

Opleiden voor de school

*Eerste evaluatie van
Educatief Partnerschap*

**Reeks Professioneel Onderwijspersoneel
Rapport 2001-10, november 2001**

Colofon

Opleiden voor de school, eerste evaluatie van Educatief Partnerschap is het eerste rapport van de EPS-monitoring die de Inspectie van het Onderwijs tot 2003 uitvoert.

Publicatie

Inspectie van het Onderwijs
Park Voorn 6
Postbus 2707, 3500 GS Utrecht

Auteursrecht voorbehouden

Gehele of gedeeltelijke overname of reproductie van de inhoud van deze uitgave op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteursrechthebbende is verboden, behoudens de beperkingen bij de wet gesteld. Het verbod betreft ook gehele of gedeeltelijke bewerking.

Productie

Afdeling Communicatie

Tekst

P.C. van den Dool, G. Klein & L. van de Kuilen

Tekstredactie

Het Taalbedrijf, Rotterdam

Vormgeving

Graphic Invention, De Meern

Drukwerk

Drukkerij Phoenix & Den Oudsten, Rotterdam

Uitgave

November 2001

IvhO2001-10/650/08BK2001B051

Verkoopprijs € 12,50 (*f* 27,55)

Exemplaren van deze publicatie zijn telefonisch te bestellen bij de Postbus 51 Infolijn onder vermelding van het ISB-nummer.

Postbus 51 Infolijn

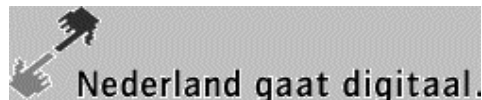
Telefoonnummer 0800 – 8051 (*gratis*), elke werkdag van 9.00-21.00 uur of via internet op

www.postbus51.nl.

(*Dit is uitsluitend bedoeld voor bestellingen*)

ISBN 90 5910 031 x

Deze publicatie staat ook op internet: www.onderwijsinspectie.nl



VOORWOORD

De professionaliteit van het personeel in het onderwijs is cruciaal voor de deelnemers. Integraal personeelsbeleid binnen het scholenveld is daartoe een belangrijk instrument. Kwaliteitsrijke lerarenopleidingen zijn dat eveneens. Lerarenopleidingen en scholen geven steeds vaker gezamenlijk vorm aan de opleiding van leraren en ander onderwijspersoneel.

In diverse projecten geeft de Inspectie van het Onderwijs aandacht aan het thema "Professioneel Onderwijspersoneel". De komende jaren zullen de rapportages daarover in een samenhangende reeks verschijnen. Het doet me genoegen het eerste rapport in deze reeks te kunnen presenteren.

Sinds begin 2000 werken de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs en de BVE-sector onder de noemer Educatief Partnerschap aan de verbetering van de kwaliteit van hun opleidingstrajecten. De innovatie richt zich in hoofdzaak op:

- a) de flexibilisering van de trajecten en de variatie in de instroom;
- b) de versterking van de praktijkcomponent en de samenwerking met de scholen en;
- c) de onderwijskundige integratie van ICT.

Uit deze rapportage wordt duidelijk dat de opleidingen enthousiast aan de slag zijn gegaan, maar het totaalbeeld stelt nog niet gerust. Het blijkt voor de opleidingen lastig om los te komen van denken en gedrag in de zin van traditioneel aanbod en bestaande organisatie- en exploitatievormen.

De komende tijd is daarom meer durf en doelgerichte actie nodig. Actie gericht op de verdere distributie van de opleidingsfunctie over de opleidingen en de scholen en actie gericht op de voorbereiding van aankomend docenten op ICT als onderwijskundig 'gereedschap'.

Deze acties moeten leiden tot meer professioneel onderwijspersoneel en verdergaande professionalisering van het onderwijs. Alle partijen in en rond het onderwijs kunnen bijdragen aan de dynamisering van de onderwijsarbeidsmarkt. Alle hensen aan dek, dus. Dat is ook de inzet van de drie Maatwerk nota's. We zijn dit verplicht aan de deelnemers in ons onderwijs.

namens de Inspectie van het Onderwijs,

mevr. mr. drs. C. Kerzee,

inspecteur-generaal van het onderwijs

SAMENVATTING 'OPLEIDEN VOOR DE SCHOOL'

Om meer en gevarieerder onderwijspersoneel op te leiden, moeten de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen vernieuwen. De lerarenopleidingen ontvangen extra subsidie om hun vraaggerichtheid te versterken. Ruim een jaar na de start is de tussenbalans dat er veel gebeurt, maar dat er nog veel meer niet gebeurt. Ook blijft het aantal studenten van de lerarenopleidingen nog steeds achter bij de groeiende vraag. De Inspectie van het Onderwijs doet in 2001 voor het eerst verslag van de vernieuwingsactiviteiten bij de lerarenopleidingen. Tot 2003 zal zij regelmatig rapporteren.

Waarom dit rapport?

Eerste- en tweedegraadsopleidingen aan HBO-instellingen ontvangen tussen 1999 en 2004 in totaal zeventig miljoen gulden extra subsidie voor vernieuwing. De vernieuwing is nodig om de instroom van nieuwe studenten op peil te krijgen. De traditionele instroom van HAVO- en VWO-abituriënten neemt al jaren af. Het onderwijs heeft te kampen met een groeiend tekort aan docenten. De vernieuwing, inmiddels bekend onder de naam Educatief Partnerschap (EPS), wordt gedurende drie jaar door de Inspectie van het Onderwijs gemonitord in opdracht van het ministerie van OCenW. *Opleiden voor de school* is het eerste rapport over de voortgang en de resultaten van de vernieuwing.

Wat houdt de vernieuwing in?

Het kabinet verlangt van de lerarenopleidingen een omslag naar vraaggericht werken: maatwerk voor alle doelgroepen in plaats van de standaard vierjarige opleidingen. Lerarenopleidingen moeten zich minder op hun programma's en aanbod richten en meer op de wensen en mogelijkheden van traditionele en nieuwe groepen studenten, andere opleidingen en scholen die stages en werkplekleren aanbieden. Het beleid in *Maatwerk voor Morgen (1)* en *Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004* wijst in de richting van zowel meer variatie in opleiding, functie en vak als meer integratie van ICT in didactisch handelen, opleiding en werk. Essentieel hierbij is de samenwerking met scholen en met andere lerarenopleidingen.

Aanpak van de inspectie

De inspectie bezocht van februari tot en met april 2001 elf instellingen, van in totaal acht hogescholen met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. Na bestudering van de instellingsplannen zijn gesprekken gevoerd met studenten, docenten, management en EPS-coördinatoren. Vervolgens hebben experts hun mening gegeven over de uitkomsten van de bevindingen.

Enkele conclusies

Ondanks alle inzet en initiatieven stelt het totaalbeeld niet gerust. Men pakt teveel aan, er is te weinig vaart en de lerarenopleidingen zijn doorgaans nog teveel op zichzelf gericht.

De **instroom** van de lerarenopleidingen eerste- en tweedegraads in de hogescholen wordt groter in variëteit, maar de totale omvang van de instroom blijft achter bij de groeiende vraag. Probleem bij de vergelijking van instroomcijfers, is het gebrek aan eenduidigheid in de registratie. Met het EPS-management is afgesproken dat er een transparantieslag wordt gemaakt.

Het aantal verschillende soorten trajecten neemt toe. Daadwerkelijke **flexibiliteit** in tijd, programmavolgorde en programma-inhoud is nog beperkt. Het werken met assessment en portfolio's staat nog in de kinderschoenen. De ontwikkeling van een gezamenlijk *Kijkkader* voor de beschrijving van competenties voor de lerarenopleiding is voortvarend ontwikkeld. Zo concreet mogelijk beschreven competenties zijn een voorwaarde voor de ontwikkeling van maatwerktrajecten voor aspirant-leraren en de partners van de betrokken scholen.

De **samenwerking** tussen opleidingen en scholen op het terrein van stages, praktijkleren en duale trajecten groeit, maar moet de komende jaren nog krachtig verder worden ontwikkeld. Voor een kwalitatief goede **distributie van de opleidingsfunctie** moeten de mogelijkheden daartoe bij scholen en lerarenopleidingen worden verbeterd. De samenwerking tussen instellingen onderling heeft vorm gekregen onder de noemer Educatief Partnerschap (EPS) en is zonder meer positief te noemen.

Bij een moderne lerarenopleiding die trajecten biedt voor docenten en ander onderwijspersoneel past ook een optimale inzet van **ICT** in de opleidingsdidactiek en in de uitrusting van aankomende docenten. Op dit moment is de integratie van ICT in de opleidingsdidactiek voor verbetering vatbaar. Een grote lacune is gesignaleerd in de aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes op het terrein van de onderwijskundige competenties van aankomende docenten om **ICT educatief relevant** in te zetten. Dit geldt zowel voor het basale onderwijskundige ICT-gereedschap dat elke docent zou moeten kunnen hanteren, als de meer specialistische educatieve functies. Nederland heeft een grote achterstand ten opzichte van andere landen bij de integratie van ICT in de innovatie. De vereiste besteding van 60% van de subsidie aan ICT wordt, halverwege de subsidieperiode, door de meeste instellingen nog niet gehaald.

Tot slot lijden de innovaties die onder de noemer EPS worden doorgevoerd in veel gevallen aan forse **haalbaarheidsproblemen**. Dit betreft organisatie, draagvlak en financiën. Van een projectmatige aanpak is in beperkte mate sprake. Daardoor ontbreekt helder inzicht. Voorts gebruikt een aantal instellingen de subsidie voor aanvulling van tekorten in de exploitatie. Deze zaken maken effectieve vernieuwing weliswaar niet onmogelijk, maar op zijn minst wel aanzienlijk lastiger. Ook dienen de accountantsdiensten van de instellingen en het ministerie van OCenW hiervan nota te nemen. Aanvullende afspraken lijken op hun plaats. Voor de innovatiestrategie in haar geheel geldt dat de vernieuwing met onvoldoende focus en momentum wordt ingezet.

Het is de vraag of de vernieuwing niet op geheel andere leest geschoeid moet worden. Twee zaken liggen voor de hand. Ten eerste het strikt **scheiden van innovatiecapaciteit en exploitatie**. Ten tweede het creëren van ruimte voor geheel andersoortige opleidingsontwerpen en een geheel andere distributie van de opleidingsfunctie over de opleidingen en de scholen. Voortbouwend op de resultaten tot nu toe, kan een aangescherpte innovatiestrategie mogelijk meer vruchten afwerpen.

Al deze zaken nemen niet weg dat bij alle instellingen een **grote betrokkenheid en inzet** is aangetroffen van docenten, projectleiders en management om de vernieuwing van de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen te laten slagen.

Vervolg van de inspectie

In het najaar van 2001 richt het inspectieonderzoek zich op de waardering en ervaring van de innovaties door diverse groepen studenten. Daarnaast verschijnen acht portretten van scholen onder de noemer van professioneel onderwijspersoneel die op het terrein van "integraal personeelsbeleid" en het "opleiden binnen de school" andere scholen kunnen inspireren.

INHOUDSOPGAVE

1 Inleiding

- 1.1 De vernieuwing van de lerarenopleidingen
- 1.2 Activiteiten van de Inspectie van het Onderwijs rondom de vernieuwing
- 1.3 Informatiebronnen van dit onderzoek
- 1.4 Opbouw van dit rapport

2 Flexibilisering

- 2.1 Inleiding
- 2.2 Nieuwe trajecten
- 2.3 Ontwikkelingen in de instroom
- 2.4 Nieuwe doelgroepen
- 2.5 Flexibiliteit van de opleidingen
- 2.6 Competenties, assessments & portfolio's en assessment-centra
- 2.7 Conclusies

3 Distributie van de opleidingsfunctie

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Stages in de reguliere opleiding
- 3.3 Andere duale trajecten
- 3.4 Afspraken over begeleiding op de werkplek en waarborging kwaliteit
- 3.5 Verdergaande samenwerkingen met de scholen
- 3.6 Conclusies

4 Onderwijskundige integratie van ICT

- 4.1 Inleiding
- 4.2 ICT in de opleidingsdidactiek van de lerarenopleiding
- 4.3 ICT in de didactische gereedschapskist van aankomende docenten
- 4.4 De plaats van ICT in de omslag naar de vraaggerichte werkwijze
- 4.5 Conclusies

5 Innovatiestrategie

- 5.1 Inleiding
- 5.2 Geld voor innovatie versus exploitatie
- 5.3 Conclusies

6 Beelden van de instellingen

- 6.1 Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
- 6.2 Christelijke Hogeschool Windesheim
- 6.3 Hogeschool Arnhem en Nijmegen
- 6.4 Fontys Lerarenopleidingen Tilburg en Sittard
- 6.5 PTH-Eindhoven
- 6.6 PTH-Zwolle
- 6.7 PTH-Rotterdam/Amsterdam
- 6.8 Hogeschool Leiden
- 6.9 Hogeschool Rotterdam
- 6.10 Hogeschool van Utrecht
- 6.11 Educatieve Faculteit Amsterdam

Bijlagen

- 1: Instroom studenten eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen 1996 – 2000
- 2: Afkortingen en begrippen
- 3: Literatuur
- 4: Overzicht inspectiebezoeken 2001
- 5: Betrokken onderwijsexperts

1 INLEIDING

1.1 De vernieuwing van de lerarenopleidingen

Al geruime tijd is er een groot tekort aan leraren. De vraag naar nieuw personeel zal tot 2004 nog fors groeien. Daarna vlakkt de benodigde instroom langzaam iets af. Zo blijkt uit *Arbeidsmarktramingen van het IVA* (zie ook *Werken in het Onderwijs OCenW 2001*). De scholen en de lerarenopleidingen zijn er steeds duidelijker van doordrongen dat drastische maatregelen nodig zijn om meer nieuwe docenten voor de klas te krijgen.

In 1999 stelde het Kabinet in de nota *Maatwerk voor Morgen 1* maatregelen voor om de lerarenopleidingen te bewegen tot een vraaggerichte werkwijze. Doel daarvan is dat zij een goede positie verwerven op de markt voor initiële en post-initiële activiteiten. Dit beleid is in *Maatwerk voor Morgen 2* en in *Maatwerk 3* voortgezet.

Sinds de eerste nota hebben zich verschillende ontwikkelingen voorgedaan. Vanaf 26 juli 2000 is de *Interimwet zij-instroom* van kracht geworden. Hierdoor kunnen 'personen die niet de vereiste bevoegdheid bezitten, maar wel geschikt worden geacht voor het beroep van leraar, onder voorwaarden tijdelijk worden belast met het geven van onderwijs in afwachting van het alsnog verkrijgen van de bevoegdheid'. Een instrument dus om de diversiteit van de instroom van leraren te vergroten en meer ruimte te bieden voor nieuwe kwaliteiten. Nog in 2001 zal de *Wet op de beroepen in het onderwijs* ingediend worden. Deze vervangt bij invoering de Interimwet en biedt mogelijkheden om via een andere dan de reguliere weg toegang te krijgen tot het onderwijsberoep.

Parallel hieraan startte een traject direct gericht op de interne vernieuwing van HBO-instellingen met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen verenigden zich in 1999 onder de noemer *Educatief Partnerschap (EPS)*. Zij bekostigen gezamenlijk een landelijk programmamanagement dat een aantal landelijke projecten uitvoert. Per instellingen zijn diverse vernieuwings- of EPS-projecten van start gegaan. De projecten worden ondersteund door de Ministeriële Regeling *Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004*. Het ministerie stelt aanvullende subsidie beschikbaar voor de uitvoering van de doelstellingen uit de Regeling. Na goedkeuring van de plannen voor vernieuwing van alle instellingen door de Onderwijsraad is een subsidie verdeeld over de instellingen van f 70 mln (€ 31,76 mln), naar rato van het aantal studenten. De eerste helft is toegekend in 1999, de tweede helft wordt verdeeld over de jaren 2000 tot en met 2004.

1.2 Monitoring van de Inspectie van het Onderwijs van de vernieuwing

Begin 2000 kreeg de Inspectie van het Onderwijs de opdracht de vernieuwing van de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen aan het HBO te evalueren. Daarom is in de loop van dat jaar een driejarige monitoring opgezet. De inspectie houdt zich binnen die monitoring bezig met twee zaken:

- 1) Beoordelen van de voortgang en de resultaten van de projecten op instellingsniveau, waaronder de samenwerking met de scholen en de onderlinge samenwerking onder de noemer van *Educatief Partnerschap*;
- 2) Maken van schoolportretten, houden van toezicht op scholen en uitvoeren van een onderzoek onder studenten en scholen.

Elk jaar verschijnen twee rapporten: één over de voortgang en één met schoolportretten. Het rapport dat voor u ligt, geeft een evaluatie van de voorgang. In november 2001 worden de eerste schoolportretten gepubliceerd onder de noemer *Professioneel Onderwijspersoneel*, in combinatie met het inspectieonderzoek naar *Integraal Personeelsbeleid (IPB)*.

1.3 Informatiebronnen voor dit inspectieonderzoek

Voor het inspectieonderzoek naar de voortgang en de resultaten van de vernieuwing zijn verschillende informatiebronnen gebruikt: documentatie van de instellingen en meningen van studenten, docenten, ICT-coördinatoren, management, andere betrokkenen bij de instellingen en onderwijsdeskundigen. Daarnaast wordt gebruikgemaakt van informatie uit inspectierapporten over verwante onderwerpen. Dit rapport doet verslag op basis van informatie die in de eerste helft van 2001 beschikbaar was voor de inspectie.

Documentatie

Vanaf februari 2000 zijn de lerarenopleidingen gestart met de uitvoering van hun plannen. Begin 2001 hebben de instellingen voortgangsrapportages over de vernieuwingen uitgebracht. Deze voortgangsrapportages van de instellingen en het verslag van het programmamanagement EPS over de landelijke projecten vormen het vertrekpunt van het evaluatieonderzoek.

Gesprekken op instellingen

De inspectie bezocht van februari tot en met april 2001 elf instellingen van in totaal acht hogescholen voor eerste- tweedegraads lerarenopleidingen. Voorafgaand aan de instellingsbezoeken zijn documenten van de instellingen bestudeerd, waaronder voortgangsrapportages EPS, stage- en LIO-overeenkomsten en beleidsdocumenten.

Tijdens de instellingsbezoeken heeft de inspectie gesproken met een delegatie studenten, een delegatie docenten en een delegatie management en EPS-coördinatoren. Sommige instellingen kozen ervoor ook afgevaardigden van samenwerkende scholen of ROC's aan de gesprekken met de inspectie te laten deelnemen.

Tijdens een inspectiebezoek werd het volgende programma gevolgd:

- 10.00-11.30 gesprek met studenten
- 11.30-13.00 gesprek met docenten
- 13.00-14.00 gesprek met ICT-coördinatoren, demonstratie van ICT in de opleiding
- 14.00-16.00 gesprek met management
- 16.00-17.00 afsluitend gesprek met vertegenwoordigers uit alle delegaties

Expertmeetings

Concepten van het rapport *Opleiden voor de school* zijn voorgelegd aan twee panels van onderwijsdeskundigen. Dit gebeurde in expertmeetings. Het daar verzamelde commentaar is gecondenseerd in een aantal prikkelende stellingen bij de hoofdstukken over flexibilisering, distributie van de opleidingsfunctie, de onderwijskundige inzet van ICT en de innovatiestrategie.

Andere inspectierapporten

Het inspectieonderzoek naar de vernieuwing van lerarenopleidingen vindt plaats in samenhang met inspectieactiviteiten op het terrein van de kwaliteit van leraren en van ander personeel in het onderwijs. Het gaat om het onderzoek naar het Integraal Personeelsbeleid (IPB), het startbekwaamhedenonderzoek in de PABO, de dualisering in de lerarenopleidingen en het toezicht op de assessmentcentra voor zij-instromers. De gegevens die uit deze onderzoeken en toezichtactiviteiten naar voren komen kunnen gebruikt worden voor het onderzoek naar de vernieuwing.

1.4 Opbouw van dit rapport

Aan dit rapport ligt de volgende vraag ten grondslag:

Gelet op de Ministeriële Regeling en de afspraken van de instellingen met de minister: bewegen de instellingen met voldoende tempo en kwaliteit in de gewenste richting?

De Ministeriële Regeling kent negen doelstellingen:

1. Ontwikkeling flexibel stelsel;
2. Vergroting initiële en zij-instroom;
3. ICT-inzet 60% van het budget;
4. Samenwerking met scholenveld;
5. Samenwerking onderling;

6. Gemeenschappelijk curriculum;
7. Breder beroepsperspectief;
8. Deskundigheidsbevordering opleiders;
9. Hoger afstudeerrendement.

Deze doelstellingen hebben we in het inspectieonderzoek onder een aantal noemers gegroepeerd, waarbij de doelstellingen 1 tot en met 5 de meeste aandacht krijgen. Hiervoor zijn twee oorzaken. Enerzijds wilden we in de veelheid van onderwerpen een selectie maken ten gunste van de diepgang van het onderzoek. Anderzijds bleek dat instellingen zelf voornamelijk projecten hebben opgezet die onder deze noemers te vangen zijn. Niet alle doelstellingen hebben bij de instellingen met andere woorden evenveel aandacht gekregen: de nadruk lag op flexibiliseren, dualiseren, samenwerking met de scholen en ICT. Er zijn wel enkele projecten ontwikkeld gericht op professionalisering of samenwerking met andere lerarenopleidingen, maar niet op grote schaal en niet door alle lerarenopleidingen in gelijke mate.

De bevindingen van de inspectie hebben voornamelijk betrekking op het instellingsniveau en de optelsom van opleidingen. Bevindingen die gerelateerd zijn aan de doelstellingen, zijn samengevat onder de noemers flexibiliseren (hoofdstuk 2), distributie van de opleidingsfunctie (hoofdstuk 3) en de onderwijskundige integratie van ICT (hoofdstuk 4). Deze zijn te beschouwen als de pijlers van het vraaggericht werken waar de Regeling over spreekt. Daarnaast komt de innovatiestrategie aan de orde (hoofdstuk 5). We doelen daarmee op de organisatie van de innovatie, het draagvlak onder docenten en de administratieve verantwoording. Per onderwerp is in het onderzoek een aantal vragen gesteld.

Flexibiliseren (hoofdstuk 2)

1. Welke nieuwe leertrajecten hebben de lerarenopleidingen ontworpen en heeft dit tot de instroom van nieuwe doelgroepen geleid?
2. In hoeverre is de instroom vergroot als gevolg van de nieuwe leertrajecten?
3. In hoeverre flexibiliseren de lerarenopleidingen hun bestaande en nieuwe leertrajecten?

Distributie van de opleidingsfunctie (hoofdstuk 3)

1. Hoe komt de beroepsvoorbereidende component in de reguliere opleidingen naar voren en hoe dualiseren de lerarenopleidingen?
2. Welke samenwerkingsafspraken hebben de lerarenopleidingen met de scholen over begeleiding op de werkplek (bij stages of duale leerroutes) en op welke wijze waarborgen de lerarenopleidingen de kwaliteit van de begeleiding op de werkplek?

Onderwijskundige integratie van ICT (hoofdstuk 4)

1. In hoeverre zetten opleiders ICT in hun eigen didactisch handelen in?
2. In hoeverre worden studenten systematisch voorbereid op het werken met ICT in hun eigen beroepspraktijk (kennis en vaardigheden in hun didactische gereedschapskist)?
3. In hoeverre wordt de inzet van ICT gebruikt ter ondersteuning van de overige doelstellingen van *Maatwerk voor Morgen*, zoals flexibilisering, dualisering en samenwerking met scholen?

Innovatiestrategie (hoofdstuk 5)

1. Hoe werken de lerarenopleidingen aan de realisering van hun vernieuwingsplannen?
2. Hoe verhoudt de organisatie gericht op vernieuwing zich tot de staande organisatie: zowel in de zin van de inhoudelijke aanpak van projecten als de financiering daarvan?
3. Welke accenten worden gelegd in de vernieuwing?
4. Welke aanwijzingen zijn er voor volgende stappen?

In Hoofdstuk 6 schetsen we van elke lerarenopleiding een beeld op basis van het instellingsplan, het commentaar van de Onderwijsraad daarop en onze eigen bevindingen.

2 FLEXIBILISERING

2.1 Inleiding

Een van de belangrijkste doelstellingen in de Ministeriële Regeling is flexibilisering van de opleiding. Flexibel opleiden maakt verkorte routes mogelijk, die interessant zijn voor nieuwe doelgroepen. Dit kan de instroom in de opleiding en uiteindelijk het aantal uitgestroomde leraren vergroten.

Bij het vernieuwings-thema flexibilisering waren de onderstaande vragen het uitgangspunt voor het inspectieonderzoek:

1. Welke nieuwe leertrajecten hebben de lerarenopleidingen ontworpen en heeft dit tot de instroom van nieuwe doelgroepen geleid?
2. In hoeverre is de instroom vergroot als gevolg van de nieuwe leertrajecten?
3. In hoeverre flexibiliseren de lerarenopleidingen hun bestaande en nieuwe leertrajecten?

Ook besteden we in dit hoofdstuk aandacht aan de vraag in hoeverre lerarenopleidingen competentiegericht opleiden. De lerarenopleidingen formuleren competenties omdat competentiegericht opleiden meer individualisering en maatwerk mogelijk maakt. Aan de hand van een competentiekader kunnen de lerarenopleidingen elders verworven kwalificaties bepalen en een individueel maatwerktraject samenstellen door intake-assessments en assessments tijdens de opleiding. De lerarenopleidingen hebben de handen ineengeslagen om een gemeenschappelijk competentiekader te ontwikkelen, het *Kijkkader*. Dit kan in de toekomst voor alle lerarenopleidingen als leidraad dienen.

Definitie zij-instroom

Uit de evaluatie van de inspectie blijkt dat een zuiver onderscheid tussen *zij-instroom in beroep* en *zij-instroom in de opleiding* niet bestaat. De verschillen zijn formeel helder en betreffen vooral administratieve aspecten. De praktische werkelijkheid kent een grotere variëteit zij-instromers dan de tweedeling beroep – opleiding doet vermoeden. Scholen passen bijvoorbeeld artikel 33.3 van de WVO toe, waarbij onbevoegde docenten dispensatie van de inspectie kunnen krijgen en vrijwel direct kunnen beginnen. De instellingen signaleren mede op basis van deze uitwijkmogelijkheid een geringe belangstelling voor het traject zij-instroom in het beroep (in de zin van de wet).

Binnen de lerarenopleidingen zien we zij-instromers in speciale urgentietrajecten, in de deeltijdopleidingen en in gecreëerde mengvormen van beide. Daarbij wordt aangesloten bij de deeltijdopleiding voor de vakinhoudelijke component en zijn er groepen met alleen zij-instromers voor de didactisch-onderwijskundige component. Verder zien we dat deeltijdtrajecten zodanig geflexibiliseerd zijn dat het onderscheid tussen de traditionele deeltijdstudent en de nieuwe zij-instromer niet meer altijd gemaakt wordt of kan worden. De Noordelijke Hogeschool Leeuwarden bijvoorbeeld maakt sinds het cursusjaar 1999-2000 geen onderscheid meer tussen de traditionele deeltijddeelnemers en zij-instromers.

Eenduidige registratie ontbreekt

Bij de instellingen ontbreekt een eenduidig registratie en rapportage over zij-instromers in beroep of opleiding en reguliere deeltijd- of voltijdstudenten. Hierdoor kan de Inspectie van het Onderwijs niet vergelijkenderwijs registreren en bovendien geen effectmeting doen van de uitgevoerde activiteiten en ingezette middelen. Met het EPS-management is de afspraak gemaakt dat de instroom en de trajecten transparant gemaakt worden zodat een vergelijking mogelijk wordt en een landelijk beeld kan worden opgesteld.

2.2 Nieuwe trajecten

De lerarenopleidingen hebben in het kader van EPS nieuwe trajecten ontwikkeld met als doel nieuwe doelgroepen aan te spreken en de instroom van de lerarenopleidingen te vergroten. Alle lerarenopleidingen hebben bijvoorbeeld versnelde trajecten voor zij-instromers ontwikkeld. De ontwikkeling van LIO-stages in het laatste opleidingsjaar en verkorte trajecten voor herintreders was al enige jaren gaande en heeft nu ook tot opleidingsvarianten geleid. Als een traject nieuw was voor de lerarenopleiding, is het in de tabellen opgenomen. Niet opgenomen echter zijn bijvoorbeeld opfristtrajecten voor herintreders waarvan de meeste al vóór 2000 zijn gestart en die al enkele jaren

worden aangeboden. De reden is dat we vooral de ontwikkelingen als gevolg van EPS in kaart willen brengen. De Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) en de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) zijn evenwel pas in 2000 onder de vlag van EPS met nieuwe trajecten gestart. Deze zijn dus wel in tabel 2.1 opgenomen.

Tabel 2.1 toont welke trajecten lerarenopleidingen hebben ontwikkeld voor nieuwe doelgroepen. De meeste zijn in 2000 van start gegaan, andere trajecten zijn in 2000 voorbereid en in 2001 van start gaan. Naast de ontwikkeling van nieuwe trajecten voor zij-instromers en andere doelgroepen flexibiliseren de lerarenopleidingen ook bestaande deeltijd- en voltijdtrajecten zodanig dat nieuwe doelgroepen in verkorte maatwerktrajecten binnen het reguliere onderwijs hun bevoegdheid kunnen halen.

Zij-instroom

Begin februari 2001 had slechts een handvol mensen het geschiktheids-assessment doorlopen en studeerde en werkte conform de *Interim-wet Zij-instroom in het beroep*. Toch geven vier van de elf lerarenopleidingen aan dat ze in 2000 leerroutes hebben ontwikkeld of mensen hebben opgeleid voor zij-instromer in het beroep (zie tabel 2.1). Tijdens de inspectie bleek dat gaat om een groep studenten waarvan de lerarenopleidingen expliciet eisen dat zij een baan als docent hebben. De studenten zijn echter niet altijd aangesteld conform de *Interim-wet Zij-instroom in het beroep*.

De meeste lerarenopleidingen hebben voor zij-instromers aparte trajecten ontwikkeld voor (ped-)agogisch-didactische onderwerpen. Voor eventuele vakinhoudelijke scholing schuiven zij-instromers dan aan bij het reguliere voltijd- of deeltijdonderwijs. De ervaringen met 'aanschuifonderwijs' zijn wisselend. Fontys Hogeschool heeft minder goede ervaringen en heeft in 2001 weer een aparte groep voor de zij-instromers. De Hogeschool van Utrecht (HvU) en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) hebben juist goede ervaringen met het aanschuifonderwijs. De Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) heeft in samenwerking met de LOI een hybride "afstands-contact" traject ontwikkeld.

Het aantal zij-instromers per lerarenopleiding verschilt sterk. Het traject afstandslernen van CHW in samenwerking met de LOI heeft voor CHW tot een grote instroomtoename geleid (zie ook paragraaf 6.2 en bijlage 1). De Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) daarentegen heeft in 2000 nog niet veel zij-instromers bediend (alleen via KLIQ). Zij wijt de geringere belangstelling aan het feit dat in de regio het lerarentekort en het aantal vacatures veel kleiner is dan in de Randstad.

Bij de Pedagogisch Technische Hogescholen van Fontys bestaat al enkele jaren een verkort traject voor een specifieke groep: mensen met een afgeronde HBO- of universitaire opleiding of gelijkwaardige competentie in het BVE-veld. Zij worden in het kader van de wet door het opleidingsmanagement benoembaar bevonden mits zij een didactisch certificaat Educatie en Beroepsonderwijs bij een PTH-opleiding hebben behaald.

De 'getrapte' trajecten voor BVE-functies lijken in een redelijk grote behoefte te voorzien. In 2000 hebben 55 mensen het traject onderwijsassistent gevolgd. In september 2000 zijn zestig deelnemers aan de opleiding tot instructeur gestart, waarvan er dertig doorstroomden vanuit de opleiding onderwijsassistent in het BVE.

Tabel 2.1: Nieuwe leerroutes bij de lerarenopleidingen in 2000 (x) of 2001 (01)											
	NHL	CHW	HAN	Fontys	HVU	EFA	HL ¹	HR	PTH-Eindh.	PTH-Zwolle	PTH-R'dam
nieuwe trajecten											
zij-instroom in opleiding ²	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
zij-instroom in beroep ²		x	01	x ³	x			x			
getrapd traject BVE	01	x		x	x				x	x	x
LIO-stage 4 ^e jaar	x	x	01	x	x	x	n.v.t.	x	x	x	x
duaal voor reguliere studenten, vanaf 1 ^e jaar					01	x					
allochtonen, duaal					01	x					
<i>in company</i> trainingen ROC					x						
herintreders		x	x	x							
PABO-plus			x		x						
<i>summerschool</i> VWO-scholieren		x									
i.s.m. Driestar Gouda		x									
bi-diplomerings i.s.m. andere HBO-opleiding			01						x		
UIT: <i>Instellings-voortgangsrapportages EPS 2000</i>											

¹ Het betreft de deeltijdopleiding docent Verpleegkunde die alleen toegankelijk is voor afgestudeerde HBO-V'ers.

² Het onderscheid zij-instroom in opleiding of in beroep volgt hier de omschrijving van de lerarenopleidingen.

³ Het betreft een bewijs van voldoende didactische bekwaamheid tot het geven van educatie en beroepsonderwijs voor docenten in het BVE-veld (zie de WEB, artikel 4.21 en 4.22).

De instellingen signaleren een geringe belangstelling voor het traject zij-instroom in het beroep (in de zin van de wet). Hiervoor zien de lerarenopleidingen een aantal redenen. Ten eerste kosten het assessment en de opleiding geld (varieert per opleiding van € 2.269 (*f* 5000) tot € 4.084 (*f* 9000), zie ook het HBO-journaal, juni 2001). Ten tweede zijn middelbare scholen naar hun mening nog niet gewend aan het rekenen met commerciële tarieven. Verder hebben scholen voor voortgezet onderwijs ook nog de route via artikel 33.3 van de WVO (dispensatie voor onbevoegde docenten), waardoor docenten vrijwel direct kunnen beginnen. Voor de zij-instromer zelf is het volgens de instellingen soms ook aantrekkelijker in het deeltijdtraject te studeren dan de sprong in het diepe via het assessment te wagen. Uit onderzoek van Research voor Beleid (Lubberman et al., 2001) naar assessmentcentra voor zij-instromers in het beroep blijkt dat een meerderheid van de schooldirecteuren ontevreden is over de middelen die zij hebben voor begeleiding van de zij-instromer. De beperkte financiële compensatie in combinatie met de uitwijk mogelijkheden, leiden ertoe dat schoolbesturen in het voortgezet onderwijs weinig kiezen voor zij-instromers in het beroep. (hierop is inmiddels een aanpassing gekomen zie ook pag..)

Per augustus 2001 zijn er veertig assessments in het voortgezet onderwijs afgenomen. Tachtig procent van de kandidaten is geschikt bevonden. Ongeveer dertig procent van de assessments vindt plaats in de vier grote steden. Het aantal assessments in het primair onderwijs is beduidend groter: 334, waarvan 283 in de grote steden (85%).

Duale opleidingen

Opleidingen die aansluiten bij de recente initiatieven voor functiedifferentiatie in het BVE-veld zijn die van onderwijsassistent, instructeur, juniordocent en docent. Duale opleidingen die bovendien door een oplopend niveau doorstroming mogelijk maken. Van elke functie is na één jaar een certificaat te halen.

Alle lerarenopleidingen bieden vanaf 2000 in het vierde leerjaar een traject voor de leraar-in-opleiding (LIO) aan. Er bestaan betaalde en onbetaalde LIO-stages. De Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) spreekt nu al expliciet over een uitbreiding van duaal leren in het derde jaar.

Ten slotte zijn er initiatieven ontplooid om initiële, reguliere en voltijdse duale trajecten te ontwikkelen. Zie hiervoor hoofdstuk 3.

Allochtonen

Een Utrechtse en Amsterdamse ROC hebben het initiatief genomen voor trajecten voor hoog opgeleide nieuwkomers. Dit project is mede door SBO gefinancierd. De Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) en ROC-Amsterdam zijn in schooljaar 2000-2001 daadwerkelijk gestart met een nieuwe groep. De deelnemers werken over het algemeen vier dagen per week en volgen één dag per week onderwijs bij de lerarenopleiding. De Hogeschool van Utrecht (HvU) begint dit schooljaar met een groep in samenwerking met ROC Utrecht. Er is een resonansgroep van ROC's en hogescholen die hetzelfde traject willen ontwikkelen. Daarin zitten naast de EFA en HvU ook de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN), Hogeschool Rotterdam (HR) en Fontys. Binnenkort start een evaluatie van het eerste jaar bij ROC-Amsterdam en EFA.

Overige nieuwe trajecten

Andere trajecten waarmee speciale doelgroepen worden bediend zijn de herintrederscursussen en PABO-plustrajecten. De HAN, CHW en de PTH's werken samen met andere HBO-studierichtingen en zoeken onder meer samenwerking met de HEAO en HTS-opleidingen. Een ander EPS-traject is een duaal traject voor zij-instromers aan de NHL en PTH: een opleiding tot docent Technische Informatica aan het ROC. CHW experimenteerde in 2000 met een summerschool voor VWO-leerlingen die tussen juni en september zestien studiepunten konden halen en zodoende hun studie met één jaar verkorten. In Utrecht zijn deeltijdopleidingen gedualiseerd en zijn *in company* trainingen verzorgd voor studenten in de sectoren handel en uiterlijke verzorging van het ROC te Utrecht. De HR streeft ernaar de studenten in initiële trajecten de keuze te geven hun studie in het derde en vierde jaar als duaal traject vorm te geven. Het geplande verkorte traject van HAN en CHW voor afgestudeerde Duitse studenten zal in 2001 niet doorgaan. Doordat ook in Duitsland een lerarentekort dreigt te ontstaan, is de belangstelling van Duitse studenten te klein om een leerroute voor deze doelgroep te ontwikkelen.

2.3 Ontwikkelingen in de instroom

De lerarenopleidingen gaven in hun voortgangsrapportages van februari 2001 de instroom van de nieuw ontwikkelde leertrajecten in 2000 aan. Omdat de instellingen niet eenduidig registreren en rapporteren kunnen deze cijfers niet met elkaar worden vergeleken (zie ook paragraaf 2.1).

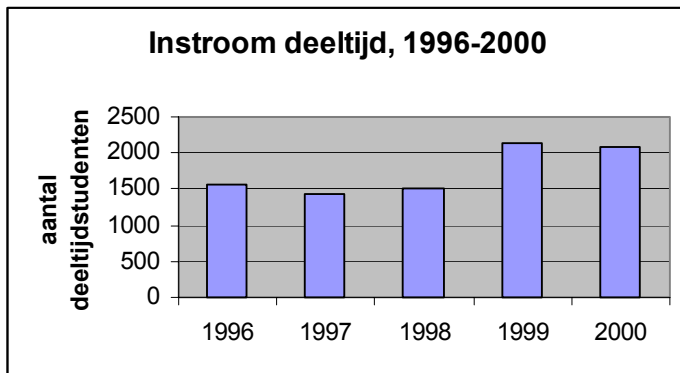
De zij-instromers worden aangetroffen in aparte urgentietrajecten, in de deeltijdopleidingen en in een enkel geval als voltijdstudent. De lerarenopleidingen hebben in het voorjaar van 2001 gerapporteerd over de omvang van de zij-instroom. De brief van de HBO raad maakt een optelling tot 1500. Bij nadere analyse van de beschikbare cijfers kon de inspectie van het onderwijs daar geen conclusies over trekken. Daarom volstaan we met een overzicht van de zij-instroom in de lerarenopleidingen gemaakt op basis van *Kerncijfers 2001 (OCenW 2000)*. De omvang van de zij-instroom van de lerarenopleiding VO is tussen 1997 en 1999 gestegen van 218 tot 294. In 1999 is dat een stijging van 14% ten opzichte van 1998 (257). Het aandeel zij-instromers bedraagt respectievelijk 4,5%, 6,4% en 6,2%. Verder signaleren de lerarenopleidingen dat flexibilisering van de deeltijdopleidingen eveneens zij-instromers aantrekt, waardoor de omvang van de deeltijdopleidingen toeneemt. Het effect hiervan is te zien in tabel 2.2.

	1996	1997	1998	1999	2000
NHL	73	70	56	142	171
CHW	36	28	30	42	32

HAN	22	29	30	53	74
HvU	301	305	328	393	321
EFA	373	283	283	312	353
Fontys	226	208	248	384	455
PTH	273	292	320	436	364
HR	258	211	208	369	306
Totaal	1562	1426	1503	2131	2076

Bron: HBO-Raad, HBO ontcijferd 2000

Over het geheel genomen is de instroom aan deeltijdstudenten in 2000 licht gedaald ten opzichte van 1999, maar de omvang is nog steeds flink hoger dan twee jaar geleden. Bovendien zien we bij een aantal instellingen wel een instroomstijging van deeltijdstudenten, te weten NHL, HAN, EFA en Fontys Tilburg/Sittard. De drie PTH's gezamenlijk hebben de instroom aan deeltijdstudenten, na een opleving in 1999, in 2000 weer behoorlijk zien dalen.



In hoeverre zijn nu de inspanningen van lerarenopleidingen succesvol geweest om meer zij-instromers en andere nieuwe doelgroepen te interesseren voor de opleiding? In onderstaande grafiek is te zien dat de instroom tussen 1996 en 2000 na een aanvankelijke daling sinds 1999 weer toeneemt.

Bij alle lerarenopleidingen zien we dat na jarenlange daling van de instroom in 1999 het tij gekeerd is. De instroom van voltijdstudenten blijft echter bij een aantal lerarenopleidingen ook na 1998 op een laag niveau of daalt zelfs in toenemende mate.

De totale instroom voor alle lerarenopleidingen in 2000 is ten opzichte van 1999 met 3% gegroeid. De voltijdstudenten zijn verantwoordelijk voor een toename van 2%, terwijl tegelijkertijd de deeltjinstroom licht is gedaald ten opzichte van 1999 (2,5%). Daaruit blijkt dus dat met name de nieuwe instroom voor groei heeft gezorgd.

Het beeld per lerarenopleiding verschilt sterk. Bij de NHL daalt zowel de totale als de voltijdse instroom. Bij CHW neemt de instroom van voltijd en totaal fors toe. HAN en EFA kennen een sterke toename van zowel de totale als de voltijd-instroom. Bij HvU en HR daarentegen stijgt wel de instroom van de voltijdstudenten, maar neemt de totale instroom af. De Fontys Hogescholen krijgen minder totale instroom en voltijd-instroom, maar de totale instroom neemt relatief minder af dan de percentuele afname van instroom aan voltijdstudenten. Daaruit blijkt dus dat met name de nieuwe instroom voor groei heeft gezorgd.

De voorlopige aanmeldingscijfers voor september 2001 waren zorgwekkend. De vooraanmeldingen voor PABO (stand week 35) is gedaald van 9123 naar 8203. Dit is een daling van 10% ten opzichte van vorige jaar. Het aantal vooraanmeldingen voor de lerarenopleiding VO is volgens de stand van

week 35 gedaald van 4905 naar 4385 (een daling van 11%, zie *Maatwerk 3*). De dalingspercentages voor de lerarenopleidingen zijn hoger dan voor de HBO-opleidingen in het algemeen. (3%)

Samenvattend is landelijk sprake van een toename aan deeltijdstudenten en nieuwe trajecten, waaronder een groot deel zij-instromers.

2.4 Nieuwe doelgroepen

Tijdens het inspectiebezoek is steeds gevraagd naar de achtergrond van de mensen die in de nieuwe trajecten zijn ingestroomd. Zij-instromers (in de opleiding) zijn mensen met een afgeronde HBO- of WO-opleiding die in een verkort traject hun bevoegdheid halen. Zij-instromers komen in contact met de urgentietrajecten via de Arbeidsvoorziening/KLIQ, via eigen aanmelding of via de school waar zij werkzaam zijn. Uit de gesprekken met studenten en vertegenwoordigers van de opleidingen blijkt dat zij-instromers zeer verschillende achtergronden hebben. Over het algemeen zijn zij-instromers tussen de veertig en vijfenveertig jaar oud en toe aan een wending in hun loopbaan (al dan niet gedwongen). Als mensen al in het onderwijsveld werkzaam zijn, gaat het vaak om Technisch Onderwijs Assistenten of conciërges die al lesgeven maar nog geen bevoegdheid hebben. In dit onderzoek is niet onderzocht hoeveel mensen een tweede bevoegdheid wil halen via urgentietrajecten.

Ook de studenten van het traject afstandsleren (CHW in samenwerking met LOI) lijken op deze nieuwe doelgroep. De vertegenwoordigers van de opleiding typeren hen als 'rond de veertig, op een punt in de loopbaan waarin behoefte is aan verandering en affiniteit met kinderen in de leeftijdsgroep waarvoor zij opgeleid worden' (*Het onderwijsblad*, 2001).

De trajecten waarin ROC-medewerkers worden opgeleid tot onderwijsassistent of instructeur trekken vaak mensen die bij het ROC werken als bijvoorbeeld conciërge of administratief medewerker.

De lerarenopleidingen hebben vaak scholen waarmee zij samenwerken met een mailing benaderd. Daarnaast hebben zij samenwerking gezocht met Arbeidsvoorziening die kandidaten voor de zij-instroomtrajecten werft. CHW heeft met haar traject afstandsleren samen met de LOI een gat in de markt gevonden en bedient studenten uit heel Nederland.

2.5 Flexibiliteit van de opleidingen

Flexibilisering is een onderwerp dat voor alle HBO-opleidingen momenteel speelt. De HBO-raad heeft een auditinstrument gemaakt waarmee instellingen de flexibiliteit van hun organisatie in kaart kunnen brengen (*Audit flexibiliteit hogescholen*, HBO-raad, 2001). Het instrument richt zich op omgeving (hoeveel flexibiliteit vraagt de omgeving?), organisatiestructuur en organisatiecultuur.

Flexibiliteit als kenmerk van de opleidingen is te omschrijven als flexibiliteit van het leertraject ('hoe') en het programma ('wat'). In dit rapport spreken we over de organisatorische en inhoudelijke flexibiliteit van opleidingen.

Onder organisatorische flexibiliteit verstaan we:

1. Differentiatie in tempo en studieduur, dus:
 - 1a. Verschillende instapmomenten (vastgestelde data per jaar of naar keuze)
 - 1b. Verschillende uitstapmomenten (een aantal keren per jaar of individueel)
 - 1c. Verschillende toetsmomenten (*buiten* de geplande toetsmomenten en herkansingsmogelijkheden om).
2. Programmeringsflexibiliteit. Dit betekent dat programmaonderdelen wisselend in de tijd bestudeerd kunnen worden. Bijvoorbeeld ondersteund door een elektronische leeromgeving die de programma-inhoud vermeldt. Vaak zijn kleine opleidingen beter tot deze vorm van flexibiliseren in staat dan grotere opleidingen.

Onder inhoudelijke flexibiliteit verstaan we:

3. Alternatieve trajecten in geval van vrijstellingen. In de praktijk komt het al lang voor dat studenten alvast vakken doen uit hogere studie jaren.

4. Inhoudelijke eigen inbreng, waarbij aansluiting bij de lespraktijk bijvoorbeeld erg belangrijk is.
5. Extra keuzevakken of extra afstudeerspecialisaties die het studenten mogelijk maken hun studie naar de eigen wensen in te richten.
6. Overstap tussen voltijd en deeltijd of naar andersoortig onderwijs. Hierbij gaat het om de contacten die een instelling heeft met andere opleidingen zodat er een eenvoudige overstap mogelijk is en het verlies aan studietijd beperkt blijft. Erkenning van elders verworven kennis en competenties speelt hierbij een belangrijke rol.

Tabel 2.3 geeft de flexibiliteit van lerarenopleidingen weer. De beschrijving heeft betrekking op de reguliere voltijd-, deeltijd- en zij-instroomtrajecten aan alle lerarenopleidingen.

Tabel 2.3: Vormen van flexibilisering naar type opleiding				
legenda:				
- = weinig tot zeer weinig aangetroffen				
+ - = soms wel aangetroffen, soms niet				
+ = vaak tot zeer vaak aangetroffen				
	Reguliere trajecten		Nieuwe trajecten	
	vt	dt	Zij	duaal
Organisatorische flexibiliteit				
1. differentiatie in tempo en studieduur	-	+	+	-
1a. verschillende instapmomenten	-	+	+	-
1b. verschillende uitstapmomenten	-	+	+	-
1c. verschillende toetsmomenten	-	-	-	-
2. programmafamilieiteit	-	+	+	-
Inhoudelijke flexibiliteit				
3. alternatieve trajecten in geval van vrijstellingen	+	+	-	-
4. inhoudelijke eigen inbreng	+ -	+ -	+	+
5. extra keuzevakken en extra specialisaties/afstudeerprofielen	+	+	-	-
6. overstap tussen vt en dt en overstap naar andersoortig	+ -	+ -	+	-

Flexibiliseren bij reguliere voltijd- en deeltijdopleidingen

Meestal kennen de reguliere, vierjarige voltijdse opleidingen enige organisatorische flexibilisering voor zover studenten sneller of langzamer over hun studie willen doen. Studenten krijgen vrijstellingen als zij daar recht op hebben en volgen op eigen initiatief vakken in een hoger jaar. In hoeverre roosters hierop worden aangepast is niet duidelijk. Bij het bezoek aan de instellingen bleek dat het volgen van vakken uit twee studierichtingen tegelijkertijd veel praktische roosterproblemen veroorzaakt voor de student. Tijdens de gesprekken op de instellingen zijn in de reguliere voltijdse opleidingen geen voorbeelden aangetroffen van organisatorische flexibiliteit op dit punt.

Deeltijdopleidingen worden wel steeds meer afgestemd op eerder verworven kwalificaties van de studenten. HAN bijvoorbeeld stelt aan deeltijders de eis dat men minimaal in aanmerking moet komen voor een vrijstelling van zestig studiepunten op grond van elders verworven kwalificaties. NHL maakt sinds cursusjaar 1999-2000 zelfs helemaal geen onderscheid meer in deeltijdstudenten en zij-instromers in de opleiding en biedt beide groepen studenten flexibele maatwerktrajecten aan.

Buiten de reguliere toetsmomenten en herhalingskansen om zijn er bij geen enkele opleiding mogelijkheden om op andere momenten een toets af te leggen. Studenten leggen toetsen meestal gelijktijdig af. Ook opleidingen die werken met portfolio hebben vastgestelde beoordelings- en assessmentmomenten.

Aanpassing van het programma aan de eigen wensen en/of omstandigheden komt niet op reguliere basis voor.

De lerarenopleidingen zijn de laatste jaren bezig hun specialisaties uit te breiden. De meeste lerarenopleidingen bieden vanaf 2000 of 2001 afstudeerrichtingen aan op gebieden als ICT-coördinatie, begeleiding van achterstandsleerlingen of multiculturaliteit.

De overstap van de voltijd- naar de deeltijdopleiding is vrijwel nooit een probleem, andersom evenmin. De overstap beperkt zich in de praktijk doorgaans tot een overstap binnen de eigen lerarenopleiding na het eerste jaar. Met andere opleidingen binnen of buiten de instelling zijn geen afspraken hierover. Per individuele aanvraag wordt gekeken welke vrijstellingen mogelijk zijn. Geen van de reguliere voltijd-opleidingen werkt nog met intake-assessments. Assessments tijdens de opleiding worden slechts bij drie instellingen bij een aantal van hun opleidingen toegepast (de assessments verkeren nog in een pilotfase, zie ook paragraaf 2.6).

Zij-instroomtrajecten en duale BVE-trajecten

Zij-instroom-trajecten kennen vaker organisatorische flexibiliteit dan reguliere trajecten, al is dit niet bij alle lerarenopleidingen het geval. Inhoudelijke flexibiliteit is relatief minder aanwezig. Het betreft immers verkorte en versnelde opleidingen van één tot twee jaar. De urgentietrajecten behandelen vooral pedagogisch-didactische onderwerpen en zijn voor alle zij-instromers gelijk. Inhoudelijke flexibiliteit bestaat wel bij de invulling van opdrachten, waarin studenten aansluiting bij de eigen lespraktijk kunnen vinden. Extra vakken en dergelijke zijn uiteraard mogelijk, maar kosten de student ook meer studietijd. Vaak zijn wel verschillende instapmomenten mogelijk, waarbij op verschillende momenten per jaar een nieuwe groep start. Alleen het afstandstraject dat Windesheim samen met de LOI aanbiedt, is meer flexibel. Dit traject kent een aantal contactdagen, die tweemaal per jaar starten en studenten (zacht) dwingen op schema te blijven.

Alle lerarenopleidingen benadrukken dat leren geen individuele, maar een sociale gebeurtenis is. Zeker binnen de lerarenopleiding. Ze houden daarom vast aan contactbijeenkomsten op wekelijkse of maandelijkse basis.

Programmafamiliteit is mede afhankelijk van het gebruik van ICT. Het zij-instroom traject van CHW en de LOI kent deze vorm van flexibiliseren. Andere lerarenopleidingen ontwerpen in deze fase een elektronische leeromgeving of voeren kleinschalige experimenten uit. Fontys legt bijvoorbeeld samen met HR een databank van modules aan met de nadrukkelijke bedoeling programmafamiliteit in de toekomst te faciliteren.

Een goed voorbeeld van flexibilisering is de opleiding docent Verpleegkunde aan de Hogeschool Leiden, die al jaren zij-instromers *avant la lettre* bedient. De opleiding is alleen toegankelijk voor mensen met een afgeronde opleiding HBO-V en een paar jaar werkervaring. Studenten kunnen op verschillende momenten aan hun opleiding beginnen. Ze kunnen op verschillende momenten uitstromen en opdrachten doen die zijn toegesneden op de eigen werksituatie. Ook kunnen zij in goed overleg met de opleidingscoördinator schuiven met opleidingsonderdelen.

De duale opleidingen voor onderwijsassistent en juniordocenten in het BVE kennen vaste instap- en uitstapmomenten en zijn inhoudelijk voor alle deelnemers hetzelfde.

2.6 Competenties, assessments & portfolio's en assessmentcentra

Competentiegericht opleiden is samen met de bijbehorende instrumentatie (intake-assessments en assessments tijdens de opleiding in combinatie met portfolio's) een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van individuele trajecten. Lerarenopleidingen verwachten dat programma's opnieuw beschreven moeten worden aan de hand van competenties om verdere flexibilisering mogelijk te maken.

Competenties

Een aantal lerarenopleidingen is zelf al begonnen met de formulering van competenties. In 2000 hebben de lerarenopleidingen de handen ineengeslagen om een gezamenlijk competentiekader te ontwikkelen in de vorm van het *Kijkkader voor competenties voor de tweedegraads*

Lerarenopleidingen, 2000. De versie van begin 2001 is gebaseerd op zestien competenties. Het kijkkader wordt in EPS-verband verder uitgewerkt.

Tijdens het inspectiebezoek bleek dat docenten soms huiverig staan tegenover de omslag naar competentiegericht opleiden. Men ervaart dit als de zoveelste verandering in een aantal jaren en betwijfelt over er veel verschil is tussen competentiegericht opleiden en opleiden gebaseerd op eindtermen en startkwalificaties. Het is de taak van de instellingen om alle betrokkenen te overtuigen van de noodzaak om vraaggericht te gaan opleiden.

Intake-assessments

Vrijwel alle instellingen hebben samengewerkt met arbeidsvoorziening/KLIQ bij de werving en selectie van nieuwe instroom. Arbeidsvoorziening selecteerde zij-instromers op basis van gesprekken, een portfolio/curriculum vitae en oriëntatie-opdrachten. De intake-assessments en -procedures zijn geëvalueerd door betrokkenen van de opleiding en soms door opleidingsdocenten in samenwerking met begeleiders van KLIQ.

Studenten die zich rechtstreeks bij de opleiding aanmelden, worden eveneens op basis van een intakegesprek toegelaten. In dat intakegesprek worden eerder verworven kwalificaties in kaart gebracht aan de hand van diploma's en certificaten.

In 2000 hielden drie clusters van lerarenopleidingen de eerste pilots met het STOAS-assessment, ontwikkeld voor de geschiktheidbepaling van zij-instromers in het beroep. De betrokken lerarenopleidingen zijn:

- cluster 1: HAN tweedegraads, Fontys tweedegraads en KUN eerstegraads;
- cluster 2: HvU tweedegraads en IVLOS eerstegraads;
- cluster 3: HR tweedegraads, EFA tweedegraads en ICLON eerstegraads.

De EFA heeft hiervan een assessment afgeleid en dit toegepast bij de intake van kandidaten voor haar zij-instroomtrajecten. Ook Fontys Tilburg neemt intakes af met een eigen assessment, afgeleid van het STOAS-assessment.

Andere assessments in de opleiding

Werken met portfolio's en assessments tijdens de opleiding is volop in ontwikkeling. EFA heeft al langer ervaring hiermee en bouwt voort op ontwikkelingen die reeds met de EXPLO in gang zijn gezet. Zo kent EFA een digitaal portfolio en heeft men Integrale BeoordelingsMomenten (IBM) ontwikkeld die op drie momenten plaatsvinden. Na het eerste jaar (Hoofdphasebekwaam), na het derde jaar (LIO-bekwaam) en aan het eind van de opleiding (Startbekwaam). Een aantal opleidingen houdt een pilot met portfolio's en de IBM in een aantal opleidingen. Het werken met de digitale portfolio's verloopt nog niet vlekkeloos. Het succes hangt af van de handigheid van docenten met ICT en het portfolio. HvU, Fontys en NHL baseren zich op de ervaringen die EFA met het digitaal portfolio en IBM's opdoet. Andere opleidingen ontwikkelen hun eigen portfolio en assessments en hanteren veelal het begrip Persoonlijk OpleidingsPlan (POP) om studenten te laten werken aan hun competenties. Deze portfolio's bestaan vooralsnog alleen in een papieren versie. De opleiding TeHaTex van de HR werkt met een digitaal portfolio.

Het assessmentcentrum

Alle lerarenopleidingen hebben zich – in enigerlei verband – aangemeld als assessmentcentrum. Pas eind 2000, begin 2001 zijn de centra operationeel geworden. In alle centra werken de lerarenopleidingen aan de ontwikkeling van intake-assessments en tussentijdse assessments, samen met de lerarenopleiding van nabijgelegen universitaire lerarenopleidingen, PABO's en/of de nascholings- en trainingscentra van de lerarenopleiding zelf. Tot maart/april 2001 hadden nog maar weinig kandidaten in een assessmentcentrum een intake-assessment op basis van het STOAS-assessment doorlopen.

2.7 Conclusies

Instroomeffect nieuwe doelgroepen positief maar ontoereikend

Alle lerarenopleidingen ontplooiden in 2000 een veelheid aan initiatieven om nieuwe doelgroepen te interesseren voor een opleiding binnen hun instelling. Bijvoorbeeld de ontwikkeling van alternatieve trajecten voor zij-instromers (urgentieopleidingen) en voor specifieke doelgroepen, zoals herintreders en allochtonen. Ook zijn duale varianten en reguliere trajecten flexibeler gemaakt om tegemoet te komen aan de vraag van nieuwe doelgroepen. De nieuwe trajecten zorgen voor nieuwe instroom, maar onvoldoende om de daling van de jaren ervoor goed te maken. De *totale* instroom bij de lerarenopleidingen was in 2000 evenwel 3% groter dan in 1999.

Transparantie in registratie essentieel voor een helder gesprek

Instellingen registreren en rapporteren niet eenduidig over zij-instroom in het beroep of in de opleiding. Daardoor kan de Inspectie van het Onderwijs niet vergelijkend signaleren en evenmin de effecten van de ondernomen activiteiten evalueren. Met het EPS-management is een afspraak gemaakt om vóór de volgende rapportage in overleg met de HBO-raad de gegevens transparanter te presenteren. Alleen dan is een landelijk beeld en een vergelijking mogelijk.

Zij-instroom in werkelijkheid diverser en groter dan volgens de regeltjes

De belangstelling voor zij-instroom in het beroep was medio 2001 nog niet erg groot. De lerarenopleidingen hebben hiervoor diverse verklaringen: ze signaleren dat scholen nog niet zo gewend zijn om opleidingstrajecten te betalen en bovendien slecht op de hoogte zijn van de precieze regelingen rondom assessment en bekostigings- en subsidiemogelijkheden. Scholen realiseren zich vaak niet dat er zowel rechtstreeks als indirect geld beschikbaar is. Voor de zij-instromer zelf is een regulier deeltijdtraject ook aantrekkelijker, aldus de lerarenopleidingen.

De praktische werkelijkheid is dan ook dat de diversiteit aan soorten zij-instromers groter is dan de tweedeling zij-instroom in het beroep en zij-instroom in de opleiding doet vermoeden. Die tweedeling kan daarom grotendeels beschouwd worden als een effect van de bekostigings- en subsidiemechanismen. Dit neemt niet weg dat de bedoelingen van de wetgever met de wet zij-instroom glashelder zijn: het gaat daarbij om mensen die a) een relevante vooropleiding hebben; b) een relevante werk/ en of maatschappelijke ervaring hebben en c) voldoende dichtbij een volledige bekwaamheid zitten (gedurende maximaal twee jaar naast werk scholing!)

Aandacht nodig voor kwaliteit zij-instromers en deeltijders die al in het onderwijs werken

Een groot deel van de zij-instromers en ook de deeltijdstudenten zijn reeds werkzaam binnen het onderwijs. Al dan niet via een artikel 33 WVO-verklaring. Voor de duale studenten geldt per definitie dat ze ook werkzaam zijn binnen het onderwijs. Daarmee blijken de formele verschillen tussen de zij-instromers in het beroep en de zij-instromers in de opleiding in de praktijk minder betekenisvol. Afgezien van enkele financieel technische gedragseffecten, stimuleert deze situatie ook de mogelijkheid dat studenten zonder geschiktheidsonderzoek de opleiding en het beroep binnenstromen. Dat hoeft geen probleem te zijn als tijdens het opleidingstraject voldoende assessmentmomenten worden ingebouwd. Door de nood binnen de scholen kan de borging van een aanvaardbare kwaliteit echter in het geding komen. Nadere borging en toezicht is daarom gewenst bij het feitelijke traject dat de zij-instromers volgen. De inspectie ontwikkelt een passende aanpak gekoppeld aan een *up to date*-benadering van de dispensatieregeling van de WVO. De scholen zijn hierover in augustus per brief door de inspectie op de hoogte gesteld. Een school krijgt pas ontheffing als de school aantoonbaar geen zij-instromer in het beroep of een LIO heeft kunnen aanstellen voor een vacature.

Lerarenopleidingen denken te weinig in termen van vraag, dus geringe flexibiliteit

In 2000 hebben de lerarenopleidingen voor bijna elke doelgroep een programma ontwikkeld. Het aanboddenken is dus nog sterk. Een ander voorbeeld is de geringe organisatorische flexibilisering van reguliere opleidingen. De vergaande flexibiliteit van de Hogeschool Leiden die reeds jaren zij-instromers *avant la lettre* bedient, illustreert echter dat flexibiliteit ook kan worden afgedwongen door de studenten.

Een aantal lerarenopleidingen wil individuele maatwerktrajecten voor de toekomst overwegen. Gezien het grote aantal opleidingen en de kleine aantallen studenten stelt dit echter relatief hoge eisen aan organisatie en financiën.

Competentiegericht opleiden staat nog in de kinderschoenen

De lerarenopleidingen willen eerst de omslag naar competentiegericht opleiden maken en werken daarom aan de ontwikkeling van competenties. De ontwikkelingen staan nog sterk in de kinderschoenen. Met intake-assessments, persoonlijke ontwikkelingsplannen of portfolio's wordt alleen op kleine schaal geëxperimenteerd en nog niet over de volle breedte gewerkt. Ervaringen uit het bedrijfsleven leren dat de ontwikkeling van een valide intake-assessment jaren van experimenteren en onderzoek vergt. Docenten zetten er hun vraagtekens bij en tonen huiver voor de 'zoveelste' verandering. Dit is begrijpelijk wanneer vanuit een vaststaand programma-aanbod wordt gedacht. Maar niet wanneer de vraag het vertrekpunt is. Dan kunnen opleiders veel efficiënter werken met combinaties van modules en verschillende routes daartussen. Zo lang het aanboddenken dominant blijft, zal de omslag naar een volledig vraaggerichte werkwijze door de lerarenopleidingen zeker nog enkele jaren duren. Omdat de tijd dringt, is dit geen wenselijke situatie.

Uitspraken van experts (zie bijlage):

‘Er zijn genoeg nieuwe doelgroepen. Er is namelijk nog veel meer differentiatie mogelijk. Denk aan functiedifferentiatie in horizontale en verticale zin. Daarom moet er vooral meer aandacht komen voor toegang tot het beroep en de onderwijspraktijk in plaats van toegang tot de opleiding.’

‘We zijn op een cruciaal moment aangekomen: als de lerarenopleidingen er nu niet in slagen om zij-instromers (linksom of rechtsom) een inhoudelijk passende maatwerkoplossing te bieden, heeft het ook geen zin meer om andere doelgroepen aan te spreken. Op dit moment haken deelnemers af door de bureaucratische eisen die de overheid – KLIQ – aan de instellingen stelt.’

‘Individualisering en maatwerk moeten niet leiden tot isolering. Een groepsbijeenkomst kan daadwerkelijk meerwaarde hebben voor studenten. Denk aan groepsprocessen, uitwisseling van ervaringen en taken die je nu eenmaal niet in je eentje kunt klaren. Er moet een balans zijn tussen individualisering en flexibilisering.’

‘Flexibiliseren is niet alleen van belang voor nieuwe doelgroepen, maar is sowieso didactisch verantwoord en klantvriendelijk.’

‘Als je bijvoorbeeld nieuw en zittend personeel gecombineerd schoolt in samenwerking met scholen, is er meer flexibiliteit mogelijk in de ontwikkeling en uitvoering van de opleiding. Ook samenwerking met andere lerarenopleidingen kan leiden tot flexibilisering. Als het tenminste betaalbaar is. Gebruik van ICT is dan onontbeerlijk.’

‘Eerst de competenties, dan het traject. We moeten leren op die manier te denken. Wellicht kunnen we studenten hierin hun eigen verantwoordelijkheid geven en dus ook de mogelijkheid om zelf leerbronnen te kiezen. Competentieontwikkeling is per slot van rekening ook hún verantwoordelijkheid.’

‘Bij de examens toets je of iemand aan de eisen van een beginnende leerkracht voldoet. Maar leren en summatieve beoordeling kun je ontkoppelen.’

‘Zorg dat je als lerarenopleiding een concurrerend aanbod doet qua prijs, kwaliteit en levertijd.’

‘Assessment staat in de kinderschoenen. De standaard ontbreekt doordat er nog geen duidelijke competenties zijn vastgesteld. Zonder standaard is het moeilijk om een assessmentinstrument te ontwikkelen. Daarna moet je ervaring opdoen en het instrument bijstellen voordat het echt werkt. De ervaringen van afgewezen en toegelaten kandidaten zijn hierbij van belang. Bij bedrijfsopleidingen heeft het jaren geduurd, voordat het assessment goed werkte.’

3 DISTRIBUTIE VAN DE OPLEIDINGSFUNCTIE

3.1 Inleiding

Een belangrijk doel van de extra subsidie voor de vernieuwing is de distributie van de opleidingsfunctie. Hieronder verstaan we ten eerste de versterking van de praktijkcomponent in de opleiding. Ten tweede de verdere ontwikkeling van duale leerroutes tot het leraarschap, waarvan het actief betrekken van de scholen bij het opleiden van leraren een onderdeel is.

Bij het inspectieonderzoek is gekeken naar beide aspecten, mede op basis van Kwaliteitsstandaard 5 van *Gemeenschappelijke curricula tweedegraads opleidingen*: ‘(...) de instelling hanteert de beroepspraktijkvorming als vertrekpunt en rode draad voor de vormgeving van de opleiding. In elk jaar worden stages geprogrammeerd (...).’ Dit vereist goede afspraken tussen lerarenopleiding en school over begeleiding en beoordeling. Volgens kwaliteitsstandaard 6 moet de lerarenopleiding: ‘(...) in samenspraak met stagescholen inhoud/doelstellingen en opbouw van de stages in grote lijnen vastleggen, evenals eisen aan de begeleiding en beoordeling van de beroepspraktijkvorming.’

Centraal bij dit thema staat de vraag welke afspraken lerarenopleidingen hebben gemaakt met de scholen over de distributie van de opleidingsfunctie. Deze vraag is in het inspectieonderzoek als volgt uitgesplitst:

1. Hoe komt de beroepsvoorbereidende component in de reguliere opleidingen naar voren en hoe dualiseren de lerarenopleidingen?
2. Welke samenwerkingsafspraken hebben de lerarenopleidingen met de scholen over begeleiding op de werkplek (bij stages of duale leerroutes) en op welke wijze waarborgen de lerarenopleidingen de kwaliteit van de begeleiding op de werkplek?

3.2 Stages in de reguliere opleiding

Alle lerarenopleidingen hebben de afgelopen jaren hun stages in de reguliere, voltijdse opleidingen uitgebreid. Zo kennen alle lerarenopleidingen een tweedejaars stage. Een eerstejaars stage staat bij het merendeel op het programma. Hiermee sluiten zij aan bij de aanbevelingen van het Procesmanagement Lerarenopleidingen in het *Gemeenschappelijk Curriculum*.

	jaar 1	jaar 2	jaar 3	jaar 4
Naam	oriëntatie- of snuffelstage	ontwikkelstage	derdejaars stage	LIO- of eindstage
omvang (weken)	Maximaal 3 weken	6 tot 20 (2 dagen per week)	10 tot 12 weken	16 tot 21 weken
vormgeving: blok of lint	Blok	lint of blok	lint of blok	lint of blok

De oriëntatie- of snuffelstage in het eerste jaar is kort en levert één tot drie studiepunten op. Studenten observeren de beroepspraktijk, interviewen leerlingen, observeren de rol en instructie van leraren en het gedrag van leerlingen. In het tweede jaar is de stage vaak uitgebreider: variërend van een blokstage van vijf weken tot een lintstage van twintig weken waarin de student twee dagen per week op de school aanwezig is. De student oefent met les- en begeleidingstaken, onderzoekt eigen sterkten en zwakten en onderzoekt het omgaan met de lesmethode in de dagelijkse praktijk van de docent. In sommige opleidingen noemt men deze stage ook wel ontwikkelstage, omdat studenten gezamenlijk lesmateriaal ontwikkelen voor de school. In het derde jaar staat het lesgeven centraal. De omvang varieert van tien tot veertien weken en er zijn zowel blok- als lintstages. Het vierde jaar is, zeker sinds september 2000, voor vrijwel alle vierdejaars een LIO-stage. De LIO-stage wordt niet altijd betaald. Voor sommige studenten is de vierdejaars stage een blokstage, voor andere een lintstage. De student maakt kennis met het werken in de school als professional en voert alle taken uit die in de functie van docent aan de orde komen.

3.3 Andere duale trajecten

In deze paragraaf komen de duale trajecten aan de orde die de lerarenopleidingen het afgelopen jaar hebben ontwikkeld en geïmplementeerd.

	NHL	CHW	HAN	Fontys	HvU	EFA	HL ¹	HR	PTH / Fontys
LIO-stage 4 ^e jaar	x	x	01	x	x	x	n.v.t.	x	x
gestaffeld traject BVE, duaal	x	x		x	x				x

duaal voor reguliere studenten, vanaf 1 ^e jaar					02	x			
allochtonen, duaal					01	x			

Bron: *Voortgangsrapportages EPS* en bevindingen Inspectie van het Onderwijs 2001

Leraren-in-opleiding

Steeds meer lerarenopleidingen bieden duale trajecten aan. Tabel 3.2 toont dat alle lerarenopleidingen met ingang van 2000 een LIO-stage hebben ingevoerd.

Uitzondering is de lerarenopleiding docent Verpleegkunde aan Hogeschool Leiden. Deze opleiding is uitsluitend toegankelijk voor afgestudeerden met een relevante vooropleiding (zoals HBO-V) en relevante werkomgeving. De student moet de mogelijkheid hebben om een aantal uren relevante werkervaring op te doen. Bijvoorbeeld door interne praktijkbegeleiding te geven op de huidige werkplek, dan wel via een andere mogelijkheid. Daarnaast kunnen studenten extra stages volgen in een andere werkomgeving, zoals het ROC. In samenspraak met het werkveld zijn criteria voor het buitenschools curriculum vastgesteld.

Niet alle LIO-stages zijn betaald. Drie lerarenopleidingen hebben betaald LIO-schap onderzocht, dat levert verschillende aanpakken op. Twee lerarenopleidingen willen expliciet vermijden dat LIO-studenten worden ingezet op vacatures. Een andere lerarenopleiding speelt wel in op het tekort aan docenten en laat LIO-studenten een vacature van gemiddeld acht uur opvullen. Studenten ervaren op dit punt knelpunten, omdat scholen vaak alleen maar vacatures van meer dan acht uur hebben. Daardoor komt het vaak voor dat ze al snel meer uren erbij krijgen.

Getrapt BVE-traject

Fontys, HvU en EFA, de drie PTH's, NHL en CHW hebben een getrapte opleiding van assistent, via instructeur en juniordocent naar docent voor de BVE-sector. De opleidingen zijn ook na ieder stadium af te ronden. De studenten zijn vaak al in dienst bij het ROC en zijn daar al herkend als mensen die vaardig zijn in de omgang met jongeren en in het bieden van ondersteuning bij instructie. De getrapte opleidingen zijn in samenwerking met de ROC's gemaakt (zie ook J. van Vonderen, *Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school*, 2001). De opleidingen tot onderwijsassistent zijn volop in ontwikkeling. Alleen bij Fontys zijn in 2000 instructeurs opgeleid en start in 2001 de opleiding voor juniordocenten. Veel mensen die de opleiding tot onderwijsassistent hebben afgerond stromen door naar de opleiding tot instructeur (dertig van de vijfenvijftig).

Dualiseren van initiële opleidingen

De meeste lerarenopleidingen dualiseren het vierde leerjaar in de vorm van de leraar-in-opleiding (LIO), maar hebben nog geen concrete plannen om de opleiding verder te dualiseren. Twee instituten doen dat wel en dualiseren hun reguliere voltijdse opleidingen vanaf het eerste jaar. EFA en HvU willen voor alle leerjaren een of meer betaalde werkdagen per week inbouwen. In het eerste jaar werken de studenten één dag per week op een ROC als onderwijsassistent. In het tweede jaar werken ze één dag per week op een VMBO. Bij de CHW wordt nagedacht over een duale component in de latere jaren.

3.4 Afspraken over begeleiding op de werkplek en waarborging kwaliteit

Nadere afspraken met scholen over begeleiding op de werkplek in stage of duale trajecten staan hoog op de agenda. Tot nu toe zijn de meeste afspraken heel globaal en vullen school en lerarenopleiding die per geval vakinhoudelijk en didactisch in.

Begeleiding bij reguliere stages

De begeleiding bij reguliere stages gebeurt veelal door een instituutbegeleider (IB) en een coach (schoolpracticumdocent). De student bespreekt de stagedoelen met de coach. De IB en de coach overleggen enkele malen. Soms tussentijds en in elk geval aan het eind van de stage, waarbij de IB een bezoek aan de school brengt. Beide begeleiders zijn bij de beoordeling betrokken. De

eindverantwoordelijkheid voor de beoordeling ligt bij de opleiding. De lerarenopleiding stelt geen specifieke eisen aan de begeleidingsvaardigheden van de coach. Maar als een coach in het geheel niet voldoet, probeert de lerarenopleiding doorgaans wel een vervanger te krijgen.

Begeleiding bij LIO-stages

Begeleiding van LIO-stages verschilt per lerarenopleiding. Bij de meeste instellingen is de begeleiding hetzelfde als van de reguliere stages. Begeleiding op afstand is daarbij in opkomst. Maar er zijn veranderingen gaande. NHL en HAN hebben in de LIO-overeenkomst gesteld dat de formatie die vrijkomt door de aanstelling van LIO's wordt ingezet voor begeleiding van de LIO en voor andere taken binnen de school.

Soms nemen de scholen zelf het initiatief voor het verbeteren van de begeleiding (zie kader).

In 2000 voerde Fontys samen met drie scholen van het samenwerkingsverband Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) een pilot uit voor de begeleiding in een opleidings- en ontwikkelingsschool. Drie OMO-scholen die als zodanig zijn aangemerkt hebben LIO's begeleid met één schoolpracticumdocent per student, de vakdocent op de school en een opleidingsdocent voor alle LIO's op de school. De opleidingsdocent begeleidt studenten op basis van een assessment en beroepsrollen. De opleidingsdocent maakt deel uit van de examencommissie van Fontys en speelt een rol in het opleidingstraject. Hij overlegt met de instituutsbegeleider die vanuit Fontys de student begeleidt. Dit is niet altijd een vakdocent. Het is een en dezelfde contactpersoon voor alle studenten van de school. Fontys en OMO zijn niet onverdeeld tevreden met de werking van dit begeleidingsmodel en werken het in het komende jaar verder uit.

Waarborging kwaliteit van begeleiding op de werkplek

Vrijwel alle lerarenopleidingen kennen cursussen in begeleidingsvaardigheden voor de coaches. Deelname aan deze cursussen is facultatief. Daardoor ontbreekt de kwaliteitsgarantie voor de begeleiding op de werkplek. In het kader van EPS ontwikkelen de lerarenopleidingen een vernieuwd coachingstraject.

Alle lerarenopleidingen erkennen dat werkplekleren en het verleggen van (een deel van) de opleidingsfunctie naar de school noodzaakt tot betere afspraken rond begeleiding en beoordeling van docenten in opleiding. Omdat lerarenopleidingen afhankelijk zijn van stageplaatsen en stagebegeleiders, zijn ze terughoudend in het stellen van eisen aan begeleiding op de werkplek. Er is weliswaar geld beschikbaar voor de begeleiding van studenten op de werkplek (zie kaders), maar dat heeft nog niet tot een krachtige eis van lerarenopleidingen aan scholen geleid.

Vanaf schooljaar 1995-1996 is jaarlijks € 4.084.022 (*f* 9 miljoen) beschikbaar gesteld aan de lerarenopleidingen voor vergoeding van stagebegeleiding aan scholen voor basis-, voortgezet en beroepsonderwijs. De regeling is in juli 2001 opgevolgd door een nieuwe regeling (*Uitleg 18*, 25 juli 2001). Het geld is bestemd voor de voltijdse opleidingen en wordt verdeeld naar rato van het aantal studenten per instelling. Voor de PABO en de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen aan het HBO komt dit neer op € 113,44 (*f* 250) per student per jaar. De universitaire lerarenopleidingen ontvangen een bedrag van € 454 (*f* 1000) per student per jaar. Instellingen hebben verschillende vrijheidsgraden bij de verdeling van de vergoedingen over de stageplaatsen. Hogescholen en universiteiten leggen jaarlijks rekening en verantwoording af over vergoedingen voor stagebegeleiding uit de beschikbaar gestelde middelen.

Passage uit de Handelingen van de Tweede Kamer bij de bespreking in de zomer van 2001 van het *Wetsvoorstel Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs ter bestendinging en actualisering van de regels over de leraren-opleiding*. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen beantwoordt vragen.

(...) Voor LIO-stagiaires is een bedrag van f 1000 beschikbaar, voor LIO-werknemers is f 1500 beschikbaar voor de begeleiding. Het beleid maakt het onderscheid omdat de taken en verantwoordelijkheden van de twee soorten LIO's verschillend zijn (stagiair mag niet zelfstandig lesgeven). Op vragen van de Kamer wat de minister gaat doen aan de praktijk dat LIO-stagiaires in feite hetzelfde doen als LIO-werknemers, antwoordt de minister dat hij er vertrouwen in heeft dat partijen dit zelf naar behoren kunnen organiseren.

De verantwoordelijkheid voor de begeleiding ligt zowel bij de lerarenopleiding als bij de school; die moeten daar samen afspraken over maken en vastleggen in de leerarbeidsovereenkomst, zodat een goede begeleiding is gewaarborgd.

Verdere inhoud van de wet:

- doel van LIO-schap is: voorkomen van de praktijkschok van beginnende leraren
- voor maximaal vijf maanden wordt ontheffing van de bevoegdheidseisen verleend bij opleidingen die niet officieel een duale opleiding zijn (de ontheffing geldt tot 1 september 2003 omdat er vanaf die datum nieuwe duale HBO-opleidingen kunnen beginnen).
- de LIO-werknemer moet minstens 126 studiepunten behaald hebben.

3.5 Verdere samenwerking met de scholen

Alle instellingen maken werk van de samenwerking met de scholen in de omgeving. Samenwerking met scholen vond uiteraard al plaats, maar dankzij het Educatief Partnerschap zijn initiatieven genomen voor samenwerkingen die nog verder gaan. Op bestuurlijk niveau zijn raamovereenkomsten gesloten voor de distributie van de opleidingsfunctie in de toekomst. Andere verdere samenwerkingen ontstaan voor deelname van docenten aan EPS-projecten binnen de opleiding, personele unies en vormen van werkveldoriëntatie voor docenten en studenten. Ook ontwikkelen instellingen plannen voor het gezamenlijk opleiden van nieuwe doelgroepen en voor ICT-projecten.

Het valt op dat een aantal scholen hierdoor een duidelijker vraag voor de lerarenopleidingen articuleert. Lerarenopleidingen spelen daar op in, mede door de ontwikkelingen op het gebied van flexibiliseren. In de toekomst zullen regionale verschillen in vraag tot verschillende maatwerktrajecten leiden. Zo worden in Amsterdam en Utrecht opleidingen ontwikkeld voor nieuwkomers, omdat daar meer allochtonen wonen. Scholen waarderen de toegenomen belangstelling van lerarenopleidingen sterk. Ook waarderen zij het dat zij als gesprekspartner serieus worden genomen. Dit bleek uit gesprekken met drie opleidingen waarbij vertegenwoordigers van de scholen aanwezig waren.

Aard en inhoud samenwerkingsafspraken

Alle lerarenopleidingen maakten in 2000 nadere afspraken met scholen waarmee al een relatie bestond. De meeste instellingen hanteerden hierbij een 'breedtestrategie': zij sloten raamovereenkomsten met schoolbesturen voor toekomstige samenwerking. De stand van zaken en de inhoud van de overeenkomsten verschilt per opleidingsinstelling. Zo had de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden ten tijde van het inspectiebezoek met alle scholen in de regio afspraken gemaakt over betaalde LIO-stages. Ook was met deze scholen al een regulier overleg ontwikkeld. Andere instellingen hadden ten tijde van de rondgang een aantal overeenkomsten gesloten. Met de resterende scholen wilden zij vóór de zomer de gesprekken afronden.

Andere voorbeelden van samenwerkingen die de inspectie aantroef:

- gezamenlijke curriculumontwikkeling;
- ontwikkeling van duale opleidingstrajecten voor het BVE-veld;
- uitwisseling van docenten en nauwe betrokkenheid van docenten bij EPS-activiteiten, zoals deelname aan de regiegroep of gedetacheerde deelname aan EPS-projecten.

Een voorbeeld van intensieve samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding is de werkveldoriëntatie die de Hogeschool van Utrecht in 2000 opzette in het kader van professionalisering. Opleiders/trainers/adviseurs werken in een stage van tien weken mee in het veld (zie ook het instellingsbeeld van de Hogeschool van Utrecht, paragraaf 6.10).

De houding van scholen

Een aantal lerarenopleidingen is begonnen met de uitwerking van de concepten *opleidingsschool* en *werkplek-leren*, samen met samenwerkings- of partnerscholen. Dit zijn scholen waarmee de lerarenopleidingen al goed samenwerken. Maar verder dan een verkenning zijn de meeste opleidingen nog niet. Fontys is met haar pilot met OMO net een stap verder dan de andere instellingen. De scholen reageren verschillend op het concept opleidingsschool of opleiden binnen de school, melden de lerarenopleidingen. Niet alle scholen zien mogelijkheden om de opleidingsfunctie binnen de eigen muren vorm te geven. Er zijn scholen die vinden dat deze taken gescheiden moeten blijven. Andere scholen grijpen de mogelijkheid aan om zich op dit vlak te profileren en willen een duidelijke stem en taak hebben in het opleiden van docenten. Deze scholen zien het opleidingsbeleid als een integraal onderdeel van het personeelsbeleid. Nog maar weinig scholen maken systematisch geld vrij voor de opleidingsfunctie binnen de school.

Extra geld voor versterking opleidingsfunctie

Onlangs gesloten akkoorden geven scholen en lerarenopleidingen evenwel meer ruimte voor de distributie van de opleidingsfunctie in de nabije toekomst. Het *Convenant lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en beroeps- en volwasseneneducatie* dat de betrokken lerarenopleidingen en de minister op 18 juni 2001 sloten, bepaalt dat lerarenopleidingen € 18,15 mln (*f* 40 mln) extra krijgen. Hiermee kunnen zij onder meer de gezamenlijke opleidingsfunctie van lerarenopleiding en school voor voortgezet onderwijs versterken. Daarnaast kwam op 15 juni 2001 een onderhandelingsakkoord tot stand tussen het veld voor primair en voortgezet onderwijs en de minister van OCenW. Afsproken is dat scholen een professioneel personeelsbeleid moeten kunnen voeren om loopbaanperspectieven te verbeteren, dat mogelijkheden voor functiedifferentiatie worden vergroot en dat de bestedingsvrijheid in de decentrale schoolbudgetten wordt verruimd.

3.6 Conclusies

Alle lerarenopleidingen ontwikkelen meer stages

Alle lerarenopleidingen hebben de omvang en het aanbod van stages de afgelopen jaren uitgebreid. Daarmee komen ze tegemoet aan de bepalingen die daarover in het *Gemeenschappelijk Curriculum* zijn gesteld.

Dualisering reguliere opleidingen is in ontwikkeling

Er wordt een start gemaakt met het dualiseren van de reguliere opleidingen. De meeste instellingen besteden allereerst aandacht aan de LIO-stages in het vierde jaar. Regelingen voor financiering van de duale student zijn in ontwikkeling en er wordt geëxperimenteerd met nieuwe financieringsvormen. Afspraken over begeleiding van stagiaires en duale studenten zijn in de maak. Een aantal lerarenopleidingen heeft in LIO-overeenkomsten afspraken over begeleiding van LIO's vastgelegd. Samen met ROC's zijn getrapte duale opleidingen tot stand gekomen die aansluiten bij de ontwikkelingen in de richting van functiedifferentiatie in het BVE-veld.

Samenwerkingsafspraken met scholen in de kinderschoenen

Alle opleidingen maken veel werk van het op orde brengen van hun samenwerkingsafspraken met scholen in de omgeving. Er is wel groot verschil in de kwaliteit en uitwerking van de afspraken. Ze variëren sterk in bestuurlijke aanpak, juridische vorm en inhoudelijke betekenis. Een variatie die goed kan uitpakken. De afspraken betreffen allerhande vormen van stages, bijzondere docenten binnen de opleiding, personele unies en vormen van werkveldoriëntatie voor docenten en studenten. Ook zijn er plannen in ontwikkeling voor de overdracht van bijvoorbeeld ICT-expertise aan de scholen. De ontwikkelingen staan nog in hun kinderschoenen. Het is te vroeg om te zeggen of de samenwerkingsafspraken voldoende zijn om een deel van de opleidingsfunctie te verleggen naar de scholen. Dit hangt nauw samen met de (financiële) randvoorwaarden van de opleidingsfunctie binnen de scholen.

Geld voor begeleiding zij-instromers en andere onderwijskrachten in opleiding beschikbaar

De financiële mogelijkheden voor begeleiding van zij-instromers en ander instromend onderwijspersoneel zijn recent verruimd. Per augustus 2001 zijn de vergoedingsbedragen voor de begeleidingskosten van een zij-instromer in het beroep voor de scholen substantieel verhoogd en hebben ook de kenmerken van een lump-sum gekregen: € 8.168 / f 18.000 voor de begeleiding van elke zij-instromer in het PO en voor het voortgezet onderwijs (€ 9.983 / f 22.000 per zij-instromer. Daarnaast geldt dat door de verhoging van de decentrale schoolbudgetten, als gevolg van de onderwijs COA 2001 en het onderhandelaarsakkoord daarover tussen minister en sociale partners in het onderwijs, de scholen meer ruimte geeft om de nadere distributie van de opleidingsfunctie de komende jaren een duidelijke impuls te geven. (zie ook Maatwerk 3 pag 32)

Overigens is een andere voorwaarde daarvoor de nadere inbedding van het opleidingsbeleid in het integraal personeelsbeleid van de scholen. Concreter gezegd het moet wel tussen de oren van docenten, schoolleiding en bestuur komen te zitten!

Het opleiden van leraren moet echt als een gezamenlijke taak worden gezien. Randvoorwaarden zijn: (a) personeelsbeleid van een VO-school: er moet ruimte zijn om bijvoorbeeld begeleiding te geven; (b) getrainde coaches met aandacht voor het onderhoud van de competenties; (c) linking pins: personen die in dienst zijn zowel bij een LO als bij een schoolbestuur; (d) een opleidingsbeleid in de VO-school; (e) een samenwerkingsovereenkomst en een bijbehorend financieel kader.

Misschien zouden lerarenopleidingen en scholen ook moeten samenwerken aan leer- en begeleidingsmogelijkheden voor zittende leraren. Maar hebben de opleidingen op dit moment wat te bieden? Er zou veel meer leren op de werkvloer en ondersteuning op maat in de school moeten zijn.

Duaal leren is maar één manier van leren en het is geen garantie voor een goede opleiding. Als er geen balans is tussen school en opleiding kan de opleiding er ook slechter van worden. De vraag is: wat kun je extra leren op de werkplek? Om een goede invulling te geven aan leren op de werkplek is begeleiding vanuit de opleiding soms noodzakelijk. Er moet duidelijkheid zijn over de gedeelde verantwoordelijkheid van school en opleiding.

Dualiseren stelt eisen aan de kwaliteit van de scholen. Maar veel scholen zijn nog geen goede leerplekken. De kwaliteit verbetert wanneer er voldoende docenten zijn, maar tegelijkertijd vermindert in tijden van overschot de interesse van scholen voor het opleiden van studenten. Studenten kunnen leerstof uit hun opleiding toetsen aan de praktijk. Binnen de opleiding bestaat de mogelijkheid dat de studenten fouten maken en wordt hen structuur geboden. Bij leren op de werkplek en de school zouden vergelijkbare criteria moeten gelden als bij een gecertificeerde werkplek in de BVE-sector.

Scholen hebben zelf ook een belang bij de kwaliteit van (aankomende) docenten. Momenteel is het beleid van de scholen nog ad hoc. Er is veelal nog geen sprake van duidelijk personeelsbeleid binnen de scholen, waardoor er meestal geen tijd is voor training en coaching. Scholen zullen hun opleidingsfunctie dus handen en voeten moeten geven.

4 ONDERWIJSKUNDIGE INTEGRATIE VAN ICT

4.1 Inleiding

Bij de monitoring van de vernieuwing zoals beoogd in *Maatwerk voor Morgen* besteedt de inspectie specifiek aandacht aan de educatieve inzet van ICT binnen de lerarenopleiding. De reden hiervoor is te vinden in de doelstellingen van de regeling.

In de toelichting op de regeling staat het volgende over de integratie van ICT in het onderwijs van de lerarenopleiding:

(...) Hierbij dient invulling te worden gegeven aan het uitwerkingsplan "Onderwijs on line". De lerarenopleidingen vervullen daarbij een dubbelrol: de vernieuwing van de eigen opleiding en tegelijkertijd het leveren van ondersteuning en begeleiding aan scholen en/of BVE-instellingen. Om ICT doeltreffend te kunnen integreren in het onderwijs van de VO- scholen en BVE-instellingen, moeten alle mensen die in een school of BVE-instelling werken in de komende jaren kennis en vaardigheden op ICT-gebied verwerven; lerarenopleidingen kunnen daarbij een belangrijke rol vervullen. Overigens is het van belang om de – gezamenlijke – ontwikkelingen van de lerarenopleidingen inzichtelijk te maken via het Kennisnet.

De regeling bepaalt dat de opleidingen ten minste 60% van het betreffende budget moeten besteden aan diverse aspecten van ICT:

(...) Van het subsidiebedrag dient ten minste 60% te worden besteed aan activiteiten op het gebied van informatie- en communicatietechnologie (ICT), in lijn met het uitwerkingsplan ICT in het onderwijs "Onderwijs on line". De hoofdthema's van dat plan zijn: deskundigheidsbevordering, methoden en educatieve programmatuur, beheer en Kennisnet.

Bij het thema ICT als onderdeel van de innovatie waren de onderstaande vragen het uitgangspunt voor het inspectieonderzoek:

1. In hoeverre zetten opleiders ICT in hun eigen didactisch handelen in?
2. In hoeverre worden studenten systematisch voorbereid op het werken met ICT in hun eigen beroepspraktijk (kennis en vaardigheden in hun didactische gereedschapskist)?
3. In hoeverre wordt de inzet van ICT gebruikt ter ondersteuning van de overige doelstellingen van *Maatwerk voor Morgen*, zoals flexibilisering, dualisering en samenwerking met scholen?

Het valt op dat ICT bij de meeste instellingen slechts zijdelings aandacht krijgt. Meest voorkomende thema's zijn intranet en (experimenten met) elektronische leeromgevingen. Opmerkelijk genoeg heeft de Onderwijsraad bij het becommentariëren van de instellingsplannen (begin 2000) nauwelijks opmerkingen gemaakt over het ICT-aspect in de planvorming. Aandacht voor de dubbele positie van de lerarenopleiding als het gaat om de ICT-E-aspecten lijkt helemaal afwezig geweest te zijn. In het commentaar van de Onderwijsraad is hierover geen enkele opmerking terug te vinden.

Over de besteding van 60% van het regelingsbudget zijn in deze rapportage geen definitieve uitspraken te doen. Dit is pas mogelijk als de jaarrekeningen van alle jaren beschikbaar zijn. Wel zijn per instelling opmerkingen gemaakt als er aanwijzingen waren dat in de afgelopen periode de 60% zeker of waarschijnlijk niet wordt gehaald.

4.2 ICT in de opleidingsdidactiek van de lerarenopleiding

Het onderzoek naar ICT is gebaseerd op eigen waarnemingen en op gegevens van derden: *ICT monitor 1997-1998, 1998-1999 en 1999-2000* en *Quick Scan ICT in HO, 2001*. Omdat alle instellingen hadden meegewerkt aan het structurele onderzoek van de *ICT monitor* heeft de inspectie vooral gebruikgemaakt van de bevindingen van de *ICT monitor*. Alle instellingen verwezen overigens zelf naar de *ICT monitor*.

Het blijkt dat de integratie van ICT in de didactiek van de lerarenopleidingen langzaam vordert, maar nog beperkt van betekenis is. Op het vlak van de infrastructuur en de verwerving van digitale basisvaardigheden door docenten en studenten worden wel goede vorderingen gemaakt. Hieronder vindt u eerst de belangrijkste bevindingen van de *ICT monitor* en vervolgens onze eigen bevindingen.

Bevindingen ICT Monitor

In de *ICT monitor* rapporteert Ten Brummelhuis van OCTO Twente over de jaren 1999, 2000 en 2001 op basis van gegevens van de eerste- en tweedegraads opleidingen voor VO/BVE én lerarenopleidingen basisonderwijs. Omdat de verschillen tussen deze twee opleidingstypen volgens Ten Brummelhuis niet betekenisvol waren, is daartussen geen onderscheid gemaakt.

Docent en ICT

Bijna elke docent is in staat een computer te gebruiken. Bijvoorbeeld voor tekstverwerking. De meeste docenten gebruiken de computer vooral buiten de lessituaties. Het gebruik van de computer tijdens onderwijssituaties stijgt minder sterk dan het gebruik van ICT buiten lessituaties. Bijna de helft van de docenten gebruikt ICT ten minste één keer per maand als leermiddel bij het geven van onderwijs. De toename van het computergebruik in 1998-1999, zet niet door ná 1999. Ruim eenderde van de lerarenopleidingen vindt zichzelf goed in staat om de ontwikkelingen op het gebied van ICT bij te houden. Dit is een toename van 10% ten opzichte van de situatie in 1999.

Student en ICT

Driekwart van de studenten beschikt thuis over een eigen computer. De overige studenten hebben thuis toegang tot de computer van een huisgenoot. De apparatuur waarop studenten thuis werken is modern en meer dan de helft van de studenten heeft thuis toegang tot het internet. Studenten komen tijdens hun opleiding tot leraar weinig in aanraking met docenten die als rolmodel voor ICT-toepassingen zijn te beschouwen. Bijna de helft van de derde- en vierdejaarsstudenten is van mening dat zij onvoldoende worden voorbereid om gebruik te kunnen maken van ICT-toepassingen bij het geven van onderwijs.

Opdrachten en werkstukken in de lerarenopleiding

Studenten gebruiken de computer tijdens hun opleiding vooral voor het zelfstandig of in groepsverband uitwerken van opdrachten en het maken van werkstukken. Dit wijst erop dat ICT een belangrijke bijdrage levert aan het realiseren van dergelijke meer op zelfstandig werken gerichte onderwijsconcepten. De computer wordt het meest gebruikt voor tekstverwerking en het verzamelen van informatie. Het gebruik van specifieke toepassingen die de voorbereiding op de beroepspraktijk ondersteunen, neemt langzaam toe.

Computerlokalen

Bijna alle docenten die bij hun onderwijs computers gebruiken, gebruiken daarvoor het computerlokaal. Computerlokalen zijn gemiddeld met 23 computers uitgerust. Eén op elke vijf docenten beschikt over computerapparatuur in het 'eigen' leslokaal. Meestal is dat één computer.

Stages

Tijdens de stages maken acht van elke tien (derde- en vierdejaars) studenten gebruik van ICT-toepassingen voor het onderwijs. Bijna de helft van de studenten ervaart daarbij als probleem dat de opleiding te weinig ondersteuning biedt aan het ICT-gebruik tijdens oefensituaties op de stageschool. Verder loopt een kwart van de studenten tegen het probleem aan dat de stageschool weinig belang hecht aan computergebruik.

Toetsing en leerwegregistratie

ICT-toepassingen ter ondersteuning van toetsing of leerwegregistratie nemen geleidelijk toe en komen inmiddels bij ongeveer de helft van de opleidingen voor.

Internet

Sinds een aantal jaren hebben de meeste lerarenopleidingen hoge verwachtingen van internet voor het opzoeken van informatie, multimedietoepassingen bij vakken en het gebruik van e-mail. Het sterkst toegenomen in de afgelopen jaren zijn de verwachtingen over het elektronisch aanbieden van leerstof en afstandsonderwijs.

Kennisnet

In de periode waarin Kennisnet nog in opbouw was (voorjaar 2000), waren maar weinig docenten en studenten met Kennisnet bekend. Voor zover docenten ermee bekend waren, vonden zij de inhoud nog onvoldoende. Hun verbeterpunten waren het beschikbaar stellen van concreet lesmateriaal en meer aandacht voor didactische aspecten van ICT-gebruik.

Docenten en management

Er is een forse discrepantie tussen de mate waarin docenten momenteel overtuigd zijn van de meerwaarde van ICT en het (grotere) belang dat docenten volgens het management aan ICT zouden moeten toekennen om het onderwijs van de toekomst te kunnen realiseren. Het toekomstbeeld van de docenten komt op hoofdlijnen weer wel overeen met dat van het management: namelijk dat ICT in de didactiek een belangrijker rol gaat/moet gaan spelen. Er zijn echter maar weinig aanwijzingen dat het computergebruik zich de laatste jaren overeenkomstig de verwachting van docenten en management heeft ontwikkeld.

Overzicht van ICT-mogelijkheden

Ondanks het belang dat gehecht wordt aan ICT in de lerarenopleidingen en de aanzienlijke voortgang die is geboekt, ontbreekt bij een groot deel van de opleidingen en de individuele docenten een goed beeld van de ICT-mogelijkheden voor de eigen onderwijspraktijk. Dit betekent dat het voor opleidingen en docenten bijna onmogelijk is om ICT de plaats te geven in de onderwijskundige ontwikkelingen die zij nodig heeft.

Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

De bevindingen van de inspectie op basis van de instellingsrapportages en de gesprekken op de instellingen ondersteunen het beeld van de *ICT monitor*. Het gebruik van ICT in de opleidingsdidactiek van de opleidingen is nog beperkt bij de meer geavanceerde mogelijkheden zoals simulaties, gebruik van databases, representatie- en visualisatietechnieken. Gebruik van eenvoudige pakketten en e-mail komt veel vaker voor.

Expertisecentra

Elke instelling investeert in interne expertisecentra en werkplaatsen. Opleiders en studenten vinden er apparatuur, programmatuur en expertise. Vaak worden op deze plekken ICT-experimenten en -projecten geboren. De expertisecentra spelen een buitengewoon belangrijke rol bij de integratie van ICT en onderwijs binnen de opleidingen. In de expertisecentra werkt een grote hoeveelheid mensen met veel kwaliteit aan een groot aantal taakstellingen.

De centra met de beste resultaten zijn het Expertise Centrum Onderwijsontwikkeling van de Educatieve Faculteit Amsterdam, het Centrum voor Leertechnologie van Fontys te Tilburg en Sittard en het ICT-Atelier van de Hogeschool Rotterdam. De Hogeschool van Utrecht heeft recent maatregelen genomen om de kennisinfrastructuur rond ICT-E te versterken. Naast een expertisecentrum is daar nu ook sprake van ICT-consulenten die een brug slaan tussen het expertisecentrum en de opleidingen. Het blijkt dat de wisselwerking tussen experts, docenten in de voorhoede en de opleidingsstaf in de breedte essentieel is voor het delen en doorstromen van kennis. Dit geldt voor alle instellingen. De keuzes voor netwerken en programmatuur en andere technische zaken zijn bij veel opleidingen ondergebracht bij facilitaire diensten die al dan niet hogeschoolbreed werken.

Integratie in onderwijskundige vernieuwingen

De integratie van ICT in de onderwijskundige vernieuwingen is vaak nog beperkt. In het merendeel van de rapportages wordt ICT als onvermijdelijk gepresenteerd. Diverse instellingen zien de inzet van ICT als vervolgstap op de onderwijskundige innovaties. Geen van de opleidingen heeft ICT in de opleidingsdoelstellingen verwerkt. In een aantal gevallen wordt werk gemaakt van nieuwe specialisaties, maar die zijn tamelijk technisch van karakter.

Elektronische leeromgevingen

Diverse opleidingen werken binnen een aantal studieonderdelen met verschillende vormen van elektronische leeromgevingen (ELO). Bij 19% van de opleidingen is sprake van een structureel functionerende ELO, bij 27% loopt een pilot (zie Lubberman en Klein, 2001). Een aantal opleidingen experimenteren met de inzet van allerhande vormen van ICT als onderdeel van de opleidingsvormgeving.

Uit de waarnemingen van de inspectie blijkt dat werken met de elektronische leeromgevingen, dus ook de hier bovengenoemde structurele invoering, nog in de kinderschoenen staat. Ten eerste heeft men veelal nog maar net gekozen voor een bepaalde standaard. Overigens worden verschillende keuzes gemaakt uit het huidige aanbod aan elektronische leeromgevingen. De meeste instellingen voeren op beperkte schaal experimenten uit. Ten tweede blijkt dat het gebruik ervan vaak nog sterk de vorm

heeft van vervanging van de bestaande opleidingsdidactiek. Op zich is dat in orde, maar daarmee is nog niet de volgende stap in de ondersteuning van vernieuwing van de opleidingsdidactiek gezet.

Integratie ICT in de opleiding

Beperkt is ook het gebruik van ICT als onderdeel van een didactiek gericht op een grotere verantwoordelijkheid van de studenten: dit gebeurt alleen bij een beperkt aantal opleidingen. De inzet van ICT bij andere didactische modellen is evenzeer beperkt. Zo is het aandeel tutorials via ICT verwaarloosbaar klein, in tegenstelling tot de situatie bij de PABO's (zie het *ICT-Schoolportret Pabo Edith Stein* te Hengelo dat in november 2001 verschijnt). Op de meeste opleidingen lopen wel kleinere of grotere experimenten met het de integratie van ICT in de opleiding. Met name op de Hogeschool Arnhem Nijmegen heeft men van onderop een fors aantal kortlopende ICT-ontwikkelprojecten opgezet. De projecten hebben ook als functie om toepassingen breder te verspreiden en deskundigheid op te bouwen door te werken met ICT. Bij veel van de instellingen signaleert de inspectie een toename van onderwijsvernieuwingen waarbij ICT 'uiteindelijk' als een belangrijk onderdeel van de didactische innovatie een plaats krijgt. Zie bijvoorbeeld de projecten met producerend leren en de (nieuwe) leerpraktijken van de experimentele lerarenopleiding (zie ook het *ICT-Schoolportret van de Educatieve Faculteit Amsterdam*). De EFA heeft steeds aangegeven dat ICT geen doel op zichzelf is en geen 'kerninnovatie'. Wel wordt nu duidelijk dat de wijze waarop ICT in het onderwijs geïntegreerd kan worden op zichzelf een onderwerp is waaraan lerarenopleidingen in de ICT-E-leerlijnen van hun programma's expliciet aandacht moeten besteden.

Bij de technische opleidingen en de exacte vakken zien we voorbeelden van de integratie van ICT in een aantal technisch-instrumentele modules. Bijvoorbeeld bij technisch tekenen en meten met behulp van de computer. Dit betreft dus meestal het oefenen van vakvaardigheden met de computer en kennis over software die voor het vakgebied relevant is. Zonder aan het belang en de kwaliteit van deze onderdelen iets af te doen, betreft dit een voor deze opleidingen specifieke vorm van 'leren over ICT'.

Bij de helft van de instellingen en een beperkt aantal opleidingen werkt men – al dan niet experimenteel – aan de invoering van een elektronisch portfolio. Ook bij de EFA, waar deze ontwikkeling al het sterkst is ingebed, is de invoering van het portfolio in volle gang.

Nascholing

ICT krijgt voorzichtig een plaats in nascholingsprogramma's binnen de opleidingen. Er is vooral aandacht voor de verwerving van de basisvaardigheden en daarop volgende basale onderwijskundige vaardigheden, nodig voor ICT-toepassingen.

Totaalbeeld

Het totaalbeeld is dat ICT als onderwijskundig hulpmiddel nog onvoldoende geïntegreerd is in de opleidingsdidactiek. De expertise van docenten zit overwegend nog op het niveau van de basisvaardigheden, afgezien van de docenten die werkzaam zijn op de digitale werkplaatsen.

4.2 ICT in de didactische gereedschapskist van aankomende docenten

De *ICT-monitor* zwijgt over de vraag in welke mate de opleiding studenten voorbereidt op het werken met ICT als onderwijskundig hulpmiddel.

Uit het inspectiebezoek blijkt evenwel dat de lerarenopleidingen nog ernstig tekortschieten. Bedoeld wordt de aandacht voor ICT als onderdeel van de didactische gereedschapskist van de aankomende docenten. Zoals gezegd is er voldoende aandacht voor digitale basisvaardigheden al dan niet in de vorm van een Digitaal Rijbewijs Onderwijs (DRO). Tevens groeit de aandacht voor 'DRO Plus': de meer gevorderde digitale vaardigheden die nodig zijn bij de toepassing van diverse vormen van ICT in het onderwijs.

Derdejaars studente lerarenopleiding Biologie:

Ben je al bezig met ICT als hulpmiddel?

Ik ben momenteel bezig met Kennisnet, met een beoordeling van biologie-websites. Mijn mentor kwam daarmee. Ik zoek uit welke websites bruikbaar zijn bij het onderwijs. Ik kijk of leerlingen iets met die

site kunnen, bijvoorbeeld iets kunnen downloaden.

Hoe kwam je aan die sites en hoe beoordeel je die?

De sites heb ik gevonden via de zoekmachines. Ik zoek gewoon op een bepaald onderwerp. Ik ben er nu een maand mee bezig en ik heb vijftig sites gevonden. Die heb ik met het standaard beoordelingsformulier van Kennisnet beschreven.

Staan die sites nu ook op Kennisnet?

Ja, docenten en leerlingen kunnen daar een trefwoord invullen. Dat komen ze bij de sites die over dat onderwerp gaan.

Bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) werkt men op experimentele basis aan onderdelen gericht op:

- Digitaliseren van lesmateriaal;
- Presenteren op het Internet;
- Vakspecifieke software;
- Digitaal toetsen;
- Teleleren.

Afhankelijk van de invulling kunnen de laatste drie onderdelen gezien worden als onderdelen voor een leerlijn ICT-Educatief (ICT-E).

Bij de Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) werkt men ook aan de versterking van de ICT-E-leerlijnen. In het tweede jaar bestaat thans een DRO Plus in de vorm van een tweepunten-programma gericht op presenteren, werken met internet en proefwerken maken met Question Mark. De komende jaren ontwikkelt men:

- Uitstroomprofiel ICT (8 punten);
- ICT en didactiek;
- Educatief multimediaal ontwerpen.

In het schooljaar 2001-2002 wordt met het uitstroomprofiel ICT gestart. CHW werkt aan een eigen e-portfolio-variant voor zowel de lerarenopleiding voortgezet onderwijs als de PABO.

Bij de Hogeschool Leiden vinden experimenten met de elektronische leeromgeving plaats, maar ICT als onderdeel van de didactische gereedschapskist is nog niet ontwikkeld.

Ook bij de Hogeschool Rotterdam (HR) wordt er binnen diverse opleidingen geëxperimenteerd met de inzet van ICT in het onderwijsproces. Vanuit het ICT Atelier ondersteunen coaches de opleidingsteams. Met behulp van de software van N@tschool wordt ook gewerkt aan de koppeling met de stagesituatie.

Ook bij de AV-opleidingen van Fontys zijn er experimenten met ICT-rijke leer- en hulpmiddelen. Zie ook het *ICT-schoolportret over de lerarenopleiding bij Fontys*. De systematische uitwerking in de opleidingen is nog beperkt. Binnen de locaties van de PTH's wordt uiteraard op grote schaal aandacht gegeven aan ICT als onderdeel van vakspecifieke software en hulpmiddelen.

Dit type DRO Plus-programma's is een belangrijke stap voorwaarts. Maar tegelijkertijd niet meer dan een actualisatie van onderwijs over diverse media, zoals dat altijd al plaatsvond. Het lijkt van diverse toevalligheden af te hangen of ICT ook een plaats krijgt als onderdeel van de voorbereiding op het leraarschap. Soms is er sprake van beleidsvoornemens, maar in geen enkel geval is er duidelijke sturing op de invoering van dit soort programmaonderdelen. Voorkeuren en vaardigheden van studenten en opleiders spelen wel een belangrijke rol.

Bij de meeste opleidingen ontbreekt een uitgewerkt concept van de onderwijskundige betekenis van ICT. In de *ICT monitor* is dit onderwerp zelfs in het geheel niet aan de orde gekomen, behalve in de vermelding van het dubbele aspect van ICT in de lerarenopleidingen. Zelfs de experimentele lerarenopleiding EFA ziet ICT niet als een belangrijke innovatie. Overigens wordt in de loop van de ontwikkeling van de experimentele lerarenopleiding de betekenis van ICT onvermijdelijk steeds groter. Dat blijkt uit een totaaloverzicht van de nieuwe leerpraktijken zoals die ontwikkeld zijn binnen de EFA (zie het *ICT Schoolportret van de EFA* voor een nadere illustratie van deze ontwikkeling).

De meeste instellingen doen aanzetten om speciale ICT-E-leerlijnen te ontwikkelen. Naast de eerder

in deze paragraaf genoemde ontwikkelingen noemen we de volgende voorbeelden. De NHL is in gesprek met de scholen in het samenwerkingsverband ICT Noord over een specialisatie van dertien punten. Men spreekt over de volgende onderdelen:

- Huidige stand van zaken ICT in het onderwijs;
- Elektronische leeromgeving;
- Maken van digitale leermiddelen;
- ICT op School;
- Vervolgmodule applicaties;
- Hardware.

Bij de HAN ontwikkelt men binnen de opleidingen een specialisatie multimedia van tussen de tien en achttien punten, afhankelijk van de opleiding. Deze specialisatie is al operationeel bij twee opleidingen. Daarnaast hebben diverse ICT-experimenten ook relaties met de vakdidactische bagage van studenten.

Bij de HR, de Fontys-instellingen inclusief de PTH-opleidingen, de EFA, HvU en Leiden is nog geen sprake van uitgewerkte specifieke ICT-E-leerlijnen en specialisaties.

Vierdejaars student lerarenopleiding Duits:

Wat zijn de belangrijkste veranderingen op het gebied van ICT?

Het educatief computergebruik. Dat verschilt per opleiding. Dat is een keuze voor specialisatie. Ik heb gekozen voor het halen van mijn DRO. Dat wordt nu ook in het eerste jaar gegeven. Nu ik die specialisatie erbij heb, leer je ook nog wat extra dingen. Bijvoorbeeld het maken van een homepage.

Dat is nu nieuw?

Ja, een aantal onderdelen daaruit is nu ook al naar het eerste jaar geplaatst. In het tweede jaar komen ook nu al wat van die andere onderdelen aan bod.

Wat is educatief aan het maken van een homepage?

Wij hebben nu net geleerd hoe je gebruik kunt maken van Kennisnet en programmatuur zoals Blackboard en vergelijkbare programmas. Je leert dan oefeningen maken voor de les. Dat is ook heel handig. Als je op een school komt waar ze computers hebben tenminste. Nu zit ik op een school zonder internetaansluiting. Zelfs zonder netwerk. Het is een VMBO-school en het netwerk is gepland in 2010, als alle locaties verhuizen naar één locatie.

Nadere analyse

Kennis, inzicht en vaardigheden op het vlak van het onderwijskundig gebruik van ICT moeten veel meer aandacht krijgen dan nu het geval is. Hierbij moet gelet worden op de didactische mogelijkheden van diverse vormen van ICT. Ook op de meest effectieve ICT-ondersteuning bij (vak)didactische vraagstukken in de verschillende vakgebieden ICT. Bij een dergelijke verdieping of specialisatie van de lerarenopleiding, past bijvoorbeeld ook aandacht voor de betekenis van ICT voor leerlingen met leerproblemen. Op dit moment zijn dergelijke studieonderdelen nog nauwelijks ontwikkeld. Terwijl juist hier de onderwijskundige kracht van ICT als leermiddel en als cognitief gereedschap kan worden benut.

Tijdens het inspectiebezoek bleek wel herhaaldelijk dat lerarenopleidingen aandacht hadden voor het werken met, en het beoordelen van educatieve software voor toepassingen op scholen binnen het betreffende vakgebied. Maar een goed inzicht in de stand van de onderwijstechnologie ontbreekt.

Uit ervaringen van Zweden en vooral ook de Verenigde Staten wordt de laatste tijd duidelijk dat ICT een containerbegrip dreigt te worden. In plaats daarvan, zouden we moeten praten over 'de specifieke didactische mogelijkheden van diverse soorten ICT'. (Zie Report of the "Web-based education commission 2000, en Van den Dool en Geerligts 2000). Dit suggereert dat er specifieke kennis is over de geschiktheid van een type ICT per vakgebied. Kennis die zowel in het initiële als in het post-initiële traject van belang is. Bij post-initiële trajecten zijn docenten aanspreekbaar op (de passie voor) hun eigen vakgebied en het gebruik van ICT daarbij. De relatie van ICT met vakinhoud en vakdidactiek is een belangrijk motief voor docenten om met ICT aan de slag te gaan, zoals blijkt uit de ICT-schoolportretten van de Inspectie van het Onderwijs.

Kennis van opleiders en studenten over de actuele stand van de onderwijskundige ICT-integratie in het onderwijsveld – en vooral de variatie daarin – is erg beperkt. Het beeld dat men heeft van de situatie in het voortgezet onderwijs en het BVE veld is tamelijk traditioneel en doet geen recht aan de feitelijke variatie die zich momenteel ontwikkelt. In dit verband is onder meer relevant dat onder invloed van ICT nieuwe taken en rollen voor zowel docenten als ander onderwijspersoneel ontstaan. Illustraties hiervan zijn te vinden in de ICT schoolportretten van scholen voortgezet onderwijs en BVE.

Er is nog maar heel weinig aandacht voor de rol van de stages en de praktijkconfrontatie in het algemeen. Studenten geven vaak aan op dit punt toch een specifieke praktijkschok te ervaren. Die betreft de confrontatie met de feitelijke ICT-mogelijkheden binnen de scholen en de eigen mogelijkheden en moeilijkheden op dit gebied. Zo gaven studenten aan dat orde houden en de geplande leerstof te behandelen hun voornaamste zorg was. ICT was daarbij eerder een extra hindernis dan een nuttig hulpmiddel. Bij het inspectiebezoek is hier speciaal op gelet omdat de Ministeriële Regeling belang hecht aan de samenwerking tussen de opleidingen en de scholen.

Samenvattend hebben de educatieve aspecten van ICT nog maar een heel bescheiden plaats in de voorbereiding van aankomend leraren op een beroepspraktijk met ICT.

Vierdejaars studente lerarenopleiding Aardrijkskunde

Wat merk je van de toepassing van ICT in de opleiding?

We hebben een extra vak: GIS. Dat staat voor Geografisch Informatie Systeem. GIS is een locatiesysteem waar veel bedrijven mee werken. Je kunt bijvoorbeeld aangeven waar waterleidingen liggen, je kunt berekenen waar je kunt bouwen rondom die waterleiding. En je kunt er straatnamen en adressen in kwijt.

Zou je dat ook in de lessen kunnen toepassen?

Nee, daarvoor is het programma veel te groot. Misschien in een 6 VWO-klas, maar dan eigenlijk ook niet. Het is veel te uitgebreid en ingewikkeld om snel mee te leren omgaan.

Wat heb je gekregen aan ICT die je zelf straks wel kunt toepassen?

We hebben wel COO gehad. Dat zijn allemaal spelletjes en zo, die je in je lessen kunt gebruiken. Dat was niet echt vernieuwend. Je kunt dat wel als keuzemodule kiezen. Ik heb dat niet gekozen. Verder is er niet veel aandacht aan besteed.

En aardrijkskunde op Kennisnet?

Dat bestaat wel, maar ik gebruik het niet veel. Ik kan niet altijd in een computerlokaal als ik dat wil. Ik kan wel de helft van het lokaal van het Studiehuis bespreken, maar dan heb ik nog altijd te weinig computers. Dat werkt ook niet. Ik heb liever een geordende les dan een les met chaos.

4.4 De plaats van ICT in de omslag naar de vraggerichte werkwijze

Bijna alle opleidingen zien intra- en extranets – waaronder elektronische leeromgevingen – als een belangrijk middel voor de doelstellingen op het terrein van de flexibilisering en de samenwerking met scholen. Geen van de opleidingen heeft al een uitgekristalliseerde koers ontwikkeld. Men bevindt zich duidelijk in een fase van experimenteren en zoeken.

Op kleine schaal zijn projecten rondom ICT-invoering binnen scholen voor voortgezet onderwijs uitgevoerd. Zie het *ICT schoolportret van Fontys Tilburg/Sittard* (Inspectie van het Onderwijs 2000). In het *EFA instellingsportret* (Inspectie van het Onderwijs 2001b) wordt het concept van de Virtuele School van de EFA beschreven. Scholen kunnen deze Virtuele School vragen om leerpraktijkenmateriaal te ontwikkelen. Ook bij andere hogescholen heeft men de ambitie om vanuit de expertisecentra en de onderwijswerkplaatsen pro-actief samen te werken met de omringende scholen. Veelal zijn dit kleine experimenten waarbij ook stagiairs betrokken zijn.

Van een systematische plaats van ICT in de samenwerkingsafspraken met het onderwijsveld is geen sprake.

4.5 Conclusies

Lerarenopleidingen besteden te weinig geld en energie aan ICT

De omslag naar een vraaggerichte werkwijze van de lerarenopleidingen verloopt traag. Er wordt te weinig energie en kwaliteit aan ICT besteed. Van het creëren en benutten van een *momentum* voor het versnellen van de ontwikkeling is geen sprake. Het merendeel van de instellingen heeft in het eerste jaar minder dan 60% van de extra subsidie gebruikt voor ICT. Overigens geldt deze 60% voor het totale bedrag tot en met 2003 zodat er nog inhaal mogelijkheden zijn.

Aandacht voor onderwijskundige inzet ICT is op alle fronten klein

Het is opvallend dat in de aanbiedingsbrief van de HBO-Raad bij het geheel aan voortgangsrapportages helemaal niet gerept wordt over de onderwijskundige inzet van ICT en de ontwikkeling van ICT-E-leerlijnen binnen de opleidingen. Zeker gezien het belang dat de Ministeriële Regeling aan de inzet van ICT hecht.

Lerarenopleidingen teveel gericht op eigen kenniscentra, aansluiting met externe kennis ontbreekt

Veel lerarenopleidingen zijn nog teveel bezig het wiel uit te vinden bij de inrichting van ICT-onderwijswerkplaatsen, expertisecentra en de opbouw van ICT-Educatief leerlijnen. Een aansluiting bij kennis in de universitaire en (inter)nationale research- en ontwikkelcentra op het terrein van de educatieve technologie wordt node gemist.

ICT-ondersteuning van flexibilisering en dualisering groeit langzaam

ICT ter ondersteuning van flexibilisering en dualisering groeit heel langzaam. Zo zijn er ontwerpen van digitale portfolio's, sites en 'communities' met de scholen. Ook deze ontwikkeling staat bij de meeste instellingen nog in de kinderschoenen. Men trekt zich wel op aan de voorlopers op dit vlak.

ICT is nog geen wezenlijk onderdeel van didactische gereedschapskist

Op het terrein van aandacht voor ICT als onderdeel van de didactische gereedschapskist staan de opleidingen pas aan het begin van een ontwikkeling. De aandacht in kwantitatieve en kwalitatieve zin is nog zeer beperkt. Ook de aandacht voor kennis over de ICT-integratie in de praktijk van de scholen is te beperkt.

Uitspraken van experts (zie bijlage):

'De aandacht van docenten voor het educatieve gebruik van ICT is nog heel beperkt, maar koester de eerste zwaluwen.'

'De lerarenopleidingen en de scholen moeten de relevante leerervaringen van studenten rond onderwijskundig gebruik van ICT in de scholen organiseren. Voorwaarde is dat zij een bepaald niveau van onderwijskundige expertise en praktijk rond de integratie van ICT moeten hebben.'

'ICT-E-aspecten moet je vervlechten in nieuwe programma's, leertrajecten en leerpraktijken.'

'Het is van groot belang nieuwe kennis en ervaring op het terrein van ICT-E de opleidingen binnen te brengen vanuit universitaire centra, expertisecentra en uit het internationale bestand van voorbeeldpraktijken.'

'ICT-competenties van leerkrachten moeten duidelijk omschreven worden. Een summatieve beoordeling moet mogelijk zijn. Op die manier verlaat niemand de opleiding zonder vaardigheden om ICT op een effectieve wijze bij de leeractiviteiten te gebruiken. Dit dwingt de lerarenopleiders om explicieter en concreter te bepalen wat de didactische meerwaarde van ICT is.'

'Zet de educatieve inzet van ICT pregnant op de agenda van de regionale samenwerking met het scholenveld. Denk aan ontwikkelings- en implementatieprojecten waarin leerlingen, studenten en docenten samenwerken. Dit vormt ook een goede basis voor de distributie van de opleidingsfunctie.'

'Benut de veelvormige toepassingsmogelijkheden van ICT om differentiatieproblemen in het onderwijs op te lossen. Ook voor leraren. Bijvoorbeeld voor diagnostiek, alternatieve leerroutes voor speciaal onderwijs, multimediale verrijking voor begripvorming, simulaties om natuurkundige en economische begrippen te testen, toetsen (on en off line), teamlearning, enzovoort.'

‘Geef meer aandacht aan het expliciteren, demonstreren en binnenhalen van bestaande kennis en voorbeeldpraktijken op dit punt. Er zijn nog te weinig rapporten en notities waarin onderwijskundig gebruik van ICT in z'n diverse vormen wordt beschreven, op een manier die aansluit bij de Nederlandse situatie.’

‘Wissel concepten, methoden, werkwijzen, ervaringen, programmatuur en evaluaties uit voor toepassingen specifiek voor de lerarenopleidingen. Doe dit met inbreng uit de verschillende onderwijssectoren. Maak gebruik van de expertiseboulevard en de didactobank op Kennisnet.’

5 INNOVATIESTRATEGIE

5.1 Inleiding

Instellingen zijn geheel vrij in hun keuze van een innovatiestrategie en organisatie voor de uitvoering van het EPS-project. Daar staat tegenover dat instellingen moeten rapporteren over de inzet van de middelen en de daarmee bereikte resultaten.

Onconventionele oplossingen en strategieën zijn een noodzaak om lege klassen in de toekomst te voorkomen. Om een zeer diverse groep aspirant-leraren daadwerkelijk op te leiden, is denken in termen van programma-aanbod niet toereikend. Alleen trajectmanagement in de vorm van een grote variatie aan trajecten en combinaties van werken en – waar mogelijk – leren ondersteund met ICT heeft perspectief. Daarvoor is durf en doelgerichte actie gewenst.

Bij het thema innovatiestrategie waren de onderstaande vragen het uitgangspunt voor het inspectieonderzoek:

1. Hoe werken de lerarenopleidingen aan de realisering van hun vernieuwingsplannen?
2. Hoe verhoudt de organisatie gericht op vernieuwing zich tot de staande organisatie?
3. Welke accenten worden gelegd in de vernieuwing?
4. Welke aanwijzingen zijn er voor volgende stappen?

5.2 Geld voor innovatie versus exploitatie

Via de Ministeriële Regeling wordt de extra subsidie jaarlijks in sterk afnemende tranches verstrekt. Het deel per instelling hangt af van het studentenaantal. Dit geeft instellingen de ruimte om de innovatie geheel in de reguliere bedrijfsvoering onder te brengen.

De praktijk heeft verschillende gezichten. Sommige instellingen financieren met de middelen zowel de reguliere bedrijfsvoering als de innovatieactiviteiten. Die innovatieactiviteiten vormen dan vaak een verdieping en versterking van de bestaande vernieuwingen binnen de opleidingen. Er zijn overigens ook instellingen waar de innovatiemiddelen lang niet alle opleidingen en opleidingslocaties bereiken. Ook zijn er instellingen die een aparte innovatieorganisatie voor de EPS projecten hebben opgezet. In deze situatie bestaat ook veelal een duidelijker beeld over de inzet van de subsidie.

Over het algemeen ontbreekt een projectmatige aanpak. Er is onvoldoende sprake van resultaatgerichtheid, fasering, monitoring van voortgang en de benodigde administratieve organisatie. Onduidelijkheid over organisatie, strategie en gebruik van de subsidie is het gevolg. De verantwoording van gerealiseerde tijd en kosten is globaal en gebrekkig. Het is door de Inspectie van het Onderwijs niet goed na te gaan of de instellingen conform de regeling 60% van de subsidie inzetten voor ICT. In diverse gevallen zijn daar duidelijke vraagtekens bij te zetten. De accountantsdiensten van de instellingen en van OCenW dienen hiervan nota te nemen.

Een aantal instellingen zet EPS-subsidie in om tekorten in de lopende exploitatie op te vangen. Uit de praktijk blijkt, dat zittend personeel prima voor innovatie kan zorgen. Echter, hoe meer de subsidie wordt gebruikt voor tekorten, hoe beperkter de mogelijkheden om externe expertise binnen te halen. Het lijkt dienstig om bij de afspraken tussen minister en veld een voor allen herkenbaar onderscheid te maken tussen de structurele bekostiging en een incidentele meerjarige subsidie zoals voor de omslag in de werkwijze.

Om de guldens van de Ministeriële Regeling zitten natuurlijk geen strikjes (ook al zien sommigen het als cadeautje). Toch is het zondermeer noodzakelijk duidelijk op hoofdlijnen af te spreken waar de middelen wel en niet voor mogen worden ingezet. De instellingen hanteren heel andere verrekenleutels voor kostprijzen per uur dan gebruikelijk in vergelijkbare subsidiearrangementen. Zo zijn de uurtarieven veel hoger dan bij de subsidieregelingen voor innovatie van Senter of SURFnet. Dat betekent dat de instellingen uit de EPS-subsidie al een belangrijk deel van hun spiegelbegroting kunnen financieren. Dat komt het totale volume aan tijd voor innovatie niet ten goede. Een aantal hogescholen heeft daarom al besloten om de te verrekenen tarieven aan te passen om daarmee innovatiepotentieel vrij te spelen. .

Belangrijk punt van aandacht is dat de subsidie wordt verstrekt in de jaren tot en met 2004. Echter: alle instellingen hebben hun investeringen gepland tot en met 2002. Anders gezegd zijn na 2002 de middelen al verbruikt. De omslag zal dan zeker niet voldoende hebben plaatsgevonden.

Zondermeer positief is de landelijke samenwerking tussen de instellingen onder de noemer van het Educatief Partnerschap, die de afgelopen periode fors tot ontwikkeling is gebracht. Ze bundelen hiermee hun innovatie-inspanningen, werken samen, leren van elkaar en ontwikkelen een gemeenschappelijk netwerk. Ook de betrokkenen zelf zien er de voordelen van. De gemeenschappelijkheid kent natuurlijk ook zijn grenzen waar elke instelling de eigen bestuurlijke verantwoordelijkheid moet nemen om optimaal te kunnen inspelen op de scholen in de regio.

De geringe projectmatigheid en de gekozen financiële constructies maken duidelijk dat ingrijpen en aanvullende maatregelen onvermijdelijk zijn. Dit alles laat onverlet dat tijdens het inspectiebezoek bij alle instellingen een grote betrokkenheid en inzet is aangetroffen van docenten, projectleiders en management bij de vernieuwing van de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen.

5.3 Conclusies

Totaalbeeld vernieuwing: veel in gang gezet maar.....nog veel voor verbetering vatbaar

Uit hoofdstukken twee tot en met vijf komt het volgende beeld naar voren. De instroom van de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen in de hogescholen groeit in variëteit, maar de totale omvang van de instroom blijft achter bij de groeiende vraag. Het aanbod aan verschillende soorten trajecten groeit. Daadwerkelijke flexibiliteit in termen van tijd, programmavolgorde en programma-inhoud is nog beperkt. Het werken met assessment en portfolio's staat nog in de kinderschoenen. Een belangrijke ontwikkeling hierbij is dat de lerarenopleidingen gezamenlijk het *Kijkkader* ontwikkeld hebben waarin competenties voor de lerarenopleiding zijn omschreven. Dit overzicht van zo concreet mogelijke competenties is een voorwaarde voor verdere stappen op het terrein van het ontwikkelen van op maat gesneden trajecten. Op maat voor de aspirant-leraren en op maat voor de scholen.

De samenwerking tussen opleidingen en scholen op het terrein van stages, praktijkleren en duale trajecten groeit, maar dient de komende jaren krachtig verder ontwikkeld te worden. Bij lerarenopleidingen en scholen moet eerst aan voorwaarden worden voldaan om de nadere distributie van de opleidingsfunctie te verbeteren. Voor een moderne lerarenopleiding die trajecten aanbiedt voor docenten en ander onderwijspersoneel in de school van nu en morgen past ook een optimale inzet van ICT in de opleidingsdidactiek en in de uitrusting van aankomend docenten en ander onderwijspersoneel.

Op dit moment is de integratie van ICT in de opleidingsdidactiek voor verbetering vatbaar. Een grote lacune is gesignaleerd in de aandacht voor kennis, vaardigheden en houdingen op het terrein van ICT door aankomend docenten. Dit geldt zowel voor het basale onderwijskundige ICT-gereedschap dat elke docent zou moeten kunnen hanteren als de meer specialistische educatieve functies. De innovaties die thans in het kader van EPS worden doorgevoerd hebben in veel gevallen fors te lijden van problemen met de betaalbaarheid en organiseerbaarheid van de opleidingen binnen de hogescholen.

Reden voor een heroverweging

Bovenstaand beeld van de werkelijkheid geeft voldoende aanleiding voor heroverweging van de aanpak voor vernieuwing van de lerarenopleidingen. Te denken valt aan het strikt scheiden van innovatiecapaciteit en exploitatietekorten. Evenzeer aan het creëren van ruimte voor geheel andersoortige opleidingsontwerpen en een geheel andere distributie van de opleidingsfunctie over de lerarenopleidingen en de scholen.

Het is dan ook bemoedigend te zien dat deze onderwerpen ook op de agenda van de Digitale Universiteit voorkomen.

Hieraan kan toegevoegd worden dat ook het verzamelde instellingsmanagement en het EPS-programma management in september 2001 de vraag hebben bestudeerd hoe aan de EPS-innovatie effectiever leiding kan worden gegeven.

Aandachtspunten en keuzes voor een innovatiestrategie

Op basis van de bevindingen hiervoor doet de inspectie een aantal signaleringen. Onderstaand vindt u aandachtspunten en keuzes die van belang lijken bij het verder ontwikkelen van de innovatiestrategie.

Verschuiving profiel lerarenopleiding

Door een combinatie van maatregelen verschuift het profiel van de lerarenopleiding van een aanbieder van programma's naar een facilitator van opleidingstrajecten voor beroepen in het onderwijs in samenspraak met het scholenveld. Denk aan de volgende maatregelen in landelijk EPS-verband.

- Afspraken maken over de taakverdeling bij de uitwerking van de competenties, de assessment-procedure, het (digitaal) portfolio en de ontwikkeling van ICT-E-leerlijnen binnen de trajecten.
- Scherper verdelen van innovatietaken tussen de hogescholen.
- Krachtiger (en gezamenlijk) werven van oude en nieuwe doelgroepen. Daarbij kan ook geleerd worden van een aantal vakrichtingen die een groeiende instroom kennen.
- Gezamenlijk ontwikkelen van een grotere variatie aan opleidingsniveau's en opleidingssoorten voor de beroepen in het onderwijs.
- Meer aandacht geven aan een daadwerkelijke distributie van de opleidingsfunctie over de lerarenopleidingen enerzijds en de scholen anderzijds.

Samenwerking lerarenopleidingen en scholen

De volgende punten kunnen leiden tot een betere samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen zoals met de vernieuwing van de lerarenopleiding wordt beoogd.

- Ondersteunen van scholen om de distributie van een deel van de opleidingsfunctie te kunnen waarmaken en die functie als onderdeel van hun integraal personeels- en wervingsbeleid op te nemen.
- Meer gebruikmaken van vakinhoudelijke en onderwijskundige, communicatie- en ICT-expertise elders binnen de hogescholen om de trajectmanagementfunctie een grotere betekenis te geven.
- Versneld ontwikkelen van programmaonderdelen om studenten vertrouwd te maken met al bestaande kennis en vaardigheden op het terrein van onderwijskundig ICT-gebruik voor hun vakgebied. Hiervoor ook kennisnemen van de stand van zaken in de Angelsaksische en Scandinavische landen.

Organisatie en financiën

Een transparante organisatie met uniforme verslaglegging van subsidiebesteding, voortgang en resultaten is een voorwaarde voor een succesvolle innovatiestrategie.

- Waarborgen van organisatorische en financiële haalbaarheid van innovatie door onconventionele maar niet-vrijblijvende samenwerking met andere lerarenopleidingen binnen hogeschoolverband, op regionaal vlak, tussen de hogescholen in nationaal verband en met de scholen.
- Afspraken zijn nodig om snel tot eenduidige prestatie indicatoren te komen op het terrein van instroom, soorten doelgroepen en type trajecten en rond de distributie arrangementen met het scholenveld.

Uitspraken van experts (zie bijlage):

'Of het glas halfleeg of halfvol is, hangt af van het perspectief. Duidelijk is dat de lerarenopleidingen in beweging zijn gekomen en resultaten van de vernieuwing laten zien. Maar er moet nog veel worden gedaan.'

‘Scholen die daadwerkelijk een rol gaan vervullen in het opleidingstraject zullen daartoe uitgerust moeten worden.’

‘Scherp projecten, prioriteiten en taakverdeling aan.’

‘De instellingen en de scholen moeten zich meer concentreren op de inhoud van de partnerships en daarbinnen de andere doelstellingen een plaats geven.’

‘Verbind de vernieuwingsacties veel duidelijker met de einddoelstelling ‘opwaardering leraarschap’. Maak het leraarsberoep uitdagender en vergroot daardoor de instroom in het beroep.’

Geef de samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen een pregnantere, meer sturende rol bij de innovatiestrategie. Leg daarbij het accent op personeelsbeleid, professionaliseringsbeleid en de opleidingsdidactiek binnen en buiten de school.

Laat lerarenopleidingen zich meer inzetten voor de samenwerking met de andere opleidingen binnen het hoger onderwijs.

Koppel innovatieactiviteiten directer aan het opleiden op de werkvloer.

Ontwikkel methoden en prototypen strakker. Laat ze begeleiden door formatief en evaluatief onderzoek.

6 BEELDEN VAN DE INSTELLINGEN

In maart en april 2001 bezocht de Inspectie van het Onderwijs alle HBO-instellingen met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. Uitgangspunt voor alle bezoeken waren steeds drie documenten:

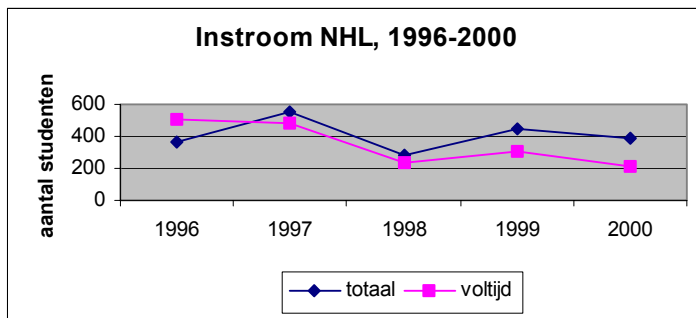
- De vernieuwingsplannen van de instellingen (instellingsplan);
- Het commentaar daarop van de Onderwijsraad;
- De voortgangsrapportages van de instellingen (zie: www.educatiefpartnerschap.nl).

De rondgang heeft beelden van de instellingen opgeleverd die u in dit hoofdstuk aantreft. Hierin vindt u per instelling enkele kerngegevens, een korte samenvatting van het commentaar van de Onderwijsraad op de instellingsplannen van februari 2000 en de bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs over flexibilisering, distributie van de opleidingsfunctie, integratie van ICT in de innovatie en de innovatiestrategie.

6.1 Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

I Kerngegevens

De Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) heeft dertig lerarenopleidingen. De opleidingen bieden in 2000-2001 onderwijs aan 1667 studenten. De NHL heeft de projectgroep 'Lero' opgericht voor het gehele vernieuwingsproces van de tweedegraads lerarenopleidingen én de lerarenopleidingen primair onderwijs. Hierbinnen houdt een centrale projectcoördinatie overzicht over verschillende project- en werkgroepen. De project- en werkgroepen zijn afdelingsgebonden of afdelingsoverstijgend. De afdelingsgebonden projecten richten zich op de vierjarige voltijdopleidingen en de ontwikkeling van flexibele trajecten op basis van de deeltijdtrajecten. Afdelingsoverstijgend zijn: het project didactische profilering, het ICT-project, het assessment-project, het project voor de vernieuwing van de stagelijn en het project speciale trajecten en flexibilisering van onderwijs. Binnen de afdelingsoverstijgende projecten zijn samenwerkingen gestart met de Rijksuniversiteit Groningen, de Hanzehogeschool Groningen en met de scholen.



II Commentaar Onderwijsraad

De Onderwijsraad concludeert dat het instellingsplan van de NHL in belangrijke mate voldoet aan de toetsingscriteria. Hierdoor kunnen de meeste punten kwalitatief voldoende worden uitgevoerd. Het instellingsplan sluit aan bij eerdere activiteiten van de NHL op het gebied van PML, PROMITT, Kwaliteit en Studeerbaarheid en bij de uitgangspunten van EPS. Het instellingsplan geeft de samenhang tussen de projecten binnen de NHL weer. De samenhang met instellingsoverstijgende projecten en met landelijke projecten komt minder aan de orde. Bij flexibilisering wordt gesproken over LIO-trajecten. Bovendien wordt de ontwikkeling van verkorte, duale trajecten behandeld. ICT zal in de opleidingen worden geïntegreerd. Het werd uit het plan niet duidelijk of VO-scholen en/of BVE-instellingen op het gebied van ICT worden ondersteund. Bij de samenwerking met de scholen wordt de nadruk gelegd op het BVE-veld. Het is niet duidelijk in hoeverre de VO-scholen en BVE-instellingen betrokken zijn bij het vaststellen van de instellingsplannen.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De Noordelijke Hogeschool Leeuwarden richt zich op de innovatie van de ontwikkelde trajecten en opleidingen en de samenhang daartussen. Er ligt een groot accent op urgentietrajecten en zij-instroom in de vorm van aanschuifmogelijkheden. De NHL combineert de zij-instromers met de traditionele deeltijders. De hogeschool is bezig met de ontwikkeling van competentieprofielen. Bovendien voert zij een experiment uit met een zelfontworpen assessmentinstrument.

Distributie van de opleidingsfunctie

Om tot de nieuwe trajecten te komen heeft de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden samenwerking gezocht met alle scholen in Noord-Nederland en met de Rijksuniversiteit Groningen. Samenwerking met de scholen heeft onder andere geleid tot een betaalde LIO-stage voor alle vierdejaarsstudenten. Verder zijn de scholen betrokken bij de ontwikkeling van de duale trajecten. Er zijn afspraken gemaakt met alle omliggende scholen en met een regulier platform van alle veertig scholen in de regio. Met de Rijksuniversiteit Groningen vindt een samenwerking plaats onder de noemer Noordelijk Opleidingsarrangement. In dat verband wordt gesproken over begeleiding op de scholen, over didactiek en over het personeelsbeleid in de scholen.

Integratie van ICT

De ICT-basisvaardigheden zijn aanwezig, maar de integratie van ICT in de opleidingsdidactiek is nog beperkt. ICT maakt wel deel uit van andere projecten. Bij de exacte vakken is aandacht voor instrumentele toepassingen van ICT, zoals tekenen en meten. Bij de beeldende vakken is aandacht voor digitale media en presentatievormen. De integratie in de didactische gereedschapskist is in ontwikkeling, maar is nog beperkt. Zo is er een reeks programmaonderdelen ontwikkeld in de sfeer van DRO Plus en een reeks voor onderwijskundige bagage rond ICT. Er wordt voorts nagedacht over een ICT-specialisatie van dertien studiepunten waarover overleg met het veld plaatsvindt. Zie voor meer informatie paragraaf 4.2 en 4.3. Binnen het samenwerkingsverband van scholen, ICT Noord, werkt NHL met voorloper-scholen aan ICT-projecten.

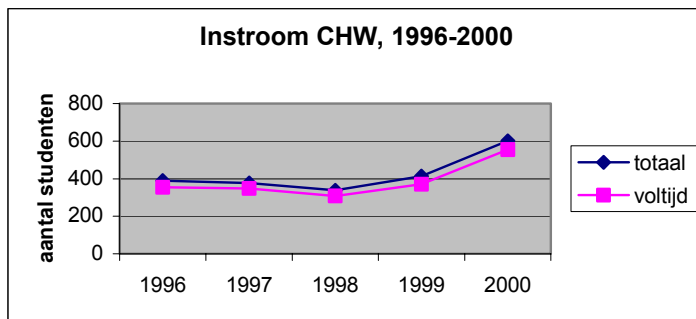
Innovatiestrategie

De projectorganisatie aan de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden is te kenschetsen als complex. Hoe kan overzicht worden gehouden over de grote hoeveelheid doelstellingen die men nastreeft? De instelling is zich overigens van deze vraag bewust getuige de heldere brochure *Hoe houden we het overzicht?* De vernieuwingen worden uitgevoerd binnen de reguliere lijnorganisatie. De inzet van tijd en geld is niet volledig traceerbaar. De norm van 60% voor ICT is in het verslagjaar zeker niet gehaald.

6.2 Christelijke Hogeschool Windesheim

I Kerngegevens

De Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) heeft 15 lerarenopleidingen, met 1646 studenten in het cursusjaar 2000-2001. De directie van de lerarenopleidingen stuurt de vernieuwingen binnen de Christelijke Hogeschool Windesheim aan. Medewerkers van de CHW ontwikkelen hun eigen projecten. Elk project heeft een projectleider; de projectleiders worden aangestuurd door de coördinator EPS. Daarnaast is er een resonansgroep EPS bestaande uit de coördinator EPS, twee projectleiders en vertegenwoordigers van de scholen. De directie van de lerarenopleidingen is verantwoordelijk voor de resonansgroep.



II Commentaar Onderwijsraad

De Onderwijsraad is positief over het instellingsplan. Het sluit aan bij het opleidingsplan van de hogeschool en de ervaringen die zijn opgedaan bij de projecten Kwaliteit en Studeerbaarheid en PROMITT. De projecten voor urgentieprogramma's geven een duidelijk beeld van de invulling van een flexibel stelsel voor de lerarenopleidingen en de duale opleidingsvarianten. Het concept van een ICT-onderwijswerkplaats spreekt de Onderwijsraad aan. De Raad is tevens positief over de samenwerking van de CHW met scholen voor voortgezet onderwijs en BVE-instellingen. Er wordt in het plan ruim aandacht geschonken aan curriculumontwikkeling, vakverbreding en deskundigheidsbevordering.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

Centraal in de aanpak van Windesheim staat de uitwerking van het didactische concept *actief en zelfstandig leren*. Veel aandacht gaat uit naar de totstandkoming van een speciaal flexibel traject met de LOI. Dit traject Afstandsleren is een combinatie van een urgentietraject en een zij-instroomtraject. Vooral de plaats en tijd van studeren zijn flexibel, afgezien van de fysieke begeleidingsbijeenkomsten. Hier zijn belangrijke positieve stappen gezet door CHW.

Distributie van de opleidingsfunctie

De samenwerking met de scholen vordert eveneens. Er zijn afspraken gemaakt, al dan niet onder de noemer van dualisering. Daarbij is ook veel aandacht voor toename van de stagetijd, het naar voren halen van de stage in de opleiding en het profiel geven aan de stage in het eerste opleidingsjaar. Bij de dualisering is het de vraag of de kwaliteit van de opleiders in de scholen voldoende is, ondanks de inspanningen van de opleiding in de vorm van nascholing. Het gaat hier met andere woorden over de waarborging van de kwaliteit van de opleidingsfunctie binnen de school. De samenwerking met de scholen staat in dit verband nog volop in de steigers. De uitwerking van een aantal afspraken met de stageverleners op de instellingen is helder. De volgende stap is het uitwerken van de opleidingsfunctie bij de tien tot twintig scholen waar CHW mee verder wil.

Integratie van ICT

De inzet van ICT in de opleidingsdidactiek is nog beperkt, evenals de ontwikkeling van de expertisefunctie op het thema ICT. De aandacht voor ICT als onderdeel van de gereedschapskist van studenten is weinig uitgewerkt. De ontwikkeling van een vervolg op het Digitaal Rijbewijs Onderwijs in de vorm van een 'ICT 2'-programma krijgt al wel vorm. Een vervolg wordt pas in de periode 2002 – 2004 verwacht. Het voornemen is om dan een specialisatie te ontwikkelen, gericht op de onderwijskundige aspecten van ICT en onderwijs, oftewel de didactische aspecten van e-learning.

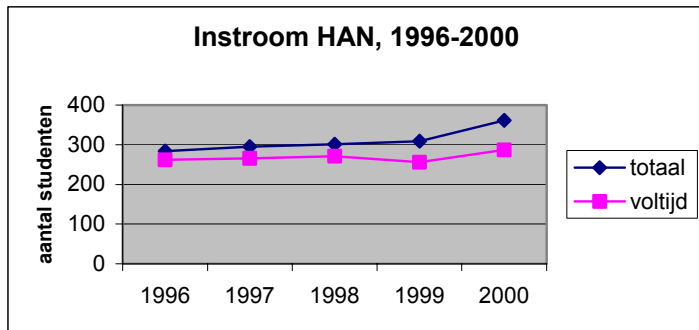
Innovatiestrategie

Bij alle thema's zijn positieve opmerkingen en kanttekeningen te maken. De organisatie van de innovatie speelt daarbij een belangrijke rol. De vraag is of de komende jaren het tempo voldoende kan worden versneld, gezien de innovatiecapaciteit die is vrijgemaakt. En of er voldoende voorwaarden zijn gecreëerd om die versnelling te kunnen maken. Rondom ICT was sprake van wat wrijving bij de keuzes voor voorzieningen. De betrokkenheid van docenten en studenten bij het ontwikkelingsproces was niet duidelijk. Onderdeel van de innovatiestrategie is het plan om ook binnen de hogeschool de educatieve krachten te bundelen. De lerarenopleiding wordt met de PABO en de contractactiviteiten samengebracht tot één educatief cluster. Ook wil de CHW de samenwerking met ULO's uitbreiden.

6.3 Hogeschool Arnhem en Nijmegen

I Kerngegevens

De lerarenopleidingen van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) verzorgen onderwijs aan 1174 studenten. Deze studenten zijn verdeeld over negentien opleidingen. Het Instituut voor Leraar en School (ILS) is de opdrachtgever van de instellingsplannen van de HAN. De ILS-directie is dan ook de eindverantwoordelijke voor de uitvoering van de vernieuwingen. Zij zit samen met het management van de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen en de onderzoekspoot van het ILS in het InstituutsManagement Overleg (IMO) dat de voortgang bespreekt. Bij een aantal projecten wordt gebruik gemaakt van resonansgroepen of (veld)consultatiegroepen om de resultaten te toetsen.



II Commentaar Onderwijsraad

De Onderwijsraad constateert dat de HAN de nadruk op de vraag vanuit de scholen legt en niet zozeer op de vraag vanuit de student. De samenhang van de projecten binnen de opleidingen wordt goed beschreven. De samenhang buiten de opleidingen, bijvoorbeeld bij instellingsoverstijgende projecten, komt in mindere mate aan de orde. Maatwerk wordt bij de behandeling van een flexibel stelsel slechts indirect besproken. De integratie van ICT richt zich eerder op ICT in de lerarenopleidingen, dan op ondersteuning en begeleiding van VO-scholen en/of BVE-instellingen. De Onderwijsraad oordeelt positief over de samenwerking met PABO's binnen de HAN en de universitaire lerarenopleiding. De HAN werkt ook samen met VO en BVE en met andere lerarenopleidingen. De betrokkenheid van de VO-scholen en BVE-instellingen bij de totstandkoming van de vernieuwing is niet duidelijk.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De HAN kent nog maar weinig speciale trajecten. Wel is ervaring opgedaan met een urgentietraject en het korte traject voor de onderwijsassistent binnen de BVE-sector. Het komende jaar wordt meer aandacht besteed aan de marketing van de variatie aan trajecten.

Distributie van de opleidingsfunctie

De omvang, plaats en functie van de stage is de laatste jaren sterk in ontwikkeling. De opleidingscholen moeten hun voorkeuren op het vlak van de diverse stagemodellen nog verder ontwikkelen. De HAN maakt systematisch werk van het werven van opleidingscholen waarbij gewerkt wordt met een model van twee cirkels. Er is een kleine cirkel van twaalf scholen waarmee systematische en brede afspraken worden gemaakt. Deze 'partnerscholen' hebben een goede interne opleidingsinfrastructuur, kunnen samenhangend optreden en nemen deel aan experimenteel en toegepast onderzoek vanuit de HAN. De grote cirkel bestaat uit honderd scholen waarmee incidenteel concrete samenwerking is afgesproken. De komende jaren besteedt de HAN aandacht aan de samenwerking binnen het Instituut voor Leraar en School (ILS) en aan een verdere uitbreiding van de samenwerking met de scholen.

Integratie van ICT

De HAN voert een breedtestrategie uit door bij een groot aantal opleidingen diverse kleine ICT-ontwikkelingsprojecten uit te voeren. Bij deze experimenten is ook aandacht voor de relatie met de vakdidactiek. Bij één opleiding is een specialisatie 'multimedia' in voorbereiding, bij een andere is zo'n specialisatie al operationeel. Het opzetten van een regionaal centrum voor leertechnologie verloopt teleurstellend en blijft tot nu toe steken in een demonstratiefase. Uit de gesprekken met studenten en docenten werd wel duidelijk dat de breedtestrategie haar vruchten begint af te werpen, doordat men toepassingen in de praktijk brengt. Men gaf aan dat er nog veel gedaan moet worden om ICT daadwerkelijk te integreren.

Innovatiestrategie

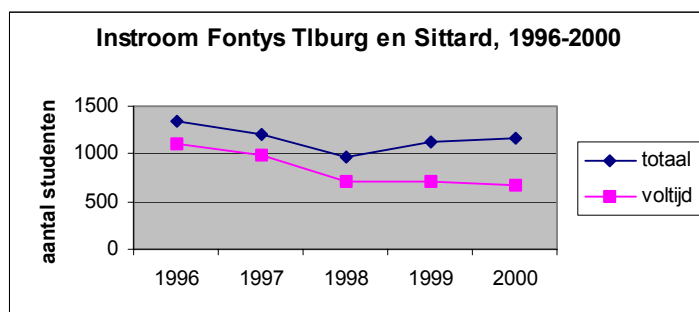
De basisinnovatiestrategie van de HAN lijkt te zijn om kleine stapjes te zetten en veel aandacht te besteden aan breedte en draagvlak. Op de HAN worden mede onder invloed van de nieuwbouw diverse onderdelen van de innovatiestrategie in een totaal verband geheel herontworpen. Zo moesten er besluiten genomen worden omtrent de inrichting van werkplekken en de ICT- infrastructuur. Men gaat werken met tijdelijk personeel om daarmee innovatieve kracht binnen te halen en innovaties te verankeren.

6.4 Fontys Lerarenopleidingen Tilburg en Sittard

I Kerngegevens

De lerarenopleidingen in Tilburg hebben 2800 studenten, de lerarenopleidingen in Sittard 744. Zij zijn verdeeld over in totaal zestien tweedegraads en twaalf eerstegraads opleidingen. Verder kent Fontys drie Pedagogische Technische Hogescholen (PTH's) in Eindhoven, Rotterdam/Amsterdam en Zwolle met in totaal 1480 studenten en twaalf opleidingen in 2000-2001.

Voor de verschillende innovatieprojecten zijn projectteams opgezet. De projectleider is verantwoordelijk voor de resultaten van deze projectteams. Het programmamanagement, dat bestaat uit de programmamanager, de projectleiders en een vertegenwoordiging van de vijf lerarenopleidingen van Fontys, is verantwoordelijk voor de beleidsvoorbereiding en -uitvoering. Tevens zorgt het programmamanagement voor de afstemming van de projecten onderling. De projectleiders en het projectmanagement worden ondersteund door het bedrijfsbureau.



II Commentaar Onderwijsraad

Onderstaand commentaar geldt tevens voor de drie PTH's in Eindhoven, Rotterdam/Amsterdam en Zwolle.

De Onderwijsraad komt tot een positief oordeel en waardeert het dat er ook aandacht wordt besteed aan de risico's van de plannen. Het instellingsplan van Fontys is volgens de Onderwijsraad te beschouwen als een voortzetting van de ontwikkeling van het curriculumkader. De criteria waaraan het instellingsplan moet voldoen komen aan de orde, maar niet in gelijke mate. Het accent ligt op 'professionaliseren en innoveren'. Dit wordt ondersteund door de projecten 'expertisecentrum' en '(kennis)infrastructuur'. De inzet van ICT komt betrekkelijk weinig aan de orde. Er wordt geen

aandacht besteed aan de curriculaire aspecten. De betrokkenheid van de partnerscholen bij de totstandkoming van dit instellingsplan is niet duidelijk.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

In het kader van *Maatwerk voor Morgen* is Fontys zich meer gaan richten op aanbodsturing via competenties. Zij neemt intensief deel aan de ontwikkeling van het EPS-*Kijkkader*. Bij de ontwikkeling van competenties gaat Fontys uit van het concept van persoonlijk ondernemerschap en de missie *Eens leraar, altijd leraar*. Veel van de vernieuwingswerkzaamheden betreffen het aanpassen van de curricula. Tevens wordt een assessmentcentrum ingericht en wordt het portfolio geïntroduceerd. Het assessmentcentrum is vanaf april 2001 operationeel. Vanaf dat moment kunnen de zij-instromers een assessment doorlopen. Fontys heeft eveneens een duaal traject ontwikkeld.

Distributie van de opleidingsfunctie

Fontys werkt samen met acht stichtingen en schoolbesturen en met tien ROC's in Brabant en Limburg. Bij de samenwerkingen met de scholen zijn ook andere lerarenopleidingen betrokken. Op basis van de interesse van studenten worden doorstroomtrajecten aangepast. Ook met de PABO en het IVLOS en ULO wordt samengewerkt.

Integratie van ICT

Door Fontys wordt in EPS-verband geen grote nadruk gelegd op de integratie van ICT. Incidenteel worden wel acties ondernomen om ICT te integreren in de opleidingsdidactiek. De aandacht voor ICT-E-leerlijnen in de curricula is beperkt tot een DRO-Plus-aanbod met als thema digitalisering van materiaal (zie ook het ICT-portret *Vijf scholen voor Voortgezet Onderwijs en een lerarenopleiding in beeld gebracht*).

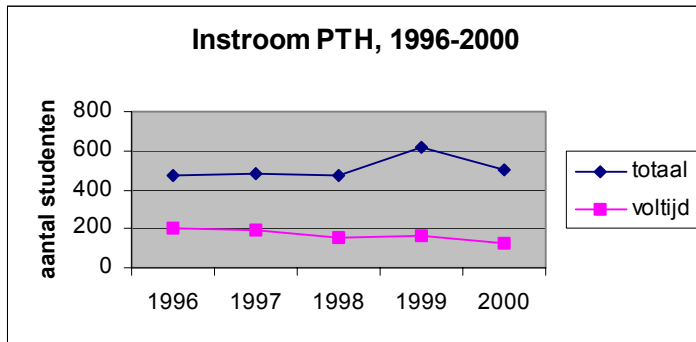
Innovatiestrategie

Binnen Fontys werken de vijf instellingen voor lerarenopleidingen VO (Tilburg, Sittard en de PTH's Eindhoven, Rotterdam/Amsterdam en Zwolle) nauw samen. De studenten van Fontys worden door middel van werkgroepen actief betrokken bij de vernieuwing. EPS komt binnen het primaire proces te liggen. Ook in de taakstelling van de medewerkers worden de EPS-projecten opgenomen. De samenwerking met andere opleidingen vindt incidenteel plaats. Met EPS streeft men resultaatgericht werken na. De projectplannen zijn kaders van waaruit vernieuwingen worden aangepakt. Fontys spreekt haar zorgen uit over de financiering van de vernieuwingsactiviteiten ná 2004, als de activiteiten door middel van reguliere middelen moeten worden bekostigd.

6.5 PTH-Eindhoven

I Kerngegevens

Alle PTH's samen hebben 1480 studenten en twaalf opleidingen in 2000-2001.



Zie paragraaf 6.4 voor het commentaar van de Onderwijsraad.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De PTH-Eindhoven biedt diverse trajecten aan: voltijd en deeltijd, duaal en bepaalde urgentietrajecten. De PTH heeft echter meer flexibiliseringsmogelijkheden. Zo wordt de opzet van jaarklassen losgelaten. Bij een aantal studierichtingen is sprake van procedures van intake en het maken van afspraken over vrijstellingen. De professionalisering en ontwikkeling van instrumenten voor de assessment-procedures behoeven verdere invulling. Gelet op de verontrustende ontwikkeling van de instroom in opleidingen als Werktuigbouwkunde en Elektrotechniek lijkt het wenselijk dat er aandacht komt voor verbreding van de opleidingen en een variant van het ATB-programma voor de technische-lerarenopleidingen. Deze opleidingen kunnen zich overigens spiegelen aan technische opleidingen die de instroom wél op peil kunnen houden, zoals Motorvoertuigentechniek en Consumptieve Techniek (PTH Amsterdam).

Distributie van de opleidingsfunctie

Uit de ontwikkelingen rondom stages, werkplekleren en duaal leren, blijkt dat dualisering en samenwerking met de scholen voorrang krijgt. Mede door de invloed van de scholen boekt de PTH-Eindhoven goede voortgang op het terrein van dualiseren. Zo zijn er individuele scholen die ook actief zijn in het aangaan van samenwerkingsafspraken met de PTH. Voorts wordt vanuit OMO, het samenwerkingsverband van scholen, actief gewerkt aan het verstevigen van de relaties en aan de instroom (zie ook hoofdstuk 3: het aanbod van OMO-scholen om het collegegeld te betalen). Over de organisatie van de samenwerking met de breedte van het onderwijsveld in BVE en VMBO zijn duidelijker afspraken nodig.

Integratie van ICT

De PTH-Eindhoven besteedt in 2001 minder dan 60% van de begroting aan ICT. ICT is kwalitatief en kwantitatief beperkt in het opleidingsprogramma verwerkt. Er wordt binnen de PTH-Eindhoven vooral van de eigen inzet van studenten uitgegaan. De didactische component van de inzet van ICT komt daardoor niet voldoende aan de orde. Er is geen sprake van een ICT-specialisatie binnen de opleiding.

Innovatiestrategie

Het is nog niet geheel duidelijk op welke wijze de centrale kaders van de regiegroep in Tilburg door de PTH-Eindhoven op haar eigen praktijk zijn toegepast. In de vertaalslag is nogal wat energie verloren gegaan. Hierdoor zijn de vernieuwingsactiviteiten in Eindhoven pas recent op gang gekomen. Wel gaat PTH-Eindhoven met enkele EPS-plannen van Fontys Tilburg werken.

6.6 PTH-Zwolle

I Kerngegevens

Alle PTH's samen hebben 1480 studenten en 12 opleidingen in 2000-2001.

Zie paragraaf 6.4 voor het commentaar van de Onderwijsraad.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

Binnen de PTH-Zwolle bestond al een variëteit aan projecten. Ook het overzicht van studentenaantallen laat een grote diversiteit aan opleidingen zien, met voltijd- en deeltijdvarianten en specifiek duale trajecten. De PTH-Zwolle speelt al langere tijd tamelijk flexibel in op de wensen en mogelijkheden van verschillende doelgroepen. De vraag blijft echter hoe een verdergaande individualisering van de opleidingen gerealiseerd kan worden, rekening houdend met randvoorwaarden als financiën en het grote aantal opleidingen. In dit verband kan meer aandacht worden gegeven aan verbreding van de opleidingen.

Distributie van de opleidingsfunctie

De PTH-Zwolle heeft vorderingen gemaakt op het gebied van de distributie van de opleidingsfunctie. Zij werkt samen met het scholenveld en denkt na over de wijze waarop samengewerkt kan worden op het gebied van competentieontwikkeling. Tevens heeft de PTH de omvang van de praktijkcomponent vergroot. Onduidelijkheid bestaat nog over de toekomstige vorm van de bedrijfsstages. De PTH-Zwolle werkt voor haar innovatiebeleid samen met andere PTH's en met onderdelen van Windesheim. De samenwerking met het BVE-veld is al uitgewerkt en volop in ontwikkeling. De samenwerking met het VMBO moet echter nog inhoud krijgen.

Integratie van ICT

De kwaliteit van de ICT-voorzieningen en de inzet van ICT als hulpmiddel om te communiceren, zijn voldoende ontwikkeld. De studenten hebben met de basale technische vaardigheden geen problemen. Er zijn in de opleiding een aantal momenten waarop ook de onderwijskundige aspecten van ICT aan de orde komen. Er wordt geëxperimenteerd met een elektronische leeromgeving. Er is geen zicht op de vraag of 60% van het budget in ICT wordt geïnvesteerd. De vraag is in hoeverre ICT voor de gehele opleiding voldoende geïntegreerd is. De onderwijskundige integratie van ICT met betrekking tot het VMBO en het BVE-veld kan nog verder worden ontwikkeld, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van een ICT-specialisatie.

Innovatiestrategie

Opvallend bij de PTH-Zwolle is dat er inhoudelijke verschillen lijken te zijn tussen de formele rapportage van Fontys en datgene wat feitelijk op de PTH-Zwolle wordt ondernomen. Vanuit de regiegroep in Tilburg worden niet alle voor de vernieuwing beschikbare middelen direct gedistribueerd naar de PTH-Zwolle. Het niet volledig doorzetten van de subsidiemiddelen is overigens een reële keuzeoptie voor de PTH, maar dan is het wel de vraag hoe de technische beroepsopleidingen voldoende bij de innovaties betrokken raken. De PTH-Zwolle geeft aan dat een aantal vernieuwingsactiviteiten langere tijd nodig hebben. Het lijkt verstandig om de eigen EPS-middelen goed te laten aansluiten bij de zaken die in gang zijn gezet. Het is echter onduidelijk hoe EPS aansluit bij de vernieuwingen bij Fontys en die bij de PTH-Zwolle. De aansturing van de vernieuwingen moet meer aandacht krijgen.

6.7 PTH-Rotterdam/Amsterdam

I Kerngegevens

Alle PTH's samen hebben 1480 studenten en 12 opleidingen in 2000-2001.

Zie paragraaf 6.4 voor het commentaar van de Onderwijsraad.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De opleidingen van PTH-Rotterdam/Amsterdam (Rammerdam) zijn in hoofdzaak afgeleid van de traditionele voltijd- en deeltijdopleidingen. Vanwege de beperkte schaal van de opleidingen wordt aansluiting gezocht bij andere opleidingen in de regio. De verbreding van de technische opleidingen is nog geen serieus onderwerp. Op dit moment wordt nog niet gewerkt met systematische assessments en portfolio's.

Distributie van de opleidingsfunctie

De samenwerking met het onderwijsveld is in beweging. Het uitwerken van afspraken en samenwerkingsmodellen vraagt op dit moment veel aandacht van het management van de lerarenopleiding. De contacten zijn tot nu toe incidenteel en blijven beperkt tot de traditionele stages.

Integratie van ICT

Bij de technische vakken is sprake van de inzet van ICT als didactisch hulpmiddel. Er is in hoge mate sprake van leren over ICT, omdat ICT steeds meer deel uitmaakt van de reguliere beroepspraktijk in die richtingen. De aandacht voor ICT in de overige opleidingsdidactiek beperkt zich nog tot e-mailgebruik en eerste experimenten met elektronische leeromgevingen.

Innovatiestrategie

De verhouding van de vernieuwingsactiviteiten binnen PTH-Rammerdam tot het totaal aan Fontys-activiteiten is nog niet geheel helder. Wel is duidelijk dat de drie PTH's in de komende tijd nadrukkelijk een eigen ontwikkelingsprofiel zullen kiezen en zullen samenwerken. De PTH's als 'uitvoeringslocaties' bereiden zich de komende tijd nader voor op een eigen innovatiebeleid dat toegesneden is op de regionale situatie en dat rekening houdt met de specifieke problemen binnen de technische beroepsopleidingen.

6.8 Hogeschool Leiden

I Kerngegevens

De lerarenopleiding van de Hogeschool Leiden (HL) verzorgt in 2000-2001 voor 76 studenten de lerarenopleiding verpleegkunde. De HL heeft gekozen voor een overkoepelende projectgroep met leden uit de lerarenopleiding Verpleegkunde, HBO-V en PABO. De leden van de projectgroep voeren overleg met de werkgroepen van de verschillende opleidingen. De HL heeft ook een stuurgroep opgericht. De leden van deze stuurgroep zijn afkomstig uit afdelingen van de hogeschool die betrokken zijn bij het vernieuwingsproject.

Omdat de Hogeschool Leiden alleen zij-instroom kent, ontbreekt een grafiek zoals bij de andere instellingen.

II Commentaar Onderwijsraad

De Onderwijsraad stelt dat het instellingsplan in belangrijke mate voldoet aan de toetsingscriteria en een kwalitatief voldoende uitvoering mogelijk maakt. Omdat de Hogeschool Leiden voor de vernieuwingen samenwerkt met de Hogeschool Rotterdam moet hun instellingsplan ook in samenhang worden bekeken. De beoordeling van de Onderwijsraad is evenwel uitsluitend gebaseerd op het instellingsplan van de Hogeschool Leiden. Het instellingsplan van de Hogeschool Leiden richt zich voornamelijk op curriculumontwikkeling en teleleren (ICT). In het plan wordt ook de samenwerking met BVE-instellingen en zorginstellingen besproken. Er wordt echter niet aangegeven hoe deze instellingen bij de vaststelling van het instellingsplan zijn betrokken.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De lerarenopleiding Verpleegkundige is tamelijk ver op het gebied van flexibilisering. Wellicht kunnen de verschillende modules frequenter aangeboden worden. Daarbij moet wel rekening worden gehouden met de (kleine) schaal van de opleiding. De opleiding is programmatisch flexibel in relatie tot de doelgroep die de hogeschool bedient.

Distributie van de opleidingsfunctie

De Hogeschool Leiden besteedt veel aandacht aan de beroepspraktijk: de voorbereiding daarop tijdens de opleiding, de koppeling met activiteiten op de werkplek en de verbinding van werkervaringen met de opleiding. Verbetering is mogelijk van de afstemming tussen theorie en praktijk en van de oriëntatie op de echte praktijk van lesgeven. De Hogeschool Leiden heeft een samenwerking met het institutionele veld tot stand gebracht, al dan niet in een formele context via een begeleidingscommissie. De afstemming met de scholen, de ROC's, bijvoorbeeld op het gebied van ICT, moet nog nader worden ingevuld.

Integratie van ICT

Basale voorzieningen als een elektronische leeromgeving en e-mail zijn bij de Hogeschool Leiden goed ontwikkeld. ICT in de opleidingsdidactiek en ICT in de didactische gereedschapskist van de studenten zijn nog onderontwikkeld. Zo moet ook het digitale portfolio nog worden ontwikkeld.

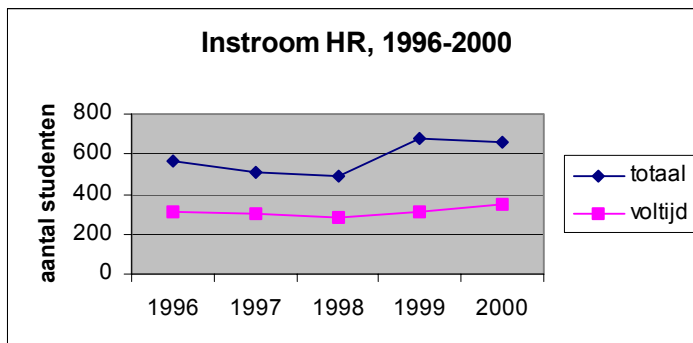
Innovatiestrategie

De planvorming voor Leiden was in eerste instantie ingebed in de plannen van de Hogeschool Rotterdam. Vanwege de subsidiesystematiek is de toekenning direct aan de Hogeschool Leiden gedaan. Mede door wisselingen in het management zijn de innovatieactiviteiten in Leiden pas rond december 2000 gestart. Tijdens het inspectiebezoek was er dus vooral sprake van voornemens. Bij het opstellen van het inspectierapport werd de definitiefase afgerond. Dit is ook terug te vinden in het (geringe) gebruik van de subsidie. Het is te verwachten dat Leiden de inhaalslag nog kan maken.

6.9 Hogeschool Rotterdam

I Kerngegevens

De Hogeschool Rotterdam (HR) heeft 23 lerarenopleidingen en 2073 studenten in het cursusjaar 2000-2001. De HR heeft vier deelprojecten ingericht voor de vernieuwing. De projectleiders zijn samen met de algemene projectleider verantwoordelijk voor de resultaten. De algemene projectleider is lid van het directieteam van de betrokken clusters van lerarenopleidingen. De deelprojectleiders en de algemene projectleider vormen tevens een werkgroep binnen het project Curriculumvernieuwing. De Hogeschool Rotterdam heeft ook kernteams opgericht die de opdrachtgever van de projectleiders worden. De kernteams geven sturing aan de vernieuwing van de eigen opleiding. De directie is eindverantwoordelijk voor het functioneren van de kernteams. De projectplannen van de kernteams moeten dan ook geaccordeerd worden door de directie. Voorts is er een Atelier ingericht waarin onderwijsproducten worden ontwikkeld en wordt zorggedragen voor de professionalisering van de medewerkers en mede-opleiders.



II Commentaar Onderwijsraad

De hogeschool besteedt duidelijk aandacht aan een vraaggerichte werkwijze. Aan een aantal zaken wordt minder aandacht besteed, terwijl de Onderwijsraad van mening is dat daaraan wel aandacht besteed had moeten worden. Er is bijvoorbeeld geen inzicht gegeven in de wijze waarop de hogeschool wil inspelen op de vraag van de scholen. Er wordt wel ingegaan op de samenwerking met de scholen. Daaruit blijkt echter niet wat de betrokkenheid van de partnerscholen is bij de totstandkoming van dit instellingsplan. Bovendien wordt in de plannen geen inzicht gegeven in de wijze waarop 'scholing op maat' vorm zal krijgen. Er is evenmin aandacht besteed aan de landelijke plannen en een mogelijke aansluiting van de hogeschool bij deze plannen. In het plan wordt ook niet duidelijk hoe de HR ICT in dienst stelt van de ondersteuning en begeleiding van VO-scholen en BVE-instellingen. Onderdelen als duaal, zij-instromers, portfolio en assessment komen in het instellingsplan aan de orde, maar streefcijfers worden niet genoemd.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De Hogeschool Rotterdam geeft aan dat de curriculumopbouw van de laatste jaren een belangrijk fundament is voor voortgaande innovaties. De kernteams hebben een ontwikkel-, plannings-, verbeter-, evalueer- en uitvoeringstaak. De nadruk ligt op een andere manier van opleiden, maatwerk en flexibilisering. Centraal daarin staan de kritische beroepssituaties die bepalend zijn voor de diverse fasen van de opleiding. Daarbij komen variaties in leerlijnen, differentiaties en keuzeonderwijs. Het aantal zij-instromers kent een gestage groei. Tevens heeft de hogeschool assessment- en portfolio-instrumenten ontwikkeld. Daartoe heeft zij de assessment-procedures uitgewerkt, een persoonlijk ontwikkelingsplan opgesteld door de studenten, een stroomschema gecreëerd voor de zij-instromers en is zij bezig met de ontwikkeling van een portfolio.

Distributie van de opleidingsfunctie

De plaats van de stages is de afgelopen jaren sterk in ontwikkeling. Zij vinden eerder in de opleiding plaats, zijn intensiever en kennen meer variaties. De samenwerking met de omringende scholen staat in het voorjaar van 2001 hoog op de agenda, maar de contouren van de diverse afspraken zijn nog niet helemaal helder. Er is sprake van zowel een breedte- als een dieptebenadering, maar de relatie tussen beide is nog niet uitgekristalliseerd. In een korte krachtsinspanning wil men vóór de zomer van 2001 in samenspraak met het veld een aantal keuzes gemaakt hebben. Tot de keuzes behoort het werken met diverse partnerschapmodellen waarin het concept opleidingsschool vorm krijgt. Ambassadeurs van de lerarenopleidingen zullen per 1 september 2001 de relaties met de scholen versterken.

Integratie van ICT

De HR heeft nog weinig gedaan aan het didactisch ICT-gebruik door studenten. De opleidingen willen zich hier wel meer op toeleggen met steun van het Atelier. Hun aandacht gaat uit naar toegankelijke programma's. De ervaring leert dat de scholen vaak nog niet over voldoende ICT-middelen beschikken. De kernteams gebruiken ICT als ondersteuning van de onderwijskundige vormgeving. Een speciale uitdaging ligt in het gebruikmaken van de Rotterdamse expertise op het terrein van visualiseren en beeldtaal.

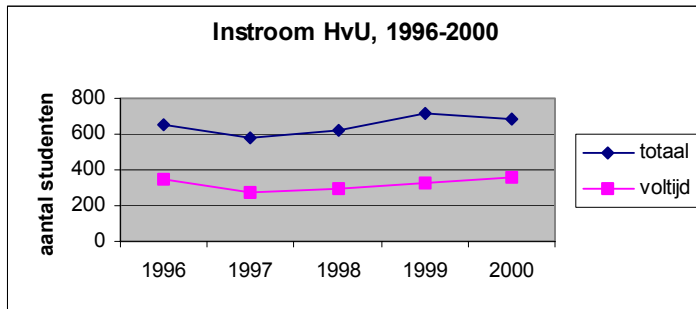
Innovatiestrategie

Begin 2001 heeft de HR ervoor gekozen de innovatiestrategie in samenhang met de organisatiestructuur van drie opleidingssectoren ingrijpend aan te passen. Dit om de concentratie en de samenhang in het innovatieproces te versterken. In een dynamisch en organisch proces werkt men aan een kanteling van de organisatie en het wortel laten schieten van de innovaties binnen de nieuwe organisatie. Men werkt aan een organisatie die uiteindelijk zowel een as van kernteams als een as van expertgroepen heeft. Daarbij is tevens een aantal ijkpunten voor de nieuwe opleidingen geformuleerd: competentiegericht, vraaggestuurd en samenwerking met scholen.

6.10 Hogeschool van Utrecht

I Kerngegevens

De Hogeschool van Utrecht (HvU) heeft 22 lerarenopleidingen en 2299 studenten in het cursusjaar 2000-2001. De dagelijkse leiding van de projecten wordt uitgevoerd door het managementteam van de afdeling VO/BVE. Een aantal projecten ('samenwerking met het scholenveld' en 'flankerend onderzoek') wordt rechtstreeks door het managementteam uitgevoerd. De algemene conceptontwikkeling en -bewaking vindt plaats in een conceptgroep. De aansturing van het programma vindt plaats in een regiegroep waarin de opleiding en het werkveld samenwerken.



II Commentaar Onderwijsraad

De ontwikkeling van een flexibel opleidingsstelsel, de professionalisering van opleiders en leraren en de versterking van de samenwerking met VO-scholen en BVE-instellingen komt uitgebreid aan de orde. Het plan van de HvU geeft volgens de Onderwijsraad een goede uitwerking van de inhoud van de projecten en de wijze waarop deze zullen worden uitgevoerd. Het plan geeft zowel de risico's als de voorrangsvolgorde van de projecten weer. Andere initiatieven om de instroom te vergroten ontbreken. De inzet van ICT, samenwerking met andere lerarenopleidingen en het gemeenschappelijk curriculum komen weinig aan de orde. De betrokkenheid van de partnerscholen bij de totstandkoming van dit instellingsplan blijkt niet duidelijk.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De HvU heeft de afgelopen periode een groot aantal projecten voor assessment en flexibilisering in gang gezet. Met de assessment-instrumenten is op verschillende plekken ervaring opgedaan. Door het urgentietraject en diverse duale trajecten voor voltijd en deeltijd, ontstaat een tamelijk gedifferentieerd geheel. Ook de spreiding van de studenten over de verschillende trajecten laat een divers beeld zien. Ter ondersteuning van deze projecten heeft de Hogeschool van Utrecht een aantal projecten gestart, waaronder de ontwikkeling van een assessment-centrum en een job centre. Deze zijn operationeel sinds najaar 2000. Het assessment-centrum werkt op basis van het door STOAS ontwikkelde instrumentarium. De HvU is een van de drie plaatsen waar pilots met het STOAS-instrument hebben plaatsgevonden (zie paragraaf 2.6). Afgezien daarvan is het de vraag in hoeverre er flexibiliteit is in termen van tijd. En hoe het gedifferentieerde aanbod aanschouwelijk kan worden gemaakt.

Distributie van de opleidingsfunctie

Ook bij de samenwerking en afstemming tussen de opleidings- en praktijkcomponent is sprake van een grote variatie in de stages. Zo is een duale variant voor het derde en vierde jaar ontwikkeld. De Hogeschool van Utrecht heeft de scholen actief betrokken bij de projecten. Met 47 scholen bestaan raamovereenkomsten voor samenwerking, met tien andere scholen bestaat een nauwere samenwerking. De overeenkomst met deze tien scholen is gesloten met het bevoegd gezag, waardoor de vraag rijst of er snel genoeg een praktische uitwerking zal plaatsvinden. Collega's uit het veld participeren in de projectgroepen. Het blijft echter de vraag hoe de verschillende impulsen van buiten en van binnen gecombineerd, geordend en geconsolideerd kunnen worden. Uniek is het project werkveldoriëntatie waarin werknemers van de lerarenopleiding VO/BVE in een tienweekse stage meewerken in het veld, bijvoorbeeld als toegevoegd projectmedewerker of onderzoeker. De stage wordt gecombineerd met een training van drie weken. Van ieder team/vakgroep gaan in de loop van het project vier teamleden op werkveldoriëntatie. Het werkveldoriëntatietraject moet een voorbeeld opleveren voor competentiegericht opleiden.

Integratie van ICT

De ontwikkeling rond de integratie van ICT lijkt een omslag door te maken. Uit de rapportages en de gesprekken met studenten en docenten kwam een beperkte integratie naar voren. In het expertisecentrum, de onderwijswerkplaats en ook door de brugfuncties die nu van daaruit gelegd zijn naar de sectoren en opleidingen, ontstaat een positiever beeld. Op dit moment bestaan er nog geen duidelijke ICT-specialisaties binnen de opleidingen.

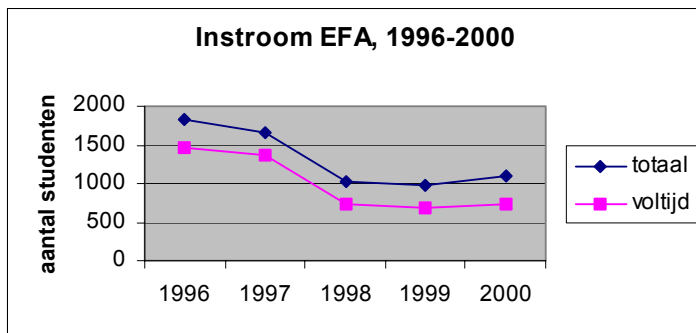
Innovatiestrategie

Ook de organisatie van de vernieuwing bij de HvU maakte een omslag door. Die komt al tot uitdrukking in de organisatie rond de ICT-innovaties. Ook voor de andere thema's wordt gezocht naar nieuwe vormen van integratie tussen de vernieuwingsactiviteiten en de werkvloer binnen de lerarenopleidingen. Tijdens het bezoek hebben wij ook gesproken met vertegenwoordigers van de scholen waaruit duidelijk een wederzijdse betrokkenheid naar voren kwam.

6.11 Educatieve Faculteit Amsterdam

I Kerngegevens

De lerarenopleidingen van de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) heeft 34 opleidingen en 3342 studenten in het cursusjaar 2000-2001. De EFA heeft verschillende platforms rond specifieke innovatiethema's in het leven geroepen. De platforms hebben geen (eind)verantwoordelijkheid. Wel dienen zij als coördinator en stimulator en zorgen zij voor de afstemming. De EPS-stuurgroep is binnen de EFA verantwoordelijk voor de verschillende projecten. De stuurgroep bestaat uit alle onderwijsmanagers, het Projectbureau, de informatiemanager en een vertegenwoordiger van het Expertisecentrum curriculumontwikkeling. De directie en de stuurgroep komen regelmatig bij elkaar. Bovendien vindt strategisch overleg plaats met de Raad van Advies (directies van de belangrijkste educatieve partners VO en BVE). Het projectbureau ondersteunt de stuurgroep en communiceert over de vernieuwingen. Ook het informatiemanagement, het Expertisecentrum curriculumontwikkeling, Internationalisering en de partnerschappen ondersteunen de stuurgroep.



II Commentaar Onderwijsraad

Het instellingsplan van de EFA voldoet volgens de Onderwijsraad in belangrijke mate aan de toetsingscriteria en maakt mogelijk dat de uitvoering voldoende kwaliteit heeft. Het instellingsplan geeft aan dat er een nauwe samenhang is tussen de curriculumvernieuwing van de EFA (Experimentele Lerarenopleiding) en de EPS-projecten. Een aantal stappen zijn al gezet, zoals de inrichting van een Expertisecentrum, de ontwikkeling van een portfoliosysteem en een assessmentinstrument voor de propedeuse. De samenhang tussen de projecten, zowel binnen als buiten de instelling, komt in het plan naar voren. In het instellingsplan wordt veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van een flexibel stelsel van (duale) lerarenopleidingen dat studenten op maat kan bedienen en aan de versterking van samenwerking met VO-scholen, BVE-instellingen, agrarische lerarenopleidingen, Sectorbestuur SBO en de regionale arbeidsvoorziening. Ook de vergroting van de initiële instroom en zij-instroom en deskundigheidsbevordering staan sterk in de belangstelling. Doordat de EFA kiest voor een 'natuurlijke integratie' van ICT in de plannen is niet duidelijk hoe de integratie van ICT in het onderwijs moet plaatsvinden. De betrokkenheid van de partnerscholen bij de totstandkoming van dit instellingsplan blijkt niet duidelijk.

III Bevindingen Inspectie van het Onderwijs

Flexibilisering

De EFA heeft een grote variëteit aan projecten: versneld-duale en urgentietrajecten. De vraag is echter of het programma voor de individuele student voldoende flexibel is in tijd, volgorde en individuele stijl. Op het gebied van assessment en de IBM-systematiek (Integraal Beoordelings-

Moment) en met name rondom portfolio laat de EFA heel interessante ontwikkelingen zien. Het portfolio van de EFA wordt ook op andere lerarenopleidingen gebruikt. Ook het concept van IBM is een goed doordachte en beredeneerde aanpak van de assessment- en competentiebenadering. Het is nog onduidelijk welke conclusies verbonden kunnen worden aan de uitkomsten van het IBM. Momenteel worden nog geen harde conclusies uit het assessment getrokken.

Distributie van de opleidingsfunctie

De distributie van de opleidingsfunctie ontwikkelt zich goed bij de EFA. Studenten van de EFA starten direct met een duale opleiding. Ook is in 2001 een tweede pilot gestart. De studenten worden daarbij als onderwijsassistent bij een ROC ingezet. De precieze invulling van die functie in de onderwijspraktijk lijkt nog niet vast te liggen. De duale kwaliteiten van de andere opleidingen geven een positief beeld. Er is sprake van bijvoorbeeld het vergroten van de stages, het naar voren halen van de stages, ontwikkeling van lintstages en LIO-stages. Op het terrein van samenwerking met scholen zijn er tussen de EFA en een aantal grote spelers in het veld interessante ontwikkelingen. De samenwerking met de scholen staat overigens nog in de steigers, waardoor duidelijkheid ontbreekt over de breedte en het draagvlak voor de samenwerking in de regio. De EFA werkt binnen de Hogeschool Amsterdam aan een breed onderwijs-intranet.

Integratie van ICT

De EFA heeft onvoldoende ICT-voorzieningen. Op dit moment zijn er wat weinig PC's voor de studenten en men overweegt in PC's te investeren. Maar door de ontwikkeling van E-learning en draadloze verbindingen voor laptops zal het aantal benodigde PC's in de toekomst mogelijk nog minder zijn. Studenten en ook docenten geven relatief vaak aan dat het omgaan met de technische aspecten van ICT problemen oplevert. Zo wordt niet altijd voldoende tijd besteed aan inhoudelijke en didactische aspecten van de ICT-integratie in verhouding tot de tijd die het leren werken met de techniek vergt. De relatie tussen ICT en vakdidactiek wordt niet EFA-centraal behandeld en aangejaagd. De vraag bestaat of de EFA voldoende zicht heeft op de kwaliteit van de educatieve aspecten van ICT in de diverse opleidingsonderdelen op de EFA. In de nieuwe leerpraktijken neemt de omvang en ook de variatie van het ICT-gebruik per jaar toe. Zie ook het ICT-portret EFA.

Innovatiestrategie

De innovatie is breed ingebed in de instelling. Er sprake van een organische relatie met andere innovatieactiviteiten waaronder het project Experimentele Lerarenopleiding in het kader van PROMMITT. Het is wel de vraag of de projectadministratie toereikend is. Het is niet geheel duidelijk hoe op detailniveau projectorganisatie en projectadministratie zijn ingericht. In de stukken over de realisatie van de begroting wordt aangegeven dat een deel van de gepresenteerde resultaten gefinancierd is met eerder ontvangen subsidies. Het Expertisecentrum Curriculumontwikkeling ondersteunt het ontwikkelingsproces van leerpraktijken en de omslag naar duaal, competentiegericht en maatwerk leren. Flankerend onderzoek ondersteunt het totale ontwikkelingsproces binnen de EFA. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Twente. Professionalisering is een belangrijk aandachtspunt binnen de vernieuwingsactiviteiten van de EFA.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Instroom studenten eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen 1996 – 2000

Tabel B1: Totale instroom van 1996 tot en met 2000					
	1996	1997	1998	1999	2000
HL	36	19	29	34	37
NHL	584	559	286	458	402
CHW	213	174	175	203	345
HAN	319	317	327	355	440
HvU	607	539	690	802	801
Fontys met PTH's	1.989	1.502	1.253	1.536	1.424
EFA	1.337	539	961	1.122	1.155
HR	573	514	513	697	693
Totaal	5.658	4.163	4.234	5.207	5.297

Bron: HBO-ontcijferd, 2001

Bijlage 2: Afkortingen en begrippen

HBO-instellingen met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen

CHW	Christelijke Hogeschool Windesheim
EFA	Educatieve Faculteit Amsterdam
HAN	Hogeschool Arnhem Nijmegen
HL	Hogeschool Leiden
HR	Hogeschool Rotterdam
HvU	Hogeschool van Utrecht
NHL	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
PTH	Pedagogisch Technische Hogeschool

Algemene afkortingen en begrippen

BVE	Beroeps- en Volwasseneneducatie
DRO	Digitaal Rijbewijs Onderwijs
EPS	Educatief Partnerschap; vernieuwingsplan van de gezamenlijke eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen in het HBO
EXPLO	Experimentele Lerarenopleiding
HBO-raad	Overkoepelend orgaan van HBO's in Nederland
IB	Instituutsbegeleider; begeleidt de stages vanuit de lerarenopleiding
ICLON	Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing
Instellingen	HBO's met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen
IPB	Integraal Personeelsbeleid
IVLOS	Universitaire Lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht
KUN	Katholieke Universiteit Nijmegen
LIO	Leraar in opleiding; LIO's werken meestal op basis van een arbeidsovereenkomst
OMO	Ons Middelbaar Onderwijs; samenwerkingsverband van ongeveer vijftig scholen voor voortgezet onderwijs
PABO	Lerarenopleiding voor het primair onderwijs
PO	Primair onderwijs
PML	Procesmanagement Lerarenopleidingen; houdt zich onder andere bezig met het gemeenschappelijk curriculum van de lerarenopleidingen
PROMMITT	Program On Multimedia In Teacher Training

ROC	Regionaal Opleidingscentrum
SBO	Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt
Scholen	De scholen voor voortgezet onderwijs
STOAS	Stichting Onderzoek Agrarische Sector
ULO	Universitaire Lerarenopleiding
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs
VO	Voortgezet Onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs

Bijlage 3: Literatuur

Arbeidsmarktramingen VO 2000-2011, IVA Tilburg 2000
Audit flexibiliteit hogescholen, HBO-raad, 2001

Brummelhuis, A.C.A. ten, *ICT monitor, 1997-1998 Lerarenopleidingen*, OCTO Twente, 1999
Brummelhuis, A.C.A. ten, *ICT monitor, 1998-1999, Lerarenopleidingen* OCTO Twente, 2000
Brummelhuis, A.C.A. ten, *ICT monitor, 1999-2000, Lerarenopleidingen* OCTO Twente, 2001

Convenant lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en beroeps- en volwasseneneducatie, 18 juni 2001 zie www.minocw.nl brief aan TK HBO/AS/2001/25410

Dietze, A. et al., *Kijkkader voor competenties voor de Tweedegraads Lerarenopleidingen*, 2000
Gemeenschappelijke curricula tweedegraads opleidingen, Procesmanagement Lerarenopleidingen, Den Haag, maart 1998
Dool van den P.C. en J. Geerligts, *ICT kristallen voor het onderwijs: slijpen en slijten, advies voor een technologiebeleid voor het onderwijs*, STOAS, 2000

HBO-ontcijferd 2001 en HBO Monitor 2000, HBO-raad, vereniging van hogescholen, Den Haag

ICT-Schoolportret Edith Stein College, Inspectie van het Onderwijs, verschijnt november 2001
ICT-schoolportret Fontys, Inspectie van het Onderwijs, 2000
ICT-Schoolportret van de Educatieve Faculteit Amsterdam, Inspectie van het Onderwijs, verschijnt
Imants, J., Bolhuis, S., *Zij-instromers in de opleiding leraren voortgezet onderwijs*, Instituut voor Leraar en School (HAN/KUN), mei 2001
Innovatieplan eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen, Educatief Partnerschap, 1999
Instellings-voortgangsrapportages EPS, 2000, zie ook: www.educatiefpartnerschap.nl
Interim-wet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs, Staatsblad 306, 6 juli 2000

Kerncijfers 2001, ministerie van OCenW, 2001

Lubberman, J. en T. Klein, *ICT in het Hoger Onderwijs, een quick scan naar het gebruik van ICT en Elektronische leeromgevingen in het Nederlandse Onderwijs*, ministerie van OCenW, 2001 (in voorbereiding)
Lubberman, J., et al., *Stand van zaken Traject zij-instroom per 1 augustus 2001*, Onderzoek van Research voor Beleid, Leiden, 2001

Maatwerk 3 Voortgangsrapportage, ministerie van OCenW, september 2001, zie www.minocw.nl
Maatwerk voor Morgen 2 Voortgangsrapportage, ministerie van OCenW, 2000; zie www.minocw.nl
Maatwerk voor Morgen, het perspectief voor een open onderwijsmarkt, ministerie van OCenW; zie www.minocw.nl
Ministeriële Regeling Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004, ministerie van OCenW, 1999
november 2001

Onderwijsraad 2000, *Naar een Educatief Partnerschap, beoordeling innovatieplannen lerarenopleidingen hbo*, Den Haag 2000
Overdijk, C., *Waar blijven de banen voor zij-instromers? HBO-journaal*, juni 2001

Regeling stagebegeleidingsvergoeding voor scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, *Uitleg 18*, Gele Katern, blz. 10-15, 25 juli 2001

Sikkens, Robert, *De jacht op nieuwe leraren*, *Het onderwijsblad*, februari 2001
Sikkens, Robert, *Forse terugval bij aanmelding voor PABO's en lerarenopleidingen*, *Het onderwijsblad*, mei 2001

Vijf basis scholen een PABO in beeld gebracht, Inspectie van het Onderwijs, november 2001 (Waarin een portret van de Edith Stein PABO)

Vijf scholen voor Voortgezet Onderwijs en een lerarenopleiding in beeld gebracht, Inspectie van het Onderwijs, februari 2001 (Waarin portret over Fontys-opleidingen Tilburg/Sittard)

Vonderen, J. van, *Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school*, EPS-reeks 4, juni 2001

Web-based education commission, *The power of the internet for learning, moving from promise to practice* 2000; zie ook: www.ed.gov/technology;

Wetsvoorstel Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs ter bestendinging en actualisering van de regels over de leraren-opleiding zie ook www.minocw.nl

Zes scholen voor Voortgezet Onderwijs en een lerarenopleiding in beeld gebracht, Inspectie van het Onderwijs, november 2001 (Waarin een portret van de EFA)

Bijlage 4: Overzicht inspectiebezoeken 2001

27 februari 2001	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
12 maart 2001	Christelijke Hogeschool Windesheim
15 maart 2001	Hogeschool Arnhem Nijmegen
20 maart 2001	Fontys Lerarenopleidingen Tilburg en Sittard
22 maart 2001	Hogeschool Leiden
30 maart 2001	Hogeschool Rotterdam
2 april 2001	Hogeschool van Utrecht
17 april 2001	Educatieve Faculteit Amsterdam
19 april 2001	Pedagogisch Technische Hogeschool Eindhoven
23 april 2001	Pedagogisch Technische Hogeschool Zwolle
26 april 2001	Pedagogisch Technische Hogeschool Rotterdam en Amsterdam

Bijlage 5: Betrokken onderwijsexperts

Opleiden voor de school is besproken en becommentarieerd door onderwijsexperts tijdens twee expertmeetings. Dit heeft een aantal stellingnamen opgeleverd die verspreid in het rapport zijn opgenomen. De experts die een bijdrage leverden vindt u hieronder in alfabetische volgorde.

Dhr. dr. C.N. Brouwer (Instituut voor Leraar en School)

Mw. drs. H. ten Brinke (Inspectie voor het Onderwijs)

Dhr. dr. B. Bulder (Inspectie van het Onderwijs)

Mw. drs. I.A. Drewes (Inspectie van het Onderwijs)

Dhr. J. Dijkstra (Inspectie van het Onderwijs)

Mw. dr. M. Elshout-Mohr (SCO-Kohnstamm Instituut)

Dhr. drs. G. van Hardeveld (Inspectie van het Onderwijs)

Mw. drs. M.J.F. Hulshof (Inspectie voor het Onderwijs)

Dhr. dr. R. Klarus (STOAS)

Dhr. dr. T. Klein (Research voor Beleid)

Dhr. dr. P. de Koning (Inspectie van het Onderwijs)

Dhr. drs. H.P. Meijerink (Inspectie voor het Onderwijs)

Dhr. prof. dr. W. J. Nijhof (Universiteit Twente)

Dhr. dr. J. Onstenk (CINOP)

Dhr. drs. C.L.G. Sluis (Inspectie van het Onderwijs)

Dhr. dr. C. Terlouw (Universiteit Twente)

Mw. Y. Visser (Hogeschool van Utrecht)

Dhr. drs. O.A. de Vries (Inspectie van het Onderwijs)

Mw. dr. I.F. de Wolf (Inspectie van het Onderwijs)

Professioneel Onderwijspersoneel

In deze reeks zijn verschenen:

Inspectie van het Onderwijs/Research voor beleid (september 2001). *Monitor Integraal Personeelsbeleid. Rapport van de eerste meting (2001) in primair en voortgezet onderwijs.* Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (november 2001). *Monitor Integraal Personeelsbeleid primair en voortgezet onderwijs 2001.* Nummer 2001-9. Drukkerij Phoenix & Den Oudsten, Rotterdam.

Inspectie van het Onderwijs (november 2001). *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap.* Nummer 2001-10. Drukkerij Phoenix & Den Oudsten, Rotterdam.