

BEKWAAM AFGEROND?

EVALUATIE
STARTBEKWAAMHEDEN IN
OPLEIDINGEN LERAAR
BASISONDERWIJS

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING EN CONCLUSIES 7

- 1 PROBLEEMSTELLING 15**
 - 1.1 Doelstelling van het onderzoek 15
 - 1.2 Achtergrond van het onderzoek 15
 - 1.2.1 Convenant startbekwaamheden 15
 - 1.2.2 Overeenkomst met hogescholen 16
 - 1.2.3 Inspectieonderzoek 2001 16
 - 1.2.4 Inspectieonderzoek 2002 17
 - 1.3 Opdracht en vraagstelling van het onderzoek 17

- 2 CASESTUDIES 19**
 - 2.1 Karakter van het onderzoek 19
 - 2.2 Selectie casestudies 19
 - 2.3 Het onderzoeksinstrument 20
 - 2.4 De werkwijze 20

- 3 OPERATIONALISATIE EN ONDERZOEKSMETHODE 23**
 - 3.1 Inleiding 23
 - 3.2 De startbekwaamheden leraar primair onderwijs in het beleid 23
 - 3.2.1 De 105 startbekwaamheden 23
 - 3.2.2 Kenmerkende en kritische situaties 24
 - 3.3 De startbekwaamheden in het curriculum 25
 - 3.3.1 Het curriculum 25
 - 3.3.2 Het onderwijsprogramma voor de startbekwaamheden 25
 - 3.3.3 Deelcurricula 27
 - 3.4 Het examenprogramma voor de startbekwaamheden 28
 - 3.5 Operationalisering van de onderzoeksvragen 30

- 4 DE BEVINDINGEN 31**
 - 4.1 Startbekwaamheden in het onderwijsprogramma 31
 - 4.1.1 Ontwikkeling in de richting van competentiegericht opleiden 31

- 4.1.2 Opbouw en inhoud van de stage 34
- 4.2 Startbekwaamheden in het examenprogramma 35
 - 4.2.1 Het toetsbeleid 35
 - 4.2.2 Toetsingsmethoden 35
 - 4.2.3 De beoordeling 37
 - 4.2.4 De werkplek 38
 - 4.2.5 Kwaliteitsborging van de toetsing en beoordeling 40

DEEL 2: DEELRAPPORTAGE PER OPLEIDING 43

- 1 CHRISTELIJKE HOGESCHOOL EDE 45
 - 1.1 Inleiding 45
 - 1.2 Startbekwaamheden in de opleiding 47
 - 1.3 Specifieke ontwikkelingen: de telematische stagebegeleiding 51
 - 1.4 In het kort 53
- 2 HOGESCHOOL INHOLLAND, HAARLEM 55
 - 2.1 Inleiding 55
 - 2.2 De startbekwaamheden in de opleiding 56
 - 2.3 Specifieke ontwikkelingen: stel -en vuistregels 61
 - 2.4 In het kort 62
- 3 PEDAGOGISCHE HOGESCHOOL DE KEMPEL, HELMOND 65
 - 3.1 Inleiding 65
 - 3.2 Startbekwaamheden in de opleiding 67
 - 3.3 Specifieke ontwikkelingen: het PDS-traject 72
 - 3.4 In het kort 73
- 4. HOGESCHOOL EDITH STEIN, HENGELO 75
 - 4.1 Inleiding 75
 - 4.2 Startbekwaamheden in de opleiding 76
 - 4.3 Specifieke ontwikkelingen: 'het Groot Bezoek' 80
 - 4.4 In het kort 82

5	FONTYS PABO, 'S-HERTOGENBOSCH	84
5.1	Inleiding	84
5.2	De startbekwaamheden in de opleiding	85
5.3	Specifieke ontwikkelingen: evaluatie en borging van startbekwaamheden in het curriculum.	89
5.4	In het kort	91
6	HOGESCHOOL ROTTERDAM	94
6.1	Inleiding	94
6.2	Startbekwaamheden in de opleiding	96
6.3	Specifieke ontwikkelingen: het werkplekassessment	100
6.4	In het kort	101
7.	HOGESCHOOL ZEELAND, VLISSINGEN	104
7.1	Inleiding	104
7.2	De startbekwaamheden in de opleiding	105
7.3	Specifieke ontwikkelingen: differentiatie in toetsing	110
7.4	In het kort	112
8.	GEREFORMEERDE HOGESCHOOL ZWOLLE	114
8.1	Inleiding	114
8.2	De startbekwaamheden in de opleiding	115
8.3	Specifieke ontwikkelingen: 'competenties in beeld'	120
8.4	In het kort	123
	LITERATUUR	126
	BIJLAGE(N)	
I	ORDENINGSKADER GESPREKKEN (GESPREKSLEIDRAAD)	128
II	DEELNEMENDE OPLEIDINGEN BASISONDERWIJS	130
III	SAMENSTELLING VAN DE PROJECTGROEP	132

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Bekwaam afgerond? Evaluatie startbekwaamheden in opleidingen leraar basisonderwijs

Op 12 juli 2000 ondertekenden de Minister van OCenW en de voorzitter van de HBO-Raad het 'Convenant Startbekwaamheden voor het Primair Onderwijs'. In het convenant is vastgelegd dat de opleidingen tot leraar basisonderwijs hun curriculum zodanig inrichten dat afgestudeerden aan de in het convenant gespecificeerde startbekwaamheden voor leraar basisonderwijs zullen voldoen. Dit convenant is de overbrugging naar de Wet Beroepen in het Onderwijs, waarin de eisen voor de startkwalificatie van de leraar geregeld worden. De Wet beoogt een basis te leggen voor een stelsel dat de kwaliteit van het leraarschap garandeert en de professionaliteit bevordert. De Inspectie van het Onderwijs heeft de opdracht gekregen om in 2001 en 2002 onderzoek te doen naar de implementatie van de startbekwaamheden primair onderwijs in de opleidingen tot leraar basisonderwijs.

In de toetsing in de eindfase van de opleiding moet duidelijk worden dat een student bij afronding van de opleiding aan de startbekwaamheden voldoet. De doelstelling van het hier gepresenteerde vervolgonderzoek is om een beeld te geven van de wijze waarop lerarenopleidingen de toetsing van de startbekwaamheden in de eindstage vormgeven.

Karakter van het onderzoek

2001

De inspectie heeft in 2001 een onderzoek uitgevoerd naar de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum van 37 opleidingen leraar basisonderwijs (37 voltijd- en 23 deeltijdopleidingen). Zij heeft daarbij gekeken naar de mate waarin en de wijze waarop de opleidingen deze bekwaamheden in het onderwijs- en examenprogramma hebben uitgewerkt. Het onderzoek liet zien dat de opleidingen leraar basisonderwijs zich in een verschillend stadium van implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum bevonden en dat de implementatie van de startbekwaamheden in de toetsing nog in de kinderschoenen stond. Bij geen enkele opleiding was de vernieuwing van toetsingsmethoden voltooid, waardoor de doeltreffendheid van deze methoden nog niet vast te stellen was. Bij het merendeel van de opleidingen zou de invoering van de startbekwaamheden in de toetsing ná het studiejaar 2001-2002 plaatsvinden (Inspectie voor het Onderwijs, 2002).

Dit betekent dat het niveau en de inhoud van de toetsen, gerelateerd aan de startbekwaamheden, bij de opleidingen nog onvoldoende waren gewaarborgd en langs die weg geen garantie voor het kwaliteitsniveau van de afgestudeerden geboden is.

2002

Aangezien uit het onderzoek in 2001 bleek dat opleidingen wel vooruitgang hadden geboekt met de implementatie van de startbekwaamheden in het

curriculum, maar minder met de implementatie daarvan in de toetsing, is het vervolgonderzoek met name op het laatste gericht.

De implementatie van startbekwaamheden in de toetsing is afhankelijk van de onderwijskundige vertaling van de startbekwaamheden in het gehele curriculum. Zij is ook afhankelijk van de curriculuminnovaties die opleidingen gelijktijdig ondernemen. Naast de implementatie van de startbekwaamheden in de toetsing richt dit onderzoek zich derhalve ook op de inbedding van de startbekwaamheden in het curriculum, de kenmerken van dat curriculum en de eventuele innovaties daarin.

Het onderzoek richt zich op de toetsing van de startbekwaamheden in de eindstage, dus op de werkplek. Dit vanwege het feit dat de startbekwaamheden aan het eind van de opleiding dienen te zijn bereikt. Daarmee zijn de uitkomsten van het onderzoek relevant voor duale opleidingen en de (afstudeer)stage van de leraar-in-opleiding.

Voorts heeft de inspectie bij de uitvoering van het onderzoek niet voorbij willen gaan aan de mogelijke problemen of door opleidingen ervaren belemmeringen bij de implementatie van de startbekwaamheden. Waar relevant wordt derhalve ook aandacht besteed aan de knelpunten die de opleidingen ervaren.

Het onderzoek bestaat uit een beschrijving van de gang van zaken bij acht opleidingen in de vorm van casestudies. Er is gekozen voor die opleidingen, die in het onderzoek van 2001 het verst gevorderd bleken met de invoering van startbekwaamheden in de toetsing.

Het onderzoek is in het najaar van 2002 uitgevoerd.

De volgende onderzoeksvragen zijn voor het evaluatiejaar 2002 geformuleerd:

- Op welke wijze bedden de opleidingen de startbekwaamheden in het curriculum in? (onderwijsprogramma).
- Op welke wijze krijgen de startbekwaamheden vorm in de toetsing op de werkplek? (examenprogramma).
- Welke knelpunten ervaren de opleidingen met betrekking tot de implementatie van startbekwaamheden?

Bevindingen

Startbekwaamheden in het onderwijsprogramma

Een belangrijk deel van de innovaties bij de onderzochte opleidingen, wordt gezamenlijk voorbereid en ontwikkeld binnen samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen. Deze samenwerkingsverbanden hebben gefungeerd als platform voor de vertaling van de startbekwaamheden in nieuwe curricula. Vanaf de ontwikkeling van de beroepsgerichte curricula in de jaren negentig zijn de opleidingen begonnen met de implementatie van de startbekwaamheden. Momenteel worden de startbekwaamheden echter vooral in competentiegerichte curricula verwerkt. Competentiegericht opleiden heeft zowel voor de reguliere instroom als voor de instroom in flexibele opleidingsroutes voordelen. De bekwaamheden kunnen in een competentiegericht curriculum concreter en geïntegreerd worden geleerd en het aanvangsniveau van niet-reguliere instromers kan met een goed meetinstrument, zoals intake-assessment, via competenties in kaart worden gebracht. De ontwikkeling van competentiegerichte curricula tegelijkertijd met

de verdere verwerking van de startbekwaamheden vraagt van opleidingen echter een complexe innovatie. De implementatie van de vakspecifieke bekwaamheden in geïntegreerde of competentiegerichte curricula vermindert het zicht op deze bekwaamheden. Daarnaast sluit de beschrijving van de vakspecifieke bekwaamheden slecht aan op de beschrijving van competenties volgens competentiemodellen. Docenten geven derhalve aan te twijfelen of de vakspecifieke bekwaamheden voldoende vertaald zijn in het curriculum en of studenten deze voldoende leren beheersen.

De implementatie van de startbekwaamheden en de complexe innovatie die de invoering van competentiegerichte curricula met zich meebrengt, hebben deze acht opleidingen er niet van weerhouden belangrijke stappen te zetten in de richting van adequate toetsing op de werkplek en te proberen de genoemde problemen te verhelpen. Oplossingen die zij hebben gevonden voor de verwerking van de vakspecifieke bekwaamheden zijn onder andere: de verwerking van deze startbekwaamheden in stel- en vuistregels of andere modellen zoals de praktijkcompetentiecirkel, het ontwikkelen van studiehandleidingen die gerelateerd zijn aan vakinhouden en die voorzien zijn van vakspecifieke ijkpunten voor de beoordeling. Sommige opleidingen kiezen ervoor vakdocenten te betrekken bij de vakinhoudelijke beoordeling van de stages.

De ontwikkeling van flexibele opleidingsroutes voor verschillende typen instromers onder invloed van het lerarentekort en innovatieve curriculumontwikkeling versterken en stimuleren elkaar. Experimenten en pilots met betrekking tot toetsing vinden veelal binnen de nieuwe opleidingsroutes plaats, waarna succesvolle vormen de reguliere curricula ten goede komen. De flexibilisering heeft echter ook een keerzijde; gezien de druk om zoveel mogelijk instromers via allerlei routes toe te laten, is het voor veel opleidingen een punt van zorg hoe het niveau binnen de routes te handhaven. Dit legt druk op de kwaliteit van de toetsingsmethodes zoals het intake-assessment, die opleidingen aan het ontwikkelen zijn.

Startbekwaamheden in het examenprogramma

In de samenwerkingsverbanden wordt, aansluitend op de ontwikkelde curriculumopzetten, toetsbeleid ontwikkeld met betrekking tot de startbekwaamheden. De opleidingen werken dit verder uit. De opleidingen zijn met de verwerking van de startbekwaamheden in de toetsing nog in een experimentele fase of zijn wat de toetsing betreft nog niet geheel uitontwikkeld. Dit geldt met name voor de vertaling van de startbekwaamheden in het competentiegerichte curriculum en competentiegerichte toetsingsmethodes.

De startbekwaamheden spelen bij de opleidingen reeds een grote rol in de toetsing op de werkplek, via kerncompetenties die afgeleid zijn van ontwikkelingslijnen, leerdoelen of van de startbekwaamheden zelf. Dit heeft reeds geleid tot de ontwikkeling en implementatie van diverse toetsingsmethodes.

De beoordeling op de werkplek

De feitelijke beoordeling van startbekwaamheden van studenten op de werkplek vindt doorgaans systematisch en gestructureerd plaats via

beoordelingsformulieren, vaak uitgewerkt in ijkpunten of gedragsindicatoren. Opleidingen experimenteren daarnaast met aanvullende toetsingsmethoden zoals assessment, portfolio en persoonlijke ontwikkelingsplannen, die in de eindbeoordeling meewegen.

Het garanderen van een kwalitatief goede stageplaats, met voldoende begeleiding en feedback en adequate beoordeling blijkt onder druk van het lerarentekort geen gemakkelijke zaak. Er is niet zozeer sprake van een ernstig tekort, maar eerder van gebrek aan ruimte onder basisschoolleerkrachten om temidden van de drukke werkzaamheden de tijd en energie te vinden om stagiaires te begeleiden en zelf ook nog scholing te volgen voor het begeleiden en beoordelen van de stagiaires. Studenten staan onder druk om te vroeg zelfstandig voor de klas te staan vanwege de vervangingsproblematiek en kunnen daardoor studievertraging oplopen. Deze knelpunten beperken de mogelijkheden voor de opleidingen om de kwaliteit van de stagebeoordeling te borgen. De opleidingen proberen de kwaliteit van de beoordeling daarom met name te borgen via maatregelen in de randvoorwaardelijke sfeer. Naast scholing en informatie die zij de mentoren van stagiaires aanbieden, spreiden zij de stages over verschillende stagescholen en ontwikkelen zij procedures om voor de lio een match te vinden tussen leerdoelen van de student en de mogelijkheden binnen de stageschool.

Vakspecifieke bekwaamheden

Opleidingen die een competentiegericht curriculum ontwikkelen vragen zich af hoe de vakspecifieke startbekwaamheden in dat curriculum zichtbaar kunnen worden getoetst. Een aantal opleidingen vond daarvoor innovatieve oplossingen. Toch houden deze opleidingen de twijfel of de toetsing van vakspecifieke startbekwaamheden en daarmee het niveau van de afgestudeerden op dit punt, in de huidige curricula voldoende geborgd is.

Verder weten de opleidingen niet altijd of met het terugbrengen van de startbekwaamheden tot kerncompetenties alle startbekwaamheden en met name van de specifiekere aspecten daarbinnen in de toetsing geheel worden afgedekt. Er is dus ook in de eindfase van de opleiding geen 'harde' toets en garantie of studenten de vakspecifieke startbekwaamheden beheersen.

Kwaliteit van de toetsing

De opleidingen besteden allemaal aandacht aan kwaliteitscriteria voor toetsing zoals standaardisatie, objectiviteit en transparantie. De voorgestructureerde beoordelingsformulieren, onderverdeeld in ijkpunten en gedragsindicatoren, eindbeoordelingen die uit meerdere toetsinstrumenten bestaan en eindbeslissingen die genomen worden door meerdere beoordelaars op beoordelingsvergaderingen, bevorderen het voldoen aan de bovengenoemde kwaliteitscriteria. Ook de uitgebreide informatievoorziening voor mentoren en studenten, de variatie aan toetsmethoden en de communicatie over de beoordeling met studenten dragen hieraan bij. De wegings- en beslisregels die enkele opleidingen gebruiken stimuleren de standaardisatie en transparantie van de beoordeling nog verder.

Gerichte, systematische evaluatie van de beoordeling staat voor een aantal opleidingen op de rol. De meeste opleidingen richten zich momenteel vooral op verdere ontwikkeling en bijstelling van de beoordelingsinstrumenten.

Knelpunten en risicofactoren

De implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum bevindt zich in een beginfase: de startbekwaamheden zijn vertaald naar het curriculum en functioneren voor het eerst als leidend principe voor dat curriculum. De opleidingen experimenteren met nieuwe toetsvormen die moeten aantonen dat de studenten de startbekwaamheden aan het einde van de studie beheersen. De meerwaarde van de nieuwe competentiegerichte toetsvormen zoals (intake) assessment en portfolio, waarbij studenten een grote inbreng hebben in hun beoordeling, moeten zich nog bewijzen. Dit betekent dat het nog te vroeg is om uitspraken te doen over de kwaliteit van de toetsen zelf evenals over het niveau van de afgestudeerden met het oog op de beheersing van de startbekwaamheden.

Uit de knelpunten die de opleidingen noemen, blijkt dat de invoering van de startbekwaamheden wordt gecompliceerd door een aantal risicofactoren.

Competentiegericht opleiden

De overschakeling op competentiegericht opleiden brengt het risico met zich mee dat de vakspecifieke bekwaamheden minder zichtbaar in competenties omschreven kunnen worden en opleidingen zich afvragen of studenten deze bekwaamheden in voldoende mate leren beheersen. Enerzijds is bij de toetsing van kerncompetenties niet duidelijk of deze de vakspecifieke bekwaamheden voldoende afdekken. Anderzijds bevinden de competentiegerichte toetsingsmethodes zich in een experimentele fase of zijn de methodes nog niet geheel uitontwikkeld, waardoor er momenteel nog geen uitsluitsel gegeven kan worden over de vraag of de studenten en afgestudeerden de vakspecifieke bekwaamheden daadwerkelijk beheersen. In competentiegerichte curricula is nog onvoldoende garantie voor de aanwezigheid van vakspecifieke bekwaamheden in het curriculum en de beheersing van deze bekwaamheden door de student .

Capaciteitsproblemen op de werkplek

Een andere risicofactor wordt gevormd door problemen op de werkplek. De eindfase van de opleiding zou opleiding en student de gelegenheid moeten bieden aan te tonen dat studenten inderdaad startbekwaam zijn. De werkdruk op de basisscholen zorgt ervoor dat studenten niet altijd toekomen aan het onderwijsprogramma dat zij geacht worden uit te voeren, dat begeleiders niet altijd de tijd hebben om de scholing te volgen die lerarenopleidingen aanbieden en ook niet altijd de tijd hebben om de arbeidsintensieve, steeds complexer wordende, toetsingsmethodes adequaat toe te passen. De lerarenopleidingen kunnen het zich vanwege de druk van het lerarentekort niet permitteren de kwaliteitseisen, die zij aan werkplekken voor de student stellen, toe te passen. Dit betekent dat de kwaliteit van de werkplek voor de student ondanks inspanningen van zowel de basisscholen als de lerarenopleidingen niet geborgd kan worden.

Assessment

De meeste opleidingen voorzien dat de betaalbaarheid van de ontwikkeling en uitvoering van assessments, die de kern van de toetsing in een competentiegericht curriculum zijn, een van de grootste problemen zal vormen. Als grotere groepen instromende studenten (regulier en voor maatwerktrajecten) na de pilotfases van dergelijke (instroom) instrumenten gebruik moeten gaan maken, zal de druk op de beschikbare middelen groot worden. Ook de lerarenopleidingen met trajecten met opleidingscholen signaleren dat als innovatiegelden weg zouden vallen de mogelijkheden voor innovatieve trajecten zullen teruglopen.

Opleidingstrajecten op maat

De ontwikkeling van flexibele opleidingsroutes is ingezet met het oog op de vermindering van het lerarentekort. Deze routes leiden tot de vraag of opleidingen de deelnemers met zeer verschillende instroomniveaus in korte tijd op het gewenste eindniveau kunnen brengen. Daarbij komt nog het experimentele karakter van de gehanteerde toetsingsmethodes, zoals het intake-assessment. Ook bij deze groep instromers loopt de borging van het kwalificatieniveau risico.

Conclusies en aanbevelingen

De bevindingen van dit onderzoek zijn gebaseerd op acht casestudies van opleidingen die onder andere geselecteerd zijn, aangezien zij ver gevorderd zijn met de implementatie van de startbekwaamheden in de toetsing en met name in de toetsing in de eindfase van de opleiding. De knelpunten die deze opleidingen bij de implementatie van de startbekwaamheden ondervinden, zullen daarom grotendeels ook voor de overige opleidingen gelden of nog gaan gelden.

De casestudies laten zien dat de acht opleidingen inspanningen leveren op meerdere terreinen. De opleidingen investeren enerzijds veel in de ontwikkeling van nieuwe competentiegerichte curricula en de complexe toetsingsmethodes die daarbij horen. De startbekwaamheden, als minimale kwaliteitsnorm waaraan startende leraren moeten voldoen, vormen daarbij het uitgangspunt. Anderzijds spannen de opleidingen zich in om bij te dragen aan het oplossen van het lerarentekort, door flexibele opleidingsroutes aan te bieden en daarmee instroom- en opleidingsmogelijkheden te vergroten. De samenwerking en afstemming tussen de opleidingen en het werkveld is geïntensiveerd. Duidelijk is dat beide het opleiden van kwalitatief goed onderwijspersoneel als een gezamenlijke taak zien.

Op basis van dit onderzoek komt naar voren dat de lerarenopleidingen de borgingsmechanismen die hen ter beschikking zouden moeten staan (kwaliteitscriteria voor de werkplek, sturende en controleerbare eindtermen cq competenties en betrouwbare toetsingsmethoden) nog niet kunnen toepassen op de wijze die nodig is. Daarmee is de conclusie dat in deze fase niet vastgesteld kan worden of afgestudeerden door de vigerende curricula wel of niet in voldoende mate startbekwaam zijn.

De werkplek

Toetsing van de startbekwaamheden in de eindfase van de opleiding vindt vooral plaats op de werkplek. Onder invloed van flexibilisering van opleidingsroutes en competentiegericht onderwijs zal de toetsing op de werkplek alleen nog maar toenemen. Dit vereist kwaliteit en borging van die kwaliteit om de werkplek als leerplek op hbo-niveau te laten fungeren. Het lerarentekort blijkt echter een aantal risicofactoren te genereren die afbreuk doen aan de borging van het niveau van de afgestudeerden en hun beheersing van de startbekwaamheden. De vergroting van het aantal opleidingsroutes legt druk op de borging van de kwaliteit van de afgestudeerden, aangezien deze kwaliteit versneld moet worden aangebracht. Voorts kunnen de lerarenopleidingen door het lerarentekort op de stageplaatsen hun kwaliteitscriteria voor selectie van de werkplekken eigenlijk niet hanteren en kunnen ze niet sluitend garanderen dat studenten op de werkplekken in de gelegenheid zijn hun programma te lopen en de bijbehorende begeleiding en beoordeling te ontvangen. Dit terwijl de lerarenopleidingen wel verantwoordelijk zijn voor het niveau van hun afgestudeerden. De basisscholen tonen zich bereid om te investeren in de begeleiding maar lopen aan tegen het gebrek aan tijd door de hoge werkdruk. De kosten voor de begeleiding van stagiaires komt voor rekening van de basisscholen.

De opleidingen zien bij de huidige ontwikkelingen een probleem in de hoge kosten die de ontwikkeling van innovatieve trajecten en adequate, maar dure toetsing met zich meebrengt. Kosten die bij verdere implementatie nog verder zullen toenemen. De inspectie pleit derhalve voor verkenning van de mogelijkheden voor combinatie met goedkope(re) toetsvormen.

Het verdient aanbeveling om op enigerlei wijze een kwaliteitskeurmerk te ontwikkelen dat de lerarenopleidingen in staat stelt de kwaliteit van de werkplek te borgen. Dat dit gezien de druk op de stageplaatsen niet op de korte termijn haalbaar is moet er misschien toe leiden dat een keurmerk in ieder geval voor de opleidingsscholen ingevoerd wordt. De gezamenlijke lerarenopleidingen kunnen hiertoe het initiatief nemen om in samenwerking met de scholen een kwaliteitskeurmerk te ontwikkelen.

Vakspecifieke bekwaamheden

Met betrekking tot de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum en in de toetsing zijn er voorts nog twee punten die blijvend aandacht nodig hebben.

In de eerste plaats is dat de toetsing van de vakspecifieke bekwaamheden aan het einde van de opleiding, temeer aangezien de inbedding van deze vakspecifieke bekwaamheden in het competentiegerichte curriculum complex is en sommige opleidingen twijfelen of deze inbedding afdoende is. Ook de inspectie heeft in het vorig onderzoek (Bekwaam van start?, 2001) de bruikbaarheid van de vakspecifieke bekwaamheden als knelpunt onder de aandacht gebracht, met name waar het gaat om de aansluiting van deze bekwaamheden bij competentiegerichte curricula. De inspectie herhaalt hier de aanbeveling om de startbekwaamheden, die immers ook de opzet van een curriculum met kwaliteit zou moeten faciliteren, te herijken. In het verlengde daarvan beveelt de inspectie aan dat er, mede op basis van de reeds ontwikkelde innovaties door de opleidingen, een handreiking voor een adequate vertaling van de vakspecifieke startbekwaamheden naar competentiegericht opleiden ontwikkeld wordt. Het verdient aanbeveling om te verkennen of onder

bepaalde omstandigheden vakspecifieke toetsing zich verdraagt met competentiegerichte toetsing.

In de tweede plaats is de inspectie van mening dat de problematiek rondom de vakspecifieke startbekwaamheden verder onderzoek naar het kwalitatieve rendement van de lerarenopleidingen noodzakelijk maakt.

Toetsingsmethodes

Ook de toetsing en borging van de toetsing van de lio verdient aandacht. Gezien het feit dat toetsing binnen het competentiegerichte curriculum zich nog in een experimenteel stadium bevindt en er momenteel nog weinig gegevens beschikbaar zijn over de betrouwbaarheid en validiteit van deze nieuwe toetsvormen, kan het eindniveau van de studenten onvoldoende gewaarborgd worden. De opleidingen laten zien dat zij hierover nadenken en, zoals in de casestudies te lezen is, met nieuwe vondsten komen op het terrein van kwaliteitscriteria voor toetsing.

De inspectie beveelt aan dat betrouwbare en valide toetsvormen worden ontwikkeld voor enerzijds de eindfase van de opleiding en anderzijds -bij de flexibele opleidingsroutes- voor de intake-assessments.

Prioritering van innovaties

Gezien de vele ontwikkelingen die de lerarenopleidingen gelijktijdig ter hand nemen om de startkwalificaties voor leraren te borgen, curriculuminnovaties te plegen en een bijdrage te leveren aan de oplossing van het lerarentekort, is een prioritering binnen deze activiteiten met klem aan te bevelen. Momenteel loopt door de parallelle ontwikkelingen de implementatie en toetsing van de vakspecifieke startbekwaamheden gevaar.

1 PROBLEEMSTELLING

1.1 Doelstelling van het onderzoek

Op 12 juli 2000 ondertekenden de Minister van OCenW en de voorzitter van de HBO-Raad het 'Convenant Startbekwaamheden voor het Primair Onderwijs'. In het convenant is vastgelegd dat de opleidingen tot leraar basisonderwijs hun curriculum zodanig inrichten dat afgestudeerden aan de in het convenant gespecificeerde startbekwaamheden voor leraar basisonderwijs zullen voldoen. Dit convenant is de overbrugging naar de Wet Beroepen in het Onderwijs, waarin de eisen voor de startkwalificatie van de leraar geregeld worden. De Wet beoogt een basis te leggen voor een stelsel dat de kwaliteit van het leraarschap garandeert en de professionaliteit bevordert. De Minister van OCenW heeft de Inspectie van het Onderwijs de opdracht gegeven om in 2001 en 2002 onderzoek te doen naar de implementatie van de startbekwaamheden primair onderwijs in de opleidingen tot leraar basisonderwijs.

In de toetsing in de eindfase van de opleiding moet duidelijk worden dat een student bij afronding van de opleiding aan de startbekwaamheden voldoet. De doelstelling van het hier gepresenteerde vervolgonderzoek is derhalve om een beeld te geven van de wijze waarop lerarenopleidingen de toetsing van de startbekwaamheden in de eindstage vormgeven.

1.2 Achtergrond van het onderzoek

1.2.1 Convenant startbekwaamheden

In 1993 is de ontwikkeling van een nieuwe kwalificatiestructuur voor het beroep van de leraar primair onderwijs gestart. Centrale elementen in dit stelsel zijn beroepsprofielen, startbekwaamheden en een beoordelingsstelsel. In 1994 heeft het georganiseerde onderwijsveld het beroepsprofiel voor de leraar primair onderwijs geformuleerd (VSLPC, 1994). Vervolgens is in opdracht van de Minister van OCenW de formulering van 'Startbekwaamheden primair onderwijs' tot stand gekomen (VSLPC/SLO, 1997). De startbekwaamheden worden door de minister beschouwd als een instrument om de kwaliteit van het leraarschap in het primair onderwijs te bepalen, richting te geven, te verbeteren en in stand te houden. In de nota 'Maatwerk voor morgen' (1999) definieert de minister de startbekwaamheden als 'minimumkwaliteitsnormen voor de beroepsuitoefening door leraren', oftewel de bekwaamheden waarover een leraar basisonderwijs moet beschikken wanneer hij of zij voor de klas komt te staan.

De minister is voornemens in de Wet Beroepen in het Onderwijs een wettelijke basis voor de startbekwaamheden te geven (Ministerie van OCenW, 1999). Het ministerie van OCenW en de HBO-Raad stelden daarom vast dat het, gelet op

de verantwoordelijkheid van de hogescholen voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs, gerechtvaardigd is om op basis van bestuurlijke afspraken tot invoering van de startbekwaamheden te komen (HBO-raad/Ministerie van OCenW, 2000).

1.2.2 Overeenkomst met hogescholen

In de bepalingen van het 'Convenant startbekwaamheden primair onderwijs' staat vermeld dat de hogescholen zich bereid verklaren met ingang van 1 september 2000 het curriculum van de opleiding tot leraar basisonderwijs vanaf de propedeutische fase zodanig in te richten dat de afgestudeerden van de per die datum startende opleidingscycli de startbekwaamheden voor het primair onderwijs kunnen bezitten. Dit betekent dat de startbekwaamheden richtinggevend dienen te zijn voor de onderwijs- en examenprogramma's van de opleidingen. In het convenant is geen termijn gesteld waarbinnen opleidingen tot leraar basisonderwijs de implementatie van de startbekwaamheden afgerond dienen te hebben. Op basis van het inspectieonderzoek 2001, was de verwachting dat na het studiejaar 2001/2002 de startbekwaamheden bij de meeste opleidingen in ieder geval een rol in de toetsing in de eindfase van de studie zouden spelen (zie ook 1.2.3.).

1.2.3 Inspectieonderzoek 2001

De inspectie heeft in 2001 een onderzoek uitgevoerd naar de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum van 37 opleidingen leraar basisonderwijs (37 voltijd-, en 23 deeltijdopleidingen). Zij heeft daarbij gekeken naar de mate waarin en de wijze waarop de opleidingen deze bekwaamheden in het curriculum hebben uitgewerkt. Het curriculum omvat het onderwijs- en examenprogramma. Het onderwijsprogramma wordt gestuurd door eindtermen en leer- of programmadoelen, en het examenprogramma door toetsingsmethoden en toetseisen.

Het onderzoek liet zien dat de opleidingen leraar basisonderwijs zich in een verschillend stadium van implementatie van de startbekwaamheden bevinden. Alle opleidingen werkten aan de vernieuwing van hun onderwijsprogramma's en bevinden zich daardoor in een overgangsfase van een oud naar een nieuw 'curriculum'. Opleidingen verschillen duidelijk van elkaar in de voortgang van het innovatieproces en in de kwaliteit van de uitwerking van de startbekwaamheden in het curriculum. De relatie tussen de leerdoelen en de toetseisen met de bekwaamheidseisen (de startbekwaamheden) dient met het oog op de consistentie in het curriculum bij de meeste opleidingen te worden verbeterd, zo bleek uit het eerdere onderzoek.

Bij alle opleidingen was de vernieuwing van toetsingsmethoden nog niet voltooid en bleek mede daardoor de doeltreffendheid van deze methoden nog niet vast te stellen. Dit betekent dat het niveau en de inhoud van de toetsen, gerelateerd aan de startbekwaamheden, bij de opleidingen nog onvoldoende waren gewaarborgd en er langs die weg geen garantie voor het kwaliteitsniveau van de afgestudeerden geboden is.

De feitelijke invoering van de startbekwaamheden in de toetsing werd bij het merendeel van de opleidingen ná het studiejaar 2001-2002 verwacht (Inspectie voor het Onderwijs, 2002).

1.2.4 Inspectieonderzoek 2002

Aangezien uit het onderzoek in 2001 bleek dat opleidingen wel vooruitgang hadden geboekt met de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum, maar minder met de implementatie daarvan in de toetsing, is het vervolgonderzoek met name op het laatste gericht.

De implementatie van startbekwaamheden in de toetsing is afhankelijk van de onderwijskundige vertaling van de startbekwaamheden in het gehele curriculum. Zij is ook afhankelijk van de curriculuminnovaties die opleidingen gelijktijdig ondernemen. Naast de implementatie van de startbekwaamheden in de toetsing richt dit onderzoek zich derhalve ook op de inbedding van de startbekwaamheden in het curriculum, de kenmerken van dat curriculum en de eventuele innovaties daarin.

Het onderzoek richt zich op de toetsing van de startbekwaamheden in de eindstage, dus op de werkplek. Dit vanwege het feit dat de startbekwaamheden aan het eind van de opleiding dienen te zijn bereikt.

Daarmee zijn de uitkomsten van het onderzoek relevant voor duale opleidingen en de (afstudeer)stage van de leraar-in-opleiding (lio).

Voorts heeft de inspectie bij de uitvoering van het onderzoek niet voorbij willen gaan aan de mogelijke problemen of door opleidingen ervaren belemmeringen bij de implementatie van de startbekwaamheden. Waar relevant wordt derhalve ook aandacht besteed aan de knelpunten die de opleidingen ervaren.

1.3 Opdracht en vraagstelling van het onderzoek

In de bepalingen van het convenant werd de volgende opdracht aan de inspectie gegeven; ' De Minister zal de Inspectie van het Onderwijs verzoeken om in 2001 en 2002 te rapporteren over de wijze waarop en de mate waarin de startbekwaamheden voor het primair onderwijs vorm hebben gekregen in de onderwijsprogramma's van de opleidingen tot basisonderwijs'.

In het inspectierapport 'Bekwaam van start?' is reeds uitgebreid ingegaan op de mate waarin de startbekwaamheden in het onderwijs- en examenprogramma waren uitgewerkt.

Uit bovenstaande bepaling en rekening houdend met de genoemde focus op toetsing en in het bijzonder toetsing op de werkplek in de eindfase van de opleiding, ontstaan de volgende onderzoeksvragen voor het evaluatiejaar 2002:

- Op welke wijze bedden de opleidingen de startbekwaamheden in het curriculum in? (onderwijsprogramma).
- Op welke wijze krijgen de startbekwaamheden vorm in de toetsing op de werkplek? (examenprogramma).
- Welke knelpunten ervaren opleidingen met betrekking tot de implementatie van de startbekwaamheden?

2 CASESTUDIES

2.1 Karakter van het onderzoek

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief onderzoek in de vorm van casestudies. De casestudies geven een beschrijving van de inbedding van de startbekwaamheden in het curriculum en de uitwerking van de startbekwaamheden in de toetsing van de student op de werkplek.

Omdat de visitatie lerarenopleidingen basisonderwijs in 2002 zou plaatsvinden, is in overleg met het ministerie van OCenW afgesproken het onderzoek in 2002 bij een beperkt aantal opleidingen te verrichten en het rapport een beschrijvend karakter te geven.

We beschouwen de casestudies als opleidingsportretten. In het opleidingsportret wordt het toetsbeleid van een opleiding geschetst, evenals de uitvoering daarvan op de werkplek. Het doel is om een stimulerend en verhelderend beeld te geven van de ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en de knelpunten te belichten waar opleidingen tegenaan lopen. De uitkomsten van het inspectieonderzoek 'Bekwaam van start?' zijn richtinggevend geweest voor de onderwerpen van de opleidingsportretten.

2.2 Selectie casestudies

De keuze van een representatief aantal opleidingen voor de casestudies is mede gebaseerd op de onderzoeksresultaten van 2001. Uit dit inspectieonderzoek bleek dat het merendeel van de opleidingen (77%) verwachtte ná 2001-2002 de implementatie van startbekwaamheden in de toetsing afgerond te hebben. Daardoor kon een aantal opleidingen niet benaderd worden voor het vervolgonderzoek van de inspectie. Voorts betekende dit gegeven dat het onderzoek beter in de tweede helft van 2002 kon worden uitgevoerd.

Bij de selectie van opleidingen voor de casestudies heeft de inspectie gekeken of ze voldoende gespreid zijn over de volgende criteria: voortgang in de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum, regio, denominatie, accenten in het opleidingsconcept en participatie in samenwerkingsverbanden.

Het aantal te onderzoeken opleidingen tot leraar basisonderwijs bedraagt acht. Zowel de voltijdopleidingen als de deeltijdopleidingen zijn in het onderzoek meegenomen. Varianten zoals de opleidingsscholenvariant en verkorte opleidingen, zijn, indien relevant voor de beschrijving, in het onderzoek betrokken.

De geportretteerde opleidingen zijn:

1. Christelijke Hogeschool Ede
2. Hogeschool INHOLLAND, Haarlem
3. Pedagogische Hogeschool 'De Kempel', Helmond
4. Hogeschool Edith Stein, Hengelo
5. Fontys Hogeschool, 's-Hertogenbosch
6. Hogeschool Rotterdam
7. Hogeschool Zeeland, Vlissingen
8. Gereformeerde Hogeschool, Zwolle

2.3 Het onderzoeksinstrument

Voor de uitvoering van de casestudies heeft de inspectie een gespreksleidraad gehanteerd (zie bijlage A). Hierbij heeft de inspectie gebruik gemaakt van het ordeningskader 'Duale opleidingen' (Inspectie, 2001). Dit kader is ingezet in het evaluatieonderzoek naar de kwaliteit van de experimentele duale opleidingen in het wetenschappelijk onderwijs. De gespreksleidraad 'Toetsing startbekwaamheden op de werkplek' omvat twee delen: een algemeen en een specifiek deel. Het eerste deel van de gespreksleidraad gaat in op de inbedding van de startbekwaamheden in het curriculum en op enkele algemene kenmerken van de opleiding; het concept, de opbouw van het curriculum en de stage. Het tweede deel is vooral gericht op de toetsing van de startbekwaamheden in de stage. In het specifieke deel van de gespreksleidraad onderscheiden we voor de toetsing van de startbekwaamheden de volgende aspecten: (1) het toetsbeleid, (2) de werkplek, (3) de toetsingsmethoden, (4) de beoordeling en (5) de kwaliteitsborging van de toetsing.

2.4 De werkwijze

De casestudies kwamen tot stand door gesprekken te voeren met de opleidingen. Voorafgaand aan de gesprekken bestudeerden de medewerkers van de inspectie informatie van de opleiding, zoals de studie- en stagegids, de onderwijs- en examenregeling en relevante documenten over het stage-toetsbeleid. In het contact met de opleiding werd de bedoeling en het programma van het bezoek toegelicht. Vervolgens vonden tijdens het bezoek afzonderlijke gesprekken plaats met diverse geledingen binnen en buiten de opleiding/hogeschool. De gespreksdeelnemers waren: het management van de opleiding, de coördinatoren en opleidingsdocenten, het management en bestuur van de stagescholen en de studenten alsmede hun mentoren/coaches op de werkplek. Bij de selectie van gespreksdeelnemers heeft de opleiding rekening gehouden met de representativiteit. Een overzicht van het aantal gespreksdeelnemers is gegeven in tabel 2.4.

Tabel 2.4: Aantal gespreksdeelnemers (N = 109)

Gespreksdeelnemers	Aantal
Management van lerarenopleidingen basisonderwijs	8
Coördinatoren en opleidingsdocenten	38
Mentoren en coaches	19
Management en bestuurders van stagescholen	8
Studenten van de opleiding	36

Bij de bezoeken was aanvullend materiaal beschikbaar, onder andere in de vorm van portfolio's, afstudeerwerkstukken, werkplekopdrachten, beleidsnota's en evaluatieverslagen. De gespreksverslagen en de opleidingsportretten zijn ter verificatie van feitelijke onjuistheden en ontbrekende gegevens aan de opleidingen voorgelegd. Indien daar sprake van was, zijn deze gecorrigeerd. De door de inspectie vastgestelde opleidingsportretten vormen mede de basis voor het algemeen deel van het rapport.

3 OPERATIONALISATIE EN ONDERZOEKSMETHODE

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt kort ingegaan op de onderwijskundige implicaties van de beleidskeuze voor explicitering van de startbekwaamheden en een aantal relevante onderwijskundige begrippen.

De doelstelling is tweeledig:

- a. een kader bieden om de onderzoeksvraag te kunnen operationaliseren;
- b. een kader bieden voor de eisen die de beleidskeuze voor startbekwaamheden stelt aan de onderwijskundige invulling van de opleiding tot leraar basisonderwijs.

3.2 De startbekwaamheden leraar primair onderwijs in het beleid

Het convenant dat het onderwijsveld en de minister tekenden in juni 2000 bevat een uitwerking van in totaal 105 startbekwaamheden alsmede kritische en kenmerkende situaties waarin zij getoetst kunnen worden.

3.2.1 De 105 startbekwaamheden

De startbekwaamheden voor de leraar primair onderwijs zijn onderverdeeld in een *preambule* voor de basishouding van een leraar en *algemene* en *vakspecifieke* bekwaamheden (zie figuur 3.2.1). De bekwaamheden zijn geclusterd in 17 leergebieden voor de vakspecifieke bekwaamheden en 9 domeinen voor de algemene startbekwaamheden. Er zijn in totaal 105 startbekwaamheden geformuleerd; 1 preambule, 58 vakspecifieke bekwaamheden en 46 algemene bekwaamheden. Alle startbekwaamheden zijn uitgewerkt in concrete (deel)bekwaamheden.

De startbekwaamheden voor de leraar primair onderwijs zijn naar aard en strekking het uitgangspunt voor de lerarenopleidingen, met uitzondering van de startbekwaamheden voor het vak lichamelijke opvoeding voor groep 1 tot en met 8 van de basisschool. Daarvoor worden de door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) ontwikkelde startbekwaamheden gehanteerd voor het geven van lichamelijke opvoeding in groep 1 en 2 van de basisschool (SLO, 1999).

Figuur 3.2.1: Ordening van de startbekwaamheden primair onderwijs

STARTBEKWAAMHEDEN LERAAR PRIMAIR ONDERWIJS	
Preamble: basishouding	
Vakspecifieke startbekwaamheden (58)	Algemene startbekwaamheden (46)
LEERGBIEDEN (17)	DOMEINEN (9)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nederlandse taal ▪ Schrijven/ontwikkeling van het handschrift ▪ Friese taal ▪ Engelse taal ▪ Rekenen/wiskunde <p><i>Oriëntatie op mens en wereld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aardrijkskunde ▪ Geschiedenis ▪ Samenleving ▪ Techniek ▪ Milieu ▪ Natuur ▪ Gezond en redzaam gedrag <p><i>Lichamelijke opvoeding en kunstzinnige oriëntatie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lichamelijke opvoeding ▪ Tekenen en handvaardigheid ▪ Muziek ▪ Spel/bevordering van het taalgebruik (drama) ▪ Beweging (dans) 	<p><i>Onderwijswerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenmerken en ontwikkeling van leerlingen ▪ Voorbereiding van onderwijs ▪ Creatie en organisatie van leeromgevingen ▪ Didactische werkvormen en mediagebruik ▪ Adaptieve begeleiding ▪ Pedagogisch handelen ▪ Evaluatie <p><i>Context van het onderwijswerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professionele groei ▪ Relaties met anderen

De startbekwaamheden richten zich op de brede inzetbaarheid van de beginnende leraar primair onderwijs. Het werken met jonge of oudere leerlingen heeft waar mogelijk accentuering gekregen. De specialisaties 'jonge en oudere kind' zoals die in de opleidingsprogramma's voorkomen, zijn in het document van de startbekwaamheden als zodanig niet uitgewerkt. Opleidingen moeten zelf de eindtermen voor de specialisaties operationaliseren. (VSLPC/SLO, 1997).

3.2.2 Kenmerkende en kritische situaties

In het document van de startbekwaamheden zijn 11 kenmerkende en kritische situaties beschreven. Deze situaties voegen inhoudelijk niets toe aan de geformuleerde startbekwaamheden, maar bieden thema's aan die voor werksituaties van beginnende leraren kenmerkend en ten dele zelfs kritisch zijn voor succes of falen in de groep (klas). De opleidingen kunnen de kenmerkende en kritische situaties gebruiken voor de toetsing van de startbekwaamheden in de stage. In figuur 3.2.2 wordt een voorbeeld gegeven van een kenmerkende situatie.

Figuur 3.2.2: Omgaan met groepsprocessen (kenmerkende situatie 5)

Een onderwijssituatie voorbereiden, organiseren, uitvoeren en evalueren waarin een sociaal-ethisch probleem centraal staat en leerlingen worden betrokken in de oplossing.
Exemplarische inhoud: ervaringsleren.

Bron: Startbekwaamheden leraar primair onderwijs, 1997

3.3 De startbekwaamheden in het curriculum

Om de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum te kunnen onderzoeken moet het begrip curriculum nader worden geoperationaliseerd. Daarom volgt hieronder een uitwerking van de operationalisering van het curriculum van de opleiding tot leraar basisonderwijs, zoals deze in het onderzoek is toegepast.

3.3.1 Het curriculum

De bepalingen in het Convenant Startbekwaamheden hebben consequenties voor het curriculum van de opleidingen. Het curriculum bestaat uit het onderwijs- en examenprogramma van een opleiding. Het onderwijsprogramma is uitgewerkt in eindtermen cq competenties en leerdoelen. De inhoud en werkwijzen (programmaonderdelen) zijn daaruit afgeleid. Het examenprogramma bestaat uit de verzameling toetsingsmethoden die gedurende het gehele curriculum (voor alle programmaonderdelen) worden toegepast. De set startbekwaamheden vormt het uitgangspunt voor de ontwikkeling en inrichting van het curriculum. Het is vanzelfsprekend dat het onderwijs- en examenprogramma op elkaar afgestemd dienen te zijn. De startbekwaamheden zelf zijn echter niet geformuleerd in termen van eindtermen cq competenties, leerdoelen en toetseisen. Voor de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum is een inhoudelijke vertaling nodig die de verantwoordelijkheid is van de instellingen zelf. Dit onderzoek is gericht op het buitenschools curriculum, in het bijzonder in de stage van de afstudeerfase van de opleiding. Deze stage wordt aangeduid met de lio-stage (leraar-in-opleiding) of de WPO-fase (werkplek opleiden).

3.3.2 Het onderwijsprogramma voor de startbekwaamheden

Bij de onderwijskundige vertaalslag van de startbekwaamheden naar het curriculum (het onderwijsprogramma) maken opleidingen gebruik van ontwikkelingslijnen, eindtermen, competenties en leer- of programmadoelen. Hieronder lichten we deze begrippen toe.

Ontwikkelingslijnen

Een ontwikkelingslijn omvat een serie van samenhangende en opeenvolgende bekwaamheden in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Bij programmering via ontwikkelingslijnen worden voor elke ontwikkelingslijn de eindtermen cq competenties beschreven, alsmede fase-doelen. Per

ontwikkelingslijn kan verwezen worden naar de startbekwaamheden. Hiermee kunnen opleidingen aansluiten bij de aanbevelingen van het Procesmanagement Lerarenopleidingen in het 'Gemeenschappelijk Curriculum' (1998). De ontwikkelingslijnen zelf hebben ook een ordening nodig; voor die ordening kan het betrokkenheidsmodel als uitgangspunt worden genomen. Het model verdeelt het curriculum in opleidingsfases zodat opleidingen de ontwikkelingslijnen (en daarmee de startbekwaamheden) over het curriculum kunnen verdelen. De door opleidingen uitgewerkte startbekwaamheden geven aan wat studenten per fase moeten bereiken en waarop getoetst kan worden. Het betrokkenheidsmodel (zie ook figuur 3.3.1) ordent het curriculum volgens fases van betrokkenheid die studenten in hun leerproces doorlopen. Alleen die bekwaamheden worden getoetst die in de desbetreffende fase dominant aanwezig zijn. In de eerste fase, de eerste helft van de propedeuse, is de student 'zelfbetrokken'. Oriëntatie op het beroep van leraar en de eigen plaats binnen dat beroep staan centraal. In de tweede fase richt de student zich op de taken van het beroep (taakbetrokken, tweede helft van de propedeuse). De derde fase, in het derde jaar, richt zich op betrokkenheid bij de leerling (verschillen tussen leerlingen en afstemming van het onderwijs daarop). In de vierde fase richten studenten zich op betrokkenheid bij de schoolorganisatie (organisatiebetrokken, vierde jaar). In deze laatste fase van de opleiding leert de student zelfstandig het onderwijs voor een klas te verzorgen. Bij deze fase hoort tevens integratie van de voorgaande fases (laatste helft van het vierde jaar) en is de beheersing van alle startbekwaamheden aan de orde. In figuur 3.3.2 geven we een illustratie van het betrokkenheidsmodel. (SKIF, 2001).

Figuur 3.3.2: Niveaus van betrokkenheid (het betrokkenheidsmodel)

Fasen	P1	P2	K1	K2	K3/specialisatie
niveaus					1 t/m 4 integratie
				3 leerlingbetrokkenheid	4. organisatiebetrokkenheid
		2 taakbetrokkenheid			
	1 zelfbetrokkenheid				

(P1 en P2: propedeuse, K1, K2, K3: kernfase) Bron: SKIF, 2001

Eindtermen

Opleidingen specificeren in eindtermen welke specifieke kennis, vaardigheden en houding studenten aan het eind van de opleiding verworven dienen te hebben. Voor de eindtermen kan ook gelezen worden fasedoelen of opleidingsdoelen zolang duidelijk daarin wordt omschreven welke specifieke eindkwalificaties studenten aan het eind van de opleiding verworven dienen te hebben. In het geval van de opleidingen tot leraar basisonderwijs zijn de eindtermen een concretisering van de startbekwaamheden.

Competenties

Opleidingen kunnen de startbekwaamheden ook in competenties formuleren; ofwel vanuit de eindtermen die op basis van de startbekwaamheden zijn geformuleerd, ofwel door de startbekwaamheden rechtstreeks naar competenties te vertalen. Zij doen dit vanuit het onderwijsconcept

competentiegericht opleiden. Hoewel de definities van competenties verschillen, zijn er wel een aantal kenmerken te noemen (Onderwijsraad, 2002). Competenties vormen een integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen. Ze zijn contextgebonden en daarmee verbonden met taken en activiteiten in de (school)praktijk. Sommige competenties zijn generiek (bijvoorbeeld de competenties gerelateerd aan de algemene bekwaamheden), voor andere beroepsgerichte competenties geldt dat minder.

De belangrijkste competenties kunnen worden aangeduid met het begrip kerncompetenties. Hierbij worden de startbekwaamheden teruggebracht tot essentiële combinaties van kennis, inzicht, houding en beroepsvaardigheden die studenten in de praktijk moeten kunnen laten zien. Competentiegericht onderwijs wordt veelvuldig aangeboden in het kader van de flexibilisering van het opleidingsaanbod en de daarmee gepaard gaande opleidingsdidactische vernieuwing van de opleidingen.

In het rapport 'Bekwaam van start?' is de conclusie dat de vertaling van de vakspecifieke bekwaamheden in competenties een probleem vormt voor de opleidingen en daarmee beperkend werkt in hun onderwijsinnovatie. Dit komt voornamelijk omdat bij de integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houding zoals dat bij competenties wordt beoogd, de vakspecifieke bekwaamheden (kennis) minder zichtbaar en controleerbaar kunnen worden uitgewerkt binnen de geïntegreerde competentie.

Leerdoelen

De eindtermen cq competenties vormen het vertrekpunt voor de leerdoelen van de afzonderlijke programmaonderdelen. Deze doelen worden ook programmadoelen genoemd. De leerdoelen zijn beschreven in waarneembaar gedrag van studenten: ze omschrijven de studieresultaten die de opleidingen bij de studenten in het kader van het betreffende programmaonderdeel nastreeft. Bij de buitenschoolse programmaonderdelen gebruikt men doorgaans de term stagedoelen. Deze stagedoelen zijn oplopend in moeilijkheidsgraad; ze zijn afgeleid van de eindtermen cq competenties en relevant voor de beroepsuitoefening. De beoordelingscriteria in de toetsingsmethoden vormen een afspiegeling van de stagedoelen cq leer/programmadoelen.

3.3.3 Deelcurricula

Het curriculum van de gehele opleiding tot leraar basisonderwijs is over drie deelcurricula verdeeld: het kernprogramma, de leeftijdspecialisatie en de differentiatie.

Kerncurriculum

Het kerncurriculum kent voor alle studenten gelijke (tussen)doelen voor het binnenschools- en buitenschools curriculum. In het kerncurriculum ontwikkelt de student kwalificaties gericht op een brede inzetbaarheid.

Leeftijdspecialisatie

In dit deelcurriculum specialiseert de student zich in het verzorgen van onderwijs aan het jonge kind, dan wel het oudere kind. De leeftijdspecialisatie is gericht op de specifieke inzetbaarheid van de student. In de stage van de

afstudeerfase kunnen studenten kiezen voor specialisatie onderbouw of bovenbouw.

Differentiatie

In het differentiatiecurriculum verwerft de student verdieping(en) en verbreding(en) op een gebied gekozen binnen het geheel van de startbekwaamheden. De student kan in de afstudeerstage een eigen invulling geven aan de differentiatie.

3.4 Het examenprogramma voor de startbekwaamheden

De toetsing dient uitsluitend te bieden over de vraag of de beoogde startbekwaamheden feitelijk zijn gerealiseerd. Dit houdt in dat er een directe relatie moet bestaan tussen enerzijds startbekwaamheden en anderzijds de toetsing. Bij de kwaliteit van de toetsing van het buitenschools curriculum worden vijf aspecten onderscheiden: toetsbeleid, toetsing op de werkplek, toetsingsmethoden, beoordeling en kwaliteitsborging van de toetsing.

Toetsbeleid

De opleiding dient de wijze van toetsing uit te werken in een samenhangend toetsbeleid, geëxpliciteerd in een toetsingsplan. Het toetsbeleid moet consistent zijn met het stagebeleid en afgestemd zijn met het beroepenveld. De opleiding kan bij de vormgeving van haar toetsbeleid samenwerken met andere opleidingen in educatieve samenwerkingsverbanden.

Toetsingsmethoden

De opleiding moet over toetsingsmethoden beschikken om te bepalen of de startbekwaamheden, uitgewerkt in eindtermen cq competenties en stagedoelen van het curriculum, zijn bereikt. De toetsingsmethoden dienen aan te sluiten bij de flexibele leerroutes voor verschillende doelgroepen. In dit kader wordt door de opleidingen in toenemende mate gewerkt met competentiegerichte toetsingsmethoden. Deze vorm van toetsing vereist de integrale toetsing van kennis, vaardigheden en houdingen. Toetsing uitsluitend op onderdelen (deelcompetenties) is uitgesloten. Dit houdt in dat de algemene en vakspecifieke bekwaamheden geïntegreerd moeten worden getoetst. De kwaliteit van de toetsing zal voor een belangrijk deel afhangen van de mate waarin opleidingen er in slagen in het competentiegerichte onderwijs de vakspecifieke startbekwaamheden te toetsen.

In het buitenschools curriculum moeten begeleiders op de stageplek beoordelingsinstrumenten (uitwerkingen van toetsingsmethoden) hanteren die het leren op de werkplek toetst. De inhoud van het beoordelingsinstrument correspondeert met de inhoud en niveau van de stage. De beoordelingscriteria specificeren de concrete eisen van de afzonderlijke stageonderdelen en zijn aantoonbaar afgeleid van de stagedoelen. De criteria en de toepassing daarvan zijn helder omschreven voor studenten en begeleiders.

Beoordeling

De opleiding moet een duidelijk beleid voeren ten aanzien van de beoordeling van de student. Met de stagescholen zijn heldere afspraken gemaakt over een taakverdeling en de verantwoordelijkheden ten aanzien van beoordeling. Studenten krijgen gerichte feedback bij leermomenten en bij het bereiken van hun leerdoelen, in relatie tot de gewenste studievoortgang. Voor de stageperiode zijn de beoordelingscriteria en de weging daarvan bruikbaar bij de feedbackgesprekken.

Voor toetsing en beoordeling gelden een aantal algemene kwaliteitscriteria, zoals objectiviteit, standaardisatie en transparantie. Bij objectiviteit gaat het erom dat eenzelfde prestatie – onafhankelijk van wie er beoordeelt – steeds hetzelfde beoordeeld wordt. Standaardisatie houdt in dat de opdrachten (de toets of beoordeling) voor elke deelnemer hetzelfde is, zodat prestaties onderling vergeleken kunnen worden. Transparantie tenslotte veronderstelt dat deelnemers weten met welke instrumenten en volgens welke criteria zij beoordeeld zullen worden. Hoe zwaar de verschillende instrumenten in het totaal van de beoordeling meewegen is hierbij ook van belang.

De werkplek

De werkplek moet studenten gelegenheid bieden gevarieerde werkervaring en reflectie op het uitgevoerde werk op te doen. De opleiding beschikt over voldoende relevante werkplekken (stageadressen). Bij de keuze van een werkplek zal de opleiding vaststellen of deze aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoet. Het is nodig dat een opleiding kwaliteitscriteria opstelt waarmee men kan bepalen of een werkplek over voldoende leerpotentieel beschikt. De werkzaamheden op de werkplek weerspiegelen het niveau dat de opleiding nastreeft met het werkplekieren. Dit vraagt om kwaliteitscriteria die aan de werkzaamheden van studenten gesteld moeten worden. Een bijzondere categorie zijn de werkplekken aangeboden door opleidingsscholen. Een opleidingsschool is een basisschool of groep van basisscholen die stagiairs in nauwe samenwerking met de lerarenopleidingen gezamenlijk opleiden. De opleidingsschool neemt een grotere rol op zich in het opleiden van de stagiair. Doorgaans zijn er niet enkele maar een groep stagiairs op een opleidingsschool aanwezig.

Kwaliteitsborging van de toetsing

De opleiding dient de kwaliteit van de toetsing op de werkplek systematisch te evalueren. Om de kwaliteit van de toetsing te borgen zal de opleiding een systeem van kwaliteitszorg hanteren waarmee de kwaliteit van de toetsing kan worden verbeterd. De opleiding verricht eigen evaluatieonderzoek onder zowel beroepenveld als docenten en studenten van de opleiding. Op basis van de uitkomsten neemt de opleiding indien nodig verbeteracties.

3.5 Operationalisering van de onderzoeksvragen

Zoals eerder vermeld wil de inspectie bij het onderzoek niet voorbijgaan aan de mogelijke knelpunten en belemmeringen waar de opleidingen bij de implementatie van de startbekwaamheden tegenaan lopen. In de operationalisering van de onderzoeksvragen is dit meegenomen door per hoofdvraag de deelvraag naar mogelijke knelpunten op te nemen.

Hoofd- en deelvragen

1. Op welke wijze zijn de startbekwaamheden in het curriculum verwerkt?
Deze vraag wordt beantwoord door middel van de beschrijving van het onderwijsprogramma van de acht cases en de plaats van de startbekwaamheden daarin.

Deelvragen:

- Wat zijn de kenmerken van het curriculum waarin de startbekwaamheden zijn of worden verwerkt in:
 - het onderwijsconcept en de opbouw van het curriculum
 - de opbouw en inhoud van de stage
- Hoe hebben opleidingen onderwijskundig de startbekwaamheden in het curriculum verwerkt?
- Welke knelpunten ondervinden opleidingen daarbij?

2. Op welke wijze is de toetsing van de startbekwaamheden ingevoerd?
Deze vraag wordt beantwoord door te kijken naar de 'kwaliteitsaspecten van toetsing': het toetsbeleid, de toetsing op de werkplek, de toetsingsmethoden, de beoordeling en de kwaliteitsborging van de toetsing van een opleiding.

Deelvragen

- Hoe hebben de opleidingen vorm gegeven aan het toetsbeleid?
- Welke toetsingsmethoden gebruiken opleidingen?
- Hoe beoordelen opleidingen de student ?
- Hoe functioneert de werkplek waar de student zijn eindstage loopt?
- Hoe borgen de opleidingen de kwaliteit van de toetsing en beoordeling?
- Welke knelpunten ondervinden opleidingen daarbij?

4 DE BEVINDINGEN

Vanuit de acht casestudies van opleidingen tot leraar basisonderwijs beantwoorden wij hier de vragen die voor het onderzoek zijn geformuleerd. De casestudies zelf zijn opgenomen in het tweede deel van het rapport.

4.1 Startbekwaamheden in het onderwijsprogramma

4.1.1 Ontwikkeling in de richting van competentiegericht opleiden

Bij de acht opleidingen valt op dat in het onderwijsconcept de nadruk sterk is komen te liggen op opleiden in de praktijk, of naar aanleiding van de praktijk. Dit komt terug in onderwijsvisies van de opleidingen waarbij concepten en begrippen als adaptief opleiden, constructivisme, zelfsturing door de student, competentiegericht opleiden, zelfstandigheid en reflectie veelvuldig voorkomen. Deze onderwijsvisies gaan uit van leerprocessen die erop gericht zijn dat studenten niet alleen leren door kennis op te nemen maar met name ook door ervaring op te doen in realistische praktijksituaties. Hiermee wordt het leren op de werkplek een substantieel onderdeel van het leerproces.

De opleidingen hebben gewerkt aan de implementatie van de startbekwaamheden binnen samenwerkingsverbanden, die onder andere ontstaan zijn om curriculumontwikkelingsprojecten uit te voeren. Alle in dit onderzoek betrokken lerarenopleidingen nemen deel aan een of meerdere van deze samenwerkingsverbanden, te weten EDUCOM, ZEG, INTERACTUM, EOS, Federatie Noord-Holland en SKIF. Uit de cases blijkt dat de opleidingen bij de verdeling van de startbekwaamheden over het curriculum het in paragraaf 3.2.1 genoemde betrokkenheidsmodel hanteren.

Het curriculum van de lerarenopleidingen wordt in de samenwerkingsverbanden steeds verder geïnnoveerd, zodat er een opeenvolging van curriculumgeneraties ontstaat, die de lerarenopleidingen gefaseerd invoeren. Na het vakgerichte curriculum (eerste generatie) werd het beroepsgerichte curriculum ontwikkeld (tweede generatie). In dit curriculum hebben opleidingen een hoge mate van integratie tussen theorie en praktijk proberen te realiseren en wordt zoveel mogelijk multidisciplinair gewerkt. Over het algemeen startten de opleidingen met de ontwikkeling en implementatie van het beroepsgerichte curriculum tegen het einde van de jaren negentig. Gezien het tijdstip waarop het convenant werd gesloten, betekent dit dat de start van de implementatie van de startbekwaamheden in dit beroepsgerichte curriculum heeft plaatsgevonden. De invoering van het beroepsgerichte curriculum is bij de onderzochte opleidingen voor het merendeel afgerond.

In het onderzoek naar de startbekwaamheden bij alle opleidingen tot leraar basisonderwijs dat in 2001 plaatsvond (Bekwaam van start, 2002), constateerde de inspectie een toenemende belangstelling bij de lerarenopleidingen voor competentiegericht opleiden. Onder de acht opleidingen is duidelijk te zien dat competentiegericht opleiden definitief ingang vindt: bijna

bij alle opleidingen is de ontwikkeling en invoering van een competentiegericht curriculum, het derde generatiecurriculum, doel van de huidige onderwijsvernieuwing. Competentiegericht opleiden vergt van de opleidingen niet alleen een ingrijpende onderwijsvernieuwing maar ook een complexe onderwijskundige innovatie.

De oorzaak van de populariteit van competentiegericht opleiden juist bij de lerarenopleidingen kent twee redenen.

Ten eerste zien opleidingen voor reguliere instromers voordelen in competentiegericht leren. De basisscholen vragen om bekwaamheden waarmee concrete taken kunnen worden uitgevoerd en waarmee kernproblemen in de beroepspraktijk kunnen worden opgelost. Dat kan door het onderwijs competentiegericht te maken. Competentiegericht onderwijs is onderwijs waarin vakinhoudelijke kennis wordt geïntegreerd met beroepsgerichte bekwaamheden in overeenstemming met de beroepspraktijk. De bekwaamheden van het lerarenberoep kunnen geïntegreerd worden benoemd in termen van gedrag. De integratie tussen praktischelementen en theoretische elementen van het beroep wordt daarmee vergemakkelijkt. Competentiegericht opleiden betekent dat de opleidingen over een uitgewerkte set competenties moeten beschikken waarin de eindkwalificaties, de startbekwaamheden, en de behorende toetsmethoden zorgvuldig verwerkt zijn; een complexe onderwijskundige innovatie.

Ten tweede hebben de acht opleidingen diverse flexibele opleidingsroutes voor de verschillende instromers ontwikkeld, onder invloed van het lerarentekort en de maatschappelijke druk om instroom van allerlei groepen te vergemakkelijken en te verhogen. Het competentiegericht opleiden blijkt vooral binnen deze flexibele opleidingsroutes een passend opleidingsmodel, aangezien dit model in principe de mogelijkheid biedt rekening te houden met de competenties die verschillende instromers al bezitten (het niveau van de instromers).

Een deel van de opleidingen gebruikt voor het formuleren van competenties de startbekwaamheden zelf: de startbekwaamheden worden herleid tot de voor het lerarenberoep essentiële competenties, zogenaamde kerncompetenties en deze worden vervolgens gebruikt voor de toetsing, met name voor toetsing in de praktijk. Andere opleidingen leiden competenties af van eindtermen en leerdoelen waarin de startbekwaamheden reeds verwerkt zijn.

De opleidingen gebruiken de flexibele opleidingsroutes veelvuldig als proeftuin voor competentiegericht opleiden en de bijbehorende toetsingsmethodes, zoals portfolio, assessment, het werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP) en zelfreflectie. De succesvol en effectief gebleken toetsingsmethodes, met name portfolio en assessment, worden vervolgens aangepast en toegepast binnen de reguliere opleiding. Innovatie van het onderwijs en de ontwikkeling van verschillende routes blijken elkaar op deze wijze te versterken.

Knelpunten

De acht casestudies wijzen echter ook uit dat er zich knelpunten voordoen bij de ontwikkeling van competentiegerichte curricula. Een groot deel van de opleidingen, zo blijkt uit de casestudies, ziet de implementatie en toetsing van de vakspecifieke startbekwaamheden in het competentiegericht curriculum als vraagstuk. In het eerdere onderzoek van de inspectie naar de

startbekwaamheden (Bekwaam van start?, 2002) waren hier reeds indicaties voor.

In de eerste plaats vonden de opleidingen toentertijd dat de vakspecifieke startbekwaamheden fragmentarisatie van het onderwijsprogramma in de hand werkte. In de geïntegreerde beroepsgerichte curricula werden kennis en vaardigheden juist in grotere, vakoverstijgende, thema's (geïntegreerd) in plaats van vakgericht aangeboden. De vakken waren derhalve minder zichtbaar, wat de implementatie van de vakspecifieke bekwaamheden bemoeilijkte.

Implementatie van de vakspecifieke bekwaamheden betekende dat de vakken eigenlijk weer zichtbaar en los van de thema's gepositioneerd zouden moeten worden. Uit het onderzoek bleek dat de opleidingen bij de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum ook juist het minst ver gevorderd waren met de uitwerking van de vakspecifieke startbekwaamheden: de vakspecifieke bekwaamheden waren bij 33% van de opleidingen uitgewerkt in het curriculum 2000-2001.

In de tweede plaats signaleerden de opleidingen dat de vertaling van de startbekwaamheden in competenties niet eenvoudig was aangezien de wijze waarop de startbekwaamheden zijn beschreven niet aansluit op de beschrijving van competenties in competentiemodellen. Dit geldt met name voor de vertaling van de vakspecifieke bekwaamheden en in mindere mate voor de vertaling van de algemene startbekwaamheden in competenties. Eén lerarenopleiding uit de huidige casestudie formuleerde het zo:

'De startbekwaamheden primair onderwijs beschrijven naast de algemene een indrukwekkende reeks 'vakspecifieke' bekwaamheden. De lerarenopleidingen worden daarmee voor een dilemma geplaatst: enerzijds de keuze voor competentiegericht opleiden waarbij vakinhouden en vakdidactiek minder centraal staan en anderzijds de landelijk voorgeschreven vakspecifieke startbekwaamheden'.

Uit de casestudies blijkt dat opleidingen gericht oplossingen zoeken om de vakspecifieke startbekwaamheden toch in de competentiegerichte curricula en de toetsing aan bod te laten komen. Voorbeelden daarvan zijn de expliciete verwerking van vakspecifieke startbekwaamheden in stel- en vuistregels of andere modellen zoals de praktijkcompetentiecirkel, het ontwikkelen van studiehandleidingen die gerelateerd zijn aan vakinhouden en die voorzien zijn van vakspecifieke ijkpunten voor de beoordeling. Sommige opleidingen kiezen ervoor vakdocenten te betrekken bij de vakinhoudelijke beoordeling van de stages; zij beoordelen bijvoorbeeld de vakinhoud van een door de stagiair gegeven les of lesopzet. Een aantal opleidingen stelt aan studenten de eis dat een lesopzet voor de verschillende vak- en vormingsgebieden goedgekeurd moet zijn voordat de les op de stage gegeven mag worden. Opleidingen zullen deze oplossingsrichtingen nog op bruikbaarheid en kwaliteit evalueren. Ondanks de innovatieve oplossingen die een aantal opleidingen voor dit probleem vindt, blijkt uit de casestudies dat een aantal opleidingen nog steeds twijfelt of de vakspecifieke bekwaamheden en het niveau van de afgestudeerden op dit punt, voldoende geborgd is.

Een ander probleem doet zich voor bij de invoering van competentiegerichte curricula in de verkorte opleidingsroutes. De maatschappelijke druk om veel instromers toe te laten en de versnelde ontwikkeling van competentiegerichte opleidingsroutes voor deze groepen, leidt tot zorg bij de opleidingen of het

kwaliteitsniveau voor alle instromers blijvend voldoende geborgd kan worden. De investeringen in de ontwikkeling van deze routes zijn bovendien hoog, met name als het gaat om het ontwerpen en uitvoeren van toetsingsmethoden zoals assessments. Dit zorgpunt van de opleidingen bevestigt eveneens de uitkomsten van het eerdere inspectieonderzoek naar de startbekwaamheden (Inspectie 2002), waarin reeds sprake was van een dilemma van de opleidingen bij het tegelijkertijd aanbieden van maatwerktrajecten en het borgen van het kwaliteitsniveau van de uitstromende studenten.

4.1.2 Opbouw en inhoud van de stage

Ongeveer de helft van de opleidingen heeft aaneengesloten praktijkdagen per onderwijsperiode (blokstages), en de andere helft kent stagedagen per week gedurende het gehele curriculum (lintstages), gecombineerd met enkele malen volledige stageweken. Alle opleidingen beschikken over een stage in de vorm van een lio- of WPO traject (werkplek opleiden). De lio-stages hebben een duur van minimaal 17 tot maximaal 25 weken. De indeling hiervan kan zijn dat de lio een deel van de week voor de klas staat en dat de overige dagen bestemd zijn om de lessen voor te bereiden. Eén opleiding stelt dat een toename in stagedagen in de loop van de lio-fase ervoor zorgt dat er minder sprake is van een spanningsveld tussen de volledige verantwoordelijkheid voor een basisschoolgroep en tijd die nodig is om kwalitatief goede lessen voor te bereiden, zeker in de beginfase van de lio-stage. Een aantal opleidingen heeft een dergelijk 'groeimodel', waarbij het aantal dagen per week dat een stagiair voor de klas staat toeneemt per stagefase, geformaliseerd.

Tijdens de lio-stage staan studenten zelfstandig voor de klas en functioneren zij zoveel mogelijk als startbekwame leerkrachten. In deze eindfase van de opleiding wordt de student aangesproken op alle startbekwaamheden en aan het einde van de lio-stage moet voor de opleiding duidelijk zijn dat de studenten alle startbekwaamheden beheersen en de opleiding als startbekwame leerkrachten verlaten. Sommige opleidingen gaan ervan uit dat de student bij aanvang van de lio reeds startbekwaam is en daarom ook geen onvoldoende beoordeling meer kan behalen. Een student definieert in deze periode alleen nog persoonlijke leerdoelen om aan verder te werken. In een aantal gevallen bouwen deze opleidingen voor de lio-stage een beoordeling in die verifieert of studenten werkelijk voor aanvang van de lio startbekwaam zijn. Andere opleidingen zien de lio-stage als leerperiode waar nog verder gewerkt wordt aan de beheersing van de startbekwaamheden, die uiteindelijk pas aan het einde van de periode behaald moeten zijn. Deze opleidingen geven wel negatieve beoordelingen voor de lio-periode, in welk geval de lio-periode verlengd wordt en studenten zich alsnog kunnen kwalificeren als startbekwame leerkracht.

4.2 Startbekwaamheden in het examenprogramma

4.2.1 Het toetsbeleid

Het toetsbeleid van de meeste opleidingen komt voor een deel tot stand via de samenwerkingsverbanden. De ontwikkeling van dit beleid en de toetsingsmethoden ligt in het verlengde van de curriculumontwikkeling, waarin de startbekwaamheden voor een groot deel verwerkt zijn. Hierbij vormen leerdoelen of competenties het aangrijpingspunt voor de toetsing. Op deze wijze komt toetsbeleid tot stand die de opleidingen verder vormgeven in eigen toetsplannen voor de verschillende fases van de opleiding. Het toetsbeleid, zoals ontwikkeld is binnen Skif en Educom, geeft bijvoorbeeld aan wat getoetst wordt in bepaalde opleidingsfases en welke studiepunten daaraan kunnen worden toegekend. Dit moet ertoe leiden dat de startbekwaamheden die (per fase) in het curriculum zijn geïmplementeerd ook in de toetsing (per fase) afgekaart worden.

Op meerdere manieren worden de startbekwaamheden in de toetsing verwerkt: er zijn opleidingen die de startbekwaamheden als uitgangspunt nemen voor de toetsing en daar direct criteria voor de toetsing vanaf leiden. Ook zijn er opleidingen die kerncompetenties afleiden van de startbekwaamheden en vervolgens de kerncompetenties toetsen, met name in de eindfase van de opleiding. Bij het formuleren van kerncompetenties worden de startbekwaamheden teruggebracht tot essentiële combinaties van kennis, inzicht en beroepsvaardigheden die studenten in de praktijk moeten kunnen laten zien. In het competentiegericht curriculum van deze opleidingen worden niet alleen de afzonderlijke kennis en vaardigheden getoetst, zoals in een vakgericht curriculum, maar met name de bekwaamheden van de student om competent te kunnen handelen in gevarieerde praktijksituaties. Dit is een toetsing waarbij men poogt de kennis en vaardigheden uit diverse vakgebieden te betrekken (integrale toetsing). Een goede afstemming tussen de docenten van de verschillende vakken is daarbij belangrijk.

De opleidingen richten zich bij de toetsing doorgaans op een toename in complexiteit in de loop van de curriculumjaren, bijvoorbeeld door de competenties per jaar uit te werken in gedragsindicatoren of ijkpunten die steeds een hogere moeilijkheidsgraad hebben.

De meeste opleidingen hebben op deze wijze de startbekwaamheden reeds in de toetsing verwerkt. Dit proces is nog niet overal afgerond, aangezien de verwerking van de startbekwaamheden in de toetsing bij sommige opleidingen nog in een experimentele fase is of nog niet geheel uitontwikkeld is. Dit geldt met name voor de vertaling van de startbekwaamheden in het competentiegericht curriculum en competentiegerichte toetsingsmethodes.

4.2.2 Toetsingsmethoden

De opleidingen kennen een grote diversiteit aan toetsingsmethoden binnen het curriculum; beoordeling van lesopzetten, kennistoetsen, voortgangstoetsen, toetsen via diverse soorten opdrachten, reflectieverslagen, portfolio, logboek, assessment, etc. Met name voor een zorgvuldige toetsing binnen het competentiegericht curriculum, waarbij verschillende elementen van beheersing

(kennis, vaardigheden, inzicht, houding) integraal moeten worden getoetst, wordt binnen de opleidingen en samenwerkingsverbanden veel ontwikkeld. Vaak gaat het daarbij om meerdere toetsingsmethodes die in samenhang met elkaar de verschillende genoemde elementen toetsen.

Bij de beoordeling van de stage maken de meeste opleidingen gebruik van meerdere toetsingsmethoden. Het geheel van toetsen moeten ervoor zorgen dat de startbekwaamheden van de student getoetst worden. Centraal element in de toetsing op de werkplek is bij de meeste opleidingen het stagebeoordelingsformulier. Dit instrument wordt verder aangevuld met toetsingsmethoden als logboek, portfolio, persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), lesvoorbereidingen, reflecties en dergelijke. Portfolio en POP zijn betrekkelijk nieuwe toetsingsmethodes. In een portfolio leggen studenten de bewijzen van hun leerproces en het voldoen aan de startbekwaamheden vast. In een persoonlijk ontwikkelingsplan richten studenten zich op de startbekwaamheden die zij zich in een bepaalde fase eigen gaan maken en hoe en of dit na dezelfde periode daadwerkelijk gelukt is. Portfolio en POP maakt gedifferentieerde evaluatie van het leerproces mogelijk en maakt het leerproces ook voor anderen toegankelijk. Opleidingen geven aan dat een dialoog met de student over de aanwezige en gewenste bekwaamheden van grote waarde is. Voor een optimaal effect van deze toetsingsmethoden is veel begeleidingstijd nodig. Vooral in de eindfase van de opleiding en de beoordeling van de lio, neemt het portfolio een steeds belangrijker plaats in. Daarmee groeit het aandeel zelfbeoordeling door de student in de totale stagebeoordeling. Sommige opleidingen zijn van plan bij de beoordeling van de lio geheel over te stappen op portfolio of POP.

De meeste opleidingen gebruiken in de stagebeoordelingsformulieren de competenties of leerdoelen die, zoals in de vorige paragraaf werd beschreven, gerelateerd zijn aan de startbekwaamheden. Enkele opleidingen gebruiken de startbekwaamheden zelf als beoordelingspunten. De competenties of leerdoelen waarop beoordeeld wordt zijn bij de stagebeoordeling in de beoordelingsformulieren uitgewerkt in ijkpunten of gedragsindicatoren; dit zijn zoveel mogelijk geconcretiseerde criteria waaraan studenten moeten voldoen.

De basisscholen gebruiken de stagebeoordelingsinstrumenten van de lerarenopleidingen ook voor het eigen (integrale) personeelsbeleid, aangezien de instrumenten duidelijk maken waaraan een leerkracht en goed onderwijs moeten voldoen. Voor de basisscholen zijn deze instrumenten behulpzaam bij werving en selectieprocedures, als ingang voor het voeren van functionerings- en beoordelingsgesprekken, voor klassenconsultatie of begeleiding en professionalisering van personeel.

Knelpunten

Bij de experimentele toetsingsmethodes zoals POP en portfolio is veel begeleidingstijd nodig voor een optimaal effect. In de praktijk is de benodigde begeleidingstijd echter niet altijd voor handen.

De meeste opleidingen voorzien dat de betaalbaarheid van de ontwikkeling en uitvoering van assessments, die de kern van de toetsing in een competentiegericht curriculum zijn, een van de grootste problemen zal vormen. De assessments kosten niet alleen veel geld maar ook veel tijd en vragen van de opleiding veel kwaliteit, terwijl de pilots tot nu toe nog een beperkt aantal

studenten betref. Als grotere groepen instromende studenten (regulier en voor maatwerktrajecten) na de pilotfases van dergelijke meetinstrumenten gebruik moeten gaan maken, zal de druk op de beschikbare middelen groot worden. Ook de trajecten opleidingsscholen signaleren dat als innovatiegelden weg zouden vallen de mogelijkheden voor deze innovatieve trajecten zullen teruglopen.

4.2.3 De beoordeling

De eindverantwoordelijkheid bij de beoordeling van de lio ligt bij de meeste opleidingen bij de stagebegeleider van de lerarenopleiding. Bij de totstandkoming van het eindoordeel speelt de beoordeling van de mentor/coach en meestal een aantal anderen zoals de student zelf of een vakdocent, een rol. De eerste beoordeling via de beoordelingsformulieren wordt meestal door de mentor gegeven. Vervolgens (vaak in de vorm van een beoordelingsvergadering) worden naast de beoordeling via het beoordelingsformulier de andere toetsingsmethodes, zoals het stageverslag, leerverslagen, logboek of portfolio betrokken bij het eindoordeel. Via deze toetsingsmethodes wordt de eigen ontwikkeling en beoordeling van de student meegewogen.

Twee van de acht opleidingen hebben voor de beoordeling via het beoordelingsformulier beslis- of wegingsregels vastgesteld: deze schrijven voor hoeveel ijkpunten of gedragsindicatoren voldoende moeten zijn om een stageonderdeel te halen, of hoeveel onderdelen er gehaald moeten zijn om een voldoende voor de gehele stage te krijgen. De wegings- en beslisregels specificeren voor studenten en mentoren waar precies de cesuur ligt tussen voldoende en onvoldoende. Dit heeft niet alleen als voordeel dat de beoordeling transparant is, maar ook dat cesuur voor alle studenten gelijk is en dus gestandaardiseerd. Bij de opleidingen die geen wegings- en beslisregels hanteren is de exacte cesuur niet expliciet vastgelegd. Via betrokkenheid van meerdere beoordelaars, of door een tweede beoordelaar aan de mentor te koppelen (koppelgenoot) wordt de beoordeling wel over meerdere personen verdeeld zodat de beoordeling meer verantwoord wordt.

Mentoren en studenten zijn over het algemeen te spreken over de hanteerbaarheid van de instrumenten, zeker als het instrument al een keer is herzien om onduidelijkheden te verhelderen.

Een beoordelingsinstrument heeft volgens mentoren en studenten naast beoordeling meerdere functies. Studenten gebruiken de instrumenten ook vaak om hun leerdoelen te destilleren. Mentoren vinden het van belang dat een beoordelingsinstrument hen niet alleen in staat stelt een goed beeld te krijgen van de bekwaamheden van de studenten maar ook van hun ontwikkelpunten. Dat betekent dat voor mentoren een beoordelingsinstrument ook een belangrijke functie vervult in de begeleiding van de stagiair. Mentoren vinden doorgaans dat er geen interferentie is tussen het feit dat zij zowel begeleider als beoordelaar zijn. Deze interferentie zou namelijk kunnen optreden aangezien na de gerichtheid van mentoren op ontwikkeling in de begeleidende fase, het wellicht moeilijk zou kunnen zijn voor hen om over te schakelen naar objectief 'afrekenen' van de student.

Knelpunten

Vraagstuk van sommige opleidingen bij de eindbeoordelingen is nog de spanning die zij zien tussen toetsing van kerncompetenties en de originele startbekwaamheden. Sommige opleidingen vinden niet dat de startbekwaamheden teruggebracht kunnen worden tot kerncompetenties voor de toetsing. Het beeld dat van de student via toetsing van kerncompetenties verkregen wordt, dreigt dan te globaal te worden. In de beoordeling wordt bevestigd wat eigenlijk van een student al bekend is, bijvoorbeeld dat hij of zij een goede les geven kan, terwijl er juist ook behoefte is aan een verfijnder oordeel. Daarbij komt dat niet zeker is of de kerncompetenties garanderen dat alle startbekwaamheden in detail gedekt zijn, zodat er geen eindcontrole is op het feit of een student daadwerkelijk alle startbekwaamheden beheerst. Hiermee wordt de zorg van de opleidingen over de implementatie van de vakspecifieke bekwaamheden in curriculum en toetsing nog eens versterkt, aangezien ook in de eindfase van de opleiding geen 'harde' toets en garantie is of studenten de vakspecifieke startbekwaamheden beheersen.

4.2.4 De werkplek

Zowel de opleidingen als de leraren van het basisonderwijs zetten zich in om de werkplek voor de student een zinvolle leerplek te laten zijn. Via mentorenbijeenkomsten, waar informatie gegeven wordt of waar mentoren trainingen kunnen ontvangen en via allerlei andere vormen van informatievoorziening proberen lerarenopleidingen aan de kwaliteit van de toetsing op werkplek bij te dragen.

Knelpunten

De invloed van het lerarentekort in het basisonderwijs manifesteert zich voor lerarenopleidingen het meest bij het vinden van stageplaatsen voor studenten en het garanderen van de kwaliteit van deze plaatsen. Alle opleidingen, behalve de opleidingen die met opleidingsscholen werken, maken melding van de moeite die het kost om voldoende stageplaatsen te vinden. De druk op de leerkrachten vanwege het lerarentekort, de vervangingsproblematiek en de grootstedelijke problematiek zorgen ervoor dat leerkrachten van de basisschool niet altijd overgehaald kunnen worden nog meer werk aan te nemen in de vorm van begeleiding van een stagiair. Het tekort aan stageplaatsen met goede randvoorwaarden leidt ertoe dat, hoewel lerarenopleidingen een helder idee hebben waaraan een stageplaats zou moeten voldoen om de kwaliteit van het leerproces van de student te garanderen, zij zelden de kwaliteitscriteria een rol kunnen laten spelen bij de selectie van stagescholen. Alleen in extreme gevallen gaan lerarenopleidingen ertoe over hun studenten niet langer naar bepaalde stagescholen te sturen. Eenmaal op de stageplaats zijn er nog een aantal risico's voor studenten die veroorzaakt worden door het lerarentekort. De druk op studenten om in te springen bij ziekte of dringende andere, schoolgerelateerde werkzaamheden van een leerkracht, is hoog. Dit heeft als gevolg dat studenten soms al in de beginfase van hun studie zelfstandig voor de klas staan. De tijd die is ingeroosterd voor begeleiding, reflectie en feedbackgesprekken komt daarmee in de knel. Enkele studenten lopen ook studievertraging op en studeren niet op tijd af aangezien zij met name in de eindfase van hun opleiding als vervangers

van leerkrachten fungeren. Voor lerarenopleidingen is het binnen de context van het lerarentekort lastig om te komen tot afstemming en uniformering van begeleiding en beoordeling van de stagiaires. Voor studenten én lerarenopleiding betekent dit dat niet gegarandeerd is dat het voor de student uitgedachte programma – en daarmee de startbekwaamheden - ook daadwerkelijk op het juiste niveau aan bod komt. Studenten vinden zelf dat het bij een stageplaats vooral belangrijk is dat zij zich geaccepteerd voelen, dat zij de gelegenheid krijgen om de stageopdrachten uit te voeren en dat de mentor hen kan begeleiden en als voorbeeld kan dienen. Het valt studenten op dat de mate van feedback per stageschool en mentor kan verschillen.

Oplossingen

Opvallend is dat lerarenopleidingen expliciet aangeven dat het zoeken naar stageplaatsen voor lio's een stuk beter verloopt dan voor stageplaatsen in de lagere jaren van de opleiding: naarmate een stagiaire beter in staat is zelfstandig voor de klas te staan neemt de bereidheid van basisscholen om stagiaires te plaatsen toe.

Eén van de oplossingen die lerarenopleidingen kiezen om aan bovenstaande problemen tegemoet te komen is te proberen om studenten veel te laten wisselen van stageschool. Een aantal opleidingen stelt spreiding over verschillende soorten basisscholen verplicht voor studenten. Bij de keuze van een lio-plaats nemen opleidingen verder maatregelen om de basisschoolkeuze van de student en de leerdoelen bewust op elkaar af te stemmen, bijvoorbeeld door het schrijven van een 'geloofsbrief' waarin de student zijn of haar verwachtingen en doelen stelt of door het matchen van leerdoelen en school in de voorbereidingsprocedure voor de studenten op te nemen.

De lerarenopleidingen die werken met trajecten met opleidingsscholen hebben minder problemen rondom de beschikbaarheid van kwalitatief goede stageplaatsen. Zij geven daarvoor een aantal verklaringen. Aan de totstandkoming van opleidingsscholen gaat veel overleg vooraf met schoolbesturen en docenten waardoor afspraken gemaakt kunnen worden en er intensieve contacten tussen lerarenopleidingen en basisscholen ontstaan. De begeleiding van stagiaires op de opleidingsschool kent ook een iets andere vorm aangezien meerdere studenten (5 tot 10) tegelijkertijd op de school rondlopen. Naast de mentor voor de dagelijkse activiteiten zijn er coördinerende begeleiders beschikbaar voor de gehele groep studenten. Uit de casestudies blijkt dat zij hun nieuwe werkzaamheden als zeer stimulerend ervaren. Het management van de basisscholen ziet deze functiedifferentiatie als een positieve vorm van het integraal personeelsbeleid. De docenten van de lerarenopleiding zijn voor onderwijs- en begeleidende activiteiten ook vaak in de opleidingsschool.

De basisscholen die fungeren als opleidingschool merken dat de intensieve samenwerking met de lerarenopleidingen leidt tot professionalisering van de startende en zittende leerkrachten. Volgens het werkveld zou het ideaalbeeld zijn dat de lerarenopleiding doorgaande nascholing en begeleiding verzorgt. Er is al sprake van gezamenlijke initiatieven waarbij werkveld en lerarenopleidingen postnitiële trajecten aanbieden voor afgestudeerden. De afgestudeerden kunnen dan nog een jaar lang een beroep doen op coaching en supervisie via de lerarenopleiding. Lerarenopleidingen die met opleidingsscholen werken stellen wel dat deze vorm van opleiden zeer arbeidsintensief is. Zelfs met het beperkte

aantal studenten waarmee de pilots tot nu toe werden uitgevoerd, zijn de investeringen in tijd en geld aanzienlijk. Op grotere schaal zou deze opleidingsvorm dan ook alleen haalbaar zijn bij voldoende financiële middelen voor zowel de lerarenopleiding als de betrokken opleidingsschool.

Kort samengevat blijken alle opleidingen de startbekwaamheden duidelijk te betrekken in de toetsing op de werkplek. De opleidingen investeren allemaal in de vertaling van de startbekwaamheden naar de beoordelingsinstrumenten, een proces dat innovatie en kwaliteit vereist.

Het lerarentekort genereert daarbij een aantal risicofactoren die de borging van het niveau van de afgestudeerden en hun beheersing van de startbekwaamheden voor opleidingen lastig maakt. Enerzijds gebeurt dit omdat lerarenopleidingen door het tekort aan goede stageplaatsen hun kwaliteitscriteria eigenlijk niet bij selectie kunnen hanteren en anderzijds omdat niet helemaal te garanderen is dat studenten in de gelegenheid zijn hun programma te lopen en de bijbehorende begeleiding en beoordeling ontvangen.

4.2.5 Kwaliteitsborging van de toetsing en beoordeling

Toetsing in de praktijk op de werkplek brengt met zich mee dat studenten niet altijd in precies dezelfde omstandigheden beoordeeld worden. Er zijn verschillen in scholen en omstandigheden tijdens de beoordeling, zo is een klas bijvoorbeeld niet bij elke beoordeling hetzelfde (afname condities). Voorts is er een variatie in de beoordelaars; verschillende mentoren van verschillende scholen zijn betrokken in de beoordeling, waardoor ook verschillen kunnen ontstaan. In deze paragraaf wordt in beeld gebracht hoe de acht opleidingen aandacht besteden aan kwaliteitscriteria voor toetsing, zoals standaardisatie, objectiviteit en transparantie.

Standaardisatie

Een belangrijke voorwaarde bij de toetsing op de werkplek is dat de mentoren (de beoordelaars) de beoordelingsinstrumenten zoveel mogelijk op dezelfde wijze toepassen. De meeste opleidingen verzorgen hiertoe voor mentoren/stagebegeleiders van de basisschool cursussen 'begeleiden en beoordelen' of informatiebijeenkomsten en stellen brochures en ander informatiemateriaal voor de mentoren beschikbaar. Een belangrijk voorlichtende rol is weggelegd voor de stagebegeleider van de lerarenopleiding, die bij stagebezoeken de mentoren informeert. Ook studenten spelen een rol in de informatievoorziening; zij geven materiaal van de lerarenopleiding door aan hun mentoren. Verder worden mentoren soms als klankbordgroep betrokken bij de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor de stage.

Knelpunten

Ook hier doen zich in het licht van het lerarentekort echter problemen voor. Mentoren hebben vaak geen tijd om ook nog mee te doen aan scholing. Enkele studenten pleiten in dit kader ervoor om de scholing voor mentoren op basisscholen een meer verplichtend karakter te geven, net als in de zorg. De meeste mentoren geven wel aan dat zij zichzelf in ieder geval voldoende op de hoogte achten om met de beoordelingsinstrumenten om te gaan en studenten te beoordelen.

Voor de lio en de opleidingsscholen gelden deze problemen in mindere mate. De lio-bijeenkomsten worden beter bezocht dan de bijeenkomsten voor mentoren die vroegerejaars studenten begeleiden. Bij opleidingsscholen geldt vaak dat leerkrachten van de basisschool die begeleiding verzorgen voor een deel vrijgesteld zijn van de eigen taken om de begeleiding, vaak van meerdere studenten, op zich te kunnen nemen. Enkele opleidingen (met trajecten met opleidingsscholen en reguliere trajecten) hebben goede ervaringen met scholen waarbij er een coördinator is belast met begeleiding en beoordeling en mentoren fungeren als aanspreekpunt voor de dagelijkse begeleidende activiteiten in de klas. Met name bij deze organisatievorm verloopt de professionalisering van de beoordeling volgens de opleidingen snel.

Een gunstig effect is ook waargenomen door lerarenopleidingen waar afgestudeerden van de opleiding zelf na hun afstuderen mentor worden. Dit leidt tot een intensievere band tussen de lerarenopleidingen en de basisscholen.

Objectiviteit en transparantie

Een andere belangrijke randvoorwaarde bij beoordeling is dat de studenten ongeveer tegen dezelfde meetlat gehouden worden en onder gelijksoortige omstandigheden (afnamecondities) een toets of beoordeling ondergaan. De mate waarin dit lukt verschilt onder de onderzochte opleidingen. De meeste mentoren vinden dat er altijd wel een bepaalde mate van subjectiviteit in de stagebeoordeling zal blijven bestaan. Er worden echter wel allerlei randvoorwaarden geschapen om de objectiviteit te verhogen. Mentoren vinden over het algemeen dat de beoordelingsformulieren die zijn uitgewerkt in ijkpunten of gedragsindicatoren een bepaalde mate van objectiviteit borgen. De opleidingen hebben in de beoordelingsformulieren een duidelijke systematiek aangebracht waardoor studenten allemaal op dezelfde punten worden beoordeeld. Hiermee wordt de transparantie van de beoordeling gediend: voor studenten is het duidelijk waarop zij worden beoordeeld. Daarnaast worden studenten ook door feedbackgesprekken en via schriftelijk materiaal op de hoogte gehouden waarop en hoe zij beoordeeld worden. Daar waar wegings- en beslisregels aanwezig zijn worden de standaardisatie en transparantie van de beoordeling nog verder ondersteund, aangezien de cesuur is vastgelegd. Zowel lerarenopleidingen als mentoren vinden dat besprekingen van de beoordelingen in beoordelaarsvergaderingen de objectiviteit van de beoordeling ondersteunt. De stagebegeleider van de lerarenopleiding, die meestal een aantal studenten begeleidt en hun prestaties onderling kan vergelijken, kan ervoor zorgen dat studenten ongeveer op dezelfde wijze worden beoordeeld. Lerarenopleidingen proberen ook via de cursussen en bijeenkomsten voor mentoren en als dit niet zo goed werkt via stagebezoeken uniformiteit in de beoordeling te stimuleren.

Studenten van de bezochte lerarenopleidingen oordelen verschillend over de objectiviteit van de beoordeling. De meeste studenten vinden dat de beoordeling en feedback redelijk is. Bovendien, zo vinden ook de mentoren, blijken studenten mondig genoeg te zijn om te vragen om motivatie en argumenten bij beoordelingen. In enkele gevallen loopt de beoordeling volgens studenten vaak uiteen en pleiten zij ervoor dat er meer uniformiteit komt onder de mentoren én onder de stagebegeleiders van de lerarenopleiding. Sommige studenten hebben gemerkt dat mentoren niet altijd slechte beoordelingen durven te geven, met name in de propedeuse. Enkele mentoren geven aan dat

zij niet altijd weten welk niveau er precies van een student in een bepaalde opleidingsfase mag worden verwacht.

De examencommissie speelt over het algemeen bij de meeste opleidingen alleen een rol in de stagebeoordeling als er een meningsverschil is tussen de eindbeoordelaar(s) en student.

Evaluatie

Van systematische evaluatie van de toetsingsmethoden is nog niet bij alle opleidingen sprake. Meestal is dit het gevolg van het feit dat in contact met mentoren, lerarenopleiding en studenten nog druk gewerkt wordt aan de ontwikkeling en bijstelling van de instrumenten. De meeste opleidingen hebben op deze wijze al werkende weg met name de hanteerbaarheid van de instrumenten reeds verhoogd, waardoor de kwaliteit van de instrumenten verbeterd wordt. De evaluatie volgt dan op een later tijdstip en opvallende zaken worden reeds verwerkt of alvast als aandachtspunten voor de evaluatie beschreven. Vermeldenswaardig in dit opzicht is een evaluatiesysteem gericht op de startbekwaamheden in het curriculum, waarbij de verwachtingen van werkveld, lerarenopleiding en ervaringen van afgestudeerden gebruikt worden om de mate van het aan bod komen van de startbekwaamheden in het curriculum, te meten. Over het algemeen zijn er verder nog geen evaluatiegegevens beschikbaar over het kwalificatieniveau van de afgestudeerden.

DEEL 2: DEELRAPPORTAGE PER OPLEIDING

DEEL 2: Deelrapportage per opleiding

Hierna volgen de deelrapportages van de door de inspectie bezochte opleidingen voor leraar basisonderwijs.

1. Christelijke Hogeschool Ede
2. Hogeschool INHOLLAND, Haarlem
3. Pedagogische Hogeschool 'De Kempel', Helmond
4. Hogeschool Edith Stein, Hengelo
5. Fontys Hogeschool, 's- Hertogenbosch
6. Hogeschool Rotterdam
7. Hogeschool Zeeland, Vlissingen
8. Gereformeerde Hogeschool, Zwolle

De deelrapportages zijn als volgt opgebouwd.

Paragraaf 1 bevat een inleidend deel met algemene informatie over de hogeschool en de opleiding. Vervolgens wordt ingegaan op het onderwijsconcept van de opleiding, de opbouw van het curriculum en de stage van de opleiding.

In paragraaf 2, de kern van een deelrapportage, staat de vormgeving van de toetsing van de stage, op de werkplek centraal. Aan bod komen de vragen hoe het toetsbeleid er uitziet, hoe de stage wordt getoetst op de werkplek, met welke toetsmethoden de opleiding beoordeelt, wat de rol van de beoordelaars is, hoe de beoordeling van de stage is opgezet en tenslotte hoe de kwaliteit van de toetsing is geborgd.

In paragraaf 3 beschrijft de inspectie tenslotte per opleiding één aspect van de toetsing op de werkplek dat voor andere lerarenopleidingen wellicht aanknopingspunten kan bieden bij de inrichting van het eigen toetsbeleid in de stage.

1 CHRISTELIJKE HOGESCHOOL EDE

Wekelijks legt de stagiair zijn reflectieverslagen voor aan zijn opleidingsbegeleider. Daarover ontvangt hij feedback. Samen met vijf andere stagiairs die door deze opleidingsbegeleider worden begeleid wordt een 'besloten groep' gevormd. In deze groep brengen de studenten problemen in, discussiëren er met elkaar over en voorzien elkaar van feedback op hun handelen. De opleidingsbegeleider bewaakt daarbij het leerproces van de stagiairs, hij is verantwoordelijk voor de diepgang en kwaliteit van het proces. Dit alles gebeurt zonder dat de studenten en opleidingsbegeleider elkaar zien; op afstand. De Christelijke Hogeschool Ede experimenteert met het programma Topshare. Het programma maakt begeleiding op afstand en telematische stagebegeleiding mogelijk.

1.1 Inleiding

Aan de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) studeren ongeveer 2800 studenten. De hogeschool verzorgt een negental opleidingen, waaronder de opleiding tot leraar basisonderwijs. De CHE verzorgt haar onderwijs vanuit een protestants-christelijke levensvisie (gereformeerde grondslag).

Aan de opleiding tot leraar basisonderwijs studeren 715 studenten. De opleiding kan in voltijd, in deeltijd en duaal worden gevolgd. Daarnaast zijn er diverse in duur variërende opleidingsroutes, om aan te sluiten bij de diverse vooropleidingen van studenten. Goede derdejaars studenten uit het reguliere vierjarige traject kunnen hun programma ook enigszins versnellen, waardoor zij in het begin van het vierde jaar (september) al met de lio-periode kunnen beginnen.

De pabo van de CHE vormt met een aantal andere oostelijke pabo's het Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband (EOS). Met enkele denominatief overwegend gelijkgestemde pabo-opleidingen, De Driestar Gouda en de Gereformeerde Hogeschool Zwolle (ZEG), en enkele schoolbegeleidingsdiensten, participeert de opleiding in het Christelijk Educatief Samenwerkingsverband (CES).

Het curriculum

Onderwijsconcept

De onderwijsvisie die de opleiding hanteert gaat uit van het conceptgestuurd onderwijs. Het concept van studenten over onderwijs (werkconcept) wordt gevormd door uitwisseling tussen de ideeën van de student en de kennis die vanuit de opleiding wordt aangeboden. Door reflectie van de student op theorie en praktijk wordt de ontwikkeling van het werkconcept van de student bevorderd, met als einddoel methodisch en reflectief denken en handelen. Daarmee groeien studenten uit tot zelfstandige leerkrachten die, met behulp van een goed reflecterend vermogen, hun verdere professionalisering zelf kunnen sturen.

Opbouw van het curriculum

De opleiding heeft 2 ½ jaar geleden een nieuw programma ingevoerd. De implementatie daarvan is in studiejaar 2002/2003 gevorderd tot aan het derde studiejaar. Inmiddels wordt gewerkt aan de planning van de uitvoering van het nieuwe vierde studiejaar.

Elk studiejaar is verdeeld in vier perioden. De periode wordt steeds afgesloten met een toetsweek.

In de propedeutische fase in het eerste studiejaar worden vooral vakmodulen en clustermodulen aangeboden. In clustermodulen werken een aantal vakken samen rond een thema (bijvoorbeeld 'Onderwijs geven, hoe doe je dat?'). Het tweede en derde jaar zijn bedoeld als verdiepings- en specialisatiefase. Er worden vakmodulen aangeboden en modulen die aan de hand van thema's specifiek aandacht besteden aan het jonge kind en het oudere kind. Aan het eind van het tweede studiejaar kiest de student ook een zogenaamde GA-route (Gedifferentieerde Aanvangsbekwaamheid). Deze GA-routes zijn samen met drie andere pabo's ontwikkeld en bieden de studenten bij het afstuderen een extra bekwaamheid, een 'plus'. Zij zijn dan in het gekozen gebied te beschouwen als 'beginnend specialist'. Studenten kunnen kiezen uit de GA-routes zorgverbreding Jonge Kind, zorgverbreding Oudere Kind, Informatie- en Communicatietechnologie, taal, de multi-etnische school en Cultuur en Maatschappij. De GA-routes lopen door tot in het vierde studiejaar. In het derde jaar richten met name de vakmodulen zich op de gekozen specialisatie Jonge of Oudere Kind. Een deel van de Probleem Gestuurd Onderwijs (PGO)-thema's richt zich eveneens op de specialisatie.

Het vierde jaar is de afstudeerfase, daarin is onder andere de lio-periode opgenomen. Verder worden in deze fase nog twee blokken PGO gevolgd, enkele GA-modulen en werkt de student aan een visiestuk godsdienst en aan zijn eindschiptie.

Opbouw van de stage

In het eerste studiejaar staan een stageoriëntatieweek en, verspreid over het jaar, zes stageweken, geprogrammeerd. Voor de stages in het eerste studiejaar zijn zeven studiepunten beschikbaar.

De opzet van de stage in het tweede studiejaar wijkt nauwelijks af van het eerste jaar en heeft eveneens een omvang van zeven studiepunten. In de beoordeling van de stage krijgen vooral de vakdidactische en pedagogische aspecten aandacht. Al in de eerste twee studie jaren wordt de student verantwoordelijkheid bijgebracht voor de sturing van zijn eigen leerproces en ontwikkeling, door bijvoorbeeld het formuleren van een aantal eigen leerdoelen. Vanaf het derde studiejaar krijgt zelfsturing door de student in toenemende mate aandacht en ontwikkelt de student ook een eigen visie. De stage in het derde studiejaar kent een andere opzet dan de stages van de voorgaande jaren. Er zijn twee grote stageblokken, een van drie en een van zes weken (in totaal tien studiepunten). De eerste stage kan worden uitgevoerd in het basisonderwijs, in het speciaal basisonderwijs of in het buitenland. De tweede stageperiode is vooral bestemd voor de specialisatie jongere of oudere kind en voor opdrachten met betrekking tot het thema 'Omgaan met verschillen'. Door deze grote stageblokken doet de student al in het derde jaar ervaring op met gedurende een langere periode voor de klas staan. Naast het stagebezoek wordt de student vanaf dit studiejaar ook op afstand begeleid via de

telematische stagebegeleiding. In paragraaf 3 is de opzet van de telematische stagebegeleiding nader beschreven.

De student kan in het vierde studiejaar kiezen voor betaalde of niet-betaalde lio-stage. De niet-betaalde lio-stage omvat 50 hele dagen en is vastgelegd in een stagecontract. De betaalde lio-stage duurt vijf maanden en is vastgelegd in een leerarbeidsovereenkomst. Gedurende deze periode kunnen de betaalde dan wel de onbetaalde lio de helft van de week zelfstandig de klas en besteedt hij de rest van de week aan scholing en aan voorbereiding. Veel studenten zoeken overigens zelf naar een lio-stageplaats in de eigen woonomgeving. Daaraan is een sollicitatieprocedure verbonden. Aan de lio-periode zijn 21 studiepunten verbonden. De opleiding raadt de beginnende lio's en hun begeleiders aan om voor de omvang van het lesgeven in de lio-periode een groeimodel te kiezen. Op deze wijze wordt vermeden dat met name in het begin van de lio-periode bij de student een te groot spanningsveld ontstaat als hij langdurig de groep moet leiden en er tegelijkertijd voor moet zorgen dat zijn lessen van goede kwaliteit zijn.

1.2 Startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

In het document 'Van startbekwaamheden naar opleidingscurriculum' is de basis van het nieuwe programma beschreven. De eindtermen van de opleiding zijn via de ontwikkelingslijnen waarin de startbekwaamheden zijn verwerkt, geëxpliciteerd. In het kader van de ontwikkeling van een (meer) competentiegerichte opleiding werkt de opleiding op beleidsmatig niveau, onder andere in EOS-verband, aan een model dat het reeds op startbekwaamheden gebaseerde onderwijs kan koppelen aan een competentiegericht programma. Een eerste stap om te komen tot een competentiegericht programma is bijvoorbeeld het voorstel over assessment dat in EOS-verband is ontwikkeld. Einddoel van het ontwikkelwerk is dat er een programma tot stand komt waarbij vanaf pabo-1 aan de competenties wordt gewerkt en waarbij deze in de loop van de studiejaren steeds worden uitgebreid tot ze aan het eind van pabo-3 alle zijn bereikt. In pabo-4 kan dan nog aan verdieping van de competenties worden gewerkt. Eén van de eerste prioriteiten die de opleiding zich bij het ontwerpen van de competenties wil stellen, is het formuleren van niveaus van beheersing. De opleiding wil vooral bewaken dat er niet een te fijnmazig en daardoor onwerkbaar meetinstrument ontstaat.

De opleiding heeft de ontwikkelingslijnen op zo'n manier geordend dat zij de basis kunnen vormen voor de ontwikkeling van competenties. Aan een competentiegerichte formulering wordt nog gewerkt. De studenten kunnen goed met de ontwikkelingslijnen in de stage werken. Het leert hen met een kritische blik naar het eigen functioneren te kijken om vervolgens gericht aan verbetering van het eigen handelen te werken. Studenten vinden de ordening van de ontwikkelingslijnen volgens competenties verhelderend, vooral waar het hun eigen functioneren betreft. De studenten geven aan dat aan de hand van de uitwerking van de competenties ook het 'voorbeeldstellend' handelen van de mentoren wordt bloot gelegd, soms op confronterende wijze.

De werkplek

Aansluitend bij de denominatieve richting van de hogeschool lopen de studenten over het algemeen stage in basisscholen met een overeenkomstig karakter. Hoewel de opleiding daarmee voor de plaatsing van de stagiairs beschikt over een min of meer verzekerd plaatsingsgebied, blijkt het toch ieder jaar weer een hele klus om alle stagiairs geplaatst te krijgen. Het is dan ook nauwelijks mogelijk om veeleisend te zijn ten aanzien van de kwaliteit van de stageschool. In goed overleg kan de stagiair vaak wel bij een geschikte mentor worden geplaatst. Omdat het basisonderwijs wel veel belangstelling toont voor de plaatsing van lio's, past de opleiding een soort 'koppelverkoop' toe: bij de plaatsing van een lio verklaart de basisschool zich eveneens bereid om studenten uit andere fases van de opleiding een stageplaats te verlenen. In de stagegidsen wordt beschreven wat van de mentor, de lio-coach, de docent-begeleider, maar ook van de werkzaamheden van de student zelf mag worden verwacht. Zo dient bijvoorbeeld een mentor 'kritisch' de verrichtingen van de stagiair te volgen. Hij moet daarnaast ook het goede voorbeeld kunnen geven (modeling), hij moet kunnen ondersteunen (coachen), hij moet de student consulteren (consulting, prikkelend bevragen op zijn activiteiten), met de student kunnen reflecteren op diens handelen en hij moet het proces bewaken. Hoewel de diverse taken naar de mening van de studenten helder beschreven zijn en er sprake is van een duidelijk stagebeoordelingsinstrument dat zeker bijdraagt aan enige mate van uniformering, vinden zij toch dat de beoordeling nog een bepaalde mate van subjectiviteit kent. De studenten signaleren dat er sprake is van grote verschillen tussen de oordelen van de verschillende mentoren. Daarbij komt dat ook de opleidingsbegeleiders niet altijd op één lijn zitten, er blijkt nog wel eens sprake te zijn van verschil in visie. In ieder geval heeft de opleiding volgens de studenten nog een taak in het meer uniformeren van de oordelen van mentoren.

Toetsingsmethoden

In de beoordelingssystematiek van de opleiding staan een aantal beoordelingsinstrumenten centraal.

In de eerste plaats is dat het beoordelingsformulier, dat is gebaseerd op de tien door de opleiding geformuleerde competenties en de daar onderliggende 97 aandachtspunten (figuur 1.2.1). Deze competenties en aandachtspunten staan in de stagegids vermeld. De competenties en aandachtspunten komen alle terug in het beoordelingsformulier. Het formulier heeft van pabo 1 tot pabo 4 dezelfde opzet, maar kent door de studiejaren heen wel een bepaalde mate van opbouw en uitbreiding.

Figuur 1.2.1: De indeling voor de tien competenties:

<ol style="list-style-type: none">1. <i>persoonlijke ontwikkeling</i>2. <i>sociale vaardigheden</i>3. <i>levensbeschouwelijke en cultureel/maatschappelijke vorming</i>4. <i>leren kennen van kinderen</i>5. <i>pedagogische kennis en vaardigheden</i>6. <i>onderwijskundige kennis en vaardigheden</i>7. <i>omgaan met verschillen</i>8. <i>vakinhouden</i>9. <i>werken in teamverband</i>10. <i>omgang met ouders en externen</i>
<p><i>Aandachtspunten bij de competentie 'Omgang met ouders en externen (10):</i></p> <ol style="list-style-type: none">10.1 <i>de student bespreekt met ouders de vorderingen en het welbevinden van de kinderen</i>10.2 <i>de student stimuleert onderwijsondersteunend gedrag van de ouders in de thuissituatie</i>10.3 <i>de student informeert ouders regelmatig over de voortgang in de ontwikkeling van hun kind</i>10.4 <i>de student reageert in overleg met collega's op vragen en opmerkingen van ouders</i>

Per aandachtspunt kan gescoord worden met --, -, + of ++. Per competentie is er, naast de scores voor de aandachtspunten, ook ruimte voor het maken van algemene opmerkingen. De totale waardering voor de stage kan bestaan uit een o, z, v, g, of u, waarbij is uitgesloten dat een z/v wordt gegeven. De mentor is daarmee gedwongen in ieder geval een expliciete keuze te maken tussen zwak of onvoldoende en voldoende voor de stage. Het huidige beoordelingsinstrument is besproken met werkveldvertegenwoordigers en bevalt de opleiding en de studenten goed. Het instrument is gebruiksvriendelijk en compact en mentoren nemen het gemakkelijk over. De aandachtspunten in het instrument zijn duidelijk gerelateerd aan de ontwikkelingslijnen en het competentiemodel. Een formulering in competenties is in ontwikkeling. In het derde en vierde studiejaar heeft de student meer eigen verantwoordelijkheid voor de sturing van zijn leerproces. Toch probeert de opleiding, ook tijdens de stage, de ontwikkeling van de student nauwlettend te volgen. Niet alleen via het beoordelingsformulier krijgt de opleiding informatie over de ontwikkeling van de stagiair of lio. Ook uit bijvoorbeeld het portfolio is dergelijke informatie af te leiden. Verder gebruikt de opleiding sinds kort een nieuw instrument om tijdens de derde en vierdejaars stages de studenten te kunnen volgen en begeleiden: de telematische stagebegeleiding. In het communicatieprogramma Topshare leggen de stagiairs wekelijks hun reflecties voor aan de stagebegeleider van de pabo. De weekreflectie heeft vooral tot doel om stagiairs te laten analyseren wat goed ging en wat nog beter kan, hen te laten zoeken naar oorzaken die in leerkracht- of leerlinggedrag zijn gelegen zodat de aanpak kan worden bijgesteld. De begeleidend docent reageert vervolgens op de weekreflectie.

Beoordeling

Beoordelaars

Hoewel de opleiding en de studenten tevreden zijn met de kwaliteit van het beoordelingsinstrument is daarmee nog niet geregeld dat iedere mentor door een 'beoordelingsbril van gelijke sterkte' kijkt. Het blijft moeilijk om aan te geven waar nu precies de grens tussen voldoende of onvoldoende functioneren

tijdens de stage gelegd moet worden aangezien er geen normen of criteria zijn voor de weging. Zo is volgens de studenten de objectiviteit van de beoordeling niet sluitend gewaarborgd. In dit verband is een bijkomend probleem dat de mentoren weinig interesse tonen in het volgen van een cursus voor mentoren. De cursus voor de begeleiding van de lio's vormt hierop een uitzondering, omdat mentoren voor de begeleiding van een lio vrijgesteld worden van andere activiteiten en meer tijd voor de begeleiding hebben. Gezien het streven naar een zoveel mogelijk objectieve beoordeling en de geringe belangstelling voor scholing in het begeleiden en beoordelen van stagiairs, besteden de opleidingsbegeleiders tijdens hun stagebezoeken aandacht aan het overbrengen van relevante informatie, bijvoorbeeld op een teamvergadering. In pabo 1 en 2 ligt de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de stagiair primair bij mentor. Als een opleidingsbegeleider op bezoek komt worden de te geven lessen voor- en nabesproken. Daarbij zijn de reflectieverslagen die de stagiair opstelt zeer behulpzaam. Met name in de eerste twee studie jaren wijzen de opleidingsbegeleiders bij hun bezoeken ook steeds nadrukkelijk op het belang van deze reflectie en de opleiding constateert dat de betere mentoren dit ook goed oppakken. Mocht door de mentor toch een veel te zwaar of te licht oordeel zijn opgesteld dan kan de opleidingsbegeleider, mits goed beargumenteerd, via de stagebeoordelingsvergadering nog tot bijsturing van het oordeel overgaan. Bij een dergelijk duidelijk verschil van inzicht tussen mentor en opleidingsbegeleider zal de opleiding contact zoeken met de mentor om een verantwoording van het uiteindelijke oordeel te geven. Dergelijke verantwoordingsgesprekken bieden vaak meer duidelijkheid over het motief achter het oordeel van de mentor. Soms blijkt dan pas dat een mentor geen onvoldoende voor de stage wilde of durfde te geven, maar eigenlijk wel die mening was toegedaan.

In pabo 3 en 4 staat de begeleiding van de stage door de opleiding wat meer op afstand, de student krijgt immers steeds meer verantwoordelijkheid voor het sturen van zijn eigen leerproces. De opleiding houdt echter wel de vinger aan de pols, via stagebezoeken en door de telematische stagebegeleiding. Verder is het de opleiding opgevallen dat bij de beoordeling van de betaalde lio basisscholen vaak wat minder kritisch reageren dan bij de niet betaalde lio's. Een wellicht onbedoelde ontwikkeling, omdat op deze wijze het werkproces dat de lio doormaakt meer nadruk krijgt dan het leerproces dat hij nog moet ondergaan.

Tenslotte kan in het proces van beoordeling van de stage ook de examencommissie in beeld komen. Dit gebeurt echter pas als een student tegen zijn stagebeoordeling formeel bezwaar aantekent.

Opzet beoordeling

De mentor is primair verantwoordelijk voor de dagelijkse begeleiding van de stagiair en voor zijn beoordeling. Hij gebruikt daarvoor het stage-evaluatieformulier. Het gaat niet zozeer om de beoordeling van alle gedetailleerd uitgewerkte aandachtspunten, maar vooral om het beeld van het totale functioneren van de stagiair of lio.

In de stagebeoordelingsvergadering, waarbij de mentor, de laagcoördinator en de stagebegeleider van de pabo aanwezig zijn, wordt vervolgens het eindoordeel over de kwaliteit van de stage vastgesteld. Daarbij wordt niet alleen het oordeel van de mentor betrokken, maar is ook de visie van de opleidingsbegeleider van belang. Ook het stageverslag met de daarin

opgenomen reflecties op de onderwerpen, de gekozen competenties, de daarbij geformuleerde stagedoelen en een terugblik op wat is geleerd wordt in de beoordeling betrokken.

Van de totale beoordelingssystematiek van de opleiding vinden de studenten met name het studentenvolgsysteem een sterk punt. In dit systeem is exact opgenomen wat de positie en ontwikkeling is van de student ten aanzien van zijn functioneren in de stage. De ontwikkeling die hij doormaakt blijkt zo heel duidelijk. Het is de bedoeling om dit systeem in de toekomst expliciet te koppelen aan de startbekwaamheden, ontwikkelingslijnen en competenties.

Kwaliteitsborging van de toetsing

Zoals eerder aangegeven is er, met uitzondering van de scholing voor lio-coaches, weinig belangstelling voor de scholing in begeleiding van stagiairs. De opleiding probeert daarom incidenteel om naast de scholingmogelijkheden voor begeleiders ook door presentaties tijdens teamvergaderingen op stagescholen een bepaalde minimumkwaliteit van begeleiding te borgen. Verder worden de soms grote verschillen in oordelen van mentoren opgevangen en genuanceerd door de stagebeoordelingsvergadering van de stagebegeleiders van de opleiding. Mocht een mentor of coach gedurende langere tijd opvallend negatief of juist te positief blijven oordelen, dan is het als uiterste middel ook mogelijk om aan de betreffende school niet langer stagiairs toe te wijzen.

Van studentzijde is in dit verband de suggestie gedaan om (landelijk) te komen tot een meer verplichtend karakter van de scholing van mentoren en coaches, analoog aan de situatie in bijvoorbeeld de gezondheidszorg waar voor de werkbegeleiders een verplichting geldt om zich te scholen in het begeleiden van stagiairs.

Voor de kwaliteit van de stagebegeleiding heeft de opleiding goede ervaringen met basisscholen waar één van de leraren als coördinator speciaal is belast met begeleiden en beoordelen van stagiairs en waar de rol van de mentor zich beperkt tot aanspreekpunt voor de planning en organisatie van het onderwijs in de betreffende groep. Volgens de opleiding is in dergelijke situaties vaak sprake van een duidelijke professionalisering in de begeleiding en beoordeling van stagiairs en lio's.

1.3 Specifieke ontwikkelingen: de telematische stagebegeleiding

Voor de toetsing van studenten zijn de startbekwaamheden richtinggevend. In hun leerproces moet ook voorzien worden in begeleiding om de startbekwaamheden te bereiken. Continuïteit in deze begeleiding is moeilijker voor de pabo als een student niet in de school maar op de stagewerkplek aanwezig is.

De pabo's van EOS hebben in de afgelopen jaren geëxperimenteerd met verschillende pilots waarbij studenten via telematische stagebegeleiding op afstand werden begeleid. De experimenten beperkten zich in eerste instantie tot begeleiding van studenten uit pabo-4 via e-mail. In het laatste jaar is de begeleiding per e-mail verschoven naar een begeleiding waarbij een digitale leeromgeving wordt ingezet en zijn tevens ervaringen opgedaan met het

telematisch begeleiden van studenten uit alle studiejaar van de pabo. Ook de pabo van de CHE is in studiejaar 2002/2003 begonnen met het op afstand begeleiden van studenten via een dergelijke digitale leeromgeving. De opleiding heeft daarbij gekozen voor het programma Topshare.

De opleiding hecht er belang aan om aan het begin van de praktische vorming, de eerste twee studiejaar, vooral een gerichte en persoonlijke begeleiding op het microniveau te geven door middel van stagebezoeken van opleidingsdocenten aan individuele studenten. Vanaf het derde studiejaar gaan de studenten gedurende langere aaneengesloten perioden stage lopen. De opleiding koppelt aan deze perioden een supervisietraject, waarmee de stagiair op afstand wordt begeleid. In het vierde studiejaar, tijdens de lio-periode, is dit een intervisietraject. Het stagebezoek blijft overigens gewoon in tact.

Communicatie

Uit de eerdere experimenten is naar voren gekomen dat studenten een meerwaarde ervaren als zij tijdens de stageperioden met elkaar en met de opleiding kunnen communiceren. Het zijn echter vooral de contacten met de medestudenten, het elkaar steun bieden, de groepsvorming en het uitwisselen van bevindingen die studenten als positief ervaren. Ze hebben het gevoel er niet alleen voor te staan. De betrokken studenten worden aan het denken gezet over zaken die zich tijdens het lesgeven voordeden. Zij vinden het zeer leerzaam dat zij beter leren reflecteren en daardoor dieper nadenken over de bevindingen die worden beschreven. Regelmatig wordt de inhoud van de discussies via de digitale leeromgeving dan ook als veel concreter ervaren dan de inhoud van een begeleidingsgesprek.

De specifieke doelstellingen van de telematische stagebegeleiding concentreren zich dan ook met name op het bevorderen van het leren reflecteren in het kader van het eigen professioneel handelen, op het professioneel kunnen voeren van een intervisiegesprek en op het kunnen uitwisselen van praktijkervaringen. Bijkomend voordeel voor de opleiding is dat via deze begeleidingsvorm een groot aantal realistische casussen wordt verzameld, die in diverse studiejaar van de opleiding kunnen worden ingezet.

De praktijk

In de praktijk van de opleiding krijgt de digitale leeromgeving als volgt vorm. Via het programma Topshare legt de stagiair wekelijks zijn reflectieverslagen aan zijn opleidingsbegeleider voor en ontvangt hij daarover feedback. Samen met vijf andere stagiairs die door deze opleidingsbegeleider worden begeleid vormen zij samen een 'besloten groep' die binnen deze communicatieomgeving aan de hand van de incidentmethode met elkaar problemen inbrengen, er over discussiëren en elkaar van feedback en adviezen voorzien. De opleidingsbegeleider bewaakt daarbij het leerproces van de studenten en het bereiken van de bekwaamheden. De opleidingsbegeleider is verantwoordelijk voor de diepgang en kwaliteit van de vragen.

Ook het stagelogboek wordt in de digitale leeromgeving bijgehouden. Op dat gedeelte heeft de mentor van de stagiair meeleesrechten. De mentor blijft zo op de hoogte van de voortgang van het stagelogboek en wordt op deze wijze tevens in het communicatieproces betrokken. De digitale leeromgeving biedt dan ook goede mogelijkheden voor communicatie tussen stagescholen en de opleiding. Als deze leeromgeving zich in de toekomst ook naar de lagere studiejaar gaat uitbreiden kan met name dit laatste aspect van groot belang

zijn om mentoren, die vaak niet geneigd zijn om scholing te volgen in het begeleiden van stagiairs, toch op adequate wijze van instructie te voorzien. Hoewel de studenten het na een zware werkdag soms moeilijk vinden om nog intensief en positief kritisch op het handelen van medestudenten te reageren, zijn zij na de eerste ervaringen met de telematische stagebegeleiding toch positief over deze nieuwe mogelijkheid om met de opleiding en met elkaar te kunnen communiceren. De studenten menen dat er door de telematische stagebegeleiding vooral veel winst is geboekt in de kwaliteit van het reflecteren op hun stage-ervaringen. Ook biedt het instrument gemakkelijk de mogelijkheid om hulp te vragen of juist te bieden. De studenten vinden wel dat de telematische stagebegeleiding een extra communicatiemiddel moet blijven en beslist geen instrument mag worden ter vervanging van het stagebezoek.

1.4 In het kort

De eindtermen van de opleiding zijn via ontwikkelingslijnen waarin de startbekwaamheden zijn verwerkt, geëxpliciteerd. In het kader van de ontwikkeling van een (meer) competentiegerichte opleiding werkt de opleiding op beleidsmatig niveau, aan een model dat het reeds op startbekwaamheden gebaseerde onderwijs kan koppelen aan een competentiegericht programma. De opleiding heeft de ontwikkelingslijnen op zo'n manier geordend dat zij de basis vormen voor de ontwikkeling van competenties. Aan een competentiegerichte formulering wordt nog gewerkt.

Het blijkt ieder jaar weer een hele klus om alle stagiairs geplaatst te krijgen. Het is dan ook nauwelijks mogelijk om veeleisend te zijn ten aanzien van de kwaliteit van de stageschool.

In de beoordelingssystematiek van de opleiding staan een aantal beoordelingsinstrumenten centraal;

het beoordelingsformulier, dat is gebaseerd op de tien door de opleiding geformuleerde competenties en portfolio.

In de stagebeoordelingsvergadering, waarbij de mentor en de stagebegeleider van de pabo aanwezig zijn, wordt het eindoordeel over de kwaliteit van de stage vastgesteld. Daarbij wordt niet alleen het oordeel van de mentor betrokken, maar is ook de visie van de opleidingsbegeleider van belang. Ook het stageverslag met reflecties op de onderwerpen, de gekozen competenties, de geformuleerde stagedoelen, wordt in de beoordeling betrokken.

Een probleem is dat de mentoren heel weinig interesse tonen in het volgen van een cursus voor mentoren. De cursus voor begeleiding van lio's vormt hierop een uitzondering. Gezien het streven naar een zo objectief mogelijke beoordeling en de geringe belangstelling voor scholing, besteden de opleidingsbegeleiders tijdens de stagebezoeken vaak aandacht aan het overbrengen van relevante informatie, bijvoorbeeld op teamvergaderingen. Verder worden de soms grote verschillen in oordelen van mentoren opgevangen en genuanceerd door de stagebeoordelingsvergadering van de stagebegeleiders van de opleiding.

De inzet van de digitale leeromgeving voor de begeleiding van studenten op de werkplek zorgt er niet alleen voor dat de begeleiding van studenten in het bereiken van de startbekwaamheden een continu proces is, maar ook dat

verdieping kan worden aangebracht in die beheersing van de startbekwaamheden. Dit draagt bij aan de doelen van de eindfase van de opleiding die er immers juist ook op gericht is tot verdieping van de startbekwaamheden te komen.

2 HOGESCHOOL INHOLLAND, HAARLEM

'Pabo's worden voor een dilemma geplaatst. Enerzijds competentiegericht opleiden waarbij vakinhouden en vakdidactiek minder centraal staan en anderzijds zich richten op de vakspecifieke startbekwaamheden.' De Hogeschool Haarlem heeft de algemene startbekwaamheden uitgewerkt in algemene competenties en de vakspecifieke startbekwaamheden vertaald in stel- en vuistregels. Beide sturen zowel het curriculum als de opdrachten voor de studenten aan.

2.1 Inleiding

De Pabo Haarlem is voortgekomen uit de oudste opleiding voor onderwijzers in Nederland. De opleiding maakt momenteel deel uit van de Hogeschool Haarlem. De hogeschool heeft 5 onderwijseenheden met 22 opleidingen. De Hogeschool Haarlem is in 2002 samen met Hogeschool Alkmaar, Hogeschool Delft/Ichthus Hogeschool en Hogeschool Holland gefuseerd tot Hogeschool INHOLLAND. De gevolgen van deze fusie voor het programma van de Pabo Haarlem zijn nog niet volledig duidelijk. Het College van Bestuur van INHOLLAND is voornemens om de programma's van de verschillende pabo's binnen de nieuwe hogeschool voor ongeveer 50% gelijk te schakelen.

Aan de pabo studeren in totaal 781 studenten. Zij kunnen de opleiding volgen in een voltijd en een deeltijdvariant en via een zij-instroom route.

Het curriculum

Onderwijsconcept

Het onderwijsconcept van de pabo is gebaseerd op constructivistische leertheorieën. In deze leertheorieën gaat men ervan uit dat de student kennis niet passief ontvangt maar een actieve rol vervult in het opdoen van kennis. Bestaande kennis en vaardigheden worden verbonden met nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen waarbij de student leert zelf sturing te geven aan het leerproces. In het curriculum hanteert de opleiding hiertoe 4 uitgangspunten van opleiden; competentiegericht opleiden; beroepsgericht opleiden; opdrachtgestuurd opleiden en adaptief opleiden. Competenties worden voor een groot deel opgedaan in de beroepspraktijk en door praktijkrelevante opdrachten. De competenties zijn afgeleid van de startbekwaamheden. De begeleiding richt zich met name op de competenties die een student nog verder moet ontwikkelen.

Opbouw van het curriculum

Het curriculum kent een opbouw in blokken. Elk blok kent vaste onderdelen, zoals theorie weken, stageweek, geletterdheidsweek (waarin thema's behandeld worden met betrekking tot sociaal maatschappelijke en culturele oriëntatie), studie- en tentamenweken. Via opdrachten en groepswork worden de praktijkdagen nauw betrokken bij het onderwijs van de blokken. Verder worden binnen het curriculum vier programma's onderscheiden: het pedagogisch-didactisch programma, het programma basiskennis en basisvaardigheden, het

programma geletterdheid en het keuzeprogramma. Het pedagogische – didactisch programma omvat theorie en vaardigheidstrainingen gericht op de onderwijspraktijk. Het programma basiskennis en basisvaardigheden is bedoeld om deficiënties weg te werken; bij basiskennis gaat het om vakinhoudelijke kennis en bij basisvaardigheden om spellen, rekenen, ontleden, schrijven en spreken. Het programma geletterdheid voorziet in keuzethema's voor studenten onder meer op het gebied van literatuur, toneel, muziek, filosofie, sociologie etc. In het keuzeprogramma werken studenten aan hun professionele ontwikkeling op basis van zelf gekozen activiteiten, zoals deelname aan pabo-organen of kinderactiviteiten. Studenten houden dit bij in een 'map keuzeprogramma'.

Opbouw van de stage

De stage is ingedeeld in drie fasen: de propedeuse, de funderende fase en de lio-stage. In deze fasen zijn voor de stage achtereenvolgens 12, 21 en 23 studiepunten beschikbaar. De stages worden aangestuurd via directe en indirecte opdrachten. Directe opdrachten zijn gericht op het uitvoeren van onderwijsactiviteiten. Indirecte opdrachten richten zich op pedagogisch didactische aspecten, zoals het observeren en analyseren van onderwijsmethodes. Studenten lopen vanaf de propedeuse tot aan halverwege het derde jaar wekelijks een dag stage, aangevuld met een stageweek per blok. Vanaf de propedeuse wordt het voorgeschreven deel zelfstandige onderwijsactiviteiten per stagedag opgebouwd. In de propedeutische fase van de opleiding loopt de student het eerste half jaar stage in de onderbouw van de basisschool, de tweede helft van het jaar in de midden- of bovenbouw. In deze fase wordt een oriëntatie op het kernprogramma gegeven. Daarna begint de funderende fase van het opleidingstraject, waarin het kernprogramma verder wordt uitgebouwd. Het eerste half jaar loopt de student stage in de midden- of bovenbouw, in het tweede half jaar in de onderbouw, in het derde half jaar in groep 3 of 4 en in het zevende en laatste blok in het speciaal basisonderwijs. Tenslotte breekt de lio-fase van de opleiding aan. Deze bestaat uit 6 blokken, verdeeld over het derde en vierde studiejaar. In deze fase kiest de student zijn specialisatie jonge of oudere kind en als lio verzorgt hij in het vierde jaar 21 weken zelfstandig het onderwijs in zijn stagegroep. In deze periode ligt het accent op het verwoorden van de eigen onderwijsvisie en op de vertaling daarvan naar de praktijk. Alle voltijdstudenten van de Pabo Haarlem vervullen een betaalde lio-stage.

2.2 De startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

De huidige curriculumdocumenten zijn het resultaat geweest van veel onderling overleg in de Federatie Noord-Holland, een samenwerkingsverband tussen de IPabo Amsterdam, de Pabo hogeschool Alkmaar, de Pabo Almere en de Pabo Hogeschool INHOLLAND Haarlem. Deze producten passen goed binnen het competentiegerichte opleiden dat de Hogeschool INHOLLAND Haarlem als geheel nastreeft.

Bij de implementatie van de startbekwaamheden in het programma heeft de opleiding gezocht naar een goede balans tussen de algemene en de vakspecifieke startbekwaamheden.

De opleiding werkte eerder met een programma waarvan de eindtermen waren ontleend aan het beroepsprofiel leraar primair onderwijs. Voor het huidige curriculum zijn competenties ontwikkeld. De algemene startbekwaamheden en de eindtermen vormden daarvoor de basis. De competenties werden in 2001 vastgelegd in het 'Competentieprofiel Pabo Hogeschool Haarlem' en zijn in 2002 geactualiseerd in het 'Competentieprofiel INHOLLAND Pabo Hogeschool Haarlem'.

Ook de vakspecifieke startbekwaamheden werden in het curriculum vertaald. Per vak- en vormingsgebied hebben vakdocenten de bekwaamheidseisen uitgewerkt in stel- en vuistregels. In paragraaf drie besteden we nader aandacht aan dit onderwerp. Het competentieprofiel en de stel- en vuistregels bieden studenten en mentoren handvatten voor ontwikkeling, begeleiding en beoordeling van de startbekwaamheden.

Het competentieprofiel is in een pilot met een beperkte groep studenten uitgetest en vervolgens geïmplementeerd in de programma's (doelen en toetsing) van Pabo 1, 2 en 3. De studenten worden daarbij per jaar getoetst op een geselecteerd aantal competenties. Het competentieprofiel is zo opgebouwd dat de competenties elk jaar terugkeren en de bijbehorende gedragsindicatoren steeds verder in moeilijkheidsgraad toe nemen (figuur 2.2.1). Dit is ook zichtbaar in de toetsinstrumenten.

Figuur 2.2.: Uitbouw van de gedragsindicatoren bij competentie: pedagogisch klimaat

Gedragsindicatoren in de propedeuse:

- *Bouwt een vertrouwensrelatie op met leerlingen;*
- *Biedt veiligheid en duidelijkheid waardoor een kindvriendelijke sfeer ontstaat;*
- *Benoemt succeservaringen en biedt uitzicht op succes, waardoor het zelfvertrouwen van leerlingen versterkt wordt;*
- *Moedigt leerlingen aan en motiveert ze.*

Gedragsindicatoren in het tweede jaar:

- *Bevordert goede omgang tussen leerlingen onderling;*
- *Stimuleert leerlingen tot meedenken en meebeslissen (responsieve houding);*
- *Kent oorzaken en herkent gevolgen van sociaal pedagogische problemen.*

Gedragsindicatoren in het derde jaar:

- *Onderkent vooroordelen bij zichzelf en bij anderen en is zich bewust van de consequenties hiervan;*
- *Kent de sociaal-culturele verschillen tussen de leerlingen en gebruikt die om een positief klimaat te creëren;*
- *Wekt bij leerlingen begrip en respect voor anders zijn;*
- *Treft maatregelen om discriminatie te voorkomen.*

Gedragsindicatoren in het vierde jaar:

- *Zet in overleg met (aanstaande) collega's een pedagogische koers uit voor individuele leerlingen en voor de groep als geheel;*
- *Geeft aan wat de grenzen zijn van haar/zijn pedagogische verantwoordelijkheid.*

Parallel aan de competentiegerichte toetsing van de stage legt de student een portfolio aan, waarin het hele proces van ontwikkeling van zijn competenties zichtbaar wordt gemaakt. Dat maakt het ook mogelijk dat het geheel van competenties in een eindgesprek aan bod kan komen.

De werkplek

Het kost de opleiding de nodige moeite om voldoende stagescholen te vinden. Het aanbod voor lio-stageplaatsen is meestal wel voldoende. De opleiding sluit slechts mondjesmaat bepaalde stagescholen uit, bijvoorbeeld daar waar begeleiding en beoordeling van de stagiair door onderbezetting niet is gegarandeerd of de kwaliteit ervan onvoldoende geborgd is.

Toetsingsmethoden

Op basis van de competenties heeft de opleiding een beoordelingsformulier ontwikkeld om de verwerving van de competenties in de stage halfjaarlijks te beoordelen. Via het formulier kan de mentor een algemeen oordeel geven over de lesplanning, het lesverloop en de zelfstandigheid van de stagiair. Vervolgens kunnen per competentie de onderliggende gedragsindicatoren (per jaar 30) door de mentor, de stagiair en de begeleidende docent worden beoordeeld. Het oordeel per gedragsindicator kent vier niveaus; oriëntatie op het gedrag, oefening van het gedrag, tonen van het gedrag in de praktijk onder begeleiding, het gedrag eigen hebben gemaakt.

De competenties en gedragsindicatoren zijn voor de mentoren goed toetsbaar. Studenten vinden dat mentoren in het algemeen duidelijk aangeven aan welke aspecten het in hun handelen nog ontbreekt. De studenten vertalen dit weer naar een competentie waar nog aan moet worden gewerkt. Studenten beoordelen het eigen handelen soms kritischer dan de mentor. Bij grote verschillen tussen de eigen beoordeling en de beoordeling van de mentor hebben studenten geleerd te vragen om een duidelijke motivatie van het oordeel. Volgens studenten lopen de beoordelingen echter meestal niet veel uiteen.

Tot de lio worden in principe startbekwame stagiairs toegelaten: de student moet beschikken over 126 studiepunten om aan de lio te mogen beginnen. Overgebleven leerdoelen van de student moeten in een afrondende stage in het derde jaar gehaald worden. Verder schrijft de lio in de voorbereidende fase aan het einde van het derde jaar, een 'geloofsbrief' waarin de student nagaat of de stageschool in voldoende mate past en of de gekozen leerdoelen op de stageschool te bereiken zijn. Jaarlijks veranderen enkele studenten op grond van deze overweging alsnog van stageschool.

Als aan het eind van het vierde studiejaar alle stages en tentamens zijn afgerond krijgt de student nog een laatste beoordeling voor het eindgesprek, waarbij ook de mentor is betrokken. Een dergelijk eindgesprek kan nog tot een onvoldoende leiden. Het is een examenonderdeel waar 2 studiepunten (tachtig uur voorbereiding) voor staat. Als deze voorbereiding niet afdoende is, wordt er derhalve een onvoldoende voor uitgedeeld. Twee weken later kan dit examenonderdeel over worden gedaan.

Beoordeling

Beoordelaars

De mentoren hebben een goed beeld van de opleiding en vinden dat zij goed geïnformeerd worden over doel en organisatie van de stage en de van hen verwachte bijdrage daarin. Mentoren zijn via de klankbordgroep eveneens betrokken bij de ontwikkeling van de beoordelingsinstrumenten voor de stage. Zo is bijvoorbeeld mede op verzoek van het werkveld meer aandacht gegeven aan 'het functioneren als teamlid' en 'het over de grens van het pure lesgeven heen kunnen kijken'.

De opleiding organiseert scholings- en informatiebijeenkomsten voor mentoren. Ongeveer 50 tot 60 procent van de mentoren is daarbij doorgaans aanwezig. Begeleiders die niet aanwezig zijn krijgen alle informatie toegestuurd. Tijdens de scholingsbijeenkomsten is er onder andere aandacht voor het begeleiden op afstand en het voeren van feedbackgesprekken. De lio-mentoren hebben in het algemeen voldoende tijd om zich in de ontwikkelingen rond de stage te verdiepen.

Mentoren vinden dat de betaalde lio-variant minder willekeurig en minder vrijblijvend is: het hele spectrum van onderwijzen, ook het buitenschoolse deel, komt aan bod. Dit betreft met name aspecten als het functioneren buiten de klas en de opstelling van de lio in het team.

In de lio-periode wordt de lio 5 tot 6 keer bezocht door docentbegeleiders. De begeleiders zorgen er tijdens deze bezoeken voor dat, indien nodig, mentoren nog nader geïnformeerd worden. De contacten tussen de docentbegeleiders en de mentoren zijn goed. Het eindoordeel over de stage wordt bepaald in de beoordelingsvergaderingen. Dit overleg heeft tot doel om bij de verschillende afnamecondities (makkelijke of moeilijke groep/school, etc.) zoveel mogelijk tot een gelijkmatige oordeelsvorming te komen. Door meerdere personen bij de oordeelsvorming te betrekken neemt de objectiviteit volgens de opleiding toe. De mentoren vinden dat het goed mogelijk is om begeleiding en beoordeling te combineren. Zij menen dat de kwaliteit van de startbekwame leraar de afgelopen jaren duidelijk is toegenomen. De startende leerkracht is in het algemeen goed in staat om een groep te draaien en hij weet hoe hij moet reflecteren op zijn eigen handelen.

Opzet beoordeling

De opleiding heeft voor de beoordeling normen gesteld. Zoals eerder aangegeven kent het oordeel per gedragsindicator vier niveaus; oriëntatie op het gedrag, oefening van het gedrag, tonen van het gedrag in de praktijk onder begeleiding en het gedrag eigen hebben gemaakt. De totale stage is onvoldoende als een of meer gedragsindicatoren onder niveau 3 zijn beoordeeld. De student verdient een voldoende als alle indicatoren op niveau drie of hoger worden gerealiseerd.

De opleiding kent naast de halfjaarlijkse beoordeling ook een tussenbeoordeling, halverwege de stageperiode. Bij de tussenbeoordeling schatten zowel student als mentor het niveau in. Bij de halfjaarlijkse beoordeling gebeurt dit ook maar geeft de begeleidende docent het voorlopige eindoordeel per competentie. De definitieve beoordeling wordt vastgesteld in de beoordelingsvergadering van de begeleidingsdocenten.

Ook al zeggen mentoren dat het oordeel altijd een bepaalde mate van subjectiviteit kent, toch zorgt het beoordelingsformulier er in ieder geval voor dat het beeld dat zij van een student hebben goed neergezet kan worden. De studenten vinden dan ook dat het beoordelingstraject zuiver is. Zij hebben zelf veel aan de gedragsindicatoren bij de competenties. Het oordeel aan het eind van pabo drie is meestal erg duidelijk waardoor de studenten met vertrouwen aan het vierde jaar kunnen beginnen.

De hoeveelheid feedback die de studenten op hun functioneren ontvangen en de kwaliteit daarvan kan per mentor of school verschillen, uitgebreidere feedback op het handelen leidt tot meer en betere leermomenten. Studenten vinden het daarom gunstig voor het leerproces dat met enige regelmaat van

stageplaats gewisseld wordt; het stelt hen in staat om verschillende typen van feedback te benutten voor hun leerproces.

De mentoren vinden dat de beoordelingssystematiek ten opzichte van enkele jaren geleden behoorlijk is verbeterd. De veelheid van instrumenten en administratie die ten behoeve van de lio-beoordeling door stagiair en mentor moeten worden bijgehouden, vinden de mentoren geen probleem. Naast het voordeel dat de systematisering en structurering van de beoordeling biedt voor transparantie, stellen mentoren dat de dagelijkse gang van zaken in het basisonderwijs ook veel administratie omvat; de lio went zo alvast aan deze praktijk. Overigens menen de mentoren dat veel van de instrumenten heel goed toepasbaar zijn bij de interne ontwikkeling van de basisschool zelf. Het beoordelingsformulier is bijvoorbeeld prima bruikbaar bij de uitvoering van het personeelsbeleid binnen een basisschool; het formulier is een goede basis voor functionerings- en beoordelingsgesprekken, begeleidingsgesprekken of als hulpmiddel bij klassenbezoek.

Kwaliteitsborging van de toetsing

Om de kwaliteit van de stage zo goed mogelijk te borgen verzorgt de opleiding scholing en informatiebijeenkomsten voor mentoren. Mentoren die daarbij niet aanwezig (kunnen) zijn krijgen alle informatie toegestuurd.

Verder stelt de opleiding zich ten doel dat de studenten met een duidelijke onderwijskundige en pedagogische visie de opleiding verlaten. Om dit te borgen bestaat de lio-beoordeling uit een algemeen deel, waarin de student zijn eigen visie op het onderwijs verwoordt. Dit wordt vervolgens uitgewerkt in vakvisies. Vakvisies worden op hun beurt weer vertaald in praktijkopzetten, lessenseries die door de vakdocenten beoordeeld worden. Pas als dit voldoende is voert de lio de praktijkopzetten in zijn groep uit. Gebruik makend van de stel –en vuistregels reflecteert de lio tenslotte op het geheel (de ontwikkelde visie en de lessenserie). Het gehele proces legt hij vast in zijn portfolio. In het eindgesprek waar ook de mentor bij betrokken is, komt tenslotte het finale oordeel. De kwaliteit van de toetsing van de stage wordt tenslotte mede geborgd doordat het werkveld via de klankbordgroep betrokken is bij de opzet, aanpassing en evaluatie van de beoordelingsinstrumentaria.

Als het gaat om kwaliteitsborging wil het management van de opleiding meer in het algemeen laten weten dat zij in toenemende mate moeite heeft met het spanningsveld tussen enerzijds het vasthouden aan het niveau van de startkwalificaties en anderzijds het wijd openzetten van de poorten (via flexibele routes voor verschillende instromers), vanwege het lerarentekort. De opleiding signaleert ook dat tweede en soms zelfs eerstejaars stagiairs zelfstandig voor de klas staan. Deze druk op de student om in de stageschool vervangende taken te verrichten leidt in een aantal gevallen tot een heel jaar studievertraging, waarvan de kosten vervolgens voor rekening van de opleiding zijn.

2.3 Specifieke ontwikkelingen: stel -en vuistregels

Bij het ontwikkelen van het opleidingskader en de implementatie van de startbekwaamheden, zagen pabo's zich voor een dilemma geplaatst. Zoals de pabo Haarlem formuleert in haar opleidingskader: 'Startbekwaamheden primair onderwijs (1997) beschrijft naast de algemene een indrukwekkende reeks van 'vakspecifieke' bekwaamheden. Pabo's worden daarmee voor een dilemma geplaatst: enerzijds de keuze voor competentiegericht opleiden waarbij vakinhouden en vakdidactieken minder centraal staan, anderzijds de landelijk voorgeschreven vakspecifieke startbekwaamheden.'

Vanuit het belang dat de pabo hecht aan de beheersing van de vakspecifieke bekwaamheden heeft zij gezocht naar een oplossing waarbij er een balans is tussen algemene en vakspecifieke bekwaamheden. De algemene bekwaamheden werden vertaald in competenties en de vakspecifieke bekwaamheden in stel- en vuistregels (figuur 3.3.1). Stelregels bevatten de vakdidactische theorie in compacte vorm en vuistregels geven aan hoe de stelregels naar de praktijk vertaald kunnen worden. De stel- en vuistregels zorgen voor richtlijnen voor de voorbereiding en uitvoering van onderwijsactiviteiten; zij zijn gekoppeld aan praktijkopdrachten. De relatie tussen de competenties en de stel- en vuistregels ligt in het feit dat wanneer studenten vakspecifieke vuistregels in de praktijk uitvoeren, zij altijd aan de ontwikkeling van hun competenties werken.

De stel- en vuistregels maken deel uit van het pedagogisch didactisch programma. Dit is een van de vier verschillende programma's waarin het totale curriculum van de pabo is onderverdeeld. Het gehele programma is uitgewerkt in het document 'basisstructuren vak- en vormingsgebieden'. Dit document brengt alle vak- en vormingsgebieden van de startbekwaamheden in kaart. Per vakgebied worden weergegeven:

- grondslag van het vak,
- hoofd- en deelgebieden,
- de begrippenstructuur,
- de methodes,
- het vak in het beroepenveld,
- nieuwe ontwikkelingen,
- kerndoelen en de startbekwaamheidseisen van het desbetreffende vak,
- de stel- en vuistregels,
- de relatie van het vak tot andere vakgebieden.

Van de desbetreffende startbekwaamheden wordt ook nog aangegeven waar en op welke wijze deze in het curriculum aan bod komen. Per aangegeven periode in het curriculum zijn de specifieke bijbehorende stel- en vuistregels opgesomd.

Figuur 2.3.1: De stel- en vuistregels voor aardrijkskunde voor het derde blok van het eerste jaar

Stelregels:

Een aardrijkskundeles sluit aan bij de belevingswereld van kinderen.

Een aardrijkskundeles kleedt de methode aan met leer- en hulpmiddelen.

Topografische kennis staat niet los van context.

In een aardrijkskunde les wordt de werkelijkheid met behulp van de geografische vierslag benaderd.

Vuistregels:

Ik betrek bij een aardrijkskundeles actuele gebeurtenissen.

Ik sluit in een aardrijkskundeles aan bij de eigen omgeving of schoolomgeving van de kinderen.

Ik gebruik bij een aardrijkskundeles leer- en hulpmiddelen zoals dia's, video en kaart, atlas en globe.

Ik leer topografische kennis aan samen met inhouden en beelden.

Ik besteed in een aardrijkskundeles aandacht aan waarnemen/beschrijven, herkennen, verklaren en waarderen.

Vanuit de vakken worden voor de stage praktijkopdrachten gegeven. Dit zijn indirecte en directe lesgerelateerde opdrachten. De stel- en vuistregels geven met name richting aan de directe praktijkopdrachten die in de stage worden uitgevoerd. De lesvoorbereidingsformulieren worden door studenten verzameld in de praktijkmap. De lesvoorbereidingen worden per les beoordeeld door de mentor en bij een stagebezoek ook door een docent van de pabo. Verder worden deze meegenomen bij de halfjaarlijkse stagebeoordeling. Naar het einde van de studie toe worden de lesvoorbereidingen complexer: er moeten lessenseries voorbereid worden waaraan vakvisies ten grondslag liggen.

De stel-en vuistregels spelen ook een rol als instrument voor het uitbouwen en verfijnen van reflectievaardigheden. Studenten hanteren bij de lesvoorbereiding een computerprogramma dat automatisch verwijst naar de stel- en vuistregels, zodat het gebruik van de vakspecifieke bekwaamheden vergemakkelijkt wordt en niets over het hoofd wordt gezien.

Volgens mentoren bieden de stel- en vuistregels ook aanknopingspunten voor begeleidingsgesprekken. De regels bieden hen inzicht in het doel van de stageopdrachten.

Hoewel een formele evaluatie van de stel- en vuistregels nog moet plaatsvinden meent het management van de opleiding dat de aandacht voor deze regels in het programma nog kan worden verbeterd. Zo zijn sommige regels nog te gedetailleerd of juist te impliciet. Aspecten waarvan de opleiding en de vaksecties al weten wat zij aan verbeteringen willen aanbrengen, zijn al per vak- en vormingsgebied opgenomen in het document basisstructuren vak- en vormingsgebieden. De ontwikkeling en verbetering van het vakonderwijs kan zo gestructureerd plaatsvinden.

2.4 In het kort

Voor het huidige curriculum zijn competenties ontwikkeld. De algemene startbekwaamheden en de eindtermen vormden daarvoor de basis. Ook de vakspecifieke startbekwaamheden werden in het curriculum vertaald. Per vak- en vormingsgebied hebben vakdocenten de bekwaamheidseisen uitgewerkt in

stel- en vuistregels. De studenten worden per jaar getoetst op een geselecteerd aantal competenties.

Het kost de opleiding de nodige moeite om voldoende stagescholen te vinden. Het aanbod voor lio-stageplaatsen is meestal wel voldoende. De opleiding sluit slechts mondjesmaat bepaalde stagescholen uit.

Op basis van de competenties heeft de opleiding een beoordelingsformulier ontwikkeld om de verwerving van de competenties in de stage halfjaarlijks te beoordelen. Vervolgens kunnen per competentie de onderliggende gedragsindicatoren door de mentor, de stagiair en de begeleidende docent worden beoordeeld.

Het eindoordeel over de stage wordt bepaald in de beoordelingsvergaderingen. Dit overleg heeft tot doel om bij de verschillende afnamecondities (makkelijke of moeilijke groep/school, etc.) zoveel mogelijk tot een gelijkmatige oordeelsvorming te komen. Door meerdere personen bij de oordeelsvorming te betrekken neemt de objectiviteit volgens de opleiding toe. De opleiding heeft voor de beoordeling normen gesteld die de bepalen wanneer een stage voldoende of onvoldoende is.

Om de kwaliteit van de stage zo goed mogelijk te borgen verzorgt de opleiding scholing en informatiebijeenkomsten voor mentoren. Mentoren die daarbij niet aanwezig (kunnen) zijn krijgen alle informatie toegestuurd.

De opleiding heeft door de vertaling van de vakspecifieke startbekwaamheden in stel –en vuistregels geprobeerd deze bekwaamheden een zichtbare en duidelijke plaats te geven in het curriculum en in de toetsing.

3 PEDAGOGISCHE HOGESCHOOL DE KEMPEL, HELMOND

Studenten die al een onderwijsbevoegdheid hebben hoeven eigenlijk geen volledige pabo-opleiding meer te doorlopen. Pedagogische Hogeschool De Kempel experimenteert met opleiden binnen de basisschool. In een speciaal traject, het PDS-traject (de Professional Development School of Opleidingsschool), werken en leren deze studenten, afhankelijk van het instapniveau, ongeveer 1 tot 1½ jaar in speciaal toegeruste basisscholen, de opleidingsschool. De student werkt en leert vier dagen in de opleidingsschool en is één dag op de pabo voor training, instructie en intervisie. Over regulier en experimenteel zelfstandig leren op de Kempel.

3.1 Inleiding

‘De Kempel’ te Helmond is een pedagogische hogeschool; alleen de opleiding tot leraar basisonderwijs kan er worden gevolgd. 700 studenten studeren aan de hogeschool. De Kempel verzorgt haar onderwijs vanuit een katholiek-christelijke levensvisie. Met een aantal andere Katholieke pabo’s vormt de opleiding het samenwerkingsverband Interactum.

Naast de reguliere vierjaars dagopleiding kent de opleiding een drie tot vierjarige deeltijdroute en een tweejarige route voor studenten die reeds beschikken over een afgeronde hogere opleiding. Voor studenten die al beschikken over een bevoegdheid voor het voortgezet onderwijs, of beschikken over een in het buitenland behaalde bevoegdheid, is er het experimentele PDS-traject (de professional development school of opleidingsschool).

Het Curriculum

Onderwijsconcept

Het curriculum in de studie jaren 2 tot en met 4 is nog gebaseerd op het beroepsprofiel leraar primair onderwijs en kent een indeling volgens de taakprofielen. De afgelopen jaren heeft de opleiding, in een samenwerkingsverband van het KPC, de partners van Interactum en de pabo’s van Fontys Hogescholen (SKIF) veel tijd geïnvesteerd in de ontwikkeling van een aantal kwaliteitskaders ten behoeve van de ontwikkeling van een nieuw curriculum. De in de beleidskaders geformuleerde twaalf ontwikkelingslijnen en vier niveaus van betrokkenheid vormen de basis van dit nieuwe curriculum, dat tevens voorziet in volledige dekking van de startbekwaamheden.

Figuur 3.1.1: Twaalf ontwikkelingslijnen (SKIF), verdeeld in vier domeinen:

- | | |
|----------|--|
| A | Basiskwaliteit |
| 1 | (Meta)cognitieve en communicatieve competenties. |
| 2 | Werkconcept in relatie tot maatschappij, cultuur en levensbeschouwing. |
| B | Kijk op kinderen, hun ontwikkeling en de rol van onderwijs |
| 3 | Kijk op kinderen, hun ontwikkeling en de rol van het onderwijs. |
| 4 | Schoolconcept en pedagogische en levensbeschouwelijke doelen. |
| C | Onderwijzen en leren |
| 5 | De vak- en vormingsgebieden. |
| 6 | Plannen/voorbereiden van onderwijs. |
| 7 | Inrichten leeromgeving en mediagebruik. |
| 8 | Pedagogisch-didactisch handelen. |
| 9 | Klassenmanagement en groepsprocessen. |
| 10 | Evalueren en waarderen. |
| D | Team, school en context van de school |
| 11 | Samenwerken en functioneren in een schoolorganisatie. |
| 12 | Ouders, sociale context en beleidscontext. |

Het curriculum, waarin onder andere ook het adaptief opleiden centraal staat, wordt inmiddels uitgevoerd in het eerste studiejaar. Het programma voor het tweede jaar is inmiddels ook gereed. Het nieuwe opleidingskader bevat ook een blauwdruk voor de inrichting van het programma voor pabo drie en vier. Volgens de opleiding wordt het huidige programma van pabo vier al nagenoeg geheel volgens deze blauwdruk uitgevoerd.

Opbouw van het curriculum

De propedeuse biedt de studenten een pedagogische oriëntatie op de studie en het beroep. Per week staan 20 les- en college-uren geprogrammeerd, gegeven in kleine groepen. Met een aantal instaptoetsen worden deficiënties of onvoldoende instapniveau vastgesteld. De studie- en stagebegeleiding krijgen volgens de opleiding speciale aandacht.

In het tweede en derde studiejaar staan de didactische vorming en verdere professionalisering van de student centraal. Het lesgeven in de microsituatie in alle vakken van de basisschool en de vakdidactiek staan in deze fase voorop. Er blijft veel aandacht voor de stage- en studiebegeleiding. In het vierde studiejaar komt de specialisatie jonge kind óf oudere kind aan bod. Aan de specialisatie is een half jaar stage gekoppeld in de vorm van het werkplekopleiden (WPO). In dit studiejaar kan de student ook zijn diploma catechese behalen.

Opbouw van de stage

In het totale studieprogramma zijn 21 studiepunten beschikbaar voor stage, voor de werkplekopleiding in het vierde jaar nog eens 21 studiepunten. Verspreid over het eerste en het tweede studiejaar heeft de student in totaal acht weken per jaar stage, vier weken in groep 1 of 2 en vier weken in de groepen 4 tot en met 8. Doel van de eerstejaars stage is vooral dat studenten ontdekken welke aspecten het leraarsberoep omvat. Ook gaan zij na of de vereiste beroepsbekwaamheden in voldoende mate bij zichzelf aanwezig zijn. In de tweedejaars stage zijn de activiteiten van de studenten vooral gericht op het zelfstandig kunnen omgaan met en het zelfstandig kunnen lesgeven aan een

groep kinderen; de pedagogische bekwaamheden en didactische bekwaamheden staan dus centraal.

In het derde studiejaar staat groep 3 van de basisschool centraal. De student loopt vier weken stage in deze groep. In het derde jaar is ook de 'horizonverbreding' gepland, stages van vijf weken in het speciaal onderwijs, in de randstad of in het buitenland. Kinderen met leerproblemen, de school als organisatievorm, het functioneren als teamlid staan in deze stages centraal. De student leert over de eigen leergroep heen te kijken en hij kan vanuit eigen persoonlijke keuze leerdoelen verwerken.

De vierdejaars stage is geheel afgestemd op de gekozen specialisatie en vindt plaats in de vorm van WPO. Na een oriëntatieperiode neemt de student, gedurende een langere tijd de klas van de mentor over en functioneert hij als een startend leerkracht. In de eerste drie periodes van het studiejaar bestaat de WPO uit een lintstage, de vierde periode is een blokstage van minimaal 4 aangesloten weken. Tijdens de stage werkt de student tevens aan het samenstellen en opbouwen van zijn portfolio, dat tijdens het eindgesprek één van de gespreksonderwerpen zal zijn.

3.2 Startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

Bij de ontwikkeling van het nieuwe competentiegerichte onderwijs maakt de opleiding onder andere gebruik van de 4C/ID-benadering, de four components of instructional design, waarmee complexe vaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd kunnen worden aangeleerd (figuur 3.2.1). Daarbij start de opleiding steeds met het formuleren van doelen die uitgangspunt moeten zijn voor de toetsing; eerst wordt de toets ontwikkeld en vervolgens het bijpassende onderwijs. De opleiding bereikt hiermee tevens dat onderwijs-onafhankelijk grote onderwijsblokken kunnen worden getoetst en dat de startbekwaamheden ook in de toetsing hun doorwerking blijven houden.

Figuur 3.2.1: Four components of instructional design

De four components of instructional design (4C/ID-benadering) is uitgewerkt in het boek 'Innovatief onderwijs ontwerpen'. De benadering wil voorzien in de behoefte aan handvatten voor (her-)ontwerp van een competentiegericht curriculum. Over de 4C/ID-benadering is een artikel verschenen in Onderwijsinnovatie, september 2002.

Kenmerkend voor de 4C/ID-benadering is dat gestart wordt met een uitgebreide analyse van de wijze waarop experts beroepstaken in de praktijk uitvoeren. Complexe vaardigheden worden geanalyseerd op hun samenstellende vaardigheden. Hierbij wordt een hiërarchie van vaardigheden opgesteld, waaruit de samenstellende vaardigheden en hun onderlinge relaties naar voren komen. Elke samenstellende vaardigheid wordt beschreven in termen van gedrag, de condities waaronder het gedrag vertoond moet worden, en de criteria of standaarden voor acceptabel gedrag. Ook wordt geïntegreerd naar routinematige en niet-routinematige aspecten. De mentale modellen en cognitieve strategieën die bij het uitvoeren van de taak aan de orde zijn worden op een soortgelijke wijze geanalyseerd.

Specifiek voor de 4C/ID benadering is het uitgangspunt dat samenstellende vaardigheden en bijbehorende kennis gecoördineerd en geïntegreerd moeten worden. Het model geeft handvatten voor het ontwerpen van een leeromgeving die is gericht op: het stimuleren van complex leren, het integreren van leren en werken en het bieden van ingebouwde ondersteuning (product- of procesgericht).

Het nog lopende programma van het tweede tot en met vierde jaar is volgens de opleiding al voor 90 tot 95% dekkend voor de startbekwaamheden. Het nieuwe, op de SKIF kwaliteitskaders gebaseerde, programma voorziet in een volledige dekking.

Aan De Kempel worden de meeste studenten opgeleid volgens het WPO-model. In dit model staat het leren van studenten gericht op ontwikkeling in het beroep centraal. In het WPO-traject ligt de nadruk vooral op de ontwikkeling van het competentiegericht en integratief denken van de student. Hij stuurt met behulp van sterkte/zwakte analyses, persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's in steeds grotere mate zijn eigen leerproces.

De werkplek

De student brengt zijn stages door in de diverse groepen van het basisonderwijs. Er is in de eerste studiejaren een verdeling tussen onderbouwstages en bovenbouwstages. De specifieke omstandigheden van het onderwijs in groep 3 komen in de stage van het derde studiejaar aan bod. Verder kan de student in het kader van de 'horizonverbreding' zijn blikveld verbreden buiten het basisonderwijs door stage te lopen in het speciaal onderwijs of het voortgezet onderwijs, of door zich bijvoorbeeld te richten op de grootstedelijke problematiek van de Randstad.

De opleiding formuleert geen expliciete criteria ten aanzien van de kwaliteit van de WPO-werkplek, de student kiest deze plek zelf. De opleiding zet de studenten er wel toe aan om daarbij bewuste keuzes te maken die vooral gericht zijn op het kunnen realiseren van een duidelijke ontwikkeling van de eigen kennis, houding en vaardigheden. Specifieke keuzes voor dergelijke ontwikkelingstrajecten worden wel genomen, maar veel studenten kiezen in de eerste plaats vooral voor een school waarmee zij in het verleden al goede ervaring hebben opgedaan.

De WPO-periode bestaat uit een lintstage (twee dagen stage per week) en een afsluitende blokstage. De lintstage begint met een oriëntatieperiode. De student gaat in deze oriëntatieperiode na of de betreffende school juist gekozen is en welke leerdoelen hij er wil en kan realiseren. Aan het eind van de oriëntatiefase weegt de student af of deze werkplek voor een WPO-stage voldoende kwaliteit en mogelijkheden tot ontwikkeling kan bieden. De student legt de resultaten van deze oriëntatiefase en van deze afweging vast in zijn ontwikkelingsverslag.

Toetsingsmethoden

De opleiding hanteert in de eerste drie studiejaren lesvoorbereidingsformulieren die ook een evaluatiedeel omvatten. Hierin omschrijft de student wat goed liep, wat voor verbetering vatbaar was en welke de leerpunten zijn. Deze lesevaluatie van de student kan door de mentor van een reactie worden voorzien.

Ten behoeve van de beoordeling van het geheel van de stage schrijft de student een zelfevaluatie. De aandachtspunten in de zelfevaluatie richten zich met name op beroepshouding en groei daarin, op pedagogische- en omgangskwaliteiten, op didactische- en organisatorische kwaliteiten en op reflectie. Vervolgens reageert de mentor in zijn stagerapport bevestigend, ontkennend, aanvullend of afzwakkend op deze zelfevaluatie. Ook kan de mentor op de stagekaart in algemene bewoordingen opmerkingen maken bij een aantal indicatoren van pedagogische vaardigheden, didactische vaardigheden, beroepshouding en reflectie. In het eerste jaar ligt daarbij de nadruk enigszins

op de pedagogische vaardigheden, in het tweede jaar staan de didactische vaardigheden meer centraal. Bovendien wordt ook de groei van de student ten aanzien van de diverse indicatoren zichtbaar gemaakt. Op de stagekaart worden ook de verplichte opdrachten afgetekend. De stage in het eerste jaar wordt beoordeeld met voldoende, twijfelachtig of onvoldoende. In het tweede en derde jaar beperkt het oordeel zich tot voldoende of onvoldoende. Een 'twijfelachtig' wordt geïdentificeerd als 'onvoldoende', zeker in die gevallen waarin de student slecht reflecteert en hierdoor onvoldoende groei of te weinig zelfsturing vertoont. De bezoeken van de begeleider en de zelfevaluatie van de student kunnen als aanvulling dienen op stagerapport van de mentor.

De ontwikkeling die de student in zijn werkzaamheden tijdens de stages doormaakt, legt hij vast en maakt hij zichtbaar in het stagelogboek. In dit logboek beschrijft hij onder andere zijn leerpunten, aandachtspunten en concrete actiepunten en de vertaling die hij daarvan maakt in activiteiten en lessen. Het logboek bevat ook de tussen- en eindevaluaties. Het logboek dient op deze wijze als belangrijke informatiebron voor het bespreken van de stageactiviteiten met mentor of begeleider.

In de WPO-stage in het vierde studiejaar zijn er twee beoordelingsmomenten. De eerste bevindt zich aan het eind van de lintstage. Hierbij wordt vooral gekeken naar het zelfstandig kunnen functioneren in de groep, naar de eigen inbreng van de student en naar de stand van zaken ten aanzien van de realisatie van de eindtermen. Het gaat er op dat moment vooral om of de mentor met vertrouwen de verantwoordelijkheid voor de groep aan de student kan overlaten. Het eindoordeel van de blokstage (de lange aaneengesloten stage) gaat vooral na of de student voldoet aan de startbekwaamheidseisen van de beginnend leerkracht.

De student maakt ook in het vierde jaar zijn groei zichtbaar in het ontwikkelingsportfolio, onder andere ten aanzien van de pedagogische en didactische bekwaamheden, de organisatie van het onderwijs, adaptief onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, integratie van vakconcepten en schoolconcepten, sequentering, communicatie met collega's, ouders en externen en bestudeerde literatuur. Het portfolio omvat daartoe bij aanvang van de WPO het voorlopige werkconcept van de student, een evaluatie van de derdejaars stage, een plus/min analyse na drie jaar stage, aandachts- en actiepunten voor de oriëntatieperiode en het plan van aanpak. Verder wordt opgenomen een tussenbalans na de oriëntatieperiode, een tussenbalans na de lintstage en een eindbalans. De student verzamelt in iedere WPO-fase zoveel mogelijk zaken die iets tonen over de voortgang van zijn ontwikkeling. Na iedere WPO-fase schrijft hij een ontwikkelingsverslag en een eindverslag waarin hij terugblikt op zijn ontwikkeling in het afgelopen jaar. Tenslotte schrijft de student zijn definitieve werkconcept, dat wordt gebruikt bij het eindgesprek en maakt hij een presentatieportfolio waarin hij weloverwogen een beperkt aantal zaken bijeenhaalt die hij in het eindgesprek wil inzetten als bewijs van zijn verworven bekwaamheden of competenties. Indien mogelijk is de mentor bij het eindgesprek aanwezig. Het geheel kan met onvoldoende, voldoende of excellent worden beoordeeld. Van deze laatste waardering is sprake als de student vanuit zijn persoonlijk werkconcept kan reflecteren op zijn sterke en zwakke punten, kan aangeven op welke wijze samenwerking met collega's en collegiale consultatie een rol speelt en bovenal dat de student in staat is om op metacognitief niveau door zelfregulatie zijn vakmanschap te verdiepen.

De opleiding werkt al enkele jaren aan de ontwikkeling van een instrument dat de groei en ontwikkeling van de student tijdens de stage of de WPO-fase meet. Daartoe werd in SKIF-verband het Pentagram-model ontwikkeld. In dit model wordt langs een vijftal lijnen de ontwikkeling van het functioneren van de student ten aanzien van deze aspecten gevolgd en kunnen de sterkere en zwakkere punten in zijn handelen worden vastgesteld (zie ook opleidingsrapportage Fontys 's-Hertogenbosch). Samen met de partners van Interactum heeft de opleiding in 2002 dit model nog verder uitgewerkt tot een Decagram. Met dit model kan de ontwikkeling van het functioneren van de student op tien aspecten worden gevolgd: vakessenties, moreel-ethische oriëntatie, beroepsidentiteit in termen van persoonlijke betrokkenheid, authenticiteit, heterogeniteit, persoonlijke ontwikkelingsplanning, complexiteit van processen, complexiteit van inhouden, draaglast qua duur en mate van verantwoordelijkheid. De studenten moeten hun ontwikkeling op deze aspecten bewijzen door aan de in het persoonlijk ontwikkelingsplan geformuleerde doelen onderbouwende materialen toe te voegen, onder andere via het portfolio. De opleiding gaat dit model in eerste instantie uitproberen in het PDS-traject, maar zij ziet goede mogelijkheden om het model in het gehele derde en vierde jaar te gebruiken en het is, mits meer instituutsgestuurd en toegespitst op enkele assen van het model, ook bruikbaar in de eerste studiejaren.

Beoordeling

Beoordelaars

Aan het eind van de propedeuse doet de docentenvergadering een uitspraak over de beroepsgeschiktheid van de student. Dit advies is gebaseerd op de resultaten van de theorie en de stage van de student. Bij de weging van de stageresultaten worden het stagelogboek, het stageverslag van de mentor, het begeleidingsverslag van de mentor en de zelfevaluatie van de student betrokken. De balans wordt opgemaakt in een beschrijvende beoordeling. Alleen in de fase van de propedeuse kan het oordeel 'twijfelachtig' worden uitgesproken. Het functioneren van de student is dan nog niet op niveau, maar er is volgens begeleider en mentor wel positieve ontwikkeling, dus perspectief, zichtbaar. De begeleidend docent is verantwoordelijk voor verwerking van de resultaten op de stagekaart. De werkwijze in het tweede en derde studiejaar is vrijwel identiek, zij het dat het oordeel 'twijfelachtig' in deze fase niet meer uitgesproken wordt.

Opzet beoordeling

In het vierde studiejaar brengt de begeleidend docent minimaal drie stagebezoeken, eenmaal in de oriëntatiefase, eenmaal tijdens de lintstage en eenmaal aan het eind van de blokstage. Er vinden in het vierde jaar geen lesbezoeken plaats. De begeleiding vindt plaats aan de hand van de schriftelijke voorbereiding van de student. Het verslag van de ervaringen van de student wordt voor aanvang van het bezoek van de begeleider voorgelegd aan de mentor. Het gesprek aan het eind van de blokstage is bedoeld als afsluiting/beoordeling van de stage. In dit beoordelingsgesprek worden de startbekwaamheidseisen besproken aan de hand van de eindtermen. Naast de begeleidingsgesprekken neemt de student ook nog deel aan een viertal supervisiegesprekken op De Kempel onder leiding van de docentbegeleider. Tenslotte vindt het eindgesprek plaats waarbij ook de mentor aanwezig is.

Het is de bedoeling dat de student in de loop van de opleiding zijn stages steeds meer zelf gaat sturen. De opleiding vindt dat zij met het Decagram beschikt over een goed nieuw instrument waarmee de student zijn eigen ontwikkeling kan meten en sturen. Indien een student onvoldoende in staat is om zijn ontwikkelingsproces zelf te sturen, dan kan de opleiding met behulp van bijvoorbeeld assessments aan deze ontwikkeling gerichter sturing geven. De mentoren van de basisscholen vinden de Penta- en Decagrammodellen nuttig. De begeleidingsgesprekken met de stagiairs kunnen met behulp van deze instrumenten op een inhoudelijk hoger niveau worden gebracht. In de gesprekken van de stagebegeleiders met de mentoren is er dan ook expliciet aandacht voor het leren werken met deze instrumenten. Van de zijde van de mentoren wordt overigens bevestigd dat zij voldoende instrumenten in handen hebben om tot beoordeling te kunnen komen. De mentoren vinden ook dat zij voldoende steun van de opleiding krijgen bij de beoordeling van 'moeilijke gevallen'.

Kwaliteitsborging van de toetsing

De relaties met het stageverlenende en afnemende werkveld zijn volgens de opleiding uitstekend. Een aantal stagebegeleiders is rechtstreeks afkomstig uit het basisonderwijs. Studenten en mentoren zijn te spreken over de kwaliteitsbevorderende organisatie rond de stage. Deze is zo opgezet dat theoretische vorming over bijvoorbeeld adaptief onderwijs wordt gevolgd door praktische oefening in geselecteerde stagescholen die op dat aspect al duidelijk gevorderd zijn.

Er is veel belangstelling voor de mentorenbijeenkomsten, niet alleen voor begeleiders van WPO-ers, maar ook voor mentoren van eerstejaars studenten. De band tussen werkveld en opleiding wordt nog extra verstevigd doordat veel afgestudeerden van De Kempel in de regio werkzaam blijven en in latere fase ook zelf mentor worden. Mentoren geven zelf aan dat de begeleiding van studenten de basisschool als geheel en ook henzelf goede mogelijkheden biedt tot professionele ontwikkeling van het team en ook tot verdere persoonlijke professionele ontwikkeling van de mentor zelf. De opleiding is op deze wijze redelijk goed in staat om een doorgaande lijn en een behoorlijke kwaliteit van de begeleiding te borgen.

Samen met het werkveld investeert de opleiding in een aantal (deels) postinitiële trajecten. Voorbeelden daarvan zijn de startercursus voor net afgestudeerden, waarin hen na het afstuderen nog een jaar lang mogelijkheden worden geboden voor coaching en intervisie. Verder zijn pilots ontwikkeld die bijvoorbeeld de belangstelling voor het docent zijn in groep 7 of 8 of in combinatiegroepen moeten bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door enerzijds een student die overweegt zich voor groep 7 of 8 te specialiseren, alvast een aanstelling te garanderen en anderzijds door het bieden van extra begeleiding en ondersteuning.

3.3 Specifieke ontwikkelingen: het PDS-traject

De opleiding is in september 2001 gestart met het experimentele PDS-traject (de professional development school of opleidingsschool), het opleidingstraject dat zich met name richt op studenten die al beschikken over een eerste of tweede graads onderwijsbevoegdheid of in het bezit zijn van een in het buitenland behaalde bevoegdheid. Volgens de opleidingsbrochure verblijven deze studenten, afhankelijk van hun instapniveau, één tot anderhalf jaar gedurende vier dagen per week in de opleidingsschool (waarvan twee dagen voor de groep), terwijl op de vijfde dag wordt gewerkt aan training, instructie en intervisie. Momenteel participeren in dit opleidingstraject ook enkele derde- en vierdejaars studenten, afkomstig uit het reguliere opleidingstraject. Zij zijn op geschiktheid (ruim voldoende voor de theorie, voldoende tot goed voor de stagecomponent en zelfreflecterend kunnen handelen) geselecteerd en kunnen op deze wijze de resterende studietijd sneller doorlopen.

De gedachte achter het PDS-traject is dat de lacune tussen de eerder verworven competenties (men heeft vaak al een onderwijsbevoegdheid) en de startbekwame leerkracht (volgens de 12 ontwikkelingslijnen in het SKIF kwaliteitskader) wordt opgevuld door ontwikkelingsgericht leren.

Start

Om de beginsituatie van de student in kaart te brengen, wordt gestart met een intake-toets. Daarmee wordt duidelijk aan welke onderdelen de student reeds voldoet en welke doelen hij tijdens het traject nog moet verwezenlijken. In de oriëntatiefase van het traject geeft de student in een self-assessment een beschrijving van zichzelf volgens de twaalf SKIF-ontwikkelingslijnen en geeft hij van iedere ontwikkelingslijn aan in hoeverre hij het doel beheerst. De student motiveert de beheersing per fasedoel en voert daarvoor bewijzen aan. Het self-assessment maakt duidelijk op welke leerlijnen en op welke fasedoelen daarbinnen nog ontwikkeling nodig is. Dit vormt het uitgangspunt voor het persoonlijk ontwikkelingsplan. Op basis van zijn leerdoelen en de beschrijving van wat de student al kan kiest de student in een plan van aanpak de leeractiviteiten die hij wil verwezenlijken en worden tussentijdse meetpunten bepaald waarmee gemeten kan worden of de leeractiviteiten tot het gewenste leerdoelen leiden. Ook formuleert de student in het persoonlijk ontwikkelingsplan zijn behoefte aan begeleiding van mentor en begeleider.

Leerperiode

Tijdens de leerperiode legt de student een portfolio aan dat dient als beschrijving van zijn vakmanschap. Het portfolio wordt steeds aangevuld en bijgesteld. Op deze wijze ondersteunt het de student bij het volgen van zijn eigen ontwikkeling en levert het op continue wijze feedback waardoor reflectie op de eigen prestaties wordt bevorderd.

Tijdens het traject is het belangrijk dat het behalen van gestelde doelen wordt bewezen. De student kan zelf bepalen welke vorm hij dit bewijs geeft, bijvoorbeeld het tonen van deskundigheid in de praktijk, het voeren van een evaluatiegesprek of het tonen van gemaakte documenten.

Aan het einde van iedere periode vindt ook een leervorderingentoets plaats. Deze toets wordt afgenomen door een opleidingsdocent die niet begeleidt op de betreffende opleidingsschool. De student laat zien op dat hij de bij aanvang van de periode in het persoonlijk ontwikkelingsplan geformuleerde doelen daadwerkelijk heeft leren beheersen.

Uit de eerste ervaringen met het PDS-traject blijkt dat de gebruikte instrumenten als intake-toets en self-assessment nog niet goed hebben gewerkt. Met name de leesbaarheid van kwaliteitskader 2 schoot te kort en studenten herkenden zich er niet in. De op basis van de intake-toets geformuleerde eerste persoonlijke ontwikkelingsplannen bleken aanvankelijk heel zwak, duidelijk was dat de benodigde denkstijl nog moest worden ontwikkeld. De naderhand geformuleerde ontwikkelingsplannen waren echter beter en uiteindelijk zelfs van prima kwaliteit. De opleiding benadrukt dat een transparante afstemming tussen de uitkomsten van het assessment en het advies over het verdere scholings- en begeleidingstraject een punt van aandacht is; met name de technische vertaling van de resultaten van het self-assessment naar een ontwikkelingsplan vergt nog de nodige ontwikkeling. Een enkele PDS-begeleider zet vraagtekens bij het expliciet vermelden van de opleidingsduur: de zij-instromer richt zich dan teveel op het in één jaar afronden van het traject, terwijl de praktijk veelal uitwijst dat voor het PDS-traject eerder anderhalf tot twee jaar nodig is om de vereiste kwaliteit te realiseren.

Het PDS-traject is volgens de opleiding een mooi, maar zeer arbeidsintensief model. Hoewel in dit traject alleen mentoren worden geselecteerd die al ruime ervaring hebben in het begeleiden van WPO-ers, blijkt ook voor deze mentoren scholing en begeleiding noodzakelijk. De opleiding kan dit momenteel uitvoeren omdat slechts een beperkt groepje studenten deelneemt en omdat men de beschikking heeft over innovatiegelden; met de standaardbesteding zou dit model niet of nauwelijks uitvoerbaar zijn. In dit verband wijst de opleiding er op dat de WHW niet direct is afgestemd op het toenemende aantal niet-reguliere studieroutes. De opleiding tracht het aan te bieden onderwijs steeds zo goed mogelijk af te stemmen op de steeds bredere wordende instroom. Dat vergt de nodige creativiteit, waarbij de WHW in toenemende mate als belemmerend en knellend keurslijf wordt ervaren.

3.4 In het kort

Het huidige curriculum van de opleiding is gebaseerd op ontwikkelingslijnen waarin de startbekwaamheden zijn verwerkt. Bij de ontwikkeling van het nieuwe competentiegerichte onderwijs maakt de opleiding onder andere gebruik van een benadering, waarmee complexe vaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd kunnen worden aangeleerd.

De opleiding formuleert geen expliciete criteria ten aanzien van de kwaliteit van de WPO-werkplek, de student kiest deze plek zelf. De opleiding zet de studenten er wel toe aan om daarbij bewuste keuzes te maken die vooral gericht zijn op het kunnen realiseren van een duidelijke ontwikkeling van de eigen kennis, houding en vaardigheden.

De opleiding hanteert in de eerste drie studiejaar lesvoorbereidingsformulieren die ook een evaluatiedeel omvatten. Ten behoeve van de beoordeling van het geheel van de stage schrijft de student een zelfevaluatie. De aandachtspunten in de zelfevaluatie richten zich met name op beroepshouding en groei daarin, op pedagogische- en omgangskwaliteiten, op didactische- en organisatorische kwaliteiten en op reflectie.

Het gesprek aan het eind van de blokstage is bedoeld als afsluiting/beoordeling van de stage. In dit beoordelingsgesprek worden de startbekwaamheidseisen besproken aan de hand van de eindtermen.

Er is veel belangstelling voor de mentorenbijeenkomsten, niet alleen voor begeleiders van WPO-ers, maar ook voor mentoren van eerstejaars studenten. Mentoren geven zelf aan dat de begeleiding van studenten de basisschool als geheel en ook henzelf goede mogelijkheden biedt tot professionele ontwikkeling van het team en ook tot verdere persoonlijke professionele ontwikkeling van de mentor zelf. De opleiding is op deze wijze redelijk goed in staat om een doorgaande lijn en een behoorlijke kwaliteit van de begeleiding te borgen. De opleiding biedt studenten die al ervaring hebben met lesgeven de mogelijkheid aan in de praktijk te leren op de opleidingsschool. Te zien is dat voor het bepalen van het instapniveau, het bepalen van het leerproces binnen de opleidingsschool en het documenteren van het leerproces een goed instrumentarium vereist is. Hogeschool De Kempel ontwikkeld deze instrumenten en experimenteert ermee.

4. HOGESCHOOL EDITH STEIN, HENGELO

Geïnspireerd door voorbeelden die we zagen in de VS en Canada hebben we een flinke periode gebrainstormd en toen zijn we gestart... Studenten worden vanaf het begin opgeleid in de praktijk op de opleidingsschool. Opvallend voor vakdocenten is de tijdsbesparing die optreedt doordat studenten zelf met gerichte leervragen komen.' De PABO Edith Stein startte in 2000 met een pilot waarbij studenten wekelijks opgeleid worden op de basisschool. Mentoren en interne opleiders van de basisschool leiden en ondersteunen de studenten in hun leerproces: een kijkje in de opleidingsschool.

4.1 Inleiding

De Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente in Hengelo leidt alleen op voor het beroep leraar basisonderwijs. Na een jaar kiezen studenten voor het katholiek, protestants-christelijk of openbaar/algemeen-bijzonder onderwijs. Voor de verschillende opleidingsvarianten staan in totaal ongeveer 1000 studenten ingeschreven. De pabo kent een vijftal opleidingsroutes; de vierjarige opleiding voltijd en deeltijd, een driejarige voltijdopleiding voor mbo studenten (onderwijsassistent) en een verkorte deeltijdopleiding voor zij-instromers. Tenslotte is de pabo medio 2001 gestart met de driejarige pilot-opleiding 'opleidingsscholen', waaraan in deze rapportage met name aandacht wordt besteed. De opleiding participeert in het samenwerkingsverband EOS, Interactum en SKIF.

Het curriculum

Onderwijsconcept

Het onderwijsconcept zoals dat gehanteerd wordt binnen de opleidingsvariant opleidingsscholen is gebaseerd op een adaptieve en constructivistische onderwijsvisie; de student is geen passieve ontvanger van kennis, maar vervult een actieve rol in het opdoen van kennis. Bestaande kennis en vaardigheden worden verbonden met nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen waarbij de student leert zelf sturing te geven aan het leerproces. Deze visie brengt de opleiding tot uitdrukking in kenmerken van leren: doelgericht, cumulatief, actieve zelfsturing, als sociaal proces en contextgebonden. Binnen de opleidingsschool is ook sprake van coöperatief leren; studenten leren onderling van elkaar. Op het gebied van zelfstandigheid en zelfsturing wordt veel van de deelnemende studenten verwacht. Zij moeten daarom vooral goed in staat zijn te reflecteren op het eigen handelen.

Opbouw van het curriculum

In de pilot opleidingsscholen is de basisschool voor studenten niet alleen een oefenplek. Vanaf het begin van de opleiding is de 'opleidings(basis)school' tevens een leeromgeving waarin de student als teamlid meedraait. In de pilot opleidingsscholen rondt de student zijn opleiding niet in vier, maar in drie jaar af. Het curriculum is gefaseerd volgens het betrokkenheidsmodel

(achtereenvolgens zelfbetrokkenheid, taakbetrokkenheid, leerlingbetrokkenheid, organisatiebetrokkenheid en uiteindelijk de integratie van deze vier fasen). Het curriculum is geordend volgens 12 ontwikkelingslijnen die zijn afgeleid van het beroepsprofiel leraar primair onderwijs en de startbekwaamheden. De ontwikkelingslijnen zijn per opleidingsfase uitgewerkt in (fase) doelen. Uit deze curriculumbasis zijn 6 kerncompetenties afgeleid. Deze moeten de studenten zich gedurende de opleiding op een steeds hoger niveau van professionaliteit eigen maken.

Figuur 4.1.1: 6 kerncompetenties

1. *Pedagogisch handelen*
2. *Vakdidactisch handelen*
3. *Organisatorisch handelen*
4. *Interpersoonlijk handelen*
5. *Samenwerken met collega's*
6. *Samenwerken met omgeving*

Opbouw van de stage

Studenten zijn tijdens de gehele opleiding wekelijks minimaal twee dagen op de opleidingsschool en anderhalve dag op de pabo. Daarnaast lopen de studenten elk jaar een aantal volledige weken stage. In het eerste jaar zijn er drie stageweken, in het tweede jaar vijf en in het derde jaar drie. Een student wordt na de eerste oriëntatie aan het begin van het eerste jaar pas definitief toegelaten tot de pilot 'opleidingsschool' als hij voldoet aan een aantal selectiecriteria, die vooral gericht zijn op de leerhouding en het reflectief vermogen van de student.

Na de oriëntatie in de verschillende bouwen in het eerste jaar vindt de stage in de tweede helft van het eerste jaar plaats in groep 5-8. In het tweede jaar staan de groepen 1-4 centraal. In de eerste helft van het derde jaar loopt de student stage volgens de specialisatie. De tweede helft van het derde jaar is gewijd aan de lio-stage. De student brengt deze periode niet meer door in de opleidingsschool, maar in een gewone basisschool.

4.2 Startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

De hogeschool participeert in SKIF, het samenwerkingsverband van de KPC-groep, Interactum en de Fontys Hogescholen. SKIF heeft op basis van de startbekwaamheden, het beroepsprofiel leraar primair onderwijs en onderwijskundige modellen, gewerkt aan het ontwerp van het pabo-curriculum. Dit curriculum wordt binnen SKIF steeds verder geïnnoveerd, waardoor er een opeenvolging van curriculumgeneraties is ontstaan van sterk vakgerichte naar meer beroepsgerichte en vandaar naar competentiegerichte programma's. De startbekwaamheden zijn via de ontwikkelingslijnen in het curriculum verwerkt.

Het reguliere curriculum van de pabo heeft een nog overwegend beroepsgericht karakter. Dit programma past volgens het management minder goed bij de

steeds bredere instroom. Het curriculum wordt daarom vernieuwd, waarbij er tevens aandacht is voor de volledige implementatie van de startbekwaamheden. De vernieuwing krijgt gestalte in de trajecten voor nieuwe doelgroepen: de route voor mbo-onderwijsassistenten, de deeltijd-verkorte route en de route 'opleidingsscholen'. De programma's voor deze routes behoren tot de nieuwste (derde)generatie curricula, ze zijn dus sterk competentiegericht.

Bij de ontwikkeling van nieuwe programma's gaat de hogeschool ervan uit dat eerst moet worden vastgesteld wat men wil toetsen. Vervolgens wordt het daarbij passende programma ontworpen. De opleiding heeft het beleid ten behoeve van de toetsing vastgelegd in een toetskader.

De ontwikkeling van nieuwe toetsen voor de route 'opleidingsscholen' heeft als gevolg gehad dat ook voor de reguliere opleiding het toetsprogramma werd verbeterd en het aantal toetsen werd verminderd. Momenteel werkt de opleiding verder aan het verzamelen van aan de praktijk ontleende kenmerkende beroepssituaties. Kenmerkende beroepssituaties die voor leren worden gebruikt kunnen steeds complexer gemaakt worden. Een leesles geven aan een groepje van drie kinderen is minder complex dan het geven van een leesles aan een hele groep. In deze laatste kenmerkende beroepssituatie moet een student steeds meer bekwaamheden inzetten. Deze kenmerkende situaties zijn bij uitstek geschikt om competenties te toetsen binnen het competentiegericht onderwijs, zoals binnen de pilot 'opleidingsscholen' gebruikt wordt.

Naast het traject opleidingsscholen kent ook het reguliere programma vanaf het einde van het derde studiejaar een meer competentiegerichte opzet.

Figuur 4.2.1: Variaties in beroepssituaties

- | |
|---|
| <p><i>Beroepssituaties kunnen variëren wat betreft:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Heterogeniteit</i>• <i>Complexiteit van processen</i>• <i>Complexiteit van inhoud</i>• <i>De draaglast qua duur en/of</i>• <i>De mate van verantwoordelijkheid</i> |
|---|

De werkplek

Aan de pilot 'opleidingsscholen' doen zes basisscholen mee. Inmiddels participeren 40 eerstejaarsstudenten en 20 tweedejaarsstudenten. Basisscholen die in dit nieuwe opleidingstraject wilden participeren zijn door de opleiding via een intake-procedure geselecteerd. Aan de start van het traject is veel overleg met de opleidingsadviesraad, het veld, basisschoolteams, ouders en medezeggenschapsraden vooraf gegaan. Omdat per opleidingsschool een groepje van tien studenten wordt geplaatst, heeft de opleiding in eerste instantie gezocht naar grote basisscholen. Inmiddels doet echter ook een bestuur van een aantal kleine tot middelgrote basisscholen mee.

De motivatie van de begeleiders is volgens alle betrokkenen groot. Studenten en begeleiders leren veel van elkaar. Het opleidingstraject vraagt veel van de student: de opleidingsduur is immers een jaar korter dan de reguliere opleiding. Volgens de opleiding kan er door de opleidingsvorm tijds winst geboekt worden: studenten komen zelf met gerichte vragen en het blijkt dat daardoor in minder tijd meer stof behandeld kan worden. In het traject nemen voornamelijk

studenten deel met een vwo-vooropleiding, maar er participeren ook studenten met een havo of mbo vooropleiding. Enkele studenten stromen in via een hbo of wo opleiding.

In de kennismakingsperiode van 6 weken is het nog niet de bedoeling dat de student al echt lessen verzorgt, daarvoor is eerst een theoretische onderbouwing nodig. De student neemt wel deel aan allerlei activiteiten in de basisschoolgroep. Van de opleiding krijgt de student enkele theorieën en stagesuggesties voor deze weken aangereikt. Het initiatief ligt echter grotendeels bij de student zelf.

Aan het eind van de kennismakingsperiode beoordelen de opleiding en de opleidingsschool of de student voldoende geschikt is om aan dit veeleisende opleidingstraject deel te nemen. Daartoe is een selectie-instrument ontworpen. Bij de afweging of een student verder mag deelnemen aan dit traject worden de pedagogische sensibiliteit van de student, zijn motivatie, zijn inzet en zijn zelfsturend vermogen in ieder geval gemeten. Afvallers kunnen alsnog instromen in de reguliere opleidingsroute.

In het eerste half jaar van de opleiding wordt vooral de beroepshouding van de student bekeken. Lessen voorbereiden en nabespreken doet de student in overleg met de interne opleider of met de praktijkstudieleider. De mentor bespreekt met de student vooral het praktisch functioneren van en in de betreffende groep.

Vooraf vakdocenten van de opleiding voelden zich in het begin van het traject onzeker of de gewenste leerinhouden van hun vakgebied (de vakspecifieke bekwaamheden) in de opleidingsschool wel voldoende aan bod zouden komen. Om hier meer zekerheid in te geven experimenteert de opleiding met studiehandleidingen, waarin op basis van beroepssituaties selecties van gewenste leerinhouden zijn opgenomen. Dit betekent overigens niet dat er geen andere leerwegen mogelijk zijn. De doelen moeten bereikt worden in een samenspel van student, mentor en pabo. Dat vergt goede afstemming tussen de partijen.

Toetsingsmethoden

De verschillende fases uit het traject opleidingsscholen kennen ieder een eigen beoordelingsinstrument. Het instrument beschrijft de competenties zoals deze gelden voor een startbekwame leraar. Per competentie is voor elke studiefase afgeleid waaraan de student moet voldoen. Dit is uitgewerkt in ijkpunten die kunnen worden beoordeeld (+, +/-, -). Verder is er op het beoordelingsformulier een lijst met vragen opgenomen, die kenmerkend zijn voor onderwijsactiviteiten per vak. Ook deze zijn uitgewerkt in ijkpunten die beoordeeld worden.

De beoordeling is ingebed in 'het Groot Bezoek', het beoordelende bezoek dat elke studiefase afsluit. Hierop wordt verder ingegaan in paragraaf drie.

Na het eerste studiejaar is het beoordelingsinstrument al bijgesteld. Zo krijgt de communicatie met de vakdocenten meer aandacht en zijn voor de diverse actoren duidelijke rolbeschrijvingen opgesteld.

Figuur 4.2.2: IJkpunten muziek

<p><i>IJkpunten muziek (tweede helft propedeuse)</i></p> <p><i>+</i> <i>+ -</i> <i>-</i></p> <p><i>Student zet tijdens de muziekles eigen muzikale middelen optimaal in</i></p> <p><i>Let bij het zingen op toonhoogte /articulatie en ademhaling</i></p> <p><i>Zorgt bij het aanleren van een les voor afwisseling van fase 2 en 3. Er is een inleiding en een afsluiting</i></p> <p><i>Kan leerlingen uitdagen en enthousiasmeren t.a.v. muziekactiviteiten</i></p> <p><i>Kan een eenvoudige speel- en leersituatie ontwerpen en uitvoeren</i></p>

Beoordeling

Beoordelaars

De studenten zijn in de basisschool in twee groepjes van vijf verdeeld. Iedere student heeft een eigen mentor, die functioneert als eerste aanspreekpunt voor de activiteiten in de klas. Daarnaast is er per opleidingsschool een interne opleider basisonderwijs aangesteld; een supervisor die vanuit de basisschool eerstverantwoordelijk is voor de groepsoverstijgende pedagogisch didactische begeleiding van alle in die basisschool geplaatste studenten. De praktijkstudieleider van de pabo is verantwoordelijk voor de ontwikkeling, beschrijving en toetsing van het competentiegerichte curriculum. De praktijkstudieleider verzorgt ook een deel van het onderwijs binnen de basisschool.

Het gezamenlijk opleiden van studenten door de pabo en het werkveld heeft voordelen voor beide. De opzet draagt bij aan de professionele ontwikkeling van de studenten en de leerkrachten; het biedt de basisschool mogelijkheden voor professionalisering van het team en past goed binnen het personeelsbeleid op de langere termijn.

De opleiding zorgt voor mentorenbijeenkomsten die afgestemd zijn op de onderwerpen die de stagiairs in een bepaalde periode behandelen. Doel van

dergelijke bijeenkomsten is om te komen tot een zo veel mogelijk gelijke aanpak in alle opleidingsscholen van bijvoorbeeld het onderwijs aan het jonge kind.

Opzet beoordeling

In het geheel van de beoordeling van het functioneren van een student in de opleidingsschool speelt het Groot Bezoek een belangrijke rol. Dit aspect is onder paragraaf 3 nader uitgewerkt.

Kwaliteitsborging van de toetsing

Om te borgen dat de begeleiding en beoordeling van voldoende niveau is, heeft de opleiding in de voorwaardelijke sfeer daar nadrukkelijk aandacht aan besteed. Mentoren moeten onder andere een bepaalde mate van professionaliteit hebben bereikt en zijn van tevoren door de opleiding geschoold. Verder verzorgen vakdocenten voorbeeldlessen op de opleidingsschool en geven zij mentoren instructie hoe vanuit vakinhoudelijk perspectief het best een lessenserie kan worden opgezet en op welke wijze een student daarbij het beste kan worden begeleid en beoordeeld.

Het gehanteerde beoordelingsinstrumentarium zal samen met het veld worden geëvalueerd. Overigens zijn, zoals eerder vermeld, na de ervaringen in het eerste jaar van de pilot al de nodige aanpassingen doorgevoerd.

De opleiding is voornemens om na afloop van de pilot (na studiejaar 2003/2004) de resultaten ervan een plaats te geven in het reguliere programma en in de andere opleidingsroutes. Voorop moet blijven staan dat de gerealiseerde kwaliteit van dit opleidingstraject gegarandeerd moet blijven. Dit betekent onder andere dat er goede werkafspraken over de financiering van het geheel moeten zijn, en dat het gehanteerde opleidingskader voldoende helder moet zijn.

Voor het participerende basisonderwijs is het belangrijk dat er in dit educatieve partnerschap goede afspraken met de pabo kunnen worden gemaakt. Het basisonderwijs ziet vooral voordelen in de doorgaande ontwikkelingslijnen voor leraren bij deze opleidingsvorm, aangezien afgestudeerden ook na afloop van de studie aan de pabo met scholing en begeleiding bezig kunnen blijven. Het model van de opleidingsschool is voor het basisonderwijs een instrument waarmee bekwame nieuwe leerkrachten binnen kunnen worden gehaald en biedt veel mogelijkheden om reeds zittend personeel verder en continu te professionaliseren. Het gedeelde ideaalbeeld van pabo en de basisscholen is dat de pabo doorgaande nascholing en begeleiding verzorgt. Eén en ander moet wel voor beide betaalbaar blijven.

4.3 Specifieke ontwikkelingen: 'het Groot Bezoek'

Als studenten grotendeels opgeleid worden binnen de basisschool en zelf invulling geven aan het leerproces komt de beoordeling van dat leerproces en het bereiken van de startbekwaamheden nog centraler te staan. Voor de beoordeling van het leerproces binnen de opleidingsschool is derhalve per periode een omvattende beoordeling ontworpen: het Groot Bezoek. Het Groot Bezoek vindt plaats als afsluiting van elke via het betrokkenheidsmodel gedefinieerde onderwijsfase. Het Groot Bezoek is feitelijk

een cluster van beoordelingen vanuit verschillende perspectieven. De student beoordeelt eerst zichzelf via het zelfevaluatieformulier van de desbetreffende fase. Vervolgens beoordeelt de mentor met behulp van het praktijkrapport het functioneren van de student. In dit rapport zijn de periodedoelen, houding van de student, voorbereiding en uitvoering van de stageactiviteiten te beoordelen aspecten. De interne opleider van de basisschool en de praktijkstudieleider van de pabo beoordelen onafhankelijk van elkaar een geselecteerd aantal kerncompetenties. De overige kerncompetenties worden beoordeeld tijdens een lesbezoek door een vakdocent, de praktijkstudieleider en de interne opleider van de basisschool. De te beoordelen competenties zijn onderverdeeld in ijkpunten die de student tijdens de les moet kunnen laten zien.

In elke onderwijsfase staat een aantal basisschoolvakken centraal. De bijbehorende vakdocent beoordeelt tijdens het Groot Bezoek een les in zijn of haar eigen vak.

Studenten bereiden voor het Groot Bezoek niet één maar verschillende lessen voor; één les per vak dat in de desbetreffende periode centraal staat. Pas op de avond voor het bezoek verneemt de student welke les er de volgende dag in de klas gegeven en beoordeeld zal worden. Ook de niet gekozen lessen worden beoordeeld door de praktijkstudieleider en de interne opleider en wegens, evenals het praktijkrapport van de mentor, mee in het totaal van de beoordeling.

Overigens kan een student pas opgaan voor het Groot Bezoek als een vakdocent het onderwijswerk van de geselecteerde kernvakken voldoende acht.

De beoordelingen worden na afloop van het Groot Bezoek in de beoordelaarsgroep (de praktijkstudieleider, de intern opleider, de mentor, een vakdocent) besproken. Daaruit komt tenslotte een oordeel naar voren dat intersubjectief is vastgesteld en verantwoord genoemd mag worden. Niettemin blijft het volgens de opleiding, gezien de verschillende persoonlijke situaties waarin studenten verkeren, vrijwel onmogelijk om langs iedere student precies dezelfde meetlat te leggen.

Na het lesbezoek vindt er onder leiding van de praktijkstudieleider een eindgesprek met de student plaats: deze begint als een beoordelingsgesprek en gaat over in een ontwikkelingsgesprek ten behoeve van het vervolg van de opleiding.

Na het Groot Bezoek schrijft de student een persoonlijk leerplan, waarin hij nieuwe leerdoelen vaststelt en dat tevens een reflectie inhoudt. Dit legt hij voor aan de praktijkstudieleider en de interne opleider. Het nieuwe persoonlijk leerplan vormt het uitgangspunt voor het volgende studievoortgangsgesprek. De tijdens het Groot Bezoek onvoldoende beoordeelde competenties worden uiterlijk twee maanden later herkanst.

In deze opleidingsroute wordt voor het overige beperkt getoetst. De ontwikkeling van de student is vooral in het logboek vastgelegd en zichtbaar gemaakt. De student heeft daarmee veel meer dan in het reguliere traject de mogelijkheid om zijn eigen programma te sturen. Docenten hebben daarbij sterk de indruk dat met het afnemen van het belang van gewone tentamens de leerstof bij de student juist beter beklijft.

Figuur 4.3.2: Uitwerking van de kerncompetentie reflectief vermogen

De student kijkt terug en is in staat binnen de relevante beroepsactiviteit de diverse handelingen te beschrijven. Trekt conclusies in algemene termen, formuleert mogelijke bijstellingen en betreft bij de vervolgaanpak ook de ontwikkeling van eigen deskundigheid.

IJKpunt reflectief vermogen

+
±
-

1. *de student heeft inzicht in het eigen leerproces hetgeen in het pop zichtbaar wordt voor een aantal vakken in de formulering van het subjectief concept bij ontwikkelingslijn 5*
2. *toont reflectief vermogen zowel tijdens het terugblikken op een beroepservaring als tijdens actieve deelname in de lessen.*
3. *relateert minder goed verlopen activiteiten aan kennis- en ervaringslacunes.*
4. *benoemt alternatieven voor aanpak en maakt een keuze*
5. *laat horen dat reflecteren meer is dan 'evalueren'. De reflectie is gericht op persoonlijke ontwikkeling vanuit de eigen ervaring. Eigen mening, eigen gedrag, eigen capaciteit en eigen persoonlijkheid worden bij de reflectie betrokken.*

Kansen

De docenten, intern begeleider, praktijkstudiebegeleider en studenten zien in dit nieuwe opleidingstraject vooral kansen voor de vormgeving van het onderwijs van de opleiding in de toekomst. Deze opleidingsvorm verbindt op positieve wijze opleiding en basisschool: het opleidingstraject krijgt grotendeels in de basisschool gestalte, de samenwerkingsrelatie is zeer nauw. Het opleidingstraject biedt daarmee tevens goede mogelijkheden om nieuw toekomstperspectief voor leraren basisonderwijs te realiseren. Het traject van de opleidingsschool vraagt tenslotte ook om een grote mate van eigen verantwoordelijkheid van de student en draagt daarmee flink bij aan de persoonlijke ontwikkeling die deze student doormaakt.

4.4 In het kort

De startbekwaamheden zijn via de ontwikkelingslijnen in het curriculum verwerkt.

Het reguliere curriculum van de pabo heeft een nog overwegend beroepsgericht karakter. Dit programma past volgens het management minder goed bij de steeds bredere instroom. Het curriculum wordt daarom vernieuwd, waarbij er tevens aandacht is voor de volledige implementatie van de startbekwaamheden. De vernieuwing krijgt gestalte in de trajecten voor nieuwe doelgroepen. De programma's voor deze routes zijn sterk competentiegericht. Basisscholen die in het opleidingstraject opleidingsscholen wilden participeren zijn door de opleiding via een intake-procedure geselecteerd. De motivatie van de begeleiders is volgens alle betrokkenen groot.

De verschillende fases uit het traject opleidingsscholen kennen ieder een eigen beoordelingsinstrument. Het instrument beschrijft de competenties zoals deze gelden voor een startbekwame leraar. De beoordeling is ingebed in 'het Groot Bezoek', het beoordelende bezoek dat elke studiefase afsluit.

De beoordelingen worden na afloop van het Groot Bezoek in de beoordelaarsgroep besproken. Daaruit komt tenslotte een oordeel naar voren dat intersubjectief is vastgesteld en verantwoord genoemd mag worden.

Om te borgen dat de begeleiding en beoordeling van voldoende niveau is, heeft de opleiding in de voorwaardelijke sfeer daar nadrukkelijk aandacht aan besteed. Mentoren moeten onder andere een bepaalde mate van professionaliteit hebben bereikt en zijn van tevoren door de opleiding geschoold. Verder verzorgen vakdocenten voorbeeldlessen op de opleidingsschool en geven zij mentoren instructie voor begeleiding en beoordeling.

De borging van de beoordeling van het startbekwaam zijn van een student wordt belangrijker naarmate de student meer richting geeft aan het eigen leerproces en dit leerproces buiten de opleiding plaatsvindt. Via het Groot Bezoek probeert de opleiding te voorzien in een beoordeling van de bekwaamheden van de student in de praktijk (lesbezoek), in een beoordeling van vakspecifieke bekwaamheden en in borging door intersubjectiviteit van meerder beoordelaars en meerdere instrumenten.

5 FONTYS PABO, 'S-HERTOGENBOSCH

*'Het groeimeetinstrument was eerst in moeilijke taal geschreven. Dat is inmiddels sterk verbeterd: het is nu prettig om mee te werken'. Studenten van de Fontys Pabo 's-Hertogenbosch meten hun vorderingen zelf via het groeimeetinstrument.
'Uiteindelijk meet het evaluatie instrument SEIS zowel de effectiviteit van het curriculum als wat de studenten van hun studie hebben opgestoken'.*

5.1 Inleiding

De Fontys pabo 's-Hertogenbosch is één van de 36 instituten van Fontys Hogescholen. Aan de Fontys Hogescholen studeren momenteel bijna 33.000 studenten. Daarvan stonden er 536 ingeschreven bij de pabo 's-Hertogenbosch. De opleiding in 's-Hertogenbosch heeft een rooms-katholieke grondslag. Het programma wordt in een voltijds, een deeltijds en een duale variant aangeboden. Naast de pabo in 's-Hertogenbosch heeft Fontys nog drie andere pabo's. De vier Fontys pabo's hebben een gemeenschappelijk curriculumkader ontwikkeld en zijn betrokken bij SKIF.

Het curriculum

Onderwijsconcept

Het onderwijsconcept van de pabo 's-Hertogenbosch is samen te vatten als adaptief opleiden in een learning community: een gemeenschap waarin betrouwbaar handelen geleerd wordt door vormen van samenwerkend leren. De beroepsvisie en eigen ontwikkeling van de student staat centraal. Bij het leren gaat men uit van de werksituaties van het beroep leraar basisonderwijs. Het onderwijs krijgt verder vorm via reflecterend en samenwerkend leren.

Opbouw van het curriculum

Het curriculum is opgebouwd in fasen volgens het betrokkenheidsmodel: persoon, taak, de leerling en de organisatie. Verder kent de opleiding 12 ontwikkelingslijnen afgeleid van het beroepsprofiel leraar primair onderwijs en de startbekwaamheden, verdeeld in vier gebieden: persoonlijke ontwikkeling; studie en stagebegeleiding; algemene onderwijskundige onderwerpen en vaardigheden; vakken en cursussen. Elk kwartaal komen deze onderdelen in een vaste opbouw aan bod aan de hand van een thema.

Opbouw van de stage

In het eerste studiejaar lopen studenten wekelijks een dag stage. Daarnaast is er drie maal een vierdaagse stage. Het tweede jaar kent eenzelfde opbouw. In de eerste helft van het derde studiejaar hebben de studenten nog tien keer één dag per week een stagedag en is er verder drie maal een stageweek. In de tweede helft van het derde jaar vindt er een zesweekse stage plaats in het speciaal basisonderwijs en drie weken stage ten behoeve van specialisatie in het jonge of oudere kind of de tiener. Bij de tienerspecialisatie worden de

grenzen van het basisonderwijs overschreden en oriënteert de student zich ook in het voortgezet onderwijs. In het vierde jaar zijn er in totaal 25 stageweken. In deze periode vindt ook de lio- stage plaats. Studenten zoeken zelf een lio-stageplaats en solliciteren naar de lio-plaats.

5.2 De startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

De Fontys pabo's participeren in 'SKIF', een samenwerkingsverband tussen de KPC-groep, Interactum en de Fontys hogescholen. SKIF heeft op basis van de startbekwaamheden en het beroepsprofiel en op basis van onderwijskundige modellen gewerkt aan het ontwerp van het pabo-curriculum, bijvoorbeeld door het ontwerpen van 12 ontwikkelingslijnen. Het curriculum wordt binnen SKIF verder uitgewerkt. De startbekwaamheden zijn via de ontwikkelingslijnen in het curriculum verwerkt. Per ontwikkelingslijn zijn programmadoelen geformuleerd. In de eerste twee en een half jaar van de studie maakt de opleiding bij de beoordeling van de stages gebruik van het groeimeetinstrument (GMI). Dit instrument is gebaseerd op de startbekwaamheden die geordend zijn volgens de twaalf ontwikkelingslijnen. Het instrument meet de ontwikkeling van de student in de stages en dus van zijn functioneren als leraar. In de volgende fases van de opleiding wordt meer uitgegaan van het zelfbeoordelend vermogen van de studenten. De studenten formuleren daartoe persoonlijke ontwikkelingsplannen en leggen de voortgang en bewijsvoering van hun ontwikkeling vast in digitale portfolio's.

De docenten van de opleiding zijn niet van mening dat de startbekwaamheden en de inkadering daarvan in het groeimeetinstrument zo maar kunnen worden teruggebracht tot een aantal cruciale kerncompetenties. Uit de ervaringen die de opleiding heeft met assessments bij zij-instromers blijkt dat daarna nog maar zeer globaal zicht is verkregen op wat de student kan en waar deze in zijn ontwikkeling precies staat. De behoefte aan een meer verfijnde uitwerking van te beoordelen bekwaamheden blijft dus zeker nodig. De onoverzichtelijkheid van de startbekwaamheden valt volgens de docenten wel mee, vooral ook omdat met behulp van het groeimeetinstrument en de ontwikkelingslijnen voldoende helderheid wordt verschaft.

De werkplek

De studenten voeren hun stages uit in basisscholen, scholen voor speciaal onderwijs en soms ook in het voortgezet onderwijs (de tienerstage). Binnen de stage experimenteert de opleiding momenteel met een twaalfstal opleidingsscholen. Dit zijn basisscholen die in staat zijn om veel stagiairs te begeleiden en waarbij de intern begeleider ook extra is geschoold. Om dit proces goed te laten verlopen organiseert de opleiding regelmatig studiebegeleidings- en intervisiebijeenkomsten, om de begeleiding en de (eind)beoordeling, ook van assessment, zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

Toetsingsmethoden

In de eerste 2½jaar van de opleiding is het groeimeetinstrument een belangrijk hulpmiddel bij het bepalen waar de student zich bevindt in zijn ontwikkeling

naar het leraarschap. Het instrument is geheel herzien omdat er klachten waren over het moeilijke taalgebruik. De studenten vinden het groeimeetinstrument inmiddels een prettig instrument om mee te werken. Het instrument is bruikbaar voor de stagebegeleiding en de stagebeoordeling. Zowel de stagiair zelf, de mentor als de stagebegeleider kunnen met het instrument onderbouwde uitspraken doen over persoon, kennis en kunde van de stagiair waar het zijn beroepsvaardigheden betreft. Het instrument richt zich daartoe enerzijds op 'persoonlijke betrokkenheid en kwaliteiten' en anderzijds op de 'beroepskwaliteiten' van de stagiair. In de propedeuse wordt vooral de geschiktheid voor studie en beroep benadrukt.

Omdat het groeimeetinstrument zich in het eindoordeel alleen uitdrukt in termen van 'wel' of 'niet' voldoen aan een bepaalde vaardigheid, waaruit niet direct de kwaliteit van die vaardigheid blijkt, blijft het ook van belang dat de mentor een persoonlijk verslag opstelt dat informatie biedt over de kwaliteit en de inzet van de student. Ook daarvoor is in het groeimeetinstrument ruimte beschikbaar.

Figuur 5.2.1: Selectie van indicatoren uit het groeimeetinstrument (kwartaal 4, eerste studiejaar):

'Persoonlijke betrokkenheid en kwaliteiten':

De student:

- neemt initiatieven voor stageactiviteiten;
- maakt afspraken en komt ze na;
- is zich bewust van zijn/haar taken, rechten en plichten;
- kan op gevarieerde en gepaste wijze communiceren.

'Beroepskwaliteiten' (Ik versta mijn vak):

De student:

- stelt eisen aan het gedrag van de kinderen en handhaaft deze consequent;
- stemt de instructie af op het niveau van de kinderen;
- geeft instructie die helder is van opbouw en formulering;
- is in staat kinderen taakgericht te laten werken;
- kan (met hulp) de beginsituatie van leerlingen vaststellen.

In de specialisatiefase van het derde studiejaar worden diverse instrumenten gebruikt om de voortgang van de stagiair te meten. De student formuleert eerst een persoonlijk ontwikkelingsplan waarin een sterkte/zwakte-analyse is opgenomen en een aantal doelen die hij wil bereiken. Voor de beoordeling van zijn ontwikkeling kan weer het groeimeetinstrument worden gebruikt, maar er wordt ook gebruik gemaakt van portfolio's.

Het lio-traject in het vierde jaar kent in de huidige opzet drie fasen: de ontwikkelingsfase, de lio-fase zelf en de afstudeerfase. In de eerste fase wordt nagegaan wat de student ten behoeve van zijn functioneren nog moet ontwikkelen en of dat functioneren overigens voldoende kwaliteit heeft. In de tweede fase, de lio-fase, neemt de student zes weken lang integraal de klas over. Na afloop van deze periode wordt de student beoordeeld, waarbij één van de belangrijkste criteria is of het team deze stagiair als collega zou willen. Tijdens de laatste fase van het lio-traject, de afstudeerfase, bestudeert de stagiair vijf, in overleg met het basisschoolteam vastgestelde onderwerpen die o.a. betrekking hebben op handelingsplannen voor kinderen met leerproblemen. Aan deze handelingsplannen koppelt de stagiair ook literatuuronderzoek.

In de nieuwe opzet van het lio-traject wordt uitgegaan van een geheel digitaal persoonlijk ontwikkelingsplan dat gebaseerd is op de ontwikkelingslijnen. Dit persoonlijk ontwikkelingsplan bevat thema's, doelen en beschrijvingen hoe de student zich in de diverse fases ontwikkelt. De student, het team van de basisschool en de begeleider van pabo participeren in de beoordeling.

De beoordeling van zij-instromers richt zich vooral op competenties. Hiertoe gebruikt de opleiding vooral assessments, onder andere het STOAS-instrument 'Bewezen geschikt'. Bij de zij-instromers wordt het groeimeetinstrument niet gebruikt, al is het programma van de zij-instromers wel op dezelfde ontwikkelingslijnen gestoeld.

De opleiding experimenteert ook met assessments, vooral in de laatste fase van de propedeuse, het duale traject en het laatste deel van de kernfase van de versnellers. De opleiding signaleert bij de ontwikkeling van deze assessments wel een aantal problemen. De assessments kosten veel tijd en geld. Daarnaast is het karakter van de door de stageverlenende school gegeven beoordeling vrij algemeen (de stagiair is geschikt voor dit vak), terwijl de opleiding bijvoorbeeld ook graag wil weten of de student een goede rekenles kan geven. Ervaring met assessment doet de opleiding ook op via het project 'Jong talent', waarin zij participeert. Dit project, een samenwerking van de pabo met alle besturen en stichtingen voor basisonderwijs in de omgeving, richt zich op pas afgestudeerde studenten die met instrumenten als assessment en intervisie een jaar lang door een persoonlijk coach worden begeleid. De resultaten van dit project zijn ook weer bruikbaar in het curriculum van de pabo, bijvoorbeeld bij de afsluitende beoordeling van de student.

Beoordeling

Beoordelaars

De ideale werkwijze waarbij stagiair en mentor beide het groeimeetinstrument invullen, en waarbij terug wordt gekeken naar vorige en vooruitgeblikt naar de volgende periode gaat nog niet overal vanzelf. Zo is het bijvoorbeeld nog niet vanzelfsprekend dat een mentor ook de vorige beoordeling(en) doorleest. De mentoren menen overigens dat zij van de opleiding voldoende instrumenten in handen krijgen om een niet goed functionerende student te corrigeren. In dit verband wijzen zij er op dat ook de mede-stagiairs corrigerend optreden. De opleiding biedt volgens de mentoren voldoende mogelijkheden om studenten die tijdens de stage uit de boot vallen goed op te vangen.

Aan het eind van ieder kwartaal wordt de prestatie ten aanzien van de doelen die in de stage bereikt moesten worden, gewaardeerd door de stagiair, de mentor en in geval van een onvoldoende stage ook de stagebegeleider. Op voordracht van de stagebegeleider bepaalt uiteindelijk de examencommissie welk oordeel aan de stage wordt toegekend.

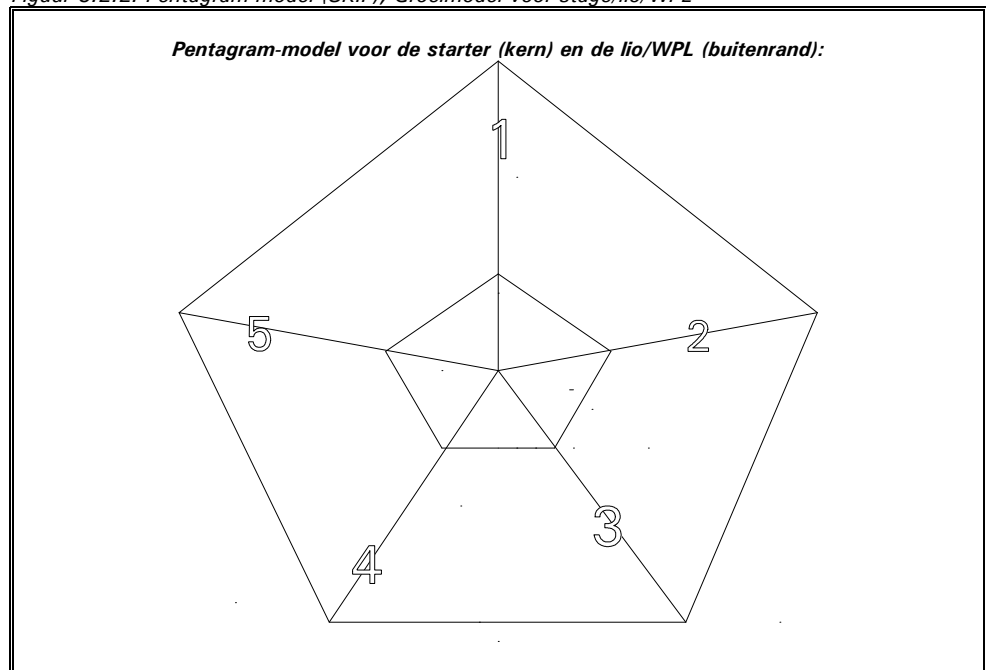
De beoordeling van het lio-traject gebeurt voornamelijk door de begeleider van de basisschool. De pabo-begeleider komt wel op stagebezoek, maar dit is volgens de studenten voornamelijk ten behoeve van kennismaking. De pabo-begeleider is wel eindverantwoordelijk voor de beoordeling van het lio-traject. Hij neemt deze verantwoordelijkheid onder raadpleging van de overige begeleidende collega's.

In de nieuwe opzet zijn vertegenwoordigers van basisschoolteam en pabo integraal verantwoordelijk voor de (eind)beoordeling van de student. Van ieder basisschoolteam dat participeert als opleidingsschool is één docent één dag per week vrijgesteld ten behoeve begeleidingsactiviteiten. Met name deze begeleider professionaliseert heel snel en is daardoor ook meer prominent betrokken bij de beoordeling van stagiairs dan mentoren van niet-opleidingsscholen.

Opzet beoordeling

De groei van de student ten aanzien van beroepskwaliteiten (pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden van de student) wordt gemeten langs de twaalf ontwikkelingslijnen. Dit wordt verder aangevuld met de assen van het zogenaamde 'pentagram-model' (zie SKIF-beleidskader).

Figuur 5.2.2: Pentagram-model (SKIF); Groeimodel voor stage/lio/WPL



In dit model wordt langs de assen: tijd (1), aantal leerlingen (2), complexiteit van processen (3), complexiteit van inhoud (4) en heterogeniteit (5), de opklimmende moeilijkheidsgraad aangegeven voor de situaties waarin de leraar zijn activiteiten uitvoert.

In het groeimeetinstrument zijn reeksen stagedoelen opgenomen die steeds geformuleerd zijn in termen van waarneembaar handelen en die geordend zijn langs de genoemde ontwikkelingslijnen. Deze stagedoelen kunnen beoordeeld worden met onvoldoende, bijna voldoende, voldoende en goed.

De student en de mentor vullen het groeimeetinstrument onafhankelijk van elkaar in. Per jaar zijn er vier meetmomenten, die op elkaar zijn afgestemd. Idealiter grijpt de beoordeling door de inbreng van de zelfevaluatie van de student terug op de vorige periode en wordt vooruit gekeken naar de nieuwe leerdoelen voor de volgende periode.

De specialisatiefase van het derde studiejaar kent geen verplicht voorgeschreven format voor de beoordeling, de opleiding gaat er van uit dat de student voornamelijk in staat is zichzelf te beoordelen. De studenten vinden dat zij door de opleiding voldoende op deze fase zijn voorbereid; vanaf het einde van het derde jaar kunnen zij ook echt zelfstandig activiteiten uitvoeren. Ook de mentoren bevestigen dat de studenten in deze fase al voor een deel startbekwaam zijn en vaak al in staat zijn om intensief mee te denken ten behoeve van de ontwikkeling van de school. De mentoren signaleren in dit kader dat de huidige generatie studenten gemiddeld genomen enthousiast en betrokken is. Duidelijk zichtbaar is dat veel meer dan in het verleden wordt gewerkt aan de student zelf. De studenten zijn zelfbewust, durven initiatief te nemen en laten zich niet zomaar ondersneeuwen.

Kwaliteitsborging van de toetsing

De studenten kunnen in nogal verschillende situaties staan (een moeilijke, drukke school of juist een rustige klas), waardoor het moeilijk wordt om gelijkwaardig te oordelen. Volgens de opleiding is het groeimeetinstrument een goed hulpmiddel om de gelijkwaardigheid van de beoordeling te borgen, omdat de mentoren dan in ieder geval hun oordeel op dezelfde aspecten baseren. Bovendien participeert ook de begeleider van pabo, hij begeleidt ongeveer 15 stagiairs, in de beoordeling. Omdat deze begeleider meer studenten ziet dan de mentor die slechts één student begeleidt, en hij de beoordelingen ook onderling kan vergelijken, wordt voorkomen dat een beoordeling te licht of te zwaar wordt aangezet. Niettemin vinden de studenten een beoordeling nog wel eens subjectief en ook de mentoren menen dat er altijd verschillen in beoordeling zullen blijven. Zij wijzen er wel op dat de opleiding van alles in het werk stelt om toch enige mate van objectivering in de begeleiding en beoordeling van stagiairs aan te brengen. Naast de door de opleiding verstrekte documenten is er een basiscursus begeleiding en beoordeling voor de mentoren en nemen de stagecoördinatoren van de opleidingsscholen deel aan intervisietrajecten. In de opleidingsscholen kijken de mentor en de intern begeleider altijd beiden naar de stagiair, ook de medestagiairs geven hun oordeel, terwijl verder de stagebegeleider van de pabo met regelmaat langskomt. Tenslotte kunnen de mentoren met vragen altijd snel bij de opleiding terecht, onder andere via het 'Web-board'.

Meer algemeen heeft de opleiding de kwaliteit van haar programma, en daarmee ook de startbekwaamheid van de afgestudeerden extern laten meten via het SEIS-onderzoek.

5.3 Specifieke ontwikkelingen: evaluatie en borging van startbekwaamheden in het curriculum.

Voor een opleiding die de startbekwaamheden geïmplementeerd heeft in een samenhangend curriculum is veel werk verzet, maar het werk is nog niet af. Besteedt de opleiding in het curriculum nu daadwerkelijk aandacht aan de juiste aspecten in de juiste verhoudingen en klopt het dat afgestudeerden inderdaad zich eigen gemaakt hebben wat de opleiding hen bedoelde te leren? Daarbij komt nog dat het beroep van leraar natuurlijk ook niet stil staat: wat de

afgelopen 5 jaar van een leraar werd verwacht hoeft niet hetzelfde te zijn als nu. Kortom een opleiding tot leraar basisonderwijs moet te weten zien te komen of het opleidingsprogramma actueel, relevant voor het beroep en effectief is.

De pabo 's-Hertogenbosch heeft in bredere samenwerking binnen de Fontys pabo's een eerder geïnitieerd project verder ontwikkeld tot onderzoek, het SEIS-onderzoek (Starters, Externe, Interne opleiders en Scholen), waarbij alle bovengenoemde aspecten in één onderzoek gecombineerd werden. Met de resultaten van dit onderzoek kan de pabo zeer gericht, haar opleidingsprogramma aanpassen als de verwachtingen en eisen vanuit het werkveld (de basisscholen) veranderen, of als studenten op een bepaald gebied te weinig of juist een overdosis aan kennis en vaardigheden meekrijgen. Alle vier Fontys pabo's hebben in 2001 meegedaan aan het SEIS-onderzoek. Binnen de kwaliteitszorgcyclus van de pabo's keert het SEIS-onderzoek één maal in de vier jaar terug.

De startbekwaamheden voor de leraar primair onderwijs worden in het onderzoek als uitgangspunt gehanteerd. Niet alleen vormen deze een gemeenschappelijke noemer voor alle ondervraagde groepen, ook geven zij een compleet beeld van de competenties waarover een leraar basisonderwijs moet beschikken. In het onderzoek voor de pabo 's-Hertogenbosch is bij vier verschillende groepen informatie gevraagd. Voor de beoordeling van het opleidingsproces zijn studenten en opleiders (docenten van de pabo) ondervraagd en voor de beoordeling van het opleidingsresultaat zijn beginnende leraren (afgestudeerden) en hun werkgevers (directeuren van basisscholen) ondervraagd. De vier groepen hebben alle te maken met de startbekwaamheden, maar ieder wel vanuit een verschillend perspectief. Deze perspectieven zijn in het onderzoek benoemd als beheersing en belang. Onder beheersing wordt de feitelijke beheersing van de startbekwaamheden verstaan. Vanuit het perspectief van een student gaat het om een verworven bekwaamheid en bij de afgestudeerde om de beheerste bekwaamheid. Bij belang gaat het om de opvatting van het werkveld en docenten over het belang van de verschillende startbekwaamheden. Vanuit het perspectief van basisschooldirecteuren zijn dat verlangde bekwaamheden en voor opleiders beoogde bekwaamheden.

Vier evaluaties

Door vier verschillende groepen te ondervragen over de startbekwaamheden zijn er drie soorten evaluaties te doen.

- Evaluatie van het onderwijsproces: door verworven (studenten) te vergelijken met beoogd (docenten) kan nagegaan worden of de opleidingsdoelen worden gerealiseerd.
- Evaluatie van de aansluiting: vergelijking van beheerst (afgestudeerden) en verlangd (werkveld) maakt duidelijk of afgestudeerden voldoen aan de behoeften van het werkveld.
- Evaluatie van de afstemming: het vergelijken van beoogd (docenten) met verlangd (werkveld) maakt duidelijk of de opleiding en het werkveld wel of niet dezelfde prioriteiten stellen.

Vooraf werden in het onderzoek tweeërlei soorten knelpunten gedefinieerd:

1. Een tekort in de aansluiting: de feitelijke beheersing schiet tekort bij een door het werkveld belangrijk geachte bekwaamheid. De aandacht die de opleiding aan deze bekwaamheid besteedt is niet voldoende of anders gericht.
2. Een overdosis: als het beoogde belang (docenten) hoger wordt gewaardeerd dan het verlangde belang (werkveld) terwijl de beheersing (afgestudeerden) eigenlijk niet achterblijft. In deze situatie lijkt dan een teveel of verkeerde aandacht van de opleiding voor een bepaalde startbekwaamheid te gelden.

Binnen het SEIS-onderzoek wordt ook een protocol aangereikt om op basis van de resultaten en gesignaleerde knelpunten het curriculum aan te passen door stapsgewijs mogelijke maatregelen te wegen en te controleren.

Het onderzoek onder de vier groepen werd in 2001 afgenomen. Analyse van de onderzoeksresultaten liet zien dat er een redelijk consistent patroon van knelpunten naar voren kwam. Een overdosis werd gesignaleerd bij het leren hanteren van methoden en didactiek in de kleuterbouw. Een beperktere aandacht voor deze aspecten zou leiden tot meer ruimte voor aspecten die extra aandacht nodig zouden kunnen hebben. De opleiding zou volgens het onderzoek meer aandacht kunnen besteden aan de bekwaamheden die liggen op het gebied van de contacten met de ouders. Verder kan de aandacht voor de programmaonderdelen doelen en methoden meer praktisch worden gericht. Mogelijke tekortschietende beheersing doet zich ook voor op het vlak van de bekwaamheden signaleren en diagnosticeren van gedragsproblemen en het kennen van rechten en plichten.

Naast knelpunten komen uit het onderzoek ook sterke punten naar voren. Er is veel waardering van afgestudeerden en directeurs van basisscholen voor de goede beheersing van bekwaamheden die samen te vatten zijn onder de noemer pedagogisch en professioneel gedrag. Dit zijn bekwaamheden die betrekking hebben op omgang met leerlingen en beroepshouding. Deze constatering is van groot belang voor de opleiding omdat volgens het onderzoek het voor het 'overleven' van beginnende leraren deze eigenschappen van groot belang zijn. Dit bleek met name uit de waardering van de groep afgestudeerden.

5.4 In het kort

De startbekwaamheden zijn via de ontwikkelingslijnen in het curriculum verwerkt. Per ontwikkelingslijn zijn programmadoelen geformuleerd. In de eerste 2½ jaar van de opleiding is het groeimeetinstrument een belangrijk hulpmiddel bij het bepalen waar de student zich bevindt in zijn ontwikkeling naar het leraarschap. In de nieuwe opzet van het lio-traject wordt uitgegaan van een geheel digitaal persoonlijk ontwikkelingsplan dat gebaseerd is op de ontwikkelingslijnen.

Vooraf in de laatste fase van de propedeuse, het duale traject en het laatste deel van de kernfase experimenteert de opleiding met assessments. Problemen bij de ontwikkeling van assessments zijn dat ze veel tijd en geld kosten en dat

het karakter van de beoordeling van de stageverlenende school vaak vrij algemeen is.

De beoordeling van het lio traject gebeurt voornamelijk door de begeleider van de basisschool. De pabo begeleider is eindverantwoordelijk voor de beoordeling. Hij neemt deze verantwoordelijkheid onder raadpleging van de overige begeleidende collega's. In de nieuwe opzet zijn vertegenwoordigers van het basisschoolteam en pabo integraal verantwoordelijk voor de beoordeling van de student.

Volgens de opleiding is het groeimeetinstrument een goed hulpmiddel om de gelijkwaardigheid van de beoordeling te borgen, omdat de mentoren dan in ieder geval hun oordeel op dezelfde aspecten baseren.

Naast de door de opleiding verstrekte documenten is er een basiscursus begeleiding en beoordeling voor de mentoren en nemen de stagecoördinatoren van de opleidingsscholen deel aan intervisietrajecten.

Het evaluatie-instrument SEIS biedt de opleiding zicht op de implementatie van de startbekwaamheden in het curriculum. Daarnaast worden gegevens verkregen over de beheersing van de bekwaamheden door afgestudeerden vanuit het perspectief van afgestudeerden zelf en basisscholen.

6 HOGESCHOOL ROTTERDAM

Om de kwaliteit van het functioneren van de student in de eindfase van de opleiding te meten maakt de opleiding, naast de reguliere beoordeling van het lio-traject, ook gebruik van het 'werkplek-assessment'. Iedere student neemt aan dit assessment deel. In een zelfgekozen kritische of kenmerkende situatie komt al het geleerde samen. De situaties zijn complex van aard, meerdere doelen en eindtermen komen er in samen. De student integreert zijn kennis en bekwaamheid bij het oplossen van de situatie. De kwaliteit van deze oplossing is een indicatie voor succes of falen in het beroep.

6.1 Inleiding

De Hogeschool Rotterdam bestaat uit zeventien clusters en instituten, waarin ongeveer 75 opleidingen worden aangeboden. De hogeschool heeft ruim 18700 studenten, waarvan 4100 in deeltijdvarianten en 700 in duale opleidingsvarianten. Aan de hogeschool zijn twee pabo's verbonden, één in Rotterdam, de ander in Dordrecht. Deze pabo's participeren in het Zuidwestelijke samenwerkingsverband Educom.

De pabo's van de hogeschool vormen één opleidingscluster, er wordt gewerkt vanuit eenzelfde visie en een gelijk ingericht curriculum. Afhankelijk van de betreffende vooropleiding kunnen 2, 3, 3½ of 4 jarige opleidingsroutes zowel in voltijd als deeltijd worden gevolgd. Ook is het mogelijk om, zowel in deeltijd als in voltijd, duaal af te studeren. In de praktijk betekent dit dat de studenten de eerste twee studiejaar een regulier programma volgen, waarna zij in het derde jaar duaal gaan.

Studenten van de 3- en 4 jarige opleidingsroutes kunnen solliciteren als leraar in opleiding, studenten van de 2 jarige opleiding solliciteren na het eerste studiejaar als zij-instromer in het beroep. In dat geval is het tweede jaar een duaal traject.

Studenten kunnen ook het Montessori-diploma, het Jenaplan-diploma behalen of het certificaat van het Interkerkelijk Overleg inzake Schoolzaken (IKOS-certificaat) voor het verzorgen van godsdienstonderwijs aan openbare scholen. De opleiding werkt in Educom-verband samen met de Hogeschool Zeeland, de Haagse Hogeschool en de Hogeschool Leiden

Het curriculum

Onderwijsconcept

Alle opleidingen van de hogeschool werken met een onderwijsconcept dat bekend staat als het 'Rotterdamse onderwijsmodel'. In het onderwijs zijn daarbij steeds drie parallelle lijnen herkenbaar. Zo is er de opleidingsgestuurde lijn, waarin theoretische concepten en vaardigheden centraal staan. Hieronder vallen ook een aantal competenties die verbonden zijn met het hbo-niveau van de opleiding. Verder is er de praktijkgestuurde lijn, waarbij studenten via projecten in het buitenschools deel van de opleiding (o.a. stage) werken aan praktische oplossingen voor concrete aan de praktijk ontleende vraagstukken. De derde lijn

tenslotte is de studentgestuurde lijn, waarin leervragen van individuele studenten centraal staan en waarin de student eigen accenten kan leggen binnen de te bereiken competenties. Verder voeren studenten in onderwijsgroepen van 7 of 8 studenten, en begeleid door een docent, (ook in de praktijk) onderzoekstaken uit.

In het Rotterdams onderwijsmodel is praktijkgestuurd opleiden het uitgangspunt. De student leert *in*, *aan* en *voor* de praktijk. Bijkomend doel van het onderwijs is dat de student zelf de verantwoordelijkheid draagt voor het eigen leerproces. Om dit doel te bereiken leert de student op systematische wijze verantwoording te nemen voor het eigen leerproces. De student ontwikkelt zelf, op basis van sterkte/zwakte analyse, eigen studie- en stageplannen.

Opbouw van het curriculum

De opleiding heeft enkele jaren geleden een nieuw programma ingevoerd, eerst in het deeltijdonderwijs. Dit nieuwe programma is in de deeltijdopleiding inmiddels geheel en in de voltijdopleiding tot en met het tweede studiejaar geïmplementeerd.

Het schooljaar bestaat uit vier onderwijsblokken van 10 weken. Het nieuwe curriculum kent een basisperiode (eerste anderhalf jaar), een verdieppingsperiode van één jaar en een afstudeerperiode van anderhalf jaar, waarin gewerkt wordt aan de gekozen specialisatie en differentiatie. Een aantal van deze differentiaties zijn in Educom-verband ontwikkeld. Voorbeelden daarvan zijn zorgverbreding, onderwijs in de grote stad, en vakgerichte differentiaties als wiskunde en Montessori-onderwijs. De studenten mogen deze differentiaties ook volgen bij de andere pabo's van het samenwerkingsverband. Tenslotte wordt de afstudeerfase afgerond met de lio-stage.

In de vakken- en themablokken van de opleiding zijn ook een culturele lijn (waarin onder andere kunsteducatie, maatschappelijke betrokkenheid en levensbeschouwelijke vorming) en vaardigheidstrainingen (voor bijvoorbeeld spreekvaardigheid, gespreks- en vergadertechniek) geprogrammeerd.

Opbouw van de stage

In de basisperiode is er vanaf de herfstvakantie in het eerste studiejaar steeds één dag per week stage. Verder zijn er twee aaneengesloten stageweken. In ieder blok in de verdieppingsperiode zijn steeds drie aaneengesloten weken gereserveerd voor stage. De specialisatie in de afstudeerfase kent eveneens aaneengesloten stageweken. De differentiatie dient voor tenminste 25% te bestaan uit stage. In de lio-fase staat de student vier dagen per week voor de klas in de basisschool. De vijfde dag is een terugkomdag.

De stages in het eerste studiejaar richten zich op de groepen 1 en 2 en de groepen 6, 7 en 8. In het tweede jaar staan de middengroepen (3, 4 en 5) centraal. In de stages van het derde studiejaar komen de specialisaties jongere en oudere kind aan bod, evenals het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (GOA).

De lio-stage is ervoor bestemd om gedurende langere tijd ervaring op te doen met het dragen van verantwoordelijkheid voor een basisschoolgroep.

6.2 Startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

Het onderwijsvernieuwingstraject van de pabo wordt in Educom-verband ontwikkeld. Binnen Educom zijn de startbekwaamheden geordend in ontwikkelingslijnen en vertaald in programmadoelen. In Educom-verband is ook een beleidskader toetsing vastgesteld. In dit beleidskader worden het conceptueel, organisatorisch en operationeel kader van de toetsing beschreven. Onder andere is een aantal centrale begrippen vastgelegd, waardoor voor ieder duidelijk is wat daaronder wordt verstaan. Het kader biedt ook een overzicht van toetsinstrumenten en toetsvormen die kunnen worden gehanteerd (zie ook 7.3). Verschillende werkgroepen houden zich bezig met de ontwikkeling van nieuwe toetsinstrumentaria als (werkplek)assessments en portfolio's. De werkplekassessments worden in paragraaf 3 nader beschreven.

De opleiding heeft gekozen voor een gefaseerde overgang naar het nieuwe meer studentgerichte onderwijs. De implementatie daarvan is het verst gevorderd in de routes voor duale studenten en zij-instromers, waar het werken met assessments en portfolio's volgens de opleiding ook meer voor de hand ligt. Het minst gevorderd is de implementatie in het op havisten gerichte deel van de voltijd opleiding. Hoewel de invoering van dit nieuwe curriculum nog niet geheel is afgerond, is volgens de opleiding wel al duidelijk dat het nieuwe onderwijs goed aansluit op de breder geworden groep van instromers en ook is toe te passen in de verschillende opleidingsvarianten die voor de nieuwe instroomgroepen zijn opgezet.

Goede ervaring heeft de opleiding ook opgedaan met de themagerichte opzet van onderwijsgroepen, waarin groepen studenten met elkaar een bepaald onderwijsproduct ontwikkelen waarbij de criteria zijn ontleend aan de ontwikkelingslijnen geordende startbekwaamheden.

Al werkende weg heeft de opleiding ook kunnen proeven aan competentiegerichte leeromgevingen. Ook hier is de ervaring dat deze aanpak goed aansluit bij het duale traject en bij vwo-ers en zij-instromers, maar minder bij havisten.

De werkplek

Het kost de opleiding ieder jaar veel moeite om voldoende stageplaatsen te vinden. Het handhaven van expliciete criteria waaraan een goede stageplaats moet voldoen blijkt dan ook niet altijd haalbaar. Zaken als het lerarentekort, de (over)belasting van leerkrachten en de grootstedelijke problematiek spelen hierin een rol. In deze omstandigheden zijn mentoren slechts zeer moeizaam of helemaal niet te interesseren voor scholing en instructie voor de begeleiding van stagiairs. De scholing voor begeleiding van lio's vormt hierop een uitzondering. Door deze problemen wordt het afstemmen en uniformeren van de begeleiding en beoordeling van stagiairs soms bemoeilijkt. Dit kan er dan toe leiden dat de ene mentor het werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen en -doelen positief zal stimuleren en begeleiden, terwijl een andere mentor niet met deze aanpak kan omgaan en de kans aanwezig is dat de begeleiding van de student op dit punt te kort zal schieten.

Om de kwaliteit van de stage toch te bevorderen worden in gesprekken op locatieniveau of op directieniveau de doelstellingen en de recente ontwikkelingen in de stage voor het voetlicht gebracht. In vergelijking met het

verleden (waarin elke docent eigen stagedoelen en –opdrachten formuleerde en er nauwelijks overzicht was) is kwaliteit van de stage verbeterd doordat de stagedoelen en stagesuggesties nu veel meer worden geformuleerd vanuit een gezamenlijk beroepsperspectief en vanuit de ontwikkelingslijnen en daarin verwerkte startbekwaamheden. In dit verband is het tevens belangrijk dat de studenten hebben geleerd om goed te reflecteren op hun eigen functioneren. Ook het stageboek is voor de opleiding een belangrijk hulpmiddel om tot min of meer afgewogen oordelen over het functioneren van de stagiair te komen.

Toetsingsmethoden

Voor iedere fase van de stage heeft de opleiding een apart stageboek samengesteld. Deze stageboeken bevatten algemene informatie over de visie van de opleiding op het leren in de praktijk, de opzet en organisatie van de stage, de werkwijze, de begeleiding, de evaluatie en beoordeling. Iedere stagemap bevat ook meer specifieke informatie over het centrale thema van de betreffende stage en de daarbij behorende stagedoelen en stagesuggesties of opdrachten. Verder bevat de stagemap ook formulieren voor planning, voor voorbereiding en evaluatie, voor dag- of logboekverslagen, voor overzichten van activiteiten, een formulier voor voortgangsevaluatie en een formulier voor de eindbeoordeling van de stageperiode.

In de beoordeling van de stage spelen een aantal instrumenten een rol, zoals de (werkplek)assessments, portfolio, het individueel leerverslag (waarin de student zijn leerontwikkeling beschrijft) en het beoordelingsformulier.

De formulieren voor de beoordeling van de stage in de eerste drie studiejaar zijn ontleend aan de op de startbekwaamheden gebaseerde ontwikkelingslijnen. De beoordelingsformulieren voor de lio-periode zijn nog gebaseerd op het beroepsprofiel. Voor alle studiejaar geldt dat halverwege de stage de stagiair een voortgangsevaluatiegesprek heeft met de mentor en de regiobegeleider. De stagiair stelt daartoe een evaluatie (het individuele leerverslag) op waarin hij reflecteert op de in zijn stageplan geformuleerde leerdoelen en waarin hij zijn leervorderingen beschrijft. Zowel de mentor als de stagiair vullen het beoordelingsformulier in. Op een vijftal beoordelingsaspecten (stagelopen in de basisschool, pedagogische houding, klassenmanagement, vaardigheden in het lesgeven, evalueren en reflecteren) kan de mening over het functioneren van de stagiair worden weergegeven. Deze beoordelingsaspecten zijn voorzien van een in de loop van de studie steeds toenemend aantal indicatoren (Figuur 6.2.1). De vijf beoordelingsaspecten kunnen op een vijfpuntsschaal worden gewaardeerd. Het formulier bevat verder ruimte voor het maken van opmerkingen, aangeven van leerpunten of afspraken. Uit het evaluatiegesprek komen nieuwe leer- en aandachtspunten voort die de stagiair verwerkt in een nieuw stageplan voor het nog resterende deel van de stageperiode. Volgens studenten en mentoren functioneert deze tussenevaluatie prima, vooral omdat het op tijd gelegenheid biedt om het leerproces, indien nodig, bij te sturen.

Figuur 6.2.1: Een beoordelingsaspect (pedagogische houding) in de derdejaars stage

Pedagogische houding

De student probeert zijn pedagogische houding waar te maken:

- a. Luistert naar en toont interesse voor wat kinderen doen en bezighoudt*
- b. Informeert zich over de kinderen, zoals over ontwikkeling, niveaus, belangstelling, mogelijke problemen, etc.*
- c. Weet een goede werksfeer te scheppen*
- d. Observeert zowel spontaan als aan de hand van observatie-instrumenten.*

Aan het eind van de stageperiode schrijft de stagiair opnieuw een evaluatieverslag en vullen mentor en stagiair het eind-evaluatieformulier in. Tenslotte volgt het eindgesprek tussen stagiair, mentor en regiobegeleider waarin het leren in de stage wordt geëvalueerd en waarin het eindoordeel wordt vastgesteld (onvoldoende, voldoende, goed).

De studenten vinden dat het beoordelingsformulier goed bruikbaar is om tot een opzet voor de eigen leerdoelen te komen. Mentoren vinden dat zij met het instrument voldoende aangrijpingspunten in handen hebben om tot beoordeling van het functioneren van de stagiair te kunnen komen.

Naast de beoordelingsformulieren experimenteert de opleiding momenteel ook met het werken met portfolio's, vooral in het duale opleidingstraject en ook wel bij het opleiden van de zij-instromers. In de andere studietrajecten wordt nog niet expliciet gewerkt met portfolio's, maar het is wel goed gebruik dat de studenten (op portfolio-achtige wijze) hun ontwikkeling vastleggen in de stagemap. Het portfolio is met name bedoeld om de groei van de stagiair ten aanzien van de ontwikkelingslijnen en startbekwaamheden zichtbaar te maken. In de beoordeling van het lio-traject speelt het werkplekassessment een belangrijke rol. Deze ontwikkeling binnen de opleiding wordt in paragraaf 3 nader beschreven.

Beoordeling

Beoordelaars

In de begeleiding en de beoordeling van de stagiair spelen met name de mentor en regiobegeleider van de opleiding een belangrijke rol. Hun taken en verantwoordelijkheden zijn in de stagemappen vastgelegd. De mentor is de vaste begeleider van de stagiair in de basisschool. Hij is aanspreekpunt voor de stagiair en hij observeert de stagiair tijdens het uitvoeren van zijn stageactiviteiten en geeft daarop mondelinge en schriftelijke feedback. De mentor helpt bij de keuze van de stageactiviteiten, werkt met de stagiair samen, fungeert als rolmodel, zodat de student de kunst van het onderwijzen kan afkijken. Tenslotte evalueert en (mede)beoordeelt de coach het leerproces van student en is hij gesprekspartner voor de regiobegeleider. De regiobegeleider begeleidt alle eerste, tweede, derdejaars studenten, zowel voltijd- als deeltijdstudenten die stagelopen op de basisscholen binnen de aan hem toegewezen regio. De regiobegeleider dient op basis van klassenbezoek, informatie uit de leerverslagen van de stagiair en de beoordelingsformulieren het functioneren van de stagiair te beoordelen en zijn leerproces mede sturing te geven.

Als zich bij de beoordeling van de stage problemen voordoen kan ook de jaarcoördinator nog bij het vaststellen van de beoordeling betrokken worden. De

examencommissie speelt in de beoordeling van de stage alleen een rol als de stagiair zijn beoordeling formeel in twijfel trekt.

Opzet beoordeling

Onder andere voor het bindend studieadvies wordt aan het eind van de propedeuse beoordeeld of de stage van de student als voldoende of onvoldoende moet worden aangemerkt. Dit gebeurt op basis van de oordelen van de mentor en de bezoekende regiobegeleider, waarbij tevens de kwaliteit van de stagemap, de voortgangsevaluatie en de opzet voor het nieuwe stageplan worden betrokken. Bij een onvoldoende beoordeling kan de student vragen om een second opinion, maar daarvan wordt in de praktijk weinig gebruik gemaakt. De werkwijze in het tweede en derde studiejaar is vergelijkbaar.

Om tot de lio-stage te kunnen worden toegelaten moet de stage van het derde jaar voldoende zijn. De meeste lio's beginnen in november en januari aan hun stageperiode. Ongeveer 5% van de studenten is daarvoor niet op tijd gereed en zij lopen dus studievertraging op. Daar staat tegenover dat er ook studenten zijn die al in september met de lio-periode kunnen beginnen, omdat zij in het derde jaar vooruit hebben kunnen werken. Deze studenten vinden dat zij door de vroegere start te weinig zijn voorbereid op het werkplekassessment. De assessment-voorbereiding staat voor januari gepland, waardoor de betreffende (snelle) studenten het gevoel hebben dat bij hen een onevenredige druk wordt gelegd om zelf een bij het assessment passende studieroute te zoeken. De begeleiders van de pabo hebben in de aanvangsfase van de lio-periode de expliciete opdracht om te bewaken dat de kennismaking van de lio met zijn stageschool en zijn coach goed verloopt, waardoor problemen in de latere fase van de lio-stage kunnen worden voorkomen.

In het vierde studiejaar werkt de opleiding bij de beoordeling van de lio-periode ook met het systeem van tussenevaluatie halverwege de stageperiode en een eindbeoordeling aan het eind van het lio-traject. De tussenevaluatie is het laatste moment waarop de coach en pabo-begeleider van de lio nog kunnen komen tot een onvoldoende beoordeling. Aan het eind van het lio-periode wordt de lio geheel startbekwaam geacht en kan het oordeel derhalve minimaal niet anders zijn dan voldoende.

Als in de lio-periode een coach twijfels heeft bij het functioneren van een lio dan wordt van hem verwacht dat hij dat bij de tussenevaluatie, of zelfs daarvoor al, kenbaar maakt. De begeleider van de opleiding heeft in dit proces vooral de functie van bewaker van de voortgang van het proces, van het leerverslag en van het assessment en hij draagt ook de eindverantwoordelijkheid voor het geheel.

Kwaliteitsborging van de toetsing

Omdat het voor de opleiding heel moeilijk is om voldoende stageplaatsen te vinden en omdat de mentoren, met uitzondering van de lio-coaches, nauwelijks te interesseren zijn voor scholing in het begeleiden en beoordelen van stagiairs is het voor de opleiding ook moeilijk om gelijkwaardige (gestandaardiseerde) beoordeling van de stagiairs te garanderen. Zo komt het soms voor dat een mentor niet of nauwelijks met de doelstellingen en uitgangspunten van de stage kan instemmen. Daarom is het des te meer van belang dat de studenten in hun opleiding hebben geleerd om goed te reflecteren op hun eigen functioneren. De regiobegeleiders besteden in gesprekken op locatieniveau of op directieniveau

veel aandacht aan de doelstellingen en recente ontwikkelingen van de stage. De opleiding reikt het stageboek ook uit aan de mentoren om hen een beter beeld te geven van de doelen van de stage en hoe deze uitgewerkt zijn.

Een borgende werking gaat ook uit van de rol van de regiobegeleider; de regiobegeleider is continu bij het begeleidings- en beoordelingsproces van meerdere stagiairs betrokken en kan derhalve zorgen voor een bepaalde mate van standaardisering en objectiviteit van de beoordeling.

De opleiding is voornemens het toetsbeleid dat zij heeft ontwikkeld te evalueren.

6.3 Specifieke ontwikkelingen: het werkplekassessment

Naast het reguliere beoordelingstraject van de lio heeft de opleiding nog een tweede beoordelingsvorm ontwikkeld: het werkplekassessment. Met dit werkplekassessment, waaraan alle lio's deelnemen, beoogt de opleiding vooral de mentoren en regiobegeleiders een alternatief en werkbaar instrument in handen te geven waarmee zij grip kunnen krijgen op het bepalen van de startbekwaamheid van de lio.

In het werkplekassessment werkt iedere lio één van de elf kenmerkende en kritische situaties, zoals beschreven in 'Startbekwaamheden voor de beginnende leerkracht', (VSLPC/SLO, 1997; PML, 1998), geheel uit. Dergelijke complexe situaties, waarin meerdere startbekwaamheden getoetst worden, blijken vaak een duidelijke indicator voor succes of falen in het beroep.

Figuur 6.3.1: Kenmerkende en kritische situaties (PML, 1998):

1. *thematisch werken*
2. *hanteren van verschillende onderwijsaanpakken*
3. *werken met onderwijsconcepten en leerlijnen*
4. *omgaan met leerproblemen*
5. *omgaan met groepsprocessen*
6. *handelen in onverwachte situaties*
7. *intercultureel onderwijs realiseren*
8. *werken met nieuwe media*
9. *contacten met ouders onderhouden*
10. *collegiale hulp gebruiken*
11. *collegiaal samenwerken*

Welke kritische of kenmerkende situatie de lio kiest, is mede afhankelijk van de uitkomsten van de tussenevaluatie van de lio-periode. In de tussenevaluatie van het lio-traject geeft de lio aan in welk aspect hij zich nog verder moet of wil oefenen. Aan dat aspect wordt vervolgens de situatie gekoppeld. Minimaal is het uitwerken van één kritische situatie verplicht. Veel studenten kiezen als kritische situatie het thematisch werken en het voeren van gesprekken met ouders. De diverse gekozen onderwerpen zijn ook in het opleidingstraject aan bod geweest, theoretisch maar bijvoorbeeld ook via de beroepsproducten. De opleiding staat ook andere onderwerpen dan de gedefinieerde situaties toe, mits deze eveneens kenmerkend is voor het beroep.

Vorbereiding

Het werkplekassessment start met het indienen van een voorstel voor het assessment door de lio. Het te kiezen onderwerp en een nadere concretisering daarvan zijn in het voorstel verwerkt. De lio legt dit voorstel voor aan de coach en aan de pabo-begeleider en bespreekt het voorstel met hen.

Daarna worden afspraken met de betrokkenen gemaakt en schrijft de lio een theoretische verdieping. In een plan van aanpak werkt de stagiair vervolgens de organisatie en opzet van het gekozen onderwerp uit en stelt hij de te bereiken doelen en criteria vast. Het plan van aanpak wordt met de assessor van de lio besproken en eventueel bijgesteld. Daarna kan de uitvoeringsfase beginnen.

Beoordeling

De beoordeling van de kritische situatie in het werkplekassessment gebeurt door de assessor. Meestal treedt de coach op als assessor, maar ook de pabo-begeleider, een vakdocent of een vakleerkracht van de basisschool kan de rol vervullen. In zijn beoordeling betreft de assessor zowel de in het verslag vastgelegde theoretische uitwerking van de kritische situatie als de performance van de lio op de werkvloer. De assessor gaat vooral na of de voor het werkplekassessment afgesproken criteria voldoende in acht zijn genomen. Hij geeft op het evaluatieformulier aan welke de sterke punten in de uitvoering van de activiteit zijn, welke doelen de lio wel/niet heeft bereikt met deze activiteit, op welke manier de lio tijdens de uitvoering zelfreflectie heeft getoond en wat de verbeterpunten voor de lio zijn.

Het assessment is in de optiek van de opleiding meer een leerinstrument dan een beoordelingsinstrument. Mocht de uitkomst van de beoordeling eventueel leiden tot een onvoldoende, dan hoeft de lio het assessment niet over te doen. Voor de opleiding gaat het er vooral om dat de student leerpunten heeft gedefinieerd voor overeenkomstige situaties. Deze interpretatie van het assessment maakt het voor veel coaches acceptabel om met dit instrument te werken. Zowel de coaches als de studenten menen dat het werkplekassessment een geschikt middel is om de student eigen leerdoelen te laten uitwerken en de eigen ontwikkeling zichtbaar te maken.

De pabo-begeleider houdt de vinger aan de pols als het gaat om het maken van een plan van aanpak voor het werkplekassessment en hij volgt de ontwikkeling naar het eindproduct, maar daarbinnen heeft de student verder alle vrijheid.

De assessoren worden niet specifiek voor het werkplekassessment geschoold, maar er is in de scholing voor de lio-coaches wel aandacht voor dit onderwerp. De coaches zijn tevreden met de huidige opzet, maar zij stellen binnen deze scholing iets meer expliciete aandacht voor het werkplekassessment wel op prijs.

6.4 In het kort

In samenwerking met de andere Educom-pabo's heeft de opleiding bij de inrichting van het curriculum de startbekwaamheden vertaald naar ontwikkelingslijnen en programmadoelen.

Het kost de opleiding ieder jaar veel moeite om voldoende stageplaatsen te vinden. Het handhaven van expliciete criteria waaraan een goede stageplaats

moet voldoen blijkt dan ook niet altijd haalbaar. Zaken als het lerarentekort, de (over)belasting van leerkrachten en de grootstedelijke problematiek spelen hierin een rol. In deze omstandigheden zijn mentoren slechts zeer moeizaam te interesseren voor scholing en instructie voor de begeleiding van stagiairs. De scholing voor begeleiding van lio's vormt hierop een uitzondering. In de beoordeling van de stage spelen een aantal instrumenten een rol, zoals de (werkplek)assessments, portfolio, het individueel leerverslag en het beoordelingsformulier. De formulieren voor de beoordeling van de stage in de eerste drie studiejaar zijn ontleend aan de op de startbekwaamheden gebaseerde ontwikkelingslijnen. De beoordelingsformulieren voor de lio-periode zijn nog gebaseerd op het beroepsprofiel. De regiobegeleider is eindverantwoordelijk voor de beoordeling. Bij problemen in de beoordeling kan ook de jaarcoördinator nog bij de vaststelling van de beoordeling betrokken worden. De regiobegeleiders besteden in gesprekken op locatieniveau of op directieniveau veel aandacht aan de doelstellingen en recente ontwikkelingen van de stage. De opleiding reikt een stageboek uit aan de mentoren om hen een beter beeld te geven van de doelen van de stage en hoe deze uitgewerkt zijn. Een borgende werking gaat ook uit van de rol van de regiobegeleider; hij is continu bij het begeleidings- en beoordelingsproces van meerdere stagiairs betrokken en kan derhalve zorgen voor een bepaalde mate van standaardisering en objectiviteit van de beoordeling. Het werkplekassessment geeft invulling aan de toetsing van startbekwaamheden in praktijksituaties. De ontwikkeling van assessment op de werkplek met een beoordelende functie vergt veel innovatie en een goede borging van de kwaliteitscriteria zoals standaardisatie, objectiviteit en transparantie, waarbij goede instructie en scholing voor de assessoren onmisbaar is. Door het werkplekassessment een begeleidende functie te geven naast de beoordeling creëert de Rotterdamse opleiding de ruimte die noodzakelijk is om deze toetmethode verder te ontwikkelen eventueel voor beoordelende toepassingen.

7. HOGESCHOOL ZEELAND, VLISSINGEN

'Met de invoering van een competentiegericht curriculum zullen ook de toetsen op een passende wijze vorm moeten krijgen. Dit betekent in de praktijk dat alle vaardigheden, inhoudelijke kennis, inzichten etc. waarover een startbekwame leerkracht moet beschikken, geïntegreerd getoetst moet worden. Over intake-toetsen, voortgangstoetsen, assessment en portfolio, de toetsen die Hogeschool Zeeland samen met andere pabo's ontwikkeld...'

7.1 Inleiding

De Hogeschool Zeeland biedt 19 opleidingen aan. Aan de pabo van de Hogeschool Zeeland kunnen de studenten binnen een Protestants-Christelijke en Rooms-Katholieke afdeling of binnen een Openbaar en Algemeen-Bijzondere afdeling opgeleid worden. Het pabo-getuigschrift wordt pas afgegeven als de student ook dit denominatieve aspect heeft behaald. In totaal waren er in 2001 ruim 4000 studenten ingeschreven waarvan 530 aan de pabo. De pabo biedt de opleiding tot leraar basisonderwijs aan in een voltijd en in een deeltijd variant. Daarnaast zijn er zij-instroom trajecten in het beroep en de versnelde opleiding voor kandidaten met een hbo- of wo-opleiding.

De opleiding werkt in Educom-verband samen met de Hogeschool Rotterdam, de Haagse Hogeschool en de Hogeschool Leiden.

Het curriculum

Onderwijsconcept

Het onderwijsconcept van de pabo gaat uit van beroepsgerichtheid, afnemende docentsturing, brede persoonlijkheidsontwikkeling en thematisch onderwijs. Het curriculum heeft zoveel mogelijk een competentiegericht karakter, waarbij de stage wordt beschouwd als het hart van de opleiding.

Vanwege de afnemende docentsturing wordt van studenten verwacht dat zij in de loop van de studie, en met name vanaf het derde jaar, zelf de leiding over het leerproces nemen waardoor de inrichting van het onderwijs steeds studentgerichter vorm krijgt.

Opbouw van het curriculum

Binnen het curriculum worden de basisfase (de eerste twee studie jaren), de specialisatiefase (derde jaar) en de afstudeerfase (vierde jaar) onderscheiden. Praktijk en theorie zijn verbonden met elkaar in kernmodules en stagepractica. Vanaf het derde jaar zijn stage en theorie geïntegreerd in thema's waarbij studenten met behulp van werkwijzers in belangrijke mate zelf het leerproces sturen. Werkwijzers zijn hulpmiddelen bij het uitvoeren van studietaken.

Figuur 7.1: Deel van een werkwijzer

Uit Werkwijzer Communiceren in werkgroepen, systematisch onderwijzen thema 1 pabo-3

Meelifters

'Misschien een wat vreemd onderwerp voor deze werkwijzer, maar het is te belangrijk om niet meteen aan het begin van je werkgroepactiviteit aan de orde te stellen: meelifters. Studenten verschillen als het gaat om hun inzet en actieve deelname. Je kent in je omgeving misschien wel voorbeelden van de 'lifter': de studenten die altijd kans zien om resultaten te boeken met de minste inspanning en optimaal gebruikmaken van de producten van anderen.' 'Als een werkgroepvoorzitter of andere leden van de werkgroep niets durven zeggen, leidt dat tot frustraties.'

De studenten kiezen ook één of twee differentiaties, twee korte met een omvang van 2 x 10 studiepunten of één uitgebreide differentiatie van 20 studiepunten. Deze differentiaties kunnen zich onder andere richten op aspecten als jenaplanonderwijs, montessorionderwijs, informatie- en communicatie technologie of beeldende vorming. Naast het theoretische deel bevat de differentiatie ook een praktische component. De differentiatie wordt aan het eind van de opleiding afgesloten met het uitvoeren van een onderzoek, het 'meesterstuk'.

Opbouw van de stage

De opleiding besteedt ruim een kwart van de totale opleidingsduur aan stage. Kort samengevat beslaat de stage zowel in het eerste als in het tweede studiejaar tien stageweken. In het eerste jaar wordt de stage verdeeld over onder- en bovenbouw. In het tweede jaar komen onder-, midden- en bovenbouw aan bod.

In het derde studiejaar is een half jaar specialisatiestage jonge of oudere kind geprogrammeerd, waarbij tevens een koppeling is gemaakt met inhoudelijke thema's als 'systematisch onderwijzen en leren in een uitdagende leeromgeving' en 'beter omgaan met verschillen tussen kinderen'. De studenten lopen zoveel mogelijk in duo's stage waarbij zij, naast de mentor, ook elkaar beoordelen. Studenten zijn verplicht om hun stages te verspreiden over een diversiteit aan basisscholen: stages moeten plaatsvinden in zowel reguliere basisscholen in de regio, als in een basisschool in de randstad en in een basisschool voor speciaal onderwijs.

De lio-fase in het vierde jaar heeft een omvang van 18 weken. Tijdens de lio-stage wordt het aantal dagen dat de student voor de klas staat steeds verder uitgebouwd. De laatste 6 weken staat de student de gehele week zelfstandig voor de klas. De student solliciteert naar een lio-stageplaats en houdt daarbij rekening met de door hem gekozen denominatieve richting.

7.2 De startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

In samenwerking met de andere Educom-pabo's heeft de opleiding bij de inrichting van het pabo-curriculum de startbekwaamheden vertaald naar ontwikkelingslijnen en programmadoelen. Ook differentiatieprogramma's worden in Educom-verband ontwikkeld. Momenteel wordt gewerkt aan de

ontwikkeling van een competentiegericht 'derde generatie' curriculum en bijbehorende toetsing.

De opleiding tekent hierbij aan dat zij behoefte heeft aan een door het Ministerie van OCenW of door de Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) opgesteld, helder en sturend document voor de ontwikkeling van competenties. De huidige richtlijnen voor de ontwikkeling van competenties zijn naar de mening van de opleiding hiervoor onvoldoende uitgewerkt. De opleidingen zijn daardoor genoodzaakt om voor de verdere ontwikkeling van de competenties extra tijd en geld te reserveren.

De uitkomsten van de vorige visitatie (1996) leidde tot de ontwikkeling en invoering van een geheel nieuw curriculum. Het nieuwe curriculum werd gebaseerd op het beroepsprofiel leraar primair onderwijs. Ook de eindtermen werden opnieuw geformuleerd. De invoering van dit beroepsgerichte curriculum werd medio 2001 afgerond. Vervolgens heeft de opleiding op basis van de startbekwaamheden en de Educom ontwikkelingslijnen programmadoelen geformuleerd. De implementatie van de startbekwaamheden in de programmadoelen is inmiddels afgerond.

In Educom-verband heeft de opleiding voor alle fasen, van het eerste tot aan het vierde jaar, werkplek-assessments ontwikkeld en ingevoerd. Met name in de laatste fase van de opleiding, de lio-fase, komen de startbekwaamheden in hun volle breedte aan bod. Naast de ontwikkeling van het werkplek-assessment hielden enkele andere Educom-werkgroepen zich bezig met de ontwikkeling, en deels ook al de invoer van verschillende soorten toetsen. Hierover meer in paragraaf drie.

De werkplek

Het is volgens de opleiding een hele opgave om alle stagiairs voor de stages geplaatst te krijgen. De opleiding ziet zichzelf daarbij voor een dilemma geplaatst; enerzijds vraagt men kwaliteit, anderzijds is het moeilijk om basisscholen op basis van kwaliteitscriteria te selecteren. Door de verplichte spreiding over verschillende soorten basisscholen wordt in ieder geval voorkomen dat een student steeds op een kwalitatief mindere stageschool terecht komt.

Het komt vanwege de vervangingsproblematiek nogal eens voor dat de stagiair gedurende langere tijd de volledige verantwoordelijkheid voor een groep krijgt toegewezen en de begeleiding er dan bij inschiet. De mentoren vinden dit over het algemeen een slechte zaak. Het invallen van een stagiair als leerkracht is alleen een optie als het echt onmogelijk is om vervanging te vinden, als het gaat om een korte periode en als het past in de planning van de stagiair.

In de brochure over de lio-stage is een aantal criteria vermeld waaraan een goede lio-stageplek moet voldoen (Figuur 7.2.1). Expliciet wordt de aanstaande lio ook meegegeven, dat zij attent moeten zijn op voldoende mogelijkheden tot begeleiding. Mocht aan deze voorwaarden niet worden voldaan, dan kan de opleiding een lio alsnog verplaatsen.

Volgens studenten en mentoren moet een goede stageplaats vooral mogelijk maken dat een stagiair zich in de school en het team geaccepteerd voelt, dat hij de gelegenheid krijgt om zijn opdrachten ook daadwerkelijk uit te voeren en dat hij aan het goede voorbeeld van de mentor en aan de beoordelingsgesprekken, ideeën en tips ten behoeve van het eigen functioneren kan ontlennen.

Figuur 7.2.1: Uit stagegids-mentorenhandleiding

Wat verwacht de opleiding van de stageschool?

- *Het beschikbaar stellen van een stageplaats in een onder- of bovenbouwgroep gedurende een periode van 18 weken;*
- *De student die de lio-stage uitvoert, wordt door het schoolteam beschouwd en behandeld als teamlid;*
- *De mentor draagt (na een inwerkperiode) op maandag, dinsdag en woensdag of donderdag zijn/haar klas over aan de student;*

De mentor:

- *Heeft ervaring in de desbetreffende groep;*
- *Woont gedurende de eerste weken twee keer per week een les van de student bij;*
- *Is bereid twee a drie uur per week aan begeleiding van de student te besteden;*
- *Kan gedurende de lio-stage twee of drie keer een gesprek met de pabo-begeleider hebben;*

- *De school biedt de studenten de gelegenheid deel te nemen aan activiteiten als ouderspreekuren, projecten, teamvergaderingen, vieringen;*
- *De beschikbare lio-groep telt tenminste 15 leerlingen en heeft geen onevenredig groot aantal zorgleerlingen;*
- *De stageschool geeft de student de gelegenheid op woensdag morgen de terugkomdagen te bezoeken en deel te nemen aan inhaal tentamens;*
- *De stageschool biedt de student voor voorbereiding/correctie een vaste werkplek aan.*

Toetsingsmethoden

De opleiding heeft de startbekwaamheden (via de ontwikkelingslijnen) doorvertaald in het stagebeoordelingsinstrument. Via het jaargroepoverleg waren ook de lio-mentoren bij de ontwikkeling van het instrument betrokken. De beoordelingsaspecten zijn onderverdeeld in vier beoordelingscomponenten: voorbereiding, uitvoering, reflectie op gedrag en houding op de werkplek. Bij elk onderdeel zijn gedragsomschrijvingen geplaatst. Deze zijn verbijzonderingen van de ontwikkelingslijnen. De beoordelaar kan de gedragsomschrijvingen waarderen met onvoldoende twijfelachtig, voldoende en goed. Verder is er ook ruimte voor het maken van opmerkingen. Tenslotte is ook een weging opgenomen, waarmee kan worden nagegaan of de betreffende beoordelingscomponent in zijn totaliteit voldoende of onvoldoende is. Als voorbeeld is onder 'opzet beoordeling' de beoordelingscomponent 'voorbereiding' nader uitgewerkt (Figuur 7.2.2).

Het stagebeoordelingsinstrument geeft volgens studenten bij alle stages een duidelijk overzicht waar het in het functioneren nog aan mankeert. De student verwerkt deze zwakkere punten in een nieuw ontwikkelingsplan, waardoor bij de volgende beoordeling de groei en ontwikkeling met betrekking tot deze punten zichtbaar kan worden gemaakt.

De kern van het huidige instrument wordt nog vooral gevormd door de gedragsomschrijvingen. De opleiding werkt, ten behoeve van het werkplekassessment in het vierde jaar, echter ook aan meer competentiegerichte omschrijvingen voor het instrument. Bij de vertaling naar competenties is vooral de complexiteit van de situatie waarin het gedrag van de student beoordeeld wordt van belang; op deze slag richt de opleiding zich momenteel. Een punt van discussie is nog of tijdens het assessment ook de beheersing van de schoolvakken (de vakspecifieke bekwaamheden) moet worden gemeten. Met het huidige beoordelingsinstrument is dit laatste niet mogelijk, maar het is wel een wens van de opleiding.

Beoordeling

Beoordelaars

Naast de mentoren en de stagebegeleiders gebruiken de studenten ook zelf het beoordelingsformulier. Zij lopen in duo's stage en gebruiken het beoordelingsinstrument om de sterke en zwakke punten in elkaars functioneren aan te geven.

De mentoren zijn niet specifiek geschoold in het werken met het beoordelingsinstrument, maar er is voor hen wel informatiemateriaal over de stage, het beoordelingsinstrument en de juiste wijze van beoordelen en begeleiden beschikbaar. Dit materiaal wordt hen via de studenten aangereikt. De studenten hebben de indruk dat de mentoren niet in alle gevallen dit materiaal ook doornemen. Mede daarom streeft de opleiding er naar om de relevante aspecten van de stagebegeleiding duidelijker in het stagecontract vast te leggen en scholing voor mentoren een meer verplichtend karakter te geven. Naast de schriftelijke informatie over de stagebegeleiding besteden ook de stagebegeleiders van de opleiding tijdens hun bezoeken aandacht aan het op juiste wijze omgaan met het beoordelingsinstrument. De mentoren menen dan ook dat zij voldoende geïnformeerd worden om de verantwoordelijkheid voor de beoordeling op zich te nemen.

Een nieuwe ontwikkeling binnen de opleiding is om 'opleidingsmentoren' aan te stellen binnen opleidingsscholen. Aangezien binnen het model opleidingsscholen doorgaans meer ruimte is voor afspraken over begeleiding van stagiairs zodat mentoren meer in de gelegenheid zijn zich te specialiseren in begeleiding en beoordeling van stagiairs ziet de opleiding hierin mogelijkheden om de kwaliteit van de stages te borgen. Inmiddels zijn vijftien basisschoolleerkrachten als opleidingsmentor aangesteld.

Opzet beoordeling

In de lio-fase vullen studenten en mentoren het beoordelingsinstrument om de 6 weken in, tussentijdse beoordeling of beoordeling na een les blijft overigens ook mogelijk. Mentoren en studenten vinden het instrument helder en transparant. In het beoordelingsinstrument heeft de opleiding beslis- of wegingsregels geformuleerd die specificeren wanneer een component van de stage onvoldoende, voldoende of goed is. Daarbij is steeds aangegeven welke en vooral hoeveel gedragsomschrijvingen voldoende moeten zijn om een onderdeel voldoende te laten zijn.

Figuur 7.3: Voorbeeld: beoordelingscomponent 'Vorbereiding'

(Gedrags)criteria bij beoordelingscomponent 'vorbereiding', lio periode drie:

- *Beschrijft hoe er gewerkt wordt (individueel, homogene niveaugroepen, heterogene coöperatiegroepen)*
- *Beschrijft welke en hoe er instructie gegeven gaat worden en beschrijft hoe daarin tegemoet gekomen wordt aan verschillen tussen leerlingen*
- *Beschrijft mogelijkheden en problemen die leerlingen kunnen hebben tijdens het leerproces en de mogelijke leerhulp daarbij*
- *Beschrijft hoe er georganiseerd gaat worden*
- *Beschrijft een tijdsplanning*
- *Stemt het onderwijswerk af op de ontwikkelings- en leerkenmerken van jonge en oudere kinderen door het kiezen van bij hen passende vormen als adaptief onderwijs*
- *Houdt rekening met waarden en normen en gaat er op een kritische wijze mee om bij de vorbereiding van het onderwijswerk*
- *Werkt met duidelijke doelen werkt en onderscheidt daarbij minimum doelen voor de zwaksten en aanvullende doelen voor de meest begaafde leerlingen, mede in het licht van de kerndoelen*
- *Legt een duidelijke relatie met de eigen leerdoelen voor de lio stage*

Wegingscriteria (of beslisregels):

- *criterium 8 moet voldoende zijn*
- *onvoldoende: meer dan twee criteria van de overige 7 zijn onvoldoende*
- *voldoende: minstens 5 van de overige 7 criteria zijn voldoende*
- *goed: minstens 5 van de overige criteria zijn goed.*

Ook het totaaloordeel kent een weging: de verschillende componenten van het beoordelingsformulier (vorbereiding, uitvoering, houding en reflectie) moeten alle minimaal voldoende zijn om het eindoordeel voldoende toe te kennen.

Naast de stagebeoordeling worden ook het logboek en het portfolio bij de eindbeoordeling betrokken. In het portfolio legt de student de bewijzen vast van zijn functioneren tijdens stages en assessments. Het portfolio bevat een duidelijk overzicht van de ontwikkelingsdoelen die de student nastreeft en het bevat reflecties op zijn functioneren tijdens de stages. Voor de verdere ontwikkeling en specialisatie van de student zijn in het portfolio eveneens doelen voor het vervolg van het leerproces opgenomen. De docentbegeleider van de pabo is eindverantwoordelijke voor de eindbeoordeling.

De mentoren vinden dat met de beslis- en wegingsregels de objectiviteit van de beoordeling wordt verhoogd. Ook voor de studenten is duidelijk waaraan zij moeten voldoen en hoe de beoordeling gaat plaatsvinden.

De werking van de beslisregels en vooral de uitwerking van de regels op het grensvlak voldoende-onvoldoende zijn nog niet geëvalueerd. Grensgevallen (die naar de strakke meting onvoldoende zijn) worden in elk geval wel altijd binnen het jaargroepoverleg besproken, waarin ook het werkveld is betrokken. In dit overleg telt niet alleen de strakke meting van het beoordelingsformulier, maar kunnen bijvoorbeeld ook de persoonlijke omstandigheden van de student een factor van weging zijn.

Kwaliteitsborging van de toetsing

De opleiding heeft het beoordelingsinstrumentarium reeds geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. Vooral de helderheid en transparantie van het instrument en de duidelijke wegingscriteria kwamen als sterke punten naar voren.

De mentoren vinden dat bij een stagebeoordeling de eigen kijk van een mentor altijd een rol zal blijven spelen, maar dat neemt niet weg dat het beoordelingsinstrument een duidelijke sturing aan het oordeel geeft. Met name de beslis- en de wegingscriteria zorgen daarbij voor een nog grotere mate van objectiviteit en transparantie, terwijl het ook expliciet duidelijk wordt waar het functioneren van de stagiair nog voor verbetering vatbaar is.

De mentoren menen ook dat vanaf het begin al stevig en kritisch geoordeeld wordt, dat is immers in het belang van het onderwijs en in het belang van de student zelf. Als de inhoudelijke fundering van de beoordeling al niet vanzelf van mentor komt, hebben de studenten ook geleerd zelf naar de motivatie van de beoordeling.

De mentoren ervaren de huidige generatie pas-afgestudeerden, de nieuwe collega's, als flexibel en kritisch ten aanzien van het eigen functioneren. Zij weten zich binnen het werk goede doelen te stellen.

De opleiding vindt dat zij bij het bewaken van de kwaliteit van de opleiding steeds meer oploopt tegen de grenzen van de betaalbaarheid van nieuwe, nog meer op maat gesneden, studietrajecten. Met dalende bekostiging en het ontwikkelen van voorzieningen voor steeds meer studentengroepen met verschillende achtergronden, kan het voldoende eindniveau minder goed worden gegarandeerd. In dit verband wijst de opleiding er op dat vooral de kosten van de zij-instroom en het intake-assessment erg hoog zijn. De opleiding verwacht dan ook dat in de komende jaren een aantal studietrajecten inééngevlochten gaan worden. Om nieuwe ontwikkelingen betaalbaar te houden is het volgens de opleiding wellicht raadzaam om enkele speerpunt pabo's aan te wijzen. Deze extra bekostigde pabo's kunnen eventueel nieuwe ontwikkelingen uittesten, zoals bijvoorbeeld assessments, ten behoeve van implementatie op alle pabo's.

7.3 Specifieke ontwikkelingen: differentiatie in toetsing

Met de invoering van een competentiegericht curriculum zullen ook de toetsen op een passende wijze vorm moeten krijgen. Dit betekent in de praktijk dat de vaardigheden, inhoudelijke kennis, inzicht en houding waarover een startbekwame leerkracht moet beschikken bij het afstuderen aan bod moet komen en het juiste aandeel studiepunten moet opleveren voor de student. Binnen competentiegericht opleiden moeten deze elementen van beheersing ook nog eens geïntegreerd getoetst worden. Hoe gaat de ontwikkeling hiervan in zijn werk?

Toetsbeleidskader

Als grondslag voor de ontwikkeling van competentiegericht toetsen werd binnen Educom allereerst een toetsbeleidskader gemaakt door de taakgroep toetsing. Daarin beschreef de taakgroep het conceptuele kader, het operationele kader en het ontwikkelingskader. Het conceptuele kader omvat de uitgangspunten voor een flexibel curriculum met kwaliteitsborging op het bereiken van de doelen voor de student. Het operationele kader licht de belangrijkste gehanteerde begrippen toe en het ontwikkelingskader geeft aan

hoe binnen Educom gewerkt wordt aan de gemeenschappelijke toetsinstrumenten. Uitgangspunt voor de te ontwikkelen toetsen is dat deze aansluiten op de ontwikkelingslijnen en fase-doelen die eerder voor het curriculum werden ontwikkeld en ingevoerd zijn op de pabo's die in Educom samenwerken.

Omdat op basis van toetsing aan studenten studiepunten worden toegekend zijn de studiepunten per ontwikkelingslijn, onderverdeeld naar curriculumjaren, in schema gezet.

Beoordelende toetsen en toetsen met andere functies

Toetsing wordt doorgaans gebruikt om de bekwaamheden van de student te beoordelen zodat zij een onderdeel kunnen afsluiten en de daarbij horende studiepunten krijgen (summatieve toetsing). Andere functies bij toetsing zijn echter ook gebruikelijk, zoals het bijhouden van de ontwikkeling van de student of een diagnose stellen, bijvoorbeeld om te zien hoever een student met betrekking tot een bepaalde ontwikkelingslijn gevorderd is.

Gezamenlijk (via Educom) werken de pabo's aan de ontwikkeling van toetsplannen voor de summatieve, dat wil zeggen beoordelende, toetsen van het gehele curriculum. Per opleidingsfase is bekeken met welke instrumenten de doelen van de verschillende ontwikkelingslijnen zullen worden getoetst en hoeveel studiepunten daaraan verbonden zijn. Verschillende toetsingmethodes worden gebruikt zoals: het schrijven van een essay, mondeling afgenomen toetsen, portfolio, een demonstratie van een of meerdere bekwaamheden (klinisch assessment) en het kort antwoord-toets.

Een aantal werkgroepen binnen Educom werkt verder aan de ontwikkeling en invoering van andere soorten toetsen: voortgangstoetsen, intake-toetsen en ontwikkelingsportfolio. Een analyse van de fase-doelstellingen, de mogelijke toetsvormen en de aansluiting op bij de ontwikkelingslijnen passend gedrag heeft de opleiding in Zeeland voor haar curriculum reeds uitgevoerd. De analyses van de pabo's hebben geleid tot het opstellen van 'toetsplannen voor intake en opleidingsfases'. Voor de stage in het eerste jaar zijn in dat verband de eerder genoemde werkplekassessments ontwikkeld. Voor de lio richt men zich op portfolio en de 360 graden feedbackmethode. Dit instrument omvat de feedback van een aantal personen die de student in zijn functioneren hebben meegemaakt.

Het toetsschema ziet er als volgt uit (de toetsing van de differentiatie niet meegerekend):

Figuur 7.3.1: Toetsschema Educom

soort toets	aantal punten	percentage
<i>Samengestelde toets</i>	2	2
<i>Voortgangstoets</i>	10	7
<i>Portfolio/reflectie</i>	79	55
<i>Klinisch assessment</i>	6	4
<i>Werkplek assessment</i>	16	11
<i>360 graden feedback</i>	9	6
<i>Essay/mondeling</i>	21	15

De opleiding geeft zelf aan dat met name over de bruikbaarheid van het resultaat van de werkgroep voortgangstoetsen intern nog discussie plaatsvindt. In de komende tijd werkt de opleiding verder aan actualisering van het curriculum, competentieontwikkeling en de daarvoor benodigde actualisering van het toetsbeleid.

7.4 In het kort

In samenwerking met de andere Educom-pabo's heeft de opleiding bij de inrichting van het curriculum de startbekwaamheden vertaald naar ontwikkelingslijnen en programmadoelen. Momenteel wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een competentiegericht curriculum en bijbehorende toetsing. In Educom-verband heeft de opleiding voor het eerste tot aan het vierde jaar, werkplekassessments ontwikkeld en ingevoerd. Met name in de laatste fase van de opleiding, de lio-fase, komen de startbekwaamheden in hun volle breedte aan bod.

Het is volgens de opleiding een hele opgave om alle stagiairs voor de stages geplaatst te krijgen. De opleiding ziet zichzelf daarbij voor een dilemma geplaatst; enerzijds vraagt men kwaliteit, anderzijds is het moeilijk om basisscholen op basis van kwaliteitscriteria te selecteren. Door de verplichte spreiding over verschillende soorten basisscholen wordt in ieder geval voorkomen dat een student steeds op een kwalitatief mindere stageschool terechtkomt.

De opleiding heeft de startbekwaamheden (via de ontwikkelingslijnen) doorvertaald in het stagebeoordelingsinstrument. De opleiding werkt, ten behoeve van het werkplekassessment in het vierde jaar, aan meer competentiegerichte omschrijvingen voor het instrument. Een punt van discussie is nog of tijdens het assessment ook de beheersing van de schoolvakken (de vakspecifieke bekwaamheden) moet worden gemeten. De opleiding streeft ernaar om de relevante aspecten van de stagebegeleiding duidelijker in het stagecontract vast te leggen en scholing voor mentoren een meer verplichtend karakter te geven. Naast de schriftelijke informatie over de stagebegeleiding besteden ook de stagebegeleiders van de opleiding tijdens hun bezoeken aandacht aan het op juiste wijze omgaan met het beoordelingsinstrument

In het beoordelingsinstrument heeft de opleiding beslis- of wegingsregels geformuleerd die specificeren wanneer een component van de stage onvoldoende, voldoende of goed is. De docentbegeleider van de pabo is eindverantwoordelijk voor de eindbeoordeling. Met name de beslis- en wegingscriteria zorgen voor een nog grotere mate van objectiviteit en transparantie, terwijl ook expliciet duidelijk wordt waar het functioneren van de stagiair nog voor verbetering vatbaar is.

De ontwikkeling van toetsing, waarbij startbekwaamheden getoetst worden binnen een competentiegericht curriculum is complex en vereist voor opleidingen een grote investering. De voordelen van het gezamenlijk ontwikkelen van toetsingsmethodes zijn derhalve groot.

Expertise, ervaring en tijdsinvestering van meerdere pabo docenten kunnen worden gebruikt. De kans dat de toetsingsmethoden achterblijven bij de curriculumontwikkeling wordt daarmee kleiner.

8. GEREFORMEERDE HOGESCHOOL ZWOLLE

'Op het gebied van toetsen ontwikkelen wij eerst door veel te experimenteren en uit te proberen. We hebben een voorkeur voor assessments in de praktijk. Het probleem is de kwantiteit: hoe geef je daaraan vorm voor 120 studenten?' De gereformeerde hogeschool voert 9 kerncompetenties in evenals de bijbehorende beoordelingsinstrumenten die zij samen met andere opleidingen ontwikkeld heeft. Een blik op de rol van de startbekwaamheden in de stage en stagebeoordeling en hoe het instrumentarium werkt.

8.1 Inleiding

De Gereformeerde Hogeschool werkt op gereformeerde grondslag en biedt vanuit deze levensbeschouwing haar opleidingen aan. De hogeschool kent 5 hogere beroepsopleidingen; Verpleegkunde, Maatschappelijk werk en dienstverlening, Sociaal pedagogische hulpverlening, de deeltijdopleiding tot kerkelijk werker en de Opleiding tot leraar basisonderwijs. In 2001 waren er bijna 1000 studenten ingeschreven, waarvan 484 aan de opleiding tot leraar basisonderwijs. De hogeschool biedt de opleiding aan in voltijd, deeltijd en in versnelde trajecten.

De pabo van de Gereformeerde Hogeschool vormt met een aantal andere pabo's het Educatief Oostelijke Samenwerkingsverband (EOS). Met enkele denominatief overwegend gelijkgestemde pabo's, De Driestar Gouda en de Christelijke Hogeschool Ede, en enkele schoolbegeleidingsdiensten participeert de opleiding in het Christelijke Educatief Samenwerkingsverband (CES).

Het curriculum

Onderwijsconcept

Voor het onderwijsconcept van de hogeschool staan vier invalshoeken centraal; betrokkenheid van de student als persoon in het leerproces; zelfstandigheid, praktijkleren en samenwerkend leren.

De opleiding heeft dit uitgewerkt in het curriculum. Studenten werken zoveel mogelijk vanuit authentieke werksituaties. De werkvormen van het curriculum zijn o.a. gericht op samenwerking. De studenten richten zich gedurende de opleiding steeds meer op het behalen van eigen geformuleerde leerdoelen. Hierbij worden de startbekwaamheden, voor studenten opgenomen in het zogenaamde 'dossier startbekwaamheden', gebruikt. Daarnaast hecht de opleiding aan actualisatie van het curriculum door het werkveld en studenten.

Opbouw van het curriculum

Het programma van de opleiding tot leraar basisonderwijs kent per jaar 4 thematische blokken die achtereenvolgens gericht zijn op oriëntatie op het beroep, de taak, de ander en de anderen. Dit is een fasering volgens het betrokkenheidsmodel. In elke periode wordt aandacht besteed aan de leerlijnen die naar de startbekwaamheden toeleiden. De opleiding heeft hieruit een aantal kerncompetenties afgeleid, waaraan de studenten in leergroepen onder leiding

van een tutor het gehele jaar werken. Deze kerncompetenties staan in paragraaf 3 nader beschreven. Aan de hand van beoordelings- en begeleidingsinstrumenten wordt zicht gekregen op de vorderingen van de student per leerlijn.

Opbouw van de stage

In het eerste studiejaar biedt de opleiding algemeen oriënterende stages: één week snuffelstage en driemaal twee weken stage in de onder-, midden- en bovenbouw van de basisschool. In het tweede studiejaar zijn de stages gericht op verdieping van de vakdidactische bekwaamheden. Studenten lopen twee weken stage in de midden- en bovenbouw van de basisschool en drie weken in één van de kleutergroepen.

In het derde studiejaar ronden studenten in een zogenaamde afbouwstage de beheersing van de vakdidactische bekwaamheden af; studenten lopen drie weken stage in drie verschillende basisschoolgroepen. De stages die daarop volgen zijn erop gericht om ervaring op te doen met lesgeven gedurende langere aaneengesloten perioden. Studenten specialiseren zich in de onderbouw of bovenbouw van de basisschool, onder andere door een stage van tweemaal vier weken. Na de stapsgewijze opbouw van ervaring en kennis in de eerste studiejaar, kunnen de studenten vanaf de specialisatiefase functioneren als 'reflective practitioners', reflecterende beroepsbeoefenaren. Met de reflective practitioner beoogt de opleiding vooral om de competentie 'reflectief vermogen van de student', te benadrukken als de competentie die voedingsbodem is voor de verdere ontwikkeling van de professionele beroepsbeoefenaar. De opleiding acht het van groot belang dat de student bij iedere situatie die hij uitprobeert kan terugblikken op zijn eigen handelen, zich bewust is van de essentiële aspecten van dit handelen en deze onder woorden kan brengen. Verder moet de student in staat zijn alternatieven te ontwikkelen voor zijn aanpak, een keuze uit deze alternatieven te maken en deze vervolgens opnieuw uit te proberen. De opleiding heeft deze aspecten samengebracht in een model, het zogenaamde reflectiemodel.

Studenten lopen twee maal vier weken stage in de groepen van hun leeftijdsspecialisatie, jongere of oudere kind. In het vierde studiejaar richt de stage zich op het dragen van alle verantwoordelijkheden die een groepsleerkracht in de basisschool doorgaans heeft. De student loopt in deze periode acht weken stage in één van de groepen van de gekozen specialisatie. Deze periode kan worden aangevuld met een lio-traject van eveneens acht weken om verdere werkervaring op te doen en te werken aan een inhoudelijke verdieping. Studenten kunnen de lio-periode verlengen door als invulling van de afstudeervariant vijf weken extra lio-stage te lopen. De totale lio-stage omvat 22 weken. (gecorrigeerd voor schoolvakanties).

8.2 De startbekwaamheden in de opleiding

Toetsbeleid

De opleiding neemt deel aan het Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband (EOS) waarin de pabo's in Overijssel en Gelderland verenigd zijn. In het EOS-project 'Bekwaam beoordeeld' (2002) hebben de deelnemende pabo's gewerkt

aan de ontwikkeling van een set van 9 kerncompetenties, die op het niveau van de algemene startbekwaamheden een kader biedt om studenten competentiegericht op te leiden en te toetsen. Op het ontwerp van deze kerncompetenties wordt nader ingegaan in paragraaf drie.

De vakspecifieke startbekwaamheden zijn met name ingebed in het kerncurriculum van de opleiding. Bij de afrondende stage in het derde jaar wordt de beheersing van deze bekwaamheden afgerond. Verder beschikt de opleiding (naast de 9 kerncompetenties) over 'het dossier startbekwaamheden'. In dit dossier zijn de algemene startbekwaamheden opgesomd in een beoordelingslijst. Studenten gebruiken het dossier als referentiekader voor hun leerproces, de gehele opleiding door. Met name in de latere studiefase ondersteunt het dossier startbekwaamheden het formuleren van de persoonlijke leerdoelen.

Vanaf het begin van de propedeuse zet de opleiding sterk in op de competentie reflectief vermogen. De opleiding gebruikt hiervoor een reflectiemodel waarbij reflectie op het handelen en aanpassing van het handelen stapsgewijs plaatsvindt. Door deze werkwijze blijft de student zich steeds bewust van de competentie(s) en startbekwaamheden waaraan hij specifiek werkt. De student is vrij om te kiezen op welke aspecten hij nadruk wil leggen. Onder de beroepsvorming valt, naast de stage, ook de supervisie in het derde en het vierde jaar. De supervisie volgt op de intervisie in het tweede jaar en wordt geleid door externe en interne supervisors die daartoe speciaal geschoold zijn. Studenten waarderen deze supervisie zeer. Zij vinden de supervisie verdiepend, ook op het persoonlijke vlak en vinden dat ze er echt wat aan hebben.

De uitwerking van de startbekwaamheden in de toetsing bevond zich in studiejaar 2001/2002 nog in de ontwikkelingsfase. Inmiddels wordt er op het gebied van de toetsing veel geëxperimenteerd. Over het algemeen blijkt volgens de opleiding dat de verdere uitwerking van de startbekwaamheden in toetscriteria steeds meer gaat interfereren met de negen door de opleiding geformuleerde algemene kerncompetenties. In de toetsing van de bekwaamheden van de student zullen de kerncompetenties het leidende principe worden. Daarbinnen blijven de startbekwaamheden echter belangrijk. De kerncompetenties zijn inmiddels in de eerste twee studie jaren ingevoerd. De opleiding werkt ten behoeve van het derde en vierde studiejaar aan de ontwikkeling van assessments, die in de basisschool of in een onderwijswerkplaats kunnen worden uitgevoerd en waarin de student in kritische situaties wordt gebracht. Kritische situaties zijn situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar basisonderwijs en die een indicatief zijn voor succes of falen in het beroep.

De werkplek

Het kost de opleiding moeite om de stagiairs ieder jaar weer geplaatst te krijgen. Met name in latere fasen van de opleiding, en met name bij de lio's, komt het volgens de opleiding te vaak voor dat de student een groep volledig onder zijn hoede heeft. Dit is meestal een gevolg van het lerarentekort of het niet kunnen vinden van vervangers bij ziekte. De voor reflectie en overleg bedoelde lesvrije momenten in het programma van de lio komen dan vaak als eerste in het gedrang waardoor werken ten opzichte van leren teveel nadruk krijgt. Studenten die vanwege de krappe arbeidsmarktsituatie langdurig voor de

klas staan, lopen vertraging op in de afstudeerfase; de kosten van dat vertraagde afstuderen komen voor rekening van de opleiding. Dit gebeurt volgens de opleiding regelmatig.

De opleiding heeft niet veel ruimte om stageplaatsen te weigeren, maar het komt wel eens voor dat, gezien de ervaringen, een basisschool geen nieuwe lio's meer krijgt toegewezen.

Toetsingsmethoden

Bij de toetsing van de stage spelen de beoordelingsformulieren en het dossier startbekwaamheden een belangrijke rol. De opleiding heeft voor ieder studiejaar beoordelingsformulieren ontwikkeld die zijn gekoppeld aan en verwijzen naar het dossier startbekwaamheden. In het dossier startbekwaamheden staan alle startbekwaamheden vermeld. De mate van beheersing van de bekwaamheden kan in het dossier worden aangegeven (nauwelijks, enigszins, zelfstandig). In de beoordelingsformulieren zijn per jaar de startbekwaamheden opgesomd waarop in dat jaar wordt beoordeeld. Deze beoordeling kent een vierpuntsschaal (onvoldoende, zwak, voldoende en goed). Beide aan elkaar gerelateerde instrumenten (de beoordelingsformulieren en het dossier startbekwaamheden), staan centraal bij de beoordeling van de stage.

Figuur 8.2.1: Voorbeeld: passage uit dossier startbekwaamheden en vertaling daarvan in beoordelingsinstrument

Dossier startbekwaamheden:

- 2.2 *je hebt goed contact met kinderen en toont belangstelling voor het individuele kind*
- 2.2.01 *je legt vertrouwenwekkend contact met kinderen*
- 2.2.02 *je toont je bereid om discriminatie tegen te gaan als je daar getuige van bent*
- 2.2.03 *je merkt tijdens de stage verschillen in ontwikkeling tussen kinderen op*
- 2.2.04 *je merkt tijdens de stage verschillen tussen kinderen op en herkent situaties waarin het nodig is/was om je onderwijs erop aan te passen*

beoordelingsinstrument:

- *pabo 1: je hebt goed contact met kinderen (2.2)*
- *pabo 2: je stemt je onderwijsactiviteiten af op kenmerken van en verschillen tussen kinderen (2.2)*
- *pabo 3: je herkent, benoemt en verwerkt (ontwikkelings-)kenmerken van kinderen in je onderwijs (2.2)*

In het eerste en tweede studiejaar is aangegeven welke startbekwaamheden de student in dat jaar dient te beheersen en wat het niveau van die beheersing is (nauwelijks, enigszins, zelfstandig). Naast de beoordeling van de stage door de werkbegeleider spelen in de uiteindelijke beoordeling van de stage ook de kwaliteit van het stageverslag en de indrukken van de stagebegeleider van de opleiding een rol. De uiteindelijke beoordeling wordt gewaardeerd met onvoldoende, zwak, voldoende of goed.

In het derde studiejaar komen alle startbekwaamheden aan de orde, terwijl daarnaast ook supervisie wordt betrokken in de beoordeling.

In het vierde studiejaar formuleert de student de persoonlijke leerdoelen die hij in de lio-stage wil bereiken. Meestal wordt een vijftal hoofdlerdoelen geformuleerd. Naast de persoonlijke doelen van de student stelt de opleiding ook zelf algemene stagedoelen en stageopdrachten vast.

Voordat de vierdejaars lio-stage begint wordt er een introductiebijeenkomst gehouden voor de lio-begeleiders. Doel van deze bijeenkomst is scholing t.a.v. de specifieke aspecten van de lio-begeleiding. In deze bijeenkomst wordt ook het lio-contract getekend, waarin o.a. de persoonlijke leerdoelen en de stagedoelen van de student zijn vastgelegd. Wekelijks rapporteert de lio via het intranet van de opleiding (Topshare) over de ontwikkeling en voortgang met betrekking tot de persoonlijke hoofdlerdoelen. Een groepje medestudenten en de stagebegeleider geven daar steeds een reflectie op. De stagebegeleider bewaakt daarbij vooral de voortgang van de student om de einddoelen te bereiken.

Beoordeling

Beoordelaars

De werkbegeleider in de basisschool is verantwoordelijk voor de beoordeling van de stages. Hij voert de beoordeling uit aan de hand van het dossier startbekwaamheden.

Zowel studenten, werkbegeleiders als vakdocenten hadden in het begin moeite met dit dossier. Het model werd nog wel eens onvoldoende begrepen, vooral vanwege de grote mate van gedetailleerdheid. Hoewel het in principe mogelijk is om met dit instrument goed te diagnosticeren en de student te begeleiden, heeft de opleiding toch besloten om een beoordelingsmodel te ontwikkelen dat in de praktijk eenvoudiger werkt. In dit nieuwe beoordelingsmodel worden kerncompetenties en startbekwaamheden gecombineerd. De eerste ervaringen met het model zijn positief.

De studenten geven aan dat het nogal eens voorkomt dat werkbegeleiders het moeilijk vinden om met duidelijkheid te oordelen, het geven van een zwak of onvoldoende kost hen moeite. Soms komt pas in een gesprek met de stagebegeleider naar voren hoe de werkbegeleider werkelijk denkt over het functioneren van de stagiair. Niettemin zijn over het algemeen de studenten die ongeschikt zijn voor het beroep in de loop van de eerste twee studie jaren uit de opleiding verdwenen, vaak al via het bindend studieadvies. Opvallend is volgens de opleiding dat, ondanks het feit dat in de afgelopen vijf jaar het aantal bezoeken van stagebegeleiders van zeven naar vier is teruggebracht, er nu minder derdejaars studenten dan in het verleden afvallen. De oordelen van de stagiair en de werkbegeleider, de kwaliteit van het stageverslag en de mening van begeleidende docent worden uiteindelijk betrokken in het eindoordeel over de stageperiode. De eindbeoordeling is in handen van de stagebegeleider van de opleiding. Deze heeft het gehele ontwikkelingstraject van de student kunnen volgen, ook in het veld. Om de betrouwbaarheid en validiteit van de beslissing beter te kunnen garanderen neemt de stagebegeleider samen met een medebeoordelaar van de opleiding (de koppelgenoot) de beslissing dat de student de opleiding kan afronden.

Opzet beoordeling

Bij de beoordeling van de stages gaat het vooral om de bepaling van het niveau van de didactische vaardigheden van de student en de wijze waarop hij handelt in de klas. In ieder geval moet goed zichtbaar zijn dat de student zich in zijn professioneel handelen voldoende ontwikkelt en dat hij zijn handelen weet te koppelen aan de startbekwaamheden. Om deze ontwikkeling zichtbaar te maken formuleert de student voordat hij op stage gaat eigen leerdoelen die op de startbekwaamheden gebaseerd zijn en legt hij deze voor aan de

werkbegeleider en aan de stagebegeleider. Tijdens en na afloop van de stage beoordeelt de student zichzelf aan de hand van het dossier startbekwaamheden op zijn ontwikkeling ten aanzien van de leerdoelen.

Als de student in het derde studiejaar op stage gaat, formuleert hij wekelijks zijn leerdoelen. Daarin is dan met name aandacht voor de leerpunten die nog over zijn vanuit de eerste twee studiejaar. Ten behoeve van de begeleiding doet hij regelmatig verslag van zijn ervaringen en bevindingen tijdens de stage. Ook de werkbegeleider gebruikt de lijst van het dossier startbekwaamheden om een oordeel over de stagiair op te stellen. Hij moet uiteindelijk het vertrouwen uitspreken dat na afloop van de afbouwstage de klas aan de student toevertrouwd kan worden.

Tijdens de lio-periode in het vierde studiejaar stellen de lio en de werkbegeleider van de basisschool tweemaal een tussenbeoordeling en één eindbeoordeling op en overleggen daarover. Bij de tweede en derde beoordeling wordt gereflecteerd op het ontwikkelingstraject (hoe de zwakke kanten in het functioneren van de student verder ontwikkeld kunnen worden of ontwikkeld zijn) en vindt een reflectie plaats op het verdiepingstraject. Het is de bedoeling dat de werkbegeleider het functioneren van de lio daarbij ook regelmatig observeert. Dit laatste wil volgens de opleiding nog wel eens een knelpunt zijn, met name vanwege het al eerder genoemde lerarentekort en de daarmee gepaard gaande vervangingsproblematiek.

Voor de begeleiding van stagiairs maakt de opleiding tenslotte ook gebruik van telematische stagebegeleiding. Studenten plaatsen hun verslagen via het programma Topshare op internet. Vervolgens worden deze verslagen door de pabo-begeleider van commentaar voorzien en wordt het programma gebruikt voor intervisie tussen studenten onderling.

Kwaliteitsborging van de toetsing

De begeleiding en beoordeling van de stagiair blijft volgens de opleiding een persoonsgebonden zaak. Om te voorkomen dat de beoordeling te sterk persoonsgebonden is, hanteert de opleiding de genoemde voorgestructureerde beoordelingsformulieren. Door een koppelgenoot of medebeoordelaar in de eindbeoordeling te betrekken probeert de opleiding structureel de objectiviteit van de eindbeoordeling te verhogen.

Als het de student niet lukt om in de stage het vereiste niveau te behalen, dan is de opleiding vaak al van tevoren gewaarschuwd door de werkbegeleider. De opleiding past dan een maatwerkprogramma toe, de stagebegeleider van de opleiding komt kijken, second en third opinions worden gegeven, en ook video-counseling is mogelijk. In deze gevallen zijn het volgens de opleiding vooral de algemene bekwaamheden (orde houden) waarbij de student niet het vereiste niveau weet te behalen. Soms moet de student eerst werken aan de oplossing van persoonlijke problemen en onderbreekt hij daarvoor tussentijds de opleiding. Na de onvoldoende beoordeling voert de student een extra stage uit, waarbij de beoordelingslijst wordt gebruikt en ook de stagebegeleider van de opleiding en de werkbegeleider van de basisschool hun oordeel geven.

Verder probeert de opleiding de standaardisering van de begeleiding en beoordeling te waarborgen door het verzorgen van een cursus begeleiding voor werkbegeleiders. Niet alleen de student moet kunnen reflecteren op zijn handelen, dat geldt ook voor de werkbegeleider. De opleiding probeert daarom zoveel mogelijk met vaste werkbegeleiders te werken. Naast de cursus voor de werkbegeleiders verzorgt de opleiding ook nog een cursus die zich expliciet

richt op begeleiding van de lio en verder worden de afspraken tussen basisschool en lio contractueel vastgelegd. Specifiek ten behoeve van de stagebegeleiding zijn ook enkele docenten vanuit het werkveld aan de opleiding gedetacheerd.

8.3 Specifieke ontwikkelingen: 'competenties in beeld'

Steeds meer lerarenopleidingen richten zich op competentiegericht opleiden: niet de leerinhouden maar beroepshandelingen staan centraal. Bij zo'n beroepshandeling gebruikt de student niet alleen kennis, maar ook inzicht en vaardigheden. De student moet zich flexibiliteit eigen maken, kennis kunnen toepassen op een veranderende situatie en op leerlingen met verschillende leerbehoeften, terwijl hij een duidelijk doel voor ogen houdt. Maar hoe leer je studenten deze verschillende aspecten die voor specifieke beroepshandelingen nodig zijn en hoe meet je welk stukje een student wel of niet beheerst? De startbekwaamheden leraar primair onderwijs geven een serie beroepshandelingen op verschillende terreinen weer die een startbekwame leraar moet kunnen uitvoeren. Hoe kun je als opleiding vervolgens deze veelheid gestructureerd en overzichtelijk aanbieden en het geheel toetsbaar maken?

Kerncompetenties

Vanuit deze vraag startte het samenwerkingsverband EOS drie jaar geleden met de ontwikkeling van kerncompetenties. Het uitgewerkt in kaart brengen van de kerncompetenties werd gezien als een noodzaak zodat studenten docenten en mentoren een instrument in handen zouden krijgen om de beroepsontwikkeling van studenten concreet te meten en te stimuleren. Gedetailleerde beschrijving van de kerncompetenties is ook nodig om studenten, docenten en mentoren over een gemeenschappelijk referentiekader te laten beschikken om het leerproces vorm te geven. De voor de beoordeling benodigde duidelijke observatiepunten en meetpunten kunnen daarmee worden vastgesteld zodat alle betrokkenen duidelijk feedback kunnen geven op de competentieontwikkeling van de student.

Binnen het samenwerkingsverband EOS startte de projectgroep 'Bekwaam beoordeeld' in 1999 met de ontwikkeling van kerncompetenties. Dit leidde tot een set van 9 uitgewerkte kerncompetenties, die uitgebreid zijn beschreven ten behoeve van studenten, begeleidende docenten en mentoren. (competenties in beeld, beschrijving van de 9 kerncompetenties met schematische visualisaties, EOS, september 2002). De kerncompetenties staan in relatie tot de ontwikkelde assessments van de hand van dezelfde projectgroep.

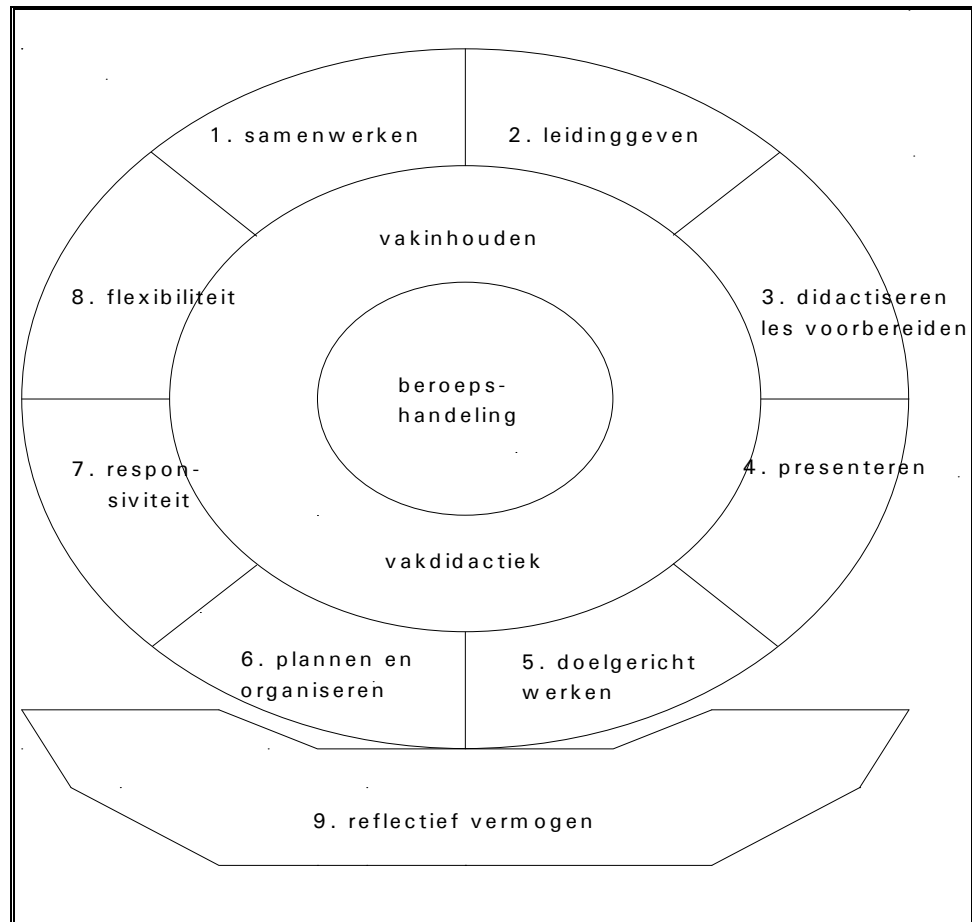
Figuur 8.3.1: De negen kerncompetenties van EOS

- | |
|--|
| <p>Kerncompetenties:</p> <ul style="list-style-type: none">• samenwerken• leiding geven• lesvoorbereiding (didactiseren)• presenteren• doelgericht handelen• plannen en organiseren• responsiviteit• flexibiliteit• reflectief vermogen |
|--|

Het vertrekpunt voor de ontwikkeling van de kerncompetenties werd gevormd door de algemene en vakspecifieke startbekwaamheden. Binnen de startbekwaamheden is gezocht naar de overeenkomsten tussen de verschillende genoemde taken, om zo de essenties van het beroep leerkracht basisonderwijs te beschrijven. Dit resulteerde in de negen bovengenoemde kerncompetenties.

Om vervolgens ook zicht te krijgen op de verhouding tussen de benodigde vakgerichte kerncompetenties en de algemene kerncompetenties in de verschillende beroepstaken ontwikkelde de Gereformeerde Hogeschool 'de praktijkcompetentiecirkel'.

Figuur 8.3.2: De praktijkcompetentiecirkel:



De kenmerkende beroepshandeling staat daarin centraal. De competenties die voor de uitvoering van de handeling nodig zijn, zijn daaromheen geplaatst: in de eerste ring de vakinhouden en vakdidactiek en in de tweede ring 8 algemene kerncompetenties. De negende kerncompetentie, het reflectief vermogen ondersteunt de gehele cirkel. Dit vermogen moet ervoor zorgen dat de student zijn eigen competentieontwikkeling stuurt en in de gaten houdt. In het verlengde daarvan ligt het vermogen van de student om na zijn afstuderen als startbekwame professional door te groeien.

Instrumenten om de competentieontwikkeling te meten worden gevonden in assessments, stageobservaties, reflecties en feedback via intervisie en supervisie. Binnen EOS worden de toetsinstrumenten de komende tijd verder ontwikkeld.

Opbouw

De kerncompetenties kennen de volgende opbouw. Per kerncompetentie wordt beschreven wat de definitie is, welke handelingsdimensies er binnen de competentie voorkomen, de benodigde vaardigheden binnen deze handelingsdimensies, de context, complexiteit en taakomvang. Een aparte paragraaf is, o.a. voor studenten, gewijd aan het leren en oefenen van de

competentie. In een schema per competentie is het geheel (context handelingsdimensies, betrokken actoren) inzichtelijk gemaakt. Verder worden per competentie vijf beheersingsniveaus geformuleerd.

Deze wijze van beschrijven leidt ertoe dat per competentie een geconcretiseerde matrix van observatiepunten en een beoordelingslijst gemaakt kan worden.

De matrix van observatiepunten bestaat uit de beheersingsniveaus en de handelingsdimensies. Bij de beoordelingslijst worden de handelingsdimensies en daaronder gedefinieerde vaardigheden beschreven waarop een beoordeling kan plaatsvinden.

Figuur 8.3.3: Opdracht bij kerncompetentie lesvoorbereiden/didactiseren

Het leren en oefenen van de kerncompetentie;

Zoek informatie over de verschillende onderwijsopvattingen en instructiemodellen en schrijf voor jezelf op welke opvatting(en) het meest met jouw eigen opvatting over onderwijs overeenkomt en naar welk instructiemodel jouw voorkeur uitgaat. Bespreek dit met een medestudent en leg daarbij uit waarom dat zo is.

Zoals beschreven is het werken met de negen kerncompetenties inmiddels in de eerste twee jaren van de opleiding ingevoerd. Studenten worden beoordeeld aan de hand van de beoordelingslijsten die op basis van de kerncompetenties zijn opgesteld.

Het toetsen van de kerncompetenties en verder vastleggen van de relatie tussen de startbekwaamheden en de kerncompetenties staat momenteel centraal bij de verdere ontwikkeling van het curriculum. De discussie over hoe de startbekwaamheden en de kerncompetenties adequaat op elkaar kunnen worden afgestemd is in de opleiding nog niet afgerond. De opleiding beschikt echter al wel over een 'vertaalslag', een matrix, waarmee kan worden nagegaan bij welke competentie welke startbekwaamheden horen.

De toetsing van de kerncompetenties kan plaatsvinden via de onderwijswerkplaats, deelassessment-settings en via de stage. In de beoordeling van de stage zullen naar de mening van de opleiding allerlei vormen van (deel) assessment een steeds grotere rol gaan spelen, al zal het uit organisatorisch en financieel oogpunt moeilijk blijken om alle studenten een compleet buitenschools assessment te laten ondergaan. Het binnen EOS ontwikkelde instrument 'Bekwaam beoordeeld' wordt in ieder geval reeds gebruikt bij het assessment voor het gecombineerde eerste en tweede jaar van de verkorte route voor mbo-instromers. Hieraan is ook een bindend studieadvies gekoppeld. Op het vlak van de ontwikkeling van volledige assessments onderhoudt de opleiding een nauwe relatie met het Gereformeerd Pedagogisch Centrum (GPC).

8.4 In het kort

In het EOS-project 'Bekwaam beoordeeld' (2002) hebben de deelnemende pabo's gewerkt aan de ontwikkeling van een set van 9 kerncompetenties, die op het niveau van de algemene startbekwaamheden een kader biedt om studenten competentiegericht op te leiden en te toetsen.

Over het algemeen blijkt volgens de opleiding dat de verdere uitwerking van de startbekwaamheden in toetscriteria steeds meer gaat interfereren met de negen door de opleiding geformuleerde algemene kerncompetenties. De kerncompetenties zijn inmiddels in de eerste twee studiejaar ingevoerd. De opleiding werkt ten behoeve van het derde en vierde studiejaar aan de ontwikkeling van assessments.

Het kost de opleiding moeite om de stagiairs ieder jaar weer geplaatst te krijgen. Met name in latere fasen van de opleiding, en met name bij de lio's, komt het volgens de opleiding te vaak voor dat de student een groep volledig onder zijn hoede heeft. Dit is meestal een gevolg van het lerarentekort of het niet kunnen vinden van vervangers bij ziekte. De opleiding heeft niet veel ruimte om stageplaatsen te weigeren, maar het komt wel eens voor dat, gezien de ervaringen, een basisschool geen nieuwe lio's meer krijgt toegewezen. Bij de toetsing van de stage spelen de beoordelingsformulieren en het dossier startbekwaamheden een belangrijke rol. De opleiding heeft voor ieder studiejaar beoordelingsformulieren ontwikkeld die zijn gekoppeld aan en verwijzen naar het dossier startbekwaamheden. De mate van beheersing van de bekwaamheden kan in het dossier worden aangegeven.

De werkbegeleider in de basisschool is verantwoordelijk voor de beoordeling van de stages.

Om te voorkomen dat de beoordeling te sterk persoonsgebonden is, hanteert de opleiding de genoemde voorgestructureerde beoordelingsformulieren. Door een koppelgenoot of medebeoordelaar in de eindbeoordeling te betrekken probeert de opleiding structureel de objectiviteit van de eindbeoordeling te verhogen. Verder probeert de opleiding de standaardisering van de begeleiding en beoordeling te waarborgen door het verzorgen van een cursus begeleiding voor werkbegeleiders. De opleiding probeert zoveel mogelijk met vaste werkbegeleiders te werken. Naast de cursus voor de werkbegeleiders verzorgt de opleiding ook nog een cursus die zich expliciet richt op begeleiding van de lio en verder worden de afspraken tussen basisschool en lio contractueel vastgelegd.

De algemene en met name de vakspecifieke bekwaamheden die opgenomen zijn in de startbekwaamheden voor het primair onderwijs blijken voor opleidingen niet eenvoudig te verwerken in competentiegericht onderwijs. De praktijkcompetentiecirkel is een van de manieren waarop opleidingen know how ontwikkelen de vertaalslag van startbekwaamheden naar competenties te maken.

LITERATUUR

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

HBO-Raad/OCenW (2000). *Convenant startbekwaamheden voor het primair onderwijs*. Den Haag: HBO-Raad/OCenW.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Onderzoeksinstrument Convenant Startbekwaamheden primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001a). *Technisch rapport evaluatie-onderzoek Convenant Startbekwaamheden primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001b). *Professioneel Onderwijspersoneel. Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001c). *Duaal academisch onderwijs: De werkplek als academische leerplek? Evaluatie experimentele duale opleidingen WO*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs

Inspectie van het Onderwijs (2002). *Beginnende en herintredende leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002). *Bekwaam van start? Evaluatie startbekwaamheden in opleidingen leraar basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999), *Maatwerk voor morgen, het perspectief van een open arbeidsmarkt*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000), *Maatwerk 2, vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001), *Maatwerk 3, voortgangsrapportage*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen / Research voor Beleid (2002). *Zij-instroom in het beroep, Evaluatie van het eerste jaar: 2000-2001 – Eindrapport*. Zoetermeer, Ministerie van OCenW.

Nijhof, W.J. (1995). De realisering van het curriculum. In: J. Lowyck en N. Verloop (red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Over schuifjes en begrenzers. Den Haag: Onderwijsraad.

Plomp, Tj., A. Feteris, J.M. Pieters en W. Tomic (1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen*. Utrecht: LEMMA.

Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998). *Gemeenschappelijk curriculum opleiding leraar basisonderwijs*. Meppel: Ten Brink.

SLO (1999). *Vakbekwame leraar bewegingsonderwijs via Opleiding leraar basisonderwijs, band 1*. Enschede: SLO.

Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Een methodische basis voor evaluatieonderzoek*. Amsterdam: Boom.

Trouw (2003). *Talent voor de klas/rapport voor de leerkracht*, Trouw (de verdieping), 18-01-2003.

VSLPC (1994). *Beroepsprofiel leraar primair onderwijs. algemene versie*. Utrecht: APS.

VSLPC/SLO (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs, deel 1 en 2*. Utrecht: APS.

BIJLAGE I

ORDENINGSKADER GESPREKKEN (GESPREKSLEIDRAAD)

Toetsing startbekwaamheden op de werkplek

Onderwerpen	Aandachtspunten voor het gesprek
a. Algemeen	
Kenmerken van de opleiding	<ol style="list-style-type: none">1. Identiteit en organisatorische inbedding2. Opleidingsvarianten en studentaantallen
Curriculum van de opleiding	<ol style="list-style-type: none">1. Onderwijsconcept2. Opbouw curriculum3. Opbouw stage
b. Specifiek	
Toetsbeleid	<ol style="list-style-type: none">1. Stand van zaken implementatie startbekwaamheden2. Relatie startbekwaamheden en competenties3. Ontwikkelingen inzake toetsing4. Samenwerking met andere opleidingen
Kwaliteit van de werkplek	<ol style="list-style-type: none">1. Beschikbaarheid stageplaatsen2. Kwaliteitscriteria werkplekken, werkzaamheden en begeleiders3. Positieve ontwikkelingen en knelpunten rondom de kwaliteit van de werkplek
Toetsingsmethoden	<ol style="list-style-type: none">1. Variëteit aan toetsingsmethoden2. Opbouw en inhoud van toetsingsmethoden3. Kwaliteit en bruikbaarheid van de toetsingsmethoden
Beoordeling	<ol style="list-style-type: none">1. Taakverdeling en verantwoordelijkheden begeleiders en beoordelaars2. Opzet en uitvoering van de beoordeling3. Kwaliteitscriteria beoordeling
Kwaliteitsborging	<ol style="list-style-type: none">1. De werkplek2. De toetsingsmethoden3. De beoordeling4. De kwaliteitszorg
c. Overig	Bevorderende en belemmerende ontwikkelingen rondom toetsing van de startbekwaamheden op de werkplek

BIJLAGE II

DEELNEMENDE OPLEIDINGEN BASISONDERWIJS

1. Christelijke Hogeschool, Ede
2. Hogeschool INHOLLAND, Haarlem
3. Pedagogische Hogeschool 'De Kempel', Helmond
4. Hogeschool Edith Stein, Hengelo
5. Fontys Hogeschool, 's- Hertogenbosch
6. Hogeschool Rotterdam
7. Hogeschool Zeeland, Vlissingen
8. Gereformeerde Hogeschool, Zwolle

BIJLAGE III

SAMENSTELLING VAN DE PROJECTGROEP

Convenant startbekwaamheden primair onderwijs

Drs. G. van Hardeveld
G. Doornwaard
Drs. M. van de Wal

inspecteur hoger onderwijs
senior medewerker toezicht
senior medewerker toezicht