een student worden bepaald.
- Beoordelingsformulieren voor het praktijk- en het ontwikkelgedeelte. Hierbij krijgen studenten een apart beoordelingsformulier voor het praktijk- en het ontwikkelgedeelte.
- Monitor voortgang studenten. Er is een instrument ontwikkeld om de voortgang van het leren van de student te meten. Zo kunnen er doelen gesteld worden om de samenwerking binnen het partnerschap te verbeteren. Ook een universiteit heeft een dergelijk model ontwikkeld, zodat scholen kunnen zien waar ze staan.
- Een instrument waarmee vastgesteld kan worden wat het niveau van de student is wat betreft het pedagogisch-didactisch handelen in de klas. Daarnaast zijn er ook observatie-instrumenten. De mensen die dit moeten uitvoeren, worden hiervoor speciaal getraind.
- Reflecteren: gebruikmaken van de reflectiecyclus van Korthagen of een ander model. Studenten moeten meer reflecteren, omdat zij veel op de school rondlopen. Ook verantwoordt zij hun hele leerproces in een portfolio, dat wordt besproken met schoolopleider. Ook is genoemd dat het bij reflectie juist gericht is op opleiders, zodat zij de kwaliteit van de coaching van hun collega's kunnen verbeteren.

Kwaliteitsinstrumenten

Kwaliteitsinstrumenten gaan om de kwaliteit van de opleidingsschool of het OIDS-traject. Hieronder gaan we in op de kwaliteitsinstrumenten.

- Een kwaliteitsinstrument waarbij de hogeschool samen met de opleider in de school en de directeur van de school een aantal indicatoren nalopen waar de school aan moet voldoen. Op basis daarvan maakt elke school jaarlijks een plan van aanpak voor het komende jaar.
- Kwaliteitszorgsysteem: Hierbij gaat het om een algeheel systeem. Het gaat hierbij onder andere om opdrachten, toetsmomenten en kwaliteitszorg-instrumenten.
- Eigen keurmerk. Elke school krijgt één keer per drie jaar een keurmerkonderzoek (visitatie). Dit is een zeer belangrijk instrument om de kwaliteit van de opleidingsschool te bewaken. Ook is er een opleidingsprogramma voor schoolopleiders ontwikkeld.
- Visitatie/Audits: Op verschillende manieren is er sprake van (onderlinge) visitatie. Zo geeft een coördinator van een lerarenopleidingen aan ten minste één keer per jaar alle scholen te bezoeken. Hij onderzoekt dan de portfolio's van studenten en kijkt hoe de student tentamens beoordeelt en dergelijke. Het verslag daarvan gaat naar alle betrokken personen. Ook komt het voor dat er audits zijn die gericht zijn op de partnerschaprelatie om vast te stellen of de school de richting op gaat die de hogeschool wenst. De laatste variant is collegiale visitatie waarbij het verbeteren van de kwaliteitszorg centraal staat doordat de schoolopleiders en mentoren bij elkaar op bezoek gaan.
- Kwaliteitsmodellen (niet nader gespecificeerd).
- Werkplekscan. deze werkplekscan is niet verplicht voor de scholen die onder de opleidingsschool vallen, maar hiermee kunnen scholen zien in hoeverre ze als werkplek voldoen en wat er beter kan.
- Scaninstrument (zogenaamde plaatsbepaling) om als school vast te stellen hoe ver de school is met opleiden in de school en in hoeverre de school aan alle eisen voldoet. Hierin zijn onder andere de eisen aan opleiders, de inhoud van de opleiding en de mate en wijze waarop evaluatie plaatsvindt, vastgelegd. Ook een andere hogeschool noemt een dergelijk instrument. Ook hier kan een school zelf inschatten waar ze staan en welke ambities ze hebben.
- Weer een andere hogeschool heeft vragenlijsten ontwikkeld waarmee een school kan zien in welke fase de school zich bevindt. Deze hogeschool deelt de scholen in in drie categorieën: scholen als aanbieder van stageplaatsen, scholen als medeopleider, en academische opleiding. Door middel van deze vragenlijst is vast te stellen tot welk scenario een school zich kan ontwikkelen.
- Kwaliteitsinstrument Zelfevaluatiekader Opleiden in de School (ZEK); een gevalideerd instrument om de kwaliteit van samen opleiden te beoordelen. Het is een zelfevaluatie-instrument dat wordt afgenomen bij opleiders, begeleiders en studenten. Op basis van vier domeinen en bijbehorende indicatoren worden uitspraken gedaan over de kwaliteit van de leerwerk-omgeving voor de student op de school.

- Kwaliteitsontwikkeling Opleidingsschool (KOOS); een gevalideerd instrument om de kwaliteitsontwikkeling van de opleidingsschool in kaart te brengen en te stimuleren. KOOS is in opdracht van en in samenwerking met opleidingsscholen zelf ontwikkeld. Het is een zelfevaluatie-instrument waarin de percepties van alle betrokkenen bij de opleidingsschool centraal staan.
- Kwaliteitmeetinstrument 'Leerbedrijven' van Calibris. Dit instrument meet de kwaliteit van de leerwerkplek en wordt ook ingezet om de kwaliteit van de opleidingsschool inzichtelijk te maken.²
- Kwaliteitsenquête waardoor studenten kunnen aangeven wat ze van hun opleiding vinden. Dergelijke enquêtes worden door meer opleidingen genoemd.
- Gezamenlijke evaluaties, tezamen met de stagescholen om de kwaliteit in beeld te krijgen. Het gaat daarbij ook om de kwaliteit van de studieloopbaanbegeleiders en de mentoren.
- Een plannings- en controlinstrument voor kwaliteitszorg, een instrument om dat te monitoren.
- Feedbackmodel voor mentoren en interne begeleiders.

Handboeken en dergelijke

Veel lerarenopleidingen hebben handboeken en andere documenten genoemd waarin ze regelingen en werkwijzen hebben vastgelegd.

- Convenanttekst/subsidievoorstel. Hierin zijn de afspraken tussen lerarenopleiding en scholen vastgelegd.
- Handboeken OIDS (door de meesten genoemd) waarin beschreven staat welke functies er zijn, wat voor rol ze spelen en welke eisen er aan de werkplek worden gesteld. Daarnaast is vastgelegd wie hoeveel uur waaraan besteedt.
- Aparte handboeken voor studenten, begeleiders en startende leraren.
- Apart curriculum met een apart werkboek voor studenten waarin het stagedeel en het opleidingsdeel beschreven wordt.
- Competentieprofielen voor schoolopleiders, instituutopleiders.
- Er is beschreven hoe de begeleiding van de student eruit ziet.

Andere instrumenten of werkwijzen

Door een aantal coördinatoren van lerarenopleidingen zijn spontaan nog een aantal andere instrumenten of werkwijzen genoemd die niet onder de bovenstaande categorieën vallen.

- Leerwerktaken. Dit zijn opdrachten die per lerarenopleiding zijn beschreven. Een student moet aan de hand van praktijk uit de school opdrachten uitvoeren. Daarbij worden ze begeleid door leraren uit de school. Hierdoor worden theorie en praktijk verbonden.
- Leerwerktaken. Een systeem van leerwerktaken die voor een groot deel in de school kunnen worden uitgevoerd. Studenten moeten diverse taken

² Zie Calibris (2011). Flyer 'Hoe ervaren anderen de kwaliteit van uw BPV-plaatsen? Maak dit inzichtelijk met het nieuwe online instrument van Calibris'.

uitvoeren binnen de school. Hierbij wordt er rekening gehouden met context van de school.

- Themabijeenkomsten. Op de scholen zelf worden in samenwerking met de hogeschool themabijeenkomsten over bepaalde onderwerpen georganiseerd.
- Schoolontwikkeling (meermaals genoemd). Een student moet samen met de directeur van de school en een specialist een gezamenlijk onderzoek doen om te werken aan de schoolontwikkeling en aan professionalisering en doen van het onderzoek. Dit wordt begeleid door expertdocent onderzoek. Daarnaast is er nog een inhoudelijk expert bij betrokken, maar dat hangt af van het onderwerp waar het over gaat.
- Model voor zelfsturend leren.
- Beroepsproduct, de student krijgt een opdracht dat volledig gestuurd wordt door de school, bijvoorbeeld leermateriaal, advies, onderzoek.
- Leergemeenschap. Een hogeschool heeft een model om een professionele leergemeenschap te stimuleren. Een van de belangrijkste vormen hiervan is een samenwerking tussen zittende leerkrachten, een aantal studenten en een instituutsopleider. Zij werken samen aan belangrijke thema's van de school.
- Niet zozeer een model, maar een website die alleen toegankelijk is voor scholen en betrokkenen van de lerarenopleiding. Door middel van deze website kunnen ze kennis uitwisselen.
- Sollicitatiemarkt of onderwijsmiddag. Hier presenteren opleidingsscholen zich (welke visie ze hebben, welke opdrachten ze voor de studenten hebben om aan mee te doen en dergelijke) en studenten (wat ze willen en wie ze zijn) en kunnen zowel scholen als studenten aangeven wie ze als student/school willen hebben voor de eerstvolgende stage.
- Begeleidingscursussen en trainingen voor werkplekbegeleiders en voor schoolopleiders.
- Eén hogeschool was in samenwerking met een universiteit bezig om een aparte cursus voor begeleiders van eerstegraads studenten te ontwerpen.

Om meer zicht te geven op de opleidingen die bepaalde instrumenten hanteren, hebben we in bijlage 3 een overzicht opgenomen van de hogescholen en universiteiten met de betreffende instrumenten die ze hebben genoemd.³

6.2 Samenvatting

De coördinatoren van lerarenopleidingen hebben in de interviews een breed palet aan instrumenten genoemd. Partnerschappen maken allerlei varianten op beoordelingsinstrumenten om de voortgang van studenten te monitoren en instrumenten om de kwaliteit van de opleidingsschool te meten of te verbeteren. Daarnaast verwijzen ze naar de afspraken die gemaakt zijn in het

³ Dit wil natuurlijk niet zeggen dat een instrument elders niet wordt gebruikt.

convenant of handboeken die ze ontwikkeld hebben voor OIDS. Een laatste categorie vormen de overige instrumenten die niet zijn in te delen bij één van de eerder genoemde categorieën.

Opvallend is dat het erop lijkt dat elk partnerschap, of combinatie van partnerschappen die verbonden zijn aan dezelfde lerarenopleiding, zelf instrumenten ontwikkelt en dat er weinig gebruik wordt gemaakt van elkaars expertise.

7 KANSEN, KNELPUNTEN EN SUBSIDIE

Naast vragen over hoe de samenwerkingsverbanden getypeerd kunnen worden, hebben we gevraagd welke kansen de betrokkenen zien bij het opzetten en uitvoeren van opleiden in de school en bovendien naar de eventuele knelpunten die ze hebben ervaren. Vrijwel alle coördinatoren van opleidingen waren zeer enthousiast over opleiden in de school en benadrukken dat het de kwaliteit van het onderwijs en de afgestudeerden verbetert. Wel zagen ze allemaal knelpunten, met name op het gebied van financiën en kwaliteit. De coördinatoren van de scholen waren minstens zo enthousiast, maar benoemen ook de financiering een knelpunt. Hieronder gaan we allereerst in op de kansen, vervolgens op de knelpunten. We sluiten dit hoofdstuk af met de mening van coördinatoren over de noodzaak van de subsidie.

7.1 Kansen

Op het moment dat we de coördinatoren van de opleidingen vroegen naar de kansen, formuleerden ze een variëteit aan kansen. De rode draad is echter dat vrijwel alle coördinatoren van opleidingen opmerkingen maken over de gepercipieerde hogere kwaliteit van de afgestudeerden, de mogelijkheden om het onderwijs kwalitatief te verbeteren en de winst die de samenwerking tussen lerarenopleiding en hogeschool oplevert voor de kwaliteit van de opleiding. Veel coördinatoren van de lerarenopleidingen grijpen bij deze vraag de mogelijkheid aan om iets te zeggen over wat ze allemaal zo goed vinden aan OIDS.

Vrijwel alle coördinatoren van lerarenopleidingen maken opmerkingen over de goede samenwerking. Zo geven meerdere coördinatoren aan dat de samenwerking zowel de kwaliteit van de lerarenopleiding als de school verbetert. Er vindt veel uitwisseling van kennis plaats, waardoor ook hogescholen zien wat er aangepast moet worden in het curriculum. Daarmee wordt het curriculum dat de student volgt meer een geheel. Voor de scholen ontstaat bovendien de meerwaarde dat studenten thema's uitwerken die de scholen weer verder kunnen gebruiken. Het leidt er, volgens hen, toe dat er een professionelere leergemeenschap ontstaat.

Meerdere coördinatoren van opleidingen leggen er de nadruk op dat volgens hen de kwaliteit van de afgestudeerde leraren verbetert. Pas afgestudeerden die via opleiden in de school zijn opgeleid, brengen up-to-date kennis mee en zorgen voor onderwijsinnovaties. Tevens noemt een enkele coördinator de kans om met OIDS ook het huidige personeel meer te professionaliseren.

Twee coördinatoren van lerarenopleidingen noemen expliciet de inductiefase, de begeleiding van startende leerkrachten, als kans. In feite is opleiden in de

school het voorstadium van de inductiefase en zou een startende leraar via dezelfde structuur begeleid kunnen worden als een student. Op dit punt kan nog veel verbeterd worden in het personeelbeleid van scholen, en kan geprofiteerd worden van OIDS.

Eén coördinator van een opleiding benoemt kansen die liggen op het terrein van de onderwijsarbeidsmarkt. Hij geeft aan dat scholen veel verder vooruit moeten kijken. Scholen maken zich soms nauwelijks druk om toekomstige tekorten, terwijl het nu al belangrijk is om studenten te werven voor in de toekomst. Ook op het gebied van bevoegdheid speelt dit probleem. Scholen hebben onbevoegde docenten in dienst, maar zijn niet bezig met het scholen van deze docenten. Dat zien ze als een verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding.

Coördinatoren van scholen

De coördinatoren van scholen die we hebben gebeld, hebben we niet zozeer naar kansen gevraagd, maar naar wat ze zo goed vinden aan OIDS. Ook zij grijpen dit aan om zeer enthousiast te vertellen wat er zo goed aan is. Hieronder werken we dit iets verder uit.

Coördinatoren van scholen benoemen nagenoeg allemaal de meerwaarde van het leren op de werkplek. Het levert betere en professionelere docenten op. Ook noemen ze, net zoals de coördinatoren van de opleidingen, de goede samenwerking, de lijnen met de lerarenopleiding zijn verkort. Bovendien kan de school meewerken aan het curriculum van de student. Het levert docenten op die beter toegerust en professioneler aan de slag kunnen gaan. Daarnaast benoemen ze de meerwaarde voor de school zelf. Het is 'verfrissend' om jonge docenten binnen het team te krijgen en de werkplekbegeleiders gaan nu ook zelf nadenken over hun manier van lesgeven.

7.2 Knelpunten

Ook bij de knelpunten is een diversiteit aan antwoorden gegeven, maar deze lopen meer uiteen. Sommige knelpunten waren heel specifiek en hadden betrekking op één specifiek samenwerkingsverband, maar andere knelpunten zijn algemener. Hieronder hebben we ze daarom ingedeeld in thema's.

Financiering

Financiering van de opleidingsscholen is door meerdere coördinatoren van de lerarenopleiding en deskundigen op diverse manieren als knelpunt genoemd. Ook enkele coördinatoren van de opleidingsscholen noemen de financiering een knelpunt. Zowel coördinatoren als één deskundige gaven aan dat de financiering naar de penvoerder van het partnerschap gaat en deze is bedoeld voor het gehele partnerschap. Meestal komt het er, volgens hem, echter op neer dat het geld gaat naar de scholen en dat de lerarenopleidingen alles uit eigen middelen moeten financieren. Volgens coördinatoren gaan scholen

ervan uit dat lerarenopleidingen vooral kosten besparen doordat een deel van de opleiding op de school plaatsvindt. Lerarenopleidingen steken echter veel tijd in het opzetten van de structuur van de opleidingsschool, het begeleiden van studenten en het scholen van werkplekbegeleiders.

Ook op andere manieren vormt de financiering een knelpunt. Scholen die subsidie ontvangen, ervaren het soms al als te weinig. Ook scholen die deel uitmaken van een ongesubsidieerd partnerschap noemen de financiering een knelpunt, zeker als het initiatief voor een ongesubsidieerde opleidingsschool vanuit de opleiding komt. Dan is er bij voorbaat veel weerstand tegen investeringen door de school zelf. Het duurt een tijd voordat scholen de meerwaarde van opleiden in de school voor hun eigen instelling zien en er daarom tijd en geld in willen investeren. Eén coördinator gaf aan dat een voorgenomen samenwerking vanwege de financiering was stukgelopen. De school wilde er uiteindelijk niet voldoende middelen in steken.

Opleiden in de school is vaak ook één van de onderdelen waar naar gekeken wordt nu scholen meer te maken hebben met bezuinigingen. Gesubsidieerde scholen steken er minder extra eigen middelen in en ongesubsidieerde scholen kijken kritisch naar de inzet van hun eigen werkplekbegeleiders. Een coördinator van een opleiding gaf aan dat docenten er eigen tijd in steken als ze gekort worden in het aantal beschikbare uren. Ze hebben tenslotte eer van hun werk.

Uit de gesprekken met coördinatoren van scholen komt eenzelfde beeld naar voren. Degenen die de financiering als knelpunt noemen, hebben het vooral over de kosten die ze moeten maken om docenten hiervoor vrij te roosteren en het risico dat de subsidie in de toekomst wegvalt. Coördinatoren van scholen bevestigen dat werkplekbegeleiders veel van de begeleiding in hun eigen tijd doen. Ook door coördinatoren van scholen wordt de noodzaak tot bezuinigen als knelpunt genoemd; gevolg is dat scholen minder studenten willen opleiden via OIDS. Ook is er een coördinator van een school die aangeeft best meer studenten te willen opleiden, maar dat de school daarvoor onvoldoende budget krijgen.

40-procentnorm

De 40-procentnorm, het percentage van de opleiding die op de school dient plaats te vinden, is volgens sommige coördinatoren van lerarenopleidingen moeilijk haalbaar. Dit wordt daarom ook als expliciet knelpunt genoemd. Bij de gesubsidieerde verbanden zijn ze verplicht om hieraan te voldoen, waardoor opleidingen deze norm vaak iets breder interpreteren dan alleen de aanwezigheid van de student op de school zelf. Zo zien ze opdrachten waarbij een student een bepaalde praktijksituatie op de school moet verwerken in een opdracht ook als een vorm van opleiden op de school zelf. Bij ongesubsidieerde verbanden wordt de 40-procentnorm vaak losgelaten.

Kwaliteit

We hebben al kunnen zien dat coördinatoren van lerarenopleidingen soms verschillend oordelen over de kwaliteit van de opleidingsschool. Drie hogescholen geven aan dat de kwaliteit van de begeleiding en de borging daarvan niet altijd voldoende is gegarandeerd.¹ De kwaliteit van de begeleiding is afhankelijk van de werkplekbegeleider en omdat de hogeschool met veel scholen samenwerkt, is het moeilijk om te kwaliteit van alle begeleiders te garanderen. Een andere hogeschool voegt daaraan toe dat het daarom essentieel is dat er geregeld overleg plaatsvindt. De studenten moeten op dezelfde manier worden begeleid en daarom moeten schoolopleiders ervoor zorgen dat ze regelmatig ervaringen uitwisselen.

De kwaliteit wordt overigens door een aantal coördinatoren van lerarenopleidingen niet zozeer gezien als een huidig knelpunt, maar vooral als een risicofactor. Zo geven deze coördinatoren aan scherp in de gaten te houden wat er op de scholen gebeurt, of de kwaliteit in orde is en dat scholen ook bezig zijn met professionalisering. Eén coördinator van een school noemt dit overigens uit zichzelf ook. Overigens wordt dit mogelijke knelpunt niet door alle coördinatoren van lerarenopleidingen genoemd. Zoals we hebben kunnen zien, gaven enkele coördinatoren van lerarenopleidingen aan dat de structuur van hun scholen en de scholing en selectie van de werkplekbegeleiders dusdanig zijn, dat de kwaliteit gewaarborgd is. Ook gaf een hogeschool aan alleen te willen werken met OIDS als de school ervoor zorgt dat een werkplekbegeleider opgeleid is. De hogeschool kan soms niet alle studenten kwijt, omdat ze niet voldoende werkplekbegeleiders hebben.

Coördinatoren van scholen noemen de kwaliteit van de begeleiding niet als een knelpunt. Wel maken enkele coördinatoren opmerkingen over de kwaliteit van de pabo-studenten. Zo is er een school die graag studenten wil met een hoger niveau, omdat ze meer onderzoeksmatig willen werken. Nu krijgen ze te veel instroom van studenten met een mbo-achtergrond. Een andere school geeft aan dat ze wel eens studenten hebben die in eerdere jaren bij een andere school (instelling) binnen de opleidingsschool hun opleiding hebben gevolgd en destijds niet goed begeleid zijn.

Samenwerking

Veel knelpunten die genoemd worden, hebben een raakvlak met de samenwerking tussen opleiding en scholen. In een goed partnerschap staat een goede samenwerking voorop. Zoals al eerder uit dit rapport is gebleken, lijkt de samenwerking bij de gesubsidieerde verbanden inmiddels op orde. Zowel coördinatoren van de opleiding en van de scholen roemen daarom de samenwerking. Vaak is het initiatief voor opleiden in de school ook van beide kanten gekomen. Dit is niet altijd het geval bij nieuwe niet-gesubsidieerde partnerschappen die vanuit de lerarenopleidingen zijn geïnitieerd. Ze zijn vaak later begonnen, dus de samenwerking is nog niet voldoende gegroeid. Commitment

¹ In de interviews hebben deze coördinatoren niet expliciet aangegeven of het een gesubsidieerd of niet-gesubsidieerd verband betreft.

vanuit scholen is er daarom ook niet altijd direct. Het is nog wel eens de ‘weg van de lange adem’ om scholen te overtuigen dat gezamenlijk opleiden een meerwaarde heeft. Er moet gezocht worden naar een goede afstemming tussen de scholen en de lerarenopleidingen. Coördinatoren van lerarenopleidingen geven aan dat OIDS voor scholen vaak het ‘zoveelste’ is wat op hen afkomt. Er zijn zo veel zaken waar scholen zich mee bezig moeten houden en dit komt er dan ook bij. Directies geven, bij een dergelijk partnerschap waarbij de lerarenopleiding de initiatiefnemer is, daarom ook niet altijd direct prioriteit aan OIDS.

Ook doet het probleem zich soms voor dat de werkplekbegeleiders vaak sterk betrokken zijn bij het OIDS, maar dat deze betrokkenheid op directieniveau niet of minder bestaat. Een coördinator van een lerarenopleiding gaf aan dat de directie soms nog te veel denkt vanuit de oude stage, niet bezig is met onderwijsontwikkeling en het personeel niet voldoende betreft bij OIDS. Een andere coördinator gaf aan wel een groot verschil te zien tussen de gesubsidieerde en de niet-gesubsidieerde partnerschappen. Door de toetsing van OIDS in 2009-2010 door het NVAO zijn de directies van gesubsidieerde partnerschappen bewust geworden van het feit dat hun betrokkenheid van belang is. Het draagvlak bij de directie is daar inmiddels groot, terwijl dat bij nieuwe scholen nog niet altijd het geval is.

Ook werkt de samenwerking niet altijd even goed doordat juist op bestuurlijk niveau afspraken zijn gemaakt waarvan het uitvoerend niveau niet van op de hoogte is. Daardoor komen de nieuwste wijzigingen niet terecht bij de werkbegeleiders.

Eén coördinator van een school gaf aan dat de hogeschool niet altijd voldoende ‘feeling’ heeft met de werkvloer. De hogeschool is gericht op de kennisoverdracht en daardoor meer gericht op de theorie. Een andere school gaf aan dat ze het niet duidelijk vonden wat ze moesten verwachten van een student. De coördinator van een school vroeg zich af of ze niet te hoge verwachtingen had van de studenten. Ook gaf een ander aan dat het niet altijd duidelijk is wie welke verantwoordelijkheden heeft. Kortom, wat betreft de samenwerking is er een aantal scholen dat aangeeft die de afspraken niet altijd helder te vinden.

Tot slot zijn er nog drie opmerkingen gemaakt die we toch graag afzonderlijk willen noemen, alhoewel ze elk maar door één coördinator zijn genoemd. Één van deze coördinatoren van scholen geeft aan dat het voor de student soms moeilijk is om de vertaalslag te maken van de opleidingseisen naar de praktijk van de school. De studenten moeten dit zelf doen en vinden dit soms lastig. De tweede schoolcoördinator gaf aan dat ze onvoldoende zicht hebben op het curriculum van de student. De derde coördinator gaf aan dat ze soms voor verrassingen worden gesteld door de lerarenopleiding, omdat ze niet op de hoogte zijn van veranderingen.

Ondanks dat de samenwerking vaak enthousiast gesproken wordt door coördinatoren van scholen, is het volgens andere scholen een ontwikkelpunt. zo kan er volgens de scholen meer en betere afstemming plaatsvinden.

Arbeidsmarkt, kleine scholen en dalende instroom van studenten

Enkele coördinatoren noemden ook de dalende instroom van studenten een knelpunt. Het is niet mogelijk om een hele structuur op te tuigen en in stand te houden voor slechts enkele studenten. In krimpgebieden speelt dit nog sterker. Bovendien kunnen kleine scholen niet altijd de juiste opleidingsstructuur bieden.

Een daaraan gerelateerd probleem is dat er in het primair onderwijs minder werk is. Studenten die afstuderen kunnen vaak geen reguliere werkplek vinden, waardoor ze hooguit een tijdelijke vervangingsbaan krijgen. Van de doorlopende lijn van de lerarenopleiding naar een werkplek waarbij de startende docent met voldoende begeleiding zijn loopbaan kan beginnen is dan geen sprake. Dit speelt natuurlijk ook bij studenten die de normale route volgen.

Krimp veroorzaakt bovendien dat er minder middelen beschikbaar zijn op scholen. Opleiden in de school kan hierdoor geraakt worden. Coördinatoren van lerarenopleidingen moeten daarom soms goed in de gaten houden dat dit geen gevolgen heeft voor de kwaliteit van de opleiding van de leerling.

Overige knelpunten

Tot slot noemden enkele hogescholen de zorg dat er een tweedeling gaat ontstaan tussen scholen die wel en niet deelnemen aan een partnerschap. Het gevolg hiervan is dat deze scholen ook niet van de meerwaarde ervan voor de school kunnen profiteren (begeleidingsstructuur, personeelsbeleid en kwaliteit van de leraar). Een ander punt dat door één coördinator van een school werd benoemd, is dat ze ervoor waken een student niet te zien als goedkope arbeidskracht.

Twee schoolcoördinatoren gaven aan dat de ontwikkeling van opleidings-school naar Academische opleidingschool als een ongewenste verplichting wordt ervaren. Deze coördinator zag dit als een ambitie van de PABO en in mindere mate van de school zelf. Zij willen vooral de het accent leggen op de startbekwaamheid van de docent.

7.3 Subsidie

Om opleiden in de school in te bedden in de organisatie hebben zowel scholen als hogescholen en universiteiten geïnvesteerd in middelen en mankracht.

Een groot deel van de initiatieven, die over het algemeen al jaren lopen, wordt gesubsidieerd. De subsidie is bedoeld als tegemoetkoming in de kosten voor het begeleiden van studenten die een deel van de opleiding op de werkplek volgen. Hiermee kunnen scholen een opleidingsstructuur in de school oprichten en in stand houden en kosten dekken die gemoeid zijn met de

feitelijke begeleiding van de studenten.² Het doel van de regeling is het structureel verankeren van opleiden in de school in het onderwijsstelsel.

Zoals we hiervoor hebben kunnen lezen, is OIDS inmiddels voor vrijwel alle hogescholen en universiteiten een belangrijke opleidingsroute en zijn er naast de gesubsidieerde initiatieven nog vele ongesubsidieerde. Opleiden in de school komt dus ook voor zonder subsidie. Bij de knelpunten hebben we al gezien dat de beperkte financiën vaak genoemd worden. We hebben daarnaast de deskundigen, de coördinatoren van de opleidingen en de vertegenwoordigers van scholen gevraagd naar de mate waarin de subsidie blijvend nodig is, alleen voor de oprichting nodig is of juist misschien alleen voor een ander specifiek onderdeel.

Hieronder gaan we eerst uitgebreid in op de visie van de deskundigen en de coördinatoren van de opleidingen. We sluiten af met de visie van schoolcoördinatoren.

Noodzaak subsidie

Volgens de deskundigen is subsidie permanent nodig, omdat het een duur traject is. Ze geven aan dat er zonder subsidie ofwel scholen zullen zijn die ermee stoppen ofwel dat OIDS op onderdelen uitgekleeft gaat worden. Wel merkt een deskundige op dat eerst goed gekeken moet worden waar nu de subsidie precies in geïnvesteerd moet worden om een goed oordeel te kunnen vellen. Ditzelfde merkten we bij gesprekken met coördinatoren van de opleidingen. De subsidiegelden worden op verschillende manieren ingezet, waardoor het voor de ene opleidingsschool meer gevolgen zal hebben dan voor de ander.

De coördinatoren van lerarenopleidingen hebben voor het grootste deel hetzelfde verhaal verteld. OIDS is kostbaar en scholen hebben extra gelden nodig om enerzijds OIDS goed in te bedden in de scholen (het inrichten van de opleidingsstructuur) en anderzijds om structureel te zorgen voor begeleiding. Scholen hebben het geld hard nodig om OIDS in stand te houden. De coördinatoren van lerarenopleidingen wijzen ook op het gevaar van het wegvallen van de subsidie en geven aan dat ze vrezen dat ofwel scholen ermee stoppen of dat het een minder intensieve variant wordt van OIDS. Het risico is dat OIDS gaat verwateren. Een coördinator voegt daaraan toe dat hij verwacht dat de scholen waar de meeste commitment is met OIDS niet zullen stoppen, maar dat het vooral de scholen betreft waar dat wat minder is.

Eén hogeschool heeft veel geïnvesteerd in het benadrukken van de meerwaarde van OIDS voor de school zelf. Deze coördinator voorziet wel 'dat de kaasschaaf erover heen gaat', maar OIDS gaat niet verdwijnen. Daarvoor is het al teveel ingeburgerd.

² Zie CFI (2009). *Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen*.

Inzet subsidiegelden

De wijze waarop de subsidiegelden worden geïnvesteerd, verschilt. Over het algemeen gaat het geld naar de scholen zelf. Ook al geven enkele hogescholen aan dat het ook hen geld kost (waaronder ontwikkeling), zijn scholen van mening dat het geld hun toebehoort. Veelal worden de subsidiegelden zowel voor ontwikkeling als voor de begeleiding zelf ingezet, maar dat is niet overal het geval. Zo zijn er partnerschappen waar vooral geïnvesteerd wordt in het oprichten van de infrastructuur en schoolontwikkeling en andere waar de gelden vooral geïnvesteerd worden in de schoolopleider. Het gaat hierbij zowel om het scholen van de schoolopleider als om de bekostiging. Ook zijn er partnerschappen waar de uren die werkplekbegeleiders erin steken al dan niet volledig worden betaald vanuit de subsidiegelden. Vaak wordt ook de scholing van de werkplekbegeleiders hieruit betaald.

Eén hogeschool is zelfs echter bewust niet in gesubsidieerde partnerschappen gestapt. Ze zijn van mening dat het niet goed is dat scholen een infrastructuur oprichten met tijdelijke gelden. Zij vinden dat een subsidie alleen bedoeld kan zijn om OIDS in de steigers te zetten en niet meer dan dat. Dit laatste horen we vaker. Er zijn meer hogescholen die van mening zijn dat een subsidie alleen bedoeld kan zijn voor de oprichting en niet voor het in stand houden. Zo is er een hogeschool die in de partnerschappen heeft vastgelegd dat de gelden alleen gebruikt mogen worden voor de ontwikkeling en niet voor het bekostigen van de uren van de begeleiders. Ook andere hogescholen geven aan dat de gelden in principe bedoeld zijn voor de oprichting en dat het op termijn zonder zou moeten kunnen.

Enkele hogescholen investeren zelf extra gelden in scholen. Zo geeft één hogeschool voor elke student die een OIDS-traject volgt een extra bedrag aan de school en faciliteert een andere hogeschool de leergemeenschappen bij de scholen, zodat ze echt kunnen werken aan schoolontwikkeling.

Ongesubsidieerde partnerschappen

Ondanks dat vrijwel iedereen wijst op het belang van de subsidie, zijn er vele ongesubsidieerde partnerschappen. Al eerder hebben we opgemerkt dat dit in sommige gevallen verschil maakt in de mate van begeleiding en ook in de betrokkenheid. We hebben een deel van de coördinatoren, die aangaven dat subsidie absoluut nodig is, expliciet gevraagd waarom OIDS blijkbaar toch ook mogelijk is zonder subsidie. Zij merkten hierover op dat de structuur bij een niet-gesubsidieerde school vaak afwijkt. Zo halen de meeste niet-gesubsidieerde partnerschappen over het algemeen de 40 procent opleiden in de school niet en vindt schoolontwikkeling vooral plaats bij de gesubsidieerde initiatieven. De niet-gesubsidieerde partnerschappen zijn soms wat minder betrokken waardoor het soms toch als een minder intensieve samenwerking kan worden gezien.

Enkele coördinatoren van lerarenopleidingen merken op dat er nu al minder geïnvesteerd wordt in OIDS. Scholen, vooral po-scholen in krimpgebieden, hebben minder geld te besteden en aangezien niet-gesubsidieerde scholen

het helemaal zelf moeten bekostigen, is OIDS nu al een van de onderdelen waarop bezuinigd wordt.

Gerichte subsidie

Hierboven hebben we al opgemerkt dat het per partnerschap verschilt waar het geld aan besteed wordt. Sommige coördinatoren geven aan dat de subsidie vooral bedoeld moet zijn voor het oprichten van een opleidingsschool; de meeste anderen geven aan dat het structureel nodig is, zodat er genoeg uren begeleiding kunnen worden gerealiseerd. Een eenduidig antwoord op de vraag waar eventueel gericht subsidie voor nodig is, kunnen we op basis hiervan niet geven.

Twee hogescholen geven echter wel aan dat ze liever niet willen dat het in de lumpsum verdwijnt. Het zijn nu gerichte gelden, waardoor het duidelijk is wat de school moet investeren. Het zijn daarmee afspraken tussen hogeschool en scholen waardoor de hogeschool meer invloed heeft waar het aan wordt besteed. Een andere hogeschool oppert dat het beter is als de subsidie gekoppeld is aan de student. Een school zou per student een bedrag moeten krijgen, dus niet zozeer voor het geheel.

Beeld van de scholen

Omdat we via de coördinatoren van de opleidingen contactpersonen van scholen hebben benaderd, zijn we voor onze selectie van scholen afhankelijk van de coördinatoren. Hierdoor zitten in onze steekproef vooral coördinatoren van gesubsidieerde scholen. Dat heeft mogelijk invloed op onderstaand verhaal dat de visie van coördinatoren van scholen bevat. Overigens bleken de scholen die deel uitmaken van een ongesubsidieerd verband er, op één uitzondering na, niet anders over te denken.

Op twee uitzonderingen na geven alle coördinatoren van scholen aan dat subsidie permanent nodig is. Eén coördinator is van mening dat, alhoewel subsidie wel wenselijk is, het ook zonder subsidie mogelijk is. Scholen moeten hier creatief in zijn. Het zou wel goed zijn als er een afbouwperiode van de subsidie zou komen. De tweede schoolcoördinator (van een ongesubsidieerd verband) die er ook zo over dacht, gaf aan dat het niet goed is als gezamenlijke initiatieven alleen maar ontstaan omdat er geld voor is. Gelden zouden geen drijfveer moeten zijn.

De overige coördinatoren van scholen met gesubsidieerde verbanden geven aan dat OIDS niet mogelijk is zonder subsidie. Het gaat hierbij met name om het bekostigen van de uren voor werkplekbegeleiders en het bekostigen van de schoolopleider. Eén coördinator voegt daaraan toe dat ze liever nog meer studenten zouden opleiden, maar dat de subsidie daar momenteel niet toereikend voor is. Een ander geeft aan dat ze nu al eigen middelen erop toelagen. Ook is een subsidie belangrijk voor de kwaliteit van de opleiding. Anders ben je afhankelijk van 'liefdewerk oud papier'. Subsidie is noodzakelijk om een bepaalde kwaliteit te garanderen. Eén schoolcoördinator geeft

overigens aan dat de subsidie op termijn wel omlaag gebracht zou kunnen worden.

Bij ongesubsidieerde verbanden geeft een schoolcoördinator aan dat zij, door het ontbreken van subsidie, OIDS niet zover hebben kunnen ontwikkelen als ze zouden willen. De coördinator van een ander ongesubsidieerd verband pleit eerder voor een geldstroom van de lerarenopleiding naar de school in plaats van een subsidie.

Een coördinator merkt op dat OIDS een gezamenlijk traject is van niet alleen de opleiding en de school, maar dat de overheid daarin ook een belangrijke partner is. Het gaat tenslotte om het opleiden van leerkrachten voor het hele onderwijs.

7.4 Samenvatting

Subsidie is volgens vrijwel alle respondenten van scholen en lerarenopleidingen nodig om OIDS te ontwikkelen en in stand te houden. Uit de interviews kunnen we opmaken dat er verschillen zijn tussen gesubsidieerde verbanden en niet gesubsidieerde. Bij de laatste is de mate van begeleiding soms minder intensief en is de betrokkenheid minder. Zonder subsidie is een kwalitatief goede vorm van OIDS niet mogelijk. Slechts een enkele schoolcoördinator denkt er anders over en daarnaast zijn er een paar coördinatoren van opleidingen die aangeven dat de subsidie niet bedoeld zou moeten zijn voor permanente financiering, maar alleen voor de ontwikkeling van opleiden in de school.

Ook uit de knelpunten komt naar voren dat financiering volgens vrijwel alle respondenten een belangrijk issue is. De subsidie is nu al onvoldoende en door bezuinigingen is het steeds moeilijker voor scholen om er ook eigen geld in te investeren. Andere veelgenoemde knelpunten hangen vooral samen de kwaliteit van de opleidingsschool die nog onvoldoende is of verbeterd kan worden en de 40-procentnorm die volgens sommige coördinatoren van lerarenopleidingen knelt. Een laatste belangrijk knelpunt is de samenwerking tussen lerarenopleiding en school. Deze is niet altijd optimaal, maar dit heeft ook te maken met dat een goede samenwerking tijd nodig heeft.

Alhoewel de lijst met knelpunten beduidend langer is dan de lijst met kansen, willen we niet de indruk wekken dat er vooral knelpunten zijn en de voordelen en kansen minder worden gezien. Zonder uitzondering zijn alle respondenten vol lof over OIDS. De goede en gerichte samenwerking tussen opleiding en school levert volgens hen beter toegeruste docenten op.

8 CASESTUDIES

Het laatste onderdeel van het onderzoek betreft een nadere beschrijving van zes partnerschappen OIDS. Met behulp van deze casestudies hebben we een diepgaander zicht gekregen op de manier waarop partnerschappen functioneren, hoe ze studenten begeleiden, hoe de samenwerking verloopt en wat de effecten zijn op de school zelf wat betreft personeelsbeleid en schoolontwikkeling. De casestudies vormen daarmee een aanvulling op de interviews met coördinatoren OIDS van opleidingen en van scholen. Uit die interviews is gebleken dat de gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde partnerschappen veel onderlinge gelijkenissen vertonen, maar dat er binnen en tussen de partnerschappen ook grote verschillen kunnen bestaan.

We hebben de cases gekozen op basis van een aantal kenmerken waarin deze verschillen tussen partnerschappen in meer of mindere mate te vinden zijn. We hebben daarbij rekening gehouden met het schooltype, het type lerarenopleiding, gesubsidieerd zijn of niet, de omvang van het partnerschap (in aantal scholen en aantal betrokken opleidingen) en de reikwijdte (regionaal/landelijk). Daarnaast hebben we meegenomen in hoeverre de partnerschappen iets toevoegen aan het opleidingsbod en of ze een goede beoordeling hebben gehad van de NVAO.

Op basis van het streven naar zoveel mogelijk variëteit op bovenstaande kenmerken, hebben we besloten de onderstaande zes partnerschappen in de casestudies op te nemen:

- Christelijke Hogeschool Driestar Educatief (po, ongesubsidieerd, landelijk, één lerarenopleiding, meerdere scholen)
- AOS Oost Nederland (vo, gesubsidieerd, regionaal, meerdere lerarenopleidingen)
- Marnix Academie (po, gesubsidieerd, regionaal, één lerarenopleiding, veel scholen en besturen)
- Edith Stein (po, gesubsidieerd, regionaal, één lerarenopleiding, meerdere scholen)
- ROC Midden-Nederland & Hogeschool van Utrecht (mbo, gesubsidieerd, regionaal, één lerarenopleiding, één instelling)
- Regionale Opleidingsschool West-Friesland (vo, gesubsidieerd, regionaal, meerdere scholen, meerdere lerarenopleidingen)

In paragraaf 8.2 tot en met 8.6 van dit hoofdstuk presenteren we de afzonderlijke casebeschrijvingen. Deze zijn gebaseerd op informatie die we hebben verzameld door middel van interviews met een aantal betrokken personen. Het gaat in deze casebeschrijvingen dus om hun beeld en mening. Alvorens naar de casebeschrijvingen over te gaan, schetsen we in de nu volgende paragraaf (8.1) eerst het beeld dat uit de casestudies naar voren komt.

8.1 Algemeen beeld uit de casestudies

Succesfactoren

Uit de cases komen een aantal succesfactoren naar voren. De eerste is de kwaliteit van de samenwerking. Een goede samenwerking tussen school en lerarenopleiding, waarin vertegenwoordigers van beide partijen zich betrokken voelen bij OIDS en openstaan voor overleg en suggesties voor verbetering, is een basisvoorwaarde voor een goed functionerend partnerschap. Met andere woorden: een gezamenlijk doel en vertrouwen in elkaar is zeer belangrijk.

Ook scholing van de verschillende soorten begeleiders levert een belangrijke bijdrage aan een goed functionerend partnerschap. Door scholing krijgen werkplekbegeleiders en schoolopleiders handvatten om studenten (en in het geval van schoolopleiders: ook mentoren) te kunnen coachen.

Een derde succesfactor die uit de cases naar voren komt, is een sterke inbedding van OIDS in de schoolorganisatie. Naarmate de structuur van OIDS beter verankerd is (ook op managementniveau en in het personeelsbeleid) en het draagvlak groter is, wordt OIDS minder afhankelijk van individuele personen, en is de continuïteit van OIDS beter gegarandeerd.

Aandachtspunten

We willen hier ook graag de belangrijke aandachtspunten noemen die we zijn tegengekomen. Het eerste aandachtspunt betreft de verbinding van OIDS met het personeelsbeleid van scholen. Alhoewel één partnerschap daar al ver mee gevorderd is, kan wel worden gesteld dat OIDS beter zou kunnen worden geïntegreerd in het personeelsbeleid. Daar zijn zeker wel voornemens voor, maar die zijn nog niet altijd uitgewerkt. We hebben wel aan aantal keren gezien dat schoolopleiders worden ingezet voor de begeleiding van beginnende leraren en leraren die van groep wisselen.

Wanneer OIDS tot op zekere hoogte is verweven in het personeelsbeleid, en mensen op hun functioneren binnen OIDS worden beoordeeld, zien scholen en lerarenopleidingen zich voor volgende vraag gesteld, namelijk hoe dat ze dat het beste kunnen aanpakken. Daarnaast is men nog zoekende.

Er lijkt op de scholen geen 'selectie' van werkplekbegeleiders plaats te vinden (wie zich aanmeldt wordt geschoold en mag het gaan doen). Ook het merendeel van de schoolopleiders wordt niet geselecteerd. Wat betreft de selectie van schoolopleiders zijn er onder de cases twee partnerschappen waarbinnen schoolopleiders moeten solliciteren op de functie. Ook de beoordeling van instituutsopleiders lijkt geen belangrijke plek in te nemen binnen OIDS.

Schoolontwikkeling

Scholen worden zich door OIDS meer bewust van wat ze zelf doen (als school en docent), en waarom ze dat doen. De kritische blik op de eigen school en het eigen handelen die OIDS met zich meebrengt, zorgt duidelijk voor een meerwaarde. Betrokkenen geven ook aan dat werkplekbegeleiders (en soms ook te rest van het team) ook leren van de studenten door de nieuwe kennis en de frisse blik die deze met zich mee brengen.

Het doen van onderzoek door studenten kan zeer nuttig zijn voor de ontwikkeling van de school, aangezien het nieuwe inzichten en opbrengsten oplevert die kunnen worden toegepast in de praktijk. Het is hierbij echter wel belangrijk dat scholen duidelijk voor ogen hebben op welke gebieden zij zich willen ontwikkelen. Bij een van de academische opleidingsscholen onder de cases zien we dat er inderdaad sprake is dergelijke 'onderzoeksagenda'. Ook zien we bij deze case dat de organisatie van het partnerschap expliciet is afgestemd op het academische aspect ervan.

Het kunnen zien functioneren van aanstaande leraren in de praktijk wordt door scholen als voordeel van OIDS gezien. Een ander voordeel voor scholen is de aanwezigheid van 'extra handen' in de klas. Studenten kunnen de taken van de docent verlichten, en een persoon extra maakt het mogelijk groepjes leerlingen apart te nemen.

Ten slotte willen we graag opmerken dat uit de gesprekken die we in het kader van de casestudies met allerlei soorten betrokkenen hebben gevoerd, duidelijk de overtuiging naar voren komt dat studenten die een OIDS-traject hebben doorlopen beter beslagen ten ijs komen dan studenten die dat niet hebben gedaan.

8.2 Christelijke Hogeschool Driestar Educatief (po)

Het partnerschap van Driestar is een ongesubsidieerd samenwerkingsverband tussen Driestar en zeven scholen, afkomstig uit drie regio's (Zeeland, de omgeving van Zwolle, en de omgeving van Ede). In 2002 is Driestar gestart met veldopleiders (deze heten nu schoolopleiders). Dit waren mentoren die zich binnen de scholen verder bekwamen in het begeleiden van studenten. Sinds die tijd heeft er een ontwikkeling plaatsgevonden die langzamerhand heeft geresulteerd in het OIDS-traject dat er nu is. De samenwerking biedt Driestar de mogelijkheid om meer potentiële studenten (en dus potentiële leraren) te kunnen opleiden vanuit het pedagogisch-didactisch concept dat deze pabo hanteert. Studenten die verder weg wonen kunnen op deze manier alsnog via Driestar de pabo volgen.

In de huidige opzet van het traject *Samen opleiden*, die in het schooljaar 2012-2013 is gestart, heeft ook onderzoek een plek gekregen. Zo kunnen de

scholen binnen het partnerschap zich langzamerhand ontwikkelen tot academische opleidingsschool.

Voor deze casestudy hebben we allereerst contact opgenomen met de coördinator OIDS van Driestar. Hij heeft ons voorzien van de contactgegevens van een directeur, een schoolopleider, een mentor en een student van een school.¹ Ook heeft hij ons in contact gebracht met de instituutsopleider van Driestar die deze bij school betrokken is.

8.2.1 Organisatie van het partnerschap

Het partnerschap van Driestar is zo ingericht dat er een instituutsopleider is vanuit de lerarenopleiding, schoolopleiders vanuit de school (die over het algemeen ook leraar zijn) en werkplekbegeleiders vanuit de school (Mentorplus, docenten die de student dagelijks begeleiden). Er is een stuurgroep opgericht waarin een aantal directeuren uit het werkveld plaats heeft genomen onder leiding van de projectleider van Driestar. In de stuurgroep denken de deelnemers mee aan wat er precies onder Samen opleiden verstaan moet worden. Ook wordt er in de stuurgroep bedacht wat er allemaal beter kan en in hoeverre dat past binnen de wettelijke verplichtingen.

8.2.2 Begeleiding van studenten

Zowel in de begeleiding door de school (mentor, schoolopleider), als in de begeleiding door de opleiding (instituutsopleider) staan de student en zijn/haar ontwikkeling centraal. In het reguliere curriculum is per periode voorgeschreven wat er aan de orde komt. Bij Samen opleiden is dit anders. De bekwaamheden zijn nog steeds net zo belangrijk, maar het curriculum wordt niet exact gevolgd. Het is belangrijker om te kijken wat er op welk moment urgent is.

Het curriculum

Het huidige curriculum voor Samen opleiden heeft volgens de instituutsopleider nog wel wat aanpassing. Het is nog teveel gericht op bestaande voltijdstudent, terwijl de ontwikkeling van de aanstaande leraar centraal moet staan. In de praktijk gebeurt dat laatste overigens wel en dan wordt het curriculum dus feitelijk losgelaten.

De mentor ziet de manier waarop de studie is opgezet als een goed punt. Voorheen hadden studenten een lange periode les op de lerarenopleiding en vervolgens wekenlang stage. Nu is er een meer directe relatie tussen theorie en praktijk.

De student vindt de opzet van de studie ook één van de pluspunten. Alle weken zijn hetzelfde ingericht. Ook geeft hij aan dat het dan wel een zware opleiding is, maar dat het wel een groot pluspunt geeft op je CV.

¹ Alle vijf de geïnterviewden (student, mentor, schoolopleider, schooldirecteur en instituutsopleider) zijn dus betrokken bij dezelfde school.

De *mentor* is verantwoordelijk voor de begeleiding van de student in de klas. De student is twee dagen per week in de klas aanwezig. In die periode moet hij opdrachten uitvoeren, waarvan sommige ook van de mentor zelf afkomstig zijn. De mentor observeert de student tijdens activiteiten in de klas. De mentor schrijft na afloop een reflectie en de student doet dat ook zelf, waarna ze de reflecties met elkaar delen. Aan het einde van elke periode vult de mentor een totaalbeoordeling in en die bespreekt deze met de student. Verder houdt de taak van mentor in dat deze continue feedback geeft en bespreekt hoe het gaat.

De *schoolopleider*, waarvan de begeleidingsuren door Driestar worden betaald, is verantwoordelijk voor de plek waar de student terecht komt. Hij moet er voor zorgen een goede klassensituatie en de professionalisering van mentoren. De schoolopleider is ook de studieloopbaanbegeleider voor de studenten. Daarnaast doet de schoolopleider klassenbezoeken, op basis waarvan hij/zij gesprekken voert met de student. De schoolopleider verzorgt ook intervisie voor de studenten. Ten slotte beoordeelt de schoolopleider het portfolio van de student en voert daarover een gesprek met de student. De schoolopleider brengt vervolgens bij het opleidingsinstituut verslag uit in een begeleidingsteam vergadering. De schoolopleider die we gesproken hebben, begeleidt momenteel zeven studenten op verschillende scholen.

De rol van de *instituuetsopleider* lijkt op die van de schoolopleider maar dan vanuit een andere invalshoek. Een instituutsopleider begeleidt de student meer op afstand. De instituutsopleider gaat per cursusjaar vier keer naar de school toe (één keer per periode). Hij bezoekt dan ook de student in de klas, en bespreekt na afloop de lesactiviteit. Ook bespreekt hij het portfolio met de student en zorgt hij voor een goede koppeling met de theorie.

Alle betrokkenen die we hebben gesproken, geven aan dat de begeleiding van de studenten momenteel prima is georganiseerd. Het voordeel is dat er niet alleen begeleiding is door iemand vanuit de pabo, maar ook door iemand vanuit de dagelijkse praktijk.

De student die wij hebben gesproken, gaf aan de begeleiding als zeer goed te ervaren. Nu hij in het derde jaar zit, vindt hij wel dat er soms wel veel begeleiding is. In goed overleg komt het daarom steeds vaker voor dat hij lesgeeft zonder dat de docent achterin de klas zit.

8.2.3 Opleiden van opleiders

In het partnerschap van Driestar staat de opleider centraal. Ze vinden het belangrijk dat de mensen die studenten begeleiden geprofessionaliseerd worden in wat ze precies doen. Hierbij gebruiken ze de beroepsstandaard zoals die door de VELON is opgesteld. Driestar vindt het belangrijk dat de collega's die studenten begeleiden en opleiden zelf goed opgeleid zijn. Een

opleider moet kennis hebben over het leren geven van onderwijs; dit vraagt een andere manier van kijken naar onderwijs. Een opleider moet kunnen verantwoorden waarom bepaalde pedagogisch-didactische keuzes gemaakt worden.

In de cursus die schoolopleiders en mentoren volgen, staat centraal dat zij leren hoe je een aanstaande leraar eigenaar maakt van zijn eigen leerproces. De begeleider krijgt zicht op de ontwikkeling van een student om hem daar in te kunnen ondersteunen en sturen. Ook leren reflecteren is van belang. In de cursus worden inzichten over leren (waaronder de 'Linking theory and practice' van Korthagen) gebruikt. De bedoeling is om daarmee de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. De cursus is voor schoolopleiders en mentoren verplicht.² Op sommige scholen volgt zelfs het hele team van docenten deze opleiding voor mentor. De opleiding voor schoolopleider is verspreid over twee cursusjaren. De studielast voor schoolopleiders bedraagt minimaal 100 uur per cursusjaar. Om het jaar vindt er nascholing plaats voor schoolopleiders. Feedback geven op elkaars functioneren tijdens de cursus en tussentijds is altijd aan de orde.

De schoolopleider die we geïnterviewd hebben, gaf aan zeer veel gehad te hebben aan de opleiding voor schoolopleider. Hij noemde het een noodzakelijk 'rijbewijs' en gaf daarbij aan dat je daarna in de praktijk pas echt leert hoe je moet 'leren leren'.

De afgeslankte vorm van de cursus die gevolgd wordt door de mentoren bestaat uit vier dagdelen. Dat is momenteel het maximaal haalbare voor scholen. Scholen hebben beperkte middelen om hierin te investeren. De instituutopleider gaf aan dat het momenteel helaas zo is dat mentoren starten met het begeleiden van studenten voordat ze een cursus hebben gevolgd. De schoolopleider is aanwezig bij de cursus voor mentoren en ondersteunt de mentoren bij hun verdere leerproces.

De mentor die we gesproken hebben, gaf aan dat haar training bestond uit een bijeenkomst waar de schoolopleider uitgebreid heeft verteld hoe je een goede mentor bent en hoe je gesprekken moet voeren. Alle informatie is terug te vinden op het netwerk van de school. Daarnaast heeft de mentor regelmatig overleg met de schoolopleider. Ze heeft dit als voldoende ervaren om aan de slag te gaan als mentor. Bovendien kan ze altijd tussentijds binnenlopen bij de schoolopleider.

De instituutopleider noemde desgevraagd drie sterke punten van Samen opleiden, welke alle drie betrekking op de opleiding van de opleiders:

- 1. Goed opgeleide schoolopleiders.*
- 2. Een extra opleiding voor mentoren, waardoor ook de begeleiding in de klas goed is.*
- 3. Doordat in de opleiding de VELON-standaarden centraal staan, wordt ervoor gezorgd dat de opleider een goede opleider kan zijn.*

² Mentoren volgen een afgeslankte vorm van de cursus.

8.2.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

Het Samen opleiden zoals dat nu is ingestoken, is pas recent gestart. Dat betekent dat de samenwerking er wel is en ook steeds beter wordt, maar tegelijkertijd ook nog sterk kan verbeteren. Er is steeds meer vertrouwen in elkaar, geeft de instituutsopleider aan. De directeur die we hebben gesproken, gaf aan dat hij trots is op goede samenwerking tussen schoolopleider, student en opleiding. In de startfase was het nog zoeken, maar zo goed als alle verbeterpunten zijn inmiddels opgepakt door Driestar. Ze zetten er de juiste mensen op en de contacten met de lerarenopleiding zijn volgens de directeur zeer goed. Driestar staat volgens hem altijd heel erg open voor reacties van het veld. De student beaamt dit. Hij behoorde tot de eerste lichter Samen opleiden en in het begin waren er wat opstartproblemen, maar daar is door de opleiding veel mee gedaan.

Driestar zorgt voor de plaatsing van stagiaires en stelt vast wat er moet gebeuren, maar dat wil niet zeggen dat de samenwerking eenzijdig is, want van de andere kant koppelen schoolopleiders ook veel terug naar Driestar en Driestar pakt dat weer op. De schoolopleider gaf aan dat hij veel contact heeft met Driestar. Sowieso komen ze vier tot vijf keer per jaar bij elkaar en verder is er veel tussentijds contact. De contacten ervaart hij als zeer intensief.

Er zijn ook wel verbeterpunten te noemen. De directeur en de mentor gaven beiden aan dat er nog meer afstemming dient te komen tussen de theoretiekant en de praktijk. De stageopdrachten sluiten nu niet altijd goed aan bij de praktijk en kunnen soms niet goed uitgevoerd worden. De opdrachten zouden wat minder exact omschreven moeten worden. Dit sluit aan bij de opmerking van de instituutsopleider dat het curriculum nu nog te veel gericht is op de reguliere student.

8.2.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

De instituutsopleider geeft aan dat Samen opleiden verschillende voordelen heeft voor scholen. Ze zien een aanstaande leraar functioneren in de praktijk en kunnen selecteren wie ze binnen het eigen team willen hebben. Bovendien zorgt het ervoor dat het de leraren binnen de school scherp houdt. Samen opleiden zorgt ook voor bewustwording van hoe je als school functioneert en hoe je als docent functioneert. De directeur beaamt dit beeld en hij geeft aan dat hij ontdekt heeft hoeveel meerwaarde het oplevert. Het zorgt ervoor dat je een kritische blik op je eigen school werpt. Als school zijn ze nu veel scherper in hoe ze nu les geven. De mentor geeft aan door het samen opleiden veel mee te krijgen van nieuwe inzichten die de studenten leren. De student ziet ook dat de mentor weer leert van hemzelf.

De directeur geeft ook aan dat schoolopleiders een rol spelen bij nieuw personeel. Zij vervullen een coachingsfunctie. Alle nieuwe leerkrachten worden gekoppeld aan een schoolopleider. Bovendien krijgt een leerkracht die van groep wisselt begeleiding van de schoolopleider. Het is belangrijk dat

nieuwe leraren en leraren die van groep wisselen een goede start kunnen maken. Het is de bedoeling om schoolopleiders nog breder in te zetten in de school om ook zittende leerkrachten te ondersteunen bij hun verdere ontwikkeling. Dit staat nog te gebeuren. Hiervoor is het namelijk wel nodig dat alle leerkrachten overtuigd zijn van deze meerwaarde.

Wat betreft de bijdrage aan het personeelsbeleid geeft de instituutsopleider aan dat de scholen een schoolopleider opnemen in hun personeelsbeleid. Ze hebben er bij voorkeur één voor elke bouw. Ook zijn er scholen die investeren in een teambrede mentoropleiding voor alle docenten.

De directeur geeft aan dat de schoolopleider tijd en ruimte krijgt en dat het voornemen bestaat om deze rol op te nemen in de functiemix. Ze hebben dit echter nog niet gedaan, omdat ze nog niet goed weten wat er in de toekomst met de functiemix gebeurt. Op de school werken drie schoolopleiders. Op zich is dat wat veel, maar het was voor de directeur ook onderdeel van het personeelsbeleid. Hij had drie leraren die erg goed waren en die hij niet kwijt wilde raken. Door ze schoolopleider te laten worden, kan hij ze behouden, omdat ze op die manier meer uitdaging krijgen. De schoolopleider die wij hebben gesproken geeft overigens nog wel fulltime les, maar op het moment dat hij op schoolbezoek gaat, worden zijn uren vervangen.

Momenteel staat er pas summier iets op papier wat betreft Samen opleiden en het personeelsbeleid, maar de directeur geeft wel aan dat ze daarmee aan de slag willen. Voor de school is het van belang dat ze docenten krijgen die opgeleid zijn volgens het pedagogisch-didactisch concept wat ze zelf belangrijk vinden, en de samenwerking met Driestar biedt die mogelijkheid.³ Samen opleiden is voor hun eigen personeelsbeleid daarom heel belangrijk.

De school is van plan het volgende in het personeelsbeleid op te nemen:

- de taken van de mentor en schoolopleider;
- scholing van mentoren en schoolopleiders (dat willen ze uitbreiden);
- de tijd die ervoor beschikbaar is;
- de begeleiding van startende leerkrachten.

Momenteel worden mentoren nog niet beoordeeld op hun taak als begeleider. Schoolopleiders wel (het wordt in de functioneringsgesprekken meegenomen).

De directeur gaf in het gesprek met ons aan dat de tijd van een gewone stagiaire nu echt voorbij is. Een student komt nu veel meer in aanraking met de praktijk en komt beter beslagen ten ijs. Bovendien heb je door Samen opleiden als school de mogelijkheid om te kiezen uit goede leraren. Je weet wie je aanneemt. Helaas heeft de school momenteel geen mogelijkheid om afstudeerders aan te nemen.

³ Voorheen kozen studenten die in de buurt van de school wonen eerder voor een andere lerarenopleiding, omdat die dichterbij in de buurt ligt.

8.3 AOS Oost-Nederland (vo)

AOS Oost-Nederland is een al lang bestaand partnerschap. Het was oorspronkelijk een samenwerking waar vanuit de scholen alleen Het Assink Lyceum bij betrokken was. Inmiddels zijn er drie andere scholen van verschillende besturen bij betrokken (het Bonhoeffer College, het Twents Carmel College en het Erasmus). Dit hernieuwde partnerschap kan voortbouwen op alle eerdere ontwikkelingen en ervaringen. Het partnerschap valt op vanwege de samenwerking met een groot aantal lerarenopleidingen, te weten: de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de Christelijke Hogeschool Windesheim (School of Education, SoE), de Radboud Universiteit Nijmegen (Radboud Docenten Academie), de Universiteit Twente (ELAN), en Saxion Hogeschool.

Voor deze casestudy hebben we contact opgenomen met de projectleider (tevens schoolspecialist opleiden en opleidingsfunctionaris). Zij heeft ons voorzien van contactgegevens van de schoolspecialist onderzoek, een instituutopleider, een schoolopleider en een vakcoach. Alle personen die we hebben gesproken horen bij dezelfde school: Het Assink Lyceum. Helaas is het, vanwege de vakantie, niet gelukt om ook een student te spreken.

8.3.1 Organisatie van het partnerschap

AOS Oost-Nederland is een academische opleidingsschool. Het partnerschap heeft een bestuur met daarin vertegenwoordigers van alle scholen en de lerarenopleidingen, en een regieontwikkelgroep met daarin de opleidingsfunctionarissen van alle scholen en vertegenwoordigers (instituutopleiders) van alle lerarenopleidingen. De regieontwikkelgroep doet voorzetten voor het beleid. Het bestuur bepaalt het beleid. Per school is er een opleidingsteam, dat wordt aangestuurd door de opleidingsfunctionaris. Op Het Assink Lyceum zijn dat de schoolspecialist opleiden en de schoolspecialist onderzoek. Zij doen elk voor hun eigen aandachtsgebied (opleiden of onderzoek) voorzetten voor beleid en sturen op basis van de inhoud. Tot slot zijn er teamspecialisten op het gebied van onderwijs, opleiden (de schoolopleider) en onderzoek, en er zijn vakcoaches. Zowel de schoolopleider als de vakcoach zijn betrokken bij de dagelijkse begeleiding van de student.

De schoolopleider/teamspecialist opleiden neemt een centrale plek in bij de begeleiding van de student. De vakcoach begeleidt met het accent op vakdidactiek en vakinhoud. De schoolopleider neemt de overige competenties voor zijn rekening.

De beschreven organisatie en de uitgangspunten van OIDS zijn volgens de projectleider inmiddels volledig verankerd in het partnerschap en het integraal personeelsbeleid van de scholen. OIDS is niet meer afhankelijk van specifieke personen, waardoor het voortbestaan van het partnerschap gewaarborgd is.

8.3.2 Begeleiding van studenten

Praktisch gezien zijn bij de begeleiding van een student vanuit de school de schoolopleider, een vakcoach en een onderzoekscoördinator betrokken en vanuit de lerarenopleiding een instituutsopleider.

De stage op een opleidingsschool start voor alle betrokkenen met het doornemen van het (voor de verschillende lerarenopleidingen gezamenlijke) handboek. Alvorens de stage daadwerkelijk begint, wordt er door de student een startplan gemaakt. Een student geeft aan wat hij wil doen, hoe hij dat denkt te gaan doen en welk doel hij wil bereiken. In overleg met de schoolopleider en de instituutsopleider wordt vervolgens gekeken hoe dit op de school vormgegeven wordt. Gedurende de stage maakt de student, in overleg met de schoolopleider, per week een planning. Om de vorderingen bij houden maakt hij een weekjournaal en een portfolio.

De *vakcoach* doet een deel van de dagelijkse begeleiding van de student en bespreekt de dagelijkse gang van zaken. Hij richt zich met name op twee soorten competenties: vakinhoudelijke en vakdidactische. Een vakcoach heeft een vast uur per week waarop hij met de student de week bespreekt en de nieuwe week voorbereidt.⁴ Daarnaast is de vakcoach tussendoor beschikbaar. De vakcoaches en de schoolopleiders hebben veel contact met elkaar.

Per locatie is er een *schoolopleider* die de stages van de studenten begeleidt. De schoolopleider heeft ten minste tweewekelijks contact met de student. Eén keer per maand vindt er intervisie plaats. De schoolopleider helpt bij het invullen van leerwerktaken en het in de gaten houden van de planning. Zo nodig helpen ze bij de contacten binnen de school. Bij het directe contact met de student maakt de schoolopleider gebruik van de Koppelkaart (die mede gebaseerd is op de cyclus van Korthagen), zodat studenten kunnen reflecteren op wat zij leren. De schoolopleider bezoekt ook lessen en bespreekt deze na afloop met de student.

De schoolopleider begeleidt niet alleen studenten, maar ook beginnende docenten. Met hen maakt de schoolopleider vaste afspraken waarbij gekeken wordt wat de voortgang is op de leervragen die de beginnend docent heeft.

Ten slotte heeft de schoolopleider ook een rol binnen het team als het gaat om de onderwijskwaliteit. Hij rolt projecten voor deskundigheidsbevordering van zittende docenten uit (bijv. over effectiviteitsverhoging).

De *instituutsopleider* die we geïnterviewd hebben, heeft binnen het partnerschap een dubbelrol. Hij is namelijk relatiebeheerder vanuit de lerarenopleiding voor het hele partnerschap én instituutsopleider op één van

⁴ In deze gesprekken wordt van de student verwacht dat hij zelf aangeeft waar hij behoefte aan heeft.

de scholen.⁵ Als instituutsopleider is hij de begeleider van de studenten vanuit de opleiding. De instituutsopleider is zeer vaak (1 dag per week) op de school te vinden. Hij leest het portfolio van de student en geeft feedback. Daarnaast doet de instituutsopleider bij elke stage (met uitzondering van het eerste jaar) meerdere lesbezoeken, heeft hij een tussengesprek met de student en het eindgesprek. Ook zorgt de instituutsopleider voor studieloopbaanbegeleiding (vindt plaats op de school) en organiseert bij, samen met de schoolopleider, bij elke stage een aantal themadagen voor alle studenten. Alle studenten van een bepaalde lerarenopleiding worden door dezelfde instituutsbegeleider begeleid.

Onderzoek

AOS Oost-Nederland is een academische opleidingsschool en dat betekent dat onderzoek een centrale plek inneemt, ook in het opleidingstraject van de studenten. Uit het gesprek met de schoolspecialist onderzoek blijkt dat studenten altijd een (afstudeer)onderzoek uitvoeren dat past bij hem, maar ook bij de schoolpraktijk en de onderzoeksagenda van het partnerschap. Studenten worden door middel van tien workshops begeleid bij het doen van hun afstudeeronderzoek (alle studenten binnen een school krijgen dezelfde workshops). Er worden inhoudelijk behandeld (bv. formuleren van onderzoeksvragen), maar het is ook de bedoeling dat studenten leren reflecteren en van elkaar leren. Na tien workshops is het de bedoeling dat studenten hun afstudeeronderzoek afgerond hebben. Als dat niet het geval is, stoppen de workshops, maar blijft de onderzoekskoördinator wel betrokken bij de begeleiding van het afstudeeronderzoek. Binnen de tijd die er voor staat het onderzoek afronden is momenteel één van de uitdagingen binnen het partnerschap. Studenten die het onderzoek niet afronden, kunnen niet afstuderen en krijgen geen bevoegdheid.

De onderzoekskoördinator gaf in het gesprek aan dat onderzoek een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de school. Nieuwe inzichten en opbrengsten van onderzoek worden toegepast in de schoolpraktijk.

8.3.3 Opleiden van opleiders

Uit de interviews blijkt dat de opleiders diverse scholingstrajecten volgen en ook binnen het eigen partnerschap werken aan professionalisering.

De *vakcoach* volgt een cursus studentpraktijkbegeleiding die verzorgd wordt door de lerarenopleiding. De vakcoach geeft aan dat ze het een nuttige cursus vond en voldoende om als begeleider aan de slag te gaan. Daarnaast wordt er op de scholen zelf ook aan professionalisering gewerkt in de vorm van een intervisie-achtig traject. De vakcoaches komen twee keer per jaar bij elkaar om problemen aan de orde te stellen.

⁵ Als relatiebeheerder zorgt hij ervoor dat de opleiding accreditatiewaardig is. Vanuit die rol participeert hij in het bestuursoverleg en de regio-ontwikkelgroep. Bovendien zorgt hij ervoor dat studenten bij de scholen geplaatst worden.

De vakcoach die wij hebben gesproken, gaf aan dat professionalisering binnen de school veel belangrijker is geworden en stimulerend werkt: als vakcoach ga je beter je best doen als je een student begeleidt.

Schoolopleiders solliciteren op de functie. De schoolopleider die we hebben gesproken was voorheen leerlingbegeleider en heeft hiervoor de nodige scholing gevolgd. Als schoolopleider heeft hij de cursus voor schoolopleiders gevolgd. Deze opleiding is voldoende om aan de slag te gaan als schoolopleider. Jaarlijks volgt hij, gezamenlijk met de andere schoolopleiders, verdere scholing (zoals bijvoorbeeld de herhaling Keiwijzer coach en de verdieping video interactiebegeleiding). Eén keer per maand heeft de schoolopleider overleg met de andere schoolopleiders. De schoolopleiders zijn erg bezig met het koppelen van de theorie aan de praktijk. Het blijft een uitdaging om dit goed te doen. Als vervolg en verdieping volgt de schoolopleider die wij hebben gesproken momenteel het VELON registratietraject.

De *instituuetsopleider* die wij hebben gesproken, heeft al meer dan tien jaar ervaring in het begeleiden van studenten vanuit de opleiding. Hij is bij de ontwikkeling van opleiden in de school betrokken geweest en is inmiddels al jaren betrokken bij dit partnerschap. Hij heeft geen specifieke opleiding voor instituutsopleider gevolgd, maar werkt jaarlijks aan zijn eigen professionalisering. Aangezien hij zelf als sinds het begin betrokken is geweest bij OIDS, heeft hij zelf geen opleiding tot opleider gevolgd. Hij is wel voorstander van een dergelijke cursus, die op dit moment nog niet bestaat.

8.3.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

In de organisatiestructuur van het partnerschap is contact tussen school en lerarenopleiding geborgd. Uit de gesprekken is gebleken dat de lijntjes tussen school en lerarenopleiding aanzienlijk zijn verkort nu de instituutsopleiders één dag per week op de school aanwezig zijn. Deze contacten worden dan ook door alle betrokken als zeer goed ervaren. De projectleider roemt de synergie tussen scholen en lerarenopleidingen: gezamenlijk de opleidingsschool een stap verder brengen. Deze synergie komt vooral tot uiting in een gezamenlijk curriculum van school en lerarenopleidingen. Hoewel de geïnterviewden wel verschillen zien in de manier waarop met dit gezamenlijk curriculum om wordt gegaan, gaf de vakcoach die wij spraken aan dat zij op dit gebied in de praktijk geen verschillen ervaart tussen studenten van verschillende lerarenopleidingen.

De projectleider gaf in het gesprek aan dat, doordat lerarenopleidingen en scholen echt samenwerken, het opleiden van studenten kwalitatief op een hoger plan gebracht wordt. Ook de vakcoach benadrukte dat de school nu het vermogen heeft om studenten die anders misschien hun studie zouden opgeven, zodanig te begeleiden dat ze voor het onderwijs behouden blijven.

8.3.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

Opleiden in de school is binnen AOS Oost-Nederland volledig verweven in het personeelsbeleid. Vakcoach is een taak, schoolopleider en opleidingsfunctionaris zijn functies. In de functioneringsgesprekken komt het functioneren binnen opleiden in de school aan de orde. De projectleider geeft echter aan dat hier nog wel een verbeterslag kan plaatsvinden (niet voor ieder gesprek worden informanten uit de lijn bevraagd). Door het format voor evaluaties uit te breiden uit te breiden met andere taken en functies wordt nu getracht meer structuur aan te brengen in de functioneringsgesprekken. De andere geïnterviewden beamen dit beeld. De vakcoach geeft aan dat er af en toe wel gekeken wordt naar hoe ze als vakcoach functioneert, maar dit zou op een meer gestructureerde manier moeten plaatsvinden. De schoolopleider geeft aan dat hij momenteel ook beoordeeld wordt door de studenten zelf. De instituutopleider, wiens functioneren door de lerarenopleiding wordt beoordeeld, geeft aan dat het oordeel over zijn functioneren beperkt is tot het oordeel van studenten. Hij wil graag verbreding en verdieping hebben.

Dat opleiden in de school verweven is in het personeelsbeleid van de scholen, levert ook voor startende en nieuw aangenomen docenten voordelen op. De structuur van hun begeleiding is identiek aan die voor studenten, maar is meer maatwerk. Schoolopleider en vakcoach spelen hierin een rol. Startende docenten krijgen ook intervisie.

Ook zittende docenten kunnen begeleiding krijgen. Een schoolopleider kan hen coachen. Ook kunnen zittende docenten deelnemen aan leergroepen. De schoolopleider die we gesproken hebben is zelf lid van een leergroep met een brede vertegenwoordiging vanuit de school (zowel de onderwijsdirecteur, hoofd P&O, de schoolspecialist als de teamspecialisten). In deze leergroepen worden inhoudelijke onderwerpen en onderzoeksresultaten besproken. De bedoeling is dat er gezamenlijk expertise wordt benut binnen de organisatie. Het levert een bijdrage aan schoolontwikkeling. Daarmee staat opleiden en onderzoek niet meer naast de school, maar in de school.

Momenteel staat de kwaliteitszorg centraal binnen de opleidingsschool. Voorheen lag de focus op de ontwikkeling en uitbreiden van de samenwerking, nu op de kwaliteit van de eigen opleidingsschool. Het is de bedoeling dat een aantal schoolopleiders doorgroeit naar een hoger niveau, en tegelijkertijd moeten de 'goede' schoolopleiders ook uitgedaagd blijven worden. Ook wordt er gewerkt aan een kwaliteitszorgsysteem waarbinnen de verschillende kwaliteitszorgsystemen van de verschillende scholen en opleidingen op elkaar afgestemd worden.

De regieontwikkelgroep is de centrale factor die ervoor zorgt dat de kwaliteit van de scholen binnen het partnerschap goed is en goed blijft. Momenteel richt de regieontwikkelgroep zich op het doorgroeien van het partnerschap. In het kader hiervan moeten deelnemende scholen inhoudelijk en kwalitatief

groeien. Als opleidingsschool hebben ze inmiddels meerdere keurmerken en zeer positieve beoordelingen gehad. Het is daarom van belang om ervoor te zorgen dat de kwaliteit gewaarborgd blijft. Continue verbetering en aanpassing aan ontwikkelingen is en blijft belangrijk.

Opleiden in de school heeft de school volgens de projectleider veel gebracht. Ten eerste is het eigen onderwijsniveau hoger geworden. Studenten brengen nieuwe kennis met zich mee en zorgen voor een frisse blik, onderzoek zorgt ervoor dat het onderwijs zich ontwikkelt, en vakcoaches moeten expliciet maken hoe ze lesgeven. Ten tweede is de school een meer zelflerende organisatie geworden. De school kan professionaliseren en innoveren nu vaker zelf oppakken (al dan niet met behulp van de lerarenopleidingen), en heeft minder ondersteuning nodig van onderwijsadviesbureaus zoals het CPS en APS. Een ander pluspunt is dat de school door de grote hoeveelheid studenten relatief veel handen in de klas heeft, en de klassengrootte daardoor beperkt kan worden gehouden.

8.4 Marnix Academie (po)

Het partnerschap van de Marnix Academie is zeer groot. Het bestaat uit 225 gesubsidieerde scholen (van 22 besturen) en 105 ongesubsidieerde scholen (van 15 besturen). De projectfase, waarbij opleiden in de school is ontwikkeld, is in 2010 afgerond. De Marnix Academie zelf heeft daardoor inmiddels zeer veel ervaring met OIDS.

Voor deze casestudy hebben we gesproken met de directeur van een basisschool, een schoolopleider (intern coördinator opleiding), twee studenten en een instituutopleider (relatiebeheerder). Zij zijn allemaal betrokken bij dezelfde school.⁶ Voor deze school zelf is OIDS nog nieuw. Ze zijn er pas dit schooljaar (2012-2013) mee begonnen.

8.4.1 Organisatie van het partnerschap

Er zijn verschillende soorten personen bij het partnerschap betrokken. Allereerst is er een relatiebeheerder. Dit is een docent van de Marnix Academie. Elk bestuur heeft zijn eigen relatiebeheerder. Daarnaast heeft elk bestuur een eigen bovenschoolse opleidingscoördinator, intern coördinatoren opleiding (ICO's) en zijn er mentoren.

Op bestuursniveau is er een stuurgroep die drie keer per jaar bijeenkomt. Deze heeft een controlerende functie en heeft destijds ook bepaald hoe het subsidiegeld wordt besteed. Aangezien het een groot partnerschap is, worden er daarnaast in de regio werkgroepbijeenkomsten georganiseerd voor ICO's, bovenschoolse opleidingscoördinatoren en relatiebeheerders. Deze

⁶ Bij deze casestudie ontbreekt een gesprek met een werkplekbegeleider (mentor). Daarnaast hebben we de informatie uit de interviews aangevuld met informatie die we hebben gekregen van de coördinator OIDS van de Marnix Academie (met wie we al eerder een gesprek hadden gevoerd in het kader van de gesprekken met coördinatoren van lerarenopleidingen).

bijeenkomsten vinden vijf keer per jaar plaats. Men bespreekt daarin de gang van zaken rondom OIDS: wat goed gaat en waar eventuele problemen liggen. Daarnaast komen de bovenschoolse coördinatoren en de relatiebeheerders ook vijf keer per jaar bijeen op de lerarenopleiding als werkgroep om het 'paraplubeleid' van het partnerschap voor te bereiden en deels uit te voeren.

8.4.2 Begeleiding van studenten

De begeleiding van studenten is vooral in handen van de mentor en de ICO. De relatiebeheerder begeleidt op afstand.

De *mentor* is de leerkracht van de groep waar de student stage loopt. De student heeft één keer in de week een gesprek met de mentor. De student bereidt samen met de mentor lessen voor en na afloop reflecteren ze erop.

Naast individuele begeleiding door de mentor heeft een student twee keer per week een bijeenkomst op de school. Dit zijn voorbereidende of reflecterende bijeenkomsten. De mentor van de student is hierbij ook aanwezig. Een groot scala aan inhouden komen hier aan bod en er wordt gewerkt met co-teaching. Soms zijn bij deze bijeenkomsten ook specialisten van de pabo aanwezig. In de toekomst is het de bedoeling naast de mentoren ook de andere leerkrachten van het team hierbij te betrekken.

Naast de mentor is er de *intern coördinator opleiding (ICO)*. Zij coacht de mentor en is daarnaast vraagbaak voor studenten. Ook organiseert ze de intervisie.⁷ De coaching van de mentor door de ICO richt zich voornamelijk op hoe het gaat met de student en hoe het gaat met het mentorschap. De ICO die wij gesproken hebben gaf aan nog te zoeken naar de manier waarop zij het contact met de mentoren het beste structureel kan inbedden in IODS. Op dit moment heeft ze vooral in de wandelgangen contact met de mentoren.

De studenten van de Marnix Academie blijven altijd een jaar (2 periodes) op dezelfde school. Gedurende dat jaar voert de ICO, samen met de mentor, twee keer een tussentijds evaluatiegesprek en twee keer een beoordelingsgesprek met de student. Bij het beoordelingsgesprek vult de ICO een formulier in met feedback en feedforward (wat zijn de ontwikkelpunten). Deze formulieren worden ondertekend door de student, de mentor, de ICO en in latere instantie ook door de relatiebeheerder. De ICO's doen bij het partnerschap van de Marnix Academie dus zeer veel zelf: ook de beoordeling van het functioneren van de student op de stageschool.

De directeur van de school gaf wat betreft de beoordelingsprocedure aan dat het dat het goed zou zijn als de praktijkbeoordeling van de student ook plaats zou vinden door iemand van de lerarenopleiding, en niet alleen door iemand van de stageschool.

⁷ De ICO die wij hebben gesproken vertelde daarnaast ook kennismakingsgesprekken te voeren met de studenten die stage willen komen lopen.

Een student heeft vooral in het eerste en tweede jaar contact met de ICO, daarna wordt het contact minder frequent. Als een student een probleem heeft met de begeleiding door de mentor, dan kan deze bij de ICO terecht.

De *relatiebeheerder* onderhoudt intensieve contacten met de ICO's en heeft, indien nodig, ook contact met de studenten zelf. Per jaar wordt een school twee keer door de relatiebeheerder bezocht.

8.4.3 Opleiden van opleiders

De mentoren en de ICO's worden opgeleid door de Marnix Academie. De opleidingen zijn verplicht. De opleiding voor ICO's bestaat uit zes dagdelen. Wanneer een ICO of een mentor aantoonbare ervaring heeft in begeleiden en coachen, wordt hier rekening mee gehouden en kan er een verkort traject worden gevolgd. Momenteel zijn alle ICO's en vrijwel alle mentoren opgeleid.

De ICO die wij hebben gesproken, vertelde dat er in de opleiding veel aandacht besteed aan: hoe de lerarenopleiding in elkaar zit, de rol die je als ICO hebt, en aan 'human dynamics' (hoe je feedback geeft en hoe je mentoren kunt trainen en coachen). Zij gaf aan dat de opleiding haar voldoende had voor bereid op haar taken en de band met de Marnix Academie heeft versterkt.

De relatiebeheerder van de Marnix Academie die wij hebben gesproken, heeft voor dit werk geen specifieke opleiding hoeven volgen. Wel vinden er bijeenkomsten plaats waarbij de relatiebeheerders onderling intervisie hebben. Ook is er een functieomschrijving waar de relatiebeheerder aan moet voldoen.

8.4.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

De Marnix Academie is een ervaren lerarenopleiding wat betreft opleiden in de school. De school die we in onze casestudy hebben meegenomen is echter nog niet zo lang geleden gestart met opleiden in de school.

Alle betrokken zijn zeer tevreden over de samenwerking. De ICO geeft ook aan dat, als ze op een of ander punt niet tevreden zou zijn, ze dit zeker zou kunnen aankaarten. Ze altijd met vragen terecht kan bij de relatiebeheerder en die staat open voor feedback. Ook de directeur vindt de samenwerking goed. Ze zit geregeld om de tafel met mensen van de opleiding en daarin bespreken ze de plannen op schoolniveau en wat dat betekent voor de opleiding. Centraal staat hoe er een goede afstemming tussen theorie en praktijk kan plaatsvinden.

Volgens de ICO is het duidelijk wat de student waar moet leren. Ze krijgt er geen vragen over. De studenten beamen dit. Op de lerarenopleiding wordt je begeleid en beoordeeld door mensen van daar en op de stageschool door de begeleiders. Het is voor hen duidelijk wat ze waar moeten leren.

Alhoewel de studenten tevreden zijn over de samenwerking tussen school en lerarenopleiding, geven ze aan in de afgelopen periode wel tegen enkele opstartproblemen aangelopen te zijn. Eén van de twee voegde daar aan toe dat de lerarenopleiding, wat haar betreft, nog wel sterker bij de school betrokken zou kunnen worden.

8.4.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

Momenteel is er geen kwaliteitssysteem, wat niet wil zeggen dat er niet aan kwaliteit gewerkt wordt. De coördinator van de Marnix Academie geeft aan dat er allerlei momenten zijn waarop de betrokkenen elkaar ontmoeten en waar kwaliteit een onderdeel is van de gesprekken. Daarnaast geven zowel de coördinator van de Marnix Academie als de relatiebeheerder aan dat ze werken met leerwerk gemeenschappen die een bijdrage leveren aan schoolontwikkeling. Studenten en docenten van de school kunnen daarin, samen met een opleider van de Marnix Academie samen werken aan de ontwikkeling van de school (bijvoorbeeld op onderwerpen zoals ouderbetrokkenheid of techniek). Onderzoek speelt hierin ook een rol. Het onderzoek dat de studenten doen is een onderzoek waarvan de school graag wil dat het gebeurt.

OIDS heeft momenteel een nog beperkte rol in het personeelsbeleid. Wat betreft het personeelsbeleid geeft de directeur aan dat de ICO's geen rol spelen bij de begeleiding van startende of nieuwe docenten. Dat is momenteel praktisch niet haalbaar. Deze docenten worden overigens wel begeleid, maar door een andere docent. ICO en de mentor zijn momenteel geen functies, maar alleen taken. De ICO en de mentor worden door de directeur wel op hun begeleiding beoordeeld.

De directeur gaf aan dat opleiden in de school er toe leidt dat je 'met elkaar scherp blijft', waardoor de kwaliteit van het onderwijs verbetert. De school ziet nu goed wat er onderwezen wordt op de lerarenopleiding en moet erover nadenken de toepassing daarvan in de praktijk. Daarnaast groeit de school op het gebied van begeleiding en coaching.

De ICO sluit hierbij aan en zegt dat het opleiden van mensen in een team echt een goed iets is. De structuur is goed en er is duidelijkheid voor studenten en mentoren. Wel is het functioneren sterk afhankelijk van de ICO. Om de begeleiding echt goed te doen, moet de ICO er veel tijd in steken. De directeur noemt dit ook als nadeel: OIDS vraagt veel tijd, maar de gezamenlijke verantwoordelijkheid ziet ze als een groot pluspunt.

De ICO geeft aan dat de studenten, wanneer je ze de kans geeft om mee te denken en te ontwikkelen, een hoop voor de school kunnen betekenen. Het zijn allereerst extra handen in de klas, zodat er ook met een groepje kinderen apart dingen gedaan kunnen worden. Mentoren leren bovendien van de kritische vragen die de studenten stellen. De studenten geven bovendien

nieuwe visies op de school. Een laatste voordeel voor de school is dat in het derde jaar studenten een onderzoek doen dat ze ook moeten presenteren voor de collega's.

Beide studenten geven aan dat de studie op deze manier erg intensief is, maar als het goed loopt dan haal je er ook weer veel energie uit en dat betaalt zich uit. Je leert de theorie goed koppelen aan de praktijk. Daarnaast is het erg leuk om als gelijkwaardige docent in het team te worden opgenomen. "Je bent veel meer dan een stagiaire."

8.5 Edith Stein (po)

Hogeschool Edith Stein is sinds het schooljaar 2012/2013 onderdeel van Hogeschool Saxion, maar werkt nog steeds met een eigen curriculum. De hogeschool neemt deel aan twee gesubsidieerde partnerschappen, waar verder geen andere hogescholen bij betrokken zijn. Het ene partnerschap bestaat uit 16 scholen van 2 besturen, het andere uit 40 scholen van 11 besturen. Edith Stein is op dit moment bezig deze twee partnerschappen, in overleg met de al deelnemende besturen, opnieuw in te richten in Twente Oost en Twente West. Het partnerschap kan worden uitgebreid door de reeds deelnemende besturen (door meer scholen te laten deelnemen) of kunnen er nieuwe besturen aanschuiven.

Binnen het partnerschap van 16 scholen en 2 besturen hebben we gesproken met een zestal personen die allemaal betrokken zijn bij één dezelfde school: de projectcoördinator vanuit het schoolbestuur, de instituutopleider, een schoolopleider, een mentor en twee studenten. We hebben de verkregen informatie aangevuld met informatie uit het interview dat we hadden met de coördinator (programmameider) OIDS van Edith Stein.

8.5.1 Organisatie van het partnerschap

Edith Stein is, zoals gezegd, betrokken bij twee gesubsidieerde partnerschappen. Binnen de twee partnerschappen worden ongeveer 280 studenten opgeleid door mentoren, schoolopleiders en instituutopleiders. Het opleidingsbeleid voor beide partnerschappen wordt periodiek besproken met alle 13 schoolbesturen. Daarnaast wordt het opleidingsbeleid ook per partnerschap bepaald. Er wordt dan op bestuurlijk niveau met de besturen en de schooldirecteuren over het opleidingsbeleid gesproken.

8.5.2 Begeleiding van studenten

Net als bij heel veel andere partnerschappen OIDS, zijn er bij de partnerschappen van Edith Stein drie personen betrokken bij de begeleiding van de studenten. De mentor doet de dagelijkse begeleiding, de schoolopleider begeleidt de student vanuit de school (en ondersteunt de

mentor) en de instituutsopleider begeleidt de student vanuit de hogeschool. Belangrijk in de begeleiding is de afstemming tussen schoolopleider en instituutsopleider. Zij moeten goed samenwerken, zodat er zowel inbreng is vanuit het veld als een 'check' vanuit de lerarenopleiding. Hieronder bespreken we de inhoud van de afzonderlijke functies.

De *mentor* is een leerkracht van de school zelf en doet de dagelijkse begeleiding van de student vanuit de context van de klas. Het gaat hierbij om het ondersteunen van de voorbereiding van wat er allemaal in de les gebeurt en hoe het uiteindelijk uitgevoerd wordt. Hij stemt samen met de student af aan welke doelen de student gaat werken. Om de begeleiding goed te laten verlopen werkt de mentor nauw samen met de schoolopleider.

De *schoolopleider* besteedt anderhalve dag per week aan de begeleiding van ongeveer tien studenten. De schoolopleider plaatst de studenten in de juiste groep en kijkt of een student past bij een mentor. Bij vierdejaars wordt eerst een sollicitatiegesprek gehouden, omdat zij volledig zelfstandig les moeten geven. De schoolopleider komt regelmatig kijken naar de activiteiten die de student uitvoert en bespreekt deze vervolgens met de student en de mentor. Studenten krijgen bovendien opdrachten mee die ze zelf voorbereiden en uitvoeren in hun groep. De schoolopleider begeleidt ze hierin. Een dagdeel per week verzorgt de schoolopleider voor studenten een 'ontwerpatelier'. Hierin staan onderwerpen centraal die belangrijk zijn voor hun toekomstige vak en studenten kunnen er terecht met eigen vragen. Er is daarin dan met name aandacht voor de context van de school en de verbinding theorie – praktijk. Studenten worden elk half jaar beoordeeld door de schoolopleider en de instituutsopleider. Dit gebeurt aan de hand van een standaard die binnen het gehele partnerschap wordt gebruikt.

De schoolopleider en instituutsopleider vormen samen een 'tandem' die de studenten ontwikkelingsgericht begeleidt en twee keer per jaar beoordeelt.

De *instituutsopleider* begeleidt de studenten op de opleiding. De instituutsopleider komt ongeveer één keer in de maand langs op de school om af te stemmen met de schoolopleider. De studenten ziet de instituutsopleider tenminste vier maal per jaar. De instituutsopleider beoordeelt de studenten twee keer per jaar, gezamenlijk met de schoolopleider. De instituutsopleider is wel eindverantwoordelijk. Daarnaast is de instituutsopleider de contactpersoon van de opleiding voor studenten, mentoren en schoolopleiders.

De projectcoördinator geeft aan dat de begeleiding goed verloopt. Ook de studenten zijn tevreden over de begeleiding. Op een aantal punten is er nog verbetering mogelijk. Zo wil men bereiken dat mentoren nog meer echt een rol als opleider vervullen. Hierin speelt mee dat de mentoren nog niet altijd volgens de opleidingsvisie van het partnerschap werken. Een belangrijk punt binnen die visie is dat het de bedoeling dat je samen met de student en de schoolopleider een oplossing vindt voor alle voorkomende situaties binnen de huidige context.

8.5.3 Opleiden van opleiders

De begeleiders van de scholen worden geschoold vanuit de lerarenopleiding. De scholing is vormgegeven in samenwerking tussen opleidingsinstituut en het veld. Functionarissen vanuit het veld worden mede ingezet als trainers. Hierdoor wordt de verbinding theorie – praktijk gewaarborgd. De mentoren volgen verplicht een mentor cursus, en hebben ook de mogelijkheid om aan een (niet verplichte) vervolgcursus deel te nemen.

De mentor die wij gesproken hebben, heeft beide cursussen gevolgd en vond ze zeer leerzaam: “Je leert hoe je iemand coacht. Je moet ervoor zorgen dat een student inzicht krijgt in zichzelf”.

Ook de schoolopleider volgt verplicht een opleiding vanuit de lerarenopleiding. Deze opleiding, die 200⁸ uur telt, wordt gegeven door een docent vanuit de opleiding en een begeleider vanuit het veld. Tijdens deze opleiding hebben de schoolopleiders gedurende een jaar één keer per week een bijeenkomst van minimaal vier uur. De bijeenkomsten zijn vooral gericht op visieontwikkeling, positionering van de rol en vraagtechnieken. De coördinator van de lerarenopleiding gaf in het interview over deze opleiding aan dat die gebaseerd is op het beroepsprofiel van VELON. De schoolopleider die we hebben gesproken is momenteel bezig met registratietraject bij de VELON.

De instituutsopleider heeft opleiding ‘Interne opleider basisschool’ gevolgd. Deze cursus heeft haar meer dan voldoende voorbereid. Ongeveer zes keer per jaar komen alle instituutsopleider bijeen voor overleg. Daarnaast is er vijf keer per jaar een hele dag werkoverleg opleidingscholen. Dit is verplicht voor instituutsopleiders, maar ook schoolopleiders mogen aanwezig zijn. Deze dagen bestaan uit curriculumontwikkeling, doorgaande professionalisering en organisatieafstemming.

De bedoeling is dat alle instituutsopleiders geregistreerd komen te staan bij VELON, daar is de instituutsopleider die wij hebben gesproken momenteel dan ook mee bezig.

8.5.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

Alle betrokken zijn over het algemeen zeer tevreden over de samenwerking.

De projectcoördinator geeft aan dat het echt een samenwerking is, waarbij er sprake is van hele korte lijnen. Iedereen (studenten, mentoren, schoolopleiders, instituutsopleiders, en directeuren) is heel erg betrokken bij opleiden in de school. Bovendien komt men geregeld bij elkaar. De hechte samenwerking blijkt ook uit het feit dat de scholen en de lerarenopleiding samen na denken over het curriculum en hoe ze dat kunnen vertalen naar begeleiding en opleiding in de school zelf. Zowel mentoren als de

⁸ Waarvan 11 dagdelen bijeenkomsten. De overige tijd wordt besteed aan de uitvoering van opdrachten en het bestuderen van literatuur.

schoolopleider geven samen met iemand van lerarenopleiding uitvoering aan de praktijk. De begeleiding ligt niet bij één persoon en ook de beoordeling van de student wordt gezamenlijk door de opleiding en de school gedaan.

De instituutsopleider en de schoolopleider geven beiden aan dat zij zeer tevreden zijn over de samenwerking; de afstemming kan eigenlijk niet beter. De schoolopleider voegt nog toe dat zij daarnaast ook contact heeft met andere opleiders van de pabo en dat ze altijd bij iemand terecht kan, ook als er zaken minder goed lopen.

De mentor geeft aan dat het eerder wel eens voorkwam dat het voor studenten niet altijd duidelijk was wat ze moesten doen. Ze kregen dan wel een opdracht, maar geen uitleg. Dit is toen met de lerarenopleiding besproken, waarna de afstemming is verbeterd.

8.5.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

Mentor en schoolopleider zijn beiden taken die een (opgeleide) leraar kan vervullen binnen de school. De professionalisering van begeleiders en opleiders die we hierboven beschreven, is vastgelegd in het personeelsbeleid. Het functioneren van een mentor en schoolopleider als begeleider maakt onderdeel uit van de functionerings- en beoordelingsgesprekken van deze leraren.

De mentor heeft nog niet ervaren dat ze is beoordeeld op haar vaardigheden als mentor. Ze zou dit overigens wel kunnen waarderen. De schoolopleider geeft aan dat ze ook beoordeeld wordt door de projectcoördinator van OIDS.

De instituutsopleider geeft aan dat zij door haar lerarenopleiding niet specifiek beoordeeld wordt op de kwaliteit van haar begeleiding. Wel wordt ze aangemoedigd om 360 graden feedback te vragen ten behoeve van haar eigen professionalisering.

De projectcoördinator geeft aan dat de expertise van de schoolopleiders breder wordt ingezet dan alleen voor opleiden in de school. Zij worden ook ingezet als er vragen zijn bij startende leerkrachten. Doordat de schoolopleider in alle groepen komt, kan deze zien in welke mate schoolafspraken worden geïmplementeerd. De schoolopleider koppelt dit terug aan de directeur. Langzamerhand zien alle directeuren wat de meerwaarde is van een schoolopleider binnen de school.

Kwaliteitszorg krijgt op verschillende niveaus vorm. Binnen beide partnerschappen zijn er criteria ontwikkeld waar elke school aan moet voldoen om een opleidingsschool te zijn. Zo moeten er geschoolde begeleiders zijn en moet een student in alle verschillende groepen stage kunnen lopen. Ook moet een school minimaal als voldoende zijn beoordeeld door de Inspectie van het Onderwijs, en moet het aantal studenten minimaal de helft van het aantal lesgroepen bedragen.

Binnen het bestuur waar de school toe behoort, wordt jaarlijks gewerkt aan de eigen kwaliteitscyclus. Elk jaar wordt er met ieder schoolteam een middag gewerkt aan de visie rondom opleiden. Dit wordt vervolgens besproken met alle directeuren en de voorzitter van het bestuur. Dergelijke bijeenkomsten zijn er ook voor begeleiders. Ook daarin wordt bekeken wat er verbeterd kan worden. Een risico voor de kwaliteit is dat de bekostiging nu onder een subsidie valt en niet structureel is, dit maakt OIDS kwetsbaar. Op het moment dat de bekostiging wegvalt, zal ook een deel van de begeleiding wegvallen.

OIDS draagt op verschillende manieren bij aan de schoolontwikkeling. Door OIDS zijn leerkrachten zich heel bewust van waarom ze doen wat ze doen, waarom ze op een bepaalde manier lesgeven.

Het belangrijkste voor de schoolontwikkeling is dat studenten onderzoek doen binnen de school. Zowel de projectcoördinator als de instituutsopleider geven aan dat de school nu op een 'prettig gedwongen' manier duidelijk moet maken op welke gebieden ze zich verder willen ontwikkelen. Dit zijn juist onderwerpen waar studenten in hun onderzoek aandacht aan kunnen besteden.

Opleiden in de school is volgens projectcoördinator een goed voorbeeld van hoe scholen en lerarenopleiding samen kunnen werken aan de kwaliteit van de leerkrachten, en dit lukt steeds beter. Opleiden in de school is niet iets waarvan gezegd wordt, 'moet dat ook nog?'. De projectcoördinator is er trots op dat 'we in de regio tien jaar doorgaan met samen opleiden'.

De instituutsopleider is heel trots op de inhoudelijk goede afstemming tussen school en lerarenopleiding en over de manier waarop de school zich blijft ontwikkelen in het doen van onderzoek. Er is inmiddels ook een groot draagvlak binnen de school. Er worden hoge eisen gesteld aan de begeleiding, maar binnen een 'veilige' leeromgeving. Een gevoel van vertrouwen in de kwaliteiten van de student is een voorwaarde voor ontwikkeling. In het begin merkten de mentoren, volgens de instituutsopleider, nog niet de voordelen van het begeleiden van een OIDS student in vergelijking met een stagestudent, maar dat is inmiddels wel veranderd.

8.6 ROC Midden-Nederland & Hogeschool van Utrecht (mbo)

In hoofdstuk drie hebben we kunnen zien dat er maar een klein aantal partnerschappen is waar een mbo-instelling bij betrokken is. Eén van deze mbo-instellingen hebben we in de casestudies meegenomen: het partnerschap tussen ROC Midden-Nederland en de Hogeschool van Utrecht (HU).

ROC Midden-Nederland is sinds 2005-2006 betrokken bij opleiden in de school. De samenwerking tussen ROC Midden-Nederland en de Hogeschool van Utrecht heeft betrekking op het middelbaar beroepsonderwijs, voortgezet onderwijs voor volwassen (VAVO Lyceum), en participatieonderwijs in de

provincie Utrecht. Het middelbaar beroepsonderwijs is verdeeld over twaalf branchegerichte colleges.

We hebben voor deze casestudie gesprekken gevoerd met de instituutsopleider, de coördinator OIDS van het ROC, de schoolopleider, een werkplekbegeleider en een student.

8.6.1 Organisatie van het partnerschap

Het partnerschap heeft een stuurgroep waarin het management van de HU en het ROC zijn vertegenwoordigd. Deze stuurgroep heeft geregeld overleg en is verantwoordelijk voor de beleidsontwikkeling/beleidsbepaling rond het project.

Zowel binnen het ROC als binnen de HU (bureau werkplekieren), is een coördinator OIDS werkzaam. Samen sturen zij de inhoud van het overleg tussen schoolopleiders en instituutsopleiders aan. Verder houden zij zich organisatiebreed bezig met beleidsadvisering, implementatie en monitoring van de voortgang.

Er zijn zes schoolopleiders die (afhankelijk van de omvang ervan) allemaal twee of meer colleges onder zich hebben. De schoolopleiders komen een aantal keren per jaar bijeen. Er is regelmatig overleg tussen schoolopleiders en managementteam. In principe is er per college een manager die OIDS specifiek in zijn portefeuille heeft als aandachtsgebied. Het ROC vindt het belangrijk dat er tussen hen goede contacten bestaan, omdat opleiden in de school ook op directieniveau moet leven. En men wil dat de beroepsproducten van de stagiaires meer gaan aansluiten bij de strategische doelen van de colleges. De schoolopleiders van het ROC en de instituutsopleiders van de HU die betrokken zijn bij OIDS, overleggen vier tot vijf keer per jaar met elkaar.

Het ROC heeft de ambitie om zich te ontwikkelen tot academische opleidingsschool. De coördinator van de Hogeschool van Utrecht geeft in dat kader aan dat ze bezig zijn om 'onderwijsontwikkelingen op het ROC' mee te nemen in de onderzoeken/beroepsproducten die studenten zouden kunnen gaan doen.

De schoolopleider benoemt de strakke organisatie die er is als één van de sterke kanten van het partnerschap. Opleiden in de school heeft een prominente plek en het wordt ook erkend op directieniveau. OIDS is bijna niet meer weg te denken uit het systeem.

8.6.2 Begeleiding van studenten

Ook bij dit partnerschap is er een werkplekbegeleider voor de dagelijkse begeleiding, een schoolopleider die vanuit de school begeleidt, en een instituutsopleider die de student vanuit de lerarenopleiding begeleidt.

De *werkplekbegeleiders* begeleiden de student bij het lesgeven, geven feedback aan de studenten en zijn er voor de dagelijkse begeleiding van de student. De student loopt in eerste instantie mee met de werkplekbegeleider, en neemt langzamerhand steeds meer onderdelen van de les over. Om de week heeft de werkplekbegeleider een gesprek met de student, maar feitelijk zien ze elkaar elke dag. Een student krijgt niet zomaar een werkplekbegeleider toegewezen. Er wordt door de schoolopleider en de manager gekeken wie er bij de student past.

De *schoolopleiders* doen de werving en selectie van de studenten. Vervolgens plaatsen ze de studenten. Schoolopleiders houden ook intervisiebijeenkomsten met de werkplekbegeleiders. Ze hebben relatief weinig te maken met de studenten zelf. Deze contacten zijn er alleen bij de intervisiebijeenkomsten en als er studenten zijn die problemen hebben. Naast de al eerder genoemde bijeenkomsten van schoolopleiders en instituutsopleiders (4 a 5 keer per jaar), komen de schoolopleiders ook 6 tot 7 keer per jaar bijeen met de projectleider vanuit het ROC. Daarin bespreken ze onder andere hoe je aan werkbegeleiders komt, hoe je betrokken werkbegeleiders krijgt, hoe de scholing is en hoe de ondersteuning van de werkbegeleiders verloopt.

De *instituutsopleider* begeleidt de studenten vanuit de HU. Hij verzorgt allereerst samen met de schoolopleider een startbijeenkomst op de HU om met hen kennis te maken. Studenten moeten een leerwerkplan maken, wat door hem geaccordeerd moet worden. Hij voert samen met de schoolopleider voortgangsgesprekken met studenten die een stageplek hebben op één van de colleges. In het eerste gesprek gaat hij vooral in op: of de student op de goede plek zit, of het werkplan voldoet en of er een goede chemie is tussen werkplekbegeleider en student. In de daaropvolgende gesprekken gaat hij meer in op de begeleiding. De input hiervoor komt uit een formulier 'functioneren binnen de school'. Hierin hebben de werkplekbegeleider en de student beschreven hoe de ontwikkeling verloopt en wat de student heeft laten zien. De instituutsopleider verzorgt ook, samen met de schoolopleider, intervisiebijeenkomsten. Daarnaast doet hij lesbezoeken en maakt beoordelingsrapporten. De instituutsopleider heeft vooral contact met de schoolopleider en met de werkplekbegeleider. Incidenteel (als het niet goed) is er contact gaat met de student.

De student die we hebben gesproken is zeer tevreden over de begeleiding, maar ze geeft wel aan dat het afhankelijk is van de werkplekbegeleider die je krijgt. Bovendien is het haar opgevallen dat er geen duidelijke richtlijnen zijn voor werkplekbegeleiders. Het lijkt erop dat stagiaires niet allemaal volgens dezelfde criteria worden beoordeeld.

8.6.3 Opleiden van opleiders

De werkplekbegeleiders krijgen de gelegenheid om een training te volgen, waarmee ze gecertificeerd werkbegeleider worden. In deze training worden ze in drie dagdelen door de instituutsopleider en de schoolopleider op hun taak voorbereid. Daarin wordt het voor hen duidelijk wat er van hen verwacht wordt qua coaching en begeleiding. Degene die wij gesproken hebben, is daar echter van uitgezonderd. Zij had namelijk al zeer veel aantoonbare ervaring met begeleiding. Dit wil niet zeggen dat ze verder geen cursussen volgt. Momenteel is ze bezig met een videobegeleidingstraining. Ook dit kan ze goed inzetten in de begeleiding van studenten. De coördinator van het ROC gaf aan dat men van plan is om de certificering van werkbegeleiders verplicht te stellen.

Daarnaast zijn er per schooljaar intervisiebijeenkomsten met de werkbegeleiders per college en individuele gesprekken met de schoolopleider. Om schoolopleider te worden moet een leraar solliciteren naar de taak. Bij geschiktheid volgt hij verplicht een training om gecertificeerd schoolopleider te worden.

De schoolopleider die wij gesproken hebben ervaart de functie vooral als organisatorisch. Vanuit dat oogpunt had ze graag een aantal andere accenten in de opleiding terug willen zien. Bijvoorbeeld hoe ze de lerende school handen en voeten geeft en wat je daar als schoolopleider aan kan doen. Bovendien had ze graag willen leren hoe ze werkplekbegeleiders moet begeleiden.

De instituutsopleiders zijn niet specifiek geschoold. De instituutsopleider die wij spraken gaf aan dat hij als docent onderwijskunde al ervaring had en gedurende de afgelopen tien jaar is doorgegroeid in de rol van instituutsopleider.

8.6.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

Uit de gesprekken blijkt dat iedereen zeer enthousiast is over de samenwerking tussen de lerarenopleiding en de school: er is sprake van een grote betrokkenheid. De student geeft aan dat ze merkt dat de schoolopleider en de instituutsopleider zeer nauw samenwerken. Zij hebben regelmatig contact, zowel als duo als ook in breder verband met de andere school- en instituutsopleiders, zoals we eerder beschreven hebben. De coördinator van het ROC geeft aan dat ze veel contacten heeft met de coördinator van OIDS van de HU (projectleider bureau werkplekleren). Ze hebben geregeld overleg en ze kijken geregeld hoe ze de begeleiding kunnen verbeteren om zo de doelstelling van OIDS concreet vorm te geven: gezamenlijk en in gedeelde verantwoordelijkheid docenten opleiden. Het is deze combinatie die goed werkt. De instituutsopleider geeft aan dat aan de goede samenwerking ook een taakomschrijving ten grondslag ligt, waarin de taken en

verantwoordelijkheden van de instituutsopleider en de schoolopleider staan beschreven.

De schoolopleider geeft aan dat het over het algemeen voor studenten duidelijk is wat ze waar moeten leren. De student geeft aan dat ze dit inderdaad zo ervaren heeft. Alleen rondom het onderzoek is er, volgens de schoolopleider soms verwarring. Dat komt vooral omdat er zoveel verschillende partijen bij betrokken zijn (instituutsopleider, werkplekbegeleider, de vakdocent en de beroepsdocent).⁹

8.6.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

Opleiden in de school is op diverse manieren opgenomen in het personeelsbeleid. Er is voor elke functie een taakomschrijving en ook de scholing is beschreven. Schoolopleiders solliciteren op de taak en gaan een certificeringstraject in. In principe zou opleiden in de school ook moeten terugkomen in de functioneringsgesprekken, maar volgens de coördinator van het ROC gebeurt dit momenteel nog niet of niet voldoende. De schoolopleider geeft aan dat ze vier keer per jaar een vergadering heeft met de directeur en de portefeuillehouders en daarin moet ze verantwoording afleggen. De mentor geeft aan dat ze er niet op wordt beoordeeld. Wel leert ze van de feedback die ze krijgt van studenten. Verder heeft het ROC expliciet formatie voor zowel schoolopleiders als werkplekbegeleiders. De instituutsopleider wordt niet formeel beoordeeld op zijn begeleiding, maar krijgt wel feedback van de schoolopleiders.

Opleiden in de school blijft niet beperkt tot het opleiden van studenten. Momenteel wordt de begeleidingstructuur in een aantal colleges ook gebruikt om nieuwe collega's te begeleiden. Mogelijk zal dit een plek krijgen in het personeelsbeleid.

In de overlegvormen die we al eerder genoemd hebben, wordt ook de kwaliteit van het partnerschap geregeld geëvalueerd en zo nodig bijgestuurd. Daarnaast heeft het ROC voor alle colleges een keurmerk (Keurmerk opleidingsschool, regio Utrecht) waarmee ze kunnen aantonen dat ze aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen. Dit najaar volgt er weer een nieuwe audit. Een commissie kijkt of het goed gaat en wat er verbeterd kan worden. Dit wordt als een waarborg voor kwaliteit gezien. uitgangspunt is hierbij de lerende organisatie.

Onderzoek (beroepsproducten genoemd) neemt sinds de afgelopen jaren een plek in binnen het partnerschap. Bij een beroepsproduct ontwikkelt de student niet alleen iets, maar gaat het ook onderzoeken. Het product hiervan is van nut voor de gehele afdeling.

⁹In het MBO werken docenten in teams waarin vak- en beroepsdocenten het onderwijs ontwikkelen en uitvoeren.

Er worden er op het gebied van innovatie en professionalisering mooie producten ontwikkeld, geven zowel de coördinator, de schoolopleider als de instituutopleider aan. Het zou goed zijn als het management van het ROC nadenkt over het onderzoek dat studenten kunnen gaan doen. Een onderzoeksprogramma zorgt ervoor dat er meer sturing in komt en het ROC er zelf meer aan heeft.

Opleiden in de school brengt, volgens de coördinator van het ROC en de schoolopleider, als voordeel voor de school met zich mee dat werkplekbegeleiders via de student nieuwe ontwikkelingen meekrijgen, waar vervolgens het hele team van kan profiteren. Zowel de coördinator als de instituutopleider geven daarnaast aan dat OIDS zorgt voor een verjonging van het docententeam, een nieuwe dynamiek in het team. Een ander belangrijk punt is dat de school goede docenten kan afleveren die ze eventueel in dienst kan nemen. Voordeel voor de lerarenopleiding is dat door aan OIDS mee te doen, zij studenten beter kunnen voorbereiden op het mbo. Ten slotte geeft de schoolopleider aan dat de studenten verlichting brengen in de taken van de docenten.

8.7 Regionale Opleidingsschool West-Friesland (vo)

De regionale opleidingsschool West-Friesland (ROWF) is een al langer bestaand partnerschap dat zich kenmerkt door het grote aantal samenwerkingspartners. Bij dit partnerschap zijn twee hogescholen (HvA¹⁰ en InHolland), twee universitaire lerarenopleidingen (VU en UvA) en vijf scholengemeenschappen (met in totaal 13 locaties) betrokken. Sinds 2012 is de ROWF bezig zich te ontwikkelen tot een academische opleidingsschool.

Voor deze casestudy hebben we allereerst gesproken met de coördinator van het opleidingsbureau. Hij heeft ons vervolgens in contact gebracht met een instituutopleider, een schoolopleider, een werkplekbegeleider en twee studenten. Zij zijn betrokken bij dezelfde (vmbo-)school.

8.7.1 Organisatie van het partnerschap

Er is een stuurgroep die de ROWF aanstuurt op beleidsmatig terrein. Deze stuurgroep is onder meer verantwoordelijk voor het opstellen en actualiseren van de visie, ambitie en doelstellingen over het opleiden in de school en het onderzoek en controleert op de uitvoering hiervan door de ROWF als geheel. Alle partners (scholen en opleidingen) zijn in de stuurgroep vertegenwoordigd.

De regiegroep opleiden geeft vorm en inhoud aan het opleiden in de school. Deze groep bestaat uit de school- en instituutopleiders en wordt aangestuurd door de coördinator van het opleidingsbureau. Het opleidingsbureau organiseert zes keer per jaar bijeenkomsten (van ongeveer 2 uur) voor

¹⁰ Van de HvA zijn twee domeinen afzonderlijk in de ROWF vertegenwoordigd: het domein onderwijs en opvoeding (DOO) en de Academie voor lichamelijke opvoeding (ALO).

schoolopleiders en instituutopleiders. In drie van deze bijeenkomsten wordt een thema uitgediept (bijv. over wat het nieuwe curriculum van de HvA betekent voor de begeleiding). In de andere drie bijeenkomsten worden lopende zaken besproken (plaatsen van studenten, eventuele problemen, etc.).

Daarnaast is er, analoog aan de regiegroep opleiden, de regiegroep onderzoek. Deze is op dit moment nog in ontwikkeling. De scholen worden hierin vertegenwoordigd door onderzoeksdocenten, dan wel -coördinatoren en de opleidingen door onderzoekers. De regiegroep geeft uitvoering aan de visie en ambitie van onderzoek en bewaakt de doelstellingen en de onderzoeksagenda. De regiegroep onderzoek staat, net als de regiegroep opleiden, onder leiding van de coördinator van het opleidingsbureau. Voor de regiegroep onderzoek zijn, door het opleidingsbureau, inmiddels een aantal themabijeenkomsten georganiseerd.

Op operationeel en inhoudelijk gebied wordt de ROWF aangestuurd door het opleidingsbureau. Het opleidingsbureau bestaat uit de coördinator, een secretaris, een financieel medewerker en een communicatiemedewerker. Het verzorgt de dagelijkse, reguliere werkzaamheden en doet voorstellen voor verdere ontwikkeling en professionalisering. De coördinator van het opleidingsbureau stemt de wensen van studenten af op het aanbod van leerwerktrajecten en/of de onderzoeksmogelijkheden van schoollocaties.

8.7.2 Begeleiding van studenten

Een student¹¹ die bij een school van ROWF stage wil gaan lopen, meldt zich bij het opleidingsbureau. In een gesprek wordt vervolgens gekeken naar de wensen en mogelijkheden: wat wil en kan de student, en op welke locatie? Vervolgens wordt met de schoolopleider van de betreffende locatie besproken of plaatsing mogelijk is.

Eenmaal geplaatst krijgt de student een werkplekbegeleider voor de dagelijkse, inhoudelijke begeleiding. Dit is in principe een vakleerkracht, maar het kan (in het geval er geen vakleerkracht beschikbaar is) ook een leraar uit het team zijn. In dat geval wordt er, naast de werkplekbegeleider, ook een vakbegeleider aan de student gekoppeld. Afhankelijk van het studiejaar waarin de student zich bevindt, geeft deze meer of minder zelfstandig les. De werkplekbegeleider observeert lessen, geeft tips en opmerkingen en maakt de student wegwijs binnen de school. Student en werkplekbegeleider hebben wekelijks een reflectiegesprek.

¹¹ De school in deze casebeschrijving is een vmbo-locatie. De studenten zijn dus afkomstig van de twee tweedegraads lerarenopleidingen waarmee binnen ROWF wordt samengewerkt: de HvA en InHolland.

Een vierdejaarsstudent gaf aan: Mijn werkplekbegeleider is echt mijn contactpersoon en inhoudelijk begeleider. Hij zit ook in de klas (ongeveer de helft van de uren die ik lesgeef). Huiswerk en proefwerken nakijken, studiereisjes organiseren, dat doen we allemaal samen.

Op elke locatie van ROWF zijn een of meer schoolopleiders aanwezig. Zij begeleiden de studenten in meer algemene zin en ondersteunen de werkplekbegeleiders. Ook als het proces tussen student en werkplekbegeleider niet goed verloopt, komt de schoolopleider in beeld.

De schoolopleiders zijn gekoppeld aan instituuksopleiders. De instituutsopleider die op de school werkzaam is, is van InHolland. Zij begeleidt alle (tweedegraads) studenten op de school, ook die van de HvA. De achtergrond van deze bijzondere situatie is dat de ROWF-scholen op een zeker moment hebben bepaald dat het niet wenselijk om binnen één locatie met meerdere instituutsopleiders te werken¹². Daarom is het, bij wijze van pilot, sinds 2012-2013 op deze manier georganiseerd. De pilot moet nog worden geëvalueerd.

De schoolopleider organiseert en begeleidt vier (intervisie)bijeenkomsten voor alle studenten op de locatie, en hij organiseert vier bijeenkomsten voor werkplekbegeleiders.

In de eerste van de vier *bijeenkomsten voor stagiaires* wordt uitgebreid in gegaan op de missie en de visie van de school en de vijf rollen waar een beginnend docent volgens de school aan moet voldoen. Daarna hebben de bijeenkomsten vooral het karakter van intervisiebijeenkomsten. Naast de schoolopleider is ook de instituutsopleider bij deze bijeenkomsten aanwezig. Ook de coördinator van het opleidingsbureau is er soms bij.

De vier *bijeenkomsten voor werkplekbegeleiders* bestaan eveneens voornamelijk uit intervisie. Omdat het van belang is dat de werkplekbegeleiders weten wat er op welke opleiding speelt, komen ook de verwachtingen van de lerarenopleidingen aan de orde. Naast de schoolopleider zijn ook de instituutsopleider en de coördinator van het opleidingsbureau bij deze bijeenkomsten aanwezig.

De studenten worden twee keer per jaar beoordeeld (tussenevaluatie en eindevaluatie). Bij deze beoordelingsmomenten moet de student laten zien dat hij voldoet aan de zeven competenties uit het curriculum van de lerarenopleiding. Ter voorbereiding op de beoordeling bezoekt de instituutsopleider de student op de stage en bekijkt één of enkele lessen. De instituutsopleider en de werkplekbegeleider vullen daarna samen het formulier voor het halfjaarlijks rapport in en maken een afspraak met de student voor het

¹² Scholen waar zowel studenten van eerste- als tweedegraads lerarenopleidingen aanwezig zijn, hebben wel twee instituutsopleiders waar ze mee samenwerken (een voor de eerstegraads studenten en een voor de tweedegraads studenten).

beoordelingsgesprek. De instituutsopleider is eindverantwoordelijk voor de beoordeling.

De belangrijkste bagage die de instituutsopleider naar eigen zeggen naar het beoordelingsgesprek meeneemt, is dat zij weet hoe de praktijklijn van het curriculum van de lerarenopleiding in het curriculum van de school is verweven. Zij heeft dus een goed overzicht van de ontwikkeling die studenten moeten doormaken: waar de student staat en waar hij heen moet.

De schoolopleider gaf aan dat bij het eindgesprek, naast de student en de werkplekbegeleider, altijd de coördinator van het opleidingsbureau, of de instituutsopleider of de schoolopleider aanwezig is. Het is nooit een gesprek van de student alleen met de werkplekbegeleider. De werkplekbegeleider speelt echter wel een belangrijke rol bij de beoordeling. "Als de werkplekbegeleider een prutjaar heeft gehad met de student, dan wordt het geen goede beoordeling, ook al heeft die student nog zo'n goed eindgesprek."

Alle respondenten die we hebben gesproken, geven aan zeer tevreden te zijn over de manier waarop de begeleiding voor studenten binnen de ROWF is georganiseerd. De werkplekbegeleider geeft aan dat ook de begeleiding van begeleiders goed is.

De werkplekbegeleider: Sinds wij een opleidingschool zijn, is het allemaal heel goed georganiseerd. Er is één iemand (de schoolopleider) die het allemaal in de peiling heeft: waar de studenten zitten en hoe het met ze gaat. Je weet ook bij wie je als begeleider terecht komt wanneer het niet 'gaat' met een student.

8.7.3 Opleiden van opleiders

De coördinator van het opleidingsbureau gaf in het gesprek aan dat er van het begin af aan zeer intensief ingezet is op de professionalisering van de begeleiders en opleiders. Er zijn inmiddels meer dan 200 leraren geschoold. Op sommige locaties van de ROWF is meer dan de helft van de leraren werkplekbegeleider, voormalig werkplekbegeleider of toekomstig werkplekbegeleider.

Werkplekbegeleiders krijgen een scholing van drie dagen (zes dagdelen). Daarnaast worden er verdiepende activiteiten aangeboden, meestal drie of vier keer per schooljaar. Deze begeleidingsmiddagen worden verzorgd door de coördinator van het opleidingsbureau.

De werkplekbegeleider die wij hebben geïnterviewd, heeft de scholing voor werkplekbegeleiders nog niet gevolgd, maar gaat dit binnenkort wel doen. Zij heeft nu toe wel steeds de verdiepende activiteiten gevolgd en gaf aan deze zeer waardevol te vinden.

Alle schoolopleiders volgen een verplichte cursus. De schoolopleider die wij hebben geïnterviewd gaf aan hier veel aan te hebben gehad. De cursus werd

gegeven door de coördinator van het opleidingsbureau. In de cursus voor schoolopleider wordt vooral gewerkt aan de begeleidingsrollen van de schoolopleider. Inmiddels wordt er binnen ROWF ook een nascholingscursus voor schoolopleiders aangeboden, waarbij de nadruk ligt op actief leren en ontwikkelen op de (eigen) school. De coachingsvaardigheden uit de eerdere cursus worden ook in deze training gebruikt.

Bij de lerarenopleiding waar de instituutsopleider die wij hebben gesproken, werkzaam is, is het een vereiste dat instituutsopleiders Velon-geregistreerd zijn. Aan deze registratie gaat een opleidingstraject vooraf. Daarnaast moet een kandidaat ook minimaal vier jaar ervaring hebben als begeleider. De instituutsopleider die wij hebben gesproken, had al veel ervaring opgedaan met het begeleiden van scholen en besturen en is, toen zij instituutsopleider werd, dan ook meteen aan het opleidingstraject begonnen.

8.7.4 Samenwerking lerarenopleiding en school

Zoals eerder vermeld, worden alle schoolopleiders gekoppeld aan een opleider van het instituut. De schoolopleider en de instituutsopleider hebben veelvuldig contact. Ze spreken elkaar structureel in verband met de bijeenkomsten met stagiaires en werkplekbegeleiders, maar ze nemen tussendoor ook wederzijds met elkaar contact op als de situatie daarom vraagt (bijv. als een student niet op komt dagen). Indien nodig wordt daarbij ook de coördinator van het opleidingsbureau ingeschakeld.

Zowel de schoolopleider als de instituutsopleider gaven aan zeer tevreden over de samenwerking die zij hebben. De schoolopleider gaf hierbij echter ook aan dat er wat betreft de samenwerking op inhoudelijk gebied, nog wel iets te winnen is. De docenten van de school zouden graag beter op de hoogte willen zijn van wat de studenten precies moeten doen bij de docenten op het instituut. De docenten van de school kennen de theorieën die docenten van het instituut met de studenten uitwerken namelijk alleen globaal. Het zou volgens hen daarom een goed idee kunnen zijn als docenten van het instituut ook les komen geven op de school.

Het deel van de opleiding dat op de locaties wordt georganiseerd (de modules met betrekking tot beroepsgerichte vaardigheden), vindt plaats op zogenaamde opleidingsdagen. Elke locatie organiseert 1 à 2 keer per jaar een opleidingsdag. Het gaat in totaal dus om zo'n 20 tot 25 dagen per jaar. Op deze dagen wordt gewerkt aan de hand van thema's. Studenten krijgen het theoretisch concept rondom dat thema aangereikt en kunnen dat op dezelfde dag in een lesgroep de praktijk brengen en er daarna op reflecteren.

Een vierdejaarsstudent gaf wat dit betreft aan dat de interactie met leerlingen het echt 'rijker' maakt. "Wat je in de theorie leert, kun je in de praktijk meteen uitproberen."

8.7.5 Schoolontwikkeling, kwaliteit en personeelsbeleid

Zowel de schoolopleider als de coördinator van het opleidingsbureau gaven aan dat Opleiden in de School voor de scholen een verjongingsslag met zich meebrengt. Uit studenten die bevoegd aan het raken zijn, komt immers nieuw personeel voort. Een ander voelbaar pluspunt van OIDS voor de scholen is volgens hen dat het uitvalrisico van studenten die al vier jaar op de ROWF hebben 'rondgelopen' nagenoeg nihil is. Een derde voordeel van Opleiden in de School voor de scholen is dat het begeleiden van studenten een stimulans is voor docenten.

De bijdrage van onderzoek aan schoolontwikkeling lijkt op dit moment nog bescheiden. De werkplekbegeleider gaf aan dat dit afhangt van de opdrachten die de studenten krijgen. Volgens de schoolopleider is het erg moeilijk voor een student om goed onderzoek te doen. De instituutopleider gaf aan nog geen duidelijk beeld te hebben van de bijdrage van onderzoek aan schoolontwikkeling.

De kwaliteit van de opleidingsscholen binnen het partnerschap wordt gewaarborgd door ervoor te zorgen dat de contacten nauw en inhoudelijk intensief blijven, en door één functionaris vrij te maken/houden (de coördinator opleidingsbureau) om alle lijnen inhoudelijk met elkaar te verbinden. Er zijn ook kwaliteitsinstrumenten ontwikkeld waarmee kan worden nagegaan of studenten datgene leren wat ze volgens de school zouden moeten leren (bijv. de eerder genoemde vijf rollen van beginnende leraren).

De coördinator van het opleidingsbureau gaf aan dat op steeds meer scholen van de ROWF de schoolopleider ook een rol speelt in de begeleiding van startend en nieuw personeel. Er zijn wat dit betreft echter wel verschillen tussen de scholen. Het opleidingsbureau is daar met de scholen over in gesprek. Het streven is dat de begeleiding van startend en nieuw personeel er op alle scholen ongeveer hetzelfde uit gaat zien.

Binnen ROWF is er veel aandacht voor het professionaliseren van alle functionarissen. Collega's die geïnteresseerd zijn kunnen dit aangeven en opteren voor een van de functies. De werkplekbegeleider, schoolopleider en instituutopleider die wij hebben gesproken, hebben niet hoeven 'solliciteren'.

Coördinator opleidingsbureau, secretaris opleidingsbureau en schoolopleiders zijn functies die in het kader van Opleiden in de School ontstaan zijn. Werkplekbegeleider is geen officiële functie, maar een differentiatie van docententaken. De werkplekbegeleider, schoolopleider en instituutopleider gaven alle drie aan niet expliciet beoordeeld te worden op hun werkzaamheden in het kader van OIDS. Zij zijn er echter wel van overtuigd dat wanneer er signalen zouden zijn dat zij niet goed zouden functioneren, ze dit zeker te horen zouden krijgen.

Volgens de opleidingscoördinator zijn er drie facetten aan de ROWF die maken dat het partnerschap goed functioneert:

- *Het eerste is dat er gewerkt wordt met 1 centraal orgaan en dat 1 iemand helemaal is vrijgemaakt voor het regelen/organiseren van alle contacten met opleidingen en scholen.*
- *Het tweede is dat er vanaf het begin af aan zeer intensief ingezet is op de scholing van de begeleiders van studenten.*
- *Het derde is dat een deel van de opleiding op de locaties wordt georganiseerd. Studenten leren op die dagen het theoretisch concept rondom een thema en kunnen dat vervolgens meteen in een lesgroep de praktijk brengen. Studenten vinden dat zeer waardevol. Ze komen er van verre voor naar de ROWF.*

Er moet volgens de opleidingscoördinator nog wel structuur ontwikkeld worden waarin aantoonbaar wordt gemaakt wat er goed is aan de opleidingsschool. "Het idee dat een opleidingsschool goed is, is er wel, maar het is nog niet bewezen."

Ook volgens de instituutsopleider heeft de ROWF een aantal heel duidelijke, sterke punten:

- *De structuren zijn al behoorlijk geformaliseerd, waardoor OIDS niet meer afhankelijk is van individuele personen.*
- *Men is het er, door alle lagen van alle scholen heen, over eens dat stagebegeleiding heel belangrijk is. Je moet als werkplekbegeleider bij ROWF ook echt iets extra bieden.*

"Het is bij ROWF goed geregeld en er is goed over nagedacht. Men kan er ook wat. Dat zie je ook aan het feit dat er studenten zijn die na hun opleiding alleen nog maar op een ROWF school willen werken."

Regioplan Beleidsonderzoek

Nieuwezijds Voorburgwal 35

1012 RD Amsterdam

T 020 531 531 5

F 020 626 519 9

E info@regioplan.nl

I www.regioplan.nl