

Startnotitie

bij Plan van aanpak Project lerarenopleidingen

Motto

Leraar worden: flexibele leertrajecten: verwerving van professionele en vakinhoudelijke competenties voor en in de praktijk

Citaat:

'In de afgelopen jaren is de praktijk in de opleiding tot leraar steeds belangrijker geworden. Met het toenemende lerarentekort nemen scholen bovendien steeds meer belangstellenden al meteen in dienst. Ze staan dan 'onbevoegd' voor de klas. Daarnaast gaan scholen, deels daartoe gedwongen door het toenemende lerarentekort, steeds meer zelf bijdragen aan de opleiding. Dat geldt in het bijzonder voor de docenten die aan de eigen school in opleiding zijn. Het fenomeen opleidingsschool heeft zijn intrede gedaan. De school verzorgt dan, meestal in samenwerking met een lerarenopleidingsinstituut, een substantieel deel van de opleiding.'

Plan van aanpak, juni 2002, hoofdstuk 2, p. 11

Open Universiteit Nederland
27 november 2002

Inhoudsopgave¹	p.
1. Inleiding	3
2. Follow-up Plan van aanpak	3
3. Overall perspectief: de school als opleidingsplaats	4
4. De bijdragen vanuit het Plan van aanpak	6
5. Samenhang tussen de projecten en aansluiting op ontwikkelingen	10
6. Relaties met de scholen	13
7. Algemene aanpak en projectkenmerken	14
Referenties	
Bijlage 1 Assessment	
Bijlage 2 Tijdsplanning	
Bijlage 3 Competenties en werkplekieren	
Bijlage 4 Referenties	

¹ Deze startnotitie is tot stand gekomen in opdracht van het College van Bestuur van de Open Universiteit Nederland. De notitie is opgesteld onder leiding van Prof. dr. P. Stijnen, met medewerking van drs. H. Münstermann, drs. A. Dieleman, dr. M. Vermeulen, drs M. de Bie en J. Daniëls EIE QC.

1. Inleiding

Na indiening op 1 juli 2002 van het Plan van aanpak Project Lerarenopleiding heeft een Panel onder voorzitterschap van mevrouw drs. Ginjaar-Maas op 20 september 2002 een advies uitgebracht over het Plan.

De Open Universiteit Nederland heeft op het advies gereageerd bij brief van 4 oktober 2002. Naar aanleiding van het advies en de reactie daarop heeft op 15 oktober 2002 bestuurlijk overleg plaatsgevonden tussen het CvB van de OUNL en de directie WO van het ministerie. Daar is afgesproken dat er een aanvulling op het Plan van aanpak wordt gemaakt als opstart naar besluitvorming en daadwerkelijke start. Met het oog hierop is het overleg voortgezet in ambtelijk overleg op 29 oktober en 14 november. Daarbij is vooral de optiek van de directie AB aan de orde is geweest.

2. Follow-up Plan van aanpak

Aan de Open Universiteit Nederland is in het overleg van 29 oktober verzocht een addendum/startnotitie samen te stellen, waarin meer expliciet aandacht wordt besteed aan de optiek van de scholen. Het gaat het departement dan met name om nieuwe opleidingsmogelijkheden, zoals de zij-instroom in het beroep en het duale opleidingstraject binnen de school (zoals voorgesteld in de nota De school centraal). De voornaamste uitgangspunten daarbij zijn flexibiliteit en maatwerk bezien vanuit de klant (bijvoorbeeld een zij-instromer of een onderwijsassistent) en de school als opleidingsplaats.

De startnotitie sluit - op verzoek van het ministerie van OCW - zoveel mogelijk aan bij opvattingen in het Wetsvoorstel BIO en het hoofdstuk 'Een aantrekkelijk beroep in het onderwijs' van de 'Enveloppebrief OCW' van 1 november 2002 (p. 14: '... en dat scholen gesteund worden bij het opleiden van hun personeel in de school').

Naast de genoemde optiek (1) wordt in de startnotitie aandacht geschonken aan de volgende punten:

- 2 Veranderingsstrategie: hoe en met welke partners wordt het veranderingstraject richting "werkpleklers" ingezet? Aansluiten op lopende acties. Welke concrete stappen worden nu gezet?
- 3 De onderlinge relatie van de projecten en hun relatie tot de veranderstrategie wordt in de projectplanning zichtbaar gemaakt.
- 4 In de projecten Kennisbank en Assessment wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande producten.
- 5 VBTB-proof betekent dat concrete, toetsbare resultaten worden geformuleerd. De implementatiefase hoort hierin opgenomen te zijn. Fasering in de tijd is nodig, d.w.z. eindtermen voor elk planjaar opnemen (2003/2004/2005/eindsituatie). Evaluatie in 2005. OCW begrijpt dat OUNL afhankelijk is van andere partners en zal de eindtermen in redelijkheid hanteren.

Vanuit de OUNL is in het overleg het belang onderstreept van een goede samenwerking met de lerarenopleidingen en van een breed draagvlak. De OUNL ziet haar activiteiten in de lijn van co-development met lerarenopleidingen en scholen. Bij de voorbereiding en de nadere uitwerking van de projecten zal met diverse betrokkenen overleg worden gevoerd.

3. Overall perspectief: de school als opleidingsplaats

Als het gaat om de verwerving van bekwaamheden voor het leraarsberoep tekent zich een 'nieuw' onderwijsconcept af (vgl. Onstenk, 2001; Bolhuis & Doornbos, 2000; Straetmans & Sanders, 2001). In dit concept staan competentieverwerving, werkplekleren en de school als opleidingssituatie centraal. Behalve onderwijskundige voordelen biedt het concept oplossingsrichtingen die interessant zijn in het kader van de bestrijding van het lerarentekort. Het voorziet voorts in de benodigde flexibiliteit, omdat mensen met diverse vooropleidingen en achtergronden kunnen worden 'toegeleid' naar verschillende onderwijsfuncties. In deze paragraaf wordt vooral aandacht besteed aan de school als opleidingssituatie. Een bijdrage over de uitgangspunten m.b.t. competenties en werkplekleren is opgenomen in bijlage 3.

Het leren op de werkplek als centrale activiteit vereist een omslag ('kantelen') in denken en organisatie, zowel van de school als van de lerarenopleidingen.

Wil een school zich kunnen inrichten als opleidingsplek dan moet deze daarvoor geschikt en toegerust zijn. Onstenk (2001) onderscheidt verschillende typen schoolorganisaties: activiteit georiënteerd, proces georiënteerd, systeem georiënteerd. Het eerste type staat voor een werksituatie die een los verband is van individuele professionals. De docent is in de eerste plaats vakdeskundige die kennis overdraagt en die naar eigen inzicht handelt. Het tweede type van procesoriëntatie staat voor een werksituatie waarin veel aandacht is voor het onderwijsproces via vormen van intercollegiaal overleg en uitwisseling van onderwijservaringen. Ervaringen worden verzameld, gesystematiseerd en zijn object van reflectie. Bij het derde type van systeemoriëntatie is er niet alleen sprake van een interne maar ook van een externe gerichtheid

Het eerste type is minder geschikt om in te richten als opleidingssituatie. Er is onvoldoende traditie in het uitwisselen van ervaringen en in gezamenlijk leren aan de hand van elkaars probleemoplossingen. Het is kortom te weinig een lerende organisatie. De laatste twee typen hebben in dit opzicht betere perspectieven; ze bevatten mogelijkheden tot professioneel leren dat gedefinieerd kan worden als: 'het integreren van ervaringsleren, sociaal leren en theoretisch leren, zowel individueel als gezamenlijk, gericht op zowel de verbetering van het professionele handelen als van de handelingssituatie' (Bolhuis, 2001). Het potentieel voor professioneel leren hangt af van de werkinhoud, de handelingsspeelruimte en de sociale werkomgeving. De vraag is dan of er voldoende taakgevarieerdheid is, of de werksituatie voldoende complex is, of deze relevante keuzemogelijkheden bevat, en of er genoeg gelegenheden zijn voor gezamenlijke probleemverkenning en probleemoplossing. Zo'n onderwijsomgeving is nodig om de school als lerende organisatie verder in te richten tot een adequate opleidingsplek.

Opleiding veronderstelt een geplande reeks van leeractiviteiten met eindtermen, een vorm van toetsing en een duidelijke tijdsduur. Degene die als lerende de organisatie binnenkomt doorloopt in een afgebakende tijd onder begeleiding een reeks van leeractiviteiten die steeds in samenspraak worden geëvalueerd. De school zal om dit mogelijk te maken zichzelf daarvoor moeten inrichten en moeten toerusten. Zij moet in dit opzicht over voldoende leerpotentieel beschikken. Daarvoor gelden een aantal criteria² (Onstenk, 2001).

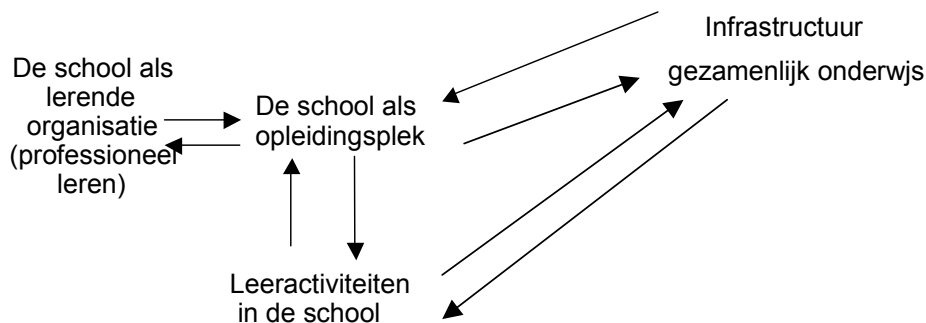
In opdracht van SBL heeft een werkgroep (Vroegop e.a., 2002) de benadering van Onstenk verder uitgewerkt tot een analysemodel, dat op een aantal scholen voor primair en voortgezet onderwijs is uitgetoetst.

² *Breedte*: variatie en representativiteit van taken voor het leraarsberoep; *Complexiteitsniveau*: niveau van functioneren dat geldt voor een aankomend professioneel; *Actualiteitswaarde*: werksituatie sluit aan bij up-to-date inzichten, methoden en tools; *Communicatie*: ruime interactie- en overlegvormen; *Leerklimaat*: leren door middel van experimenteren en reflecteren; *Participatie*: deelname aan alle activiteiten behorend bij de functie.

Het geschetste model van werkplekleren maakt voorts een aantal instrumenten noodzakelijk waarover de school zal moeten beschikken om als opleidingssituatie te kunnen fungeren (Bolhuis & Doornbos, 2000). Deze instrumenten betreffen assessmentprocedures, zelfevaluatie-instrumentarium, portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen (POPs), coachingssystemen en omschrijvingen en ordeningen van leeractiviteiten (zie bijlage 1). Tot de leeractiviteiten zullen ook activiteiten behoren met een meer 'theoretisch karakter', die uitgevoerd moeten kunnen worden als het praktijkleren daarom vraagt (just-in-time leren). De leerinhouden moeten op afroep flexibel beschikbaar zijn. Daarbij zal het voornamelijk gaan om theoretische kennis of om praktijkvoorbeelden van standaardsituaties met een algemene geldigheid.

Een steeds meer gebruikte vorm van oplossing is duaal leren: een combinatie van schoolgebonden praktijkleren en gezamenlijk 'cursorisch' onderwijs. Dit laatste kan het beste worden gerealiseerd via een 'bovenschoolse' infrastructuur van gezamenlijke onderwijselementen. Zo'n infrastructuur kan tegelijk door lerenden van verschillende scholen worden benut voor samenwerking bij leren en uitwisseling van (praktijk)ervaringen. Afstandsonderwijs is hier een aantrekkelijke variant en dan met name een elektronische leeromgeving die kan voorzien in (didactische) uitlevering van leermaterialen en in interactiemogelijkheden op afstand. Plaats- en tijdonafhankelijk onderwijs maakt daarnaast individualisering en flexibilisering van de cursorische elementen mogelijk.

In schema ziet het er als volgt uit:



Het zal duidelijk zijn dat scholen in leerpotentieel (soms aanzienlijk) zullen verschillen. Scholen zullen zelden aan alle criteria volledig tegemoet kunnen komen. Naarmate een school kleiner en specifieker wat betreft onderwijs is, zal het probleem des te groter zijn. Zij die op een specifieke school worden opgeleid zullen maar een deel van de bekwaamheden kunnen verwerven die gelden voor een brede bevoegdheid. De vraag wordt dan hoe een aankomende leraar van 'deel naar geheel' komt. Dit pleit voor vergaande samenwerking tussen scholen. Het zou voorts inefficiënt zijn als scholen opleidingsinstrumenten en leermaterialen apart zouden ontwikkelen en aanbieden. Het is van groot belang dat ook door virtuele samenwerking door de scholen 'massa' wordt ontwikkeld. Vergelijk de ervaring in Almere. Werving, assessment, coaching- en onderwijsbegeleidingssystemen, en leermaterialen kunnen het beste gezamenlijk worden ontwikkeld. Dit vraagt om nieuwe samenwerkingsvormen tussen scholen onderling en tussen scholen en opleidingen voor onderwijspersoneel. Hetzelfde geldt ten aanzien van kwaliteitsbewaking. Ook hier is wederzijdse afstemming noodzakelijk van allerlei vormen van assessment die beogen competenties te meten. Het ministerie acht coördinatie op al deze aspecten urgent en verwijst in dit verband bij wijze van voorbeeld naar de regionale platforms in het primair onderwijs die geleidelijk aan ontstaan (Enveloppebrief,

blz. 12). Duidelijk is dat er grote behoefte is aan flexibele opleidingstrajecten waarin optimaal maatwerk geboden kan worden.

4. De bijdragen vanuit het Plan van aanpak

In lijn met het voorafgaande kan dus worden gesteld dat de school in toenemende mate wordt gezien als de plek waar aankomende en nieuwe beroepsbeoefenaren een belangrijke deel van hun professionele vorming zullen ondergaan. Deze visie sluit aan bij de gedachte om scholen meer in te richten als kennisintensieve organisaties die verantwoordelijk zijn voor de kwaliteitsontwikkeling van de eigen professionele dienstverlening. Daarbij kan een geïntegreerd en open-systeemmodel worden gehanteerd. Dit past bij opvattingen van het ministerie en de Onderwijsraad over de wenselijke organisatie van de educatieve infrastructuur en meer in het bijzonder van de instituties voor de opleiding van leraren. De inrichting als opleidingsplek staat dus niet op zichzelf maar maakt deel uit van bredere organisatieveranderingsprocessen in de school: leren van professionals, (overig) HRM en kennismanagement. Dit houdt zowel voor de scholen zelf, als voor de lerarenopleidingen een perspectiefwisseling in (vgl. *Partners in educatie. Agenda lerarenopleidingen hbo*). Voor het project zij-instroom van de OUNL betekent dit dat het in de activiteiten zal moeten aansluiten bij de belangrijkste organisatieprocessen die in de school plaatsvinden. Telkens zal moeten worden bezien welke activiteiten het leren in de school van nieuwe docenten bevorderen en hoe de OUNL deze kan ondersteunen.

Uit de vorige paragrafen valt af te leiden dat hierbij de volgende vragen van belang zijn:

- Is helder aan te geven welke competenties in de school en welke beter daarbuiten op een andere manier verworven kunnen worden?
- Hoe kunnen de betreffende competenties het beste worden ontwikkeld: welk type leerproces is daarvoor nodig?
- Aan welke voorwaarden moet de school voldoen om zulke leerprocessen mogelijk te maken en te optimaliseren? Het gaat daarbij om afstemming tussen
 - schoolkenmerken (kwaliteit van de leeromgeving)
 - kenmerken van begeleiding in de school
 - kenmerken van de lerende (leerstijlen, eerdere ervaring enz.)
 - kenmerken van de te ontwikkelen competentie
- Hoe kan worden vastgesteld of de betreffende competentie inderdaad verworven is? Hierbij gaat het o.a. om de onafhankelijkheid en validiteit van de beoordeling (assessment) en om de mate waarin er een civiel effect aan verbonden kan worden (verantwoordelijkheid voor certificering en uiteindelijk accreditatie).

Op diverse plaatsen in het land zijn experimenten gaande waar scholen in samenwerking met elkaar en met een opleidingsinstituut zoeken naar antwoorden op bovengestelde vragen. Zo zijn op een aantal pabo's bijvoorbeeld al experimenten gaande die de flexibiliteit van het opleiden proberen te vergroten en werkplekleren proberen te bevorderen. Zo verzorgt de pabo Almere een scholingstraject ten behoeve van zij-instromers dat een competentiegericht en vraaggestuurd karakter heeft. De pabo Domstad heeft een experiment waar de basisschool de plek is waar studenten leren en hun opleiding volgen. Een betere wisselwerking tussen opleiding en praktijk is ook het doel van een nauwere afstemming tussen de pabo van de Hanzehogeschool Groningen en het provinciale werkveld. De pabo's zoeken overigens ook onderlinge samenwerking, bijvoorbeeld in het Skiff-verband om gezamenlijk kwaliteitsinstrumenten te ontwikkelen.

Voor het voortgezet onderwijs zijn analoge ontwikkelingen waar te nemen. Voorbeelden van opleiden in de school zijn onder andere te vinden in de samenwerking tussen Fontys en het schoolbestuur OMO en in Inholland en het schoolbestuur Lucas. Ook het schoolbestuur Carmel kent een dergelijke samenwerking met de KPC-groep. De nieuw gevormde School of Education in Groningen stelt zich in dit verband eveneens faciliterend op in de richting van de scholen in de regio (project Samenscholing).

Het uitgangspunt is steeds dat zoveel mogelijk wordt aangesloten bij reeds elders genomen initiatieven of lopende activiteiten die direct of indirect (bijv. faciliteren van werkplekleren) beogen bij te dragen aan de terugdringing van het lerarentekort. Bij de projecten zullen derhalve ook externen worden aangezocht of wordt een samenwerkingsrelatie aangegaan met elders lopende projecten.

Deze ontwikkelingen zullen ook voor de OUNL bij de projecten richtinggevend zijn, want het zal duidelijk zijn dat de OUNL in dezen geen ‘Alleingang’ maakt. Rond de school als leerplaats voor zij-instromers is een aantal belangrijke spelers actief: de lerarenopleidingen, de schoolbegeleiders, de beroeps-/vakorganisaties enz. Van de OUNL mag verwacht worden dat flexibel gereageerd wordt op veranderingen in dit speelveld. Van belang in dit verband is er op te wijzen dat ook ingespeeld moet worden op de soms afwijzende houding die in een aantal scholen wordt aangenomen ten opzichte van zij-instromers.

De overleggen met het departement hebben ertoe geleid dat de projecten vanuit het perspectief van de school als opleidingsplek in deze startnotitie een andere ordening hebben gekregen. Deze verschilt met de ordening in het Plan van aanpak in de volgende opzichten:

- De nadruk in de projecten komt sterker te liggen op de ondersteuning van de school als opleidingsplek en op het werkplekleren met het oog op terugdringen van het lerarentekort.
- In één project is de inhoud gedeeltelijk herzien; dit geldt het project 2.1 kennisbank (van dit project is daarom de aanduiding gewijzigd in project Expert knowledge base: zie verderop)
- Project 2.3 (directeuren primair onderwijs) zal vooralsnog geen doorgang vinden, omdat op dit terrein reeds afdoende aanbod ontwikkeld wordt.
- Project 3.1 (de school als opleidingsplaats) wordt in de planning naar voren geschoven.
- Een project over assessment (en maattrajecten) wordt toegevoegd (aangeduid als project 5).

Het project lerarenopleidingen zal als het om het totale project gaat in het vervolg worden aangeduid als ‘Programma opleiding en professionalisering van leraren’. De voorgestelde projecten blijven aangeduid als ‘project’. Van de eerder voorgestelde projecten wordt hieronder in tabel 1 kort aangegeven hoe zij passen binnen het perspectief van de school als opleidingsplaats. Daarbij worden de richtpunten uit het eerder gepresenteerde schema gehanteerd.

Tabel 1. *Overzicht projecten binnen het Programma opleiding en professionalisering van leraren*

Projecten binnen het Programma	Omschrijving	ontwerp en realisatie van een infrastructuur	inrichting van de school als opleidingsplek	versterking van het werkplekleren	bevordering van competentieverwerving
Project 1	Virtuele leer- en werkomgeving	X		X	
Project 2.1	Expert knowledge base			X	X
Project 2.2	Didactiek van e-learning			X	X
Project 2.4	Onderkennen en diagnosticeren van leerproblemen en leermoeilijkheden				X
Project 2.5	Digitalisering post hbo-traject				X
Project 2.6	Telepabo voor zij-instromers in de opleiding			X	X
Project 2.7	Vorbereiding bachelors op lerarenberoep				X
Project 3.1	Analysemodel voor de school als leer- en opleidingsplaats voor docenten		X	X	
Project 3.2	Begeleiding van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek		X	X	
Project 3.3	Digitale cursus voor schoolinterne begeleiders		X	X	X
Project 3.4	Casusbank les- en klassensituaties.		X	X	X
Project 4	Informatiecampagne OUNL				X
Project 5	Assesment			X	X

Voor een inhoudelijke omschrijving van de projecten kan voor de meeste gevallen worden verwezen naar het oorspronkelijke Plan van aanpak, zij het dat in de voorbereidingsfase van de projecten de optiek van competentieverwerving in werkplekleren en duale trajecten steeds centraal zal staan. Op voorhand leidt deze optiek al tot accentverschuivingen in de projecten 3.1 (analysemodel), 3.2 (begeleiden van beginnende docenten op en om de werkplek) en 2.1 (kennisbank/expert knowledge base). Daarnaast heeft het overleg geleid tot toevoeging van een separaat project over assessment (project 5, zie bijlage 1).

Project 3.1 zal zodanig worden aangepast dat het doel in tweede instantie zal zijn de vertaling van het reeds ontwikkelde analysemodel naar een zelfdiagnose-instrument voor scholen, met daaraan gekoppeld suggesties voor interventies. Daarover heeft in september reeds oriënterend overleg plaats gehad met SBL.

In project 3.2 zal nog explicieter dan in de beschrijving in het Plan van aanpak aandacht worden geschonken aan zij-instromers. Zoals immers uit rapportages (eerste evaluatie Lubberman & Klein (2002); Inspectie: *Beginnende en herintredende leraren* (2002) en vele recente berichten over zij-instromers in de media of op discussielijsten als 'onderwijs.pagina.nl' blijkt ontmoeten met name zij-instromers in het beroep regelmatig weerstanden of raken zij geïsoleerd. De begeleiding van nieuwe leraren staat bovendien op veel scholen onder grote tijdsdruk. Vanuit het Project begeleiden van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek kan op brede schaal extra aandacht worden besteed aan tijd- en plaatsonafhankelijke coaching en aan individuele steun, bijvoorbeeld met behulp van een help-desk. Er ontstaat zo een landelijk dekkend netwerk dat elektronische ondersteuning biedt, een en ander 'stevig' gemodereerd door lerarenbegeleiders, opleiders in de school of begeleiders van de OUNL. Tevens vindt in deze groepen actieve peer-ondersteuning plaats. Daarnaast worden aanvullend regionale bijeenkomsten georganiseerd met gelegenheid voor directe en georganiseerde intercollegiale communicatie en consultatie.

Door het centraler stellen van de school als opleidingsplaats zal het accent in het project kennisbank/expert knowledge base (2.1) anders komen te liggen. In de oorspronkelijke formulering in het Plan van aanpak lag de prioriteit bij de vakinhouden van de zogeheten kleine vakken in het tweedegraadsgebied. Van daaruit zou uitbreiding plaatsvinden naar de overige vakken en eventueel naar het eerstegraadsgebied. Daarnaast zouden kenniselementen uit de algemene didactiek, de vakdidactiek en de onderwijskunde worden toegevoegd aan de oorspronkelijke "kennisbank".

Vanuit de bijgestelde optiek van deze startnotitie komen de kenniselementen die horen bij de onderscheiden professionele competenties (zie competentievensters SBL) eerder in het ontwikkelingsproces aan de orde. Voorbeelden van die kenniselementen zijn kennis van opvoedings- en ontwikkelingsproblematieken, opvoedings- en ontwikkelingstheorieën, leergebieden, methodes en didactische aanpakken, psychomotorische, cognitieve en sociale ontwikkeling, leerpsychologische theorieën, communicatietheorieën en groepsdynamica, klassenmanagement, methodieken voor samenwerken en intervisie, schoolorganisatie, verwachtingen over opvoeding en onderwijs en gedragspsychologische kennis. Ook vanuit de regulatieve cyclus die gehanteerd wordt bij de beschrijving van de bekwaamheidseisen zijn kenniselementen aan te wijzen, zoals kennis op het gebied van onderwijskundig ontwerpen, kennis van implementatiestrategieën en kennis van evaluatiemethodieken.

De kenmerkende situaties kunnen worden uitgewerkt in de vorm van casusmateriaal. In eerste instantie zal dit worden verzameld en waar nodig ontwikkeld worden in het project casusbank (project 3.4). Naast de reeds genoemde afstemming met lopende en komende initiatieven is afstemming van dit project met het project Expert knowledge base van meet af aan belangrijk. Tussen de vakinhoudelijke en de algemene professionele competenties liggen door het integratieve karakter van de competentiebenadering nauwe relaties. Het duidelijkst komen deze naar voren in de vakdidactiek, die niet voor niets tot hetzelfde competentiegebied wordt gerekend als de vakinhouden.

Naast de beheersing van algemene professionele competenties is dus ook die van de vakinhouden van groot belang. Bij de competentievensters (SBL) worden deze expliciet genoemd onder competentie 2 (Vak en didactisch competent). Bovendien is een vakinhoudelijke Expert knowledge base zeer bruikbaar in de context van de school als

opleidingsplaats. Zij-instromers bijvoorbeeld worden geacht inhoudelijk voldoende geschoold te zijn, maar dat wil nog niet zeggen dat zij daarmee beschikken over voldoende kennis van hun discipline als schoolvak. Noch is het vanzelfsprekend dat hun kennis voldoende actueel en/of voldoende dekkend is. Niet alleen voor zij-instromers, ook voor aspirant-leraren in opleiding die hun opleiding geheel in een duaal traject volgen, is plaats- en tijdonafhankelijke uitlevering van vakinhoudelijke kennis een aantrekkelijke optie, zeker gegeven het just-in-time karakter van het werkplekleren. Vakinhoudelijke kennisverwerving is tot slot noodzakelijk voor bekwaamheidsverruiming bij zittende docenten, in het bijzonder de verwerving van bekwaamheid in een tweede vak.

Dat er behoefte bestaat aan een vakinhoudelijke Expert knowledge base blijkt uit het feit dat er al verschillende initiatieven op dit vlak worden genomen. SBL is op dit moment bezig met een inventarisatieronde ten behoeve van de formulering van de vakinhoudelijke competenties. Daarnaast loopt in EPS-verband het project kennisbasis. Binnen de DU wordt voor de schoolvakken gewerkt aan het project Digitale voortgangstoetsen en bestaan er plannen om een begin te maken met een “kennisbank”. Vanuit dit laatste initiatief wordt nadrukkelijk de samenwerking gezocht met de OUNL in het licht van haar nieuwe opdracht.

Om bovengenoemde redenen zullen hier pilots voor worden opgezet, zoveel mogelijk uitgaande van bestaande ontwikkelingen. Er zal daarbij een duidelijke relatie gelegd worden met relevante resultaten van EPS en SBL en met het project assessment. Bovendien zal ook gebruik worden gemaakt van bestaande en zich ontwikkelende sites over vakinhouden. Het ligt in de rede dat ook uitgevers in toenemende mate actief worden op dit terrein.

Om duidelijker het doel van dit project te verwoorden is, zoals eerder opgemerkt, de projecttitel veranderd in Expert knowledge base.

Op diverse plaatsen in het Plan van aanpak wordt gesproken over het belang van assessment. Het overleg over het Plan heeft er, zoals reeds vermeld, toe geleid dat dit onderdeel een meer zelfstandige plaats krijgt in de voorgenomen activiteiten. In bijlage 1 volgt een eerste, globale projectbeschrijving, waarin het assessment een functionele plaats krijgt in het werkplekleren en waarin meer expliciet een relatie gelegd wordt tussen de uitkomsten van het assessment en het individuele vervolgtraject.

5. Samenhang tussen de projecten en aansluiting op ontwikkelingen

Tijdens het overleg van 14 november is betoogd dat de samenhang tussen de projecten is gelegen in een virtuele leer- en werkomgeving (project 1) waarin drie onderdelen zijn geïntegreerd. Het betreft een ondersteuningsomgeving, een kennisomgeving en (voortgangs) assessments.

De *ondersteuningsomgeving* is op twee doelgroepen gericht. Ten eerste op de schoolorganisaties met het oog op een optimalisering van de school als omgeving voor werkplekleren. Aan de hand van het kwaliteitsmodel van SBL (keurmerk) zal een zelfdiagnose-instrument worden ontwikkeld met daaraan gekoppeld suggesties voor interventies (project 3.1). Daarnaast zal een training worden ontwikkeld voor de begeleiders op de werkplek, in het bijzonder in de virtuele leer- en werkomgeving (project 3.3). Ten tweede gaat het om de lerenden. Hun wordt de mogelijkheid geboden tot uitwisseling, intervisie en samenwerkend leren, onder meer via gemonitorde discussiegroepen en regionaal georganiseerde, flankerende contactbijeenkomsten, (project 3.2). De ondersteuningsomgeving is vanuit de gebruiker het meest nabij. De eigen praktijk staat in deze omgeving centraal en op vragen en problemen wordt op interactieve wijze ingegaan. Daarbij zijn naast de getrainde begeleiders in de school experts op afstand te raadplegen.

De *kennisomgeving* is een flankerende omgeving die kenniselementen omvat, zoals die onder meer genoemd worden bij de professionele competenties uit de vensters van SBL (projecten 2.2, 2.5, 2.6 en 2.7). Daarnaast wordt hierin ook de vakkennis aangeboden, vertaald naar de schoolvakken, d.w.z. naar kerndoelen en domeinen, en gekoppeld aan vakdidactische kennis (zie project 2.1). De kennisomgeving bevat ook casusmateriaal, schriftelijk en audiovisueel. Het casusmateriaal zal representatief moeten zijn voor kenmerkende en/of kritische situaties (zie project 3.4). De kennisomgeving kan op termijn worden verrijkt met oefeningen en simulaties (bijv. project 3.2). De kennisomgeving zal dusdanig gestructureerd worden dat just-in-time leveren van de gewenste of benodigde kennis gerealiseerd kan worden.

De *assessments* hebben betrekking op de voortgang en sturing van het leerproces (project 5). Het beginassessment (STOAS) lijkt goed te voldoen, al blijkt in de praktijk de aansluiting van persoonlijke opleidingsplannen op de uitkomsten van het assessment nog te wensen over te laten. De feedback op de voortgangsassessments (ook zelf- en peerassessments) verwijst naar te volgen trajecten uit de ondersteuningsomgeving en/of de kennisomgeving. De OUNL zal samen met STOAS nagaan op welke wijze knelpunten die zich nu in het gebruik voordoen opgelost kunnen worden (bijvoorbeeld het gebruiksvriendelijker aanbieden van het assessment).

De *virtuele leer- en werkomgeving* moet geschikt zijn voor verschillende soorten van lerenden. In eerste instantie gaat het om zij-instromers en andere aanstaande leraren die in de praktijk hun opleiding krijgen. De omgeving is echter ook bruikbaar voor de verschillende uitleveringsvormen van de initiële opleidingen (voltijds, deeltijds, verkorte trajecten etc.). Hier kan de virtuele leer- en werkomgeving bijdragen aan de gewenste flexibilisering en maatwerk. Niet onbelangrijk is de mogelijkheid de omgeving te gebruiken voor bekwaamheidsverruiming van zittende docenten.

Het ligt niet in de bedoeling om ten behoeve van de *leer- en werkomgeving* volledig nieuw materiaal te ontwikkelen. Er zal zoveel mogelijk gebruik worden gemaakt van adequaat bestaand materiaal en van de output van lopende initiatieven. Voor een deel zal de leer- en werkomgeving dan ook een portalfunctie hebben, waarbij wordt verwezen naar andere digitale bronnen.

Voor wat betreft de ontwikkeling van de *ondersteuningsomgeving* wordt eveneens aansluiting gezocht bij lopende initiatieven bij de scholen en de opleidingen. Daarnaast heeft de OUNL zelf veel expertise in het begeleiden op afstand. In de ondersteuningsomgeving komen de scholen nog nadrukkelijker als meewerkend partner in beeld. Zij zullen dan ook actief bij de ontwikkeling betrokken zijn.

Ten aanzien van de *kennisomgeving* zijn er op dit moment veelbelovende initiatieven, zoals de inventarisatie van de vakinhoudelijke competenties door SBL, het project Kennisbasis van EPS en een voorstel voor een beperkte “kennisbank” schoolvakken bij de Digitale Universiteit. Er is een grote hoeveelheid casusmateriaal op video beschikbaar. Daaruit zal na een snelle inventarisatie een selectie worden gemaakt en zal worden bezien of er nog additioneel materiaal ontwikkeld dient te worden. De projecten voor de kennisomgeving zullen worden uitgevoerd in co-development met de lerarenopleidingen, rekening houdend met de wensen van de scholen. Om aan die wensen tegemoet te kunnen komen zal een gebruikerspanel uit de scholen van meet af aan bij de projecten betrokken worden. Ook zal regelmatig overleg worden gevoerd met SBL.

Op het gebied van *assessments* is er voor de vakinhoudelijke kant een succesvol project bij de Digitale Universiteit (voortgangsassessment. Met de projectleider van dit project wordt gesproken over integratie van de uitkomsten en uitbreiding van het aantal assessments (meer vakken, ook niet vakinhoudelijke kennis). Binnen het project Assessment zal ook aandacht

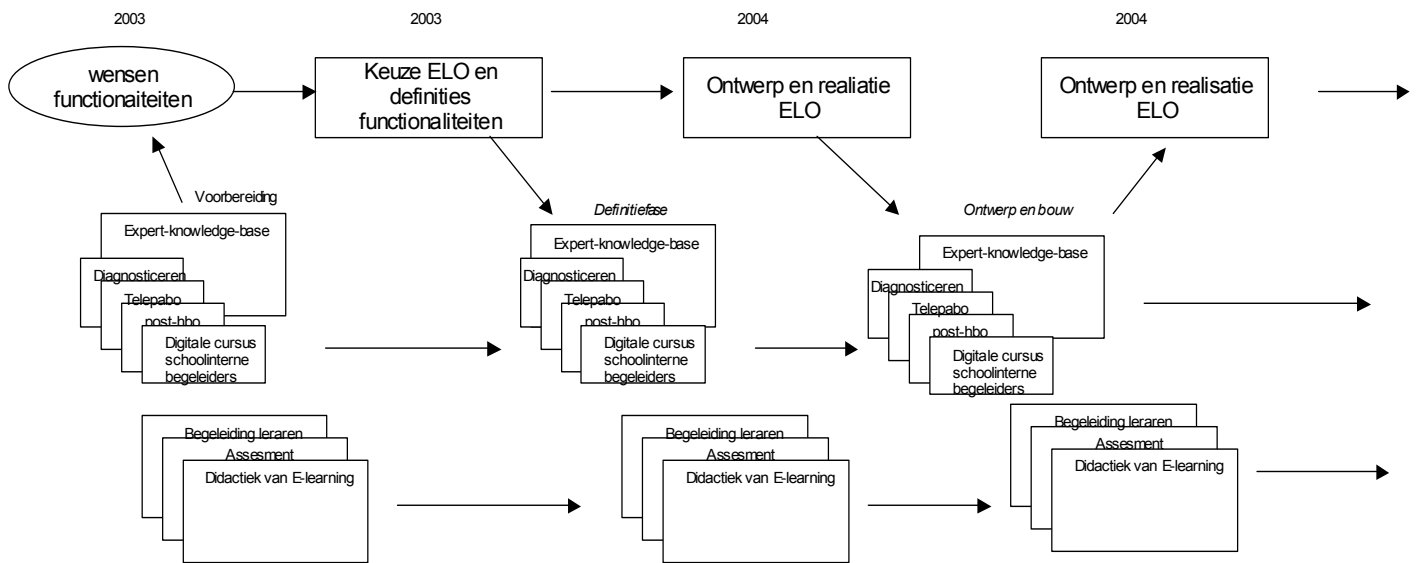
worden besteed aan het intake-assessment en zullen modellen en instrumenten ontwikkeld worden voor competentie-assessment.

Alle projecten binnen het Programma opleiding en professionalisering van leraren zijn logisch te plaatsen binnen de gegeven driedeling. Een uitzondering geldt voor de informatie ten behoeve van OUNL-studenten en alumni. Een moeilijkheid is dat de projecten voor hun voortgang dikwijls afhankelijk zijn van de (tussen)uitkomsten van andere projecten. Die onderlinge afhankelijkheid houdt in dat er risico's zijn. Het gevaar bestaat dat projecten worden opgehouden omdat (tussen)uitkomsten van andere projecten te laat beschikbaar komen. Voortdurend zal daarom afstemming nodig zijn en zal het tijdspad moeten worden bewaakt om vertraging en stilstand in de ontwikkeling van de projecten te voorkomen. De technologische ontwikkeling van de leer- en werkomgeving is in dit opzicht het belangrijkste project omdat bijna alle andere projecten voor hun ontwikkeling hier van de tussenuitkomsten afhankelijk zijn. Welke leeromgeving wordt gekozen en welke functionaliteiten worden ontwikkeld heeft consequenties voor de andere projecten. Maar omgekeerd zullen wensen en noodzakelijkheden uit de projecten bepalend zijn voor de keuze van functionaliteiten in de leer- en werkomgeving.

Voorts is er een nauwe relatie tussen de Expert knowledge base, de Casusbank en de Voortgangsassessments. Het materiaal voor de kenmerkende en kritische situaties zal uit de casusbank (casusbank) komen en deze situaties zelf zijn weer gekoppeld aan kenniselementen. Zelfassessments en voortgangsassessments bepalen mede de weg door het competentieverwervingstraject. Terugkoppelingen op de assessments zullen adviezen bevatten hoe tekorten op te heffen en zullen bijvoorbeeld terugverwijzen naar bepaalde kenniseenheden.

Een vergelijkbare relatie bestaat er tussen het project Begeleiden van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek, het project assesment en de digitale cursus voor schoolinterne begeleiders. De laatste is complementair aan het project begeleiding van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek. Assessments zijn bij dit begeleiden een belangrijke tool en het begeleiden kan moeilijk worden uitgeprobeerd zolang de assessments niet beschikbaar zijn. Immers vervolgtrajecten voor nieuwe en beginnende docenten zijn afhankelijk van de uitkomsten van voortgangsassessments. De ontwikkeling van een voortgangsassessment is echter op haar beurt afhankelijk van de voortgang van bepaalde andere projecten. Een project als E-learning bijvoorbeeld moet de inhoud leveren voor onderdelen van assessments die betrekking hebben op deze inhoud. Deze inhoud komen niet voort uit het project Assessment (wel de methodieken uiteraard).

Het is, zeker op termijn, mogelijk sommige projecten samen te voegen. Zo kan desgewenst het project Onderkennen en diagnosticeren van leermoeilijkheden worden ondergebracht in het project Expert knowledge base. Het betreft hier immers een kenniselement bij een van de competenties. Het project Voorbereiding van bachelors op het leraarsberoep maakt uiteindelijk gebruik van dezelfde Expert knowledge base voor wat betreft de elementen bij de professionele competenties. Ook zullen hierin elementen uit de ondersteuningsomgeving worden gebruikt (intervisie, samenwerkend leren). Hier geldt eveneens dat integratie met andere projecten mogelijk is. In het volgende schema is geprobeerd de onderlinge afhankelijkheden zichtbaar te maken



6. Relatie met de scholen

Bij vormen van werkplekleren en duale trajecten komt de school duidelijk centraal te staan. Scholen zullen meer en meer (mede)verantwoordelijkheid moeten nemen voor de opleiding van hun docenten en het op peil houden of verruimen van de bekwaamheden van hun zittende docenten. Dat betekent een niet geringe vernieuwingsopdracht voor de scholen. Scholen verschillen sterk in veranderbereidheid en innovatiecapaciteit. Bekend is echter dat de veranderbereidheid toeneemt, naarmate scholen zelf meer betrokken zijn bij de ontwikkeling van vernieuwingen en dat de adoptiekansen aanzienlijk gunstiger zijn bij een bottom-up benadering. Voor de activiteiten betekent dit dat scholen van het begin af aan betrokken zullen zijn bij ontwerp en ontwikkeling van de producten. Daarbij gaat het niet alleen om een inventarisatie van hun wensen, maar ook om de uitvoering van pilots en de evaluatie van tussenproducten. Van groot belang is ook de schoolorganisatorische inbedding van het werkplekleren, een aspect dat alleen vanuit de scholen zelf afdoende aan de orde kan komen.

Het is praktisch ondoenlijk om gelijktijdig met alle scholen in Nederland samen te werken. Er zal derhalve een selectie van scholen direct bij de projecten betrokken worden. Uiteraard zullen alle scholen wel van de ontwikkelingen op de hoogte gehouden worden en uitgenodigd worden hun belangstellingen kenbaar te maken.

Het ligt voor de hand om bij de projecten vooral voorhoedescholen te betrekken, d.w.z. scholen met een bewezen veranderbereidheid en innovatiecapaciteit. Toch wordt hiervoor niet uitsluitend gekozen. Nadrukkelijk willen we ook niet-voorhoedescholen aanzoeken te participeren. Ten eerste omdat dit een meer representatief beeld geeft van de situatie van de gemiddelde school in Nederland en ten tweede omdat er wellicht van de deelname aan de projecten een gunstig effect uitgaat op de veranderbereidheid. Verder is een goede regionale spreiding van belang, niet alleen vanwege specifieke regionale problematieken, maar ook

‘volume’ te maken en om vormen van collegiale consultatie naar naburige scholen te faciliteren.

Voor de scholen voor basisonderwijs wordt participatie in de projecten mede gefaciliteerd door de aanjaagsubsidies die de minister ter beschikking stelt ten behoeve van de structurele inbedding van opleiden in de school in het integraal personeelsbeleid.

Het veranderingsproces binnen de scholen houdt niet op bij de implementatie van de projectresultaten. Zowel de OUNL als de betrokken lerarenopleidingen dienen het verandertraject ten minste gedurende een aantal jaren actief te blijven begeleiden. Dat past ook bij de rol die de opleidingen wensen te nemen als partner in de realisering van duale trajecten.

7. Algemene aanpak en projectenkenmerken

Alle projectactiviteiten maken deel uit van het ‘*Programma* opleiding en professionalisering van leraren’, waarvan de dagelijkse leiding in handen is van een programmaleider. Deze wordt voor wat betreft de organisatorische en operationele aspecten bijgestaan door een klein team van projectleiders, een controller, een logistiek medewerker en een management-assistent(e). Voor het geheel wordt daarnaast een landelijke *regiegroep* ingesteld waarin naast een vertegenwoordiging van de OUNL ook vertegenwoordigers van het Ministerie van OCenW, het scholenveld, de lerarenopleidingen en andere actoren participeren. Het programma kent bovendien een *adviesraad* met centrale vertegenwoordigers van betrokken instanties. Deze adviesraad fungeert als comité van aanbeveling.

De projecten zullen via voortgangscontrole en rapportage ten behoeve van het management en de externe stakeholders worden gemonitord. Daartoe wordt een zelfstandig plannings- en controlesysteem opgezet. Er worden vooraf doelstellingen geformuleerd en te behalen (tussen-) resultaten worden vastgesteld. Hieruit worden taken afgeleid en deze worden toegewezen. In overleg met het departement zal voor het administratiesysteem een format gekozen worden dat voldoet aan de “VBTB-vereisten”.

Via (tussen-) rapportages aan de diverse gremia wordt voortdurende inzicht geboden in de voortgang van de verschillende projecten en in de behaalde resultaten. Na vaststelling van dergelijke rapportages worden ze beschikbaar gesteld aan het veld. Er groeit zo een herkenbare lijn van producten (publicaties, al dan niet digitaal). Op deze wijze wordt de resultaatgerichtheid in de aanpak van de OUNL gewaarborgd en ontstaat ook de benodigde transparantie die o.a. vanuit “VBTB-optiek” gewenst is.

Het programma wordt binnen de OUNL ondergebracht in een herkenbare organisatorische eenheid. Aan deze eenheid (de *kerngroep*) worden direct toegerekend de programmaleider en de genoemde ondersteuning. Daarnaast kent deze eenheid een drietal inhoudelijke en organisatorische aandachtsgebiedhouders (projectleiders) en een onderwijstechnoloog. Deze participeren in een aantal projecten, zodat in de organisatorisch eenheid een continue expertiseontwikkeling ontstaat.

De afzonderlijke *projecten* worden uitgevoerd door een projectteam, aangestuurd door een projectleider. De nieuwe taak van de OUNL zal naast ontwikkeling vooral bestaan uit aanpassing, verdere ontsluiting en disseminatie van reeds bestaand aanbod, met het oog op competentiegericht leren. De OUNL wil deze taak vervullen in samenwerking en in samenspraak met het onderwijsveld. Dat zijn lerarenopleidingen, maar nadrukkelijk ook (voorhoede)scholen en schoolorganisaties. Het uitgangspunt is steeds dat zoveel mogelijk wordt aangesloten bij reeds elders genomen initiatieven of lopende activiteiten die direct of indirect (bijv. faciliteren van werkplekleren) beogen bij te dragen aan de terugdringing van

het lerarentekort. Bij de projecten zullen derhalve ook externen worden aangezocht of wordt een samenwerkingsrelatie aangegaan met elders lopende projecten.

Per project wordt een *stuurgroep* van interne en externe experts ingesteld, die het project begeleidt en de kwaliteit bewaakt. Met het oog op de disseminatie en adoptie van de projectresultaten wordt in alle fasen van de projecten een gebruikerspanel geraadpleegd. Daarin zijn nadrukkelijk ook vertegenwoordigers uit het scholenveld betrokken.

Elk project kent dezelfde vaste fasen. De eerste fase is de *voorbereidingsfase*, die wordt uitgevoerd door een voorlopig projectteam. Deze zal bestaan uit het verzamelen van informatie, het leggen van contacten, het raadplegen van deskundigen, verkenning van mogelijkheden, werkconferenties en het uitwerken van een projectplan. Het gaat hierbij om een inventarisatie van wensen en behoeften van gebruikers en van de mogelijkheden van de partners en de OUNL en daarnaast om afstemming van vraag en aanbod. Het uitgewerkte projectplan zal ook laten zien hoe de samenwerking tussen partners concreet gestalte zal krijgen, welke verdeling van taken en verantwoordelijkheden daarbij hoort en wie er participeren in het definitieve projectteam. Het plan wordt zoveel mogelijk afgestemd met andere projectplannen en bevat behalve een fasering ook een analyse van risico- en succesfactoren. Elke voorbereiding eindigt met een startconferentie die het feitelijke begin is van het project. Daarna volgen formele afspraken en het afsluiten van contracten.

Na de voorbereiding komt de *definitiefase* die bestaat uit een nauwkeurige en gedetailleerde omschrijving van de inhoud en de vorm van de producten. Concepten zullen steeds worden voorgelegd aan deskundigen en potentiële gebruikers ter advisering. Het resultaat zal een document zijn dat als leidraad fungeert in de volgende fasen.

De ontwerpfase die volgt op de definitiefase houdt behalve ontwerpactiviteiten, indien nodig, ook de ontwikkeling van een prototype in. Na een geslaagd prototype kan de ontwerpfase overgaan in de definitieve realisatie van het product of de dienst. Ontwerp en realisatie zullen vaak in elkaar overlopen. Tezamen vormen zij de *ontwikkelingsfase*. Ze worden afgesloten met *pilots* of proeftoetsingen teneinde in de praktijk inzicht te krijgen in de kwaliteit en de gebruikaspecten.

Deze pilots vormen in feite de eerste stap in de implementatie (alfa runs). Op basis van de resultaten kunnen bijstellingen plaatsvinden. Ontwerp en realisatie zullen, afhankelijk van de omvang van het betreffende project samen anderhalf tot twee jaar in beslag nemen. Dat laat uiteraard onverlet dat gedurende deze periode reeds tussenproducten in exploitatie zullen worden gebracht en aan zoveel mogelijk gebruikers ter beschikking gesteld worden.

Na de *implementatie* van de projectresultaten in de leer- en werkomgeving worden de producten in *exploitatie en beheer* genomen. Daarbij zal ook voortdurend onderhoud nodig zijn. Van elk project zal dan tevens worden bezien welke uitbreidingsmogelijkheden er zijn, zoals verbreding naar andere sectoren en doelgroepen, verruiming van de inhoud en vergroting van de technologische mogelijkheden.

Bij de opzet van projecten zal expliciet rekening worden gehouden met de disseminatie van resultaten naar alle relevante doelgroepen.

In 2005 volgt een algehele evaluatie van de projecten, waarbij ook het ministerie betrokken is.

Samengevat leidt het bovenstaande tot de volgende concrete stappen:

- inrichting organisatorische eenheid
- samenstelling regiegroep en adviesraad
- aanstelling projectleiders
- samenstelling voorlopige projectteams
- voorbereidingsfase: inventarisatie, overleg met betrokkenen; startconferenties
- samenstelling definitieve projectteams

- contractafsluiting met scholen en opleidingen
- samenstelling stuurgroepen en gebruikerspanels
- startconferenties, kick-offmeetings
- definitiefase: concretisering projectplannen
- ontwikkeling
- pilots
- implementatie
- exploitatie en beheer
- voortgangscontrole en projectmanagement: coördinatie, mentoring, evaluatie
- opleveren evaluatieverslagen
- implementatie evaluaties
- disseminatie resultaten

In par. 4.3 werd ingegaan op de samenhang tussen de verschillende projecten van het Programma. Daar werd geconstateerd dat er drie clusters te onderscheiden waren. In de nu volgende beschrijving van de projectkenmerken en mijlpalen is niettemin de formulering in afzonderlijke projecten gehandhaafd. Daardoor blijft het mogelijk een rechtstreekse vergelijking te maken met de beschrijvingen van de projecten in het plan van aanpak van juni 2002 en is de herkenbaarheid van de projecten voor de verschillende overlegpartners gewaarborgd. Bovendien strookt dit met de voorgenomen projectenorganisatie en –uitvoering. Tabel 2 geeft per project het doel, de doelgroepen, enkele verwante initiatieven en mogelijke partners. In Tabel 3 is voor elk project aangegeven wat de verwachte tussenresultaten per jaar (eindtermen) zullen zijn, alsmede de eindsituatie. Samen met de begroting, de planning en de projectorganisatie in het algemeen geeft deze tabel een beeld van de “VBTB-aspecten”. Het moge duidelijk zijn dat de planning en begroting een neerslag zijn van de wijze van denken aan het eind van 2002. Het is te verwachten dat gaandeweg bijstellingen noodzakelijk zijn omdat projecten anders lopen dan verwacht, voortschrijdend inzicht om herdefinitie vraagt of de context dusdanig verandert dat bijstelling van activiteiten noodzakelijk is. Verder zijn de resultaten niet alleen afhankelijk van de inspanningen van de OUNL maar ook van een groot aantal externe spelers in het onderwijsveld: scholen, besturen, opleidingen en andere betrokkenen. Vanuit het management van de kerngroep van het Programma opleiding en professionalisering van leraren zal daarom regelmatig afstemmingsoverleg plaatsvinden met het departement en met de diverse advies-, regie- en stuurgroepen. Fundamentele aanpassingen in projecten zullen pas plaatsvinden nadat deze door OCenW goedgekeurd zijn.

Tabel 2: Doel, doelgroep, initiatieven en mogelijke partners per project

No.	Project	Doel	Doelgroepen	Sluit aan bij/lopende (nader te verkennen)	Partners (nader te verkennen)
1	Virtuele leer- en werkomgeving.	Ondersteuning werkpleklers. Flexibilisering en uitbreiding opleidingsmogelijkheden en bekwaamheidsverruiming.	Zij-instromers, studenten, beginnende docenten, begeleiders in de opleidingsschool, opleidingsdocenten, schoolleiders.	Paboweb, Kennisnet, EPS-site etc. Leeromgevingen van opleidingen.	SBL, scholen en schoolorganisaties, DU, lerarenopleidingen, instellingen onderwijsverzorging, LOI/Windesheim.
2.1	Expert knowledge base.	Digitale kennisinfrastructuur voor competentiegericht leren. Kennisinfrastructuur vakdidactiek en inhoud schoolvakken.	Zij-instromers; aankomende docenten in duale trajecten, leraren die zich verder professionaliseren, studenten van de initiële opleidingen.	Kennisbasis van EPS. Definitie competenties SBL (ook voor vakinhouden). LOK-project.	Scholen VO, lerarenopleidingen (1 ^e en 2 ^e), SBL, DU.
2.2	Didactiek van E-learning.	Ondersteuning werkpleklers door middel van ICT. Werken in elektronische leer-omgevingen (gebruik en begeleiding).	(aankomende) Docenten; ict-coördinatoren, lerarenopleiders.	Behoeft van scholen en opleidingen. Grassroots-concept.ICT-schoolportretten Onderwijsinspectie.	Voorhoedescholen, EPS, lerarenopleidingen, LPC's. Expertisecentra ICT. IVLOS.
2.4	Onderkennen en diagnosticeren van leerproblemen en leermoeilijkheden.	Bekwaamheidsverruiming (verdieping), competentieontwikkeling zorgverbreding. Evt. functiedifferentiatie.	(aankomende) Docenten primair onderwijs. Interne begeleiders.	Competentievenster SBL. Zorgverbreding. Inclusief onderwijs.	Vertegenwoordigers werkveld en Pabo.
2.5	Digitalisering post hbo-traject.	Tijd- en plaatsonafhankelijk nascholingsaanbod, bekwaamheidsverruiming, loopbaanontwikkeling.	Teams en leerkrachten in een onderwijskansenschool, individuele leerkrachten.	Post-hbo aanbod (bijv. cursusmateriaal Landelijk overleg onderwijskansen).	Landelijk overleg primair onderwijs. Landelijke Stuurgroep Onderwijskansen.
2.6	Telepabo voor zij-instromers in de opleiding.	Flexibilisering van trajecten voor zij-instromers in beroep en opleiding.	Op basis van assesment kandidaten die de voorkeur geven aan een elektronische opleiding.	Telepabo van Hogeschool Inholland.	Hogeschool Inholland, DU.
2.7	Vorbereiding universitaire bachelors op leraarsberoep.	Verruiming opleidingsmogelijkheden.	In eerste instantie studenten OUNL.	Bachelorsopleidingen OUNL.	1 ^e en 2 ^e graads lerarenopleidingen.
3.1	Analysemodel voor de school als leer- en opleidingsplaats voor docenten.	Bestaande analysemodel toegankelijk en bruikbaar maken voor alle scholen.	Schoolleiders, opleiders in scholen en schoolpraktijkbegeleiders.	Project keurmerk van opleidingsscholen van SBL, INK-model.	SBL, Skif, Fontys Hogescholen, Interfacultair centrum lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en nascholing (universiteit Leiden).

3.2	Begeiden van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek.	Vermindering van de uitval onder beginnende docenten. Ondersteuning zij-instromers.	Zij-instromers, beginnende docenten en leraren in opleiding.	Project Teletutoring (HAN). Collegiaal ondersteund leren (Fontys). Mentoraatsproject Landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs.	Groep beginnend onderwijspersoneel van de Algemene Onderwijsbond. Project Samenscholing.
3.3	Digitale cursus voor schoolinterne begeleider.	Training schoolinterne begeleiders op opleidingsscholen. Versterking begeleidingsomgeving.	Ervaren docentenopleiders in de school.	Bestaande cursussen in diverse opleidingsinstituten. Skif.	Schoolorganisaties VO.
3.4	Casusbank les- en klassensituaties.	Aanbod van kenmerkende en kritische situaties. Bestrijding van de beperkingen van werkplekleren.	Lerarenopleiders, stagebegeleiders en opleidingsdocenten, cursusontwikkelaars, aankomende en zittende leraren.	Mile-projecten. Leren van elkaar (PMPO). Grassroots. CD-Rom SBL.	NOS/NOT. RUG/NHL. Pabo's. SBL.
4	Informatiecampagne OUNL.	Attendering studenten en alumni OUNL op mogelijkheden zij-instroom.	Studenten en alumni OUNL, geregistreerde belangstellenden.	Informatiecampagnes OUNL.	Afdeling Marketing OUNL.
5	Assessment.	Pre-assessment, voortgangsassessments, zelfassessments, competentieassessments.	Lerarenopleiders, opleidingsdocenten en schoolinterne begeleiders, aankomende leraren in duale trajecten, zij-instromers.	Intake assessment STOAS (o.a.). Digitale voortgangstoetsen DU. EFA-projecten assessment. Hogeschool Zuyd (kritische beroepssituaties), Almere, EOS.	Aanbieders van assessments, STOAS, Digitale Universiteit, lerarenopleidingen.

Tabel 3: Mijlpalen per project

Mijlpalen/eindsituatie					
No.	Project	2003	2004	2005	2006
1	Virtuele leer- en werkomgeving. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie functionaliteiten en tools, keuze elektronische omgeving. Aanvang ontwerp en bouw; eerste pilots (VO). <i>Definities functionaliteiten beschikbaar. Resultaten eerste pilots voor veld beschikbaar.</i>	Vervolg ontwerp en bouw virtuele leeromgeving. <i>Deel van leer- werkomgeving beschikbaar voor veld. Implementatie portalfunctie en communicatiefuncties. Invoering eerste resultaten van andere projecten. Resultaten pilots beschikbaar.</i>	Voltooiing en evaluatie pilots. <i>Eerste fase beheer en exploitatie beschikbaar. Implementatie van alle functionaliteiten voor tijd- en plaatsafhankelijk onderwijs.</i>	<i>Volledige exploitatie, beheer en onderhoud.</i>
2.1	Expert knowledge base. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie: kenniselementen professionele competenties (PO en VO), didactiek, vakinhouden (VO), intake- voortgang- en eindtoetsen. <i>Inventarisatie bestaand aanbod en behoeften. Drie schoolvakken (in overleg met het veld) beschikbaar. Rapportage beschikbaar.</i>	Ontwerp en realisatie digitale inhoud en digitale toetsen. <i>Invoering pilots PO en VO. Resultaten pilots voor PO en VO beschikbaar.</i>	Voltooiing en evaluatie pilots. Kenniselementen professionele competenties, vakdidactiek en inhouden gekozen schoolvakken beschikbaar. <i>Aanvang implementatie. Eerste resultaten beschikbaar voor het veld.</i>	Verdere uitbreiding naar eerstegraadsgebied; aanbod voor bekwaamheidsverruiming. Uitbreiding (desgewenst) naar andere vakken. <i>Implementatie en volledige exploitatie.</i>
2.2	Didactiek van E-learning. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie en ontwerp cursusmateriaal. Onderzoeksprogramma didactiek van E-learning. <i>Delen cursusmateriaal voor gebruik gereed ten behoeve van E-learning.</i>	Voltooiing cursusmateriaal. <i>Cursusmateriaal beschikbaar in ruwe vorm. Onderzoeksresultaten didactiek E-learning beschikbaar.</i>	Pilots, realisatie in elektronische leeromgeving en implementatie. <i>Publicatie onderzoek didactiek E-learning beschikbaar.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer. Publicatie onderzoeksresultaten.</i>
2.4	Onderkennen en diagnosticeren van leerproblemen en leermoeilijkheden. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Voltooiing en aanpassing multimediaal programma. <i>Materiaal voor pilot beschikbaar.</i>	Exploitatie en beheer multimediaal programma. <i>Ontwerp inpassing in elektronische leeromgeving beschikbaar voor veld.</i>	<i>Implementatie in virtuele leeromgeving beschikbaar en bruikbaar voor veld.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer.</i>

2.5	Digitalisering post hbo-traject. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Ontwerp en realisatie digitale versie van bestaand cursusmateriaal voor PO-docenten. (Leerkracht in onderwijskansscholen, theorie + good practice). Pilots. Verder keuze te bepalen in overleg met scholen en opleidingen. <i>Digitale versie cursus beschikbaar met oog op professionaliseringstrajecten.</i>	Voltooiing pilots. Inventarisatie projecten voor VO en BVE. <i>Resultaten pilots beschikbaar.</i>	Ontwerp en realisatie digitale versie van bestaand cursusmateriaal voor VO- en BVE-docenten. Pilots VO en BVE. <i>Volledige exploitatie en beheer PO.</i>	Voltooiing pilots VO en BVE. Implementatie. <i>Volledige exploitatie en beheer PO, VO en BvE.</i>
2.6	Telepabo voor zij-instromers in de opleiding. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Inventarisatie samenwerkings- en uitbreidingsmogelijkheden. <i>Rapportage inventarisatie beschikbaar.</i>	Disseminatie Telepabo voor landelijk gebruik (in overleg met scholen, Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Primair Onderwijs en DU). <i>Beschikbaar Telepabo voor landelijk gebruik.</i>	(afhankelijk van uitkomsten 2003 en 2004) Implementatie in elektronische leeromgeving. <i>Telepabo beschikbaar in elektronische leeromgeving.</i>	<i>(afhankelijk van uitkomsten 2004 en 2005) Volledige exploitatie en beheer.</i>
2.7	Voorbereiding bachelors op leraarsberoep. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie inhoud programma (600 uur). Verkenning uitbreiding gebruik naar andere participanten in WO en HBO. <i>Beschrijving inhoud programma beschikbaar.</i>	Ontwerp en ontwikkeling cursusmateriaal, elektronisch werkboek, studietaken en terugkoppelingen. Afstemming met project 2.1. <i>Eerste producten beschikbaar.</i>	Vervolg ontwikkeling cursusmateriaal, elektronisch werkboek, studietaken en terugkoppelingen beschikbaar. Proeftoetsen. <i>Proeftoetsingen resultaten beschikbaar.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer.</i>
3.1	Analysemodel voor de school als opleidingsplaats voor docenten. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Bestaand analysemodel vertalen naar zelfdiagnose-instrument en implementeren in elektronische leeromgeving. <i>Beschikbaar met het oog op de school als opleidingsplaats.</i>	Ontwikkeling interventies voor continue leertraject onderwijsassistenten, zij-instromers, beginnende en zittende leraren. Implementatie van interventies in elektronische leeromgeving beschikbaar. <i>In elektronische omgeving beschikbaar.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer.</i>
3.2	Begeiden van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie functionaliteiten: o.a. elektronische discussiegroep voor collega's, helpdesk, FAQ, mogelijkheden voor peer-discussie, intervisie. <i>Pilots PO beschikbaar voor zij-instromers en beginnende docenten.</i>	Ontwerp en realisatie elektronische discussiegroep, FAQ, inrichting helpdesk. Verkenning uitbreiding naar VO/BVE. Aanvang exploitatie in probleemgebieden PO met het oog op vasthouden beginnende docenten. <i>FAQ, helpdesk, elektronische discussiegroep beschikbaar. Contactbijeenkomsten in de regio.</i>	Voltooiing en evaluatie pilots PO. Versnelde herhaling definitie- en ontwerp/realisatie t.b.v. VO/BVE. <i>Resultaten pilots beschikbaar met oog op binnenhouden van zij-instromers en docenten. Volledige landelijke exploitatie en beheer PO.</i>	<i>Volledige exploitatie en beheer PO. Landelijke implementatie VO/BVE met het oog op verbreding bekwaamheden en ondersteuning klasse-assistenten, zij-instromers en zittende docenten.</i>

3.3	Digitale cursus voor schoolinterne begeleiders. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Definitie webgebaseerde cursusinhoud (leer/werktraject). Afstemming met project 3.2 (o.a. monitoring van discussiegroepen). <i>Aanpak beschikbaar i.v.m. begeleiden zij-instromers en bevordering werkplekleren.</i>	Pilot t.b.v. schoolopleiders met nadruk op flexibilisering en maatwerk ter bestrijding van het lerarentekort. <i>Cursusmateriaal in gedigitaliseerde vorm beschikbaar met het oog op zij-instromers, werkplek leren en beginnende docenten.</i>	<i>Volledige exploitatie, beheer en onderhoud met het oog op alle categorieën docenten.</i>	<i>Volledige exploitatie, beheer en onderhoud.</i>
3.4	Casusbank les- en klassensituaties. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Inventarisatie bestaand (beeld) materiaal van kenmerkende les- en klassensituaties. Ontwerp database. Afstemming met projecten 3.2 en 2.1. <i>Inventarisatie beschikbaar met het oog op werkplekleren.</i>	Realisatie database Implementatie in virtuele leer- en werkomgeving. <i>Pilots resultaten beschikbaar voor werkplekleren. Database met kritische situaties uit de onderwijspraktijk bruikbaar om zij-instromers en beginnende docenten sneller in te werken.</i>	Verkenning mogelijkheden om een gedeelte van het materiaal interactief te maken met het oog op vergroting mogelijkheden werkplekleren. <i>Volledige exploitatie en beheer. Onderhoud en uitbreiding database.</i>	(afhankelijk van uitkomst verkenning) Interactief maken van een deel van het materiaal en resultaten zijn beschikbaar. <i>Volledige exploitatie en beheer. Onderhoud en uitbreiding database.</i>
4	Informatiecampagne OUNL. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>		Mailing aan bestand van studenten, alumni en belangstellenden OUNL. Attendering op mogelijkheden zij-instroom en project 2.7. Evaluatie mailing. <i>Resultaten poging vergroting zij-instroom beschikbaar.</i>		Herhaling mailing aan bestand van studenten, alumni en belangstellenden OUNL. Attendering op mogelijkheden zij-instroom en project 2.7 <i>Resultaten poging vergroting zij-instroom beschikbaar.</i>
5	Assessment. <i>Beschikbaar voor gebruik en exploitatie:</i>	Inventarisatie bestaande procedures. <i>Voorstel tot vereenvoudiging (pre-)assessment. Ontwerp ontwikkelingsgericht assessment (voortgangs- en zelfassessments) beschikbaar.</i>	Analyses van relevante beroepssituaties op basis waarvan werkplekgerelateerde assessments worden ontworpen. <i>Pilots beschikbaar voor zij-instromers en beginnende leraren. Handleiding voor performance-assessment gebruiksklaar.</i>	<i>Beoordelingsinstrumenten t.b.v. maatwerktrajecten voor zij-instromers beschikbaar. Koppeling aan portfolio-opbouw beschikbaar.</i>	<i>Volledige exploitatie- en beheer en onderhoud. Implementatie portfolio in virtuele leer- en werkomgeving. Resultaat beschikbaar.</i>

Bijlage 1 Assessment

Project 5. Assessments ten behoeve van adequate maatwerktrajecten voor zij-instromers

Doelgroepen

Zij-instromers³, (opleidings)scholen, werkveld, lerarenopleiders, onderwijsontwerpers en andere gebruikers van assessments

Doelstelling

Het ontwerpen van assessments en het gebruik van bestaande assessments ter bevordering van competentieverwerving en werkplekleren.

Producten

- (Digitale) assessments die op verschillende tijdstippen in het opleidingstraject worden ingezet ten behoeve van maatwerktrajecten voor zij-instromers;
- Analyses van relevante beroepssituaties op basis waarvan werkplekgerelateerde assessments worden ontworpen;
- Een handleiding voor het ontwerpen assessments die door scholen en begeleiders gebruikt worden en die zijn gericht op het ontwikkelen van competenties op de werkplek.

Het gaat in dit project om het ontwikkelen van assessments waarmee met name (opleidings)scholen en begeleiders van zij-instromers het niveau van competentieverwerving van een zij-instromer kunnen vaststellen. Vervolgens kan worden bepaald op welke wijze onder andere zij-instromers hiaten in hun competentieontwikkeling kunnen dichten (bijvoorbeeld door een praktijkstage, een casus in de virtuele leeromgeving, of een didactische cursus). Er wordt tevens naar gestreefd dat naast scholen ook studenten zelf, lerarenopleiders, (beginnende) docenten en andere betrokkenen uit het werkveld gebruikers van de assessments zijn.

Achtergrond en verwachte effecten

Met betrekking tot het opleiden van leraren is de laatste jaren fors geïnvesteerd in het definiëren van competenties en het ontwerp van assessments die nauw samenhangen met de werkplek. Het STOAS instrument is hiervan het bekendste voorbeeld. waarmee de competenties van zij-instromers zijn te beoordelen. Met behulp van het instrument komen de competenties die de kandidaat nog moet verwerven naar voren. Bepaling van de geschiktheid van de kandidaat gebeurt aan de hand van een portfolio, simulatie- en praktijkopdrachten en interviews met de zij-instromer. De meeste lerarenopleidingen hanteren het instrument voor hun assessments. Sommige opleidingen hebben bepaalde zaken zelf ingevuld of enigszins aangepast (zoals een video met een te beoordelen klassensituatie), maar het STOAS-instrument dient als basis. Ondanks deze positieve ontwikkelingen zijn er ook enkele aandachtspunten (Lubberman & Klein, 2002): het instrument zou teveel toegesneden zijn op het VO en minder op het PO; in het PO zijn vakinhoudelijke competenties belangrijk, terwijl zij-instromers in het VO daar juist al op geselecteerd zijn door de werkgever, aldus de lerarenopleidingen. Daarnaast is het instrument te algemeen en het kost daardoor veel tijd om het 'specifiek' te maken.

Een handzaam overzicht van de professionele competenties van een leraar is vervat in de zogeheten competentievensters op de CD-Rom *Leraar: beelden van bekwaamheid* (Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren, 2002). Een ander voorbeeld is het

³ In dit voorstel wordt overwegend gesproken van zij-instromers, maar tevens worden bedoeld alle personen die belangstelling hebben voor het beroep van leraar, dus ook studenten binnen allerlei andere duale leertrajecten.

document Competenties in Beeld van het Educatief Oostelijk Samenwerkingverband (EOS). In dit document wordt een beschrijving gegeven van de 9 kerncompetenties van een leraar. Voorbeelden van assessments zijn bekwaamheidsproeven (deze worden onder andere toegepast bij de Faculteit Onderwijs van de Hogeschool Zuyd waar kritische beroepssituaties in kaart zijn gebracht op basis waarvan assessment kan plaatsvinden), digitale portfolio's en integrale beoordelingsmomenten (bij de Educatieve Faculteit Amsterdam). In het kader van dit project zal daarom in de beginfase diepgaand worden gesproken met betrokkenen uit het veld die waardevolle ervaring hebben opgedaan met assessments. Steeds meer lerarenopleidingen en besturen werken samen met een aantal opleidingsscholen waarbinnen getrainde opleidingsleraren een grote rol spelen bij het opleiden van de zij-instromer. Een mooi voorbeeld van een dergelijke samenwerking is Almere, waar de PABO nauw samenwerkt met de schoolbesturen en de scholen. Assessments zullen dus ook steeds meer in handen komen te liggen van deze opleidingsscholen.

Ervaring leert dat het van groot belang is dat assessments worden uitgevoerd in de context van de werkplek die door zij-instromers als realistisch en betekenisvol worden ervaren. De assessments hebben een meerwaarde als deze de zij-instromer informatie verschaffen over welke competenties worden beheerst en waaraan nog moeten gewerkt om tot een dekking van alle benodigde competenties te komen (*maatwerk*). Als er sprake is van assessments die passen bij de eerder verworven competenties van zij-instromers, kan efficiënter en effectiever worden gewerkt tussen zij-instromer, school, opleider en begeleider. Een goede mix blijkt van belang voor een betrouwbaar beeld van het niveau van de student (Straetmans en Sanders, 2001). In dit project wordt dan ook toegewerkt naar assessments waarin alle relevante partijen een actieve betrokkenheid hebben. Tevens wordt gestreefd naar assessments die direct verband houden met de beroepspraktijk en gericht zijn op beroeps- oftewel hele taak situaties en niet alleen op losse (kennis)onderdelen. Dit betekent dat goed ontworpen assessments de zij-instromer aanzetten tot integratie van kennis, vaardigheden en houdingen (Van Merriënboer, 1997). Dit is ook waar zij-instromers op basis van beschreven praktijkervaringen behoefte aan hebben.

Verwacht wordt dat rijke assessments niet alleen stimulerend werken op het werven van zij-instromers, maar ook op het binnen hun opleidingstraject behouden van zij-instromers. Voor flexibele maatwerktrajecten is het van belang dat assessments voor zowel intake, doorstroom en uitstroom kunnen worden aangewend. Bovenal zullen assessments in steeds hogere mate worden gebruikt door scholen zelf. De assessments kunnen vervolgens een functie hebben op verschillende wijze binnen de opleidingssituatie van de zij-instromer: ten behoeve van de assessmentprocedure, van het portfolio en van het coachingssysteem bij de begeleiding van beginnende leraren (Bolhuis, Doornbos & Van Vonderen, 2000). Andere voordelen zijn:

- belangstellenden kunnen snel via de pre- en intake assessments een beeld vormen van het beroep;
- er worden snel relevante en representatieve beroepssituaties aan de zij-instromer getoond;
- het ontwerpen op deze wijze maakt het mogelijk om assessments en beoordelingsinstrumenten op verschillende wijze te gebruiken (efficiëntie). Ze kunnen immers zowel voor formatieve als voor summatieve doeleinden worden gebruikt. Assessments kunnen worden ingezet ten behoeve van het portfolio, maar ook als reflectie-instrument of voor peer assessments;
- voor zij-instromers is het van belang hun op een snelle manier te confronteren met situaties die voor hun leerproces van belang zijn
- de voorgestelde aanpak sluit aan bij het thema flexibilisering

- de assessments kunnen door verschillende partijen worden gebruikt en uitgewisseld vanwege het generieke karakter.

Organisatie

Samenstelling projectteam

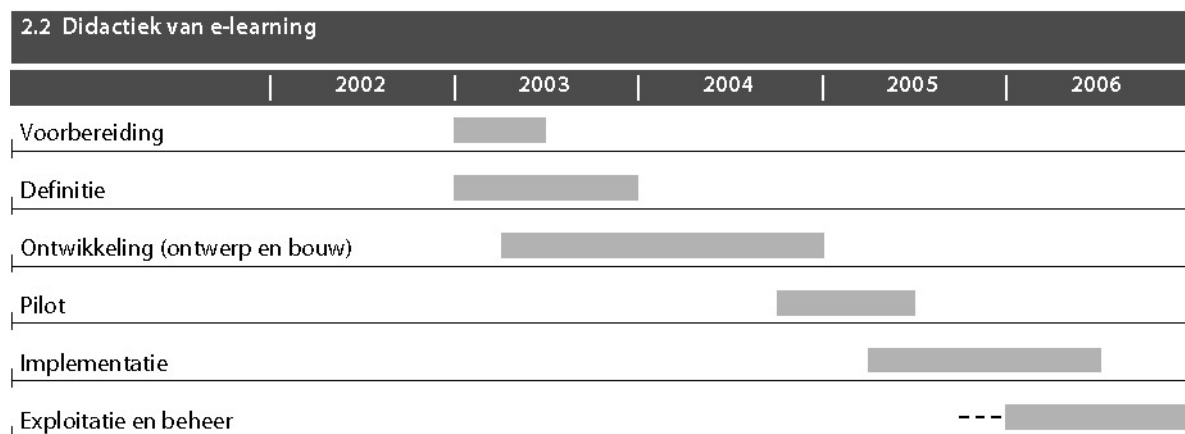
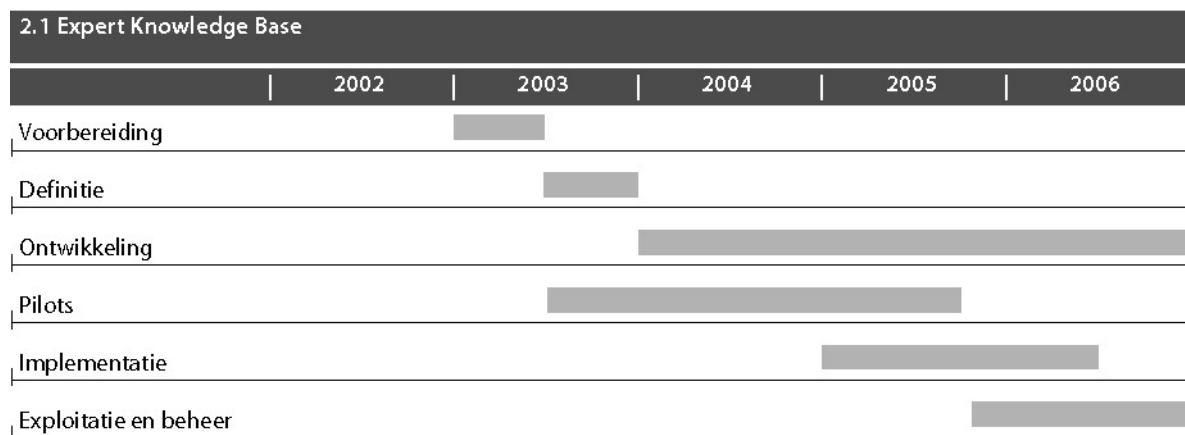
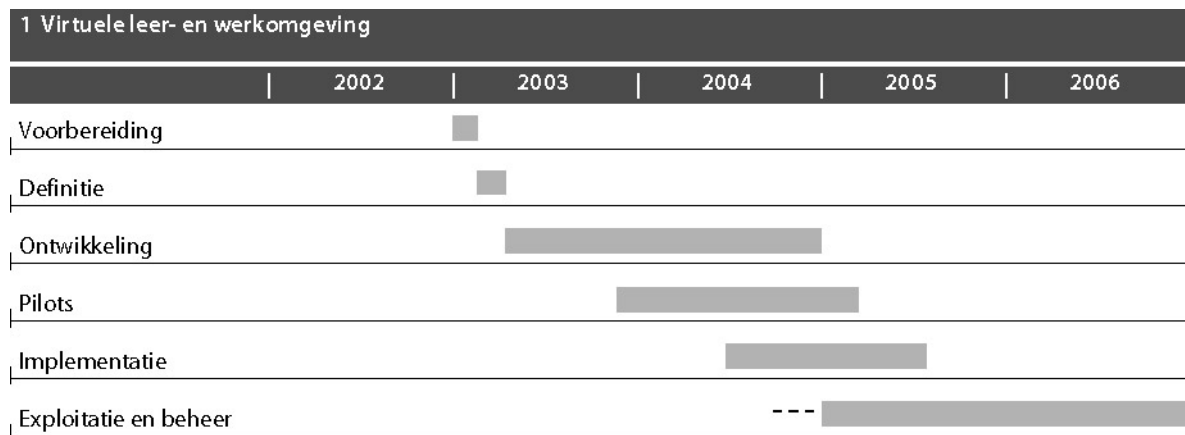
- assessment-experts van aanbieders van professionele assessments, waaronder STOAS
- aantal partners vanuit het werkveld (scholen, opleidingsdocenten, zij-instromers, begeleiders van zij-instromers, lerarenopleiders)
- een aantal mensen vanuit de OUNL gespecialiseerd in het ontwerpen van assessments
- andere relevante personen die in de opleiding van zij-instromers een rol kunnen spelen.

Fasering

- Fase 1:* overleg met betrokkenen (zie voorbeelden onder achtergrond en verwachte effecten) uit het veld die waardevolle ervaring hebben opgedaan met assessments binnen (opleidings)scholen en professionals uit het assessmentveld (onder meer STOAS). Nagaan hoe snel knelpunten in gebruik opgelost kunnen worden. Tevens worden bestaande producten beschreven;
- Fase 2:* identificeren van een aantal relevante en representatieve beroepssituaties, gericht op het verwerven van de relevante competenties (deze zijn al grotendeels voornamelijk voorhanden: voor voorbeelden zie CD-Rom *Leraar: beelden van bekwaamheid* (Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren, 2002) en *Competenties in Beeld* (EOS/Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband);
- Fase 3:* analyse van de beroepssituaties;
- Fase 4:* het ontwerpen van de assessments die op verschillende tijdstippen in het opleidingstraject worden ingezet. Deze zijn werkplek gerelateerd en gericht op het verwerven van competenties;
- Fase 5:* het ontwerpen van beoordelingsinstrumenten, waarin criteria en dimensies met betrekking tot de assessment kwalitatief zijn uitgewerkt en waarbij aan elk criterium en dimensie scores of waardes worden toegekend. Op basis hiervan wordt bepaald welke competenties de zij-instromer nog moet ontwikkelen;
- Fase 6:* assessorentraining in het gebruik van beoordelingsinstrumenten ten behoeve van coaching en maatwerk van de zij-instromer.

Bijlage 2 Tijdsplanning

De tijdsplanning van de verschillende projecten is als volgt.



2.3 Introductie cursus voor aankomend schooldirecteuren primair onderwijs (vervallen)

	2002	2003	2004	2005	2006
Definitie					
Ontwikkeling					
Pilot					
Implementatie					
Exploitatie en beheer					

2.4 Onderkennen en diagnosticeren van leerproblemen en leerprobleemheden

	2002	2003	2004	2005	2006
Definitie		■			
Ontwikkeling		■			
Pilot			■		
Implementatie			■		
Exploitatie en beheer			■		

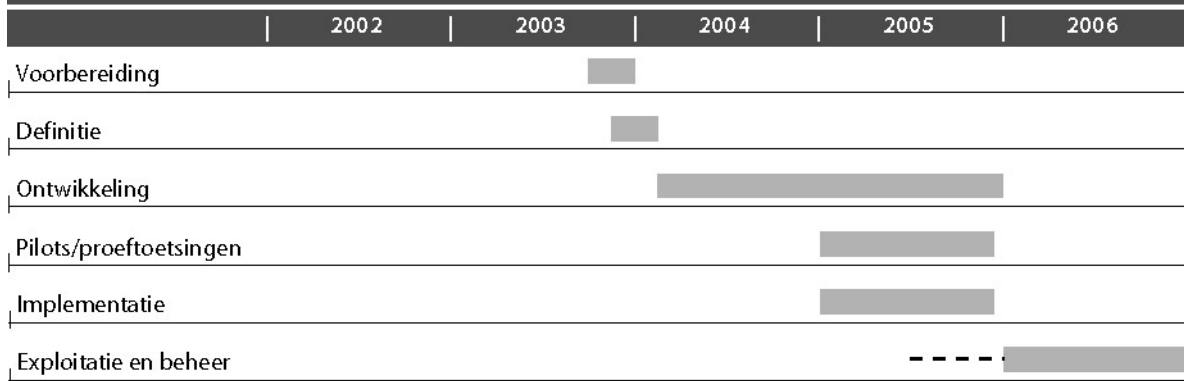
2.5 Digitalisering post-hbo-trajecten

	2002	2003	2004	2005	2006
Definitie		■			
Ontwikkeling		■ PO		■ BVE VO	
Pilot		■ PO		■ BVE VO	
Implementatie			■ PO BVE VO		
Exploitatie en beheer			--- ■		

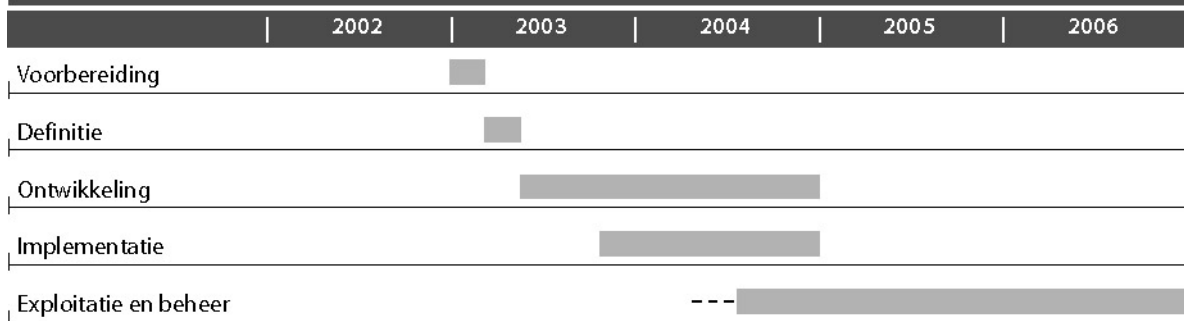
2.6 Telepabo voor zij-instromers in de opleiding

	2002	2003	2004	2005	2006
Definitie		■			
Ontwikkeling			■		
Implementatie				■	
Exploitatie en beheer				--- ■	

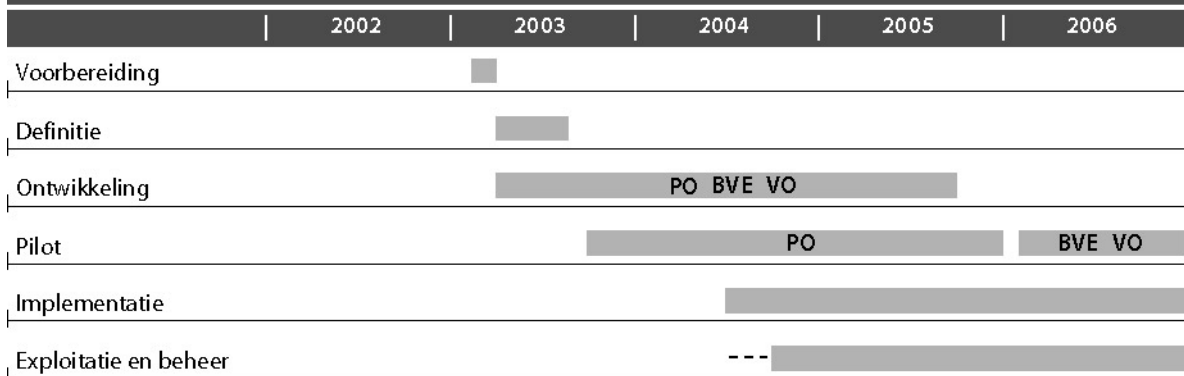
2.7 Voorbereiding bachelors op leraarsberoep

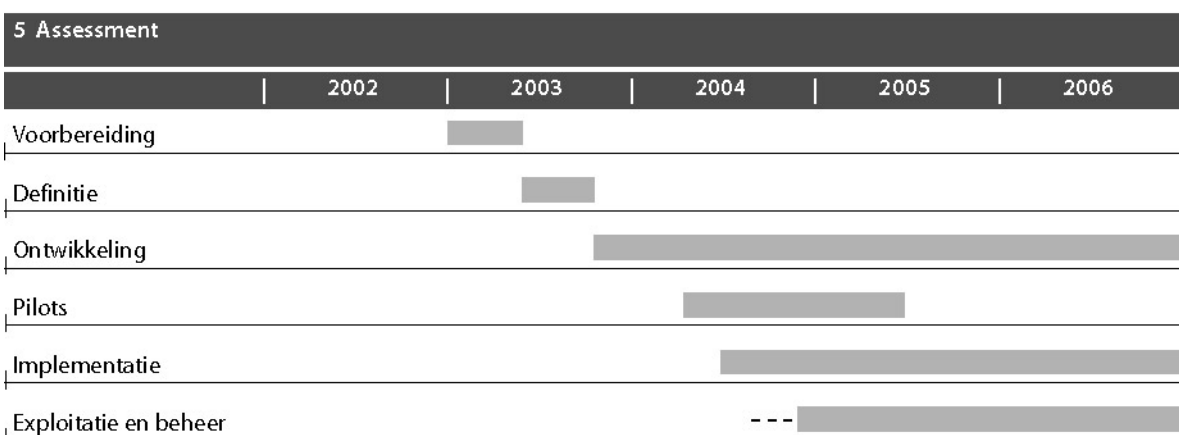
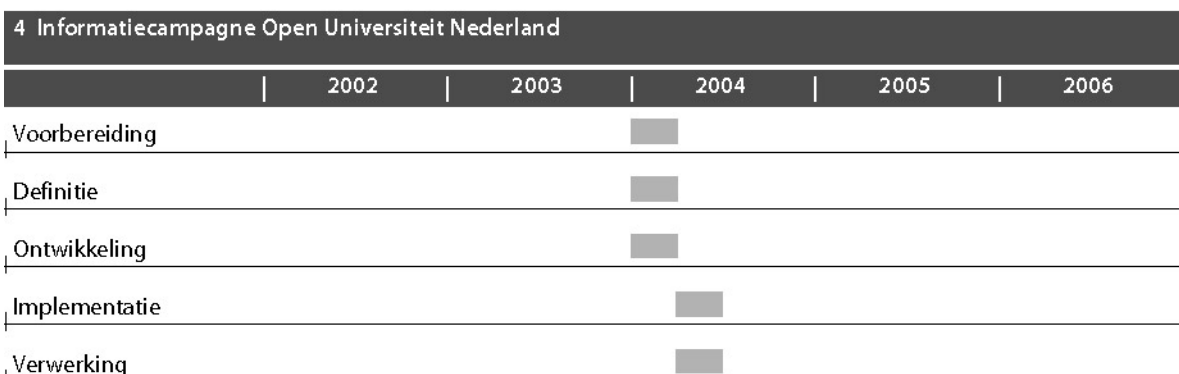
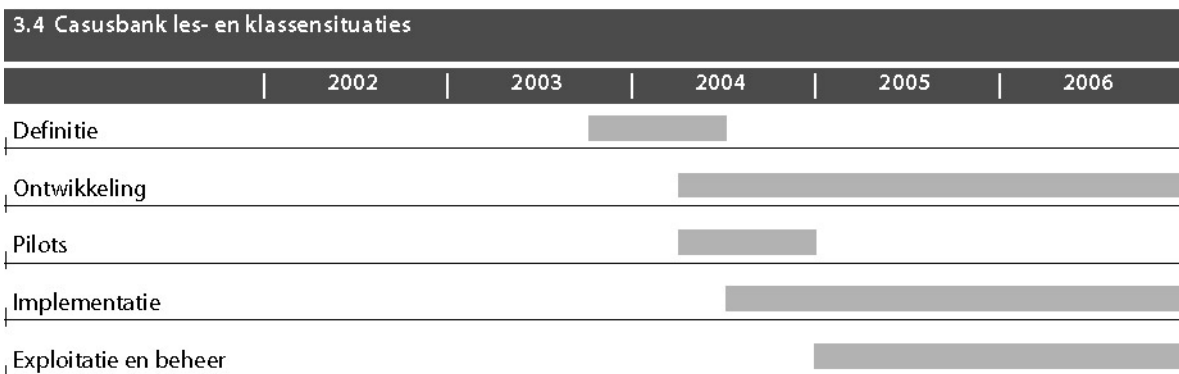
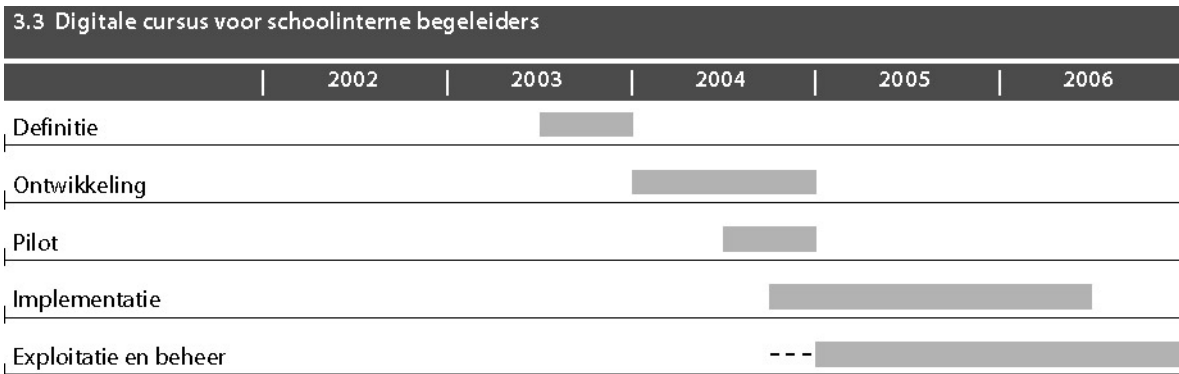


3.1 Analysemodel voor de school als leer- en opleidingsplaats voor docenten



3.2 Begeleiding van nieuwe en beginnende docenten op en om de werkplek





Bijlage 3 Competenties en werkplekleren

Competenties

Wat een leraar moet kennen en kunnen, wordt vastgelegd in een aantal competenties die afgeleid zijn van zogeheten kenmerkende en kritische situaties in het onderwijs. Een competentie wordt daarbij gedefinieerd als integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. Daarbij gaat het niet alleen om de verwerving van standaardoplossingen voor standaardproblemen maar ook om het vermogen adequate antwoorden te vinden voor nieuwe problemen. Competentie verwijst naar flexibele kennis die in nieuwe en onverwachte situaties creatief kan worden toegepast.

De kenmerkende en kritische onderwijssituaties bevatten de belangrijkste praktijkproblemen die een leerkracht in de uitoefening van het beroep kan tegenkomen en waarvoor deze met inzet van kennis en vaardigheden een adequate oplossing moet zien te vinden. Tezamen bieden deze situaties een representatief beeld van wat het beroep van leraar inhoudt. Beschikking over deze van kenmerkende situaties afgeleide competenties is dus onmisbaar voor de startbekwaamheid van het leraarschap.

Een handzaam overzicht van de professionele competenties is vervat in de zogeheten competentievensters op de CD-Rom *Leraar: beelden van bekwaamheid* (Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren, 2002). Hierin worden de professionele competenties beschreven, zowel voor de leraar basisonderwijs, als de leraar voortgezet onderwijs. Deze hebben betrekking op de pedagogie, de vakinhouden, didactiek, organisatie, samenwerking met collega's en de omgeving en de reflectie op de persoonlijke ontwikkeling. Bij elk van de competenties zijn bekwaamheidseisen geformuleerd in de termen van de fasen van de regulatieve cyclus (signaleren, ontwerpen, implementeren en uitvoeren, evalueren, bijstellen etc.). Daarnaast wordt telkens een aantal kenmerkende situaties geschetst en wordt de relatie met kenniselementen aangegeven. De kenmerkende situaties en de relatie met kennis bieden goede inhoudelijke aanknopingspunten voor een belangrijk deel van de voorgenomen projecten uit het Plan van aanpak. Bij deze competenties ligt, evenals in andere competentiebeschrijvingen voor het leraarsberoep, de verantwoordelijkheid voor de verwerving bij de (aankomende) leraar zelf. Van groot belang zijn echter ook de organisatorische randvoorwaarden voor de competentieverwerving. Daarop wordt hierna nader ingegaan.

Werkplekleren

De laatste decennia groeit het inzicht dat competentieverwerving voor een belangrijk deel het beste kan plaatsvinden op de werkplek zelf, dat wil zeggen door doen, sociale interactie, ervaren en reflectie (Themanummer Pedagogische Studiën, 2001; Bolhuis & Doornbos, 2000, KNMG 2002). De werkplek fungeert dan tevens als opleidingssituatie. Benodigde achtergrondkennis kan eigen gemaakt worden als tijdens praktijkleren blijkt dat inzichtverwerving essentieel is en bijdraagt aan een betere taakuitoefening (just-in-time leren). Een sprekend voorbeeld - uit een andere context dan de strikt educatieve - is te vinden in de notitie *De arts van straks* (KNMG, 2002).

Deze gedachte vindt ook steeds meer ingang in het onderwijsveld. Het klassieke opleidingsmodel gaat uit van een uniform curriculum dat de student(e) doorloopt en waarbij eerst (theoretische) kennis wordt verworven en waarbij vervolgens wordt geleerd deze toe te passen in praktijklessen of een stage. Dat laatste gebeurt dan meestal onder begeleiding in een reële lessituatie.

Daartegenover wint een ander opleidingsmodel terrein. Van het begin af aan fungeert de werkplek hierbij als leersituatie waarin bekwaamheden direct worden verworven door middel van praktijkleren. De student krijgt als aankomend professional in principe toegang tot de

werkplek na een geschiktheidonderzoek (assessment). Dat onderzoek, dat soms nog wordt verdiept in de eerste fase van de beroepsuitoefening, maakt duidelijk over welke competenties de lerende al wel beschikt en welke nog moeten worden verworven of verder ontwikkeld. Aan de hand daarvan wordt een opleidingstraject uitgezet (maatwerk, persoonlijk ontwikkelingsplan). Vervolgens neemt de lerende in de school deel aan een aantal leeractiviteiten die hem of haar in staat stellen stapsgewijs de ontbrekende competenties te verwerven of bestaande competenties verder te professionaliseren. Dit model heeft niet alleen intrinsiek voordelen boven het klassieke opleidingsmodel (Bolhuis, 2001), het maakt ook onorthodoxe oplossingen mogelijk in de bestrijding van het lerarentekort. Als vorm van leren is het beter afgestemd op doelgroepen die reeds een opleiding en werkervaring elders achter de rug hebben maar zich verder willen bekwamen als leraar in het primair of voortgezet onderwijs (zij-instromers).

Bijlage 4 Referenties

- Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen: een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S. & A. Doornbos (2000). *Leren op de werkplek*. Nijmegen: KUN.
- Bolhuis, S., Doornbos, A., & Van Vonderen, J. (2000). *Vakmensen als leraar in het vmbo*. Utrecht: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap.
- HBO-raad (2002). *Partners in educatie*. Den Haag: HBO-raad.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Beginnende herintredende leraren*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- KNMG (2002). *De arts van straks*. Utrecht: KNMG.
- Lubberman, H.J.H., & Klein, A.S. (2002). *Zij-instroom in het beroep. Evaluatie van het eerste jaar: 2000-2001*. Research voor Beleid in opdracht van het ministerie van OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Werken in het onderwijs 2003*. Zoetermeer: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002b). *Enveloppebrief OCW*. Zoetermeer: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002c). *De school centraal. Verdere versterking van de school in de educatieve infrastructuur*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Obbink, H. (2001). Zij-instroom als broedplaats voor vernieuwing. *Onderwijsinnovatie*, 3, september 2001.
- Onstenk, J. (2001). *De school als leer- en opleidingsplaats*, Utrecht: SBL.
- Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (2002). CD-Rom *Leraar: beelden van bekwaamheid*, Utrecht: SBL.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2001). SBO-jaarboek 2001. *De onderwijsarbeidsmarkt in beeld*.
- Stiggins, R. (1987). Design and development of performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- Straetmans, G.J.J.M. & P.F. Sanders (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: EPS.
- Streumer, J. & M. van der Klink (Eds) (2001). De werkplek als leeromgeving, themanummer *Pedagogische Studieën*, 70-140.
- Van Merriënboer, J.J.G. (1997). *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Voorstel van Wet op de beroepen in het onderwijs (2001). Kamerstukken 28 088, nr.4, vergaderjaar 2001-2002.
- www.ictonderwijs.nl/ict2002/ictna2002/index.htm