

**PROFESSIEEL
ONDERWIJSPERSONEEL**

OPLEIDEN MET DE SCHOOL
TWEEDE EVALUATIE VAN
EDUCATIEF PARTNERSCHAP

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD 7

SAMENVATTING 9

- 1 INLEIDING 15
 - 1.1 De vernieuwing van de lerarenopleidingen 15
 - 1.2 Monitoring van de vernieuwing door de Inspectie van het Onderwijs 15
 - 1.3 Opbouw van dit rapport 17

- 2 DISTRIBUTIE VAN DE OPLEIDINGSFUNCTIE 19
 - 2.1 Inleiding 19
 - 2.2 Praktijk 19
 - 2.3 Begeleiding 20
 - 2.4 Samenwerking 20
 - 2.5 Het scholenveld 22
 - 2.6 Keuzegids Hoger Onderwijs 2002 23
 - 2.7 Resultaten van de expertmeeting 28
 - 2.8 Conclusies 33

- 3 ICT-EDUCATIEF 35
 - 3.1 Algemene bevindingen 35
 - 3.2 Studenten over ICT-E 38
 - 3.3 Praktijken binnen de opleidingen 40
 - 3.4 Internationale benchmarks 41
 - 3.5 Resultaten van de interactieve sessie met experts uit de lerarenopleidingen 44
 - 3.6 Conclusies 49

- 4 SITUATIE LERAREN-IN-OPLEIDING IN STUDIEJAAR 2001-2002 51
 - 4.1 Inleiding 51
 - 4.2 Leraren-in-opleiding en stagiairs (eindstage) in het voortgezet onderwijs en in het basisonderwijs 52
 - 4.3 Inzet van leraren-in-opleiding/stagiairs in het onderwijs 55

4.4	Begeleiding van leraren-in-opleiding/stagiairs	56
4.5	Conclusies	57
5	INSTELLINGSBEELDEN	59
5.1	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)	59
5.1.1	Kerngegevens	59
5.1.2	Distributie van de opleidingsfunctie	59
5.1.3	ICT-Educatief	61
5.2	Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW)	63
5.2.1	Kerngegevens	63
5.2.2	Distributie van de opleiding	63
5.2.3	ICT-Educatief	67
5.3	Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN)	69
5.3.1	Kerngegevens	69
5.3.2	Distributie van de opleidingsfunctie	70
5.3.3	ICT-Educatief	73
5.4	Fontys Hogescholen en Pedagogisch Technische Hogescholen (PTH's)	75
5.4.1	Kerngegevens	75
5.4.2	Distributie van de opleidingsfunctie	76
5.4.3	ICT-Educatief	79
5.5	Hogeschool Leiden (HL)	79
5.5.1	Kerngegevens	80
5.5.2	Distributie van de opleidingsfunctie	80
5.5.3	ICT-Educatief	81
5.6	Hogeschool Rotterdam (HR)	81
5.6.1	Kerngegevens	81
5.6.2	Distributie van de opleidingsfunctie	82
5.6.3	ICT-Educatief	85
5.7	Hogeschool van Utrecht (HvU)	87
5.7.1	Kerngegevens	87
5.7.2	Distributie van de opleidingsfunctie	87
5.7.3	ICT-Educatief	90
5.8	Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA)	93

- 5.8.1 Kerngegevens 93
- 5.8.2 Distributie van de opleidingsfunctie 93
- 5.8.3 ICT-Educatief 99

6 NASCHOUWING 102

- 6.1 Inleiding 102
- 6.2 Lerarenbeleid in samenhang met onderwijsontwikkeling 102
- 6.3 Evaluatie van Integraal Personeelsbeleid (IPB) 103
- 6.4 Evaluatie van zij-instroom in het beroep (ZIB) 104
- 6.5 Het opleidingsstelsel vraag en aanbodzijde 105
- 6.6 Uitdagingen 106

BIJLAGE(N)

- I CRITERIA GEHANTEERD BIJ DE BESTUDERING VAN HET MATERIAAL EN BIJ HET VOEREN VAN GESPREKKEN 111
- II STUDENTENOORDELEN UIT DE KEUZEGIDS HOGER ONDERWIJS 1998, 2000 EN 2002 114
- III INSTROOM STUDENTEN EERSTE- EN TWEDEGRAADS LERARENOPLEIDINGEN 1996-2001 119
- IV DEELNEMERS EXPERT MEETINGS 121
- V AFKORTINGEN EN BEGRIPPEN 122
- VI LITERATUUR 125

VOORWOORD

De professionaliteit van het onderwijspersoneel is de basis voor eigentijds onderwijs. Daarin staat de leerling centraal. Competentiemanagement en opleiden binnen de school zijn belangrijke instrumenten om de professionaliteit van docenten voortdurend te ontwikkelen. Intensieve samenwerking tussen scholenveld en lerarenopleiding is cruciaal voor het waarborgen van kwaliteit in de toenemende variëteit aan trajecten, die leiden tot competent onderwijspersoneel.

Uit de tot nu toe verschenen acht publicaties van de reeks Professioneel Onderwijspersoneel van de Inspectie van het Onderwijs komt een dynamisch beeld naar voren. Scholen maken voortgang bij het invoeren van integraal personeelsbeleid. Er komt meer aandacht voor opleiden en begeleiden binnen de school. De samenwerking tussen de school en de lerarenopleidingen wordt mede onder invloed van het lerarentekort intensiever.

Voor u ligt de tweede evaluatie van Educatief Partnerschap, het innovatieprogramma van de lerarenopleidingen van de hogescholen voor het voortgezet onderwijs en de BVE-sector. Uit de eerste evaluatie kwam het beeld naar voren dat veel tegelijk werd aangepakt. Tevens had de aandacht voor deze innovatie binnen de hogescholen te lijden onder de problemen in de reguliere exploitatie en de kleinschaligheid van veel opleidingen.

Voor deze tweede evaluatie is in het bijzonder aandacht gegeven aan de verdere distributie van de opleidingsfunctie tussen de lerarenopleiding en het scholenveld en aan de ontwikkeling van ICT-Educatief leerlijnen in de opleidingsprogramma's.

De samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholenveld, gericht op het opleiden samen met de school, is in de gewenste stroomversnelling geraakt. We zien tal van initiatieven om de samenwerking met de scholen uit te bouwen, onder meer op het terrein van stages, duale trajecten, leraren in opleiding en andere vormen van gezamenlijk opleiden. Er ontstaat langzaam meer structurele aandacht binnen de scholen voor de professionalisering van nieuw personeel. De opleidings- en begeleidingstrajecten zijn evenwel nog geen object van systematische kwaliteitszorg en kwaliteitsborging. De contacten tussen de opleidingen en de scholen rond duale trajecten en stages in de eerste jaren van de opleiding groeien, maar de contacten met de scholen rondom LIO's en zeker zij-instromers in het beroep zijn nog sterk voor verbetering vatbaar.

Het beeld rond ICT-Educatief binnen de lerarenopleidingen is teleurstellend. Het aantal situaties waar de lerarenopleiding op het vlak van ICT-Educatief pro-actief kan functioneren naar het scholenveld blijft nog beperkt tot een aantal kleinschalige initiatieven. De aandacht voor de competenties van docenten om ICT daadwerkelijk educatief relevant te laten zijn en in te zetten als integraal onderdeel van een pedagogisch didactisch arrangement blijft nog sterk achter bij wat op dit vlak van de lerarenopleidingen verwacht mag worden.

Dit beeld wordt mede ondersteund door een internationale verkenning die rond ICT-Educatief in de lerarenopleiding als onderdeel van de reeks Professioneel Onderwijspersoneel is uitgebracht.

Het project Educatief Partnerschap wordt begin 2003 afgerond. Door het groeiende belang van zij-instromers in het onderwijs, het opleiden met en binnen de school en door het feit dat de professionalisering van het onderwijspersoneel voor het educatieve gebruik van ICT hoog op de agenda staat, blijven ook vanaf 2003 de uitdagingen op deze terreinen voor de lerarenopleidingen groot. Om met deze uitdagingen verder aan het werk te kunnen gaan, is een krachtenbundeling zowel binnen de hogescholen als tussen de hogescholen en het scholenveld gewenst. Langs die weg kan de bestaande expertise zowel binnen de opleidingen als binnen de scholen verder uitgebouwd worden ten faveure van eigentijdse vormen van leren door de leerlingen.

De Inspecteur-Generaal van het Onderwijs

Mevr. mr. drs. C. Kervezee

SAMENVATTING

Onder de noemer Educatief Partnerschap (EPS) stelt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen tussen 1999 en 2002 ruim 32 miljoen euro beschikbaar voor vernieuwing en flexibilisering van de lerarenopleidingen. Eind 2001 deed de Inspectie van het Onderwijs verslag van haar onderzoek na één jaar EPS in *Opleiden voor de school, eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*. Ondanks bemoedigende ontwikkelingen, stelde het totaalbeeld teleur. Vooral de ontwikkeling van ICT binnen het onderwijs (waarvoor 60% van het geld bestemd is) bleef achter. Daadwerkelijke flexibiliteit in tijd, programmavolgorde en programma-inhoud was nog beperkt. Het werken met assessments en portfolio's stond in de kinderschoenen. De samenwerking tussen opleidingen en scholen op het terrein van stages, praktijkleren en duale trajecten groeide, maar moest nog krachtig verder worden ontwikkeld.

Dit is het tweede EPS-rapport naar aanleiding van het vernieuwingsbudget voor de lerarenopleidingen. De bestandsopname betreft de situatie begin 2002. Deze keer is vooral gelet op twee zaken. Ten eerste de samenwerking tussen opleiding en school bij de praktijkstages, ten tweede de educatieve inzet van ICT in de opleiding van leraren. Bij de samenwerking is er sprake van een stroomversnelling. De inzet van ICT in het opleidingsprogramma van de lerarenopleidingen is nog steeds onder de maat.

Groeiend aantal partnerschappen rond opleiden voor de school

Partnerschappen tussen opleidingen en scholen rond de praktijkkant van het opleiden ontwikkelen zich over het algemeen goed. In het schooljaar 2001-2002 is veel meer bereikt dan in 2000. De partnerschappen met de scholen krijgen in dit jaar vorm. De organisatie van de onderlinge afspraken en vooral de concrete invulling daarvan is met sprongen vooruit gegaan. De vormen van praktijk en werkplekleren groeien in variatie, kwantiteit en grotendeels ook in kwaliteit. Studenten en scholen doen daar nu nadrukkelijk hun voordeel mee. Scholen zetten bijvoorbeeld studenten in ter ondersteuning van de docenten. Studenten kunnen ervaring opdoen terwijl zij niet volledig ingezet hoeven te worden op de school. Zij hebben ook tijd om hun opleiding af te ronden. Uit deze intensieve samenwerking en ook uit de samenwerking met bedrijfstakken zijn diverse nieuwe trajecten ontwikkeld, gericht op specifieke doelgroepen. Bijvoorbeeld gericht op vakmensen uit het bedrijfsleven met een MBO-opleiding en veel bedrijfservaring. De flexibiliteit van de opleidingen en de variatie in doelgroepen voor de lerarenopleiding is hierdoor gegroeid.

Voor elk van de opleidingen en hogescholen geldt dat een strategie wordt uitgewerkt om in samenspraak met het scholenveld vorm te geven aan de nadere distributie van de opleidingsfunctie. Onder distributie van de opleidingsfunctie verstaan wij de verschillende vormen van samenwerking en taakverdeling tussen de lerarenopleiding en het scholenveld bij het realiseren van opleidingen. De grote variëteit in aanpak die de inspectie constateert, is te verklaren uit de specifieke regionale situatie. Het lerarentekort in de grote steden is nijpend, buiten de

Randstad is nog minder sprake van personeelstekorten. Alle lerarenopleidingen maken keuzes over het aantal scholen met wie zij samenwerken en de intensiteit waarmee zij samenwerken. In de grote steden is er een grote groep scholen intensief betrokken bij lerarenopleidingen. De mate waarin scholen daarbij een deel van de opleiding mede vormgeven, verschilt ook sterk. Naast de variant van een verdere professionalisering van 'stagescholen', zien we scholen die participeren in grotere delen van de opleidingen tot en met scholen die feitelijk het voortouw nemen bij het opleiden. De laatste groep weet goed hoe zij aanvullend de kwaliteiten van de lerarenopleiding in hun school kunnen inzetten.

Partnerschappen krijgen steeds meer een bestuurlijke en institutionele basis. Veel opleidingen kiezen er ook voor eerst op de werkvloer de nadere vervlechting uit te proberen en werkende weg vorm te geven aan het partnerschap. Opleidingen laten tevens de lerarenopleiders meer opereren binnen de opleidingsscholen. Het raakvlak van lerarenopleiding en scholen wordt zodoende groter, zo ook de betrokkenheid van het scholenveld bij de begeleiding en beoordeling van de studenten in opleiding.

De kwantiteit en kwaliteit van de totale praktijkcomponent binnen de opleidingen groeit. Voor elk van de leerjaren is een ontwikkeling te zien van variatie in de vormgeving van de praktijkcomponent, van traditionele stages tot aan duale varianten. De begeleiding vanuit de hogescholen binnen de scholen wordt intensiever en krijgt vorm door middel van contactdocenten, ambassadeurs en praktijkopleiders.

Het aantal gecombineerde leer- en arbeidsovereenkomsten voor leraren-in-opleiding (LIO's) groeit. Deels is het de arbeidsmarktsituatie die kansen biedt, deels zijn de diverse overeenkomsten te danken aan de doortastendheid van lerarenopleidingen en schoolbesturen. Overigens is het niet altijd duidelijk of onbetaalde leraren-in-opleiding (naast betaalde leraren-in-opleiding) begeleiding krijgen in de school en de opleiding. In het algemeen zijn er nog verbeteringen mogelijk bij het omgaan met leraren-in-opleiding en zeker ook met zij-instromers. (Zie ook Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs, Inspectie van het Onderwijs, 2002).

ICT-Educatief nog sterk onderontwikkeld

Rond ICT-Educatief kan de inspectie veel minder voortgang rapporteren dan bij de samenwerking met scholen. Onder ICT-E verstaan we de onderwijskundige vraagstukken bij de integratie van ICT in leren en onderwijzen. Dat gaat dus verder dan een digitaal rijbewijs. ICT-E aspecten hebben zowel betrekking op kennis, vaardigheden en competenties van docenten en studenten. Bij een aantal instellingen gaat de ontwikkeling wel de goede kant op. Opleidingen werken aan explicitering, aan ICT-E leerlijnen door de jaren heen, de integratie daarvan in vakdidactiek, de beroepsoriëntatie en de beroepsvorming en in een aantal gevallen ook aan ICT-E specialisaties. Deze goede aanzetten daargelaten, kenmerkt het totale beeld van de hogescholen en opleidingsclusters zich door onvoldoende menskracht, kwaliteit, intensiteit, expertise en momentum als het om ICT gaat. De instellingen constateren het ook zelf in hun rapportages, zij het soms enigszins verhold.

Het tekort aan expertise betreft niet zozeer de digitale basisvaardigheden, maar de vraagstukken rond de onderwijskundige inzet van ICT. Op alle drie de lagen van de integratie van ICT-E in de lerarenopleiding zien we tekorten. Er bestaan lacunes, zowel rond de integratie in de opleidingsdidactiek, rond de uitbouw van een digitale gereedschapskist met didactische meerwaarde als rond de kennis over ICT-integratie in de praktijk van het scholenveld. Daar waar lerarenopleidingen interne expertisecentra hebben ingericht, is sprake van een zekere concentratie van expertise al is die veelal beperkt.

Wat in de programma's van de lerarenopleidingen rond ICT-E vooral opvalt, is dat de structuur van het aanbod en de inhoudelijke invulling sterk onderontwikkeld zijn. Nergens is sprake van een heldere definitie van een kennisaanbod rond ICT-integratie in het onderwijs, oftewel een inleiding in de 'educatieve technologie'. Er zijn geen syllabi en studieboeken en er is geen heldere toegang tot de mondiale kennis op dit vlak voor de totale studentenpopulatie of voor studenten die een ICT-specialisatie volgen. Voor een curriculumonderdeel als Onderwijspsychologie hebben opleidingen wel een aanbod gedefinieerd, verplichte thema's gekozen en ook literatuur geselecteerd. Dat geldt niet voor het onderwerp educatieve functies van ICT. Zelfs opleidingen die bezig zijn om competenties voor studenten rond ICT-E te formuleren, maken geen gebruik van internationale voorbeelden en *benchmarks* die in ruime mate beschikbaar zijn. Zie in dat verband ook het rapport *ICT3* opgesteld onder leiding van de Open Universiteit Nederland in opdracht van de inspectie met daarin *good practices*, samengevat in een aantal *benchmarks* (zie publicatie nr 09 in de reeks professioneel onderwijspersoneel van december 2002) Opvallend is verder dat de geformuleerde competenties vaak een sterk technisch in plaats van een meer didactisch karakter hebben.

Vergeleken met het voorgaande jaar is wel voortgang te zien bij de samenwerking met de scholen rond ICT. Verschillende opleidingen ontwikkelen een voorzichtige samenwerking met scholen gericht op de onderwijskundige integratie van ICT. Studenten spelen daarbij met hun werkstukken in het kader van varianten van producerend leren steeds een belangrijke rol, zoals uit verschillende aansprekende voorbeelden blijkt.

Oordelen van studenten over lerarenopleidingen / Keuzegids Hoger Onderwijs 2002

Bij het onderzoek naar de vernieuwing van lerarenopleidingen zijn ook de oordelen van studenten van belang. Om een goed beeld te krijgen van de waardering van de studenten zijn ten behoeve van deze evaluatie de studenten van de lerarenopleidingen meegenomen en zijn extra vragen over EPS opgenomen in de vragenlijst voor de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002*.

De vergelijking van lerarenopleidingen met andere HBO-studies valt positief uit voor de lerarenopleidingen, die vrij hoog scoren. De lerarenopleidingen exact en maatschappijvakken staan met een score van respectievelijk 7 en 6,8 op een 7^e en 11^e plaats van de in totaal 31 studies. De lerarenopleiding talen (6,7) staat op de 19^e plaats. De hoogste score die studenten een HBO-studie gaven, was voor de hotelschool (7,2). Bij het onderdeel 'voorbereiding loopbaan' in de vragenlijst

kwam het contact tussen de lerarenopleidingen met de scholen aan de orde. De gemiddelde score voor dit onderwerp was in 1998 6,5, in 2000 7 en in 2002 bedroeg de score 7.2. Dit kan een reflectie zijn van de ook door ons geconstateerde groeiende aandacht voor de praktijkcomponent van de opleidingen.

Nadere beschouwing

Er zit beweging in de EPS-innovatie maar het is de vraag of de eisen uit het scholenveld met betrekking tot het opleidingsprogramma op de lerarenopleiding en de professionalisering van het onderwijspersoneel in de scholen en het tekort dat nu in meerdere regio's echt gevoeld gaat worden op tijd beantwoord kunnen worden. Er zijn ook na EPS initiatieven nodig, in samenhang met vraagstukken over institutionele samenwerking, kwalificatiestructuur, financieringsstromen en expertise-ontwikkeling.

Voor de toekomst van het onderwijs, voor het verbeteren van de situatie op de onderwijsarbeidsmarkt is het cruciaal dat lerarenopleidingen en scholen gezamenlijk werken aan het anders organiseren van het onderwijs en leren. De ervaringen met onderwijsassistenten in het primair onderwijs, leraarondersteuners in het voortgezet onderwijs, de functie- en taakdifferentiatie in de BVE-sector in de vorm van assistenten, instructeurs, tutors enzovoort laat ook zien dat dit anders organiseren nu reeds mogelijk is. Uit een begin 2003 te verschijnen bundel ICT Schoolportretten blijkt dat de inzet van ICT en nieuwe media daarbij als een katalysator kan werken (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Voor een verdieping van de integratie van ICT zijn ook nog volgende slagen nodig. Hoe kan een voortgaande integratie van ICT in de gereedschapskist van docenten-in-opleiding bevorderd worden? De ambities van EPS en ook van Onderwijs-Online voor wat betreft de pro-actieve rol van de lerarenopleidingen ten opzichte van het scholenveld zijn nog niet gerealiseerd. Daartoe moet de verbinding van de lerarenopleidingen met onderzoeksprojecten en onderzoeksexpertise op dit vlak systematisch versterkt worden. Daarnaast is dit vraagstuk typisch iets dat niet op alle 240 perceeltjes van de lerarenopleidingen los moet worden aangepakt. Binnen en tussen de hogescholen zal op dit vlak sterker moeten worden samengewerkt om de komende jaren de programmaontwikkeling en kennisaccumulatie een forse versnelling te geven.

In het Plan van Aanpak "Arbeidsmarkt en personeelsbeleid" worden diverse aangrijpingspunten geboden voor concrete nieuwe activiteiten in het licht van de zojuist genoemde uitdagingen:

- a) Stimuleren van arrangementen voor de afstemming van de opleidingsfunctie van de lerarenopleidingen en de scholen;
- b) Inzet ICT en nieuwe media als katalysator voor het anders organiseren van onderwijzen en leren als basis voor het verwerven van ICT-E expertise bij zowel de opleidingen als de scholen;
- c) Organiseren van werkplekleren en opleiden en begeleiden binnen de school op afstand met behulp van ICT voorzieningen.

Bij de groeiende bereidheid van scholen om mee te werken aan het opleiden binnen de school past wel de volgende signalering. Veel scholen zijn op dit

moment nog onvoldoende in positie om ook daadwerkelijk een deel van de opleiding kwaliteitsvol uit te voeren. Daar zijn structuur, cultuur, expertise en middelen voor nodig. In het kader van integraal personeelsbeleid groeit de aandacht voor competentie management, maar opleiden binnen de school is meer dan een alleen intervisie. Daar is ook coaching en begeleiding door professioneel onderwijspersoneel voor nodig.

Deze analyse leidt tot drie problemen die in de toekomst opgelost moeten worden:

- 1) Waar ligt de grens van wat werkplekleren kan ten opzichte van leren binnen de lerarenopleiding en op welke manier, in welke fase en onder welke begeleiding kan daarmee worden gestart?
- 2) Hoe kan men straks het hoofd bieden aan de toenemende vraag aan leraren en aan de ombuiging naar een vraag naar onderwijspersoneel met bredere competenties?
- 3) Hoe wordt gewaarborgd dat het traject van inwerken en laten ingroeien van nieuw onderwijspersoneel ook na de afronding van de initiële opleiding voldoende kwaliteitsvolle aandacht krijgt binnen de scholen?

Op goede scholen komen steeds meer inwerktrajecten voor nieuw-benoemden voor. Toch zijn er problemen. Jonge docenten en nieuw-benoemden krijgen te snel een volledig takenpakket. Door te zware werkbelasting komt het afstuderen soms in de knel. Het ligt voor de hand de uitstroom van net benoemden uit het onderwijs, het opleiden binnen de school en de kwaliteit van het opleidingstraject gecombineerd aan te pakken door een voortgezette opleiding in de eerste jaren van de beroepsuitoefening. In die jaren is er naast werk, dan ook sprake van begeleiding en een opleiding, in de vorm van reflectie- en studietaken. Een dergelijke kwaliteitsimpuls kan meer vliegen in één klap slaan en kan ook het perspectief van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen verder versterken. Ook na EPS is dat nodig.

1 INLEIDING

1.1 De vernieuwing van de lerarenopleidingen

In 1999 stelde het Kabinet in de nota *Maatwerk voor Morgen 1* maatregelen voor om de lerarenopleidingen te bewegen tot een vraaggerichte werkwijze. Het doel van een vraaggerichte werkwijze is dat de lerarenopleidingen een goede positie verwerven op de markt voor initiële en post-initiële activiteiten. Dit beleid is in *Maatwerk voor Morgen 2* en *Maatwerk 3* voortgezet. In 1999 hebben de lerarenopleidingen zich verenigd onder de noemer Educatief Partnerschap. Ook individueel zijn de lerarenopleidingen met vernieuwingsprojecten gestart. De projecten worden ondersteund door de regeling *Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004*. De lerarenopleidingen krijgen voor de uitvoering van hun projecten aanvullende subsidie van de Minister (ruim 32 miljoen euro).

1.2 Monitoring van de vernieuwing door de Inspectie van het Onderwijs

Begin 2000 kreeg de inspectie de opdracht van het Ministerie om de vernieuwing van de lerarenopleiding te evalueren. Onder vernieuwing verstaat het Ministerie de volgende negen zaken:

- Ontwikkeling flexibel stelsel;
- Vergroting initiële en zij-instroom;
- 60% van het budget voor ICT;
- Samenwerking met het scholenveld;
- Onderlinge samenwerking;
- Gemeenschappelijk curriculum;
- Breder beroepsperspectief;
- Deskundigheidsbevordering opleiders;
- Hoger afstudeerrendement.

In 2001 publiceerde de inspectie de voortgang van de vernieuwingen in 2000 in het rapport *Opleiden voor de school*. Uit deze rapportage bleek dat vooral de eerste vijf doelstellingen aandacht hadden gekregen van de lerarenopleidingen. Zo nam het aantal maatwerktrajecten in 2000 toe. Echter, daadwerkelijke flexibiliteit in tijd, programmavolgorde en programma-inhoud was nog beperkt. Het werken met assessments en portfolio's stond nog in de kinderschoenen. De samenwerking tussen opleidingen en scholen op het terrein van stages, praktijkleren en duale trajecten groeide, maar verdere ontwikkeling was noodzakelijk. In 2000 was de integratie van ICT in de opleidingsdidactiek voor verbetering vatbaar. Een grote lacune werd gesignaleerd in de aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes op het terrein van de onderwijskundige competenties van docenten. Ten slotte signaleerde de inspectie forse haalbaarheidsproblemen met betrekking tot de organisatie, het draagvlak en de financiering van de projecten.

In deze tweede evaluatie van de voortgang van de vernieuwing staan twee thema's centraal: de distributie van de opleidingsfunctie en ICT-Educatief. De instellingen hebben met de Minister afgesproken dat zij 60% van de vernieuwingssubsidies besteden aan ICT-Educatief. Daarom wordt ICT-E ook dit jaar in de evaluatie meegenomen. In *Maatwerk 3* wordt opleiden in de school gezien als een belangrijk instrument om de scholen te emanciperen ten opzichte van lerarenopleidingen. Scholen krijgen meer invloed op de opleiding en de professionalisering van hun eigen personeel. Tevens vereisen nieuwe opleidingstrajecten als zij-instromers in het beroep een grotere samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de scholen.

Naast dit rapport over EPS publiceert de Inspectie van het Onderwijs verschillende andere rapporten over de ontwikkelingen met betrekking tot onderwijspersoneel in de serie *Professioneel Onderwijspersoneel*. De 'schoolportretten' zijn het verslag van onderzoek naar de invoering van integraal personeelsbeleid (IPB) op scholen voor primair en voortgezet onderwijs die op één of meer terreinen van hun personeelsbeleid de positieve effecten ervaren van IPB. IPB is een belangrijk instrument om de kwaliteit van het onderwijs op scholen te behouden en te ontwikkelen. Lerarenopleidingen kunnen daaraan een belangrijke bijdrage leveren wanneer het gaat om scholing en begeleiding van beginnende en ervaren docenten. Het is daarom essentieel dat lerarenopleidingen en scholen samenwerken aan IPB. De eerste IPB-monitor is in 2001 uitgebracht .

De Interimwet zij-instroom biedt mogelijkheden om via een andere dan de reguliere weg toegang te krijgen tot het onderwijsberoep. Centraal bij dit traject staat het assessment als selectie-instrument en als instrument om het opleidingstraject van een deelnemer vast te stellen. De eerste evaluatie van de werking van de assessmentcentra en de trajecten van zij-instromers vindt in 2002 plaats. In december 2002 zijn de eerste resultaten van de evaluatie gerapporteerd.

Informatiebronnen voor dit onderzoek

Voor het inspectieonderzoek naar de voortgang van de vernieuwing zijn verschillende informatiebronnen gebruikt:

- voortgangsrapportages van opleidingen over vernieuwingen;
- gesprekken tijdens bezoeken met studenten, docenten, management en vertegenwoordigers samenwerkingsscholen;
- panels van onderwijsdeskundigen en betrokkenen, die reageerden op conceptrapport; één over ICT, één over distributie opleiding;
- meningen van studenten, via vragen in de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002*.

De voortgangsrapportages van de instellingen over de vernieuwingen waren het uitgangspunt van het onderzoek.

Voor rapporten van de Inspectie van het Onderwijs zie:
www.onderwijsinspectie.nl/producten/rapporten.

Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs, 27 juli 2000.

Van februari tot en met april 2002 bezocht de inspectie elf instellingen van in totaal acht hogescholen voor eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. Tijdens de instellingsbezoeken spraken inspecteurs met een delegatie van studenten, docenten en management. Bovendien waren vertegenwoordigers van het scholenveld, waarmee de instelling samenwerkt, aanwezig.

De conceptrapportage van het rapport *Opleiden met de school* is tijdens expertmeetings voorgelegd aan twee panels met onderwijsdeskundigen en leden van het management van de lerarenopleidingen. In één panel kwam de distributie van de opleidingsfunctie aan de orde. ICT-Educatief stond in de tweede expertmeeting centraal. De uitspraken die tijdens deze expertmeetings zijn verzameld, zijn weergegeven in de desbetreffende hoofdstukken.

Om een goed beeld te krijgen van de waardering van de studenten van de lerarenopleidingen zijn in de vragenlijst voor de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002* de lerarenopleidingen opgenomen in de algemene bevraging. Daarnaast heeft de inspectie een aantal specifieke vragen laten opnemen over de distributie van de opleidingsfunctie en ICT-Educatief.

1.3 Opbouw van dit rapport

Opleiden met de school is op verschillende manieren te lezen, afhankelijk van de belangstelling van de lezer.

De hoofdstukken 2, 3 en 4 geven een thematisch beeld van alle lerarenopleidingen:

- samenwerking opleidingen en scholen rond het praktijkgedeelte (H2);
- de inzet van ICT (H3);
- LIO-studenten (H4).

Wie een breder overzicht per lerarenopleiding wil krijgen, leest H5. Dat geeft per lerarenopleiding een overzicht van algemene gegevens, de invulling van het praktijkgedeelte en de samenwerking met scholen en ten slotte de inzet van ICT. Omdat het einde van het EPS-project in zicht is, maar de vernieuwing nog niet is afgerond, volgt in H6 een nabeschuiving.

Hieronder staat een gedetailleerd overzicht van de aandachtspunten uit het inspectieonderzoek, die in de betreffende hoofdstukken zijn terug te vinden.

Aandachtspunten bij inspectieonderzoek naar samenwerking rond praktijkgedeelte (H2):

- praktijk;
- begeleiding;
- samenwerking;
- emancipatie scholen;

- meningen van onderwijsexperts;
- mening van studenten (Keuzegids Hoger Onderwijs 2002).

Aandachtspunten bij inspectieonderzoek naar ICT (H3):

- Educatieve functies ICT;
- deskundigheidsbevordering;
- ICT als kennis- en communicatiehulpmiddel;
- ICT als secundair en besturingsproces;
- ICT als ondersteuning voor andere doeleinden;
- good practices;
- internationale benchmarks;
- meningen van onderwijsexperts;
- mening van studenten (Keuzegids Hoger Onderwijs 2002).

Aandachtspunten bij inspectieonderzoek naar LIO-studenten (H4):

- LIO's en eindstages;
- toelating tot LIO-schap;
- inzet LIO's in onderwijs;
- begeleiding LIO's in het onderwijs.

Aandachtspunten bij inspectieonderzoek per opleiding (H5):

- aantal studenten;
- instroomgetallen 1996-2001;
- invulling van het praktijkgedeelte;
- aansluiting theorie - praktijk;
- begeleiding en beoordeling;
- samenwerking (strategisch en uitvoerend);
- Educatieve functies ICT;
- deskundigheidsbevordering;
- ICT als kennis- en communicatiehulpmiddel;
- ICT als secundair en besturingsproces;
- ICT als ondersteuning voor andere doeleinden.

2 DISTRIBUTIE VAN DE OPLEIDINGSFUNCTIE

2.1 Inleiding

In Maatwerk 2 en 3 wordt extra aandacht besteed aan de distributie van de opleidingsfunctie. In Maatwerk 2 wordt opleiden in de school langs twee wegen ingevuld. In de eerste plaats wordt gesproken over de training van opleidingsdocenten. Ten tweede wordt ingegaan op de ontwikkeling van een keurmerk van scholen ten behoeve van "opleiden in de school". In Maatwerk 3 wordt opleiden in de school gezien als een belangrijk instrument om de scholen te emanciperen richting lerarenopleidingen. Scholen krijgen meer invloed op de opleiding en de professionalisering van hun eigen personeel. Tevens vereisen nieuwe opleidingstrajecten als zij-instromers in het beroep een toenemende mate van samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de scholen.

Om een vernieuwing in de opleiding van docenten tot stand te kunnen brengen, is het mede van belang dat de lerarenopleidingen en de scholen samenwerken aan opleiden. Nieuwe vormen van afstemming en samenwerking zijn noodzakelijk om deze distributie van de opleidingsfunctie mogelijk te maken.

In dit hoofdstuk wordt de algemene situatie omtrent de stand van distributie van de opleidingsfunctie besproken. Onder distributie van de opleidingsfunctie verstaan wij de verschillende vormen van samenwerking en taakverdeling tussen de lerarenopleiding en het scholenveld bij het realiseren van opleidingen. Allereerst wordt ingegaan op de resultaten uit het onderzoek naar de vernieuwing van de lerarenopleidingen op het punt van de distributie van de opleidingsfunctie. Hierbij worden in de tekst voorbeelden gegeven van de praktijk op de lerarenopleidingen (voor een nadere beschrijving per lerarenopleiding: zie hoofdstuk 5). Vervolgens komen de reacties van experts op dit punt aan de orde. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een weergave van de resultaten van het onderzoek van de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002* op het punt van flexibilisering van de opleiding en de distributie van de opleidingsfunctie van lerarenopleidingen.

2.2 Praktijk

Alle studenten van de lerarenopleidingen lopen vanaf het eerste studiejaar stage, waardoor zij al vroeg in de opleiding in aanraking komen met het werkveld. De studenten zijn vrij positief over de voorbereiding op hun loopbaan, die zij op de lerarenopleiding krijgen (1998: 6,6, 2000: 7, 2002: 7,2. Bron: Keuzegids Hoger Onderwijs) Een tweetal lerarenopleidingen (HvU en EFA) hebben voor een groot deel van hun opleidingen vanaf het eerste jaar een duaal traject ontwikkeld.

Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA)

In het studiejaar 1999-2000 is de EFA gestart met een pilot duaal opleiden bij de opleidingen economie en maatschappijleer. De studenten werden een dag per week als onderwijsassistent aangesteld op het Europa College (onderdeel van het

ROC-ASA). In september 2000 is deze pilot uitgebreid; 143 eerste- en tweedejaars studenten werden verdeeld over 12 scholen in het VO- en BVE-veld. In 2001 volgden 201 studenten een duaal traject. Zij zijn op 25 scholen aangesteld als onderwijsassistent voor 0.2 fte. Tijdens hun aanwezigheid op de school voeren de studenten verschillende taken uit. Zij ondersteunen de docent bij de voorbereiding en het geven van de lessen. De student en de school stellen in overleg een leerarbeidsovereenkomst op, waarin de activiteiten van tevoren worden vastgelegd.

Hogeschool van Utrecht (HvU)

Van november 2001 tot de zomervakantie 2002 werkte 57% van de eerstejaars studenten één dag per week als onderwijsassistent op een school voor vmbo, bve en (in beperkte mate) voor havo/vwo. De werkzaamheden van de onderwijsassistent bestaan onder andere uit het begeleiden van leerlingen met problemen, huiswerkbegeleiding en het ondersteunen van de teams in de school. De studenten werken en leren in koppels.

De stage in het vierde jaar is op alle lerarenopleidingen ingevoerd. Wij hebben echter verschillen geconstateerd tussen de lerarenopleidingen. Sommige lerarenopleidingen, zoals de HAN, hebben ervoor gezorgd dat alle studenten een LIO-stage volgen.

Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN)

Alle 150 studenten worden voor hun vierdejaars stage betaald en zijn via de LIO-CAO aangesteld. Voor de stagebiedende scholen betekende dat een hele omslag. Het voordeel voor de scholen is dat zij de keuze hebben uit de afgestudeerde LIO's, die al op hun school stagelopen. Een ander voordeel van de LIO-stage is het feit dat de studenten niet meer na hun derde jaar worden weggekocht, waarna zij hun studie vaak met vertraging, of helemaal niet meer, afronden.

Terwijl bij andere lerarenopleidingen, zoals Fontys, sommige studenten wel en andere geen LIO-stage volgen, afhankelijk van de school waar zij stage lopen. Vaak worden studenten in hun laatste jaar (of zelfs al eerder) door scholen aangesteld als docent, waardoor zij te weinig tijd hebben om hun opleiding af te ronden (zie ook hoofdstuk 5 LIO-studenten).

2.3 Begeleiding

Tijdens het praktijkleren is het van belang dat studenten optimaal begeleid worden. Over het algemeen begeleiden de lerarenopleidingen de studenten op de gebruikelijke manier: dagelijkse begeleiding door een docent van de school en een docent van de opleiding, die de student op de school bezoekt. Een aantal lerarenopleidingen (w.o. EFA en Fontys) heeft echter gekozen voor een meer intensieve vorm van begeleiding.

2.4 Samenwerking

De samenwerking van de lerarenopleidingen met het scholenveld beweegt zich op vier niveau's. In de eerste plaats op het niveau van de samenwerking met de stagescholen. In de tweede plaats werken de lerarenopleidingen meer intensief samen met een beperkter aantal samenwerkingsscholen. De samenwerking op deze scholen richt zich op een overlegstructuur met betrekking tot de invulling en begeleiding van de stages.

Hogeschool Rotterdam (HR)

In het schooljaar 2002-2003 starten het PENTA college en HR met een duaal 4-jarig traject voor 12 examenkandidaten van het PENTA college. De studenten zullen in de eerste drie studie jaren aangesteld worden als OOP (Onderwijsondersteunend personeel). In het vierde jaar zullen zij onder het OP (onderwijzend personeel) vallen. De studenten zullen over vier clusters van het PENTA college worden verdeeld. Per cluster wordt een halve fte begeleiding ingezet.

In de derde plaats heeft een aantal scholen de begeleiding van de student op de school professioneel vormgegeven als onderdeel van IPB. Tenslotte heeft een groep scholen ook invloed op het curriculum van de lerarenopleidingen.

Tabel 1: Samenwerking met het scholenveld

Samenwerkingsvorm	NHL	CHW	HAN	Fontys VO	Fontys BVE	HRO	HvU	EFA
Stagescholen		40	60					
Samenwerkingsscholen		13	1		10	28	45	6
Opleidingsscholen	45	1		42		9 ³	10	64
Opleidings- en ontwikkelingsscholen	7		4	8				
Overig	3 ¹	3 ²				8 ⁴		

¹ Samenwerking met scholen aan de School of Education

² Ontwikkeling richting convenantscholen

³ Inclusief samenwerking met het PENTA College in Rotterdam

⁴ ICT-samenwerkingsverbanden

Het aantal scholen waarmee de lerarenopleidingen in de verschillende niveaus mee samenwerken, verschilt per hogeschool, zoals blijkt uit de bovenstaande tabel.

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)

Samen met drie scholengemeenschappen in Noord-Nederland is de NHL gestart met het project "School of Education". In deze School of Education wordt onder andere samengewerkt aan de opleiding van nieuwe docenten en aan de nascholing van beginnende en gevorderde docenten. Studenten werken en leren in het onderwijs.

Ook voor de realisering van andere trajecten werken de lerarenopleidingen en de scholen samen, zoals bij het HOAL-traject van de EFA voor allochtone docenten,

het gestaffelde traject van onderwijsassistent naar instructeur van Fontys, HvU en EFA of het project vakmensen in het vmbo van de Pedagogisch Technische Hogescholen (PTH) in Rotterdam/Amsterdam en Zwolle. Bij de ontwikkeling en uitvoering van deze trajecten worden het bve-veld en het scholenveld betrokken. De Hogeschool Leiden heeft zich ingezet voor regionale samenwerking.

Hogeschool Leiden (HL)

In de regio Rijnstreek werken de zorginstellingen en onderwijsinstellingen samen om de regionale problemen omtrent de aansluiting van onderwijs en arbeidsmarkt op te lossen. De samenwerking kent twee doelstellingen. Het eerste doel betreft het opbouwen van een duurzaam zorgbreed en onderwijsbreed netwerk, dat binnen de regio een toonaangevende rol vervult ten aanzien van de kwaliteit en kwantiteit van de beroepspraktijkvorming. Het tweede doel concentreert zich op het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op trajecten op maat en het van daaruit ontwikkelen van methodieken om deze in de praktijk vorm te geven.

De Christelijke Hogeschool Windesheim heeft een specifieke samenwerking gestart met de LOI, waarbij de docenten van de CHW de modules van de lerarenopleidingen van de LOI ontwikkelen en de studenten begeleiden.

Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW)

De CHW en LOI werken samen aan lerarenopleidingen op basis van afstandsleren. In 2000 zijn de LOI en CHW gestart met de vakken Nederlands, Engels en Wiskunde. In augustus 2002 zijn daar de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, algemene economie, bedrijfseconomie, biologie, natuurkunde en scheikunde bijgekomen.

Een aantal lerarenopleidingen (w.o. HAN, CHW en EFA) heeft zich gericht op het (verder) ontwikkelen van de expertisefunctie van de lerarenopleiding. Zij gebruiken opleidingsmakelaars of ambassadeurs om de vraag van het scholenveld in kaart te brengen. Vervolgens wordt de expertise van de lerarenopleiding ingezet om aan deze vraag te voldoen.

2.5 Het scholenveld

Scholen grijpen de samenwerking met de lerarenopleiding aan als mogelijkheid om het lerarentekort op te lossen. Aangezien scholen in de Randstad over het algemeen meer met het lerarentekort worden geconfronteerd, zien we ook een verschil in de mate van samenwerking tussen de scholen en lerarenopleidingen in de Randstad (EFA, HvU, Fontys) en de rest van Nederland (CHW, HAN).

De scholen laten een verschillende mate van ontwikkeling zien ten aanzien van samenwerking. Scholen die Integraal Personeelsbeleid hebben ontwikkeld, hebben in dat kader begeleidingsfuncties gecreëerd, waarin de studenten van de lerarenopleidingen vrijwel naadloos passen.

2.6 Keuzegids Hoger Onderwijs 2002

In het voorjaar van 2002 heeft de inspectie in het kader van de evaluatie van EPS een aantal extra vragen laten opnemen in de vragenlijst voor de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002*. Deze vragen hadden betrekking op het onderdeel flexibiliteit van de opleiding, distributie van de opleidingsfunctie en ICT-Educatief (zie hoofdstuk 3). In de volgende paragraaf worden de resultaten van de vragen met betrekking tot flexibiliteit van de opleiding en de distributie van de opleidingsfunctie weergegeven.

De vergelijking van lerarenopleidingen met andere HBO-studies valt positief uit voor de lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen exact en maatschappijvakken staan met een score van respectievelijk 7 en 6,8 op een 7^e en 11^e plaats van de in totaal 31 studies. De lerarenopleiding talen (6,7) staat op de 19^e plaats. De hoogste score die studenten een HBO-studie gaven, was een 7,2. (Zie voor de cijfers bijlage II).

Zoals uit de onderstaande tabellen blijkt is de meerderheid van de studenten tevreden over de mate van flexibiliteit van de opleiding. Toch nog een groot aantal studenten (maatschappijvakken: 30%, talen: 32% en exact: 27%) was van mening dat de opleiding niet flexibel genoeg is.

Tabel 2: Flexibiliteit van de opleiding

	Maatschappijvakken	Talen	Exact
Flexibiliteit is goed	63%	59%	67%
Te flexibel	4%	5%	3%
Niet flexibel genoeg	30%	32%	27%
Weet niet/geen mening	1%	0%	0%
<u>Anders</u>	<u>3%</u>	<u>4%</u>	<u>3%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Een kleine minderheid van de studenten (maatschappijvakken: 37%, talen: 45% en exact: 41%) is van mening dat de opleiding korter had kunnen zijn, indien de opleiding rekening had gehouden met de kennis en ervaring die de studenten al hebben opgedaan.

Tabel 3: Kennis en ervaring

Maatschappijvakken
Talen
Exact

Helemaal mee oneens

11%
9%
11%

Mee oneens

50%
46%
48%

Mee eens

30%
31%
28%

Helemaal mee eens

7%
14%
13%

Weet niet/geen mening

2%

1%

0%

N

414

430

383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Ook is aan de studenten gevraagd hoe de opleiding meer flexibel gemaakt kon worden. Veel studenten (maatschappijvakken: 26%, talen: 35% en exact: 37%) geven aan dat zij voor de start van de opleiding een toets willen. Een aantal studenten is ook van mening dat een grotere keuzevrijheid de opleiding meer flexibel kan maken (maatschappijvakken: 26%, 22% en exact: 16%).

Tabel 4: Mogelijkheden tot meer flexibiliteit in de opleiding

	Maatschappij vakken	Talen	Exact
Ik wil zelf de opbouw en de volgorde van vakken kunnen kiezen	10%	10%	10%
Ik wil zelf kunnen kiezen op welk tijdstip ik een module of vak volg	18%	15%	17%
Ik wil zelf de inhoud kunnen kiezen; meer keuzevrijheid	26%	22%	16%
Ik wil voor het begin van de opleiding een toets	26%	35%	37%
Weet niet/geen mening	3%	1%	2%
Ik wil iets anders	<u>16%</u>	<u>17%</u>	<u>17%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Over het algemeen zijn de studenten tevreden over de mogelijkheden die zij krijgen om zich voor te bereiden op de beroepspraktijk. Met de stelling: "ik vind dat er in mijn opleiding voldoende aandacht is voor oriëntatie op het beroep van leraar" is een groot deel van de studenten (maatschappijvakken: 86%, talen: 80%, exact: 84%) het eens of helemaal eens.

Tabel 5: Voldoende aandacht voor oriëntatie op het leraarsberoep

	Maatschappij		
	vakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	2%	2%	2%
Mee oneens	2%	17%	14%
Mee eens	64%	59%	61%
Helemaal mee eens	22%	21%	23%
Weet niet/geen mening	<u>1%</u>	<u>2%</u>	<u>1%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Het merendeel van de ondervraagde studenten (maatschappijvakken: 78%, talen: 78% en exact: 75%) is van mening dat er in de opleiding voldoende aandacht is voor de ontwikkeling van de beroepsvaardigheden.

Tabel 6: Voldoende aandacht voor de ontwikkeling van beroepsvaardigheden

	Maatschappij		
	vakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	1%	3%	2%
Mee oneens	19%	18%	23%
Mee eens	66%	67%	65%
Helemaal mee eens	12%	11%	10%
Weet niet/geen mening	<u>1%</u>	<u>1%</u>	<u>1%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Een kleiner deel van de studenten (maatschappijvakken: 65%, talen: 65% en exact: 61%) vindt ook dat zij de stage-ervaringen goed kunnen verwerken in de opleiding.

Tabel 7: Voldoende mogelijkheden tot verwerking stage-ervaringen

	Maatschappij		
	vakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	3%	3%	5%
Mee oneens	28%	26%	31%
Mee eens	55%	53%	52%

Helemaal mee eens	10%	12%	9%
Weet niet/geen mening	<u>4%</u>	<u>7%</u>	<u>4%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

De vierde vraag had betrekking op de wijze waarop de opleiding meer aandacht kan geven aan de beroepspraktijk. Gemiddeld 20% van de ondervraagde studenten was van mening dat de opleiding meer stages in de opleiding moest invoeren (maatschappijvakken: 18%, talen: 24% en exact: 19%). Gemiddeld 44% vond dat er meer overleg moest plaatsvinden met de stagescholen (maatschappijvakken: 48%, talen: 44% en exact: 39%) en gemiddeld 14% van de studenten wilde leraren van middelbare scholen laten lesgeven op de opleiding (maatschappijvakken: 13%, talen 14% en exact: 16%).

Tabel 8: Beroepspraktijk in de opleiding

Meer stages in de opleiding invoeren

Meer overleg met de stagescholen

Leraren van middelbare scholen les laten geven op de lerarenopleiding

Weet niet/geen mening

Iets anders

N

Maatschappijvakken

18%

48%

13%

3%

17%

414

Talen

24%

43%

14%

1%

17%

430

Exact

19%

39%

16%

2%

24%

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Wanneer gekeken wordt naar de antwoorden die studenten op de open vragen gaven, blijkt dat de flexibiliteit van de opleiding kan verbeteren. De studenten geven vervolgens een aantal suggesties van mogelijkheden daartoe.

Wat is de beste manier om jouw programma (meer) flexibel te maken?

- *ik zou meer keuzevrijheid willen hebben (bijvoorbeeld door middel van vakverbreding)*
- *meer persoonlijke intake en aan de hand daarvan een eigen planning kunnen maken van je studie*
- *er moet meer rekening worden gehouden met relevante buitenschoolse activiteiten*
- *ik wil zelf het tijdstip kiezen wanneer ik een module of een project kan volgen en er zijn een aantal vakken waarbij zelfstudie een grotere rol moet spelen*

De studenten hebben in hun antwoorden op de open vragen ook mogelijkheden aangegeven waarmee de beroepspraktijk beter in de opleiding kan worden geïntegreerd. Deze mogelijkheden staan hieronder schematisch weergegeven.

- *goede terugkoppeling van praktijk naar onderwijs*
- *docenten uit het middelbaar onderwijs moeten lesgeven aan het HBO*
- *betere communicatie tussen student, hogeschoolbegeleider en stageschoolbegeleider*
- *meer intervisie tussen studenten*

Uit het bovenstaande blijkt dat 80% van de studenten van mening is dat er in de opleiding voldoende aandacht is voor de oriëntatie op het beroep van leraar en beroepsvaardigheden. Het verwerken van de stage-ervaringen in de opleiding levert voor meer dan een derde van de studenten problemen op. 25% van de studenten wil (nog) meer praktijkleren en meer dan de helft van de studenten is van mening dat de communicatie tussen de school en de opleiding moet worden verbeterd.

2.7 Resultaten van de expertmeeting

De mate waarin de opleidingsfunctie gedistribueerd kan worden is afhankelijk van de mogelijkheden en wensen van de lerarenopleidingen en de scholen. Daarom heeft de inspectie tijdens de expertmeeting gevraagd naar de uitdagingen van beide partners en naar de vervlechting van de lerarenopleiding en de scholen. Tevens heeft de inspectie gevraagd naar commentaar op de inspectiebevindingen in 2002 en de wijze waarop de kwaliteitsborging bij een gedistribueerde

lerarenopleiding plaats moet vinden. De reacties van de experts worden hierna weergegeven.

Gevraagd naar de reactie van de experts op de vraag “wat zijn de grootste uitdagingen voor de VO-scholen ten aanzien van Opleiden binnen de school?” gaven de experts de volgende reacties.

Uitdagingen VO-scholen
<i>1. Coachingscapaciteit: kwalitatief en kwantitatief beschikbaar hebben.</i>
<i>2. Het gevaar dreigt dat de leraar de manager wordt van onderwijspersoneel met een lager opleidingsniveau. Functiedifferentiatie naar de bovenkant van de carrière ladder is zeker ook nodig en dan niet alleen richting managementfuncties.</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bovendien dreigt dan het gevaar van statusverlies voor degenen die het allerbelangrijkste werk op een school doen: de leraren</i> - <i>Ik zie de relatie functiedifferentiatie en opleiden in de school niet</i> - <i>Om dit gevaar in te dammen is een goede functieomschrijving en waardering nodig. Het moet niet zo zijn dat de docent als individu verantwoordelijk moet zijn voor hetgeen een onderwijs- of klassenassistent doet.</i> - <i>Er is evenwicht nodig in het functiegebouw, dus zowel onderwijsassistenten als seniorfuncties</i> - <i>Seniorfuncties niet alleen (traditioneel) als management, maar ook in onderwijskundig domein: opleidingsdocent, voortrekker onderwijsvernieuwing, multicultureel, taalgericht werken etc..</i>
<i>3. Een goede inbedding in het personeelsbeleid, ook voor zittend personeel van de school. Opleiden in de school moet geen stagebeleid, maar personeelsbeleid zijn.</i>
<i>4. Het is voor de docenten in het voortgezet onderwijs een meerwaarde als zij bij de opleidingsfuncties betrokken zijn.</i>
<i>5. Bewaking van de kwaliteit van de opleidingstrajecten: evenwicht vinden tussen vraag naar flexibele trajecten op maat enerzijds en “bedrijfsopleidingen” anderzijds.</i>
<i>6. Een opleidingssysteem ontwikkelen gebaseerd op de combinatie van personeelsbeleid van de school, opleidingsvisie van de school en opleidingsvisie van de opleiding, met als doel een doorgaande opleiding van aanstaand leraar tot startende docent tot.... Op basis van een fifty fifty verdeling met het veld.</i>
<i>7. Er zijn al duidelijke aanwijzingen dat het veld zich bezint om zelf de opleiding (of een groot deel ervan) ter hand te nemen. De huidige lerarenopleidingen hebben hun tijd gehad. Oubollig en arrogant.</i>
<i>8. Bijdrage aan het opleiden van (toekomstig) personeel zorgt ervoor dat de school niet alleen een leerorganisatie voor leerlingen is, maar ook een lerende organisatie voor het eigen personeel.</i>

De experts gaven vervolgens aan waar de lerarenopleidingen op in konden spelen.

Actiepunten lerarenopleidingen

1. <i>Lerarenopleidingen moeten snel worden omgevormd tot regionale educatieve kwaliteitscentra waarin onderwijspersoneel wordt opgeleid in een vernieuwende context van kennisexploitatie, didactisch experiment en competentie-ontwikkeling. Deze centra worden voor een periode van vier jaar in bedrijf gesteld, onder besturing van leerlingen, docenten, wetenschappers en innovatoren uit andere domeinen van de samenleving. De huidige lerarenopleidingen kunnen de kostbare materiële infrastructuur verkopen en de opbrengst hiervan gebruiken voor de opzet en inrichting van deze educatieve regionale laboratoria.</i>
2. <i>Bewaken dat de opleidingsfunctie van de school geen begeleidingsfunctie wordt.</i>
3. <i>Bij begeleiden is leerpsychologie en didactiek het belangrijkste: dat moet worden geleerd.</i>
4. <i>Nog meer vraaggestuurd onderwijs: just-in-time teaching in aansluiting op ervaringen op de werkplek.</i>
5. <i>Verruiming van de wettelijke kaders, zodat meer maatwerk mogelijk wordt. Voorbeeld: deelcertificaten economie.</i>
6. <i>Scholen stimuleren om daadwerkelijk structuur, functies, tijd en geld vrij te maken voor de begeleiding van beginnende docenten.</i>
7. <i>Opleiden in de school veronderstelt dat de school ook kan worden ingericht als een professionele leeromgeving. Hier is nog een lange weg te gaan. De beroepsgroep heeft als dominant kenmerk dat ze niet of te weinig (willen) leren.</i>
8. <i>De lerarenopleidingen veranderen te langzaam. De problematiek is te ingewikkeld om te verwachten dat de innovatie via de route van een begeleide transformatie zal slagen. Na vier stevige financiële injecties is het geld zo meteen weer op. Reorganisaties domineren de cultuur van de lerarenopleidingen op dit moment. Er is dringend behoefte aan een nieuwe visie op wat vroeger de lerarenopleidingen heette. Wat opvalt is dat vrijwel niemand een alternatief heeft, zelfs niet nu de minister bereid is de ouder monopolie op te breken. Van de digitale universiteit of Open Universiteit Nederland is helaas ook niet het verlossende perspectief te verwachten.</i>
9. <i>Ontwikkel een toekomstdesign voor leraren waar het beroep een van de belangrijkste beroepen is voor de kenniseconomie.</i>

De experts hebben door middel van een stemming aangegeven welk uitspraken zij van groot belang vonden met betrekking tot een verdere vervlechting van de opleidingen en scholen en de financieringsstromen op dat gebied.

Vervlechting opleiding en school
1. <i>Een groep scholen, een lerarenopleiding en andere maatschappelijke actoren (regionaal) kunnen samen het leren van leerlingen ondersteunen. Opleidingen en scholen zouden zich moeten ontwikkelen naar samenwerkingsarrangementen conform principes van de "lerende regio".</i>
2. <i>Scholen en opleidingen werken samen aan de ontwikkeling van het onderwijs, zowel qua personeel als qua inhoud. Hierbij wordt pre-initieel en postinitieel onderwijs ingezet.</i>
3. <i>De lerarenopleidingen moeten verzelfstandigd worden en besturen krijgen die</i>

<i>grotendeels bestaan uit vertegenwoordigers van het onderwijsveld.</i>
<i>4. Scholen en opleidingen beschikken over aanvullende expertise. De samenwerking moet gericht zijn op deze aanvullende expertise. Daaruit vloeit de vraag wat het beste geleerd kan worden automatisch voort.</i>
<i>5. Scholen en opleidingen moeten de gezamenlijk ingezette zoektocht in grote openheid verder afleggen. Voornaamste vraag bij de zoektocht is: "waar leer je wat het beste?". Antwoord op deze vraag heeft per definitie betrekking op alle onderdelen van het leertraject van de student. Richtinggevend bij beantwoording van deze vraag moeten onderwijskundige overwegingen zijn en niet de problemen op de arbeidsmarkt op dit moment.</i>
<i>6. Wat (onze) opleiding ontbeert is een goede digitale snelweg tussen scholen en instituut. Uitwisseling van wensen, behoefte aan opleidingstrajecten, vraag en aanbod van personeel, informatie over stages en vacatures, mogelijkheden van onderzoekjes op school etc.. De uitwisseling staat nog in de kinderschoenen. Er is veel tijd en geld nodig; m.a.w. richt ICT-gelden niet alleen op didactische aspecten maar ook op communicatieve ondersteuning van de samenwerking.</i>
<i>7. Het samen opleiden moet gericht zijn op de school van de toekomst en niet aansluiten bij de waan van alledag!</i>
<i>8. EPS gaf geld aan de opleidingen. Ongetwijfeld komt er na EPS een plan voor opleidingsscholen, zoals dat vorige week in de Uitleg is gepresenteerd. Stelling: dit is een foute ontwikkeling. Het beleid voor opleidingsscholen zou zodanig moeten zijn dat school en opleiding een goed samenwerkingsplan opzetten en daarna op basis van het aantal begeleide docenten/leraren-in-opleiding/stagiaires een bepaalde toekenning van het ministerie krijgen.</i>
<i>9. Opleidingen moeten een status aparte krijgen. Los van de hogescholen, direct in samenwerking met scholen zorgen voor: vernieuwende docenten. Ze moeten gezamenlijk tot een centrum worden omgevormd, waar vernieuwende didactieken centraal staan. Ook moeten opleidingen hun personeelsbestand opschonen.</i>

Door de deelnemers van de expertmeeting werden de volgende reacties gegeven op de vraag in hoeverre onze analyse en waardering van de stand van zaken in 2002 werden gedeeld.

Beeld stand van zaken 2002
<p>1. <i>De opleidingen hebben te maken met verschillende doelgroepen: zij die voor het vak kiezen en zij die voor het beroep gaan. In de vormgeving van de opleiding zullen we meer moeten variëren.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Blij dat iemand dat zegt. We moeten af van de ideologisering van het beeld van de goede leraar.</i> - <i>Klopt, en laten we gaan denken vanuit de ambities van de student en zijn leerproces, gericht op de te verwerven competenties. Dus geen voorgeprogrammeerde opleidingen, wel keuze en ruimte bieden.</i>
<p>2. <i>Samenwerking leidt tot enthousiasme bij zowel de school als de lerarenopleidingen. Studenten merken dit op en worden ook gemotiveerd om in een vroeg stadium van hun opleiding de school in te gaan.</i></p>
<p>3. <i>De wederzijdse waardering van scholen en lerarenopleiding is aanmerkelijk toegenomen. Tot voor kort nog veel wantrouwen over en weer en veel klachten over in zichzelf gekeerde lerarenopleidingen.</i></p>
<p>4. <i>Studenten reageren vanuit de context die hen wordt aangeboden. Bevindingen zijn niet spectaculair of verrassend. Een betere mix van theorie en praktijk, betere afstemming van stage-opdrachten en intensivering van de communicatie is vele malen eerder gesignaleerd. De leercontext zou echt anders moeten; het gaat om het verwerven van kennisdisposities op brede leerdomeinen, om pedagogisch en didactisch geïnspireerde ontwerpen van leeromgevingen, om creativiteit in de ontdekking van de dimensies van het leren. Dat leer je niet in een lerarenopleiding en ik vrees ook niet in een school. Beide leeromgevingen zijn hiervoor te traditioneel. Bovendien is het leren niet verankerd in het gedrag van de professionals die aan onze scholen en opleidingsinstituten werken.</i></p>
<p>5. <i>Uit recent onderzoek blijkt dat de motivatie voor het leraarschap door duaal studeren zeer toeneemt, m.n. bij eerstejaars.</i></p>
<p>6. <i>Doorbreken van het gesloten systeem van het onderwijs: laat zien dat veel onderwijzers ook kunnen werken buiten het onderwijs en dat mensen buiten het onderwijs ook kunnen werken in het onderwijs (noem dat geen zij-instromers).</i></p>
<p>7. <i>Op de opleiding wordt nu soms pijnlijk zichtbaar dat er docenten zijn die niet mee kunnen (willen?) in de nieuwe ontwikkeling.</i></p>
<p>8. <i>Samenwerking is zichtbaar in de startperiode. Nog niet alle studenten en niet alle scholen zijn hierbij betrokken. Het opleidingsmodel is nog sterk in ontwikkeling, waarbij praktijkleren sterker uit de verf komt dan het geheel waarin ook aandacht voor vak en vakdidactiek nadrukkelijk in samenhang moet worden gebracht.</i></p>
<p>9. <i>We moeten nu ernst maken met de daadwerkelijke vormgeving van leren op de werkplek; dit laatste mag niet beperkt blijven tot "beroepsvaardigheden".</i></p>

Tijdens de expertmeeting hebben de deelnemers ook gestemd over de wijze waarop de kwaliteitsborging van nieuwe opleidingstrajecten plaats moet vinden. De 5 belangrijkste uitspraken worden hieronder weergegeven.

Kwaliteitsborging nieuwe opleidingstrajecten
<i>1. De innovatie van lerarenopleidingen moet niet meer beperkt blijven tot een initiatiefrijke groep docenten.</i>
<i>2. Lerarenopleidingen moeten, in samenwerking met het scholenveld, op zoek naar nieuwe vormen van kwaliteitsborging.</i>
<i>3. Ontwikkel kwaliteitscriteria samen met scholen: scholen kunnen verschillen voor welk type competenties zij als leerbedrijf kunnen/willen werken. Kwaliteitsborging m.b.v. aantal beperkte standaarden en procedures.</i>
<i>4. Scholen verantwoorden zich samen met de lerarenopleiding voor het leren van en de professionaliteit van leerlingen, docenten, opleiders en alle andere medewerkers in alle stadia van hun professionele ontwikkeling. Daarvoor is nieuw systeem van kwaliteitsborging nodig.</i>
<i>5. Kwaliteitsborging op basis van samenwerking waarbij een aantal ijkpunten centraal staan, waar is welke expertise, wat wordt waar geleerd, hoe wordt de theorie op de praktijk afgestemd, hoe wordt er aandacht geschonken aan vernieuwende didactiek.</i>

Uit de reacties van de experts blijkt dat het opleiden in de school ingebed moet worden in het personeelsbeleid van de scholen. Daarbij kan gedacht worden aan de uitbreiding van docentfuncties (bijvoorbeeld seniorfuncties) en de uitbreiding van functies van onderwijsondersteunend personeel (bijvoorbeeld assistentfuncties) in combinatie met de ontwikkeling van deskundigheidsbevordering. De lerarenopleidingen moeten zich volgens de experts ontwikkelen als expertisecentra en voor hun aanbod aansluiting zoeken bij de vraag vanuit het scholenveld. Met betrekking tot de vervlechting van de lerarenopleidingen en de scholen zijn de experts van mening dat de vraag: "waar kan wat het beste geleerd worden?" centraal moet staan.

2.8 Conclusies

Met de partnerschappen met de scholen en daarmee de distributie van de opleidingsfunctie maken de lerarenopleidingen over het algemeen goede voortgang. De partnerschappen met de scholen krijgen vorm. De organisatie van de onderlinge afspraken en vooral de concrete invulling daarvan is vooruit gegaan. De vormen van praktijk- en werkplekleren groeien sterk in variatie, kwantiteit en deels ook in kwaliteit. Het merendeel van de in het kader van de *Keuzegids Hoger Onderwijs 2002* onderzochte studenten is tevreden over de oriëntatie op de praktijk. Over de communicatie tussen de school en de opleiding zijn zij minder tevreden: deze is voor verbetering vatbaar. Uit de samenwerking met scholen en met het bedrijfsleven zijn diverse nieuwe trajecten ontwikkeld gericht op specifieke doelgroepen zoals vakmensen uit het bedrijfsleven met een MBO-opleiding en veel bedrijfservaring. De flexibiliteit van de opleidingen en de variatie in doelgroepen voor de lerarenopleiding is hierdoor gegroeid. Over de flexibiliteit van de opleiding is het merendeel van de studenten tevreden.

Voor elk van de opleidingen en hogescholen geldt dat een uitgewerkte strategie wordt geïmplementeerd om in samenspraak met het scholenveld vorm te geven aan de nadere distributie van de opleidingsfunctie. Daarbij bestaan er allerhande invullingen van die strategie. Die variëteit in aanpak is te verklaren uit de specifieke regionale situatie. Dat heeft ook gevolgen voor de mate van praktijkleren die scholen wensen in te voeren. Met name in de grote steden is er een grotere groep scholen intensief bij de lerarenopleidingen betrokken. De mate waarin scholen daarbij een deel van de opleiding mede vormgeeft verschilt sterk. Naast de variant van een verdere professionalisering van "stagescholen" zien we ook scholen die participeren in grotere delen van de opleidingen en die hun eigen (integraal) personeelsbeleid inzetten om de begeleiding van studenten te professionaliseren en te werken aan functiedifferentiatie en deskundigheidsbevordering in de school.

De partnerschappen worden in toenemende mate formeel vastgelegd in bestuurlijke en institutionele overeenkomsten. Veel opleidingen kiezen er voor eerst op het niveau van de werkvloer de nadere samenwerking feitelijk uit te proberen en gedurende het proces tot overeenkomsten te komen.

De inspectie signaleert dat een aantal scholen enthousiast meewerkt aan de distributie van de opleidingsfunctie. Met behulp van de samenwerking met de lerarenopleidingen kunnen de scholen putten uit een reservoir (beginnend) onderwijspersoneel van de lerarenopleidingen.

Deze analyse leidt tot drie problemen die in de toekomst opgelost moeten worden:

- a) Waar ligt de grens van werkplekleren ten opzichte van leren binnen de lerarenopleiding?
- b) Hoe kan men straks het hoofd bieden aan de toenemende vraag aan leraren en aan de ombuiging naar een bredere vraag naar onderwijspersoneel?
- c) Hoe wordt gewaarborgd dat het traject van inwerken van beginnend onderwijspersoneel ook na de afronding van de initiële opleiding voldoende aandacht krijgt binnen de scholen?

Op goede scholen komen steeds meer inwerktrajecten voor "nieuwbenoemden" voor. Toch zijn er problemen. Jonge docenten en nieuw benoemden krijgen te snel een volledig takenpakket. Door te zware werkbelasting komt het afstuderen soms in de knel. Het ligt voor de hand de uitstroom van nieuwbenoemden uit het onderwijs, het opleiden binnen de school en de kwaliteit van het opleidingstraject gecombineerd aan te pakken door een voortgezette opleiding in de eerste jaren van beroepsuitoefening. In die jaren is er naast werk dan ook sprake van begeleiding en een opleiding in de vorm van reflectie- en studietaken. Een dergelijke kwaliteitsimpuls kan meerdere vliegen in één klap slaan en kan ook het perspectief van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen verder versterken. Ook na EPS is dat nodig.

3 ICT-EDUCATIEF

3.1 Algemene bevindingen

Rond ICT-Educatief kunnen we ten opzichte van 2001 veel minder voortgang rapporteren dan bij de distributie van de opleidingsfunctie. Bij een aantal instellingen gaat de ontwikkeling wel de goede kant op, men werkt aan explicitering, men werkt aan ICT-E leerlijnen door de jaren heen, men werkt aan integratie daarvan in vakdidactiek, de beroepsoriëntatie en de beroepsvorming en in een aantal gevallen ook aan ICT-E specialisaties. Deze goede aanzetten daargelaten is het totale beeld over alle hogescholen en opleidingsclusters heen dat aan dit aspect nog met onvoldoende inzet van menskracht, kwaliteit, intensiteit, expertise en momentum wordt gewerkt. Dat schrijven de instellingen niet alleen zelf (soms wat verhuld) in de rapportages, maar dat ervaren en zien wij ook heel nadrukkelijk bij onze instellingsbezoeken.

In de onderstaande tabel worden de bevindingen uit de instellingsbeelden samengevat.

Tabel 9: Bevindingen instellingsbeelden

1. Educatieve functies van ICT
1.1 Accenten, relatie met onderwijsconcept Vaak nog weinig ingevlochten in het onderwijsconcept. In veel gevallen wel als ambitie opgenomen, maar met beperkte implementatie in de opleidingsprogramma's
1.2 Integratie binnen leerprocessen Op beperkte schaal worden wel experimenten ondernomen, maar er is geen sprake van een systematische inbedding
1.3 Leermiddelen en leeromgeving (ELO) Experimenteel gebruik van elektronische leeromgevingen bij onderdelen van het opleidingsprogramma. Slechts enkele opleidingen hebben afgewogen keuzes gemaakt voor een omgeving. Ook na die keuze is er nog een langdurig traject te gaan om dergelijke omgevingen te vullen en passend te krijgen.
2. Didactische gereedschapskist
2.1 Onderwijskundige inzet van ICT In de didactiek van de lerarenopleiders is weinig voorbeeldgedrag te signaleren

afgezien van een aantal experimenten
<p>2.2 Curriculumonderdelen (naast DRO)</p> <p>Geïntegreerde leerlijnen en een curriculumopbouw rond ICTE door de gehele opleiding heen zitten hooguit nog in de planfase</p>
<p>2.3 Kwaliteit en impact van de ICT-E curriculumonderdelen</p> <p>De gerealiseerde leerlijnen en programmaonderdelen “voorbij het digitaal rijbewijs” hebben, als ze al geprogrammeerd, nog weinig inhoud. In de meerderheid van de gevallen zijn ze nog helemaal niet uitgekristalliseerd.</p>
<p>2.4 Onderscheid naar algemene en didactische vakdidactiek</p> <p>De vakdidactische vervlechting is in specifieke gevallen wel van een hoog niveau. Dat is dan vaak sterk persoonsgebonden. Over het algemeen maakt de vakdidactische specificatie een toevallige indruk.</p>
<p>2.5 Kennis van ICT in de beroepspraktijk</p> <p>Geen van de opleidingen geeft systematische en expliciete aandacht aan kennis over en analyse van de ICT-E praktijken in het omringende scholenveld. De beelden daarover zijn vaak erg fragmentarisch en niet onderbouwd door (beschikbare) empirische gegevens</p>
3. Deskundigheidsbevordering
<p>3.1 Integratie van ICT</p> <p>Niet expliciet uitgewerkt boven het niveau van het digitaal rijbewijs.</p>
<p>3.2 Basisvaardigheden, onderwijskundige vaardigheden en specifieke functies</p> <p>De basis is in toenemende mate op orde, de specifieke onderwijskundige kennis en vaardigheden om ICT te integreren is, gelet op internationale standaarden, beperkt beschikbaar.</p>
4. Kennis- en communicatiehulpmiddel
<p>4.1 ELO's, intra- en internetfunctionaliteiten</p> <p>Hier is sprake van verschillende stadia van beleidsontwikkeling, keuzes en implementatieprocessen. De slag van keuzes via pilots naar integrale invoering is een langdurige. Overal lopen pilots, soms zijn ook al definitieve keuzes gemaakt. Wanneer geteld wordt welk deel van de opleidingen in termen van studiepunten hiermee worden ondersteund dan blijkt dat de implementatie nog maar een beperkt deel van de opleiding betreft.</p>
5. Ondersteuning en besturingsproces
<p>5.1 Electronisch toetsen</p>

Alleen in incidentele gevallen is sprake van beperkte vormen van elektronisch toetsen

5.2 Studenten volgsysteem

In veel gevallen nog tamelijk rudimentair.

5.3 Electronisch portfolio

In allerhande varianten in gebruik. Voor bepaalde jaargroepen, voor bepaalde functies. Bij geen van de opleidingen is sprake van een integrale en uitgekristalliseerde aanpak.

Het tekort aan expertise betreft niet zozeer de digitale basisvaardigheden, maar de vraagstukken rond de onderwijskundige inzet van ICT. Op alle drie de lagen van de integratie van ICT in de lerarenopleiding zien we tekorten. Zowel rond de integratie in de opleidingsdidactiek, rond de uitbouw van een digitale gereedschapskist met didactische meerwaarde, als rond de kennis over ICT-integratie in de praktijk van het scholenveld bestaan lacunes. Daar waar lerarenopleidingen interne expertisecentra hebben ingericht is wel een zekere concentratie van expertise, maar die is veelal beperkt van omvang.

Wat in de programma's van de lerarenopleidingen rond ICT-E vooral opvalt, is dat de structuur van het aanbod en de inhoudelijke invulling sterk onderontwikkeld zijn. Nergens is sprake van een heldere definitie van een kennisaanbod rond ICT-integratie in het onderwijs, zeg maar een inleiding in de "educatieve technologie". Geen syllabi, geen studieboeken, geen heldere toegang tot de wereldvoorraad aan kennis op dit vlak. Noch voor de totale studentenpopulatie is dit beschikbaar noch voor die studenten die een ICT-E specialisatie volgen. Het is opvallend dat voor bijvoorbeeld een curriculumonderdeel als "onderwijspsychologie" de opleidingen wel een aanbod hebben gedefinieerd, verplichte themata hebben gekozen en ook literatuur hebben geselecteerd. Niets van dat alles voor het onderwerp educatieve functies van ICT.

Ook is opvallend dat de opleidingen die wel bezig zijn om competenties voor studenten rond ICT-E te formuleren geen gebruik maken van internationale voorbeelden en benchmarks die in ruime mate beschikbaar zijn. Tevens valt op dat de geformuleerde competenties nog overwegend een technisch in plaats van een didactisch karakter dragen.

Situatie ICT-E Nederlandse lerarenopleidingen voor het VO

- Absoluut onvoldoende aandacht voor ICT-Educatief
- Digitale basisvaardigheden steeds beter op orde
- Her en der aandacht voor DRO + vaardigheden

- Geen aandacht voor "inleiding in de onderwijstechnologie"
- Geen degelijke kennisbasis, geen readers, geen boeken.....
- Geen structuur in de onderdelen die een leerlijn ICT-E zouden moeten vormen
- Geen aandacht voor de betekenis van ICT als mindtool, cognitieve versterkers

Waar we ten opzichte van de waarnemingen in de vorige ronde wel voortgang in zien is de samenwerking rond ICT-E met het scholenveld. Bij verschillende opleidingen is sprake van een voorzichtige samenwerking met de scholen rond de onderwijskundige integratie van ICT. Daarbij spelen studenten en hun werkstukken in het kader van varianten van producerend leren steeds een pregnante rol. We hebben daar ook mooie en aansprekende voorbeelden van gezien. Dit lichtpunt is zeker een basis voor verdere uitbouw.

3.2 Studenten over ICT-E

Met betrekking tot ICT-Educatief is in de keuzegids een drietal vragen gesteld. De meeste studenten (maatschappijvakken: 68% en talen: 62%) vinden dat de opleiding voldoende aandacht besteed aan kennis en theorieën over de onderwijskundige inzet van ICT. Opvallend daarbij is dat bij de studierichting exact de meeste studenten het eens of helemaal eens zijn met de stelling (75%).

Tabel 10: Voldoende aandacht voor kennis en theorieën over de onderwijskundige inzet van ICT

	Maatschappijvakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	3 %	7%	3%
Mee oneens	28%	31%	21%
Mee eens	55%	52%	64%
Helemaal mee eens	13%	10%	10%
Weet niet/geen mening	1%	0%	1%
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Voor de opleidingen talen en exact geldt dat een meerderheid van de studenten het eens of helemaal eens is met de stelling: "ik vind dat ik in mijn opleiding voldoende vaardigheden leer om ICT onderwijskundig te gebruiken binnen de onderwijspraktijk" (resp. 59% en 69%). Voor de opleidingen maatschappijvakken geldt dat 68% van de studenten het eens dan wel helemaal eens is met de stelling.

Tabel 11: Voldoende vaardigheden om ICT onderwijskundig te gebruiken binnen de onderwijspraktijk

	Maatschappijvakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	4%	6%	4%
Mee oneens	26%	34%	26%
Mee eens	58%	49%	60%
Helemaal mee eens	12%	11%	9%
Weet niet/geen mening	<u>1%</u>	<u>1%</u>	<u>1%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Een kleine meerderheid van de studenten (maatschappijvakken: 60%, talen: 54%, exact: 58%) is van mening dat de opleiding voldoende aandacht geeft aan kennis over het nu gangbare gebruik van ICT in de schoolpraktijk.

Tabel 12: Voldoende aandacht voor kennis over het nu gangbare gebruik van ICT in de schoolpraktijk

	Maatschappijvakken	Talen	Exact
Helemaal mee oneens	4%	5%	3%
Mee oneens	35%	40%	37%
Mee eens	54%	47%	52%
Helemaal mee eens	6%	7%	6%
Weet niet/geen mening	<u>1%</u>	<u>1%</u>	<u>2%</u>
N	414	430	383

Jaar: 2002

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*

Naast de deze gesloten vragen is aan de studenten ook nog een tweetal "leerervaringszinnen" voorgelegd die ze konden aanvullen. De uitspraken die in deze "leerervaringszinnen" gedaan werden kunnen worden ondergebracht in de volgende rubrieken.

Studenten over ICT-E

"Ik heb over mijn eigen vaardigheid om ICT in mijn onderwijspraktijk in te zetten geleerd dat"

RUBRIEKEN

- *ik nog veel moet leren*
- *ik meer weet dan ik toe kan passen*
- *het heel nuttig is*
- *het niet zo zinvol is*
- *ik meer kan dan ik dacht*
- *ik minder kan dan ik dacht*
- *het betekenis heeft voor je lesstrategie*

Uit de antwoorden op de open vraag over het werken met ICT destilleren we de volgende karakteristieke uitspraken.

Studenten over ICT

" Ik heb over mijn eigen vaardigheid om ICT in mijn onderwijspraktijk in te zetten geleerd dat" "

UITSPRAKEN

- *ik het leuk vind om te doen*
- *op een heel andere manier lesgegeven wordt*
- *het heel moeilijk is en veel voorbereiding vraagt*
- *ik bepaalde onderwerpen beter kan brengen zodat ze leuker en beter te begrijpen worden*
- *ik het simpel moet houden*
- *het nog te algemeen is, niet gericht op het beroep van leraar*
- *ik te weinig geleerd heb om ICT in de les toe te passen*
- *ik mijn leerlingen beter kan bereiken*

3.3 Praktijken binnen de opleidingen

Dat het algemene beeld niet bevredigend is, neemt niet weg dat vanaf 2000 de instellingen op onderdelen wel voortgang gemaakt hebben rond de ontwikkeling en integratie van ICT-E. In de instellingsbeelden worden die ontwikkelingen ook geschetst.

Onderstaand signaleren we kort enkele opvallende positieve ontwikkelingen.

Bij de NHL heeft men veel werk gemaakt van het benoemen en uitschrijven van ICT-E competenties. Voor de sociale vakken heeft men ook een ICT-leerlijn ontwikkeld. Tevens is voor het laatste jaar een specialisatie ICT ingericht (zie 5.1.3).

Ook bij Windesheim heeft men een didactische specialisatie ICT ontwikkeld gericht op de functie van inhoudelijke en educatieve ICT-coach of consultant in de scholen. De contouren voor een ICT-leerlijn in het vierjarige curriculum van Windesheim zijn vastgelegd (zie 5.2.3).

Bij de HAN wordt ICT ook sterk geïntegreerd binnen de diverse onderdelen van de opleiding. Met ICT als gereedschap is in kleine projecten de afgelopen jaren ook al

veel ervaring opgedaan. Bij wijze van managementrapportage moeten de opleidingen wel aantonen waar welke ICT-E onderdelen zitten opdat getoetst kan worden of het dekkend is (zie 5.3.3).

Bij de Fontys Hogescholen is in veel van de opleidingen projectmatig gewerkt aan de integratie van ICT-E in projecten, modules en samenwerking met de scholen. Fontys heeft voor alle opleidingen voor N@tschool gekozen als elektronische leeromgeving (zie 5.4.3).

Bij de Hogeschool Leiden is de inzet van ICT direct verbonden aan de invoering van competentiegericht leren. Ook bij ICT is leren van praktijkervaringen voor zowel docenten als studenten het adagium (zie 5.5.3)

De Hogeschool Rotterdam had als een van de eersten een uitgewerkte ICT-leerlijn voor de gehele opleiding ontwikkeld. De rode draad is daarbij de verbinding met het functioneren in de beroepspraktijk en het hanteren van kenmerkende beroepssituaties. De HR heeft een specialisatie ICT-E onder de noemer Virtueel bedrijf waarin ten behoeve van een samenwerkingsschool een product gemaakt wordt (zie 5.6.3).

De Hogeschool van Utrecht heeft ook een leerlijn met een doordachte opbouw uitgewerkt: via basiscompetenties naar integratie in de vakdidactiek en presentatietechnieken en als onderdeel van opdrachten voor leerlingen in de beroepspraktijk (zie 5.7.3).

De EFA heeft de afgelopen jaren continu verder gebouwd aan ICT als onderdeel van leerpraktijken en producerend leren. De EFA scant nu ook de bestaande leerpraktijken en de opleidingen op voldoende diepgang en evenwicht in de aandacht voor ICT-E aspecten. Een nieuwe impuls daarvoor wordt geboden door de participatie in Grassroots projecten (zie 5.8.3).

3.4 Internationale benchmarks

Door de Open Universiteit Nederland (Kirschner en Wopereis 2002) is een quick-scan gedaan naar veelbelovende toepassingen van ICT bij het opleiden van (toekomstige) leerkrachten. De quick-scan is uitgevoerd door een team van experts werkzaam op het terrein van ICT en het opleiden van leraren in verschillende landen onder auspiciën van het Onderwijstechnologisch expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland.

Het onderzoek ICT 3: ICT in Teacher Training

Doel:

Benchmarks voor 'good practice'

Quick-scan / trendstudie van 'good practices' bij

- *het opleiden/voorbereiden van leerkrachten voor werk in een ICT-rijke omgeving*

- *pedagogisch gebruik van ICT*
- *ICT als mindtool*
- *ICT-didactiek bij afzonderlijke vakken*
- *her-, na- en bijscholen van leerkrachten met pedagogische databases*
- *e-fora voor kennisdeling en kennisbouw*

De quick-scan wijst uit dat er veel goede initiatieven bestaan die als voorbeeld kunnen dienen voor het opleiden van leerkrachten in Nederland. De meest in het oog springende voorbeelden worden als zogenaamde *benchmarks* beschreven:

Benchmark 1 - Persoonlijke ICT-competenties

Opleidingsprogramma's dienen ervoor te zorgen dat (aankomende) leerkrachten bekwame gebruikers van ICT worden. Leerkrachten dienen basisbekwaamheden te bezitten op het gebied van:

1. office-toepassingen,
2. resource tools zoals CD-ROM's, Internet, Web-portals, zoekmachines, en
3. communicatie-toepassingen.

Daarnaast moet een opleidingsprogramma (aankomende) leerkrachten scholen in het gebruik van ICT voor:

1. communicatie tussen en binnen groepen studenten,
2. communicatie tussen en binnen groepen leerkrachten, en
3. levenslang leren; o.a. het zelf kunnen evalueren van eigen leerbehoefte.

Benchmark 2 – ICT als een 'mindtool'

Opleidingsprogramma's dienen (aankomende) leerkrachten te scholen in het gebruik van ICT als mindtool. Mindtools zijn geen gespecialiseerde softwareprogramma's voor het onderwijzen van een bepaald vak(onderdeel) maar computerprogramma's (zie bijvoorbeeld Benchmark 1) die het betekenisvolle professionele denken en werken vergemakkelijken. Hierbij moet met name gedacht worden aan:

1. inzet van ICT voor kennisopbouw en kennisuitwisseling (knowledge building)
2. gebruik van conceptmapping programma's
3. ICT gericht op visualiseren
4. samenwerken tijdens onderwijsprojecten met andere leraren, experts en ontwerpers.

Benchmark 3 – Pedagogisch gebruik van ICT

Opleidingsprogramma's dienen (aankomende) leerkrachten te scholen in het toepassen van ICT in verschillende pedagogische situaties. De programma's dienen aandacht te besteden aan het TOEpassen van ICT in het onderwijs en niet aan het AANpassen van onderwijs aan ICT. (Aankomende) leerkrachten dienen bekwam te zijn in het gebruik van ICT voor:

- samenwerking in asynchrone (e-mail, discussielijsten, webforums, listservs) en synchrone (video, audio, chat, witbord, file sharing) leer-/werkomgevingen, en
- resource based learning (informereren, vragen stellen, evalueren, vergelijken).

Hieraan gerelateerd is de noodzaak van lerarenopleidingen om aandacht te besteden aan het pedagogisch gebruik van ICT. Voorbeelden zijn het vergelijken en selecteren van:

1. leeromgevingen,
2. projectomgevingen,
3. omgevingen voor samenwerken,
4. leermanagementsystemen, en
5. software.

Tot slot is zeer belangrijk dat opleidingsprogramma's (aankomende) leerkrachten vertrouwd maken met, en voorbereiden op de effecten van ICT op:

- hun eigen rol als leraar (in de klas) en
- hun studenten als het gaat om autonomie, authenticiteit, leerstijlen, gesitueerd leren, motivatie en vervreemding.

Benchmark 4 – ICT als 'tool for teaching'

Een belangrijke valkuil die ontweken moet worden in opleidingsprogramma's is het leggen van een accent op de techniek (het hanteren van een instrument/tool). ICT moet worden ingezet voor het bereiken van onderwijskundige doelen en dient daarom volledig geïntegreerd te zijn in het onderwijsprogramma. Dit betekent dat (aankomende) leerkrachten niet alleen de theorie achter het hoe en waarom van het gebruik van ICT moeten weten (een potentieel gevaar in Benchmark 3) maar ook bekwaamheden moeten verwerven in:

1. het aanpassen van technologieën aan goed onderwijs om de kwaliteit van het leren te verbeteren,
2. het plannen van individuele, groeps- en klassenactiviteiten,
3. het voorbereiden en produceren van leermateriaal met behulp van ICT,
4. het kunnen omgaan met de mogelijkheden / consequenties van het gebruik van ICT,
5. het onderwijzen en leren van specialistische vakken met ICT, en
6. team teaching - op locatie of op afstand.

Benchmark 5 – Sociale aspecten van ICT-gebruik in het onderwijs

ICT staat niet op zichzelf, maar beïnvloedt maatschappelijke ontwikkelingen. Traditionele normatieve concepten als privacy, anonimiteit en vertrouwelijkheid veranderen. Normen en waarden werden vroeger doorgegeven van volwassenen naar kinderen. Nu zijn het de kinderen die voor een groot deel de veranderingen in de maatschappij bepalen en doorgeven aan volwassenen. Het is daarom belangrijk dat (aankomende) leerkrachten:

1. een rol spelen als lid van een (bekabelde) schoolgemeenschap,
2. een rol spelen als voorbeeld van good practice,
3. leren om kennis te delen en kennis te construeren,
4. begrijpen wat de gevolgen zijn van de Informatiemaatschappij voor de scholen en het onderwijs, en
5. realiseren welke invloed ICT heeft op de maatschappij.

Voor checklists, evaluatieformulieren en interessante URL's uit de studie wordt verwezen naar www.onderwijsinspectie.nl

Tegen deze achtergrond zijn de resultaten op het vlak van de ICT-E integratie in de

lerarenopleidingen anno 2002 nog beperkt. Uit de beschrijvingen van wat we terzake bij de instellingen hebben aangetroffen blijkt dat hier nog flinke stappen gezet kunnen worden.

Ook in de interactieve bespreking met vertegenwoordigers van het veld en experts bleek dat de aangeboden benchmarks beloftevolle richtpunten voor volgende stappen zijn. Dat bespreken we in de volgende paragraaf.

3.5 Resultaten van de interactieve sessie met experts uit de lerarenopleidingen

Kijkend naar de benchmarks zoals die zijn gepresenteerd in de studie ICT3 (zie reeks Professioneel Onderwijspersoneel nr. 09-2002) zijn in een interactieve sessie met vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen en andere experts de volgende uitdagingen en aandachtspunten geformuleerd.

Op de vraag hoe de deelnemers de geboden internationale benchmarks waarderen werden de volgende reacties gegeven veelal in de zin van welke acties hier in Nederland ondernomen zouden moeten worden.

Waardering internationale benchmarks
<i>1. Echte integratie van ICT in het competentieprofiel van de leraar.</i>
<i>2. Good practices moeten niet alleen worden gezocht, maar ook gemaakt.</i>
<i>3. Dubbele opdracht: zichzelf vernieuwen met ICT-rijke curricula en voorkomen dat nieuwe leraren binnen hun werkomgeving daarna worden ingekapseld door de traditie.</i>
<i>4. Studenten leren om kritisch na te denken over onderwijsdoelen en de bijdrage die ICT kan leveren aan de realisatie daarvan.</i>
<i>5. (Financiële) ruimte en stimulans voor voorhoedescholen om samen met andere scholen aan integratie van ICT te werken.</i>
<i>6. Gemeenschappen of practises van lerarenopleiders, ervaren leraren en aanstaande leraren inrichten die via kleinschalig ontwerpgericht onderzoek innoverende ICT-E praktijken ontwikkelen, implementeren en evalueren.</i>
<i>7. Meer nadruk op praktijkgericht onderzoek naar ICT in het onderwijs, in samenwerking tussen opleiders, studenten en docenten.</i>
<i>8. Laten de lerarenopleidingen zich vooral goed richten op waar het onderwijs op primair en secundair niveau om vraagt.</i>
<i>9. Lerarenopleidingen moeten ICT-expertisecentrum worden voor het onderwijs.</i>
<i>10. Ophouden met adApteren van het onderwijs naar ICT-gebruik, maar adOpteren van ICT in het onderwijs.</i>
<i>11. Zorgen voor standaardisatie op enkele terreinen, bijv. contentontwikkeling, om uitwisseling mogelijk te maken; geldt ook voor terminologie.</i>

12. Gezamenlijk met andere lerarenopleidingen, scholen, e.a. in leergemeenschappen toepassingen ontwikkelen die gebruikt gaan worden omdat ze meerwaarde hebben voor het onderwijs. Als die meerwaarde blijkt, zal ICT ook gebruikt gaan worden.

Door de deelnemers aan de EMR werden de volgende reacties gegeven op de vraag in hoeverre onze analyse over en waardering van de stand van de integratie van ICT-E binnen de lerarenopleidingen in 2002 werden gedeeld.

Beeld stand van integratie 2002
<i>1. Er moet meer gecommuniceerd worden over good practices tussen de vakdocenten van verschillende lerarenopleidingen.</i>
<i>2. Het ontbreekt scholen en individuele leraren/opleiders – los van innovatieve voorlopers – toch te veel aan tijd en ruimte om ook zelf te leren met en van ICT.</i>
<i>3. Meer uitgaan van de ICT competenties die studenten buitenschools hebben verworven en die benutten voor educatieve doeleinden.</i>
<i>4. Transitie: van leren over ICT naar leren met ICT. Expertise daarover verzamelen en delen. Want er zijn nog veel (juist pedagogisch/didactische) vragen.</i>
<i>5. Ik vind dat (de problemen met) het gebruik van ICT in het vmbo onderbelicht zijn. De wereld die daar te winnen is, is volgens mij nog veel groter.</i>
<i>6. Ik zou een minder technisch accent aan willen aanbrengen. Het gaat om het onderwijs, niet om het gebruik van ICT.</i>
<i>7. ICT is net als een boek: gebruik het te veel en het wordt een gruwel, gebruik het om je curriculum te versterken en het is nuttig. Het is dus onmisbaar, maar niet zaligmakend.</i>
<i>8. Het empowerment van de studenten kan extra worden uitgerust om zo de introductie in de beroepsgemeenschap te ondersteunen. De nieuwkomer brengt iets wat de zittende 'meesters' niet in huis hebben!</i>
<i>9. Voorzieningen in de scholen moeten fors verbeteren om studenten te "dwingen" ICT te gebruiken in de onderwijspraktijk. We zien nu veel ontwijkend gedrag, zowel van studenten als van coaches.</i>
<i>10. Het ontbreekt ons op dit moment aan voldoende inzicht ten aanzien van de vraag hoe ICT het leerproces kan bevorderen. Dat zou m.i. het enige criterium moeten zijn.</i>
<i>11. Als de helft van de tijd die we praten over ICT gebruikt zou worden om iets te maken m.b.v. ICT, dan</i>
<i>12. Er is waarschijnlijk heel veel informatie beschikbaar, maar het ontbreekt docenten aan tijd om daar zelf mee aan de slag te gaan. Helaas: er is behoefte aan hapklare brokken.</i>
<i>13. Stimuleer en faciliteer de reflectieve practioner benadering. We hebben echt praktijkonderzoek nodig om aanpakken te valideren. Er is ook nog veel cynisme over rendement. Dat kun je alleen met empirie bestrijden.</i>
<i>14. Sturend voor de praktijk zijn toch vaak schoolmethodes: ook daarin heeft ICT nog geen vanzelfsprekende plek.</i>

De volgende uitspraken die allemaal betrekking hebben op de volgende te zetten stappen werden in hoge mate gedeeld door de aanwezige gesprekspartners blijkend uit stemmingen. De stellingen worden hieronder in vier groepen in volgorde van ondersteuning gepresenteerd. We vroegen naar het belang dat gehecht werd aan ICT-E voor de lerarenopleidingen, voor aankomende leraren, welke rollen andere partijen rond ICT-E hebben en welke volgende stappen gezet

zouden moeten worden. We hebben alleen uitspraken opgenomen die door meer dan de helft van de aanwezigen werden ondersteund.

Wat is de betekenis van de ontwikkelingen op het terrein van ICT-E voor de verdere ontwikkeling van de lerarenopleidingen?
<i>1. Maak lerarenopleidingen tot inspirerende leeromgevingen met de studenten samen.</i>
<i>2. Een lerarenopleider moet praktische toepassingen van ICT in het veld kennen en kunnen begeleiden. Iedere lerarenopleider moet ICT beheersen zoals hij of zij ook alle andere tools beheerst.</i>
<i>3. Expertise bundelen en versterken met voorhoede scholenveld.</i>
<i>4. Lerarenopleidingen moeten zeer goed luisteren naar studenten, zij-instromers, scholen en leerlingen.</i>
<i>5. Lerarenopleidingen moeten leren van hun leerlingen.</i>
<i>6. ICT-competente lerarenopleiders zijn een noodzakelijke voorwaarde voor ICT-competente generatie docenten.</i>
<i>7. Bij accreditatie van alle master-programma's lerarenopleidingen dient ICT-E een beoordelingspunt te zijn.</i>
<i>8. Lerarenopleidingen moeten als vanzelfsprekend vooroplopen en daarin herkenbaar zijn voor het bediende veld.</i>

Wat is de betekenis voor ICT-E competenties van aankomende leraren?
<i>1. Aantoonbare ICT-E competenties in digitaal portfolio opgeslagen, zijn voorwaarde voor toekennen diploma.</i>
<i>2. ICT-competenties zijn competenties zoals alle andere noodzakelijke docentencompetenties, maar ze moeten nog een tijdje extra aandacht krijgen.</i>
<i>3. Leer studenten vooral kritisch reflecteren op meerwaarde ICT gebruik in bepaalde situaties en motivatie van andere keuzes.</i>
<i>4. Elke aankomende leraar moet enthousiast zijn/gemaakt worden om met ICT in het onderwijs te experimenteren.</i>
<i>5. Lerarenopleiders gebruiken ICT gewoon in hun lessen.</i>
<i>6. Laat de voorlopers tutor zijn van achterblijvers.</i>
<i>7. ICT-competenties dienen even veel aandacht te krijgen als alle andere competenties.</i>

8. <i>Vakdidactische explicitering ICT-E.</i>
9. <i>Alle leraren moeten basiscompetenties hebben; in didactisch opzicht moet er juist meer op differentiatie aangestuurd worden.</i>
12. <i>Een aankomende leraar moet of als vakcoach kunnen werken en initiatieven kunnen nemen in zijn vakgebied of als gewoon docent ICT-didactiek kunnen uitvoeren zoals hij/zij een bord beschrijft.</i>
13. <i>In kenmerkende en kritische situaties ICT-E een plek geven.</i>
14. <i>Waardering voor het hebben van sterke ICT-E skills kan de entree in het beroep van nieuwkomers aantrekkelijker maken.</i>

Welke rollen zijn er voor andere partijen in de kennisketen ICT-E?
1. <i>Personeelsbeleid, gericht op mobiliteit en op persoonlijke ontwikkeling, maakt het mogelijk dat voorlopers achterblijvers helpen.</i>
2. <i>Een regionaal ICT-netwerk van scholen, aangestuurd door de directies van die scholen is een effectief middel voor uitwisseling.</i>
3. <i>Lerarenopleidingen moeten zowel de voorlopende als achterlopende scholen adequaat weten te bedienen als onderwijsexpertisecentrum.</i>
4. <i>Voorlopers kunnen mentoren leveren voor achterblijvers, ook op managementniveau.</i>
5. <i>Voorlopende scholen moeten hun voorlopende rol structureel kunnen maken en niet een witte olifant zijn. Scholen moeten kunnen kiezen een voorloper te zijn. Achterblijvende scholen moeten beoordeeld worden aan de hand van voortschrijdende normen van goed onderwijs.</i>
6. <i>Voorlopers moeten aan achterblijvers worden gekoppeld en dit proces moet worden ondersteund en afgetapt door lerarenopleidingen.</i>
7. <i>Elke opleiding maakt een gedetailleerde kaart van de regio, start vervolgens kleinschalige projecten in driehoeksverband: voorloper, achterblijver en opleiding.</i>
8. <i>Scholen dragen in hun rol als werkplek bij duale trajecten mede verantwoordelijk voor de opleiding.</i>

Welke concrete toekomstige stappen?
1. <i>Expertise bundelen en versterken met voorhoedescholen.</i>
2. <i>Een lerarenopleider moet praktische toepassingen van ICT in het veld kennen en kunnen begeleiden.</i>

<i>3. Maak lerarenopleidingen met studenten tot inspirerende leeromgevingen.</i>
<i>4. Aantoonbare ICT-E competenties in digitaal portfolio opgeslagen, zijn voorwaarde voor toekennen diploma.</i>
<i>5. Teach as you preach: hoe moet een student zijn leerlingen en moet een lerarenopleider zijn student anders leren ICT didactisch te gebruiken.</i>
<i>6. Leer vooral kritisch reflecteren op meerwaarde ICT-gebruik in bepaalde situaties en motivatie van andere keuzes.</i>
<i>7. Een regionaal ICT-netwerk van scholen, aangestuurd door de directies van die scholen is een effectief middel voor uitwisseling.</i>
<i>8. Voorloperscholen hebben plicht tot transfer van producten en ervaringen, indien die met extra financiering gerealiseerd zijn.</i>
<i>9. Personeelsbeleid, gericht op mobiliteit en op persoonlijke ontwikkeling, maakt het mogelijk dat voorlopers achterblijvers helpen.</i>
<i>10. Lerarenopleidingen moeten zowel de voorlopende als de achterlopende scholen adequaat weten te bedienen als onderwijsexpertisecentrum.</i>
<i>11. Voorlopende scholen moeten hun voorlopende rol structureel kunnen maken en niet een witte olifant zijn. Scholen moeten kunnen kiezen een voorloper te zijn. Achterblijvende scholen moeten beoordeeld worden aan de hand van voortschrijdende normen van goed onderwijs.</i>
<i>12. Open en gevarieerd samengestelde Kenniskringen met een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak zijn een noodzakelijke voorwaarde om valide, praktisch bruikbare en effectieve ICT-E didactieken te ontwikkelen.</i>
<i>13. De overheid moet op forse schaal en langdurig de ontwikkeling van reguliere educatieve software stimuleren.</i>
<i>14. Er is op enkele vakgebieden een PP-initiatief nodig met uitgeverijen om leermiddelen nieuwe stijl (mindtools) te ontwikkelen en uit te proberen.</i>
<i>16. Om kwalitatief en kwantitatief adequate content en tools los te krijgen hebben we een nieuw concept m.b.t. "uitgeven" nodig.</i>

3.6 Conclusies

Voor een verdieping van de integratie van ICT zijn nog volgende slagen nodig. Hoe kan een voortgaande integratie van ICT in de gereedschapskist van docenten in opleiding bevorderd worden?

De ambities van EPS en ook van Onderwijs-Online voor wat betreft de pro-actieve rol van de lerarenopleidingen ten opzichte van het scholenveld zijn nog lang niet gerealiseerd. Voor het realiseren van die ambities zal ook een grotere effort nodig zijn. In dat verband zou ook de verbinding van de lerarenopleidingen met onderzoeksprojecten en onderzoeksexpertise op dit vlak systematisch versterkt moeten worden. Daarnaast is dit vraagstuk typisch iets dat niet op alle 240 perceeltjes van de lerarenopleidingen moet worden uitgewerkt en zal er tussen de hogescholen op dit vlak (nog) sterker moeten worden samengewerkt om de komende jaren de programmaontwikkeling en kennisaccumulatie een forse versnelling te geven.

De genoemde voorbeelden van innovatieve samenwerking tussen lerarenopleiding en scholenveld maken duidelijk dat hier wel mogelijkheden liggen voor een innovatief programma. Ook hier liggen kansen om na EPS de samenwerking met het scholenveld meer inhoudelijk in te vullen met gezamenlijk ontwerp en beproeving van ICT-integratie binnen de praktijk van het onderwijs. Daar is wel een programmatisch kader voor noodzakelijk.

Wat kunnen we eraan doen?

- *Ontwikkelen van referentiekaders a la National Educational Technology Standards for Teachers (www.iste.org).*
- *Ontwikkelen van praktijken binnen scholen met referentie aan consequentie voor expertise docenten*
- *Ontwikkelingsprogramma rond betekenis van mindtools in leren en onderwijzen*
- *Opbouwen digitale didactische gereedschapskisten met mindtools*

Aanknopingspunten

- *Professional development aanpakken zoals in het ICT for Schools programma in Zweden, mentoring aanpak in Canada, het New Opportunities Fund voor training in Schotland en Engeland, ICT-Masterclasses in Schotland (zie de ICT schoolportretten)*
- *Ontwikkelen leerlijnen binnen de bachelor: plus specialisaties*
- *Ontwikkelen masteropleidingen ET in de lerarenopleiding*
- *Doorborduren op good practices in hogescholen*

De lerarenopleidingen onderling en de scholen moeten meer samenwerken om goed practises op het gebied van ICT-E uit te werken en expertise te bundelen. Daarbij moeten ook studenten en de competenties die zij buiten de school en/of opleiding hebben opgedaan worden betrokken. De betrokkenheid van studenten kan gebruikt worden om ICT-E op de scholen te introduceren en het gebruik van ICT-E te stimuleren. De voorhoedescholen hebben ook een rol in de stimulering van ICT-E op de achterblijvende scholen. Volgens de experts moeten zij, samen met de lerarenopleidingen, zorg dragen voor de transfer van kennis op de achterblijvers.

Voor de lerarenopleidingen betekent dit onder andere dat ICT-E in het competentieprofiel van de leraren en de vakken van de studenten geïntegreerd moet worden. Het gebruik van ICT in het onderwijzen en leren dient meer centraal komen te staan in plaats van het technische gebruik van ICT. Daarmee wordt de invoering van ICT direct verbonden met het onderwijskundig concept en het pedagogisch profiel van de opleiding. ICT kan dan als katalysator gaan werken om dat profiel ook daadwerkelijk in de praktijk van onderwijzen en leren in te bedden.

4 SITUATIE LERAREN-IN-OPLEIDING IN STUDIEJAAR 2001-2002

4.1 Inleiding

In het voorjaar van 2001 heeft het parlement het wetsvoorstel leraren-in-opleiding aanvaard. Hiermee heeft de leraar-in-opleiding (LIO met leer-arbeidsovereenkomst) een structurele plaats gekregen in het onderwijs.

De Wet regelt dat er voor de leraar-in-opleiding (LIO) mag worden afgeweken van de benoembaarheidseisen. Er wordt hem of haar ontheffing van de bevoegdheid verleend. Door die ontheffing van bevoegdheid ontstaat er een verschil met een 'gewone' stagiair: een LIO kan en mag zelfstandig lesgeven, weliswaar onder de eindverantwoordelijkheid van een bevoegd docent. De LIO wordt als leerling-werknemer aan een school benoemd. De benoeming betreft een tijdelijk dienstverband en beslaat een periode van vijf maanden fulltime of tien maanden parttime.

Een voorwaarde voor het LIO-schap is dat de LIO in de opleiding tenminste 126 studiepunten heeft behaald. Ook dient een overeenkomst te worden gesloten door betrokken partijen: de opleiding, de student en de school.

Een student die een onbetaalde eindstage loopt en die we daarom een stagiair noemen, mag alleen lesgeven onder directe verantwoordelijkheid en toezicht van een bevoegd docent.

Tijdens de behandeling van het wetsvoorstel heeft toenmalig minister Hermans de Tweede Kamer toegezegd dat de Inspectie zal rapporteren over de effecten van de invoering van deze wet (Handelingen 2000-2001, nr. 70, TK, pag. 4643). De Kamer had onder meer zorgen over de vergoeding van LIO's, de verdringing van bevoegde leraren door LIO's, over de tevoren behaalde studiepunten en over de begeleiding van LIO's op de scholen. In de Eerste Kamer heeft de minister toegezegd te onderzoeken welke praktijken zich ontwikkelen ten aanzien van de verschillende benaderingswijzen van stagiairs en LIO's.

In overleg tussen het Ministerie van OC&W en de Inspectie van het Onderwijs is in september 2001 afgesproken, dat voor het beantwoorden van de vragen over de effecten van de wet Leraren in Opleiding geen apart onderzoek wordt opgezet. De inspectie neemt deze vragen mee in het evaluatie-onderzoek naar het zij-instroomtraject.

Het onderzoek naar de situatie rond de LIO's heeft dan ook dezelfde volgorde gekregen als het onderzoek naar de zij-instromers. Tot de zomer van 2002 zijn voor beide onderzoeken alle lerarenopleidingen voor het VO en 20 scholen voor VO bezocht. Op alle lerarenopleidingen spraken wij met de stagecoördinatoren en instituutsbegeleiders van de LIO's. Ook bekeken wij het stagemateriaal. Als er op de scholen voor VO die wij in het kader van het zij-instroombezoek bezochten ook

LIO's werkzaam bleken, dan spraken wij met hen, met hun schoolbegeleider en met de directie. Ook werd door deze partijen een voor dit doel ontworpen vragenlijst ingevuld. Met betrekking tot de scholen voor primair onderwijs zijn de resultaten van het onderzoek bij 4 PABO's en 18 voor voor primair onderwijs opgenomen. Deze PABO's en scholen zijn in het voorjaar van 2002 bezocht. Ook hier is de vraagstelling omtrent het LIO-schap aan de orde geweest. In totaal spraken wij met 25 LIO's en evenzoveel begeleiders. Allen hebben de vragenlijsten ingevuld

4.2 Leraren-in-opleiding en stagiairs (eindstage) in het voortgezet onderwijs en in het basisonderwijs

Aantallen in het voortgezet onderwijs

Op de 8 bezochte lerarenopleidingen met fulltime-opleidingen voor het VO/BVE zaten tijdens het studiejaar 2001-2002 ruim 1000 studenten die toe waren aan hun eindstage.

Tabel 13: LIO-stage

Naam opleiding	Totaal aantal lio's/stagiairs (voltijd)	Aantal in blokvoor m sept-jan	Aantal in blokvoor m febr-juni	Aantal in lintvorm	Aantal betaald (leraar in opleiding)	Aantal onbetaald (stagiair)
EFA, Amsterdam	215	15	200	0	148 (waarvan 102 leraarsalari's)	67
Fontys ler.opl, Tilburg	160	10	150	0	115 (waarvan 30 leraars.)	45
Fontys ler.opl, Sittard	46	0	46	0	0	46
Ler.opl.VO/BVE Hog. Rotterdam	120	0	0	120	83 (waarvan 63 leraars.)	37
Archimedes Ler.opl. Utrecht	160	120	5	35	70 (waarvan 20 leraars.)	90
NHL, Fac. Educatie Leeuwarden	117	0	0	117	116	1
Windesheim ler.opl. Zwolle	74	3	71	0	52 (waarvan 2 leraars.)	22

ILS Nijmegen	159	142	10	7	136	23
Totaal	1051	290	482	279	720	331

Percentages: blokvorm 73 %; lintvorm 27 %
LIO : 69 %; stagiair 31 %

Uit het overzicht blijkt dat de curricula van de lerarenopleidingen op dit moment nog zo zijn geprogrammeerd, dat ruim 70% van de studenten de eindstage uitvoert in de vorm van een full-time werk- of stageperiode van vijf maanden. Studenten zijn in het algemeen voorstander van deze blokvorm. Zij verwachten dat de lintvorm (combinatie van LIO-schap/stage en opleiding) een te zware belasting zal vormen. Men wil zich bovendien graag volledig kunnen concentreren op de praktijk. Scholen prefereren doorgaans de lintvorm. Zij achten het van belang dat studenten de cyclus van een cursusjaar een keer helemaal meemaken. Als het om vacaturevervulling gaat is deze vorm voor hen zeker voordelig. Opleiders menen dat beide modellen voor- en nadelen hebben. Er bestaat bij hen wel in toenemende mate de neiging om tegemoet te komen aan de wensen van het scholenveld.

Bij de organisatorische voorbereiding van het studiejaar 2001-2002 was de definitieve tekst van de wet Leraren in opleiding nog niet bekend. Vrijwel alle stagecoördinatoren vertelden ons dat zij dit studiejaar dan ook als een overgangsjaar voor de regeling van het LIO-schap beschouwen. De stagecoördinatoren zien erop toe, dat voor alle werkplekken waar LIO's/stagiairs terechtkomen leerarbeidsovereenkomsten of stage-overeenkomsten tot stand komen. Hoewel een enkel schoolbestuur daarin laks is, lijken deze overeenkomsten er kort na de aanstelling wel te liggen.

Krap 70 % van het aantal studenten in de lerarenopleidingen VO dat voor het LIO-schap in aanmerking komt, blijkt daadwerkelijk als LIO te worden aangesteld. Van deze LIO's wordt 30 % ingeschaald als volwaardig leraar. Van het totale aantal studenten verricht ruim 30 % de eindstage in de vorm van een daadwerkelijke stage.

In de loop van het cursusjaar 2001/2002 gingen steeds meer scholen over tot betaling van de eindstage. Twee opleidingen, die van Leeuwarden en die van Nijmegen, zijn er in geslaagd om voor vrijwel alle studenten een LIO-plaats te realiseren. We merken in dit verband op dat scholen makkelijker tot het beschikbaar stellen van LIO-plaatsen overgaan, wanneer zij een z.g. partner-overeenkomst met de lerarenopleiding hebben getekend.

Alle LIO's die een beginnend leraarsalaris ontvangen vervullen vacatures. Dat kan een probleem worden als het aantal te verzorgen lessen zo hoog is dat aan de LIO-verplichtingen zoals overeengekomen in de leerarbeidsovereenkomst niet meer kan worden voldaan. Formeel geldt bovendien dat in situaties waarbij het aantal te verzorgen lessen hoger is dan het aantal dat in de leerarbeidsovereenkomst staat, dispensatie aangevraagd zal moeten worden bij de inspectie. Alleen dan kan de inspectie bewaken dat het afstuderen niet in het gedrang komt. Met name in de Randstad blijken LIO's steeds vaker op omvangrijke vacatures terecht te komen. Schoolleiders vertelden ons dat het vrijwel steeds gaat om de vervulling van structurele vacatures waarvoor geldt dat zonder aanstelling van een of meer LIO's

de lessen zouden komen te vervallen. Men acht het dan doorgaans niet redelijk om deze mensen te betalen volgens de LIO-norm. Of er ook LIO's die conform de LIO-inschaling worden betaald in dergelijke vacatures zijn geplaatst kon door ons niet precies worden achterhaald.

De grotere schoolbesturen zien wel in dat juist het bovenformatief aanstellen van LIO's een belangrijk onderdeel van Integraal Personeelsbeleid vormt. Op kleine schaal gebeurt dat inmiddels. Deze schoolbesturen redeneren dat het van belang is om LIO's aan zich te binden met het oog op vacaturestelling in de nabije toekomst.

Meermalen klonk bij schoolleiders ook door dat men op dit moment nog de voorkeur geeft aan benoeming van een LIO-er boven het ingaan van een traject met een zij-instroomer. Het fenomeen LIO is bekend, wordt gewaardeerd, de arbeidsrechtelijk te volgen route is simpel en de relatie met de opleiding meestentijds beproefd. Het zij-instroomtraject daarentegen moet zichzelf nog bewijzen en er zijn voor een school nogal wat handelingen te verrichten in verband met subsidie-aanvraag en afspraken met de opleiding.

Aantallen in het basisonderwijs

Ten aanzien van het aantal LIO's/stagiairs in het basisonderwijs beschikt de Inspectie nog niet over getotaliseerde gegevens. Zoals gezegd hebben de bezoeken in het kader van het onderzoek naar zij-instroom grotendeels in het najaar van 2002 plaatsgevonden.

Toch kunnen we wel iets zeggen over de situatie in het basisonderwijs.

Aanvullend aan de vier PABO's waar we voor de zomer gesprekken voerden, hebben we eind augustus 2002 aan vijf PABO's in de Randstad en aan vijf PABO's verspreid over de rest van het land per mail een aantal vragen voorgelegd die betrekking hebben op de verhouding betaald/onbetaald; lint/blok en de mate van zelfstandig functioneren.

In de Randstad wordt ongeveer 70 % van de LIO's betaald conform de LIO-inschaling. In de rest van het land ligt dat percentage veel lager, nl. rond de 30 %. Opmerkelijk is het feit dat er sprake is van een zekere migratie van avontuurlijk ingestelde studenten uit de overige delen van het land naar LIO-plaatsen in de Randstad. Daarbij moet men vooral denken aan scholen in de grote steden en in groeigemeenten zoals Almere. De stagecoördinatoren verwachten overigens dat ook het aantal LIO-plaatsen in de overige delen van het land de komende jaren zal toenemen.

De opvattingen bij de PABO's over het LIO-schap divergeren sterk. Veel PABO's stemmen in met de belangrijkste twee gedachten die ten grondslag liggen aan de betaalde laatstejaarsstage. Allereerst moet de praktijkschok minder groot worden door studenten verantwoordelijkheid voor een klas/groep toe te kennen, voorts geldt dat veel andere HBO-opleidingen al veel langer een betaalde stage kennen. Er is echter ook een enkele opleiding die juist van mening is dat de eindstage een echte stage moet blijven, omdat leren centraal dient te staan. Leren betekent voor hen dat je je grenzen tracht te verleggen en daardoor terreinen betreedt waarin je je relatief onzeker voelt. Een betaalde stage zou het vroegtijdig socialiseren en risicovermijdend gedrag in de hand werken. Lint- en blokstages treffen we bij de ondervraagde PABO's in gelijke mate aan. Ook combinatievormen komen voor.

Toelating tot het LIO-schap

De wet Leraren in Opleiding bepaalt dat de LIO uiterlijk vier weken na de aanvang van het LIO-schap 75% (126) van het totale aantal te behalen studiepunten voor de opleiding (168) moet hebben behaald. Niet alle opleidingen voor leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs controleren deze grens nauwgezet. Met name de opleidingen die werken volgens het lint-model en zij die werken met het blokmodel in de eerste helft van het vierde opleidingsjaar, zeggen met deze bepaling van de wet niet uit de voeten te kunnen. Aan het begin van het vierde opleidingsjaar zou dan immers aan alle verplichtingen van de voorafgaande jaren moeten zijn voldaan. Dit is bij een flink aantal studenten niet het geval. Wij bemerkten overigens dat wanneer de controle op het beoogde aantal studiepunten voor het LIO-schap reeds vroeg in het derde opleidingsjaar wordt ingezet, de problemen met de te behalen limiet geringer in omvang zijn. Ook speelt een rol dat de wet pas van kracht werd, toen de toelatingsprocedure tot het LIO-schap voor het eerste deel van het studiejaar 2001-2002 reeds was afgerond. De 126-punten-norm is daarom niet overal gehanteerd.

80 % van de LIO's/stagiairs voelt zich inhoudelijk goed voorbereid op de eindstage. Daarin bestaan nauwelijks verschillen tussen de LIO's/stagiairs van de PABO's en die van de Lerarenopleidingen VO. Kijken we naar de organisatorische voorbereiding dan bestaat bij de LIO's/stagiairs van de PABO een grote mate van tevredenheid (90 %), terwijl de LIO's/stagiairs van de Lerarenopleidingen VO over dit aspect minder tevreden zijn (40 %).

Opmerkelijk is voorts dat slechts 10 % van de LIO's/stagiairs zich voldoende van tevoren geïnformeerd voelt over de arbeidsrechtelijke aspecten van het LIO-schap. Kennelijk duurt het, ook bij een relatief eenvoudige wettelijke regeling, toch minstens een jaarlichting alvorens opleiders en scholen zodanig op de hoogte zijn van alle implicaties van een dergelijke vernieuwing, dat studenten adequaat kunnen worden voorgelicht.

4.3 Inzet van leraren-in-opleiding/stagiairs in het onderwijs

Niet alleen de LIO's/stagiairs die hun praktijkervaring opdoen in lintvorm, maar ook zij die dat doen in de vorm van een blokperiode, komen wekelijks terug op de lerarenopleiding. Het gaat meestal om één dag per week, de zog. terugkomdag. Voor de activiteiten op de school blijven dus in principe nog 4 dagen over bij de blokvorm; bij een lintstage komt de student 2 á 3 dagen op de opleiding. Een deel daarvan wordt besteed aan de ervaringen op de werkplek.

De activiteiten op de school bestaan niet louter uit lesgebonden taken, maar ook uit het uitvoeren van opdrachten op het gebied van leerlingbegeleiding en onderwijsorganisatie, het bijwonen van vergaderingen en het voeren van gesprekken met ouders.

Hoewel er in formeel opzicht een duidelijk verschil bestaat tussen LIO's met een leerarbeidsovereenkomst en stagiairs met een stage-overeenkomst, zijn de activiteiten die ze op scholen verrichten *niet* verschillend. Zowel LIO's als stagiairs dragen gedurende een deel van de week eigen verantwoordelijkheid voor één of

meer groepen/klassen. In veel gevallen is de begeleider zelfs niet op de hoogte van het feit of hij een student begeleidt met een leerarbeidsovereenkomst of dat het iemand betreft met een stage-overeenkomst. Ook stagiairs verzorgen dus lessen waarbij de eigen docent niet in de klas aanwezig is. Dit geldt zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

4.4 Begeleiding van leraren-in-opleiding/stagiairs

Begeleiding vanuit de opleiding

Bijna alle opleidingen spreken over “begeleiding op afstand”: men bezoekt de LIO/stagiair slechts een paar keer (meestal 2 á 3) op de werkplek. Naar zeggen liggen hieraan financiële oorzaken ten grondslag. Meer tijd voor lesbezoek ter plaatse heeft men niet. Er zijn reeds allerlei vormen van efficiëntie in de bezoeken tot stand gebracht: de opleidingsbegeleider begeleidt meestal meer LIO's/stagiairs van verschillende vakken op dezelfde school, soms begeleidt hij ook stagiairs van andere opleidingsjaren op dezelfde school. Een enkele keer laat de LIO/stagiair ook video-opnamen van zijn lesgevende activiteiten aan de opleidingsbegeleider zien. Om te bewerkstelligen dat de LIO-activiteiten/de stage zo zinvol mogelijk wordt ingevuld, zijn door de opleidingen uitgebreide handleidingen geschreven. Overigens ontbreekt hierin meestal nog de paragraaf over de rechtspositie van de LIO. De opleidingen begeleiden vooral binnen de muren van de eigen opleiding. Bijna alle opleidingen organiseren terugkomdagen, maar de frequentie daarvan loopt uiteen van zo'n 15 keer bij de ene tot maximaal 3 keer per periode bij een andere opleiding. Ook de inhoud van die dagen verschilt aanzienlijk: van uitwisseling van voornamelijk sociale aard tot begeleide intervisie waar ieder zijn inbreng dient te hebben. Intervisie, al dan niet begeleid, is de meest voorkomende vorm van begeleiding die de opleidingen bieden. Wel merken we op dat deze vorm van begeleiding soms in te grote groepen (7 à 8 personen) plaatsvindt. Opmerkelijk is dat er tijdens de terugkomdagen nauwelijks aandacht meer wordt besteed aan vakdidactische vraagstukken. De opleidingen nemen waarschijnlijk aan dat deze wel op de school zelf opgelost zullen worden.

Begeleiding vanuit de school

Iedere LIO/stagiair zou naar het oordeel van de opleiding binnen de school een coach moeten hebben, liefst één die gewend is te werken met dezelfde klassen/groepen en in hetzelfde vak (in het VO) als de LIO/stagiair zelf. Dit ideaal van de opleidingen wordt op papier – in de overeenkomsten – wel bereikt, maar in de praktijk komt hier lang niet altijd veel van terecht. In verschillende overeenkomsten die de lerarenopleidingen met de scholen afsluiten, troffen wij de afspraak aan dat voor de LIO 120 uur begeleidingstijd wordt gereserveerd. Bij driekwart van de door ons bevraagde LIO's/stagiairs bestaat de begeleiding echter na de beginperiode uit niet meer dan incidentele afspraken. Van een op schrift gesteld begeleidingsplan is slechts bij een enkeling sprake. Voor 60 % van de begeleiders in de school geldt dat zij ten behoeve van het uitvoeren van begeleidingstaken geen scholing hebben ondergaan. Gelukkig zijn er ook ontwikkelingen die naar een professionalisering van de begeleiding op de scholen kunnen leiden. Enkele grote schoolbesturen zijn bezig

om per school of cluster van scholen een opleidingsdocent aan te stellen, wiens taak het is om LIO's/stagiairs en beginnende leraren te ondersteunen bij hun eerste zelfstandig opereren in het leraarsberoep. Ook het aanbod van en de belangstelling voor ondersteunende cursussen voor begeleiders van startende docenten en van LIO's/stagiairs neemt toe. LIO's/stagiairs zelf zijn over het algemeen (70 %) overigens wel te spreken over de wijze waarop zij in de school worden begeleid. Met name geldt dit voor de LIO's/stagiairs in het basisonderwijs.

Afstemming van de begeleidingstrajecten

Omdat het geringe fysieke contact tussen de opleidingsbegeleider en de schoolbegeleider van de LIO/stagiair veelal als een probleem wordt ervaren, zou men verwachten dat er frequent telefoon- en e-mail-verkeer is tussen beide begeleiders. Dat blijkt niet het geval te zijn. De opleidingsbegeleider overhandigt de schooldirectie alle informatie over de begeleiding van de LIO/stagiair vanuit de opleiding. Ons is gebleken dat deze informatie lang niet altijd de direct betrokkene bereikt. De overige contacten vanuit de opleiding blijven beperkt tot 2 à 3 bezoeken.

4.5 Conclusies

In de loop van het studiejaar 2001-2002 zijn met een toenemend aantal laatstejaars studenten leerarbeidsovereenkomsten afgesloten, waarbij de LIO wordt betaald conform de voorgeschreven LIO-inschaling. Hierbij is het zo, dat het aantal afgesloten leerarbeidsovereenkomsten in het voortgezet onderwijs gemiddeld groter (70%) is dan dat in het basisonderwijs (ongeveer 30%). Met name in het basisonderwijs valt op dat het LIO-schap in de Randstad beduidend vaker voorkomt dan in de overige regio's. Het is echter te verwachten dat deze verschillen in de komende jaren zullen verdwijnen. Allereerst zoeken studenten meer en meer stageplaatsen op die betaald worden. Tegelijkertijd hebben inmiddels ook scholen buiten de Randstad in toenemende mate te kampen met lastig te vervullen vacatures.

In het voortgezet onderwijs is een neveneffect van de LIO-wetgeving, dat scholen door het verlenen van een tijdelijke leraarsaanstelling aan een LIO, trachten voor een deel te voorzien in onvervulbare vacatures. In een groeiend aantal situaties gaat het daarbij om een lesomvang die groter is dan het aantal dat in de leerarbeidsovereenkomst ten behoeve van een aangestelde LIO is vermeld (10-13 uur). De studievoortgang komt daarbij nogal eens in het gedrang. Ook de LIO-begeleiding vanuit de opleiding wordt bij plaatsing in omvangrijke vacatures bemoeilijkt. Opleidingen achten dit zorgelijk. Het is nadrukkelijk de bedoeling dat de LIO onder eindverantwoordelijkheid van een docent zelfstandig lessen verzorgt. In hoeverre daarvan nog sprake is als een LIO tegen de vergoeding van een leraarsalaris een (omvangrijke) vacature vervult is sterk de vraag.

Bij het aanhouden van of – meer waarschijnlijk – het toenemen van het lerarentekort, zal de situatie waarbij aan LIO's (omvangrijke) onvervulbare vacatures worden aangeboden naar verwachting toenemen.

Hoewel er in formeel opzicht een duidelijk verschil bestaat tussen LIO's met een leerarbeidsovereenkomst en stagiairs met een stageovereenkomst, zijn de activiteiten die ze op scholen verrichten *niet* verschillend. Zowel LIO's als stagiairs dragen gedurende een deel van de week eigen verantwoordelijkheid voor één of meer groepen/klassen.

De begeleiding van laatstejaars studenten vanuit de lerarenopleidingen kent al een lange traditie. Er zijn dan ook uitgebreide handleidingen voor deze laatste praktijkstage beschikbaar. De fysieke begeleiding vanuit de lerarenopleidingen op de werkplek van de LIO/stagiairs neemt in het vierde jaar echter sterk af in frequentie doordat, naar de mening van de opleidingen, de financiële situatie van de opleidingen begeleiding op de werkplek nauwelijks nog toestaat. Daarvoor in de plaats organiseren de lerarenopleidingen voor de LIO's intervisiebijeenkomsten, al dan niet begeleid, binnen de muren van de eigen opleiding. Het gevolg is echter dat de relatie tussen de begeleider van de opleiding en de begeleider(s) op de werkplek verslechtert.

De begeleiding van LIO's/stagiairs op de scholen is in overeenkomsten meestal goed vorm gegeven, maar in de praktijk blijkt ze niet altijd even goed uit te werken. Bij driekwart van de door ons bevraagde LIO's/stagiairs bestaat de begeleiding na de beginperiode uit niet meer dan incidentele afspraken. Lessen van LIO's/stagiairs worden zelden meer geobserveerd. Er wordt minder begeleid en veel minder afgestemd tussen opleidingsbegeleider en schoolbegeleider dan af te lezen valt uit de LIO-stage-handboeken. Geld en tijd zouden ook daarvoor ontbreken.

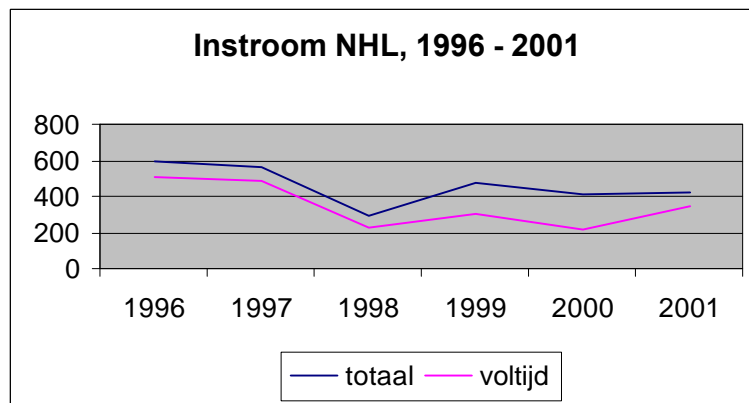
Een en ander heeft wel consequenties voor de uiteindelijke beoordeling. Het leraarsgedrag op basis waarvan bekwaamheden van de aanstaande leraar onder meer behoren te worden vastgesteld, wordt niet of nauwelijks meer geobserveerd door de opleider en in beperkte mate door de schoolbegeleider. Dat dit risicovol is mag duidelijk zijn. Hier staat echter wel tegenover dat lerarenopleidingen LIO's/stagiairs waarmee de scholen contracten afsluiten LIO-vaardig hebben verklaard. Dat betekent dat de opleiding heeft uitgesproken dat betreffende student in staat geacht wordt om op verantwoorde wijze zelfstandig in een klas te opereren en dat hij over voldoende vakdidactische basiskennis beschikt. Op een klein aantal scholen worden ervaren docenten inmiddels geschoold tot opleidingsdocent. Zij krijgen als opdracht om naast hun lesgevende taak beginnende docenten en LIO's/stagiairs te begeleiden. Grotere schoolbesturen kunnen dergelijke scholing bovenschools organiseren.

5 INSTELLINGSBEELDEN

5.1 Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL)

5.1.1 Kerngegevens

De lerarenopleidingen van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden vallen onder het Instituut Educatie en Communicatie van de NHL. In 2001 had de NHL in totaal 1559 studenten in de eerste- en tweedegraads opleidingen.



Bron: HBO-ontcijferd, 2002

5.1.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

In de tabel hieronder staat een overzicht van de stages van voltijdstudenten van de NHL.

Tabel 14: Voltijdstages NHL

jaar	indeling stage	Stagedoelen
1	<i>oriëntatiestage</i> 4 weken, 1 dag per week 1 week, 5 dagen per week	Verkennen school als werkplek onder begeleiding leraar/coach, observeren leraren, interviewen leerlingen, interviewen andere functionarissen dan leraren.
2	5 weken, 4 dagen per week	Verkennen lescontext onder begeleiding docent/coach, lesgeven.
3	10 weken, 4 dagen per week	Zelfstandig verkennen de school en lescontext (leerlingen staan centraal), lesgeven.

4	<i>LIO-stage</i> 40 weken, 6-8 lesuren per week	Zelfstandig toepassen alle lerarenvaardigheden in de beroepspraktijk, lesgeven, uitvoeren niet-lesgebonden activiteiten.
---	---	--

Eisen aan de LIO-stage:

- de stage heeft betrekking op het vak waarvoor de LIO wordt opgeleid;
- er is een coach beschikbaar;
- de LIO voert de stage uit op een voor hem onbekende school;
- de LIO wordt zodanig uitgeroosterd dat hij/zij activiteiten bij de lerarenopleiding kan bijwonen.

Aansluiting theorie - praktijk

De eerste drie studiejaar volgen studenten van de NHL colleges Voorbereiding Beroepspraktijk. Voordat zij op stage gaan, bekijken zij op video de verschillende manieren van lesgeven door andere studenten tijdens hun stage. Vervolgens becommentariëren zij de voorbeelden. In de stageperiodes komen de studenten een dag per week terug om hun stage-ervaringen te bespreken en colleges te volgen. Niet alle studenten ervaren de vakdidactische ondersteuning van de lerarenopleiding als voldoende. Een aantal derdejaars studenten heeft daarom in 2001-2002 zelf een vakdidactische terugkoppeling georganiseerd.

Begeleiding en beoordeling studenten

De NHL gebruikt video's om studenten te begeleiden en beoordelen. De video's laten de vooruitgang van studenten tijdens hun studie zien. De studenten krijgen bij hun stages te maken met een instituutsbegeleider (IB), een netwerkbegeleider van de lerarenopleiding en een coach van de stageschool.

In het eerste jaar komt de IB niet op de school. Dan wordt de student dus voornamelijk door de coach op de school begeleid. In het tweede jaar heeft de IB één keer per stageperiode op de school een gesprek met de coach en de student. In het derde jaar legt de IB minimaal één stagebezoek af. Studenten geven aan dat dit in de praktijk niet altijd gebeurt.

Student: "In principe komt de IB één keer per periode. Als het slecht gaat komt hij vaker. Als het goed gaat minder vaak."
--

Tijdens de LIO-stage bezoekt een netwerkbegeleider de school. Deze begeleidt acht studenten van verschillende vakken op één of meer scholen. Gemiddeld bezoekt de netwerkbegeleider de school elke drie weken. Tijdens de netwerkbijeenkomsten zijn de studenten, de netwerkbegeleider en de coach aanwezig. Tevens voeren de netwerkbegeleider, de student en de coach drie keer individuele gesprekken.

De NHL-directie meent dat er geen intensieve begeleiding van de lerarenopleiding nodig is als de begeleiding binnen een school goed is geregeld. Door de inkrimping van het personeel is in de toekomst bovendien geen ruimte meer voor intensieve begeleiding.

De NHL is verantwoordelijk voor de uiteindelijke beoordeling van de stage. De stageschool heeft hier, zeker bij de LIO-stage, wel invloed op. Bij de evaluatie van

de stage gaan studenten ook in op de kwaliteit van de begeleiding door de coach en de instituutsbegeleider.

Begeleiding scholen door NHL

De NHL geeft cursussen aan de coaches om de begeleiding op de scholen te verbeteren. Scholen zijn echter niet verplicht om hun coaches naar deze cursus te sturen. Daardoor verschilt de kwaliteit van de coaches. Dat kwaliteitsverschil wordt ook door de studenten ervaren.

Student: "Je moet wel een coach hebben die zoveel werk voor jou wil doen."

De NHL merkt dat scholen hun personeels- en stagebeleid professionaliseren. De aanmeldingen voor de cursussen nemen toe. De begeleiding van stagiaires wordt steeds minder een sluitpost. De vrijgekomen tijd en het vrijgekomen geld door het inzetten van LIO's, kunnen de scholen gebruiken voor de begeleiding van LIO's. Omdat de LIO het hele jaar in de klas is, is het coachschap ook aantrekkelijker geworden.

Samenwerking

De NHL kent verschillende samenwerkingsvormen. In het project School of Education werken Noord-Nederlandse scholengemeenschappen en de NHL onder andere aan de opleiding van nieuwe docenten en de nascholing van beginnende en gevorderde docenten. De lerarenopleiding zorgt voor de theorie, de scholen voor de praktijk. Samen zijn zij verantwoordelijk voor een rijke leeromgeving.

Samen met ROC's heeft de NHL een BVE-gericht curriculum ontwikkeld voor de opleidingen Economie en Gezondheidszorg en Welzijn. De samenwerking met de ROC's strekt zich uit van de ontwikkeling tot de uitvoering van het curriculum. Daarvoor worden docenten uit het BVE-veld ingezet op de NHL. Het Economie-programma is sterk praktijkgeoriënteerd onder andere door de invoering van praktijkstages.

De lerarenopleiding werkt ook met scholen samen bij andere projecten, zoals de voorbereiding van het tweedejaars assessment en probleemgestuurd onderwijs. Bij elke opleiding werken docenten die voor een deel ook in het voortgezet onderwijs of BVE werken. De studenten ervaren dat als positief, omdat deze leraren op een andere manier met het onderwijs bezig zijn en uit hun eigen ervaring voorbeelden kunnen geven.

Student: "Deze docenten stellen andere onderwerpen aan de orde dan de 'reguliere' docent, zoals 'Hoe bang zijn wij als docent?'"

5.1.3 ICT-Educatief

5.1.3 ICT-Educatief

Educatieve en didactische functies

Naast een ICT-leerlijn die de NHL in de opleidingsdidactiek wil integreren, zijn er ICT-projecten in uitvoering of ontwikkeling. Een jaarlijkse quick scan brengt in beeld hoeveel aandacht er binnen vakken wordt besteed aan vakspecifieke software. Volgens de studenten is ICT-E nu weinig aan de orde op de NHL.

De inrichting van de ICT-leerlijn moet worden geïntegreerd in de opleidingsdidactiek. De eerste drie jaren zijn een voorbereiding voor toepassing van ICT-vaardigheden tijdens de LIO-stage.

Tabel 15: Opbouw ICT-leerlijn bij de NHL.

jaar	programma	inhoud van het programma
1	DRO (2 studiepunten)	
1	DRO + (1 studiepunt)	Digitaliseren van onderwijsmateriaal.
1	DRO + (1 studiepunt)	Presenteren op Internet.
2	DRO + (1 studiepunt)	Vakspecifieke software.
3	DRO + (1 studiepunt)	Beoordelen digitale toetsen (op ICT- en vakdidactisch gebied)
4	ICT-specialisatie (circa 12 studiepunten)	Maken van website voor de school i.s.m. vakdidactiek Digitale toets ontwikkelen en uitvoeren i.s.m. vakdidactiek Bespreken en beoordelen educatieve cd-roms. Minimaal 1 ICT-les geven.

Bron: *Leerlijn ICT, NHL*.

Een van de ICT-projecten is Grote Kerkstraat. NHL-studenten vullen in multidisciplinaire groepjes via internet de gebouwen aan de Grote Kerkstraat. Aansluitend wordt nu samen met het Lauwercollege het project Buitenpost opgezet. In dit project vullen leerlingen uit 3 VMBO het gebied Buitenpost. De NHL-studenten bieden de leerlingen technische en inhoudelijke ondersteuning.

DIDICLASS is een project in ontwikkeling. In dit programma worden didactische dilemma's opgenomen, waarmee de studenten aan het werk kunnen. In het schooljaar 2003-2004 moet dit programma gaan draaien.

Student: "De school geeft leerlingen opdrachten die de leerlingen zelf moeten uitzoeken achter de computer. De leraar is dan meer een begeleider. Als stagiair heb ik eigenlijk alleen maar van dat soort lessen gegeven. Ik moest de leerlingen aansturen zelf de antwoorden op de vragen te vinden. De kennis van de leerlingen werd getoetst in een portfolio".

Kennis- en communicatiehulpmiddel

Binnen de NHL zijn functionarissen aangetrokken die zich bezighouden met ICT en directiebeleid vertalen in afdelingsbeleid. De NHL gebruikt Blackboard onder andere om de communicatie met de deeltijdstudenten te verbeteren.

Secundair en besturingsproces

In het eerste jaar wordt gebruikgemaakt van een portfolio met een Excel-indeling. Daarin kunnen de studenten hun zwakke en sterke punten kwijt voor een aantal competenties. Omdat niet alle competenties in dit portfolio verwerkt blijken te zijn, is een aanpassing noodzakelijk. Het portfolio voor het tweede jaar is in ontwikkeling.

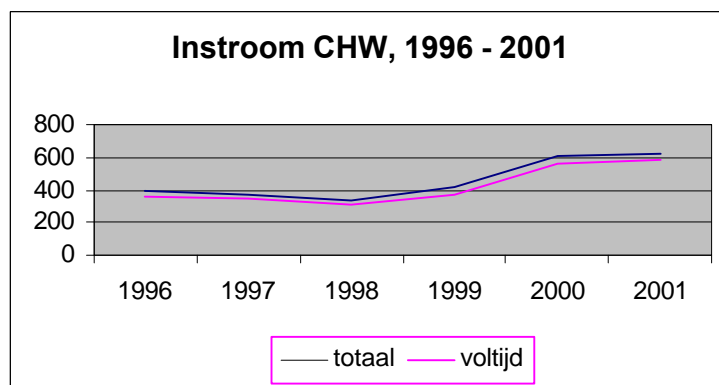
Ondersteuning voor andere doeleinden

Het project ICT-Noord is een samenwerkingsverband tussen lerarenopleidingen en scholen en is opgezet als vakplatform voor het voortgezet onderwijs ter stimulering van functioneel ICT-gebruik. Leraren van scholen kunnen hun lesbrieven en ervaringen inbrengen, zodat hun aangesloten collega's dit materiaal kunnen gebruiken in hun eigen lessituatie.

5.2 Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW)

5.2.1 Kerngegevens

Aan de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen van de Christelijke Hogeschool Windesheim studeren 1796 studenten.



Bron: HBO-ontcijferd, 2002

5.2.2 Distributie van de opleiding

Invulling van het praktijkgedeelte

In de tabel hieronder staat een overzicht van de stages van voltijdstudenten aan de CHW.

Tabel 16: Voltijdstages CHW

jaar	indeling stage	stagedoelen
1	<i>onderwijsassistent</i> 16 weken, 1 dag per week	Oriënteren op het leraarsberoep op basis van o.m. kenmerkende situaties, verwerken van situaties in leerwerkplan en portfolio.
2	blokstage, minimaal 25 (deel)lessen, 4 dagen per week	Ontdekken van rol als leraar.
3	blokstage, circa 40 lessen, 4 dagen per week	Leerling staat centraal, lesgeven en gaandeweg ook lessen voorbereiden, uitvoeren praktijkonderzoek in koppels.
4	<i>LIO-stage</i> 6 maanden, 12 lesuren per week aan enkele klassen, 3 terugkommiddagen	Kenmerkende situaties staan centraal, zelfstandig lesgeven, uitvoeren praktijkonderzoek.

De CHW geeft scholen grote vrijheid bij het invullen het eerstejaars werkplekieren. Daardoor zijn verschillen tussen scholen ontstaan. Scholen die het lastig vinden om zinvolle taken voor de onderwijsassistent te bepalen, laten de student het onderwijsassistentschap invullen. Andere scholen stellen een lijst met activiteiten op waaruit studenten kunnen kiezen.

Eerstejaars student: "De eerste drie weken heb ik achterin het lokaal gezeten om de leerlingen en de leraar te observeren. Daarna vond ik dat observeren saai en ben ik ook delen van lessen gaan geven. Iedere student geeft eigenlijk zelf invulling aan de stage. Aan het einde van de stage vindt er een assessment plaats met een video."

Voorafgaand aan de LIO-stage volgen studenten een didactische specialisatie (8 studiepunten). De studenten werken in tweetallen aan een opdracht van een school en worden begeleid door de school en de opleiding. De student kan kiezen uit specialisaties in het BVE-veld of het voortgezet onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs kent de CHW vier didactische specialisaties: leerlingbegeleiding; kunst- en cultuurcoördinator; ICT-coach en omgevingsonderwijs.

Aansluiting theorie – praktijk

Tweedejaars studenten volgen in de eerste periode het college Beroepspraktijk als voorbereiding op de stage. Tijdens de terugkomdagen in de tweede en derde periode volgen de studenten eveneens het college Beroepspraktijk.

Vierdejaars studenten volgen ook colleges als voorbereiding op de LIO-stage. Bij deze colleges zijn leraren uit het werkveld betrokken en wordt onder andere ingegaan op de sollicitatie en het portfolio. De LIO schrijft vóór de stage een Leerwerkplan (LWP) met daarin zijn sterke en zwakke punten. Deze staan als ontwikkelingspunten centraal in de stage. Een praktijkonderzoek is een onderdeel van het Leerwerkplan.

Begeleiding en beoordeling studenten

De CHW werkt voor de begeleiding en beoordeling met intervisiegroepen, een vakdidacticus van de opleiding en een begeleider van de school.

Eerstejaars studenten vormen elke maandagmiddag op school intervisiegroepen, samengesteld uit verschillende studierichtingen. Tijdens de intervisie komt de Persoonlijke Professionele Ontwikkeling (PPO) aan de orde.

Ook tijdens de tweedejaars stage vormen de studenten dergelijke intervisiegroepen. Elke vrijdag komen de studenten op de opleiding terug. Het 'afstoom-uurtje' op deze vrijdagen is voor de studenten erg belangrijk. De begeleider op de school (spd) en een medestudent zijn iedere les aanwezig en geven feedback op de manier van lesgeven door de student. De begeleider van de opleiding komt minimaal één keer per stageperiode op de school.

Derdejaars studenten lopen stage in tweetallen. De studenten krijgen begeleiding van een vakdidacticus van de opleiding en de spd van de school. De spd is aan het begin van de stage bij iedere les aanwezig. Aan het einde van de stage geven de studenten zelfstandig les. Tijdens deze blokstage komen de studenten elke vrijdag op de opleiding terug. De begeleider van de opleiding komt minimaal eenmaal per stageperiode op de school. De studenten ervaren de medestagiair als zeer ondersteunend, omdat die dezelfde problemen ondervindt.

LIO-studenten voeren tijdens hun stage drie gesprekken met hun begeleiders: twee functioneringsgesprekken en één beoordelingsgesprek. Alle LIO's op een school vormen een intervisiegroep onder begeleiding van de coach van de school en de begeleider van de opleiding. De coach besteedt de helft van het aantal vrijgestelde uren aan de begeleiding van de LIO. De coach en de LIO hebben één keer per week overleg over de stage-ervaringen met het LWP, de weekjournalen en het portfolio als uitgangspunt.

Begeleiding scholen door CHW

De CHW verzorgt twee scholingsbijeenkomsten voor de begeleiders op de scholen: de basiscursus Begeleidingsvaardigheden en een cursus voor begeleiders van de LIO-stage. Tijdens de cursussen staat het optreden van de begeleider als coach centraal.

Samenwerking

De CHW werkt op diverse manieren samen met uiteenlopende scholen en opleidingen.

Voor het BVE-veld heeft de CHW samen met Fontys PTH-Zwolle een duale opleiding tot onderwijsassistent ontwikkeld. Studenten met een mbo-diploma op niveau 4 en een baan bij een ROC, kunnen deze opleiding volgen. Zij werken drie dagen per week op het ROC, volgen één dag lessen bij de opleiding en gebruiken één dag voor zelfstudie en het uitwerken van opdrachten. Op de werkplek worden de studenten begeleid door de coach.

De studenten worden in het eerste jaar opgeleid tot onderwijsassistent. In het tweede jaar kunnen zij een Instructeurscertificaat halen. Omdat maar weinig studenten opteren voor een daaropvolgend traject voor tweedegraads docent, biedt de CHW geïnteresseerde studenten een individueel traject aan.

De ROC's hebben vooral behoefte aan onderwijsassistenten en instructeurs, waarmee al een groot deel van het personeelstekort wordt opgevangen.

Vooralsnog loopt dit traject alleen voor het BVE. De CHW ervaart dat het VO-

functiebouwwerk niet zo ver is ontwikkeld dat een dergelijk traject ook daar mogelijk is.

De projectgroep Samenwerking Werkveld houdt zich onder andere bezig met het organiseren en voorbereiden van structureel overleg met de partnerscholen en interne en externe communicatie. De Veldadviesraad bestaat vooral uit schoolleiders en uit managers van de CHW en geeft beleidsadvies met betrekking tot samenwerking. De consultatiegroep EPOS (Educatief Partnerschap tussen Opleiding en School) bestaat uit vijf vertegenwoordigers van het scholenveld en de projectgroep Samenwerking Werkveld. Deze raad geeft vooral inhoudelijk advies over de ontwikkeling van scholen tot opleidingsscholen.

Voor het relatiebeheer met de scholen werkt de CHW met contactpersonen op verschillende niveaus. Vanuit het managementteam onderhouden ambassadeurs contacten met scholen. Relatiebeheerders vanuit het Steunpunt Scholen bewaken en coördineren de stages van de eerste-, tweede- en vierdejaars studenten, samen met de begeleiders van de school. Tot slot onderhouden vakdocenten contacten met de scholen.

Docent: "De relatiebeheerder zorgt ervoor dat de brandjes op de school snel worden geblust. Door het frequente contact met scholen ontstaan geen eilandjes van scholen waar de studenten stage lopen."

Windesheim Educatief is een samenwerkingsverband tussen de PABO, de opleidingen speciaal onderwijs, de lerarenopleiding en de educatieve consultancy-afdeling. Dit samenwerkingsverband kan de innovatiekracht van de educatieve afdelingen van de CHW vergroten.

De samenwerking met de LOI begeeft zich op het terrein van het afstandsleren. In 2000 zijn de LOI en de CHW gestart met drie vakken (Nederlands, Engels en Wiskunde), in augustus 2002 nog eens met zeven vakken (aardrijkskunde, geschiedenis, algemene economie, bedrijfseconomie, biologie, scheikunde en natuurkunde). De afstemming van de didactiek en de didactische kaders van beide instituten kost veel tijd, waardoor de CHW de samenwerking als weerbarstig ervaart.

Tabel 17: Ingeschreven studenten LOI

	Totaal	Bekostigd	Onbekostigd(1)
Per 1-10-2000	123	123	0
Eind december 2000	256	123	133
Eind augustus 2001	302	123	179
Medio december 2001	344	300	44

(1) In dit traject zijn veel onbekostigde studenten i.v.m. het (nog) niet passeren van de teldatum van 1-10.

Bron: *Instellingsrapportage EPS Windesheim, 2002*

Toekomst

De CHW ervaart in de samenwerking met scholen een aantal problemen. Doordat scholen in deze regio vrij eenvoudig in hun vacatures kunnen voorzien, ontbreekt bij hen de noodzaak om met de lerarenopleiding samen te werken. Een ander

probleem is dat de onderwijsvisies van scholen en lerarenopleiding soms verschillen. Bij de scholen staat de praktische ontwerp kant centraal, de CHW vraagt meer aandacht voor reflectie en didactiek.

In Windesheim Educatief-verband zal de lerarenopleiding een regionaal expertisecentrum vormen met een intensieve structurele samenwerking met het werkveld. In 2002 tekent de CHW met dertien scholen een samenwerkingsovereenkomst; het aantal partnerscholen groeit in studiejaar 2002-2003 naar circa 22.

5.2.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

De CHW tracht ICT in de cursussen vakdidactiek te integreren. Studenten vinden dat tijdens de opleiding weinig aandacht wordt besteed aan de inzet van ICT op de scholen. Tijdens de stages merken zij wel op dat de scholen vaak over onvoldoende ICT-voorzieningen beschikken.

De lerarenopleiding heeft een didactische specialisatie ICT-coach ontwikkeld. De ICT-coach is in de school het directe aanspreekpunt voor directie en docenten. Studenten werken bij de specialisatie aan een opdracht van een school of instelling. De studenten zijn tevreden over de specialisatie. Zij vinden echter dat de aansturing vanuit de opleiding en de formulering van de opdracht door de scholen kan verbeteren.

De CHW is gestart met een ICT-leerlijn waarbij ICT voornamelijk wordt gebruikt ter ondersteuning van tijd- en plaatsonafhankelijk leren. De nadruk ligt op de didactische meerwaarde van ICT. Dit jaar is de hogeschool gestart met de ontwikkeling van ICT-rijke cursussen. De verschillende opleidingen hebben daarvoor 200 tot 300 ontwikkeluren gekregen. Voor studiejaar 2002-2003 is een ICT-leerlijn ontwikkeld. In het eerste leerjaar staan de basale vaardigheden centraal. In het tweede studiejaar ligt de nadruk op de ICT-vaardigheden van de docent en leert de student hoe hij ICT op school kan toepassen. In het derde jaar worden deze vaardigheden verder ontwikkeld. Het laatste jaar is gericht op de leervragen van de student, gebaseerd op het gekozen uitstroomprofiel.

Tabel 18: Opbouw ICT-leerlijn bij de CHW (per 1-9-2002).

jaar	Programma	inhoud van het programma (opleiding en stage)
1	DRO, netwerkgebruik CHW, tentameninschrijving, e.d.	Kennismaken met ppt, excel, internet en Blackboard binnen het vak, presenteren met ppt, gebruiken internet, analyseren van min. 1 vakles in computerlokaal, geven/begeleiding van/bij 12 ICT-lessen.
2	Enkele opleidingsbrede kaders voor de cursus ICT2	Kennismaken met vakspecifieke ICT-aspecten, Kennisnet en digitale toetsing (Wintoets, Blackboard), maken website, maken diagnostische e-toets in WinToets, uitvoeren eenvoudige digitale vakopdrachten (o.a. beoordelen cd-roms), geven van min. 2 ICT-lessen en daarop reflecteren.
3	Reflectie vanuit PPO op ICT-vaardigheden Keuze specialisatie ICT-coach (10 studiepunt)	Kennismaken met e-aspecten vakdidactiek. WebQuest, meer geavanceerde mogelijkheden om zelf e-lessen te ontwerpen: maken WebQuest, maken klikbare (menugestuurde ppt), geven van min. 4 ICT-lessen waarvan 2 zelfgemaakt en daarop reflecteren.
4	Werken met digitaal portfolio Keuze specialisatie (verdieping) ICT-coördinator (10 studiepunten)	Uitvoeren vraaggestuurde modules via Blackboard. Eventueel: uitvoeren vak(brede) projecten, zoals Teleac, Virtuele School. Geven van min. 6 ICT-lessen met daarin onder andere: zelfgemaakte WebQuest, zelfgemaakte edu-ppt, digitale toets, les m.b.v. Kennisnet.

Bron: *ICT in de lerarenopleiding voortgezet onderwijs, CHW, 2002*

Tijdens de specialisatie ICT-coördinator werken de studenten aan opdrachten, variërend van het werken met cd-roms op scholen tot het ontwikkelen van een ICT-cursus voor docenten op een school tot het maken van toetsen voor leerlingen op de website van de school. Ook het niveau van de opdrachten verschilt: van meer didactisch (toetsen maken) tot het verzamelen van onderwijsmateriaal.

Deskundigheidsbevordering

Docenten van de CHW worden geschoold in Blackboard en het DRO. In het cursusjaar 2001-2002 heeft de CHW-brede expertisegroep Digididact gezorgd voor de professionalisering van de medewerkers van de lerarenopleiding. In het komende cursusjaar wordt deze scholing voortgezet.

Kennis- en communicatiemiddel

Het LVOWEB moet zorg dragen voor een soepele communicatie tussen de studenten en docenten op de lerarenopleiding, maar ook tussen de lerarenopleiding (docenten en studenten) en de scholen. In 2002-2003 start de CHW met het digitaal portfolio.

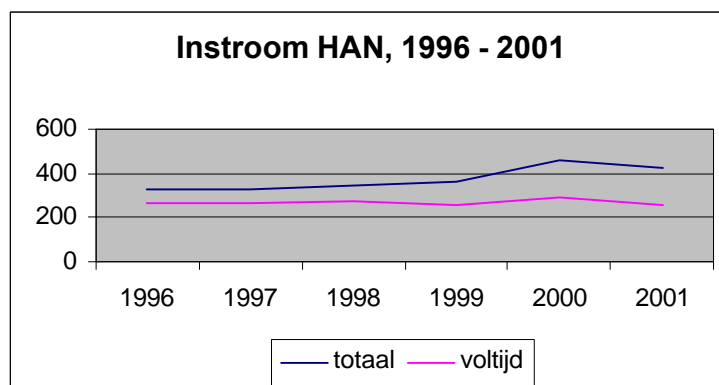
Ondersteuning voor andere doeleinden

Binnen de CHW is de Expertisegroep ICT actief. De expertisegroep geeft advies en ondersteuning op ICT-gebied en houdt zich bezig met ICT-onderzoek.

5.3 Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN)

5.3.1 Kerngegevens

De HAN heeft 1301 studenten in de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen.



Bron: *HBO-ontcijferd, 2002*

5.3.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

In de tabel hieronder staat een overzicht van de stages van voltijdstudenten aan de HAN.

Tabel 19: Voltijdstage HAN.

jaar	indeling stage	stagedoelen
1	<i>Oriëntatiestage</i> 9 (clusters Talen, Mens en Maatschappij) tot 18 (cluster Exact) weken, 1 dag per week	Observeren leraren, uitvoeren projectwerk in sectieoverstijgende groep, bijv. begeleiden leerlingen bij project.
2	<i>Basisstage</i> 9 weken, 3 dagen per week (min. 30 uur)	Lesgeven (geen voorbereiding).
3	<i>Vervolgstage</i> 6 weken, 5 dagen per week (min. 30 uur) of 9 weken, 4 dagen per week, min. 40 uur (alleen bij opleidingen Frans en Duits)	Samenstellen lessenserie, lesgeven.
4	<i>LIO-stage</i> 20 weken, 4 dagen per week (min. 200 uur)	Zelfstandig lesgeven.

Bron: *Handboek stage ILS, 2001*

De HAN heeft in het studiejaar 2001-2002 voor alle vierdejaars studenten versneld een betaald LIO-schap ingevoerd. Alle vierdejaars studenten en zij-instromers in het beroep (circa 150 in totaal) volgen een LIO-stage volgens de LIO-CAO. Voor de scholen betekende dat een hele omslag. Zij hebben nu de eerste keuze uit afgestudeerde LIO's, die zij al kennen via de stage. Voordeel voor studenten is dat zij geen bijbaantjes hoeven te zoeken. Bovendien krijgen zij begeleiding. Die krijgen ze niet als ze bij een school worden aangesteld als docent om het lerarentekort te verlichten. Maar er zijn ook problemen. Een aantal studenten klaagt over de combinatie van de werkdruk op school en de verplichtingen aan het instituut. Deze klacht worden mede veroorzaakt doordat deze LIO's nog een aantal studieonderdelen moesten afronden. De HAN verwacht dat deze problemen dit jaar opgelost zijn.

De HAN heeft er bewust voor gekozen om de LIO-stage voor iedere student in te voeren om verschillen tussen studenten en scholen te minimaliseren. Voordeel van de LIO-stage is dat de studenten niet meer na hun derde jaar worden weggekocht, waarna zij hun studie vaak met vertraging (of helemaal niet meer) afronden. Voor de scholen heeft de HAN een handleiding gemaakt over het betaalde LIO-schap. Daarin staan onder andere voorstellen voor begeleiding en betaling van de stages. De leraren op de scholen besteden 60 uur per jaar aan

begeleiding. Een deel van deze uren schuiven zij door naar LIO's, maar steeds vaker hebben LIO's eigen lesuren.

Aansluiting theorie – praktijk

De studenten hebben tijdens hun stage ook bijeenkomsten op de opleiding. Tijdens deze bijeenkomsten kunnen studenten hun ervaringen delen met andere studenten en de instituutspracticumdocent (ipd) volgens het CTM-model (Collen, Thema's en Mentoring van POP). Er vindt reflectie plaats, maar de studenten moeten ook colleges volgen. De HAN betreft een aantal schoolpracticumdocenten bij de instituutsdagen van de studenten.

Begeleiding en beoordeling studenten

De studenten krijgen begeleiding van de instituutspracticumdocent (ipd) van de opleiding en de schoolpracticumdocent (spd) van de school.

De ipd bezoekt de student minimaal eenmaal per stageperiode. Tevens onderhoudt de ipd het contact met het stagebureau op de opleiding. Verder is hij betrokken bij de terugkomdagen van de student op de opleiding. De studenten maken tijdens hun stage gebruik van BSCW om hun stage-ervaringen en opdrachten te delen met docenten en medestudenten. De docent leest de opdrachten en de reflectieverslagen en geeft daar via BSCW commentaar op. Het is de bedoeling dat studenten ook elkaars werk lezen en daar commentaar op geven. In de praktijk lezen studenten wel elkaars werk, maar geven zij geen commentaar via BSCW.

De spd is direct betrokken bij het functioneren van de student. Hij assisteert de student bij het voorbereiden van de lessen, woont de lessen bij die door de student worden gegeven en geeft daar feedback op. Duurt een stage langer dan negen weken, dan voert de spd ook een tussenevaluatiegesprek met de student, waarna de student aan zijn zwakke punten kan werken.

De ipd en de spd beoordelen samen de student. De ipd is eindverantwoordelijk. De spd speelt wel een grote rol, omdat hij degene is die de student praktisch begeleidt bij de stage. Aan het einde van iedere stage wordt een beoordelingsgesprek gevoerd met de ipd, spd en de student om het oordeel vast te stellen. Het groeiproces van de studenten staat bij de beoordeling centraal.

De invoering van de betaalde LIO-stage voor alle studenten heeft een onverwacht gevolg gehad voor de beoordeling. Omdat studenten een leerarbeidsovereenkomst hebben, kan de school de LIO ontslaan als hij niet goed functioneert. Dat is in 2001-2002 een aantal malen voorgekomen. In dat geval neemt de school de beoordeling voor zijn rekening en sluit de LIO uit van de stage. In voorgaande jaren was dat alleen mogelijk wanneer de ipd, de spd en de student dat in een gezamenlijk overleg besloten. Inmiddels is in het contract opgenomen dat eerst overleg gepleegd moet worden.

Begeleiding scholen door HAN

De HAN ondersteunt ook de spd's van de scholen. Zij biedt een cursus Begeleidingsvaardigheden die jaarlijks door 70 spd's wordt gevolgd. Desondanks heeft de begeleiding van de spd's niet op alle scholen dezelfde kwaliteit. Ipd's en studenten beoordelen na elke stage de geschiktheid van een spd. Maar het

oordeel heeft niet altijd gevolgen. Doordat de planning voor de volgende stage vaak al gereed is en doordat er niet altijd voldoende stagescholen zijn, moet de HAN soms genoeg moeten nemen met een minder goede begeleider op de school.

HAN-docent: "Soms is het hebben van een stageplaats op een school belangrijker dan het hebben van een goede begeleider."
--

Een aantal scholen en hun spd's zien de ontwikkeling van een begeleidingsstructuur steeds meer als een uitwerking van integraal personeelsbeleid. Dat leraren zich door scholing en begeleiding kunnen ontwikkelen tot stagebegeleider en stagecoördinator zijn voorbeelden van functiedifferentiatie en deskundigheidsbevordering die belangrijk zijn voor integraal personeelsbeleid. In sommige scholen bestaan deze functies ook al ter ondersteuning van beginnende leraren.

Aansluitend hierbij is de HAN met partnerscholen in gesprek over de ontwikkeling van een instrumentarium om de kwaliteit van de docenten in kaart te brengen. Daarmee moet een minimum aantal bekwaamheden voor begeleiders op de werkplek worden beschreven. Dit moet leiden tot een beschrijving van de gangbare begeleidingspraktijken van docenten op de vier partnerscholen. Vervolgens kan een kader voor de scholingsontwikkeling van begeleiders worden ontwikkeld.

Samenwerking

De HAN beschikt over een opleidingsmakelaar, werkt samen met andere hogescholen en met een groot aantal VO-scholen. De opleidingsmakelaar verzorgt de communicatie met scholen, bemiddelt tussen opleidingsvragen en het scholingsaanbod en verricht een eerste selectie van zij-instromers in het beroep. Daarnaast blijft de coördinator van het schoolpracticum met scholen communiceren over de praktijkcomponent van de opleiding.

De HAN werkt op een aantal terreinen ook samen met andere hogescholen, zoals de HEAO. Uit deze samenwerking is een bidiplomeringstraject voortgekomen. Nog maar weinig studenten hebben hiervan gebruikgemaakt. Samen met het ROC Nijmegen werkt de HAN aan een duaal traject voor instructeurs in het BVE-veld. De werving voor kandidaten is in 2002 gestart. De HAN wil tevens een opleiding tot klassenassistent starten in samenwerking met het Confessioneel VO in de Achterhoek. Ten slotte werkt de HAN samen met VMBO-leraren vreemde talen aan een project waarin didactiek van de moderne vreemde talen wordt ontwikkeld.

Bij de samenwerking met het scholenveld wordt ook aandacht besteed aan verwante zaken als stroomlijning van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden, kwaliteitsborging en organisatie en het verbeteren van de professionalisering van scholen, bijvoorbeeld op het gebied van activerende didactiek. Dat levert een spanningsveld op. De opleidingsdoelen van de school en de opleidingsdoelen van de opleiding en de LIO komen niet altijd overeen. De school trekt de opleidingsdoelen meer naar de praktijk en de lerarenopleiding richt zich ook op onderwijsvernieuwingen. Een docent van de HAN is één dag per week aanwezig op de opleidingsschool voor het contact met de LIO en de school en de begeleiding van coaches en spd's.

5.3.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

De directie van de HAN wil een overzicht krijgen van de ICT-competenties in de verschillende opleidingen. Hiervoor moeten de lerarenopleidingen hun ICT-rijkdom aantonen. De aandacht gaat de komende jaren naar drie zaken uit. Ten eerste systematisering van ICT in de opleiding, ten tweede vergroting van de ICT-competenties van studenten en ten slotte stimulering van ICT-gebruik in de scholen.

De rode lijn van het ICT-gebruik in de opleiding is ICT als gereedschap. ICT hoort bij de opleiding, bij het vak en de docent. Voor de vakken biologie, Nederlands, aardrijkskunde en beeldende vakken heeft een explicitering van het ICT-curriculum plaatsgevonden. Voor de overige vakken is dit nog niet gebeurd. Studenten volgen eerst een cursus ICT-basisvaardigheden. Daarna leren zij in de vakcursussen professionele en educatieve vakspecifieke software kennen. In het tweede of derde leerjaar krijgen zij een vakdidactische cursus gericht op ICT-mogelijkheden en -toepassingen in het onderwijs (waaronder Computer Ondersteunend Onderwijs) en ten slotte gebruiken zij ICT in de afstudeerprojecten (o.a. bij TEHA).

Binnen de opleiding Nederlands bestaat een specialisatie Informatiekunde van 10 studiepunten. De inhoud van de specialisatie verschilt per jaar. Centraal staat het omgaan met en toepassen van software.

Student: "De opdracht was dat we iets moesten maken waar de docent of een mede-student ook iets van kan leren."

Een specialisatie Multimedia voor alle vierdejaars studenten is in ontwikkeling. De afgelopen jaren deed een klein aantal studenten van de opleidingen biologie, aardrijkskunde en beeldende vakken zo'n specialisatie. Daarbij voerden de studenten een onderzoekopdracht uit in het kader van ICT op een school, namelijk de stageschool of een andere school. De school neemt het voortouw bij de formulering van de opdracht. Een voorbeeld van een opdracht is de ontwikkeling van een cd-rom met les- en voorlichtingsmateriaal voor een vakgroep op school. De toepassing van kennis en vaardigheden van de student op de scholen wordt vaak belemmerd door onvoldoende ICT-faciliteiten op de scholen. Ook zijn de scholen nog niet in staat een goede opdracht te formuleren.

De HAN is bezig met de ontwikkeling en implementatie van ICT in leerplannen. De HAN neemt daarom deel aan een project van SURF-Educatief voor de ontwikkeling van software voor het schrijfvaardigheidsonderwijs bij talen. Dit is een samenwerking met de HEAO van de HAN en de Faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Daarnaast werkt de HAN in het kader van de ICT-ontwikkelprojecten van het Ministerie van OCenW aan het project "Op weg

naar regionale digitale schoolpleinen". Dit project is opgezet door HAN/ILS, Markant, PABO's en educatieve instellingen, zoals musea. Het doel is het uitwisselen van kennis. Studenten vullen schoolpleinen met lesopzetten, voorbeelden voor excursies, etc.. Ook de scholen en educatieve instellingen kunnen inhoud leveren.

De HAN heeft een aantal projecten gestart om het onderwijs ICT-rijker te maken. De opleidingen biologie, Nederlands, aardrijkskunde en TEHA zijn voorzien van meer ICT. Het Computer Ondersteunend Onderwijs krijgt meer aandacht. Daarbij wordt ICT ingezet als ondersteuning van het "mondelinge onderwijs".

Student biologie: "Wij moesten zelf een lessenserie maken met behulp van Blackboard voor 1 studiepunt. Het onderwerp was ademhaling. Deze lessenserie was aan de stage gekoppeld en dus moesten we het ook in de praktijk testen. Wij hebben een cd-rom met bewegend beeld gemaakt met een zelftest. De leerlingen vonden het erg leuk. Het is ook veel aantrekkelijker om een skeletje op een groot scherm te zien rondrennen dan het in een boek te zien."

ICT-projecten bij stages zijn ook in ontwikkeling. Scholen formuleren samen met de studenten een opdracht. Hierdoor wordt de samenwerking met de scholen bevorderd. Verder nemen de kennis en het gebruik van ICT bij de studenten toe en ten slotte brengen de studenten ICT op de scholen.

Deskundigheidsbevordering

De HAN maakt onderscheid tussen algemene en specifieke deskundigheidsbevordering. De algemene deskundigheid betreft de basisvaardigheden in ICT-gebruik. Deze komen globaal overeen met de eisen uit het DRO. Hiervoor worden cursussen georganiseerd. Specifieke deskundigheid betreft het gebruik van professionele en/of educatieve software per vak. Deze deskundigheid wordt in meer of mindere mate expliciet bevorderd, afhankelijk van de lopende ICT-projecten. De deskundigheidsbevordering van medewerkers op het gebied van multimedia en e-learning (DRO +) wordt in de desbetreffende projecten gerealiseerd.

Kennis- en communicatiemiddel

De HAN merkt voornamelijk bij nieuwe opleidingsroutes, zoals voor de zij-instromers en het werkplekleren, een forse toename van ICT-gebruik voor de begeleiding op afstand.

Voor de begeleiding van de stagiaires en de communicatie tussen docenten en studenten gebruikt de HAN BSCW. De studenten kunnen daarop bijvoorbeeld hun reflectieverslagen en stageplannen plaatsen. De begeleiders van de HAN kunnen daar commentaar op geven. De begeleiders op de scholen hebben over het algemeen nog geen toegang. De studenten kunnen ook op elkaar reageren. Dat laatste vindt echter weinig plaats. De studenten lezen elkaars stukken wel, maar geven hun reactie liever als zij elkaar zien tijdens de terugkomdagen.

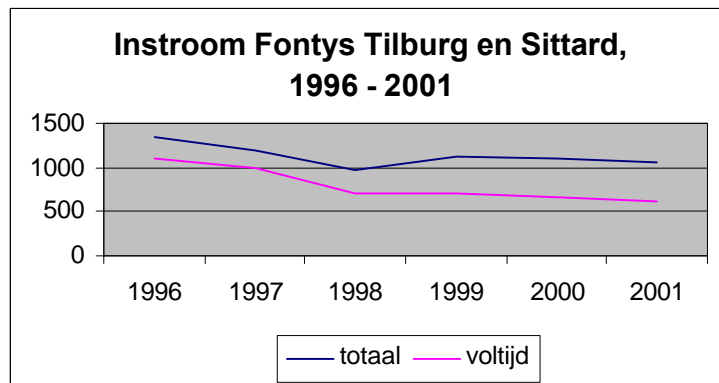
Secundair en besturingsprogramma

In 2002 wil de HAN het digitaal portfolio invoeren. Daarvoor worden nu in een projectgroep voorbereidingen getroffen, zoals het geven van inleidingen en het uitdelen van handreikingen. De projectgroep heeft nog geen beslissing genomen over het te gebruiken platform. Er zijn verschillende portfolio-instrumenten ontwikkeld en uitgeprobeerd.

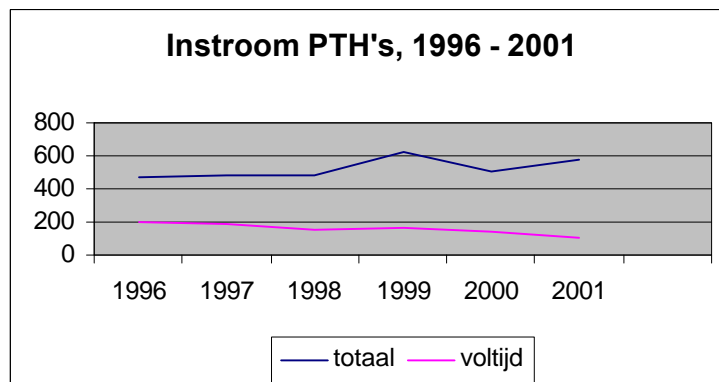
5.4 Fontys Hogescholen en Pedagogisch Technische Hogescholen (PTH's)

5.4.1 Kerngegevens

Fontys Tilburg/Sittard had in 2001 3829 eerste- en tweedegraads studenten. De PTH's hadden in datzelfde jaar 1799 studenten.



Bron: *HBO-ontcijferd, 2002*



Bron: *HBO-ontcijferd, 2002*

5.4.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

De invulling van de stage bij Fontys is hieronder schematisch weergegeven.

Tabel 20: Voltijdstage Fontys Tilburg/Sittard en PTH.

jaar	indeling stage	Stagedoelen
1	<i>Tilburg / Sittard</i> 1 week groepsstage jan-eind schooljaar, 1 dag per week <i>PTH</i> 1 week groepsstage 8 weken, 1 dag per week	Opdoen ervaring in de klas, oriënteren, uitvoeren opdrachten rond algemene aspecten onderwijs, plaats en positie eigen vak, eigen motivatie voor leraarschap.
2	<i>Tilburg</i> okt-juni, 2 dagen per week <i>Sittard</i> feb.-april (7 weken), 4 dagen per week <i>PTH</i> 8 weken, 1 dag per week + 2 volle weken	Aanleren basisvaardigheden lesgeven, aanleren algemene didactische vaardigheden, basisvorming, omgaan met (verschillen tussen) leerlingen.
3	<i>Tilburg / Sittard / Fontys</i> 10 volle weken (studenten Tilburg en Sittard in tweetallen)	Uitbouwen basisvaardigheden lesgeven en leraarsberoep, meer nadruk op begeleiden leerprocessen leerlingen.
4	<i>Tilburg / Sittard</i> jan.-einde schooljaar, volle weken <i>PTH</i> driekwart jaar, volle weken	LIO-stage Tilburg / Sittard (niet alle studenten): Zelfstandig uitvoeren leraarstaken, maken eindwerkstuk met relevant onderwerp voor school. LIO-stage PTH (niet alle studenten): Oriënteren op BVE, zelfstandig verzorgen lessen, uitvoeren leraarstaken en ontwikkeltaken.

Bron: *ROS-brochure 2001-2002, Fontys Hogescholen.*

Aansluiting theorie – praktijk

De PTH-Rotterdam/Amsterdam is met het project “Vakmensen in het VMBO” gestart om vakmensen uit technische beroepen om te scholen tot leraren. De werving van de kandidaten is uitgevoerd door de brancheorganisaties. De student werkt anderhalf jaar lang drie dagen bij de huidige werkgever en gebruikt twee dagen per week voor het volgen van de opleiding. De inhoud van de opleiding is deels individueel afgestemd op de competenties die een deelnemer nog niet bezit. Daartoe wordt een POP geformuleerd. Naast de activiteiten op de VMBO-school en de activiteiten die voortvloeien uit het POP hebben studenten een gezamenlijk opleidingsdeel.

Naar dit voorbeeld is de PTH-Zwolle ook gestart met het project "Vakmensen in het VMBO". Aan het project nemen dertig studenten deel. Acht VMBO-scholen zorgen voor opleidingsplaatsen en de begeleiding van de deelnemers op de werkvloer.

Begeleiding en beoordeling studenten

De studenten krijgen begeleiding van een stagedocent van de school en een begeleidend instituutsdocent van de opleiding; de Fontys contactdocent (fcd). De stagedocent is direct bij de begeleiding betrokken en evalueert de lessen. Vanaf het tweede jaar komt de Fontys contactdocent (fcd) één tot twee keer per stage op school. De fcd is één dag per week in de school en draagt zorg voor de vakoverstijgende begeleiding van circa twintig studenten. Tevens houdt de fcd contact met de begeleiders van de school en hij/zij komt af en toe in de lessen van de studenten kijken. Op de PTH in Zwolle en Rotterdam/Amsterdam zijn geen fcd's actief. Dit heeft te maken met het grote verzorgingsgebied waarin de PTH's werken en de kleine aantallen studenten op één school. De kwaliteit van de begeleiding van de studenten hangt sterk af van de kwaliteit van de scholen. De beoordeling van de student wordt in gezamenlijk overleg vastgesteld. LIO-stages worden afgesloten met de beoordeling van het portfolio van de student en een assessment. De beoordeling is voor een aantal studenten niet doorzichtig. Dat geldt voor sommige studenten ook voor de begeleiding in het algemeen.

Student PTH: "Je loopt soms met een heet ei, maar je weet niet waar je het kwijt moet."

Scholen verenigd in OMO (Ons Middelbaar Onderwijs) hebben een Masterclass gevormd. De studenten in deze Masterclass lopen stage op een OMO-school en krijgen daar onder meer extra begeleiding en een baangarantie. Studenten geven aan dat dit tot ongelijkheid leidt: de lerarenopleiding bepaalt wie bij een OMO-school stage mag lopen en dus betaald wordt. Voor andere scholen levert dit extra concurrentie op.

De Fontys contactdocenten krijgen op de lerarenopleiding ondersteuning in de vorm van intervisie en coaching in groepen. Aan deze coaching en intervisie nemen ook de opleidingsdocenten van een aantal scholen deel, waardoor kruisbestuiving mogelijk is.

Samenwerking

Fontys Tilburg/Sittard en de PTH-Eindhoven kennen een grote variatie aan samenwerkingsvormen: met scholen in verschillende mate van intensiviteit, met ROC's, beroepsorganisaties, bedrijfsleven, in de vorm van een expertisecentrum, een overlegcircuit, nieuwe opleidingen, werkveldoriëntatie, coaching en intervisie.

Met vijf ROC's werkt Fontys aan duale opleidingstrajecten voor het BVE-veld. Sinds 1999 voert de PTH-Eindhoven in samenwerking met Fontys dit traject uit. In 2002 volgen 73 studenten dit traject, verdeeld over de eerste en tweede fase. In 2001 zijn 17 onderwijsassistenten en 57 instructeurs voor het BVE afgestudeerd. De studenten hebben op een ROC een betaalde werkplek en een eigen coach.

Fontys Tilburg/Sittard heeft samen met het scholenveld een expertisecentrum gestart voor de bundeling van expertise en ondersteuning van opleiders en studenten. Het centrum heeft onder andere een taak op het gebied van coaching en professionalisering en ICT-ontwikkeling. De mogelijkheden voor de ontwikkeling van een VMBO-kenniscentrum, waaronder een loket voor marktfragen, wordt onderzocht.

De PTH-Zwolle neemt samen met de NHL en ROC's in het noorden deel aan een overlegcircuit, waarin onderwerpen als onderwijsontwikkeling en het oplossen van personeelstekorten centraal staan. Bovendien werkt deze PTH in het kader van het VMBO-project Vakmensen in het VMBO en duale studenten samen met ROC's in de regio. De PTH-Zwolle startte in 2002 met de opleidingen voor onderwijsassistent en instructeur.

Naar aanleiding van het lerarentekort voor de technische vakken in het VMBO, is de PTH Rotterdam/Amsterdam samen met de beroepsorganisatie en vijf VMBO-scholen in 2001 begonnen met een opleiding voor docenten in het VMBO. In eerste instantie is de opleiding gericht op docenten metaaltechniek. De opleiding is gericht op studenten met een BOL- of BBL-4 opleiding en heeft een dubbel dual karakter. Dat wil zeggen dat gedurende de tweejarige opleiding de studenten twee dagen per week op een VMBO-school en twee dagen per week in een bedrijf werken. Tevens volgen de studenten een dag per week colleges op één van de PTH's. Het dubbel duale traject maakt het mogelijk dat de student ervaring opdoet zowel in lesgeven en begeleiden van leerlingen als ervaring krijgt in de praktijk van het technische vakmanschap. Op de school werkt de student in de eerste helft van het eerste studiejaar als onderwijsassistent. In de tweede helft werkt hij als instructeur. In het tweede studiejaar voert de student leraarswerk uit. De opleiding leidt tot een tweedegraads bevoegdheid met een VMBO-aantekening.

In 2001 startte de PTH Rotterdam/Amsterdam met een bevoegdheidsverbreding metaalektro en instalektro. Docenten van het VMBO kunnen bij de PTH hun bevoegdheid uitbreiden. Zij werken aan de ontbrekende competenties op hun eigen school.

De PTH's werken ook samen met het bedrijfsleven, zoals Innovam, SVS en Bouwradius. De samenwerking strekt zich uit van het ontwikkelen van opleidingstrajecten voor vakmensen tot het werven van studenten voor opleidingstrajecten van de PTH, zoals het project Vakmensen in het VMBO. Vakmensen, vooral oudere, zijn zeer gemotiveerde docenten. Zij zien het leraarschap als een vervolg op hun loopbaan in de branche.

In 2001 volgden achttien medewerkers van Fontys Tilburg/Sittard de werkveldoriëntatie VMBO. Een groot deel van de studielast van 280 uur wordt op een VMBO-school doorgebracht.

De distributie van de opleidingsfunctie krijgt ook in belangrijke mate vorm door de gezamenlijke coaching en intervisie door de fcd en de opleidingsdocent. Tijdens deze en andere scholingsdagen wordt mede aandacht besteed aan het gezamenlijk vormgeven van de lerarenopleiding.

5.4.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

Binnen de PTH-Eindhoven opereert het Automotive Center, waar de studenten motorvoertuigentechniek onderwijsmateriaal inzetten. De studenten voeren projecten uit onder andere in opdracht van het bedrijfsleven. De PTH-Eindhoven streefde ernaar in augustus 2002 alle materialen digitaal beschikbaar te hebben.

Fontys Sittard werkt aan de digitalisering van studietaken; veertig onderwijsmodulen zijn inmiddels gedigitaliseerd. Fontys Tilburg/Sittard neemt deel aan TOWN (Tilburgs Onderwijs Netwerk). TOWN is een grootschalig regionaal ICT-samenwerkingsproject in de regio Tilburg voor de versterking van de regionale ICT-infrastructuur. De ervaringen van dit project worden gebruikt in de regio oostelijk Zuid-Limburg en de regio Eindhoven.

Fontys gebruikt Bookmaker en FrontPage voor de digitalisering van onderwijsmateriaal. Dit vergt een omslag in het denken over de ontwikkeling van onderwijsmateriaal. Gebruik van ICT kan niet zonder na te denken over competentiegericht, flexibel inzetbaar onderwijsmateriaal. Sommige docenten hebben daar moeite mee.

Deskundigheidsbevordering

De medewerkers krijgen scholing op het gebied van ICT. De Fontys Contactdocenten zijn geschoold in het gebruik van ICT bij de begeleiding van stagiaires. Bovendien is Fontys samen met de Hogeschool Rotterdam gestart met het project E-leren over E-leren, waarbij medewerkers van de lerarenopleiding leren omgaan met e-leren.

Kennis- en communicatiehulpmiddel

Binnen Fontys Tilburg/Sittard en de PTH's wordt gewerkt met N@tschool. Daarin zijn ook het digitaal portfolio en een materialenbank ondergebracht. In de materialenbank worden alle leermiddelen, lesopzetten en dergelijke ondergebracht.

Vanuit de diverse Fontys lerarenopleidingen worden middels studentprojecten ICT-E projecten uitgevoerd samen met scholen. De initiatieven hiertoe zijn sterk afhankelijk van individuele voorkeuren van docenten en studenten. Met een aantal scholen bestaat al een meerjarige stevige ontwikkelingsrelatie.

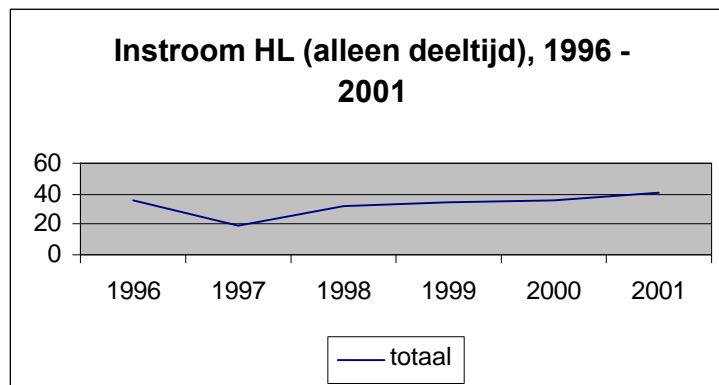
Secundair en besturingsproces

Fontys Hogescholen maakt gebruik van Firstnet. In dat kader is een digitale helpdesk opgericht.

5.5 Hogeschool Leiden (HL)

5.5.1 Kerngegevens

De tweedegraads lerarenopleiding verpleegkunde (LOV) is een tweejarige deeltijdopleiding voor studenten met een diploma ziekenverpleging A, B of Z of MBO-V. Studenten met een HBO-V of MGZ-diploma krijgen vrijstellingen en volgen een programma van één jaar. In 2001 waren er 90 studenten ingeschreven.



Bron: Hogeschool Leiden, 2002

5.5.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

De stage van de studenten aan de LOV bedraagt 280 uur, verdeeld over twee jaar. De stage is gericht op het leren lesgeven en begeleiden van MBO- of HBO-leerlingen. De studenten regelen de stage zelf.

De studenten moeten tijdens hun stage een aantal werkzaamheden verrichten en daarvan verslag doen. In de eerste plaats moeten zij in totaal vijftien lessen verpleegkunde voorbereiden, uitvoeren en erop reflecteren. Daarnaast moeten zij een begeleidingscyclus van een leerling beschrijven tijdens de praktijkstage, waarin minimaal drie begeleidingsmomenten worden beschreven en geanalyseerd. Bovendien moeten de stagiaires een begeleidingscyclus beschrijven van studiebegeleiding, scriptie- of verslagbegeleiding en een begeleidingscyclus MPB, PGO of projectgroep. Ook in deze verslagen moeten drie begeleidingsmomenten terugkomen. De verplichte onderdelen van de stage worden aangepast wanneer daar redenen of mogelijkheden voor zijn.

Begeleiding en beoordeling studenten

Tijdens de stageperiode zijn zes intervisiebijeenkomsten van 100 minuten voor de studenten gepland. Daarin bespreken de studenten volgens de incidentmethode in groepjes van vijf de eigen ervaringen en problemen van de stage.

De studenten worden begeleid door een stagebegeleider van de LOV en de contactpersoon van de stageverlenende instelling. De stagebegeleider van de LOV komt alleen in de les kijken op verzoek van de student. Een intensieve begeleiding

is bij deze groep ervaren studenten ook niet noodzakelijk. De beoordeling van de studenten vindt plaats aan de hand van het stagewerkplan, de verslagen en de beoordelingsformulieren. De stagebegeleider van het LOV vraagt aan de stagecontactpersoon van de stageverlenende instantie advies over de beoordeling.

Samenwerking

In de regio Rijnstreek werken zorginstellingen en onderwijsinstellingen samen om problemen met de aansluiting van onderwijs en arbeidsmarkt op te lossen. Het project heeft twee doelstellingen. Het eerste doel is de opbouw van een duurzaam, zorgbreed en onderwijsbreed netwerk, dat binnen de regio een toonaangevende rol speelt bij de kwaliteit en kwantiteit van de beroepspraktijkvorming. Het tweede doel concentreert zich op het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op trajecten op maat en methodieken om deze trajecten praktisch vorm te geven.

De LOV werkt ook samen met het onderwijsveld, voornamelijk ROC's bij de vaststelling van het competentieprofiel, waarmee een (gedeeltelijke) invulling van de opleiding door de student mogelijk wordt.

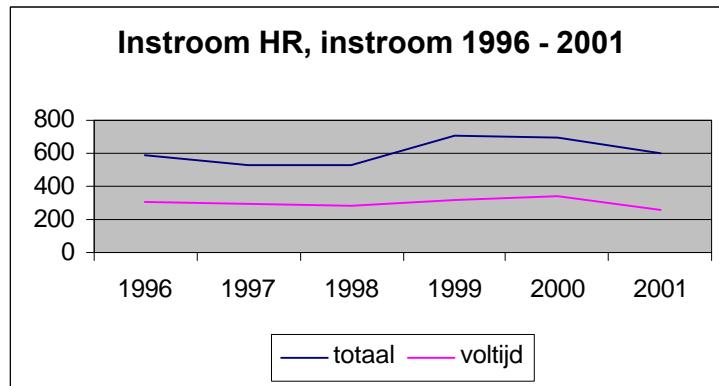
5.5.3 ICT-Educatief

De LOV fungeert als pilotopleiding van de Hogeschool Leiden voor de invoering van competentiegericht leren. Zes studenten werken aan hun portfolio in Blackboard. Projectleider, docenten en de zes studenten hebben scholing gekregen voor het gebruik van Blackboard en het portfolio. Het portfolio bestaat uit vier onderdelen: curriculum vitae, werkplan, producten en procesverslag. De LOV werkt ook aan het bevorderen van afstandsleren van haar studenten. Het digitaal portfolio helpt bij het verbeteren van het contact tussen de student en de hogeschool tijdens de stage. De studenten ervaren de toegankelijkheid van het portfolio als onvoldoende. Niet alle begeleiders op de scholen kunnen toegang krijgen tot het portfolio, waardoor de studenten het materiaal uit het portfolio alsnog schriftelijk bij de stagebegeleider moeten inleveren

5.6 Hogeschool Rotterdam (HR)

5.6.1 Kerngegevens

In totaal studeerden in 2001 2038 studenten aan de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool Rotterdam.



Bron: HBO-ontcijferd, 2002

5.6.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

In de tabel hieronder staat een overzicht van de stages van de voltijdstudenten aan de HR.

Tabel 21: Voltijdstage HR.

jaar	indeling stage	Stagedoelen
1	7 tot 8 weken, 1 dag per week (2 studiepunten)	Lesgeven (2 of meer lessen).
2	4 volle weken (4 studiepunten)	Lesgeven.
3	<i>duaal traject docent-assistent:</i> nov.-juli, 3 dagen per week (16 studiepunten)	Lesgeven (4 tot 6 lessen per week), begeleiden van leerlingen in kleinere groepen, ontwikkelen onderwijsmateriaal, bijwonen en meewerken aan ouderavonden, enz..
4	<i>duaal traject docent-in-opleiding:</i> nov.-juli, 3 dagen per week (21 studiepunten)	Lesgeven (6 tot 8 lessen per week), begeleiden van leerlingen in kleinere groepen, ontwikkelen onderwijsmateriaal, bijwonen en meewerken aan ouderavonden, deelnemen aan schoolgebonden activiteiten, etc..

Bron: Stages studiejaar 2002-2003, Hogeschool Rotterdam.

Een deel van de vierdejaars studenten krijgt niet betaald, een ander deel wordt volgens de LIO-CAO betaald. Sommige scholen kiezen ervoor de LIO een aanstelling van bijvoorbeeld 0,2 fte te geven, waardoor zij het gewone docentsalaris krijgen. De school uit hiermee haar waardering voor de LIO en vergroot de kans dat de LIO bij de school wil werken na zijn afstuderen.

Aansluiting theorie – praktijk

Bijzonder bij de HR is dat de competenties waaraan de startbekwame docent volgens hen moeten voldoen al ver ontwikkeld zijn. De competenties bestrijken vijf gebieden:

- onderwijstaken;
- begeleidingstaken;
- ontwikkeltaken;
- organisatie;
- persoonlijke en professionele ontwikkeling.

De HR heeft de competenties vertaald in waarneembare gedragingen van een docent. Dankzij het expliciet maken van competenties is het gedrag van een student ook beter meetbaar.

De competenties van de startbekwame docent moeten de basis worden van de gehele opleiding. Zo zijn competenties vertaald in Kenmerkende Beroepssituaties. De stageopdrachten in het derde en vierde jaar zijn op deze Kenmerkende Beroepssituaties (KBS) gebaseerd. Voor het derde studiejaar zijn de invulling van de competenties en de KBS al geformuleerd en in de stage verwerkt. Ook de uitwerking van andere stageopdrachten, het ICT-programma en de colleges worden gebaseerd op competenties.

Elk studiejaar volgen de studenten de professionele en persoonlijke ontwikkelingslijn (POL). Bij de POL staat het aansturen van competentieren, praktijkleren en coaching centraal. De ervaring na één jaar POL leert dat een combinatie van POL met de praktijk belangrijk is. In ieder studiejaar heeft POL een andere invulling. In het eerste jaar gaat het vooral om 'leren kijken naar jezelf als docent'. In het derde jaar hebben de studenten meer praktijkervaring en brengen zij zelf problemen in die zij tijdens de stage hebben ervaren. Tijdens de stage komen de studenten zichzelf tegen. Daarom heeft POL in dat jaar ook een functie voor de persoonsvorming van de studenten.

De POL-groepen zijn heterogeen samengesteld: studenten uit verschillende vaksecties zitten samen in een groep. Zowel de studenten als de docenten ervaren dat als prettig. De studenten zeggen dat zij veel van elkaar leren. Studenten van andere vakken hebben soms een heel ander idee van lesgeven. De docenten ervaren dat de oriëntatie van studenten en van de opleiding meer komt te liggen op het docentschap en minder op het vak. De invulling van POL in heterogene groepen sluit bij deze ontwikkeling aan.

Docent: "Studenten kiezen vaker voor het docentschap dan voor het vak, terwijl dat vroeger andersom was. Ook binnen de opleiding komt een betere integratie van het vak en vakoverstijgende onderdelen in het curriculum."
--

Begeleiding en beoordeling studenten

De studenten van de HR worden tijdens hun stage op de scholen begeleid door een vakdocent op de school (coach). Een begeleider vanuit de opleiding bezoekt de derdejaars studenten circa drie keer per stageperiode.

De HR gebruikt video-opnamen bij de begeleiding om diverse aspecten van de les te observeren en te analyseren. De docenten van de opleiding volgden hiervoor een scholingsprogramma.

Begeleiding scholen

De begeleiding van de zij-instromers op de school is niet altijd optimaal. Sommige zij-instromers krijgen alleen begeleiding als zij daar dringend om vragen. Voor één van de aanwezige studenten was dat een reden om het zij-instroomtraject het volgende jaar op een andere school voort te zetten. Voor een andere student neemt de begeleider van de opleiding de begeleiding op de school op zich, omdat er op de school zelf geen ruimte is voor begeleiding.

De HR neemt een aantal maatregelen om de kwaliteit van de begeleiding op de school te waarborgen. Ten eerste zijn er ambassadeurs die de scholen bezoeken en invloed kunnen uitoefenen op de kwaliteit van de begeleiding. Ten tweede organiseert de HR al een aantal jaren een scholingsprogramma voor begeleiders en coaches op de school. Deze scholing wordt uitgebreid en kan ook *in company* worden uitgevoerd worden. Ten derde kan de HR dankzij de overeenkomst tussen zij-instromers, school en HR, de school houden aan de afspraken in de overeenkomst over de begeleiding van de zij-instromers. De HR vindt het van belang om ook inhoudelijke stevigheid te kunnen bieden. Doordat de signalering van slechte begeleiding op school pas na verloop van tijd plaatsvindt, kan de HR overigens ook pas in een later stadium ingrijpen.

Begeleiders van de scholen kunnen zich opgeven voor een scholingsprogramma van de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam in samenwerking met het ICLON en de Transfergroep Rotterdam. Het scholenveld krijgt meer aandacht voor de professionaliteit van de begeleiding van zowel stagiaires als beginnende docenten. Iedere school geeft een eigen invulling aan deze begeleiding. Over het algemeen zijn de scholen van plan coaches in te zetten voor de directe begeleiding van de beginnende docent/stagiair op het terrein van klassenmanagement. De vakdocenten begeleiden de beginner op het vakgebied. De school zet de BOS (begeleider op school) in om de algemene begeleiding te organiseren, zoals intervisie en in het geval van een stagiaire het contact met de opleiding.

De docent van de opleiding maakt de eindbeoordeling van het praktijkgedeelte in overleg met de begeleider op de school. Aan het einde van het derde en vierde jaar vindt een assessment plaats, waarin wordt gekeken naar de LIO-bekwaamheid (derde jaar) en startbekwaamheid (vierde jaar) van de student. In de toekomst zet de HR het assessment ook in bij andere fasen in de studie.

Beoordeling van de derdejaars student

Tijdens het assessment wordt een les van de student beoordeeld. Vooraf nemen de docent van de opleiding en de begeleider op de school het portfolio door. Dat is de basis van de beoordeling. Na het lesbezoek worden de les en het portfolio besproken met de student, de begeleider van de school en de docent van de opleiding. Tijdens dit gesprek komt aan de orde welke competenties de student beheerst en aan welke competenties hij in het LIO-jaar nog moet werken.

Samenwerking

Bij het contact met de scholen spelen de negen ambassadeurs van de HR een belangrijke rol. Samen met de BOS van de school werken zij aan de ontwikkeling van de begeleiding van studenten op de opleidingsscholen en de voorbereiding van een convenant op maat. Via de ambassadeurs vindt eveneens afstemming plaats tussen de begeleiding op de school en de begeleiding op de opleiding. Een deel van de docenten op de HR heeft een halve aanstelling. De andere helft van de tijd zijn deze docenten in dienst van de scholen.

De HR streeft ernaar dat 90% van de studenten stage loopt op een opleidingsschool. In de opleidingsscholen zal een groot deel van de opleiding van docenten plaatsvinden. In de praktijk is een groot verschil tussen de diverse scholen. Daarom wenst de HR niet van alle scholen een opleidingsschool maken. Eén van de criteria is de geografische spreiding van de scholen. Ook moet de opleidingsschool bereid zijn te investeren in de begeleiding van de studenten. Zij moeten achter het portfolioconcept staan en de leercyclus van de HR onderschrijven. Ten slotte moet de school bereid zijn om samen te werken met een ambassadeur. De HR heeft zich aangesloten bij het project Keurmerk van opleidingsscholen, waarvan SBL de opdrachtgever is.

Keurmerk van opleidingsscholen

Er is een analysemodel ontwikkeld. De bedoeling van dit analysemodel is stimulering van en inspiratie voor scholen om hun verantwoordelijkheid te nemen bij het opleiden en verder professionaliseren van (aanstaande) docenten. Dit keurmerk moet in de toekomst het selectie-criterium worden voor de opleidingsscholen.

De HR werkt intensiever samen met het PENTA college. De school en de opleiding starten in september 2002 met een duaal vierjarig traject voor twaalf examenkandidaten van het PENTA college. Met assessments zijn zij geselecteerd uit de negentien aanmeldingen. De reden voor een beperkt aantal scholen is dat het PENTA college de duale studenten optimale begeleiding wil bieden. De studenten worden in de eerste drie studie jaren aangesteld als OOP; in het vierde jaar vallen zij onder het OP. De studenten worden over de vier clusters van het PENTA college verdeeld. Per cluster wordt 0,5 fte begeleiding ingezet. Voor de LIO's, zij-instromers en beginnende docenten wordt een apart begeleidingssysteem ingesteld. Het komende jaar wordt het duale traject grotendeels uit het IPB-budget betaald. Het PENTA college loopt tegen bureaucratische problemen aan wanneer zij voor de volgende jaren subsidie wil verkrijgen.

5.6.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

De HR wil ICT inzetten voor verschillende onderdelen van de opleiding. Bij e-leren, als didactisch gereedschap, bij de ontwikkeling van flexibele studieroutes en

maatwerk en als gereedschap voor medewerkers en studenten. De opleiding heeft een begin gemaakt met een ICT-ontwikkelingslijn in de opleiding. Het doel daarvan is dat de student ICT-vaardigheden verwerft voor de beroepspraktijk (stage en dual) en de gesimuleerde beroepspraktijk (projecten). Het gaat dan zowel om algemene ICT-vaardigheden als om vaardigheden die specifiek zijn voor de verschillende schoolvakken. De basis van de ICT-ontwikkelingslijn zijn de competenties en de Kenmerkende Beroepssituatie.

Eind 2001 is de HR gestart met een differentiatie ICT-E leren "Virtueel bedrijf". Twintig studenten hebben zich gemeld voor deze differentiatie. Studenten leveren in opdracht van een school een product of dienst. Twee scholengemeenschappen hebben zich hiervoor gemeld (Nova college en Northgo). Ook andere scholen worden later bij dit project betrokken. De studenten werken op de school en krijgen ondersteuning van de lerarenopleiding.

ICT-E leren

Studenten maken tijdens de specialisatie o.a. alle digitale toetsen voor Frans met behulp van Wintoets. Een ander groepje studenten vult de site van de school met Easy Generator. Er bestaat veel verschil tussen de verschillende groepen. Eén student wordt ingezet om teksten van de diskette over te typen in de site. Dat is niet de bedoeling van de specialisatie. Volgend jaar zal de HR daarom meer aandacht besteden aan de afspraken met de scholen in de contracten.

Deskundigheidsbevordering

Het Atelier van de HR richt zich op scholing in didactisch gebruik van ICT en heeft scholing georganiseerd in basisvaardigheden ICT-gebruik. Het Atelier organiseert workshops voor digitaliseren, project e-leren over e-leren, digitale didactiek in N@tschool.

Kennis- en communicatiemiddel

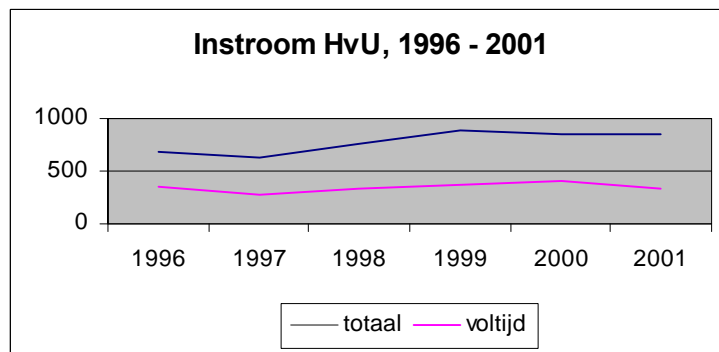
Het Atelier van de HR is de plaats waar onderwijsontwikkeling en deskundigheidsbevordering van de medewerkers plaatsvindt en het instrument voor de facilitering van deze processen wordt ontwikkeld. Voor de gewenste onderwijsontwikkeling zijn enkele ICT-coaches aangesteld. Zij zorgen voor de begeleiding en coaching van projecten en verzorgen de gewenste deskundigheidsbevordering volgens het *training on the job*-principe. Het Atelier sluit voor de deskundigheidsbevordering aan bij de ontwikkelingsplannen van de kernteams. Daarnaast is het doel van het Atelier het starten van een Expertisecentrum voor partnerscholen.

De lerarenopleiding van de HR sluit aan bij het ELO-CWIS-project van de hogeschool. Deze leeromgeving bevat o.a. [N@tschool](#) en binnenkort ook een LMS (leerroutemanagementsysteem) en een leerdossier. In [N@tschool](#) kunnen leerroutes worden ontwikkeld en wordt projectwerk gefaciliteerd. Begeleiding op afstand is daarbij mogelijk. De student kan binnenkort werken met een LMS, zijn professionele ontwikkeling vastleggen in een digitaal portfolio en digitaal toetsen afleggen.

5.7 Hogeschool van Utrecht (HvU)

5.7.1 Kerngegevens

De Archimedes Lerarenopleiding van de Hogeschool van Utrecht heeft 2751 eerste- en tweedegraads studenten.



Bron: HBO-ontcijferd, 2002

5.7.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

De Hogeschool van Utrecht heeft in 2001 veel aandacht besteed aan de dualisering van de opleiding. In het studiejaar 2001-2002 is zij gestart met een duaal eerste jaar voor ca. 57% van de opleidingen. Deze dualisering heeft plaatsgevonden in samenwerking met achttien educatieve partners en richt zich voornamelijk op de beroepskolom.

Tabel 22: Duaal eerste jaar

Jaar	Aantal studenten	Aantal opleidingen	Aantal scholen
2001 - 2002	88	8	18

Bron: Rapportage 2001, Educatief Partnerschap, Hogeschool van Utrecht.

De opbouw van het werkplekleren op de Hogeschool van Utrecht staat in onderstaande tabel.

Tabel 23: Taken duale student HvU.

jaar	indeling stage	stagedoelen
1	<i>Fase 1, onderwijsassistent</i> nov. tot einde schooljaar, 1 dag per week	Uitvoeren werkzaamheden in de klas, in de kantine, bij het decanaat, bij huiswerkbegeleiding, in de mediatheek, op

aardrijkskunde (22), biologie (20), Frans (23), gezondheidszorg en welzijn (3), natuurkunde (4), scheikunde (2), techniek (2) en wiskunde (22).

		excursie, in de studieruimte.
2	<i>Fase 2 (Hoofd fase) deel 1, docentassistent</i> 1 dag per week	Verlichten taken docent door begeleiden van groepjes leerlingen bij uitvoering van opdrachten/practica, maar ook lesgeven onder begeleiding van de werkplekbegeleider.
3	<i>Fase 3 (Hoofd fase) deel 2</i> 2 dagen per week	Zelfstandig lesgeven als docent met begeleiding op meer of minder grote afstand.
4	<i>Fase 3 (Afstudeerfase)</i> 3 dagen per week	Zelfstandig lesgeven, werken aan de persoonlijke ontwikkeling binnen het beroep (wegwerken zwakke punten) en specialiseren op bepaalde vorm of deel of taakgebied van het tweedegraads onderwijsveld.

Bron: *Studiegids lerarenopleidingen voorgezet onderwijs tweedegraad, Hogeschool van Utrecht.*

De eerstejaars studenten werken als onderwijsassistent op een school voor VMBO, BVE en (in beperkte mate) havo/vwo. De studenten werken en leren in tweetallen. De studenten geven aan dat de contracten niet in alle gevallen goed geregeld waren toen zij op de school kwamen.

De vierdejaars studenten zijn in het duale traject betrokken als zij dit wensen. Vier studenten hebben zich voor het experiment aangemeld. Naast de studenten zijn ook vier werkplekbegeleiders, een coördinator van het traject Begeleiding Beginnende Leraren van de opleidingsschool en een videobegeleider, een onderwijskundige, een ICT-deskundige en een instituutsbegeleider van de opleiding betrokken. Het experiment wordt uitgevoerd op één van de opleidingsscholen, het Minkema College in Woerden en moet een uitwerking van een duaal LIO-traject opleveren.

Docent: "Er moet voor de LIO nog wel tijd blijven om de opleiding af te ronden."
--

In 2000 is de HvU gestart met een duaal traject voor zij-instromers in de opleiding en in het beroep. In 2001 is dit traject voortgezet.

Tabel 24: Aantal flexibele studenten HvU

Jaar	2000-2001	2001-2002
Zij-instromers in het beroep	4	11
Zij-instromers in de opleiding	35	50
Duale deeltijd cursisten	-	21
Onderwijsassistenten	4	7

Bron: *Rapportage 2001, Educatief Partnerschap, Hogeschool van Utrecht.*

Een ander duaal traject dat de HvU ontwikkelde is het herintrederstraject voor mensen die een onderwijsbevoegdheid bezitten en hun kennis van het onderwijs willen opfrissen. In 2000 volgden twaalf deelnemers de cursus, in 2001 tien deelnemers.

Aansluiting theorie - praktijk

Naast de duale opleidingen heeft de HvU samen met ROC Utrecht een opleiding tot onderwijsassistent ontwikkeld. Zeven deelnemers volgen de opleiding die door ROC Utrecht wordt uitgevoerd.

Tijdens terugkomdagen van de voltijd (duale) opleidingen wordt ingegaan op voorbereiding, reflectie en begeleiding (afgekort zijn dit de VRB-bijeenkomsten). De studenten vertellen dat zij het geleerde op de HvU niet altijd kunnen toepassen op de school. De stof is teveel op de theorie gericht en te weinig op de praktijk.

Begeleiding en beoordeling studenten

Duale studenten van de HvU worden op de school begeleid door werkplekbegeleiders en algemeen praktijkbegeleiders. Vanuit de lerarenopleiding krijgen ze begeleiding van een instituutsbegeleider (IB).

De werkplekbegeleider is de coach van de student op de school en is ook betrokken bij de voortgangsgesprekken en de assessments. De algemeen praktijkbegeleider (APB) draagt zorg voor de coaching van de werkplekbegeleider en de organisatie van de werkplekken. De taakinvulling van de APB is schoolgebonden. De IB draagt zorg voor de terugkombijeenkomsten en de kwaliteit van de leeractiviteiten, coacht het leerproces en is aanwezig bij de voortgangsgesprekken en assessments. De afstemming tussen de werkplekbegeleider en de instituutsbegeleider is niet optimaal. Dit geldt zowel voor de afstemming tussen de school en de opleiding als voor de afstemming binnen de school.

De assessments en het portfolio zijn de basis van de beoordeling van de student. De verantwoordelijkheid voor de beoordeling ligt bij de instituutsbegeleider. Hij gaat voor een groot deel uit van het advies van de werkplekbegeleider.

In september 2001 startte de HvU samen met het IVLOS en ervaren (leerwerkplek)docenten uit de regio met een opleiding voor algemeen praktijkbegeleiders van de scholen waar de studenten leerwerken. Het betreft een eenjarige opleiding van één dag in de week. De APB-ers werken gedurende de opleiding aan de ontwikkeling van hun competenties en instrumenten. In september 2001 startten twaalf algemeen praktijkbegeleiders met de cursus. Voor de professionalisering van de werkplek- en instituutsbegeleiders heeft de HvU een kwaliteitskring opgericht. Doel is te komen tot afstemming van de begeleiding en verbetering van de kwaliteit van de begeleiding door onder meer collegiale consultatie en professionalisering. Sinds september 2001 is een algemene beschrijving beschikbaar van de taken en verantwoordelijkheden van de instituutsbegeleider en de werkplekbegeleider.

Eén van de opleidingsscholen (Minkema College) werkt met een Begeleider Beginnende Leraren (BBL). De school maakt onderscheid tussen leraren met minder dan drie jaar werkervaring en leraren met meer dan drie jaar werkervaring. De ervaringen met een BBL zijn positief. Daarom wordt de uitbreiding van het BBL-systeem naar andere scholen besproken.

Samenwerking

De HvU werkt samen met scholen op bestuursniveau, rond het thema EPS, in een expertisecentrum en bij een veldwerkoriëntatie.

Met negen VO-besturen en 4 BVE-besturen heeft de HvU een regiegroep EPS opgericht. Deze is opdrachtgever voor verschillende samenwerkingsprojecten in de regio. De regiegroep volgt tevens de landelijke ontwikkelingen op beleidsmatig en wetmatig gebied en zet de hoofdlijnen voor de besluitvorming uit.

De HvU ontwikkelt onder de naam Centrum EPS een Expertisecentrum voor VO, BVE en HO. Dit centrum brengt vraag en aanbod op onderwijsgebied samen en adviseert scholen. Het Centrum EPS is verdeeld in vier afdelingen: schoolcontactteam, instroom en assessment, leerwerktrajecten en projecten. Bij de afdeling instroom en assessment wordt onder andere via de projecten Kleurrijk Onderwijs en Full Color geprobeerd om de instroom van allochtone leerkrachten te vergroten. De adviseringsfunctie van het Centrum is onder andere gericht op de ontwikkeling van integraal personeelsbeleid bij de scholen. Aangezien het Centrum EPS zich wil ontwikkelen tot een expertisecentrum vraaggericht opleiden is aansluiting bij de expertisecentra van het Seminarium voor Orthopedagogiek (SVO) en de Theo Thijssen Academie gewenst.

In 2001 deden veertig medewerkers mee aan de werkveldoriëntatie. Men wilde het zicht op doelgroepen en actuele ontwikkelingen vergroten, respect voor de leraren in het veld vergroten en hernieuwde inspiratie voor het samen opleiden opdoen. De opleiders werkten tien weken in het veld als docent, als projectmedewerker, enz. De hogeschool betreft de lerarenopleiders intensief bij de samenwerking met de partnerscholen.

Toekomst

In studiejaar 2002-2003 wil de HvU zich op een aantal doelen richten. In de eerste plaats de ontwikkeling van de organisatie en de bedrijfsvoering van de lerarenopleiding. In de tweede plaats wil zij de samenwerking met het veld versterken, onder andere door dualisering van alle opleidingen. De lerarenopleiding streeft ernaar het aantal opleidingsscholen in 2002 te vergroten naar dertig en in 2005 naar vijftig. Vervolgens wil de lerarenopleiding de instroom van studenten vergroten en aandacht besteden aan het competentiegericht opleiden, ICT, assessment en portfolio en professionalisering. De hogeschool heeft zich ten doel gesteld in 2003 alle opleidings-, professionaliserings- en innovatietrajecten competentiegericht, dual en betaalbaar te maken.

Een integrale benadering van de VMBO-problematiek zal in de komende jaren een grote rol spelen in de ontwikkeling van de lerarenopleiding.

De HvU voert gesprekken met scholen en het bedrijfsleven over een te ontwikkelen dubbel dual traject.

5.7.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

Deelname van de HvU bij PRONETT zorgt voor aansluiting bij Europese ontwikkelingen.

De lerarenopleiding heeft een onderwijsbeeldbank in het leven geroepen, waar beelden worden opgeslagen die gebruikt kunnen worden in het onderwijs.

De hogeschool is van mening dat het van belang is dat: "een student een krachtige leeromgeving voor zijn leerlingen kan maken waarbij ICT onderdeel is". Deze competentie komt echter nog niet concreet in het curriculum terug. In het eerste jaar van de lerarenopleiding richt het gebruik van ICT zich op het gebruik als registratie- en presentatiemiddel. De studenten gaven in het gesprek aan dat de huidige invulling van de ICT-module in het eerste jaar niet is afgestemd op de kennis van studenten. Het onderdeel basiscompetenties ICT is in 2001-2002 voor de eerste maal uitgevoerd. De ICT-leerlijn wordt geïntegreerd uitgevoerd.

Uitgangspunten basiscompetenties ICT voor eerstejaars HvU-studenten

ICT wordt ingezet:

- als een leeromgeving gebaseerd op productief, constructivistisch en explorerend leren;
- gericht op het verwerven van competenties (toepasbare bekwaamheden in een zinvolle context), hetzij als lerende, hetzij als aanstaande docent;
- aan de hand van bestaande beroepsgerichte en vakinhoudelijke onderwerpen en vakinhoudelijke en beroepsvoorbereidende competenties;
- als training in breed gedefinieerde ICT-vaardigheden (geen afzonderlijke, zeer specifieke instructiegeleide handelingen), zoals gericht zoeken en onderzoeken, presenteren, teksten (op)maken, publiceren;
- als training in leren leren en het uitbreiden en vergroten van metacognitieve bekwaamheden, zoals reflecteren, bijstellen, feedback geven, ondersteuning vragen en plannen;
- als een leeromgeving die de verwevenheid zichtbaar maakt van ICT-inzet en flexibilisering bij het leren;
- met een door studenten zelf opgebouwd en beheerd portfolio;
- met een doordachte afwisseling en balans tussen individueel, zelfstandig leren, samenwerkend leren en begeleid leren;
- in een didactische benadering die overeenstemt met de door deze instelling uitgedragen onderwijsvisie: "Teach as you preach".

Bron: *ICT-leerlijn, Faculteit Educatieve Opleidingen, Hogeschool van Utrecht.*

In het tweede en derde jaar staat ICT als onderwijsleermiddel centraal. De thema's didactisering van internet en webbased leren zijn van belang. Hierbij wordt als werkvorm gebruik gemaakt van Webquest. Studenten moeten webbased leermateriaal maken voor een doelgroep op de leerwerkplek. De invulling van de opdrachten wordt aan de vakgroepen overgelaten. De (voorlopige) opzet van de ICT-leerlijn in het tweede en derde jaar ziet er als volgt uit.

Tabel 25: ICT-leerlijn tweede en derde jaar van de HvU; tweede jaar m.i.v. 2002-2003.

Jaar	Programma	ICT- en vakdidactische vaardigheden
2	Onderwerp gerelateerd aan vak of thema. Presentatietechnieken op Internet. (2 studiepunten)	<i>Vakdidactiek</i> Maken materiaal voor doelgroep op school dat motiverend en zinvol is, projectmatig werken.
		<i>ICT</i> Maken webpagina of eenvoudige website met een webeditor (bijv. FrontPage), integreren multimedia (beeld, geluid, animatie, simulatie) in webpagina.
3	Opdracht gerelateerd aan vak of thema omvattend meerdere lessen voor leerlingen op werkplek, in de vorm van een Webquest. (2 studiepunten)	<i>Vakdidactiek</i> Koppelen van verschillende vormen van web based leermateriaal aan doelgroep en lesplan, ontwikkelen van didactische aspecten van een webquest/talenquest, ontwikkelen van didactische criteria voor webquest/talenquest.
		<i>ICT</i> Maken website in de vorm van een Webquest, kennen en kunnen toepassen technische ontwerpaspecten Webquest gericht op de doelgroep.

Bron: *ICT-leerlijn, Faculteit Educatieve Opleidingen, Hogeschool van Utrecht.*

De Hogeschool van Utrecht ontwikkelt een traject voor duale studenten, waarbij studenten zich kunnen specialiseren tot onderwijsassistent op het gebied van ICT. De ICT-basiscompetenties voor onderwijsgevend personeel en leerlingen in het VO/BVE staan hierbij centraal.

In 2002 wil de HvU duale studenten die zich reeds hebben bekwaamd in ICT, de mogelijkheid geven een cursus ICT-ondersteuner te volgen. Daarnaast gaan drie teams zich bezighouden met de verrijking van hun vakken met ICT. Tevens zal de HvU vUzich bezighouden met de vulling van de Onderwijs Beeldbank en integratie van de Beeldbank in de ICT-leerlijn.

Deskundigheidsbevordering

Veertien medewerkers van de HvU volgden een cursus Blackboard. Daarnaast organiseert de hogeschool wekelijks een workshop voor de werknemers ter ondersteuning van ICT-gebruik in het onderwijs.

Kennis- en communicatiemiddel

De HvU gebruikt sinds 2001 een digitale leeromgeving (Blackboard) voor onder meer de herintrederscursus. Ook heeft zij samen met Fontys en EFA een portfolio ontwikkeld. In 2001 gebruikten dertig duale studenten en drie docenten een digitaal portfolio. Tevens denkt de hogeschool na over de inzet van ICT als ondersteuning bij de assessments en begeleiding van studenten.

Binnen de hogeschool werkt een Blackboardkring aan de ontwikkeling van ICT voor scholingsmaterialen en kennisdeling.

De Archimedes Lerarenopleiding heeft haar expertisecentrum ondergebracht bij CENTO-ICT. Het CENTO organiseert iedere week een spreekuur voor docenten met ICT-vragen. CENTO is ook betrokken geweest bij de ontwikkeling van een ICT-rijke leerlijn voor duale studenten.

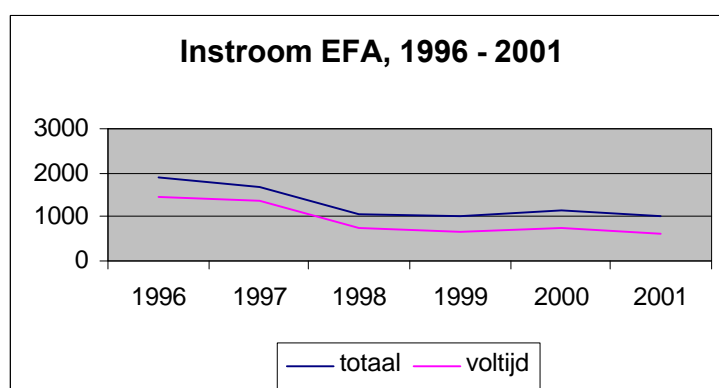
Secundair en besturingsproces

De lerarenopleiding maakt bij de ontwikkeling van een ICT-rijke opleiding gebruik van de kennis van SVO. Het SVO heeft al een aantal producten ontwikkeld op het gebied van ICT, waaronder een leerwerkplekbemiddelingsprogramma en een scholingsprogramma via Internet.

5.8 Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA)

5.8.1 Kerngegevens

In 2001 studeerden 3260 studenten aan de EFA.



Bron: HBO-ontcijferd, 2002

5.8.2 Distributie van de opleidingsfunctie

Invulling van het praktijkgedeelte

Hieronder is het praktijkgedeelte voor de reguliere EFA-studenten in een schema weergegeven.

Tabel 26: Voltijdstages EFA

jaar	indeling stage
1	10 weken, 1 dag per week
2	30 weken, 1 dag per week

3	10 weken, 4 dagen per week per 2002-2003: 30 weken, 2 dagen per week
4	LIO-stage

In het studiejaar 1999-2000 startte de EFA met een pilot dual opleiden bij de opleidingen economie en maatschappijleer. De studenten werden één dag per week voor 0,2 fte als onderwijsassistent aangesteld op het Europa College (onderdeel van het ROC-ASA). Ook in 2002-2003 volgden studenten een dual traject vanuit acht opleidingen: economie, maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis, Frans, Nederlands, pedagogiek en wiskunde.

Tabel 27: Overzicht duale pilots

	Deelnemende VO- en BVE-scholen	Deelnemende studenten	Deelnemende opleidingen EFA
1999-2000	1	27	2
2000-2001	12	143	7
2001-2002	25	201	8

Bron: *EPS Evaluatie EFA, 2002.*

De duale student en de school stellen in overleg een leerarbeidsovereenkomst op, waarin de activiteiten van tevoren worden vastgelegd. In het eerste jaar verrichten de studenten voornamelijk begeleidingstaken. Vanaf het tweede jaar komen daar lesgevende taken bij.

De studenten worden voor hun werk betaald (schaal 5), maar de scholen ervaren dit niet als evenredig. De studenten zijn eigenlijk te duur, waardoor binnen de school ongelijke situaties ontstaan. Bovendien is er te weinig taakruimte om de studenten te begeleiden.

Uit het tevredenheidsonderzoek van de EFA onder studenten en stagebiedende instellingen naar de duale pilots bleek evenwel dat de studenten en de instellingen enthousiast zijn over het project. Het merendeel van de studenten ervaart de werkzaamheden als nuttig en leerzaam, ook al misten zij duidelijkheid over hun taken in de school. De meeste studenten geven ook aan dat zij veel hebben geleerd over het leraarberoep. De meeste studenten zijn niet tevreden over de ondersteuning van de EFA tijdens deze periode. De ervaringen op de werkplek kwamen vaak niet terug in de opleiding.

Volgens de EFA biedt een dual traject voordelen boven een regulier traject. Bij een regulier traject worden studenten soms gebruikt om het lerarentekort op te lossen, krijgen zij weinig begeleiding en hebben zij zoveel lesuren dat er weinig tijd voor studeren overblijft en ze studievertraging oplopen. In een dual traject worden afspraken gemaakt over de inzetbaarheid van de studenten en wordt de begeleiding op de school en op de opleiding geregeld.

Aansluiting theorie – praktijk

In samenwerking met het ROC Amsterdam en Fontys zijn opleidingstrajecten voor de BVE-sector ontwikkeld. Het gaat om drie opleidingstrajecten: hoger opgeleide allochtonen (HOAL), instructeurs en leraren technische beroepen. Het doel van het HOAL-traject is ten eerste om het tekort aan docenten in het BVE-veld te verminderen, maar het leidt er ook toe dat er meer allochtone docenten voor de klas komen. De deelnemers worden met een assessment geselecteerd. De aangenomen deelnemers werken drie dagen op het ROC van Amsterdam en volgen twee dagen college op de EFA. De HOAL-studenten en de instructeurs worden begeleid door het ROC en de EFA.

Tabel 28: HOAL-traject.

Jaar	Aantal studenten
2000-2001	9
2001-2002	13

Bron: *EPS Evaluatie EFA, 2002.*

De instructeuropleiding startte in september 2001 met tien deelnemers. De deelnemers waren al in dienst bij het ROC van Amsterdam als instructeur. Ook deze deelnemers hebben een assessment doorlopen. Bij dit traject werkt de EFA samen met Fontys.

Het traject voor de leraar technische beroepen is in ontwikkeling, in samenwerking met Fontys. De ontwikkeling is gestart naar aanleiding van vragen vanuit het beroepenveld naar breed opgeleide docenten voor de sector techniek in het VMBO en MBO. De bedoeling is om dit traject dubbel duaal te maken: deelnemers maken tijdens de stages kennis met scholen én het bedrijfsleven.

In het nieuwe curriculum is ook rekening gehouden met de voorbereiding van studenten op de BVE- en VMBO-praktijk. Studenten krijgen de mogelijkheid om zich in deze onderwijsvormen te specialiseren. Bovendien wordt het curriculum afgestemd op vakontwikkelingen op de scholen, zoals de ontwikkeling van het vak science. Bij de ontwikkeling van het nieuwe curriculum zijn ook vertegenwoordigers van het beroepenveld (expertgroepen) betrokken.

Tijdens het mentoruur worden de studenten begeleid bij hun problemen op de school in aanwezigheid van de mentor. In de eerste periode van het eerste jaar krijgen de studenten het vak School in Zicht, met een verdieping verderop in het jaar. Eerst als voorbereiding op de stage, later als begeleiding van de stage. Bij een aantal opleidingen krijgen de studenten in het tweede jaar een module Klas in Zicht. In het derde jaar wordt dit afgerond met een module Leerling in Zicht (SKILL).

Begeleiding en beoordeling studenten

EFA-studenten krijgen bij de begeleiding en beoordeling te maken met de relatiebeheerder, stagecoördinator en werkbegeleider. Tijdens de stage houdt de student een logboek bij.

Relatiebeheerders van de EFA begeleiden een groep van ongeveer twintig duale en niet-duale studenten op meerdere scholen in een regio. De school heeft daardoor

te maken met één contactpersoon van de EFA. De relatiebeheerder is gemiddeld een halve dag per week op de school en bespreekt daar de gang van zaken met de medeopleider (stagecoördinator), heeft een gesprek met de studenten en bezoekt lessen van de studenten. Hij signaleert vragen en problemen op de school en speelt deze door naar de opleiding. De relatiebeheerder onderhoudt de contacten met de locatiedirectie over de hoofdlijnen van de samenwerking en het beleid en rapporteert hierover aan de ambassadeur. Wanneer het een vakinhoudelijk probleem betreft neemt hij contact op met de desbetreffende vakgroep. De stagecoördinator regelt de stages in algemene zin. De werkbegeleider is de directe begeleider van de student. Hij wordt ondersteund door de stagecoördinator en de relatiebeheerder. Hij is aanwezig bij de lessen die door de student worden gegeven en heeft regelmatig voor- en nabesprekingen met de student. De relatiebeheerder beschikt over 0,2 fte voor een aantal scholen samen. De taaktoewijzing voor de stagecoördinator hangt af van de school.

Tabel 29: Relatiebeheerders.

Jaar	Aantal relatiebeheerders	Aantal schoollocaties
2000	12	43
2001	19	70

Bron: *EPS Evaluatie EFA, 2002.*

De eindverantwoordelijkheid voor de begeleiding en beoordeling van de studenten berust bij de EFA. De begeleider op de school heeft wel invloed op de begeleiding en beoordeling. Eind december/begin januari vindt een functioneringsgesprek plaats met de duale studenten. Daarbij zijn zowel de relatiebeheerder als de begeleiders van de school aanwezig.

Samenwerking

De EFA onderneemt diverse initiatieven om de samenwerking met het veld te vergroten en verbeteren. De EFA heeft een pilot voor de ontwikkeling van opleidingsscholen, werkt samen met ROC Amsterdam aan competentieprofielen voor PO en VO, de EFA werkt samen met Steunpunt Scholen en een veldadviescommissie, onderhoudt contacten met scholen via ambassadeurs, organiseert aan het begin van het jaar een informatiemarkt en heeft een Resonansgroep dualisering opgericht.

Met het oog op een grotere rol voor scholen bij het opleiden van docenten heeft de EFA kenmerken van toekomstige opleidingsscholen omschreven. De nadruk van de samenwerking met opleidingsscholen ligt op de duale studenten, maar ook de stagelopende studenten worden meegenomen.

Algemene kenmerken van de opleidingsschool en de lerarenopleiding.

De opleidingsschool:

- werkt vanuit een *onderwijskundige en pedagogische visie*, die is uitgewerkt in beleid voor ontwikkeling en innovatie, voor organisatie en voor personeel;
- is een *lerende organisatie*. Alle geledingen worden als lerenden gezien;

<p>leerlingen, leraren in opleiding (studenten), leraren en ander personeel en management. Er is een structuur voor het organiseren en faciliteren van leerprocessen en het consolideren van leeropbrengsten. Er is deskundigheid aanwezig of in opbouw voor het ondersteunen van leerprocessen: organiseren en ondersteunen van leerprocessen, coaching, inter- en supervisie, enz.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - hanteert <i>integraal personeelsbeleid</i>. Inzet en ontwikkeling van studenten en zittende leraren vindt systematisch plaats in het kader van het onderwijskundig en pedagogisch beleid. Bij het leren van studenten en zittende leraren wordt uitgegaan van competenties op verschillende niveaus. Er is sprake van taak- en functiedifferentiatie; verschillende categorieën medewerkers en ook studenten verrichten taken binnen het taak- en functiebouwwerk.
<p>De lerarenopleiding:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gaat uit van een systeem van <i>competenties</i> die in samenspraak met de scholen worden geformuleerd. De opleiding ontwikkelt en implementeert portfolio en assessments als belangrijke instrumenten voor competentiegericht opleiden; - werkt vanuit een <i>visie op de ontwikkeling</i> van verschillende typen studenten (reguliere, voltijder, deeltijder, zij-instromer in het beroep, zij-instromer in de opleiding), fasering in deze ontwikkeling en type leerwerktrajecten in elke fase; - heeft een <i>flexibel curriculum</i>, dus geen dwingend kader, maar binnen de fasering en het competentieraamwerk is ruimte voor verschillende leerroutes en variatie in leerwerktaken. De opleiding speelt in op leervragen van de studenten die voortkomen uit hun leerwerktaken. Vanwege de flexibiliteit worden mogelijkheden tot leren op afstand aangeboden; - <i>ondersteunt</i> de opleidingsschool in het opbouwen van opleidingsdeskundigheid (binnen af te spreken financiële voorwaarden).

Bron: *De school als medeopleider, EFA.*

De deskundigheid van de werkplekbegeleider wordt bewaakt door de school. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de aanwezige deskundigheid voor begeleiding in de school. De duo's van relatiebeheerder en schoolopleider worden ondersteund in een scholings- en ontwikkelingstraject (door de EFA bekostigd) dat in oktober 2001 startte met elf deelnemers. De scholing wordt verzorgd door het Centrum voor Nascholing Amsterdam.

De EFA heeft voor 2002-2003 een schema gemaakt voor curriculumvernieuwing. Daarbij is rekening gehouden met de roostering van de duale studenten op de scholen. De scholen moeten vóór het begin van het schooljaar weten welke studenten wanneer aanwezig zijn, zodat zij daarmee rekening kunnen houden bij het maken van het jaarrooster.

In de samenwerking met de scholen ervaart de EFA grote onderlinge verschillen tussen omstandigheden, mogelijkheden en wensen voor samenwerking en het vermogen om beleid uit te voeren. De EFA kan daar weinig invloed op uitoefenen. Dat maakt de samenwerking complexer. Daarom heeft de EFA ervoor gekozen om voorlopig met een beperkt aantal opleidingsscholen samen te werken.

Door de groeiende aandacht voor taak- en functiedifferentiatie binnen de scholen en BVE-instellingen neemt de aandacht voor leren toe. Dat betekent enerzijds dat de scholen meer tijd en geld steken in de begeleiding van LIO's en het onderwijsassistentschap, anderzijds dat zij ook meer aandacht hebben voor de scholing van hun eigen medewerkers. De EFA ervaart dat de scholen daarbij hun eigen ontwikkelingstempo hebben. Sommige scholen zijn verder dan andere. De EFA is door het primair en voortgezet onderwijs in Almere benaderd om na te denken over competentieprofielen in het kader van taak- en functiedifferentiatie. EFA werkt in dit traject samen met het ROC van Amsterdam.

De EFA werkt al geruime tijd met het Steunpunt Scholen en een veldadviescommissie. De veldadviescommissie bestaat uit vertegenwoordigers van scholen. Bovendien is een Raad van Advies ingesteld, die adviseert over strategie en beleid.

Naast de contacten via de relatiebeheerder heeft de EFA ook ambassadeurs die contacten onderhouden met de scholen waarmee de EFA in het kader van EPS een langlopende raamovereenkomst sluit. De ambassadeur onderhoudt het contact voornamelijk op directieniveau. Uit de gesprekken met scholen bleek echter dat zij de combinatie van ambassadeur en relatiebeheerder niet overzichtelijk vinden. Scholen weten niet voor welke informatie of onderzoeksvraag zij bij welke functionaris moeten zijn.

Voorafgaand aan het nieuwe schooljaar wordt een informatiemarkt georganiseerd voor studenten van de EFA. Op deze markt presenteren de samenwerkingsscholen zich. Studenten kunnen op deze markt spreken met schoolleiders, mentoren en duale studenten voordat zij een keuze maken voor een school. Als teveel studenten zich aanmelden voor een bepaalde school, selecteert de school met sollicitatiegesprekken.

In januari 2001 is een resonansgroep in het leven geroepen om de dualisering verder vorm te geven. De resonansgroep bestaat uit twee schoolleiders, twee werkplekbegeleiders, twee EFA-opleiders, twee duale studenten en de projectleider van de EFA. Aan het einde van ieder schooljaar worden de duale trajecten geëvalueerd.

Toekomst

In de toekomst zal de EFA met 25 tot 30 opleidingsscholen intensief samenwerken. Aan deze scholen zullen onder andere eisen worden gesteld op het gebied van taak- en functiedifferentiatie. Samenwerking met de EFA levert de scholen ook extra faciliteiten op, zoals korting op scholing en invloed op het opleidingsprogramma. Daarnaast zullen relatiebeheerders het contact met een grotere groep scholen onderhouden. Ten slotte zal de EFA met een kleine groep scholen incidenteel samenwerken.

5.8.3 ICT-Educatief

Educatieve functies

De ICT-coördinatoren hebben een start gemaakt met de inventarisatie van de ICT-onderdelen in het huidige curriculum. Deze inventarisatie wordt gekoppeld aan het Grassroots project, waarin de EFA participeert. Dit project wil ICT-gebruik door docenten stimuleren. Het materiaal wordt gemaakt door VO-docenten en studenten. Docenten ontvangen voor hun bijdrage € 500,=, studenten € 250,=. De resultaten van het ontwikkelde materiaal zullen worden gepubliceerd op Kennisnet. Twintig projecten zijn inmiddels aangemeld. Ongeveer de helft is door docenten gemaakt, de andere helft door studenten.

De EFA kiest ervoor om ICT niet als een aparte leerlijn in te voeren, maar te integreren in de andere curriculumonderdelen, zoals in de leerpraktijken. De ICT-competenties zijn daarvoor nader geëxpliciteerd. Studenten moeten ICT breed kunnen inzetten. Daarom heeft de EFA een EFA-brede basis cursus ontwikkeld.

Alle studenten volgen in het eerste jaar deze cursus Basisvaardigheden ICT. Met een diagnostische toets worden de ICT-vaardigheden van de eerstejaars studenten vastgesteld. Vervolgens kunnen de studenten werken aan de vaardigheden die zij nog niet (in voldoende mate) bezitten. Hiervoor organiseert de EFA zelfstudiebijeenkomsten.

Een aantal vakken wordt met behulp van ICT uitgevoerd. Een voorbeeld daarvan is Science across the world. Voor de vakken Frans, Nederlands en Engels is cursusmateriaal ontwikkeld voor didactische toepassingen van ICT in het vak (Didac-TIC). Op haar site heeft de EFA ook een leerpraktijkenbank opgenomen. Dit is een database met elektronische leerpraktijken. De leerpraktijkenbank is in de ontwerpfasen. De EFA is tevens gestart met een videoproject, waarbij de studenten videobeelden digitaliseren. Daarvoor zijn ook cursussen voor studenten en docenten ontwikkeld.

De EFA heeft zich voor de ICT-infrastructuur en -dienstverlening aangesloten bij de HvA. Dat betekent dat het ICT-beleid van de EFA sterk afhankelijk is van de HvA. Het ICT-beleid van de HvA was tot voor kort vooral aanbodgericht. Afwijken van de HvA-lijn en de inzet van externen is pas sinds kort mogelijk.

Studenten ervaren ICT-gebruik op de scholen nog steeds als tijdrovend en problematisch. Computers en programma's zijn vaak verouderd. Bovendien verloopt het reserveren van een computerlokaal door docenten niet in alle gevallen soepel.

Deskundigheidsbevordering

De EFA organiseert ICT-cursussen voor docenten en studenten over de volgende thema's:

- Portfolio en assessment (o.a. vullen en raadplegen van portfolio),
- Interactief toetsen (o.a. vullen van toetsenbank en samenstellen van toetsen),

- Veelgestelde vragen,
- Digitale basisvaardigheden (o.a. DRO, de snelweg),
- Bronnen en Trainingen (o.a. schrijven voor/plaatsen op het web, Mediator),
- Tijd- en plaatsonafhankelijk leren (o.a. Blackboard, vakdidactiek met videoanalyse),
- Live interactie op afstand (o.a. webconferencing).

Kennis- en communicatiemiddel

De EFA heeft een expertisecentrum ontwikkeld voor de ondersteuning en facilitering van EFA-docenten en -studenten. Daarnaast wil de EFA het expertisecentrum ECO (Expertise Centrum voor Onderwijstechnologie) inzetten voor commerciële dienstverlening aan docenten en onderwijsondersteunend personeel van de scholen uit de regio. De zakelijke verantwoordelijkheid ligt bij het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA). De diensten van het ECO aan externen bestaat uit drie onderdelen: DRO-toetscentrum, zelfstudie werkplekken (faciliteiten) en ICT-instructie.

De EFA maakt gebruik van twee ELO's, namelijk Blackboard en Viadesk (EFAdesk). De EFA maakt gebruik van de (tijdelijke) gastvrijheid van de UvA. Daarnaast wordt Blackboard ook via Kennisnet gebruikt. Een aantal opleidingen gebruikt deze ELO's (economie en geschiedenis: Viadesk, BSCW, Blackboard, Talen: Blackboard, WNTV: eGroups, Viadesk en Blackboard).

Op EFAdesk heeft iedere onderwijs- of stafafdeling een eigen directory. Het beheer van de EFA-website ligt bij de centrale webmaster. Het beheer van de sub-sites ligt bij de webredacteur van de verschillende afdelingen.

Secundaire inzet en besturingsproces

De EFA participeert in de ontwikkeling van digitale voortgangstoetsen in samenwerking met de Digitale Universiteit. De EFA maakt gebruik van Question Mark om toetsen af te nemen via het netwerk of internet, waarbij de studenten een webbrowser gebruiken om de toets af te leggen.

In vrijwel alle talenopleidingen en de opleidingen Mega (1500 studenten en een aantal docenten) wordt met het digitaal portfolio gewerkt. In 2001 is een eigen server aangeschaft, waardoor de stabiliteit van het systeem is vergroot en de problemen die zich vorig jaar voordeden bij het digitaal portfolio opgelost zijn.

6 NASCHOUWING

6.1 Inleiding

In dit afsluitende hoofdstuk plaatsen we de resultaten van de tweede EPS-evaluatie in het licht van andere bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs op het terrein van de zij-instromers in het beroep en het integraal personeelsbeleid binnen het scholenveld. Tevens signaleren we enkele relaties met de beleidsontwikkeling rond de regionale opleidingsnetwerken voor professioneel onderwijspersoneel.

6.2 Lerarenbeleid in samenhang met onderwijsontwikkeling

De evaluatie van EPS staat niet los van andere aspecten van de dynamisering van het opleidingsstelsel voor onderwijspersoneel en de ontwikkeling van personeelsbeleid in het onderwijs. In dit afsluitende hoofdstuk geven we een wat breder beeld op basis van drie samenhangende inspectieactiviteiten.

In 2002 is door de Inspectie van het Onderwijs een aantal activiteiten uitgevoerd onder de noemer Professioneel Onderwijspersoneel gericht op de lerarenopleidingen, personeelsbeleid op de scholen, assessmentcentra en zij-instromers in het beroep. Dit betrof een drietal projectmatige activiteiten op basis van specifieke opdrachten van de minister:

- 1) Evaluatie van Educatief Partnerschap (EPS)
- 2) Evaluatie van Integraal Personeelsbeleid (IPB)
- 3) Evaluatie zij-instroom in het beroep (ZIB)

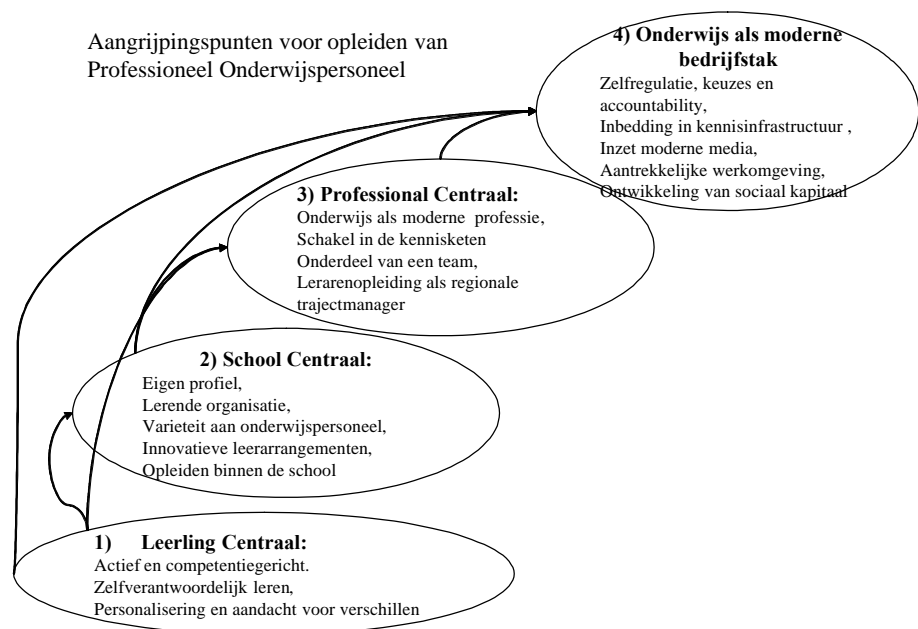
In het reguliere toezicht wordt aandacht gegeven aan de regelgeving rond bevoegdheden van leraren, en aan het personeelsbeleid van een school als voorwaarde voor de kwaliteit van het onderwijs. In het Onderwijsverslag over 2001 hebben we voor eerst integraal gerapporteerd over "Leraren- en personeelsbeleid". We hebben gesignaleerd dat het lerarentekort zich nu ook doet voelen in de kwaliteit en opbrengsten van het onderwijs.

Uit de bevindingen in de diverse projecten wordt duidelijk dat "lerarenbeleid" geen geïsoleerd dossier is. Lerarenbeleid heeft een directe relatie met de ontwikkeling van de variëteit en kwaliteit van het onderwijs. Om de leerling meer centraal te krijgen in eigentijds onderwijs is het opnieuw belangrijk na te denken over de inrichting van het "instituut voorheen bekend onder de naam school". De aantrekkelijkheid van het onderwijs en het lerarenberoep kan alleen gerealiseerd worden als het onderwijs en het leren weer een meer dynamische uitstraling krijgen. Daartoe is meer variëteit in vormgeving van het instituut school gewenst. Daarbij komt dat de flexibilisering van de onderwijsarbeidsmarkt alleen tot stand kan komen door de ontwikkeling van meer variatie in typen onderwijspersoneel.

Naast differentiaties in de vorm van ondersteunende functies zijn ook differentiaties in de vorm van specialistische functies nodig. De variatie in de organisatievormen van scholen gericht op eigentijds onderwijs zal naar verwachting sterk groeien. In lijn daarmee zullen ook de lerarenopleidingen zich moeten ontwikkelen.

Voortdurende professionalisering van onderwijspersoneel moet hoger op de agenda komen. Dat kan alleen als de onderwijsberoepen onderdeel uitmaken van dynamische kennis- en innovatienetwerken. Moderne onderwijsgebouwen en de educatieve inzet van ICT en andere nieuwe media kunnen daarbij ook als katalysator werken bij het realiseren van innovaties in pedagogiek en didactiek.

In onderstaand schema is de samenhang weergegeven.



6.3 Evaluatie van Integraal Personeelsbeleid (IPB)

Er is sprake van een gestage maar voorzichtige groei van integraal personeelsbeleid. Directeuren in VO en PO voelen zich inmiddels redelijk toegerust als het gaat om het scheppen van voorwaarden om IBP in te voeren. Meer aandacht voor IBP heeft er eveneens toe geleid dat scholen actiever zijn geworden in het afstemmen van de verschillende instrumenten waarover zij als organisatie kunnen beschikken bij het vormgeven en uitvoeren van het personeelsbeleid. De monitor van 2002 laat een kleine positieve verbetering zien bij gevoerde

functioneringsgesprekken. Het gebruik van persoonlijke ontwikkelingsplannen neemt eveneens toe, in het VO van 22 naar 28% (IPB-monitor, 2002). De kwaliteit van de begeleiding van nieuwe medewerkers is het afgelopen jaar gelijk gebleven in de opinie van de schoolleiders en de MR leden respectievelijk net boven en onder het rapportcijfer 7. Hetzelfde geldt voor het mobiliteitsbeleid, waarvan inmiddels op ongeveer tweederde van de scholen sprake is. Samengevat kan gezegd worden dat, in vergelijking tot 2001, de aandacht voor integraal personeelsbeleid groeit.

Het beeld dat uit de portretten (Inspectie van het Onderwijs, 2002) naar voren komt is dat scholen met veel externe druk, een goed onderwijskundig leiderschap, en een open collegiale sfeer, het best in staat zijn om zowel het opleiden binnen de school als het integrale personeelsbeleid vorm te geven. Daar is een structuur, cultuur en expertise op het terrein van personeelsbeleid en opleiden in ontwikkeling. Opleiders binnen de school zijn trots op hun taak. De opleidingsfunctie binnen de school is daarmee een kiem voor verdere professionalisering. De eigen beleidsruimte voor scholen om ook op dit terrein variëteit te ontwikkelen moet sterk worden bevorderd. Daarbij moeten we ervoor waken dat opleiden blijft steken in intervisie en begeleiding. Voor opleiden is ook verbeteren, nieuwe kennis, innovatie en kwaliteitsborging gewenst. Daar is een rol weggelegd voor de lerarenopleidingen en andere kenniscentra.

6.4 Evaluatie van zij-instroom in het beroep (ZIB)

Met de inwerkingtreding van de wet op de zij-instroom in het beroep is eind 2001 aan de Inspectie gevraagd een evaluatie te maken van de kwaliteit van de assessments van de zij-instromers in het beroep en van de kwaliteit van de opleidings- en begeleidingstrajecten. Naast de werkwijze en instrumenten van de assessmentcentra van de lerarenopleidingen aan de hogescholen worden de opleidings- en begeleidingsinspanningen en de begeleidingstrajecten op de scholen in kaart gebracht. Ook worden de onderwijsactiviteiten van de zij-instromers beoordeeld.

Het beeld is dat de kwaliteit van de assessments vanuit de hogescholen nog sterk te wensen overlaat. Daar waar instrumenten en de kwaliteit van assessoren merendeels wel op orde zijn, is er op de gehanteerde procedures (te weinig echte assessmentsituaties/teveel papieren beoordelingen) bij de individuele assessments commentaar mogelijk. Op de kwaliteit van de uitkomsten daarvan en vooral op de daaruit volgende adviezen en trajecten valt steeds veel aan te merken. De assessments discrimineren nauwelijks. Dat kan liggen aan een voorselectie in termen van voorlichting en de taken van de wervende organisaties, maar het kan ook wijzen op een te globale hantering van de instrumenten. Naast het ontbreken van een heldere relatie tussen assessmentuitkomst en –advies is er ook geen sprake van een heldere relatie tussen het globale advies en de daarop volgende invulling van het scholings- en begeleidingstraject.

Het zeer voorlopige beeld van de kwaliteit van het didactisch handelen van de zij-instromers is dat van diversiteit, waarbij zeker geen negatieve indruk is ontstaan van de binnengehaalde kwaliteit, in vergelijking tot de prestaties van LIO's. Wel bestaan gereede vragen bij de kwaliteit van zowel begeleiding als opvang waar zowel lerarenopleidingen als scholen debet aan zijn. Zo worden veel zij-instromers ingezet in het 2^e en 3^e leerjaar van het VMBO, klassen die een relatief grote expertise vragen.

6.5 Het opleidingsstelsel vraag en aanbodzijde

Onderstaande tabel geeft een weergave van de aanbieders en vragers van opleidingen. Links de lerarenopleidingen en rechts het onderwijsveld. In toenemende mate kan bij een verdere distributie van de opleidingsfunctie het scholenveld ook als aanbieder van praktijkleren gezien worden. De vraag die hier gesteld wordt, is die naar de schaalgrootte. Het geheel aan opleidingen en institutionele aanbieders is groot te noemen. Dit speelt temeer waar diverse onderdelen van de opleidingen sterke inhoudelijke overeenkomsten hebben en waar idealiter de opleidingen op verschillende niveau's ook op elkaar zouden moeten aansluiten.

<i>Aanbieders van opleidingen voor onderwijspersoneel</i>	<i>Vragers van opleidingen voor onderwijspersoneel</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 25 ROC's met 3600 deelnemers <ul style="list-style-type: none"> – Opleiding tot onderwijssistent (vanaf 98) – Bandbreedte 20-420 • 31 PABO's <ul style="list-style-type: none"> – 37.000 studenten – Bandbreedte 300-2000 • 11 Hogescholen VO/BE opleidingen <ul style="list-style-type: none"> – 20.000 studenten – 7 bevoegde gezagen – Totaal 240 percelen – Bandbreedte 1- 150 • 12 Universiteiten met 800 deelnemers in de Universitaire lerarenopleiding 	<ul style="list-style-type: none"> • 7000 PO scholen met 2000 besturen • 570 VO scholen, 350 besturen met 2000 locaties • 41 ROC's met 2000 locaties

De markt voor opleidingen voor onderwijspersoneel (Bron Onderwijs in Cijfers 2003)

In de bovenstaande tabel is links een overzicht gegeven van het aanbod aan opleidingen voor onderwijspersoneel en rechts de vraagzijde. De bandbreedte links is het aantal studenten per opleidingsperceel. De aantallen rechts representeren de aantallen institutionele en bestuurlijke partners.

6.6 Uitdagingen

De onderwijsarbeidsmarkt is aan het dynamiseren, het gaat niet alleen om leraren in de traditionele zin maar om onderwijspersoneel in de bredere zin. De reguliere inspectiewerkzaamheden leveren geen volledig beeld op van de ontwikkelingen rond de professionaliteit van onderwijspersoneel op schoolniveau. Dat is op zich logisch aangezien hier de primair verantwoordelijke actoren de scholen en het georganiseerde onderwijs zelf zijn. Die zijn aan zet om een modern personeels- en opleidingsbeleid voor de branche onderwijs vorm te geven.

Voor een integraal beleid voor de onderwijsarbeidsmarkt en een dynamisch opleidingsstelsel zit er in het huidige regelsysteem een aantal beperkingen:

- Zo is het niet eenvoudig voor het onderwijsveld om haar kwalificatiebehoeften te articuleren buiten de vastliggende opleidingsstructuren van ROC's en instellingen voor Hoger Onderwijs om. Er is behoefte aan een robuuste meer breedbandige kwalificatiestructuur. Het begrip structuur kan daarbij beter vervangen worden door het begrip procesarchitectuur voor het ontwikkelen van een competentieprofiel voor modern onderwijspersoneel waarin de verschillende niveau's goed aan elkaar gerelateerd kunnen worden.
- Deze klem van te strakke kwalificatiekaders en niveau-onderscheidingen geldt voor de aanbieders van opleidingstrajecten van onderwijspersoneel in nog sterkere mate.
- Er is sprake van een versnippering van het opleidingsaanbod voor leraren en ander onderwijspersoneel op de verschillende niveaus. Op meer dan 300 percelen krijgen ruim 60.000 studenten meerjarige opleidingstrajecten aangeboden. In een aantal gevallen staat de slagkracht van elk van deze percelen en hun institutionele inbedding een pro-actieve opleiding in de weg.
- De financieringsstromen en -regels maken een intensieve samenwerking tussen de verschillende aanbieders en het afnemend (en mede opleidend) veld niet altijd gemakkelijk.

Daarnaast zijn nieuwe impulsen noodzakelijk:

- Wil opleiden voor het onderwijs een werkelijke joint venture worden van de gebundelde lerarenopleidingen en het samenwerkende mede-opleidende scholenveld dan zullen daaraan impulsen gegeven moeten worden opdat op het regionale niveau aanbieders en vragers elkaar vinden en samen aan werving van de noodzakelijke nieuwe doelgroepen kunnen gaan werken;
- De distributie van de opleidingsfunctie tussen de lerarenopleiding en het scholenveld lijkt een veelbelovende ontwikkeling, maar voordat scholen die rol in substantiële mate kunnen vervullen is het noodzakelijk dat er een systeem van kwaliteitsborging voor opleiden binnen de school wordt ontwikkeld. Daarbij kan geleerd worden van ontwikkelingen in het VK;
- Opleiden binnen de school moet ingebed zijn in een bredere professionaliseringsstrategie van scholen en daarmee ook in een breder

innovatienetwerk waarbinnen scholen hun eigen variëteit verder kunnen ontwikkelen;

- Voordat “Education can become a modern profession” is het noodzakelijk dat scholen aansluiting vinden op de andere onderdelen van de kennisketens rond leren, onderwijzen, jeugd en media. De kenniskringen van de lerarenopleidingen zouden een gerichte impuls moeten krijgen om die schakelfunctie tussen de kennisketens en het scholenveld daadwerkelijk vorm te geven.

Daarmee is een aantal randvoorwaarden geformuleerd voor de verdere ontwikkeling van het opleidingsstelsel. Als we die mogelijke ontwikkelingen willen schetsen in termen van een aantal scenario's dan hebben we rekening te houden met de volgende variabelen:

- de competenties danwel bekwaamheden en bevoegdheden van onderwijspersoneel,
- de vraag of we het over leraren of over onderwijspersoneel in de breedte moeten hebben,
- de vraag of we vertrekken vanuit de ontwikkelingen aan de aanbodzijde of van de vraagkant,
- de vraag of we vertrekken vanuit vastgestelde curricula of vanuit de maatwerkbehoefte van verschillende groepen leraren in opleiding.

Bij de concretisering van volgende stappen in de ontwikkeling van het stelsel van opleidingen voor onderwijspersoneel zullen de volgende punten in elk geval voldoende aan bod moeten komen:

Agenda

- Herordening institutioneel aanbod;
- Robuuste integrale procesarchitectuur voor kwalificaties en competenties;
- Regionale arrangementen;
- Inbedding in kennisnetwerken;
- Integrerende financieringsinstrumenten;
- Opleidingsstructuur en cultuur voor de branche onderwijs ontwikkelen;
- Kwaliteitsborging organiseren.

Naast een landelijk kader zullen vooral op het niveau van de regio's precieze keuzes en verhoudingen moeten worden bepaald. Het ligt niet op de weg van de Inspectie van het Onderwijs de invulling van deze mogelijke scenario's verder uit te werken. Daar zijn andere actoren mee belast zowel landelijk als lokaal. Zo komt de Onderwijsraad binnenkort met een advies over deze thematiek. Ook organisaties als het Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt en de HBO-raad werken actief aan de opstelling van toekomstschetsen. Daarnaast ontstaan tal van initiatieven vanuit het scholenveld en de lerarenopleidingen op regionaal niveau.

Zie Carl Bereiter (2002), *Education and Mind in the Knowledge age*, Lawrence en Erlbaum, hoofdstuk 11 zie ook www.observatory.com/carlbereiter/

Waar we in elk geval de aandacht op willen vestigen is dat de aard en nijpendheid van de problematiek thans geen talmen meer verdraagt, maar een energieke en grensdoorbrekende aanpak vraagt.

In de derde evaluatie ronde van Educatief Partnerschap zullen de bereikte resultaten van EPS danook zowel afgezet worden tegen de doelstellingen en plannen bij de start van EPS maar ook tegen de eisen anno 2003 aan een moderne lerarenopleiding die een rol kan spelen bij het dynamiseren van de onderwijsarbeidsmarkt en de ontwikkeling van competentie management binnen het scholenveld.

Als Inspectie van het Onderwijs signaleren we de bovenstaande aandachtspunten vanuit onze toezichtsbevindingen. Met de voorgestelde activiteiten in het plan van aanpak "Arbeidsmarkt- en personeelbeleid 2003-2007" van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen van 2 december 2002 is reeds een aantal aangrijpingspunten voor deze verdere agenda-ontwikkeling aangegeven. Hieronder staat een schema met een mogelijke concretisering van een aantal van de aangekondigde ontwikkelingen gekoppeld aan de bevindingen en conclusies uit deze tweede evaluatie van EPS.

Plan van aanpak "Onderwijsarbeidsmarkt" 2003-2007	Boodschappen EPS II evaluatie	Concrete vervolgcacties richting lerarenopleidingen en partnerships
<p>1) ICT-Educatief als katalysator van anders organiseren van leren en onderwijzen.</p> <p>Brief par 3.3 pag 10 ad ICT</p>	<p>1) ICT-E binnen de lerarenopleidingen is nog sterk onder de maat: volgende slagen zijn nodig.</p>	<p>1) Stimuleren van scholen en opleidingen die inzet ICT-E vormgeven in onderlinge samenwerking als voortgezette scholing/"professional development" aanpak ter ondersteuning van actief leren door leerlingen en anders organiseren van het onderwijs door de scholen. Sluit ook aan bij prioriteit 1 van de ICT beleidsagenda. Zie ook Zweden ITIS en Schotland NOF</p>
<p>2) ICT-Educatief als basis voor Werkplek- en competentie gericht leren binnen de school</p> <p>Brief par 3.4 pag 13 ad OU</p>	<p>2) Innovatie lerarenopleidingen op EPS doelen samen met anderen moeten ook in 2003 en verder op de agenda blijven.</p>	<p>2) Scheppen van (ondermeer financiële) ruimte voor partners (scholen en opleidingen) in het OU traject voor verbetering assessments, werkplek- en competentiegericht leren om de opleidingsinfrastructuur rond de school te verbeteren. Willen de samenwerkende partners ook daadwerkelijk van innovatie vanuit OU profiteren dan moeten ze zich daar actief op prepareren, mee kunnen experimenteren en medevormgeven. Zie ook advies panel OU plan sept 2002</p>
<p>3) Distributie van de opleidingsfunctie onderwerp van een EPS tussen scholen en opleidingen</p> <p>Brief par 3.5 pag 15 ad opleidingsfunctie</p>	<p>3) Distributie opleidingsfunctie en partnerships komen goed op gang maar behoeven nog meer aandacht.</p>	<p>3) Faciliteren van arrangementen van scholen en opleidingen die werk maken van de verbetering van onderlinge afstemming, verwevenheid en samenwerking. Van trajectafspraken tot en met dubbelbenoemingen tot en met "schools of education" achtige constructies tot en met opleidingsstructuren binnen de scholen met support van de opleidingen. Zie ook "induction year" en "early professional development" trajecten in UK</p>
<p>4) Samenwerking en tegengaan versnippering</p> <p>Brief par 3.6 pag 16, par 4.3 pag 24</p> <p>109</p>	<p>4) Ontwikkelen slagkracht door overwinnen versnippering en te kleine schaal van de opleidingen. Samenwerking tussen diverse opleidingsaanbieders, doorstroomtrajecten binnen de opleidingskolom voor onderwijspersoneel</p>	<p>4) Ontwikkelfunctie voor kopopleidingen, nieuwe samengestelde opleidingstrajecten en voor institutionele samenwerking in het kader van regionale arrangementen en de contouren van de kwalificatiestructuur voor onderwijspersoneel. Zie probleem postzegellandjes.</p>

BIJLAGE I

CRITERIA GEHANTEERD BIJ DE BESTUDERING VAN HET MATERIAAL EN BIJ HET VOEREN VAN GESPREKKEN

Distributie van het praktijkgedeelte

1. Invulling van het praktijkgedeelte
 - 1.1 stage/duaal/zij-instromers
 - 1.2 frequentie en duur stage/duaal en opbouw in leerjaren
 - 1.3 Invulling praktijkdeel

2. Aansluiting theorie – praktijk
 - 2.1 voorbereiding op de praktijk (lessen – stages)
 - 2.2 afspraken m.b.t. aansluiting school en opleiding
 - 2.3 terugkoppeling van ervaringen tijdens praktijk in de opleiding

3. Begeleiding en beoordeling
 - 3.1 Begeleiding van studenten op de school (frequentie, begeleider, inhoud, kwaliteit)
 - 3.2 Begeleiding van de student vanuit de opleiding (frequentie, begeleider, inhoud, kwaliteit)
 - 3.3 Beoordeling van de student
 - 3.4 Afspraken m.b.t. begeleiding student
 - 3.5 Afspraken m.b.t. beoordeling student

4. Kwaliteit begeleiding
 - 4.1 Scholing van begeleiders
 - 4.2 Evaluatie van begeleiders

5. Strategisch
 - 5.1 Overlegcircuits formeel
 - 5.2 Overlegcircuits informeel
 - 5.3 Samenwerking ovk's/convenanten
 - 5.4 Partnerscholen/opleidingsscholen
 - 5.5 Belemmeringen voor samenwerking

6. Operationeel/tactisch
 - 6.1 Contactpersonen
 - 6.2 Dubbelbenoeming
 - 6.3 Uitwisseling

ICT-Educatief

1. Educatieve functies
 - 1.1 Accenten, relatie met onderwijsconcept
 - 1.2 Integratie binnen leerprocessen

1.3 Leermiddelen en leeromgeving (ELO)

2. Didactische gereedschapskist

2.1 Onderwijskundige inzet van ICT

2.2 Curriculumonderdelen (naast DRO)

2.3 Kwaliteit en impact van de curriculumonderdelen

2.4 Onderscheid naar algemene en didactische vakdidaktiek

2.5 Kennis van ICT in de beroepspraktijk

3. Deskundigheidsbevordering

3.1 Integratie van ICT

3.2 Basisvaardigheden, onderwijskundige vaardigheden en specifieke functies

4. Kennis- en communicatiehulpmiddel

4.1 ELO's, intra- en internetfunctionaliteiten

4.2 Functionarissen

5. Secundair en besturingsproces

5.1 Elektronisch toetsen

5.2 Studentenvolgsysteem

5.3 Elektronisch portfolio

6. Ondersteunend voor andere doelstellingen

6.1 Nascholingsaanbod

6.2 Ander ondersteuningsaanbod

7. Investerings

7.1 Geld voor software

7.2 Personeel en beheer

BIJLAGE II

STUDENTENOORDELEN UIT DE KEUZEGIDS HOGER ONDERWIJS 1998, 2000 EN 2002

Studentenoordeel 1998

HBO Lerarenopleiding Nederlands en Engels

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaar heid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	5.8	6.5	6.2	6.7	6.3	6.6	6.1	6.5	6.2	6.2	6.31
HAN	6.3	6.9	6.5	6.8	7.1	7.1	7.1	6.6	6.6	6.1	6.72
Windesheim	5.9	7.0	6.6	7.0	5.9	7.3	6.7	7.1	6.8	5.8	6.61
Diemen Hholland	6.7	6.7	6.9	6.5	6.4	6.9	6.4	6.8	6.5	6.9	6.67
Amsterdam HvA	5.4	6.6	6.6	6.8	6.0	6.9	6.2	6.2	5.7	5.8	6.22
HR	5.7	6.7	6.1	6.7	6.3	7.0	6.5	5.0	4.6	5.6	6.04
HvU	5.9	6.8	6.8	7.0	6.7	7.0	6.6	6.4	6.1	5.9	6.53
Sittard Fontys	6.7	7.3	7.3	7.3	7.0	7.4	7.1	7.3	6.8	7.4	7.16
Tilburg Fontys	6.7	7.0	6.5	6.7	6.0	6.5	6.3	6.6	6.6	6.6	6.55
Gemiddeld							6.6				6.53

Studentenoordeel 2000
HBO Lerarenopleiding Moderne Talen

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaarheid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	6.4	6.9	6.5	6.8	6.7	6.7	6.8	6.4	6.2	6.3	6.57
HAN	6.4	6.8	6.3	6.8	7.0	7.0	7.0	6.6	6.4	6.2	6.65
Windesheim	6.5	7.4	7.1	7.3	6.8	7.0	7.6	7.0	6.9	6.4	7.00
Amsterdam EFA	6.0	6.8	6.5	6.6	6.4	7.3	7.2	6.9	6.8	6.2	6.67
HR	6.6	7.0	6.5	6.7	6.5	6.6	7.2	7.1	6.3	5.8	6.62
HvU	6.4	7.0	6.6	6.7	6.2	6.7	7.2	7.0	6.1	6.2	6.60
Sittard Fontys	6.6	7.4	6.8	7.3	6.7	7.4	7.6	7.2	6.2	7.0	7.00
Tilburg Fontys	6.2	6.7	6.2	6.3	5.7	6.2	6.8	6.1	6.0	5.5	6.18
Gemiddeld							7.2				6.66

Studentenoordeel 2002
HBO Lerarenopleiding Moderne Talen

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaarheid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	6.6	6.9	6.6	7.1	6.9	6.5	7.3	7.2	6.5	7.1	6.87
HAN	6.7	7.0	6.7	7.0	6.9	6.8	7.2	6.3	6.2	6.5	6.72
Windesheim	6.6	7.2	6.9	6.9	6.2	6.6	7.2	6.7	7.0	6.7	6.80
Diemen Hholland	6.4	6.9	6.9	6.3	6.5	6.8	7.4	6.2	6.3	6.7	6.63
Amsterdam HvA	5.7	6.5	6.4	6.6	6.3	7.0	6.7	6.6	6.8	6.1	6.47
HR	6.0	6.4	6.2	5.9	5.6	6.4	6.7	6.4	6.2	5.8	6.16
HvU	6.3	7.0	6.8	6.7	6.6	6.9	6.9	6.4	6.3	6.5	6.63
Sittard Fontys	6.7	7.3	6.9	7.1	6.5	7.0	7.4	6.5	6.1	7.2	6.87
Tilburg Fontys	6.1	6.9	6.3	5.9	6.0	6.5	6.7	6.4	6.5	6.2	6.35
Gemiddeld							7.1				6.61

Studentenoordeel 1998

HBO Lerarenopleiding Maatschappijleer, Geschiedenis en Aardrijkskunde

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaarheid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	6.3	7.0	6.5	6.9	6.2	6.9	6.6	6.2	5.8	6.8	6.52
HAN	6.5	7.1	6.6	7.5	7.3	6.9	6.7	6.4	6.6	6.9	6.86
Windesheim	6.4	7.3	6.6	7.3	6.3	6.9	7.1	6.6	6.5	6.9	6.79
Diemen Hholland	6.2	6.9	6.7	6.6	6.3	6.9	6.5	6.5	6.6	6.3	6.54
Amsterdam HvA	5.9	6.8	7.1	7.1	6.6	7.2	6.1	6.2	6.5	6.4	6.58
HR	6.6	7.1	6.6	7.4	7.1	7.1	6.7	6.5	5.9	7.1	6.80
HvU	5.9	6.7	6.1	6.8	6.3	6.8	5.9	6.2	6.1	5.5	6.23
Sittard Fontys	6.6	7.2	7.1	6.9	6.0	6.7	6.9	7.3	6.4	6.7	6.77
Tilburg Fontys	6.4	6.6	6.6	6.8	6.2	6.5	6.2	6.0	6.4	6.3	6.42
Gemiddeld							6.5				6.61

Studentenoordeel 2000

HBO Lerarenopleiding Maatschappijvakken

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaarheid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	6.8	7.5	6.9	7.0	6.5	6.8	7.2	6.1	5.8	6.6	6.71
HAN	6.6	6.7	6.5	7.2	7.1	6.7	6.9	6.6	6.4	6.8	6.76
Windesheim	6.8	7.2	6.8	7.7	6.9	7.3	7.4	6.5	6.5	7.4	7.06
Amsterdam EFA	6.6	6.9	6.9	7.4	6.9	7.0	7.1	5.9	6.6	6.7	6.80
HR	6.5	6.9	6.5	7.3	6.2	7.0	6.9	7.1	7.0	6.7	6.81
HvU	6.7	6.8	6.7	7.0	6.0	6.7	6.7	6.6	6.3	6.8	6.62
Sittard Fontys	6.7	6.9	7.1	7.0	6.5	6.6	7.0	7.1	6.0	7.1	6.81
Tilburg Fontys	6.2	6.8	6.5	6.4	6.5	6.7	6.9	5.9	6.2	6.0	6.41
Gemiddeld							7.0				6.75

Studentenoordeel 2002
HBO Lerarenopleiding Maatschappelijke vakken

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaar heid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	7.0	7.1	6.9	7.4	7.1	6.8	7.2	7.1	6.6	7.7	7.08
HAN	6.8	7.1	6.6	7.3	7.0	6.8	7.0	6.2	6.6	7.3	6.88
Windesheim	7.1	7.2	6.9	7.6	6.9	7.1	7.3	6.7	6.9	7.6	7.13
Diemen Holland	6.9	7.1	7.3	7.8	7.6	7.0	7.5	6.6	6.7	7.3	7.17
Amsterdam HvA	6.7	7.0	6.8	7.4	7.0	7.1	7.3	5.9	6.4	7.4	6.90
HR	6.7	7.2	6.8	7.0	6.1	6.7	7.0	6.6	6.7	6.9	6.77
HvU	6.7	7.0	6.5	6.9	6.3	6.9	7.2	6.2	5.8	7.3	6.65
Sittard Fontys	6.4	6.9	7.0	6.7	6.2	6.7	7.1	6.6	5.7	6.9	6.62
Tilburg Fontys	6.3	6.9	6.9	7.1	7.0	6.8	6.9	5.1	6.1	6.9	6.60
Gemiddeld							7.2				6.87

Studentenoordeel 2000
HBO Lerarenopleiding Exacte vakken

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken 16.9n7.0n6.9	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaar heid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	7.0	7.5	6.9	7.1	7.3	6.9	7.0	6.6	6.7	7.7	7.07
HAN	7.1	7.2	7.0	7.8	7.4	6.5	7.1	7.4	6.8	7.5	7.18
Windesheim	6.7	7.4	6.9	7.4	6.6	6.7	7.3	7.3	6.5	6.6	6.94
Amsterdam EFA	6.8	7.0	7.1	6.8	6.6	6.9	7.3	6.7	6.4	6.2	6.79
HR	6.4	6.7	6.4	6.9	6.7	6.9	6.7	6.9	6.7	6.2	6.65
HvU	7.0	7.3	7.0	7.2	6.9	6.8	7.2	7.3	6.6	7.4	7.08
Sittard Fontys	6.6	7.2	6.5	7.1	7.2	7.2	6.8	7.1	6.4	6.7	6.88
Tilburg Fontys	6.6	7.1	6.5	6.8	6.5	6.5	7.0	6.7	6.9	6.6	6.72
PTH Eindhoven	6.3	6.8	6.8	6.8	6.2	7.1	6.1	5.9	6.4	5.0	6.33
Gemiddeld							6.9				6.84

Studentenoordeel 2002
HBO Lerarenopleiding Exacte vakken

	Inhoud	Samenhang	Zelfstandig leren denken	Docenten	Roosters en tentamens	Studeerbaar heid	Voorbereiding loopbaan	Bibliotheek en computers	Lesruimtes	Volgende keer weer?	Totaalscore
NHL	6.9	7.2	6.9	7.1	7.3	6.9	6.9	6.8	6.7	7.6	7.01
HAN	7.1	7.3	7.0	7.6	7.5	6.8	7.1	6.9	6.5	7.5	7.14
Windesheim	6.8	7.0	6.6	7.0	6.6	6.3	7.0	7.1	6.6	7.1	6.80
Diemen Hholland	7.3	7.3	7.2	7.1	6.7	7.2	7.4	7.5	7.2	7.7	7.26
Amsterdam HvA	6.6	7.1	6.8	7.0	7.0	6.8	7.1	7.2	6.8	6.8	6.91
HR	6.5	6.9	6.3	7.2	6.5	6.9	6.8	7.1	6.9	6.9	6.80
HvU	6.8	6.8	6.7	7.1	7.2	6.5	6.6	6.3	6.2	7.3	6.75
Sittard Fontys	6.4	7.4	6.8	7.6	7.7	7.4	7.1	7.3	6.3	7.5	7.13
Tilburg Fontys	6.4	7.0	6.6	7.0	6.5	6.7	6.7	6.2	6.4	6.7	6.62
Gemiddeld							7.0				6.99

BIJLAGE III

INSTROOM STUDENTEN EERSTE- EN TWEEDEGRAADS LERARENOPLEIDINGEN 1996-2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
HL	36	19	32	34	36	41
NHL	592	567	297	477	416	423
CHW	390	376	339	414	604	620
HAN	324	330	342	364	455	422
HvU	691	624	762	886	850	855
Fontys	1337	1195	967	1124	1113	1057
PTH's	473	485	482	627	508	574
EFA	1908	1673	1064	1018	1137	1016
HR	588	528	529	709	698	601
Totaal	6339	5797	4814	5653	5817	5609

Bron: HBO-ontcijferd, 2002.

Instroom 2002 tot week 39

	2001	2002
Voltijd	3132	3105
Deeltijd	1362	1468
Duaal	127	111
Totaal	6622	6686

Bron, HBO-ontcijferd, 2002

BIJLAGE IV

DEELNEMERS EXPERT MEETINGS

Distributie van de opleidingsfunctie

Mevrouw A. Hurman – van Buren	Hogeschool Rotterdam
Mevrouw S. Lobbe	Hogeschool Rotterdam
De heer T. Klein	Research voor Beleid
De heer P. Lorist	Hogeschool van Utrecht
Mevrouw M. Blom	Inspectie van het Onderwijs
Mevrouw I. de Wolf	Inspectie van het Onderwijs
De heer S. Wouda	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
De heer P. Rosmalen	Fontys Hogescholen
De heer H. Coonen	Educatief Partnerschap
Mevrouw A. Sanders	KPC Groep
De heer R. Liebrand	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
Mevrouw T. Moerkamp	SBO
De heer G.J. van Setten	Educatieve Faculteit Amsterdam
De heer B. Hövels	Kenniscentrum

ICT-E

De heer A. Frik	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
Mevrouw A. Gielen	Hogeschool Arnhem en Nijmegen
De heer H. Schoot	Christelijke Hogeschool Windesheim
De heer J. Kuijs	Hogeschool van Utrecht
De heer T. Koenraad	Hogeschool van Utrecht
De heer T. van den Bogaart	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Mevrouw I. van der Neut	Katholieke Universiteit Brabant
De heer P. Kirschner	Open Universiteit
De heer I. Wopereis	Open Universiteit
De heer P. Hogenbirk	Inspectie van het Onderwijs
De heer A. Steenbrink	Ministerie van OC en W
Mevrouw M. Remery	Inspectie van het Onderwijs
Mevrouw A. Dietze	Educatieve Faculteit Amsterdam
De heer Bert-Jaap van Oel	Inspectie van het Onderwijs
Mevrouw E. van den Berg	Edith Stein

BIJLAGE V

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
ICLON	Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing
Instellingen	HBO's met eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen
IPB	Integraal Personeelsbeleid
IPD	Instituutspracticumdocent; begeleider van stagiairs op instellingen
IVLOS	Universitaire Lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht
KUN	Katholieke Universiteit Nijmegen
LIO	Leraar in Opleiding: LIO's werken meestal op basis van een leerarbeidsovereenkomst
OMO	Ons Middelbaar Onderwijs; samenwerkingsverband van ongeveer vijftig scholen voor voortgezet onderwijs
OOP	Onderwijs Ondersteunend Personeel
OP	Onderwijzend Personeel
PABO	Lerarenopleiding voor het primair onderwijs
PO	Primair Onderwijs
PML	Procesmanagement Lerarenopleidingen; houdt zich onder andere bezig met het gemeenschappelijk curriculum van de lerarenopleidingen
PROMITT	Program On Multimedia In Teacher Training
ROC	Regionaal Opleidingscentrum
SBO	Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt
Scholen	Scholen voor voortgezet onderwijs
SPD	Schoolpracticumdocent; begeleider van stagiairs op de scholen

STOAS	Stichting Onderzoek Agrarische Sector
ULO	Universitaire Lerarenopleiding
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs
VO	Voortgezet Onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
ZIB	Zij-instroom in het beroep

BIJLAGE VI

LITERATUUR

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

Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs, Inspectie van het Onderwijs, 2002

HBO-ontcijferd, HBO-raad, 2002

ICT 3, Information and Communication Technology for Teacher Training, Pedagogic benchmarks for teacher education, Open Universiteit Nederland, in opdracht van Inspectie van het Onderwijs, 2002

ICT-Schoolportret Edith Stein, Inspectie van het Onderwijs, 2001

ICT-Schoolportret Fontys, Inspectie van het Onderwijs, 2000

ICT-Schoolportret Educatieve Faculteit Amsterdam, Inspectie van het Onderwijs, 2001

Instellingsvoortgangsrapportages EPS, 2001, zie ook www.educatiefpartnerschap.nl

IPB-monitor 2002, Research voor Beleid/Inspectie van het Onderwijs, 2002

Keuzegids Hoger Onderwijs 2002, Research voor Beleid/Inspectie van het Onderwijs, 2002

Maatwerk 3 Voortgangsrapportage, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001

Maatwerk voor Morgen 2 Voortgangsrapportage, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2000

Maatwerk voor Morgen, Het perspectief van een open onderwijsmarkt, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1999

Ministeriële Regeling Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, november 2001

Schoolportretten primair onderwijs, Inspectie van het Onderwijs, 2002.

Schoolportretten voortgezet onderwijs, Inspectie van het Onderwijs, 2002.

Nota Werken in het Onderwijs 2003, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2002

Vijf basisscholen en een PABO in beeld gebracht, Inspectie van het Onderwijs,
november 2001

Vijf scholen voor Voortgezet Onderwijs en een lerarenopleiding in beeld gebracht,
Inspectie van het Onderwijs, februari 2001

Zes scholen voor Voortgezet Onderwijs en een lerarenopleiding in beeld gebracht,
Inspectie van het Onderwijs, 2001.