

Kwaliteit vergt keuzes

Bijlagen

Bestuurscharter Lerarenopleidingen



Bijlage A

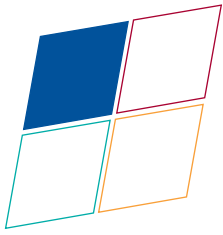
Domeincompetenties en hbo-bachelorniveau

september 2006

INHOUDSOPGAVE

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | PROBLEEMSTELLING EN OPDRACHT | 2 |
| 1.1 | CONTEXT VAN DIT ADVIES | 2 |
| 1.2 | DE BELEIDSAGENDA LERARENOPLEIDING OVER HET VRAAGSTUK | 2 |
| 1.3 | OP WELKE VRAAGSTUKKEN MOET DEZE PROGRAMMALIJN ANTWOORD GEVEN | 2 |
| 1.4 | OPLOSSINGSRICHTING | 3 |
| 2 | UITWERKING VAN DE PROBLEEMSTELLING | 3 |
| 2.1 | HET HBO-BACHELORNIVEAU | 3 |
| 2.1.1 | Essentie van de kritiek op de pabo's | 3 |
| 2.1.2 | Essentie van de kritiek op de tweedegraads lerarenopleiding | 4 |
| 2.2 | DE MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT | 4 |
| 2.3 | CONCRETISERING PROBLEEM | 4 |
| 2.4 | DOEL VAN DEZE PROGRAMMALIJN | 5 |
| 2.5 | RANDVOORWAARDEN PROGRAMMALIJN | 5 |
| 2.5.1 | Aansluiting bij internationale standaarden | 5 |
| 2.5.2 | Autonomie van de hogescholen | 5 |
| 2.5.3 | Genereren van betrokkenheid | 6 |
| 3 | DOMEINCOMPETENTIES EN HBO-BACHELORNIVEAU | 6 |
| 3.1 | BOUWSTENEN VOOR DE OPLOSSING: SBL-COMPETENTIES EN DUBLIN-DESCRIPTOREN | 6 |
| 3.1.1 | De SBL-competenties als domeincompetenties | 6 |
| 3.1.2 | De Dublin-descriptoren als niveau-indicatie | 7 |
| 3.2 | KOPPELING SBL-COMPETENTIES EN DUBLIN-DESCRIPTOREN VORMT MATRIXBENADERING | 8 |
| 3.3 | VRAAGSTUK RONDOM BREEDTE EN DIEPTE VAN DE OPLEIDINGEN | 11 |
| 4 | OPLOSSINGEN VOOR HET BREEDTE EN DIEPTE VRAAGSTUK | 11 |
| 4.1 | PROFILERINGEN IN DE VORM VAN UITSTROOMPROFIELEN | 11 |
| 4.1.1 | Profileringen lerarenopleiding po | 12 |
| 4.1.2 | Profileringen lerarenopleiding vo/bve | 13 |
| 4.2 | OVERLEG TUSSEN HOGESCHOLEN EN HET RELEVANTE (VEELAL REGIONALE) VELD | 15 |
| 5 | AANVULLENDE INKLEURING PROFILERINGEN EN RELATIE MET IPB | 15 |
| 5.1 | VOORBEELDEN AANVULLENDE INKLEURING PROFILERINGEN BIJ PO EN VO/BVE | 15 |
| 5.2 | AFSPRAKEN EN IPB | 17 |
| 6 | AANBEVELINGEN VOOR DE STUURGROEP OP TE NEMEN IN HET BESTUURSCHARTER | 17 |
| 6.1 | PROFILERINGEN BIJ DE LERARENOPLEIDINGEN PO | 17 |
| 6.2 | PROFILERINGEN BIJ DE LERARENOPLEIDINGEN VO/BVE | 18 |
| 6.3 | KADER HBO-BACHELORNIVEAU BIJ LERARENOPLEIDINGEN PO EN VO/BVE | 18 |
| 6.4 | OVERLEG TUSSEN LERARENOPLEIDINGEN PO EN VO/BVE EN VELD | 18 |
| 6.5 | VERANTWOORDINGSPLICHT LERARENOPLEIDINGEN PO EN VO/BVE | 18 |
| 6.6 | ONDERHOUDSPLAN | 18 |
| | Bijlage 1: Consultaties | 19 |
| | Bijlage 2: SBL-competenties | 20 |
| | Bijlage 3: Dublin-descriptoren kwalificatie bachelor of education | 20 |
| | Bijlage 4: Kennisvereisten SBL voor po en vo/bve | 21 |





Probleemstelling en opdracht

1.1 Context van dit advies

Deze notitie is opgesteld in het kader van de programmalijn Domeincompetenties en hbo-bachelorniveau. De competenties waarvoor de opleidingen hun studenten toerusten liggen inmiddels vast in de Wet BIO¹ (met bijbehorende bekwaamheidseisen en kennisvereisten). Daarmee is een stevige basis gelegd onder het beroep van leraar en de opleidingen daartoe. Maar ondanks het bestaan van deze wet, blijven een aantal vraagstukken relevant: de borging van de (vak)kennis, de diepgang versus de breedte van de opleiding en de relatie tussen bevoegdheid en bekwaamheid.

Deze vragen zijn des te dringender nu aan het onderwijs en daarmee ook aan de lerarenopleidingen steeds meer eisen worden gesteld; gevraagd wordt om extra thematieken, meer maatwerk en toerusting voor onderwijs aan speciale doelgroepen.

Wij menen dat de discussie rond de lerarenopleidingen in belangrijke mate kan worden beslecht met een heldere en transparante analyse van de zogenaamde domeincompetenties en de bijbehorende borging van hbo-bachelorniveau. In het vervolg gaan wij in op de uitwerking van deze vraagstelling.

1.2 De beleidsagenda lerarenopleiding over het vraagstuk

In de beleidsagenda² lerarenopleidingen lezen we over het bovengenoemde vraagstuk het volgende:

“De opleidingen in het hoger onderwijs moeten breed zijn, gericht op bekwaamheidseisen waar ze voor opleiden - met mogelijk verdiepingen voor aspecten of delen van het onderwijs - en van hbo-niveau. Instellingen zorgen ervoor dat de door visitatiecommissie en NVAO geconstateerde tekortkomingen, afzonderlijk en gezamenlijk, worden weggewerkt”.

Het businessplan³ van de hbo-raad stelt vervolgens:

“Behoud van transparantie en herkenbaarheid van het opleidingsaanbod worden gecombineerd met meer programmeerruimte voor hogescholen en meer keuze- en invulruimte voor onderwijsdeelnemers en werkveld”.

Met andere woorden dit document streeft na een landelijke herkenbaarheid van het opleidingsaanbod en landelijke afspraken met betrekking tot het hbo-bachelorniveau van lerarenopleidingen. Daarnaast wil het document ruimte bieden aan hogescholen om in eigen verantwoordelijkheid en in afstemming met het relevante (veelal regionale) veld nadere eigen inkleuringen te maken.

1.3 Op welke vraagstukken moet deze programmalijn antwoord geven

In deze programmalijn hebben wij bovengenoemde kwesties bij de lerarenopleidingen toegespitst op de volgende vraagstukken:

- Voor po: de lerarenopleidingen leveren bekwame leraren af voor het primair-onderwijs. Dit vraagt aan de ene kant om breed opgeleide groepsleerkrachten en aan de andere kant om voldoende diepgang op hbo-bachelorniveau. Kunnen beide doelstellingen met elkaar verenigd worden?
- Voor vo/bve: de lerarenopleidingen leveren bekwame leraren af voor het gehele voortgezet onderwijs en bve⁴. Dit vraagt enerzijds om breed opgeleide docenten, anderzijds wordt de zorg uitgesproken of bij deze breedte voldoende ruimte is voor inhoudelijke diepgang, borging van het hbo-niveau en de pedagogische en didactische voorbereiding (met name in het vmbo).

In de oplossing voor deze vraagstukken zal aandacht worden besteed aan te maken afspraken tussen de hogescholen onderling en met het relevante (veelal regionale) afnemende veld.

1.4 Oplossingsrichting

In de beleidsagenda lerarenopleidingen lezen we de richting waarin de oplossing gezocht kan worden:

“Uiterlijk in 2007 werken opleidingen met curricula die passen bij de nieuwe – op basis van de Wet BIO vastgestelde – relatief brede sets van bekwaamheidseisen en van hbo- bachelorniveau zijn. Die curricula zullen variëteit en flexibiliteit kennen, rekening houdend met behoeften van diverse doelgroepen en diverse instroommomenten (EVC). Ze zullen leiden tot het voldoen aan voor die opleiding relevante bekwaamheidseisen, en diverse uitstroomprofielen kennen. Met uitstroomprofielen kan – met behoud van breed civiel effect – de brede bekwaamheid van de opgeleide verder worden ingekleurd door specialisatie voor bijvoorbeeld een deel van het onderwijs (bijvoorbeeld onder- of bovenbouw po, vmbo/beroepsonderwijs) of een bepaald aspect (zoals kennisontwikkeling).”

We zoeken de oplossing van de geschetste problematiek in transparantie en in afspraken rond de breedte-diepte discussie. Een ander gegeven is dat de lerarenopleidingen zoeken naar meer duidelijkheid over taakstelling en positie in de educatieve infrastructuur en stellen zich ten doel duidelijker te communiceren over kwaliteit, borging van hbo-niveau, opleidingsprofielen etc.

Uitwerking van de probleemstelling

Vanuit de bovenstaande context hebben wij voor deze programmajijn onze opdracht geconcretiseerd in een probleemstelling.

2.1 Het hbo-bachelorniveau

Er wordt met enige regelmaat twijfel uitgesproken in het publieke debat over de onderwijsinhoudelijke bekwaamheid, de (school)vakkennis en het niveau van functioneren van de (beginnende) leraren.

2.1.1 Essentie van de kritiek op de pabo's

Voor de lerarenopleidingen primair onderwijs geldt dat er in algemene zin twijfel is over de borging van het hbo-bachelorniveau en in een aantal gevallen over het bachelorniveau zelf. Zo komt veelvuldig de eigen reken- en taalvaardigheid van beginnende leraren primair onderwijs en de diepgang van hun kennis op de verschillende leergebieden aan de orde. In de rapportage van de visitatiecommissie is deze zaak uitvoerig en in brede samenhang geschetst.

In Moed⁶ tot meesterschap, het visitatierapport pabo's 2003, staat geformuleerd:

“Alle opleidingen zijn bezig met de implementatie van de Startbekwaamheden, de landelijke opleidingskwalificaties voor de opleidingen tot leraar basisonderwijs. In de praktijk blijkt dat bij de implementatie een spanning ontstaat tussen de grote hoeveelheid startbekwaamheden waaraan afgestudeerden moeten voldoen en de invulling (diepte) daarvan. Geadviseerd wordt een landelijke discussie te voeren over de

¹ De Wet BIO (Wet op de beroepen in het onderwijs; Staatsblad 2004, 344) treedt per 1 augustus 2006 in werking.

² Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008, p. 10

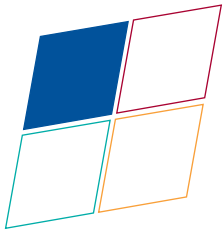
³ Site hbo-raad: www.hbo-raad.nl, domein competentie, toelichting

⁴ BVE is afkorting voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie

⁵ Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008, p. 10

⁶ Het visitatierapport 2003 (“Moed tot meesterschap”, deel I - III) is te verkrijgen via de website van de hbo-raad: www.hbo-raad.nl, publicaties, 2003.





minimale landelijke niveaueisen voor alle startbekwaamheden. Deze eisen kunnen een gezamenlijke basis vormen voor de verdere vernieuwing en inrichting van het onderwijs en tevens ruimte geven aan profilering van de individuele opleiding”.

‘De pabo is veelomvattend, maar niet moeilijk’ is een veelgehoorde opmerking. Spreuken als ‘ze kunnen niet meer rekenen’ of ‘iedereen kan voor de klas’ zijn voorbeelden van krantenkoppen die de teneur weergeven.

2.1.2 Essentie van de kritiek op de tweedegraads lerarenopleiding

Ook voor de beginnende leraar in het secundair onderwijs wordt de onderwijsinhoudelijke voorbereiding nogal als problematisch beschouwd, vooral omdat die adequaat moet zijn voor de volle breedte van het werkveld waarvoor hij bevoegd wordt (onderbouw havo/vwo, vmbo, bve).

In de beleidsagenda⁷ vinden we hierover het volgende:

‘Dan zijn er nog aarzelingen of de tweedegraads lerarenopleidingen de studenten wel voldoende voorbereiden op het leraarschap in kader- en basisberoepsgerichte leerweg, het beroepsonderwijs en het praktijkonderwijs. De NVAO plaatst verder bij de vakspecifieke onderdelen van het visitatierapport de nodige kanttekeningen en vraagt zich af hoe de commissie in een aantal gevallen tot een voldoende beoordeling is kunnen komen.’

2.2 De maatschappelijke context

In de visitatierapporten wordt dus getwijfeld aan de borging van het hbo-bachelorniveau van de opleidingen. Daarnaast wordt er druk uitgeoefend op de lerarenopleiding vanuit maatschappelijke en politieke organisaties en ook vanuit de media. Er wordt gesteld dat het onderwijs aandacht dient te geven aan aspecten als burgerschap, EHBO, verkeer, gezondheid, milieu etc. Elke nieuwe inhoud vraagt echter om herbezinning op de bestaande inhouden. Het gevaar is dat er een voortdurende verbreding plaatsvindt van de te beheersen inhouden, waardoor het curriculum van de lerarenopleiding noodzakelijkerwijs uitdijt. Het onderwijs dient in te spelen op de maatschappelijke context,

want recente ontwikkelingen en nieuwe inhouden moeten een prominente plek in het curriculum van de lerarenopleidingen krijgen. Dit permanente maatschappelijke appèl op verbreding van het curriculum van de lerarenopleidingen staat op gespannen voet met de roep om meer kwaliteit en meer diepte in het curriculum.

Al jaren wordt gediscussieerd over de aantrekkelijkheid van het leraarberoep. Deze discussie laat met de voorspelde tekorten opnieuw op. Er zijn verschillende oplossingen in discussie om het leraarsberoep aantrekkelijker te maken. Ten eerste wordt aandacht gevraagd voor een betere salariëring. Ten tweede wordt met name vanuit de sector zelf aangegeven dat het beroep aantrekkelijker wordt als het aantal contacturen minder wordt en de mogelijkheden voor professionalisering en loopbaanontwikkeling toenemen. Met name van deze combinatie wordt een statusverhoging van het beroep verwacht, waardoor het ook mogelijk wordt om meer Vwo-abituriënten te trekken. De lerarenopleidingen kunnen hierin een belangrijke rol spelen, deels door het upgraden van het niveau van de opleidingen - bijvoorbeeld door het uitvoeren van praktijkonderzoek ook door leraren en leraren in opleiding te laten plaatsvinden - deels door het aanbieden en uitvoeren van professionalisering - bijvoorbeeld door het aanbieden van hoogwaardige professional masteropleidingen. Hier ligt een belangrijke taak voor de lectoraten. De lijst met genoemde oplossingen is niet volledig, maar ook andere oplossingen zoeken het vooral in een verhoging van de status van het beroep door verhoging van het academische niveau van het beroep en daaraan gekoppeld, de opleiding.

2.3 Concretisering probleem

Algemene kritiek geldt een brede opleiding met te weinig diepgang. Lerarenopleidingen zijn niet in staat in te spelen op het totaal aan eisen dat gesteld wordt vanuit visitatiecommissies, afnemend veld en maatschappelijke context.

Dit betekent dat het voor deze programmalijs van groot belang is om (breed gedragen) antwoorden te formuleren op de volgende vragen:

- Wat zijn de competenties waar de lerarenopleidingen po en vo/bve hun studenten voor toerusten?

- Hoe borgen we het hbo-bachelorniveau (diepte) binnen de competenties?
- Wat moet dan de breedte van de opleiding zijn?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden moeten wij de volgende stappen zetten. Het is nodig om een antwoord te geven op de problematisering m.b.t. het niveau van de opleidingen voor het beroep van leraar. Dit probleem komt mede voort uit de breedte van het bevoegdheidsgebied, waarbinnen een grote verscheidenheid aan inhouden en vaardigheden wordt gevraagd.

Daarnaast ontbreekt een eenduidige beschrijving van wat we moeten verstaan onder hbo-bachelorniveau. Eveneens ontbreekt een referentiekader van waaruit de opleidingen keuzen binnen het eigen curriculum kunnen legitimeren.

Op basis van een heldere analyse van bovenstaande kwesties, komen wij met voorstellen die oplossingen moeten bieden:

- De lerarenopleidingen moeten een oplossing vinden voor het vraagstuk rondom de breedte en diepte; een brede inzetbaarheid binnen het bevoegdheidsgebied van po of vo/bve dient in overeenstemming te zijn met het vereiste hbo-bachelorniveau.
- De geformuleerde oplossing moet leiden tot een transparant referentiekader dat autonome opleidingen kunnen gebruiken om hun eigen keuzen voor een opleidingsstructuur te verantwoorden.

2.4 Doel van deze programmalijn

Dit advies streeft naar afspraken tussen hogescholen onderling en met het afnemende veld over de aangedragen oplossingen m.b.t. het vraagstuk inzake domeincompetenties en hbo-bachelorniveau van afgestudeerde leraren.

2.5 Randvoorwaarden programmalijn

Bij het zoeken naar oplossingen voor het vraagstuk hebben wij de volgende uitgangspunten gehanteerd.

2.5.1 Aansluiting bij internationale standaarden

De aandacht voor kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen hangt ook samen met afspraken die in Europees verband zijn gemaakt. In 1999 ondertekenden de Ministers verantwoordelijk voor hoger onderwijs uit 29 Europese landen de Bologna-verklaring. De kern van deze verklaring is het streven naar een Europese Hoger onderwijsruimte⁸. Om dit doel te bereiken is ondermeer een geharmoniseerde hoger onderwijsstructuur nodig, bestaande uit twee cycli - in Nederland snel vertaald in een systeem van bachelor-masteropleidingen (BaMa) - en daarnaast de PhD.

Vanwege deze afspraken wordt gewerkt aan een grotere vergelijkbaarheid in het Europese hoger onderwijs en naar Europese samenwerking inzake kwaliteitsgarantie. In mei 2005 kwamen de Europese ministers verantwoordelijk voor het hoger onderwijs in Bergen overeen om als maatstaf voor het ho-niveau zogenaamde generieke descriptor te bepalen, in Nederland bekend als de zgn. Dublin-descriptor. In dit advies beperken we ons tot de Dublin-descriptors voor het bachelorniveau.

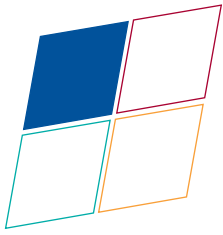
2.5.2 Autonomie van de hogescholen

De autonomie van de hogescholen is geen onderwerp van discussie. Elke opleiding kan zelf - in overleg met het regionale afnemende veld - inkleuring geven aan het eigen curriculum. Zo doen wij geen uitspraken over de hoeveelheid stages, praktijkonderzoek of specifieke aandacht voor leergebieden in het curriculum. Wij nemen aan dat dit onderwerpen van gesprek zijn in het overleg met het relevante (veelal regionale) veld.

⁷ Meer kwaliteit en differentiatie: de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008, p.2

⁸ The European Higher Area (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education (Verklaring van Bologna). Italië: Bologna.





2.5.3 Genereren van betrokkenheid

Bij de uitwerking van de programmalijn is gestreefd naar:

- betrokkenheid van afnemend veld;
- inschakeling van experts;
- draagvlak bij en tijdig bestuurlijk commitment van hogescholen. De bestuurlijk verantwoordelijken zijn vanaf de start intensief betrokken bij deze programmalijn;
- betrekken van professionals zoals die zich manifesteren in LOBO en ADEF.

2.6 Stappenplan aanpak programmalijn

Om recht te doen aan de geformuleerde uitgangspunten heeft de werkgroep die deze programmalijn uitwerkt een stappenplan opgesteld.

- Ten eerste is als uitwerking van het businessplan van de hbo-raad een gespreksnotitie opgesteld. Hierin zijn verwerkt de opmerkingen die visitatiecommissies hebben gemaakt m.b.t. de lerarenopleidingen zoals deze binnen LOBO en ADEF zijn geïnventariseerd. Verder is de raadpleging onder lerarenopleidingen voor primair onderwijs, die mede naar aanleiding van de notitie 'Koersen op Meesterschap'⁹ opgezet is vanuit LOBO, meegenomen in deze gespreksnotitie.
- Ten tweede is deze gespreksnotitie om betrokkenheid te creëren en feedback te verkrijgen door de projectgroep met name in maart/april 2006 in de vorm van consultatierondes voorgelegd aan overige organisaties - de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO), het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) en de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) - , aan colleges van bestuur van hogescholen, aan LOBO en ADEF en aan OCW.
- Ten derde zijn op- en aanmerkingen verwerkt in een tussendocument met werkhypothese, dat geaccordeerd is door het bestuurlijk overleg lerarenopleiding.
- Ten vierde zijn dit document en de werkhypothese in mei/juni 2006 voorgelegd aan een representatieve afvaardiging uit het brede veld van betrokkenen: besturen po en vo/bve, experts, belangenorganisaties, NVAO, ministerie van OCW, LOBO en ADEF.
- Ten vijfde is het bijgestelde document in juli 2006 besproken in het bestuurlijk overleg lerarenopleidingen.

- Ten zesde hebben de resultaten van deze overlegsituaties geleid tot dit advies waarin de 'programmalijn domeincompetenties en hbo-bachelorniveau' haar mening geeft over de wijze waarop oplossingen gevonden kunnen worden voor het vraagstuk van de breedte en diepte.

Domeincompetenties en hbo-bachelorniveau

Er is dus kritiek op het niveau van de opleidingen, waarschijnlijk veroorzaakt door spanning tussen de breedte en de diepte. In hoofdstuk 2 is het kwaliteitsvraagstuk concreet gemaakt en er is een oplossingsrichting aangegeven. Hiervoor zoeken we aansluiting bij de reeds algemeen geaccepteerde kaders: de SBL-competenties en de Dublin-descriptoren.

3.1 Bouwstenen voor de oplossing: SBL-competenties en Dublin-descriptoren

3.1.1 De SBL-competenties als domeincompetenties

De Bologna-verklaring van 1999 streeft onder andere naar grotere vergelijkbaarheid in het Europese hoger onderwijs. Voor het Nederlandse hbo is een transparante structuur dus van belang. Deze transparantie wordt binnen het hbo versterkt door een aantal domeinen te onderscheiden waaronder Economie, Techniek en Pedagogisch. De lerarenopleidingen vallen binnen het Pedagogische domein. Het specifieke en onderscheidende van elk domein komt tot uiting in de formulering van domeincompetenties. Domeincompetenties betreffen de verzameling van competenties die binnen dat domein aan de orde zijn.

Als we dit toespitsen op het pedagogische domein, dan verstaan we onder een domeincompetentie, een competentie die voor elke leraar binnen het domein bachelor

of education vereist is. De domeincompetenties gelden binnen het pedagogische domein niet alleen voor de bacheloropleidingen, maar ook voor de masters. In deze notitie beperken we ons tot de bachelor of education.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) heeft de bekwaamheidseisen voor alle leraren po en vo/bve beschreven, zoals vastgelegd in de Wet Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO), die per 1 augustus 2006 in werking treedt. Deze bekwaamheidseisen zijn vervolgens gerubriceerd in zeven competenties, ook wel SBL-competenties genoemd. De SBL-competenties zijn dus te beschouwen als de domeincompetenties.

De volgende zeven competenties worden onderscheiden:

1. Interpersoonlijk
2. Pedagogisch
3. Vakinhoudelijk en didactisch
4. Organisatorisch
5. Samenwerken met collega's
6. Samenwerken met de omgeving
7. Reflectie en ontwikkeling

In bijlage 2 is de formele omschrijving van deze competenties gegeven.

3.1.2 De Dublin-descriptoren als niveau-indicatie

De competentiebeschrijvingen van SBL expliciteren echter te weinig het vereiste hbo-bachelorniveau van de afgestudeerde leraar, vandaar dat we een beroep doen op de in Europees verband⁹ vastgelegde generieke descriptoren voor de bachelor of education, in Nederland bekend als de vijf zogenaamde Dublin-descriptoren:

- a. Kennis en Inzicht
- b. Toepassen Kennis en Inzicht
- c. Oordeelsvorming
- d. Communicatie
- e. Leervaardigheden

In bijlage 3 is de formele omschrijving van deze descriptoren op het niveau van de bachelor of education gegeven.

Binnen deze programmalijn is met het oog op de Nederlandse onderwijssituatie specifiek voor de lerarenopleidingen, elke Dublin-descriptor van een aanvullende inkleuring of toevoeging voorzien.

a. Kennis en Inzicht

De descriptor handelt over aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied die aansluit op het voorafgaande onderwijs. Wij geven hieraan de volgende inkleuring: Bezitten van theoretische (wetenschappelijke, actuele) en methodische kennis.

b. Toepassen Kennis en Inzicht

De descriptor handelt over professioneel kunnen toepassen van kennis en inzicht, kunnen opstellen en verdiepen van argumentaties, en kunnen oplossen van problemen op het vakgebied.

Wij voegen toe: In een specifieke onderwijscontext kunnen ontwerpen en passend maken mede op basis van praktische kennis.

c. Oordeelsvorming

De descriptor handelt over het verzamelen en interpreteren van relevante gegevens voor oordeelsvorming, die mede gebaseerd is op het afwegen van sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.

Wij voegen toe: culturele en levensbeschouwelijke aspecten. En verder: en dat gebeurt mede op basis van praktijkonderzoek (met inbegrip van diagnostiek) dat gericht is op verbetering van de eigen (school) praktijk.

d. Communicatie

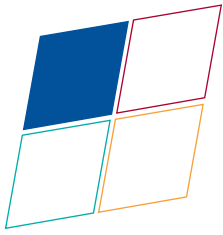
De descriptor handelt over het in staat zijn om informatie, ideeën, oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.

Wij voegen toe: 'Uitleggen en verantwoorden van keuzes, rekening houdend met de doelgroep'.

⁹ Koersen op meesterschap; Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging. Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs. Expertgroep kwaliteit lerarenopleiding primair onderwijs. (2004) Contactadres: LOBO/hbo-raad, Den Haag

¹⁰ Vastgelegd in een verklaring van de Europese Ministers van Hoger Onderwijs in Bergen mei 2005





e. Leervaardigheden

De descriptor handelt over leervaardigheden, die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt, aan te gaan.

Wij geven de volgende inkleuring aan deze formulering: Systematisch oriënteren, plannen, uitvoeren van ontwikkel- en verbeteracties en reflecteren¹¹ op de eigen (school) praktijk. Reflectie is een belangrijk aspect van de leervaardigheid en richt zich op elke competentie en doet een beroep op de diepere lagen van persoonlijke identiteit en beroepsidentiteit¹².

De bouwstenen voor het hbo-niveau hebben we op deze wijze nader bekeken. In de volgende paragraaf betrekken we deze bouwstenen op elkaar.

3.2 Koppeling SBL-competenties en Dublin-descriptoren vormt matrixbenadering

Een van de afspraken in de beleidsagenda is dat de hogescholen zoveel mogelijk samen en met behulp van de bekwaamheidseisen en de Dublin-descriptoren, eenduidig het hbo-bachelorniveau bepalen. In dit advies vormen daarom deze twee componenten het uitgangspunt bij de bepaling van dat niveau.

Door de koppeling van de SBL-competenties aan de Dublin-descriptoren ontstaat een matrix zoals in tabel 1 is weergegeven. Deze matrixbenadering expliciteert het gewenste hbo-bachelorniveau en is door de hogescholen te hanteren als een mogelijk instrument waarmee ze het vereiste niveau kunnen legitimeren. In onderstaand kader is een nadere inhoudelijke toelichting gegeven op de matrix.

Bij de uitwerking van de matrix is mede gebruik gemaakt van het artikel van Jansma¹³. De inhoudelijke vulling van de cellen behorende bij 'kennis en inzicht' en 'toepassen kennis en inzicht' is mede gebaseerd op de drie kennisniveaus zoals aangegeven in de kennisbasis: theoretische, methodische en praktische kennis. De genoemde theorieën en methodieken zijn ontleend aan de tabel kennisvereisten SBL, die ook in het genoemde artikel opgenomen zijn. Deze kennisvereisten zijn weergegeven in bij-

lage 4. Verder is het belang van de kenniscomponent expliciet zichtbaar gemaakt door accentuering van de rij 'Kennis en inzicht' en kolom 'Vakinhoudelijk en didactisch'.

We hebben als aanvulling op de bestaande tekst van de Dublin-descriptoren onze interpretatie opgenomen onder het kopje 'in achtneming van'.

Verder is bij de uitwerking van de matrix gebruik gemaakt van de zogenaamde formele rollen ook professionele rollen genoemd, die een leraar op hbo-bachelorniveau moet kunnen vervullen.

Jansma onderscheidt naast de rol van uitvoerder van methodieken - door deze passend te maken voor een specifieke context - een aantal andere rollen: de rol van ontwerper, onderzoeker van zijn praktijk, begeleider van collega's, zelfverantwoordelijke en zelfsturende lerende professional. Deze rollen zijn terug te vinden in de matrixbenadering. De rollen van 'uitvoerder en passend maken' en van 'ontwerper' zijn geplaatst bij de descriptor toepassen van kennis en inzicht. De rol van praktijk-onderzoeker is geplaatst bij oordeelsvorming.

De rol van begeleider van collega's is gemakkelijk te plaatsen bij descriptor communicatie en die van zelfverantwoordelijke en zelfsturende, lerende professional bij descriptor leervaardigheden.

Het hbo-bachelorniveau komt zowel tot uiting in de inhoudelijke vulling van de cellen van de matrix, als in het geïntegreerd gebruik kunnen maken van de cellen tijdens de beroepsuitoefening.

Naast de inhoudelijke vulling van de cellen en het geïntegreerd gebruik ervan, en de samenhang tussen de zogenaamde professionele rollen, spelen persoonsgebonden aspecten een essentiële rol. De leraar moet zich ervan bewust zijn dat zijn functioneren voortdurend ingekleurd wordt door zijn culturele, sociaal-maatschappelijke, ethisch of levensbeschouwelijke opvattingen. Tenslotte wordt het niveau ook bepaald door de mate waarin kennis en vaardigheden geïntegreerd zijn in de diepere identiteitslagen¹⁴.

Een voorbeeld kan dit illustreren: een leraar komt op basis van diagnostiek tot de formulering van een probleem, betreft daarbij wetenschappelijke inzichten en methodieken, en ontwerpt vervolgens een passend plan toegespitst op de belevingswereld van de leerling. Hij voert dit uit en evalueert in hoeverre het probleem verholpen is. Hij communiceert hierover met zijn collega's, ouders en begeleidingsdienst. Hij reflecteert op zijn handelen en denken en (her)formuleert zijn leerpunten. In dit hele proces wordt het handelen ingekleurd door het persoonlijke wereld- en beroepsbeeld.

We geven in dit advies geen mening over het gewicht van de afzonderlijke cellen binnen de totaliteit van het curriculum. Zo geven we bijvoorbeeld niet aan hoeveel praktijkonderzoek in het programma dient te zitten.

²¹ In de raadplegingsronde met de CvB's werd regelmatig aangegeven dat het bezitten van metacognitieve vaardigheden een duidelijk voorbeeld is, waaruit het leervermogen op hbo-niveau blijkt. Ook Vermunt noemt de metacognitieve vaardigheden als de vaardigheden waarmee je je eigen leren kunt sturen.

²² Korthagen, F.A.J. (2001) Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Oratie, Universiteit Utrecht

²³ Jansma, F., 'Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar': www.leroweb.nl/projecten/kennisbasis/1569

²⁴ Korthagen, F., Vasalos, A. (2002). VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg 23(1), 33



Tabel 1: Matrixbenadering door koppeling SBL-competenties en Dublin-descriptoren

| SBL-competenties/ Dublin-descriptoren | 1. Interpersoonlijk | 2. Pedagogisch | 3. Vakinhoudelijk en didactisch | 4. Organisatorisch | 5. Samenwerken met collega's | 6. Samenwerken met de omgeving | 7. Reflectie en ontwikkeling |
|--|--|--|---|--|---|---|---|
| a. Kennis en inzicht Met inachtneming van: Theoretische (wetenschappelijke, actuele) en methodische kennis m.b.t.: | - communicatie, - interculturele communicatie, - groepsdynamica | - opvoeding, leren, ontwikkeling, en mogelijkheden/ belemmeringen daarbinnen - identiteitsontwikkeling en culturele bepaald- | - fundamenteel leerinhoud vakken - didactiek (in relatie tot leren) - opbouw en samenhang schoolmethodes, doorlopende leerlij- | - klassenmanagement - organisatorische aspecten van leeromgevingen | samenwerking en onderwijsinnovatie - kwaliteitszorg - leerlingvolgsystemen - organisatievormen voor scholen | Infrastructuur waar scholen onderdeel van zijn: - sociaal, cultureel, maatschappelijk - educatief - economisch | - (gedrags) psychologie - loopbaanontwikkeling - vormen van professionele ontwikkeling |
| b. Toepassen kennis en inzicht Met inachtneming van: In een specifieke onderwijscontext kunnen ontwerpen en 'uitvoeren en passend maken' van (m.b.v. praktische, gesitueerde kennis) | ...methodieken op basis van integratie tussen praktische kennis, methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de eigen praktijk | ...methodieken op basis van integratie tussen praktische kennis (leefwereld en beleving), methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de eigen praktijk. | ...leerinhoud via methodieken en didactieken op basis van integratie tussen praktische kennis (schoolmethodes en leerinhouden), methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de eigen praktijk | ...organisatiemodellen op basis van integratie tussen praktische kennis, methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de eigen praktijk | ...innovaties, methodieken en didactieken, in teamverband op basis van integratie tussen praktische kennis, methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de schoolpraktijk | ...de complementaire bijdrage tussen school en omgeving, in onderling overleg, op basis van integratie tussen praktische kennis, methodische en theoretische kennis en op basis van diagnose van de | Benutten van theoretische, methodische en praktische kennis voor reflectie en zelfonderzoek resulterend in sterke zwakte analyse en ontwikkelingsvragen |
| c. Oordeelsvorming Met inachtneming van: Vanuit culturele en levensbeschouwelijke bepaaldheid Beredeneer-de keuzes maken, mede op basis van praktijkonderzoek (met inbegrip van diagnostiek) m.b.t. | ... interactiepatronen en interventie-mogelijkheden, en gericht op verbetering eigen (school)praktijk | ... opvoeden, leren en ontwikkeling, en gericht op verbetering eigen (school)praktijk | ... didactiek (in relatie tot leren) en inhoud van het vak, en gericht op verbetering eigen (school)praktijk | ...klassenmanagement en organisatie leeromgeving en gericht op verbeteren eigen (school)praktijk | ...schoolontwikkeling en innovatie. Dit in onderling overleg. | ... samenwerkingsrelatie en van daaruit op verbeteren eigen schoolpraktijk. Dit in onderling overleg | ... eigen professionele bekwaamheid en van daaruit systematisch werken aan ontwikkelingsvragen |
| d. Communicatie Met inachtneming van: Uitleggen en verantwoorden van keuzes rekening houdend met de doelgroep t.a.v. | ...opvoeden, leren en ontwikkeling. doelgroep (leerlingen) | ...didactiek (in relatie tot leren) en inhoud van het vak. doelgroep (leerlingen) | ...didactiek (in relatie tot leren) en inhoud van het vak. doelgroep (leerlingen) | ...klassenmanagement, organisatie en leeromgeving, doelgroep (leerlingen) | ...schoolontwikkeling en innovatie. doelgroep (m.n. collega's, directie, bestuur) | ...samenwerking met de omgeving. doelgroep (m.n. ouders, instellingen, bedrijfsleven, | ...de eigen professionele identiteit en ontwikkeling en van daaruit vormgeving aan het beroep. |
| e. Leervaardigheden Met inachtneming van: Systematisch oriënteren, plannen, uitvoeren van ontwikkel- en verbeteracties en reflecteren op | ... eigen onderwijspraktijk en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... eigen onderwijspraktijk en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... eigen onderwijspraktijk en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... eigen onderwijspraktijk en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... gemeenschappelijke onderwijspraktijk en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... samenwerkingsrelatie tussen school en omgeving en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) | ... eigen reflectie en ontwikkeling (metareflectie) en kunnen inschakelen van professionele leervormen (o.a. via intervisie, supervisie) |

Toelichting bij matrix: In de bovenste rij staan de zeven SBL-competenties en links de vijf Dublin-descriptoren. In een aantal gevallen hebben we de bovenomschreven inhoudelijke interpretaties verwerkt in de matrix, beperkt vanwege de beschikbare ruimte. Om alle misverstanden te voorkomen, willen we benadrukken dat het in het brede spectrum van beroepssituaties gaat om integratie tussen inhouden van cellen. De component (vak)kennis verdient speciale aandacht binnen de lerarenopleidingen door de voortdurende vragen

hierover. In de matrix is hiervoor een stevig fundament gelegd en is dit tot uiting gebracht door accentuering van de rij 'kennis en inzicht' en de kolom 'vakinhoudelijk en didactisch'. De verdere detaillering van vooral de competenties 'pedagogisch' en 'vakinhoudelijk en didactisch' zal voor bijvoorbeeld de tweedegraads lerarenopleidingen gebaseerd zijn op de landelijk vastgelegde 'kennisbasis' voor de schoolvakken.

3.3 Vraagstuk rondom breedte en diepte van de opleidingen

De inhoudelijke vulling van de matrix geeft de volle breedte en diepte van het beroep van leraar aan. Hier wordt de ideale leraar geschetst die in alle beroepssituaties adequaat weet te handelen en dit complexe handelen kan verantwoorden op basis van alle mogelijke soorten theorieën.

Deze matrix illustreert de noodzaak tot het maken van keuzes. Hij brengt namelijk in beeld wat het complete profiel is van de leraar en laat zien wat de volle breedte en volle diepte is. Geconstateerd moet worden dat binnen de tijd die beschikbaar is voor de initiële opleiding deze breedte en diepte niet gerealiseerd kan worden. Voor zowel de leraar po als de leraar vo/bve is het bevoegdheidsgebied te breed om - in combinatie met een brede praktische handelingsbekwaamheid - voor de volle breedte een theoretische en methodische verdieping te waarborgen. Er dienen dus keuzes gemaakt te worden ten aanzien van de breedte en de diepte van het initiële deel van de opleidingen.

In het volgende hoofdstuk worden oplossingen geformuleerd voor dit vraagstuk

Oplossingen voor het breedte en diepte vraagstuk

In dit hoofdstuk bespreken we de oplossingen voor het borgen van het hbo-bachelorniveau. De huidige bachelor of education bestaat uit twee aparte bevoegdheden, een voor leraar PO en een voor leraar vo/bve. We stellen deze bestaande bevoegdheden niet ter discussie. We stellen voor om het borgen van het hbo-bachelorniveau, gecombineerd met een brede praktische inzetbaarheid, te realiseren via het creëren van uitstroomprofielen.

Aan het eind van dit hoofdstuk bespreken we het overleg tussen de hogescholen en het relevante (veelal regionale) veld.

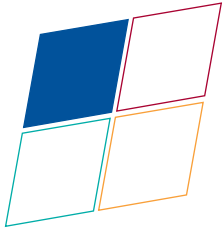
4.1 Profileringen in de vorm van uitstroomprofielen

Mede om te voldoen aan het hbo-bachelorniveau wordt de brede bevoegdheid voor zowel het po als het vo/bve verder ingekleurd door profilering.

Het grootste gedeelte van de opleiding betreft een gemeenschappelijke basis, zowel bij de opleiding tot leraar po als tot leraar vo/bve. De profileringen betreffen een beperkt gedeelte van de opleidingstijd en mogen geen afbreuk doen aan de gewenste brede inzetbaarheid op praktisch niveau. Een daadwerkelijke verdieping in een profilering vereist een gedegen voorbereiding in de gemeenschappelijke basis.

In verband met de gewenste diepgang zich uitend in het hbo-bachelorniveau, maar ook vanwege de vraag in het afnemend veld naar meer specialisatie, is in het curriculum van een lerarenopleiding gerichte aandacht nodig voor een profilering in de vorm van uitstroomprofielen. Door de uitstroomprofielen kan de afgestudeerde leraar onder andere een grotere bijdrage leveren aan schoolontwikkeling en innovatie.





Daarnaast kan de opleiding door deze uitstroomprofielen beter inspelen op specifieke wensen en kwaliteiten van de studerenden. De aantrekkelijkheid van de opleiding en het beroep wordt op deze wijze vergroot.

Profilering in de opleiding en een sterkere gerichtheid op innovaties in het werkveld die hierdoor mogelijk wordt, zullen een impuls kunnen geven aan de verdere loopbaanontwikkeling van de afgestudeerde leraar in het kader van 'levenslang leren'. Overleg tussen hogescholen en het relevante (veelal regionale) werkveld zijn daarbij van essentieel belang.

Uit de consultaties met besturen van het werkveld, vertegenwoordigers van belangenverenigingen en overige organisaties concluderen we, dat we moeten profileren binnen de bevoegdheden po en vo/bve.

Voor het po stellen we voor: een leeftijdsprofilering jonge kind en een leeftijdsprofilering oudere kind. Voor het vo/bve stellen we voor: een profilering inhoudelijke vorming, een profilering beroepspraktijk vorming en een profilering zorgontwikkeling.

4.1.1 Profileringen lerarenopleiding po

Het overgrote deel van de inhoud van de po-opleiding is gemeenschappelijk en voorbereidend voor elke vorm van profilering. We onderscheiden de volgende leeftijdsprofileringen:

- Profilering Jonge Kind: verdieping ontwikkelingspsychologie/pedagogiek/didactiek, aanvankelijke ontwikkelings- en leerprocessen, diagnosticeren, brede leergebieden in samenhang vanuit het zich ontwikkelende kind benaderd
- Profilering Oudere Kind: verdieping pedagogiek/didactiek, beperking en verdieping m.b.t. vakken/leergebieden, samenhang tussen de vakinhouden

Toelichting

De brede bevoegdheid blijft gehandhaafd. Van een afgestudeerde leraar kan verwacht worden dat hij breed inzetbaar is doordat hij op praktisch niveau alle inhouden beheerst die behoren tot het basisschoolcurriculum. Voor de leraar po is het bevoegdheidsgebied te breed om ook over de volle breedte een theoretische en methodische verdieping - in combinatie met een brede praktische handelingsbekwaamheid - voor

alle vakken en voor alle leeftijdsgroepen, te mogen verwachten.

De leeftijdspecialisatie jonge en oudere kind bestaat al op de lerarenopleiding voor primair onderwijs. De nieuwe leeftijdsprofilering is verdiepend ten opzichte van de oude leeftijdspecialisatie; de verdieping vanuit de gekozen onderwijscontext komt tot uiting in het complexe uitvoerend handelen, in ontwerpvaardigheden, in gerichtheid op praktijkonderzoek en innovatie (bijvoorbeeld: bijdrage aan schoolontwikkeling). De verdieping zal vooral voor de gekozen leeftijd gelden.

In de leeftijdsprofilering jonge kind wordt expliciet aandacht besteed aan aspecten van 'zorg'. Dit houdt niet in dat deze bij het oudere kind niet belangrijk zijn. Immers voor schoolbesturen in het basisonderwijs geldt waarschijnlijk over niet al te lange tijd een zorgplicht. Een aangepast stelsel van leerlingenzorg zal voor alle leraren consequenties hebben. In de profilering jongere kind hebben we alleen het belang van een vroegtijdige diagnostiek willen accentueren.

In het kader van verdere loopbaanontwikkeling kan verbreding van deze bekwaamheid plaatsvinden naar de andere leeftijdsgroep.

Profilering Jonge Kind

Deze profilering komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de kolommen van de competenties 'pedagogisch' en in 'vakinhoudelijk en didactisch'. Vanuit deze competenties kan ook gebruik worden gemaakt van aspecten van 'inter-persoonlijk' en 'organisatorisch'.

Bij de inkleuring van de kolommen van de matrix worden de volgende aspecten nadrukkelijk betrokken.

Bij het jonge kind is gedegen kennis van ontwikkelingspsychologie/pedagogiek/didactiek vereist, die is toegespitst op deze leeftijdsgroep. Verdiepte kennis van identiteitsontwikkeling gericht op deze leeftijdsgroep, met aspecten als sociaal-emotionele en morele ontwikkeling, is daarbij noodzakelijk.

De aanvankelijke ontwikkelings- en leerprocessen en de brede vorming (onderwijs in samenhang) binnen de leergebieden staan centraal. Nederlandse taal en rekenen/wiskunde krijgen daarbinnen speciale aandacht. De brede vorming binnen de leergebieden wordt gekenmerkt door het aanbieden van leerinhouden in samenhang, vaak vanuit thema's. Essentieel daarbij is het denken vanuit de zich ontwikkelende leerling, kennis van doorlopende leerlijnen is daarbij onontbeerlijk. Verder verdienen aandacht de leer- en ontwikkelingsstijlen bij deze leeftijdsgroep, met een koppeling aan verschillende vormen van spelend leren

Deze profilering richt zich met name ook op systematische zorgverlening, hetgeen impliceert het signaleren, diagnosticeren, (bijdragen aan) remediëren en eventueel doorverwijzen, gebruik makend van orthopedagogische en orthodidactische expertise. Een vroegtijdige diagnostiek van leer- en ontwikkelingsmogelijkheden en van belemmeringen is essentieel en van grote invloed op de verdere schoolloopbaan van de leerling.

Profilering Oudere Kind

Deze profilering komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de kolommen van de competenties 'pedagogisch' en in 'vakinhoudelijk en didactisch'. Vanuit deze competenties kan ook gebruik worden gemaakt van aspecten van 'interpersoonlijk' en 'organisatorisch'.

Bij de inkleuring van de kolommen van de matrix worden de volgende aspecten nadrukkelijk betrokken.

Bij het oudere kind is een gedegen kennis van pedagogiek/didactiek vereist, die is toegespitst op deze leeftijdsgroep. Verdiepte kennis van identiteitsontwikkeling die is gericht op doorgaande persoonsvorming, met aspecten als sociaal-emotionele en morele ontwikkeling, is daarbij noodzakelijk. De leraar zal zich bewust moeten zijn van zijn rol als cultuur(over)drager.

Ten opzichte van het jonge kind is verdiepte inhoudelijke en didactische kennis nodig voor de vakken/leergebieden. Het aantal schoolvakken/leergebieden is te groot voor

de noodzakelijke inhoudelijke verdieping in de volle breedte. Deze verdieping is daarom, naast Nederlandse taal en rekenen/wiskunde, gericht op een beperkt aantal andere vakken/leergebieden. Binnen de genoemde vakgebieden zal speciale aandacht besteed worden aan doorlopende leerlijnen en de opbouw en samenhang van schoolmethodes.

De doorlopende leerlijnen hebben ook betrekking op de doorgaande lijn van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs. De aansluiting op het voortgezet onderwijs wordt daardoor sterker gewaarborgd.

Verder verdienen aandacht de leer- en ontwikkelingsstijlen bij deze leeftijdsgroep.

4.1.2 Profileringen lerarenopleiding vo/bve

Het overgrote deel van de inhoud van de vo/bve¹⁵ is gemeenschappelijk en voorbereidend voor elke vorm van profilering. We onderscheiden de volgende profileringen:

- Profilering Vakinhoudelijke Vorming: verdieping in vakconcepten en methoden, longitudinale opbouw schoolvak, relatie met onderliggende wetenschap.
- Profilering Beroepspraktijk Vorming: verdieping in inhouden beroepspraktijk en de betreffende beroepskolom, integratie van vak in beroep, beroepsgerichte didactiek.
- Profilering Zorgontwikkeling: verdieping in systematische zorgverlening, brede vormingsgebieden, beroepsgericht.

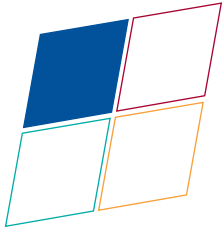
Toelichting

De brede tweedegraads bevoegdheid blijft voor vo/bve gehandhaafd. Van een afgestudeerde leraar kan verwacht worden dat hij breed inzetbaar is doordat hij op praktisch kennis- en uitvoeringsniveau, alle onderwijsinhouden beheerst, die behoren tot de onderwijssoorten van het bevoegdheidsgebied¹⁶.

¹⁵ Tot het bvr-veld behoren mbo en ve. In de volwassen educatie komen aspecten voor van de drie aangegeven profileringen. Ve is daarom niet eenduidig te karakteriseren. De lerarenopleiding tweedegraads speelt adequaat in op de vereiste bekwaamheden.

¹⁶ Zie ook het in mei 2006 uitgebrachte advies van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs m.b.t. het competentieprofiel leraar (v)mbo. Daarin wordt onderstreept dat de leraar moet kunnen functioneren in alle onderwijsvormen waarvoor bevoegd. Lerarenopleidingen kunnen wel specialisaties aanbieden gericht op een bepaalde inhoud of een bepaald deel of sector van het onderwijs.





Voor de leraar vo/bve is het bevoegdheidsgebied te breed om over de volle breedte een theoretische en methodische verdieping - in combinatie met een brede praktische handelingsbekwaamheid – voor alle onderwijssoorten waarvoor hij bevoegd is, te mogen verwachten.

In het vo/bve is er behoefte aan verschillende typen leraren die naast elkaar functioneren en die elkaar qua expertise aanvullen. Deze expertise kan verkregen worden door een profilering gericht op verdieping van vakinhoudelijke vorming, beroepspraktijk vorming of zorgontwikkeling.

De verdieping vanuit de gekozen onderwijscontext, komt tot uiting in het complexe uitvoerend handelen, in ontwerpvaardigheden, in gerichtheid op praktijkonderzoek en innovatie (bijvoorbeeld: bijdrage aan schoolontwikkeling).

Een verdieping zal sterker gericht zijn op de ene onderwijssoort dan op een andere.

In het kader van verdere loopbaanontwikkeling kan verbreding van deze bekwaamheid binnen vo/bve plaatsvinden naar andere onderwijssoorten.

Profilering Vakinhoudelijke Vorming

Deze profilering komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de competentie 'vakinhoudelijk en didactisch'.

Bij de inkleuring van de kolommen van de matrix worden de volgende aspecten nadrukkelijk betrokken.

Hier speelt het vak/vakcluster/leergebied waarin een bevoegdheid wordt verworven een belangrijke rol. Uiteraard komen ook andere aspecten van het leraarsberoep aan de orde, maar het accent ligt hier op het schoolvak met de verbinding naar de onderliggende wetenschapsgebieden.

De leraar verdiept zich in de longitudinale opbouw van de leerinhouden van het schoolvak, in de aansluiting op het vervolgonderwijs (o.a. bovenbouw havo/vwo en het hbo/wo), en in concepten en methoden van de wetenschap die onderliggend zijn aan het schoolvak.

Waarschijnlijk zal dit type docent het meest gevraagd worden in de eerste fase van het voortgezet onderwijs - met name in de onderbouw van havo/vwo. Dit type kan echter ook voorkomen in het (v)mbo en in de bve-sector, inclusief het voortgezet algemeen volwassenonderwijs.

Profilering Beroepspraktijk Vorming

Deze profilering komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de competenties 'vakinhoudelijk en didactisch' en in 'samenwerken met de omgeving'.

Bij de inkleuring van de kolommen van de matrix worden de volgende aspecten nadrukkelijk betrokken.

Hier is het onderwijs en leerproces uiteindelijk gericht op de (toekomstige) beroeps-taak. Het vak/vakcluster/leergebied waarin een bevoegdheid verworven wordt, staat vooral in dienst van het leren van de beroepstaak. Er is sprake van een integratie van het vak in het beroep. De leraar verdiept zich in de specifieke inhouden die binnen de beroepspraktijk en binnen de desbetreffende beroepskolom vereist zijn en de toepassing van zijn vak in die praktijk en binnen die beroepskolom. Deze insteek kleurt de didactiek (beroepsgerichte didactiek).

Waarschijnlijk zal dit type docent het meest gevraagd worden in het vmbo (basis-beroepsgerichte, kaderberoepsgerichte en gemengde leerwegen) en in het mbo (kwalificatieniveau 1 t/m 4⁷).

Profilering Zorgontwikkeling

Deze profilering komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de competenties 'pedagogisch' en in 'vakinhoudelijk en didactisch'. Vanuit deze competenties kan ook gebruik worden gemaakt van aspecten van 'interpersoonlijk' en 'organisatorisch'.

Bij de inkleuring van de kolommen van de matrix worden de volgende aspecten nadrukkelijk betrokken.

Naast kennis van het vak, is ook brede vorming en zorggerichtheid een vereiste. De nadruk ligt veelal op de betekenis van het leren voor de leerling in het perspectief van leven en werken. Het schoolvak wordt vaak gegeven in het brede kader van een leergebied en in de context van de beroepstaak onderwezen. Naast brede vorming richt deze profilering zich op systematische zorgverlening, hetgeen impliceert het signaleren, diagnosticeren, remediëren en eventueel doorverwijzen, gebruik makend van orthopedagogische en orthodidactische expertise.

Waarschijnlijk zal dit type docent het meest gevraagd worden in het vmbo (basisberoepsgerichte leerweg, leerwegondersteunend onderwijs), in het mbo (kwalificatieniveau 1 en 2) en in het praktijkonderwijs.

4.2 Overleg tussen hogescholen en het relevante (veelal regionale) veld

In de voorgaande paragrafen zijn we uitgegaan van het onderscheid in bevoegdheden tussen leraar po en vo/bve en tevens hebben we voorgesteld binnen deze bevoegdheden te kiezen voor een beperkt aantal welomschreven uitstroomprofielen. Daarbij hebben wij de uitstroomprofielen inhoudelijk op hoofdlijnen getypeerd, waarbij we gestreefd hebben naar een evenwicht tussen landelijke herkenbaarheid en voldoende ruimte voor nadere inkleuring door de instellingen in overleg met het relevante werkveld. Wij zijn van mening dat bij de nadere inkleuring van de voorgestelde profileringen het werkveld door de individuele instellingen betrokken moet worden. Zo kan recht gedaan worden aan de wensen en behoeften van het afnemend werkveld, die veelal situationeel bepaald zullen zijn. Daarbij is het van belang vast te leggen dat de hogeschool eindverantwoordelijk blijft voor de gemaakte keuze en gerealiseerde kwaliteit, want het is immers de hogeschool die in het kader van het accreditatieproces verantwoording moet afleggen. Het feit dat de hogescholen de eindverantwoordelijkheid blijven dragen, impliceert geenszins dat het overleg over de nadere invulling van de voorgestelde profileringen met het (veelal regionale) veld een vrijblijvend karakter zou dragen.

Onlangs heeft de hbo-raad de Branchecode Governance¹⁸ vastgesteld, die voorziet in een horizontale verantwoordingsplicht van de hogescholen. In dat kader kan verantwoording worden afgelegd van de wijze waarop dat overleg heeft plaatsgevonden,

welke afspraken zijn gemaakt en hoe deze zijn geïmplementeerd. Wij adviseren de hbo-raad om de hogescholen te verplichten de genoemde verantwoordingsaspecten op te nemen in de zelfevaluatie-rapporten in het kader van het accreditatieproces.

Om het hbo-bachelorniveau te waarborgen, zijn we van mening dat de Dublin-descriptoren en de SBL-competenties, zoals deze bijvoorbeeld zijn vastgelegd in de matrix en beschreven in paragraaf 3.2, gebruikt dienen te worden bij de nadere vormgeving en de inhoudelijke vulling van de profileringen.

Aanvullende inkleuring profileringen en relatie met IPB

Vanuit de voorgestelde profileringen, zijn er nog aanvullende inkleuringen mogelijk in de lerarenopleidingen po en vo/bve. Ook hiervoor is het werkveld nodig als gesprekspartner.

Uit de consultatie met het werkveld blijkt dat er brede steun is voor de vijf profileringen. Tevens blijkt dat er ten aanzien van de vijf profileringen zoals die in de vorige paragraaf beschreven zijn, in het afnemend veld de wens bestaat deze profileringen nader in te kleuren op basis van regionale behoeftes. We doen geen uitspraak over de wenselijkheid van deze inkleuringen. We menen dat deze in overleg met het werkveld - gebruik makend van de Dublin-descriptoren en de SBL-competenties, zoals die bijvoorbeeld zijn vastgelegd in de matrixbenadering - nader gepreciseerd kunnen worden.

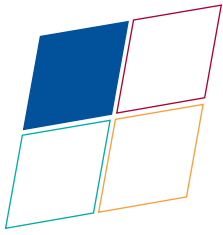
5.1 Voorbeelden aanvullende inkleuring profileringen bij po en vo/bve

De aanvullende inkleuring van een profilering kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de volgende drie gebieden:

¹⁷ Het mbo kent kwalificatieniveau 1 tot en met 4, respectievelijk: assistentenopleiding, basisberoepsopleiding, vakopleiding, middenkader- en specialistenopleiding.

¹⁸ Branchecode Governance, hbo-raad Den Haag, februari 2006





- Vak/vakcluster/leergebied: hierbij denken we aan verdieping van of verbreding naar een vak/vakcluster/leergebied.
- Thematisch: hierbij kan de hogeschool onder andere inkleuring geven aan de eigen identiteit, aan regionale inkleuring of aan specifieke actuele thema's (bijvoorbeeld grote stadsproblematiek, multiculturele samenleving en identiteitsontwikkeling).
- Horizontale en verticale doorstroom: bij horizontaal denken we aan doorstroming binnen de bachelor, van po naar vo/bve of omgekeerd, en bij verticaal aan doorstroming van bachelor naar master.

Het is dus wenselijk dat deze aanvullende inkleuring van profileringen aansluit op de gekozen leeftijdsprofilering in po en in het vo/bve op de profileringen m.b.t. vakinhoudelijke vorming, beroepspraktijk vorming of zorgontwikkeling. Hierdoor kan gewerkt worden aan een duidelijk profiel voor de studerende, waardoor nog meer diepgang bereikt wordt. Er wordt op deze wijze een goede basis gelegd voor de verdere loopbaanontwikkeling en professionalisering.

Enkele voorbeelden van aansluitingsmogelijkheden binnen po:

Binnen de opleiding leraar po moet een student met de leeftijdsprofilering jonge kind niet kiezen voor het vak geschiedenis als vakverdieping, maar voor brede leergebieden waar onderwijs in samenhang aan de orde komt.

Bij een student die kiest voor de profilering oudere kind, en met een sterke belangstelling voor het voortgezet onderwijs, is een keuze voor een specifiek vak- of leergebied juist wel op zijn plaats. Daarmee kan hij een basis leggen voor een gerichte verdere loopbaanontwikkeling.

Binnen de opleiding leraar po kiest een student die in de grote stad aan de slag wil, een aanvullende thematische inkleuring in de vorm van 'grote stadproblematiek' en/of 'multiculturele samenleving en eigen identiteit'. Zo ontstaat een duidelijk profiel. Deze thematische inkleuring kan aansluiten op zowel de profilering Jonge als Oudere kind.

Voor een student met de leeftijdsprofilering jonge kind, met grote belangstelling voor diagnostiek, leer- en ontwikkelingsproblemen c.q. mogelijkheden van jonge

kinderen, kan een aanvullende inkleuring in de vorm van de 'verticale doorstroom', de aanzet zijn voor een hbo-master.

Enkele voorbeelden van aansluitingsmogelijkheden binnen vo/bve:

Binnen de opleiding leraar vo/bve kiest een student die in het vmbo in de grote stad aan de slag wil, voor de profilering beroepspraktijk vorming, gecombineerd met een thematische inkleuring zoals 'grote stadproblematiek' en/of 'multiculturele samenleving en eigen identiteit'.

Bij een student die gekozen heeft voor de profilering zorgontwikkeling, en dus gericht is op orthopedagogische en - didactische diepgang, kan een aanvullende inkleuring in de vorm van de 'verticale doorstroom', de aanzet zijn voor een hbo-master.

Een student die binnen de vernieuwde onderbouw in het vo wil gaan werken en als basis de profilering vakinhoudelijke vorming gevolgd heeft, kan kiezen voor een vakverdieping in een breder leergebied of aanverwant vakgebied. Hij is daarmee aantrekkelijk voor die scholen die in de onderbouw projectmatig of met brede leergebieden werken.

De relatie met de matrixbenadering:

Ook de aanvullende inkleuringen van de profileringen kunnen inhoudelijk ingevuld worden met behulp van inhoud uit de matrix.

De inkleuring 'vak/vakcluster/leergebied' komt in de matrixbenadering vooral tot uiting in de kolommen van de competentie 'vakinhoudelijk en didactisch'. Vanuit deze competentie kan ook gebruik worden gemaakt van aspecten van 'pedagogisch' en 'organisatorisch'.

Ook bij de inkleuring 'thematisch' en 'doorstroom' is de relatie met de matrix duidelijk aan te tonen. We beperken ons hier tot een voorbeeld bij de thematische inkleuring voor 'grote stadproblematiek'. In de matrixbenadering komen vooral de kolommen van de competenties 'interpersoonlijk', 'pedagogisch' en 'samenwerking met de omgeving' aan bod.

We menen dat de voorgestelde benadering de mogelijkheden in zich heeft een programmastructuur te realiseren waardoor de horizontale doorstroom van po naar vo/ bve en omgekeerd, transparant en daardoor ook vergemakkelijkt wordt. Hetzelfde geldt voor de verticale doorstroom van een bachelor- naar een masteropleiding. In alle gevallen van doorstroom kan zo optimaal ingespeeld worden op de reeds verworven EVC's van studerenden. Hogescholen die gebruik maken van het major-minor model kunnen minoren gebruiken om vorm te geven aan doorstroomprofileringen.

5.2 Afspraken en IPB

Sedert eind jaren negentig vindt bij het opleiden van studenten steeds meer samenwerking plaats tussen de hogeschool en de 'opleidingscholen'; samen opleiden onder eindverantwoordelijkheid van de hogeschool. In dit kader moet met name ook de keuze en inkleuring van aanvullende profileringen een onderwerp van gesprek zijn in het overleg tussen hogeschool en het afnemend veld.

De bestuurlijk autonome hogescholen bepalen zelf de inkleuring van het eigen curriculum, maar dit autonoom zijn impliceert het verantwoordelijk zijn voor de eigen onderwijskwaliteit en de wijze waarop deze kwaliteit bereikt dient te worden. De hogescholen zijn aan het afnemende veld verplicht om bekwame leraren af te leveren. Hogescholen kunnen zelf bepalen welke aanvullende inkleuringen van de profileringen zij mogelijk maken, maar er mag geen sprake van vrijblijvendheid zijn in het aanbod van uitstroomprofielen. Uitstroomprofielen zorgen voor verbreding binnen het door de studerenden te volgen curriculum, maar dienen zeker ook de verdieping te waarborgen.

Door de uitstroomprofielen zijn hogescholen in staat flexibel en adequaat in te spelen op de wensen van het relevante (veelal regionale) veld. Een structureel overleg met dit veld is hiervoor een voorwaarde.

Tot slot: onze benaderingswijze biedt de mogelijkheid om aan te sluiten bij het Integraal Personeels Beleid zoals dat gevoerd wordt op de scholen. Het overleg tussen hogescholen en het afnemend veld over de profileringen, biedt mogelijkheden om in het kader van loopbaanontwikkeling de verdere professionalisering af te stemmen

op profileringen binnen de initiële opleiding. De afstemming tussen hogescholen en het afnemend veld met betrekking tot de profileringen kan leiden tot een evenwichtigere structuur in het beroepenveld.

Voorbeelden van profileringen binnen de lerarenopleidingen zijn internationaal onder andere te vinden in Schotland. Ook binnen andere sectoren, onder andere bij medische opleidingen, treffen we dit soort profileringen aan.

Wij zijn van mening dat we door onze voorstellen over de profileringen binnen de initiële opleidingen keuzes gemaakt hebben voor een bachelor of education met een voldoende kwalitatief fundament voor het volgen van een hbo-master.

In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op de te maken afspraken tussen hogescholen onderling en met het relevante (veelal regionale) veld.

Aanbevelingen voor de stuurgroep op te nemen in het bestuurscharter

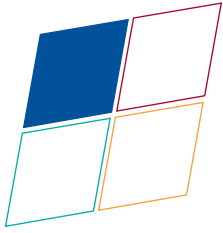
De projectgroep programmalijn domeincompetenties beveelt de stuurgroep aan om in het op te stellen bestuurscharter de volgende afspraken op te nemen met betrekking tot:

6.1 Profileringen bij de lerarenopleidingen po

De projectgroep programmalijn domeincompetenties adviseert in het bestuurscharter op te nemen dat de hogescholen met een lerarenopleiding primair onderwijs uitgaan van de volgende profileringen:

- Profilerings Jonge Kind: verdieping ontwikkelingspsychologie/pedagogiek/didactiek, aanvankelijke ontwikkelings- en leerprocessen, diagnosticeren, brede leergebieden in samenhang vanuit het zich ontwikkelende kind benaderd.





- Profilering Oudere Kind: verdieping pedagogiek/didactiek, beperking en verdieping m.b.t. vakken/leergebieden. Samenhang tussen de vakinhouden.

Voor de hierboven aangegeven profileringen geldt:

De hogeschool gebruikt - in het kader van haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het hbo-bachelorniveau - de Dublin-descriptoren en de SBL-competenties, zoals deze bijvoorbeeld zijn vastgelegd in de matrix, en zorgt op die manier voor transparantie. Dit met inachtneming van de toelichting zoals opgenomen in paragraaf 4.1.1

6.2 Profileringen bij de lerarenopleidingen vo/bve

De projectgroep programmalijn domeincompetenties adviseert in het bestuurscharter op te nemen dat de hogescholen met een lerarenopleiding vo/bve uitgaan van de volgende profileringen:

- Profilering Vakinhoudelijke Vorming: verdieping in vakconcepten en methoden, longitudinale opbouw schoolvak, relatie met onderliggende wetenschap.
- Profilering Beroepspraktijk Vorming: verdieping in inhouden beroepspraktijk en de betreffende beroepskolom, integratie van vak in beroep, beroepsgerichte didactiek.
- Profilering Zorgontwikkeling: verdieping in systematische zorgverlening, brede vormingsgebieden, beroepsgericht.

Voor de hierboven aangegeven profileringen geldt:

De hogeschool gebruikt - in het kader van haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het hbo-bachelorniveau - de Dublin-descriptoren en de SBL-competenties, zoals deze bijvoorbeeld zijn vastgelegd in de matrix, en zorgt op die manier voor transparantie. Dit met inachtneming van de toelichting zoals opgenomen in paragraaf 4.1.2

6.3 Kader hbo-bachelorniveau bij lerarenopleidingen po en vo/bve

De projectgroep programmalijn domeincompetenties adviseert in het bestuurscharter op te nemen dat hogescholen de Dublin descriptoren en de SBL-competenties hanteren als kader om het hbo-bachelorniveau van bovenbedoelde opleidingen te waarborgen en te verantwoorden.

6.4 Overleg tussen lerarenopleidingen po en vo/bve en veld

De projectgroep programmalijn domeincompetenties adviseert in het bestuurscharter op te nemen dat hogescholen een inspanningsverplichting hebben om over de specifieke invulling van boven bedoelde profileringen overleg te plegen met het relevante afnemende werkveld.

6.5 Verantwoordingsplicht lerarenopleidingen po en vo/bve

De projectgroep programmalijn domeincompetenties is bij het opstellen van bovenstaande adviezen ervan uitgegaan dat de hogeschool om haar moverende redenen mag afwijken van het gestelde in het bestuurscharter, maar dat zij de plicht heeft in haar jaarverslag en in haar zelfevaluatie deze afwijkende keuze expliciet te verantwoorden, inclusief de inhoudelijke consequenties.

6.6 Onderhoudsplan

De projectgroep programmalijn domeincompetenties adviseert in het bestuurscharter op te nemen dat de hogescholen het document Domeincompetenties en hbo-bachelorniveau beschouwen als een dynamisch geheel dat onderhevig is aan externe invloeden.

Daarom dient door de algemene vergadering vastgelegd te worden dat er een onderhoudsplan voor dit document wordt ontwikkeld. De domeincompetenties en het hbo-bachelorniveau zullen minimaal één keer per drie jaar onderwerp van bespreking binnen de sector zijn.

BIJLAGE 1: CONSULTATIES

Gevoerde consultatiegesprekken n.a.v. gespreksnotitie

In maart 2006 zijn experts geconsulteerd en hogescholen bevrraagd op basis van een gespreksnotitie. De betrokken experts zijn prof. dr. H. Coonen (voorzitter Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs) en dr. C. Dittrich (voorzitter NVAO). Directe medewerking aan de notitie is geleverd door SBL in de persoon van Frank Jansma.

Met name met het oog op het creëren van draagvlak heeft de werkgroep in maart 2006 interviews gehouden met CvB's van een substantieel deel van de betrokken hogescholen. Bij de keuze van de hogescholen is rekening gehouden met een evenwichtige verdeling qua organisatiestructuur (mono- en multisectoraal) en qua denominatie. De volgende hogescholen zijn bezocht:

- Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
- Hogeschool Windesheim
- Hogeschool Utrecht
- Fontys Hogescholen
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
- Hogeschool Rotterdam
- Avans Hogescholen
- Educatieve Federatie Interactum
- Gereformeerde Hogeschool Zwolle, Christelijke Hogeschool Ede, Driestar Educatief.

Gevoerde gesprekken n.a.v. tussendocument

In mei/juni 2006 is de tussennotitie voorgelegd aan een breed veld van belanghebbende. De volgende gesprekken hebben plaatsgevonden met daarbij aangegeven met wie gesproken is.

Besturen PO: 30 mei 2006

- Dhr. P. Peterson, namens PCBO Leeuwarden
- Dhr. H. Meuzelaar, Viviani Emmen
- Dhr. H. Snelder, Stichting Christophorus Emmeloord
- Dhr. M. van Baast, Stichting Optimus Cuijk
- Dhr. C. de Mey, Stichting Confessioneel Primair Onderwijs Regio Waterland (Purmerend)
- Dhr. H. Jacobs, Utrecht
- Dhr. E. Kruithof, VCPO- Noord-Groningen
- Dhr. H.J. Gerichhausen, Stichting OPOA, Almelo

Besturen vo: juni 2006

- Dhr. L. van Beek, Arevo
- Mevr. R. Sluiter, NUOVA Utrecht
- Dhr. P. Hettema, Schoolmanagers vo
- Dhr. H. van Bleiswijk, Lucas Den Haag
- Dhr. R. Kraakman, OMO
- De heren R. Rijk en W. v.d.Geest, Carmel
- Dhr. M. Stoker, Orion
- Dhr. K. v.d. Heuvel, vo-raad i.o.
- Dhr. P. Overgaw, openbaar voortgezet onderwijs Purmerend

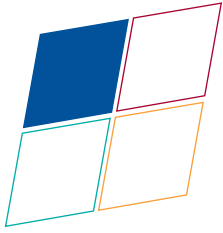
Belangenorganisaties: 7 juni 2006

- Dhr. T. Duif, AVS
- Dhr. C. Akerboom, St. Bonaventura
- Dhr. J. Reulen, KBVO
- Mevr. C. Verlinden, AOB
- Mevr. L. Verheggen, AOB

Overige organisaties

- Dhr. H. Coonen, LPBO
- Dhr. C. Dittrich en C. Post, NVAO





- Dhr. F. Jansma, SBL (tevens extern adviseur)
- Dhr. E. Ozenbrugge, L. Bochum en R. Wilce, BVE-raad

Opleidingsverbanden

- ADEF: 11 mei, 6 juni
- LOBO: 26 januari, 23 maart, 22 juni

BIJLAGE 2: SBL-COMPETENTIES

1. Interpersoonlijk

Een leraar die interpersoonlijk competent is, zorgt ervoor dat er in zijn klas of lessen een goede sfeer van omgaan en samenwerken met zijn leerlingen heerst.

2. Pedagogisch

Een leraar die pedagogisch competent is, zorgt voor een veilige leeromgeving in zijn klas of lessen. Hij bevordert de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen. Hij helpt hen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden.

3. Vakinhoudelijk en didactisch

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, zorgt voor een krachtige leeromgeving in zijn klas of lessen. Hij helpt de leerlingen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen in de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.

4. Organisatorisch

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas of lessen.

5. Samenwerken met collega's

Een leraar die competent is in het samenwerken met collega's, zorgt ervoor dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar afgestemd is. Hij draagt ook bij aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.

6. Samenwerken met de omgeving

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving zorgt ervoor dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school (ouders, instanties) goed op elkaar afgestemd zijn.

7. Reflectie en ontwikkeling

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt na over zijn beroepsopvattingen en bekwaamheid en is voortdurend bezig zich verder te ontwikkelen en professionaliseren.

BIJLAGE 3: DUBLIN-DESCRIPTOREN KWALIFICATIE BACHELOR OF EDUCATION

a. Kennis en inzicht

Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.

b. Toepassen kennis en inzicht

Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.

c. Oordeelsvorming

Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.

d. Communicatie

Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.

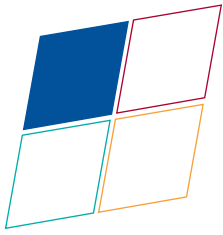
e. Leervaardigheden

Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.

Bijlage 4: Kennisvereisten SBL voor po en vo/bve

| Competentie 1 po | Competentie 1 vo/bve | Competentie 1 VHO |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen• hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten | <ul style="list-style-type: none">• hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen/deelnemers en in de (beroeps)praktijk waar zij zich op voorbereiden• hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten | <ul style="list-style-type: none">• hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen• hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten |
| Competentie 2 po | Competentie 2 vo/bve | Competentie 2 VHO |
| <ul style="list-style-type: none">• hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar• hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen | <ul style="list-style-type: none">• hij is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen/deelnemers, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met bedrijfsculturen waar de leerlingen/deelnemers in of na hun opleiding mee te maken krijgen• hij is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij die problemen in de praktijk kan signaleren en hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar• hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen | <ul style="list-style-type: none">• hij is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij die problemen in de praktijk kan signaleren en hoe hij daarmee om kan gaan• hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar• hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen |



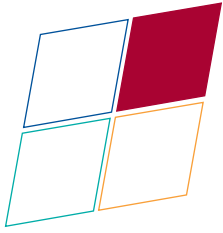


| Competentie 3 po | Competentie 3 vo/bve | Competentie 3 VHO |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs • hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken • hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen • hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict • hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen • hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan • hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden • hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen • hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen | <ul style="list-style-type: none"> • hij heeft zelf een grondige kennis en beheersing van de leerinhouden waarvoor hij verantwoordelijk is en hij is op grond van eigen studie en eventueel werkervaring vertrouwd met de theoretische en (beroeps)praktische achtergronden daarvan • hij kent het belang van die leerinhoud voor het toekomstige beroep en het dagelijks leven van de leerlingen/deelnemers • hij kent op hoofdlijnen de leerinhoud van andere vakken of beroepen waarmee hij binnen zijn school of opleiding samenwerkt • hij weet op hoofdlijnen wat en hoe zijn leerlingen/deelnemers geleerd hebben in het voorgaande onderwijs en hoe hij daarop kan aansluiten • hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict • hij is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën, met verschillende onderwijsarrangementen voor het voortgezet onderwijs en bve (onder andere actuele vormen van beroepsgerichte didactiek) en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen • hij is vertrouwd met hoe leerlingen/deelnemers leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe zij zich ontwikkelen, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan • hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden • hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan • hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen | <ul style="list-style-type: none"> • hij heeft zelf een grondige praktische en theoretische kennis en beheersing van de leerinhouden van zijn vak(ken) of vakgebied • hij kent het belang van die leerinhoud voor het toekomstige beroep of studie en het dagelijks leven van de leerlingen • hij heeft een grondige kennis van de wetenschappelijke achtergronden van de leerinhoud van zijn schoolvak, is vertrouwd met de betreffende wetenschappelijke discipline(s) en de methoden van kennisontwikkeling en kennistoepassing daarbinnen • hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict • hij is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën, met verschillende onderwijsarrangementen voor het voorbereidend hoger onderwijs en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen • hij is bekend met onderwijsarrangementen voor zelfstandig leren, teamleren en onderzoeken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs • hij is vertrouwd met hoe leerlingen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe zij zich ontwikkelen, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan • hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden • hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan • hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen. |

| Competentie 4 po | Competentie 4 vo/bve | Competentie 4 VHO |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn. | <ul style="list-style-type: none"> • hij is bekend met die aspecten van (groeps- of) klassenmanagement die voor zijn vorm van onderwijs relevant zijn • hij is bekend met de organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in de school en in het leerbedrijf, zoals open leercentrum, werkplekkenstructuur, beroepspraktijkvorming en praktijklessen | <ul style="list-style-type: none"> • hij is bekend met die aspecten van (groeps- of) klassenmanagement die voor zijn vorm van onderwijs relevant zijn • hij is bekend met de organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in de school |

| Competentie 5 po | Competentie 5 vo/bve | Competentie 5 VHO |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie • hij is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren • hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs • hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling | <ul style="list-style-type: none"> • hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie • hij is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren • hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het voortgezet onderwijs en bve • hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling | <ul style="list-style-type: none"> • hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie • hij is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren • hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het voorbereidend hoger onderwijs • hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling |





Bijlage B

Kwaliteitsstandaarden EVC procedures voor lerarenopleidingen

A. Visie en beleid

1. De opleiding heeft een duidelijke en consistente visie geformuleerd op opleiden en beoordelen.
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - a. toetsbeleidsplan
 - b. toetskader
 - c. toetsprogramma (dat de toetsing over de gehele opleiding beschrijft)
2. De EVC-procedure is congruent met de visie op beoordelen en opleiden
3. De EVC-procedure is een vorm van leerwegaafhankelijke toetsing

B. Doel van EVC

1. Aan een EVC procedure is expliciet een doel verbonden
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - recht doen aan verworven competenties
 - advies voor instap in een regulier traject
 - advies voor een maatwerk traject
2. De opleiding beschrijft en verantwoordt waartoe het 'erkennen' leidt
Hierbij kan gedacht worden aan:
Toekennen van studiepunten (vrijstellingen) gebaseerd op reeds 'behaalde'
 - competenties of indicatoren
 - beroepstaken of beroepsproducten
 - modules
 - studieduurEen vervolg onderzoek, al of niet onder begeleiding

3. Een EVC-procedure dient de behoefte van de kandidaat aan individuele loopbaanvorming
4. De EVC-procedure staat open voor alle potentiële studenten

C. Rechten van de individuele deelnemers

1. Deelname vindt plaats op basis van vrijwilligheid
2. Er is vastgelegd voor welke kandidaten de procedure toegankelijk is
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - wettelijke toelatingseisen
3. De opleiding stelt de kandidaat optimaal in staat om de EVC-procedure te doorlopen
4. De EVC-procedure is betaalbaar (vormt geen blokkade voor de kandidaat om een EVC-onderzoek aan te vragen)
5. De kandidaat heeft recht op begeleiding voorafgaande en tijdens de procedure
6. De kandidaat heeft er recht op geïnformeerd te worden over de uitslag
7. De kandidaat heeft recht op feedback d.m.v. mondelinge toelichting en schriftelijke rapportage en advies
8. De kandidaat heeft recht op een (afsluitend) gesprek
9. De mogelijkheid tot beroep is geregeld
10. De privacy van de kandidaten is gewaarborgd
11. De resultaten zijn eigendom van de kandidaat

D. Vertrouwen in de procedure en instrumenten; bij kandidaat, opleiding en werkveld

1. Taken en bevoegdheden van alle betrokkenen (begeleider, beoordelaar, organisator), in alle fasen van de procedure, zijn beschreven en functioneren
2. De uitvoering van de procedure gebeurt op effectieve en efficiënte wijze binnen het gestelde doel
3. De kandidaat ontvangt daartoe tijdig alle relevante informatie
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - formele informatie m.b.t. EVC-procedure, voorwaarden, gevolgen, kosten
 - inhoudelijke informatie m.b.t. beroeps en opleidingsprofiel, toetsprogramma, opleiding

4. Het tijdpad van de procedure is realistisch, haalbaar en vooraf bekend
5. De informatie en instructies voor de kandidaat zijn duidelijk en volledig
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - instrumenten, opdrachten, eisen
6. Er wordt gebruik gemaakt van een standaard (competentieprofiel¹, niveau² en beoordelingskader)
7. De validiteit en betrouwbaarheid van de assessment-instrumenten en -procedure is gegarandeerd
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - Helderheid over de functie van de afzonderlijke instrumenten in het geheel (variatie in instrumenten, meervoudig bewijsmateriaal)
 - Helderheid over de functie van elk afzonderlijk instrument
 - De eisen gesteld aan de afzonderlijke instrumenten en de wijze waarop deze dienen te worden toegepast.Bij dit laatste kan gekeken worden naar
 - portfolio
 - gestandaardiseerde zelfbeoordeling
 - interview
 - simulatie
 - praktijkproef
 - video-opnamen
 - andere
8. Het beoordelingsinstrumentarium kan gebruik maken van bewijsmateriaal dat waar dan ook is 'behaald'.
9. Bewijsmateriaal moet voldoende valide zijn (authentiek, actueel, relevant)
10. De beoordeling geschiedt door meerdere geschoolde assessoren (intersubjectiviteit)

E. Deskundigheid van assessoren en begeleiders

1. De onafhankelijkheid van de assessoren is gewaarborgd
2. De assessoren zijn afkomstig van veld en opleiding
3. De assessoren zijn aantoonbaar competent
Hierbij kan gedacht worden aan:
 - profiel, scholing, professionalisering, certificering
4. De rollen van assessor en van begeleider zijn gescheiden
5. Begeleiders zijn aantoonbaar competent

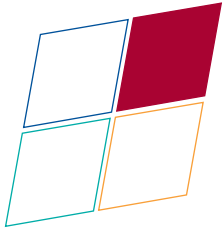
F. Kwaliteitsborging

1. De EVC-procedure is organiseerbaar
2. De EVC-procedure is openbaar
3. De EVC-procedure is onderdeel van de OER
4. Evaluatie van doelstellingen, procedure, beoordelingskader, beoordelingsinstrumenten, kwaliteit van de assessoren en begeleiders, EVC-beheer, etc. vindt geregeld plaats
5. Evaluatie bij de kandidaten vormt een vast onderdeel van de kwaliteitsborging
6. De opleiding is zodanig ingericht dat de adviezen van de EVC-procedure worden waargemaakt
7. Het rendement van EVC voor de kandidaten wordt gevolgd en geëvalueerd
8. Er is verbeterbeleid, gebaseerd op voorgaande evaluaties
9. De evaluatie van de procedure is ingebed in bestaande kwaliteitssystemen

¹ gebaseerd op de Wet BIO

² zie document Matrix Domeincompetenties/Dublin descriptors





Bijlage C

Kwaliteitscriteria toets- en examenregelingen

Preamble

Onder toets- en examenregelingen wordt verstaan de totale toetsystematiek die een hogeschool of opleiding hanteert om de professionele kwalificaties van studenten te beoordelen. De wijze waarop de hogeschool dit uitvoert ligt vast in het toetsplan. In het beoordelingsinstrumentarium zullen meerdere instrumenten gehanteerd worden om het niveau van de competenties vast te stellen. De hiernavolgende kwaliteitscriteria zijn in principe toetsafhankelijk geformuleerd, wel zal verwezen worden naar de kwaliteit van de toetsinstrumenten die gehanteerd worden.

In dit document wordt ervan uitgegaan dat de instelling in het geval dat er sprake is van een multisectorale instelling, het toetsbeleid op instellingniveau heeft vastgesteld en dat per opleiding dit toetsbeleid een nadere uitwerking heeft gekregen. De beschreven kwaliteitscriteria zullen deels op het niveau van de instelling moeten worden toegepast, deels op het niveau van de opleiding.

Instellingen zijn autonoom en dus zelf verantwoordelijk voor het kwaliteitsbeleid, ook op het gebied van toetsing. Dit instrument biedt instellingen de ruimte voor eigen keuzen en voor het verantwoorden van die keuzen aan de hand van de hier beschreven kwaliteitscriteria. Daarmee is de doelstelling van de beleidsagenda, geformuleerd in het Werkplan van de hbo-raad, gerealiseerd. De doelstelling is: een gezamenlijke uitspraak over standaarden voor examenregelingen, gericht op transparantie, intersubjectiviteit en curriculumonafhankelijkheid. Achterliggende gedachte hierbij is dat elke getuigschrift garandeert dat de bezitter daarvan honiveau heeft, voldoet aan bekwaamheidseisen en op grond daarvan kan worden benoemd aan elke hogeschool in Nederland waarop de eisen betrekking hebben.

Kwaliteitscriteria

De criteria hebben betrekking op de volgende domeinen.

Domein A Wettelijke en niveau vereisten

Domein B Kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium

Domein C Borging van de kwaliteit van de beoordeling

Domein D Uitgangspunten voor transparantie

Domein E Curriculumonafhankelijkheid

Hierna worden de domeinen uitgewerkt in criteria.

Domein A Wettelijke en niveau vereisten

1. De instelling beschikt over een examencommissie per opleiding (of combinatie van opleidingen). De werkwijze van de examencommissie en de terzake kundigheid is beschreven.
2. De instelling beschikt voor elke opleiding over een onderwijs- en examenregeling.
3. De instelling beschikt over een commissie waar studenten klachten en geschillen aan kunnen voorleggen en waarbij de procedure is vastgelegd.
4. De instelling beschikt over een regeling voor inzage.
5. De lerarenopleiding(en) voldoet(n) aan de in het bestuurscharter lerarenopleidingen vastgelegde bindingsbesluiten over domeincompetenties en het te behalen niveau (zie bijlage).

Domein B Kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium

De opleiding borgt de kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium door het formuleren van kwaliteitseisen. Hierbij kan gedacht worden aan eisen aan validiteit en betrouwbaarheid van de toetsen, waarbij ook het oordeel van het werkveld en studenten wordt betrokken. Ook kunnen expert-oordelen gevraagd worden. Met betrekking tot validiteit kan gedacht worden aan aspecten als (Dochy en Nickmans, 2005):

- inhoudsvaliditeit, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit (bij de meer klassieke toetsen en testen);
- validiteit van de taken, validiteit van de beoordeling, generaliseerbaarheid van het assessment, de gevolgen van de gebruikte toetsvorm voor het onderwijs en het leerproces van de studenten (bij nieuwe assessmentinstrumenten als portfolio en performance assessment).

Met betrekking tot betrouwbaarheid kan gedacht worden aan aspecten als (Dochy en Nickmans, 2005):

- constructieaspecten, bijvoorbeeld objectiviteit, specificiteit en differentiatievermogen (bij de meer klassieke toetsen en testen);
- transparantie van de criteria waarop beoordeeld wordt (bij nieuwe assessment-instrumenten als portfolio en performance assessment).

Domein C Borging van de kwaliteit van de beoordeling

1. De instelling heeft procedures beschreven ten behoeve van de kwaliteit van beoordelaars. Hierbij kan gedacht worden aan:
 - beschrijving van de competenties die beoordelaars moeten bezitten,
 - een scholingstraject voor (externe) beoordelaars,
 - procedures om vast te stellen of beoordelaars over de vereiste competenties beschikken en hiervan een register bijhouden.

2. De instelling heeft de procedure beschreven die door beoordelaars gehanteerd moet worden.

3. De opleiding heeft de inhoudelijke- en vormvereisten beschreven van door studenten te leveren bewijsmateriaal ten behoeve van het beoordelen van het niveau van hun competenties.

Hierbij kan gedacht worden aan:

- a. vereisten bewijsmateriaal: de student voldoet aan de door de opleiding gevraagde producten, zoals:
 - bewijsmateriaal dat eerder of elders is verworven,
 - resultaten van toetsen en tests,
 - beoordelingen door opleiders van de opleiding en van de werkplek,
 - producten als werkstukken en reflectieverslagen voorzien van beoordeling door bv. docenten, werkplekbegeleiders, peers, oudere jaars en/of voorzien van zelfbeoordelingen,
 - gedrag in een situatie, voorzien van een beoordeling;
- b. (zelf)beoordeling gebeurt bij voorkeur aan de hand van door de opleiding beschreven prestatie-indicatoren (bijvoorbeeld beschreven per competentie).

Domein D Uitgangspunten voor transparantie

1. De onafhankelijkheid van de examencommissie wordt door het CvB van de instelling geborgd.

2. Het verdient aanbeveling een toetsplan op te stellen.

Bij een toetsplan kan ondermeer aan de volgende onderwerpen gedacht worden:

- visie op toetsen,
- de relatie met de beroepskwalificaties,
- de functie van de toetsing, waarbij aangegeven kan worden in hoeverre de toetsing zowel summatief als formatief ingezet kan worden,
- een beschrijving van het beoordelingsinstrumentarium,
- de wijze waarop de beoordeling tot stand komt,
- beschrijving van de vereisten bewijsmateriaal,
- de verhouding tussen begeleiden en beoordelen.

3. De organisatie van de toetsing is vastgelegd door de examencommissie.

4. Het beoordelingsinstrumentarium bestaat uit een mix van instrumenten die ingezet wordt op basis van de aard van (een deel van) de competentie. Het instrumentarium kan bestaan uit meer klassieke toetsen en testen en nieuwe vormen van assessment-instrumenten als portfolio en performance assessment.

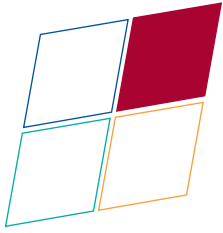
5. De opleiding heeft beschreven wat de relatie is tussen de verschillende toetsinstrumenten en het moment waarop het definitieve oordeel wordt uitgesproken over het bereikte niveau van de competenties. Ten behoeve van de transparantie van het systeem is inzichtelijk of er sprake is van beoordeling van aparte curriculumonderdelen en welke functie deze beoordeling heeft binnen het toetsplan.

6. De opleiding heeft beschreven hoe het oordeel over het niveau van de competenties tot stand komt en welke beoordelingscriteria gehanteerd worden. Hierbij kan gebruikt worden gemaakt van de Matrix Domeincompetenties/Dublindescriptoren (zie bijlage).

Domein E Curriculumonafhankelijkheid

1. Indien er gekozen is voor curriculum onafhankelijkheid dan blijkt dit uit het toetsplan. Tevens is beschreven hoe EVC's worden beoordeeld.
2. Met betrekking tot een eventuele beoordeling van curriculumonderdelen wordt verwezen naar domein D, lid 5.





Begrippenlijst

Beoordelaar

Degene die in een toetsituatie beoordeelt in welke mate de student competenties heeft verworven.

Beoordelingsinstrumentarium

Het totaal van toetsinstrumenten dat gehanteerd wordt om het competentieniveau vast te stellen, de toetsinstrumenten zijn in het toetsplan beschreven en de functie ervan (formatief en summatief) is vastgelegd.

Bestuurscharter

Het bestuurscharter is het slotdocument van de beleidsagenda. Hierin worden alle bindende besluiten neergelegd die in het bestuurlijk overleg zijn genomen. Met het charter laten de hbo-lerarenopleidingen zien dat zij hun verantwoordelijkheid nemen om de kwaliteit van de opleidingen te borgen.

Betrouwbaar

Een voldoende nauwkeurige meting. Een toets is betrouwbaar als het meetinstrument bij herhaalde afname dezelfde waarden meet.

Commissie voor klachten en geschillen

In de huidige WHW wordt gesproken van het College van Beroep voor de examens. In de nieuwe WH00 is deze term niet meer opgenomen.

Consequentiële validiteit

De consequentiële validiteit van een toetsinstrument kan beoordeeld worden op grond van de effecten op het leren van studenten.

Formatieve toets

Toets waarbij de student kan nagaan hoe de verwerving van competenties vordert.

Summatieve toets

Toetsing die onder vastgestelde omstandigheden plaats vindt waardoor deze valide en betrouwbaar is. Summatieve toetsing kan schriftelijk of mondeling plaatsvinden of op een andere manier (bv. projectverslag, presentatie, logboek etc.). Het resultaat kan door de student als bewijs ingebracht worden in zijn portfolio.

Toets

Activiteit op grond waarvan wordt beoordeeld of een student bepaalde kennis, vaardigheden of competenties bezit.

Toetsplan

Document waarin beschreven staat op welke wijze de beoordeling van de competenties plaatsvindt, welke instrumenten hiervoor gehanteerd worden, welke functie aan de instrumenten wordt toegekend (formatief en summatief), de wijze waarop de toetsing is georganiseerd.

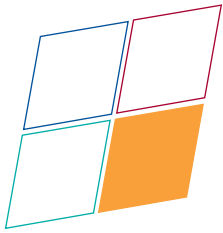
Validiteit

Het meten van wat men beoogde te meten. Een toets is valide, als na meerdere afnames gebleken is dat deze daadwerkelijk meet wat men wilde meten.

Bijlage Matrix Domeincompetenties

| Domein (SBL) competenties Dublin-descriptoren | 1. Interpersoonlijk | 2. Pedagogisch | 3. Vakinhoudelijk en didactisch | 4. Organisatorisch | 5. Samenwerken met collega's | 6. Samenwerken met de omgeving | 7. Reflectie en ontwikkeling |
|--|---|---|---|--|---|---|--|
| a. Kennis en inzicht | Kennis van theorieën en modellen: - communicatie - interculturele communicatie, - groepsdynamica | Kennis van theorieën en modellen: - ontwikkeling en opvoeding - identiteits-ontwikkeling en culturele bepaaldheid | Kennis van theorieën en modellen: - wetenschappelijk fundament leerinhoud - didactiek - schoolmethodes | Kennis van theorieën en modellen: - klassenmanagement - organisatorische aspecten van leeromgevingen | Kennis van theorieën en modellen: - samenwerking en onderwijsinnovatie - kwaliteitszorg - leerlingvolgsystemen - organisatievormen voor scholen | Kennis van theorieën en modellen: - leefwereld en culturele achtergronden van opvoeders, - professionele infrastructuur waar de school onderdeel van is | Kennis van theorieën en modellen: (gedrags-) psychologie |
| b. Toepassen kennis en inzicht | Toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext m.b.v. praktijkkennis | Toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext m.b.v. praktijkkennis | Toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext m.b.v. praktijkkennis | Toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext m.b.v. praktijkkennis | In onderling overleg toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext mbv praktijkkennis | In onderling overleg toepassen van genoemde kennis en inzicht in specifieke onderwijscontext mbv praktijkkennis | Benutten van de genoemde kennis met inbegrip van praktijkkennis voor reflectie en resulterend in ontwikkelingsvragen |
| c. Oordeelsvorming | Beredeneerde keuzes maken m.b.t. interactiepatronen en Interventie-mogelijkheden | Beredeneerde keuzes maken m.b.t. interactiepatronen en Interventie-mogelijkheden | Beredeneerde keuzes maken mbt leerinhoud, didactiek, schoolmethodes en de onderlinge afstemming | Beredeneerde keuzes maken m.b.t. klassenmanagement en organisatie leeromgeving | In onderling overleg keuzes maken m.b.t. schoolontwikkeling en – innovatie. | In onderling overleg keuzes maken m.b.t. samenwerken met de omgeving | Beredeneerde keuzes maken uit ontwikkelingsvragen |
| d. Communicatie | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van interactiepatronen en Interventie-mogelijkheden | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van interactiepatronen en interventie-mogelijkheden | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van leerinhoud, didactiek en schoolmethodes en hun onderlinge samenhang | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van klassenmanagement en organisatie leeromgeving | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van schoolontwikkeling en – innovatie | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen met de omgeving over de samenwerking | Uitleggen, verantwoorden en afstemmen van eigen keuzes bij invulling beroep en professionele ontwikkeling |
| e. Leervaardigheden | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen | Systematisch reflecteren en professionele leer vormen inschakelen |





Bijlage D

Eindrapportage programmalijs kwaliteitszorg lerarenopleidingen

oktober 2006

INHOUDSOPGAVE

1. INLEIDING 31

| | | |
|-------|--|----|
| 1.1 | CONTEXT | 31 |
| 1.2 | POSITIEBEPALING PROGRAMMALIJS KWALITEITSZORG | 31 |
| 1.3 | UITGANGSPUNTEN | 32 |
| 1.3.1 | NVAO-beoordelingskader als uitgangspunt | 32 |
| 1.3.2 | Accent op kenmerken in plaats van op systemen | 32 |
| 1.3.3 | Een brede in plaats van smalle benadering | 32 |
| 1.3.4 | Opleidings specifieke uitwerkingen van kwaliteit | 32 |
| 1.3.5 | Opleidingsprogramma (NVAO-onderwerp 2) als black box | 32 |
| 1.3.6 | Bestaande verantwoordelijkheidsverdeling handhaven | 33 |
| 1.3.7 | Producten uit andere programmalijs ingevlochten | 33 |
| 1.4 | PLANNING | 33 |
| 1.5 | LEESWIJZER | 34 |

2. WERKWIJZE 34

| | | |
|-----|---------------|----|
| 2.1 | INLEIDING | 34 |
| 2.2 | KADERSTELLING | 34 |
| 2.3 | UITWERKING | 34 |

3. KENMERKEN KWALITEITSZORGSYSTEMEN 35

| | | |
|-----|---|----|
| 3.1 | INLEIDING | 35 |
| 3.2 | ALGEMENE KENMERKEN VAN KWALITEITSZORGSYSTEMEN | 36 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 3.2.1 | Verantwoording | 36 |
| 3.2.2 | Kwaliteitszorgsysteem | 37 |
| 3.2.3 | Kwaliteitsbepaling | 37 |
| 3.2.4 | Kwaliteitsbeheersing | 38 |
| 3.2.5 | Kwaliteitsbewaking | 38 |
| 3.2.6 | Kwaliteitsverbetering | 38 |
| 3.2.7 | Kwaliteitsborging | 39 |
| 4. OPERATIONALISERING VAN KWALITEITSKENMERKEN | | 39 |
| 4.1 | INLEIDING | 39 |
| 4.2 | INSTROOM EN EVC | 40 |
| 4.2.1 | Inleiding | 40 |
| 4.2.2 | Uitwerking | 41 |
| 4.2.3 | Aandachtspunten operationalisering | 41 |
| 4.3 | BORGING HO-NIVEAU EN BEKWAAMHEIDSEISEN: DOMEINCOMPETENTIES | 41 |
| 4.3.1 | Inleiding | 41 |
| 4.3.2 | Uitwerking | 41 |
| 4.3.3 | Aandachtspunten operationalisering | 42 |
| 4.4 | BORGING HO-NIVEAU EN BEKWAAMHEIDSEISEN: NIVEAU | 42 |
| 4.4.1 | Inleiding | 42 |
| 4.4.2 | Uitwerking | 42 |
| 4.4.3 | Aandachtspunten operationalisering | 43 |
| 4.5 | TOETSING EN EXAMENS | 43 |
| 4.5.1 | Inleiding | 43 |
| 4.5.2 | Uitwerking | 43 |
| 4.5.3 | Aandachtspunten operationalisering | 43 |
| 4.6 | OPLEIDINGSSCHOOL/LEREN OP DE WERKPLEK | 44 |
| 4.6.1 | Inleiding | 44 |
| 4.6.2 | Uitwerking | 44 |
| 4.6.3 | Aandachtspunten operationalisering | 44 |
| 4.7 | OPLEIDINGSPERONEEL | 44 |
| 4.7.1 | Inleiding | 44 |
| 4.7.2 | Uitwerking | 45 |
| 4.7.3 | Aandachtspunten operationalisering | 45 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 4.8 | INTERNE KWALITEITSBORGING | 45 |
| 4.8.1 | Inleiding | 45 |
| 4.8.2 | Uitwerking | 45 |
| 4.8.3 | Aandachtspunten operationalisering | 45 |
| 4.9 | RENDEMENT | 45 |
| 4.9.1 | Inleiding | 45 |
| 4.9.2 | Uitwerking | 46 |
| 4.9.3 | Aandachtspunten operationalisering | 46 |
| | 5. EFFECTUERING | 46 |
| 5.1 | INLEIDING | 46 |
| 5.2 | BESTUURLIJKE INZET | 46 |
| | 6. BIJLAGE: ANALYSE AANDACHTSPUNTEN | 47 |
| 6.1 | RELATIE AANDACHTSPUNTEN EN NVAO-BEOORDELINGSKADER | 47 |
| 6.2 | ANALYSE 'EXTRA' BEWIJSLAST | 50 |

1. INLEIDING

1.1 Context

Minister, hbo-raad en VSNU hebben in juni 2005 in overleg de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008 vastgesteld¹. De aanleiding daarvoor lag in verschillende evaluaties en rapporten over de kwaliteit en de infrastructuur van de lerarenopleidingen, die de minister aanleiding tot zorg gaven.

In het verlengde van deze agenda zijn een viertal programmalijnen onderscheiden, waarvan er één betrekking heeft op de kwaliteitszorg². Uit de meest recente visitaties was immers gebleken dat een substantieel aantal lerarenopleidingen op dit punt tekort liet zien die zonder ingrepen een belemmering zouden kunnen vormen voor een succesvolle accreditatie in 2009 (pabo's) en 2010 (tweedegraads lerarenopleidingen).

Aan de programmalijn kwaliteitszorg is als opdracht meegegeven om de volgende

producten/handreikingen op te leveren:

- Een beschrijving van kenmerken waaraan het kwaliteitszorgsysteem dient te voldoen; het gaat hier om de kwaliteit van de kwaliteitszorg.
- Handreikingen voor specifieke uitwerkingen van de kwaliteitsaspecten waarover in de Beleidsagenda afspraken gemaakt zijn.
- Een voorstel voor de aanpak van een tussentijdse, interne audit om voorafgaand aan de start van het formele accreditatietraject eventueel nog verbeteracties door te kunnen voeren.

In de voorliggende notitie wordt op de eerste twee onderdelen ingegaan. Tijdens de werkzaamheden is gebleken dat in (vrijwel) alle gevallen nog een vorm van auditing is voorzien voorafgaand aan de start van het eigenlijke accreditatietraject. Gegeven de inbedding daarvan in de verschillende interne systemen die de hogescholen hanteren, zou een daar los van staande uitwerking weinig meerwaarde bieden. Tevens is gebleken – bij een terugkoppeling naar een aantal kwaliteitszorgmedewerkers vanuit de opleidingen – dat de in deze rapportage aangereikte uitwerkingen voldoende aanknopingspunten bieden voor de inrichting van de interne analyse/ beoordeling/auditing.

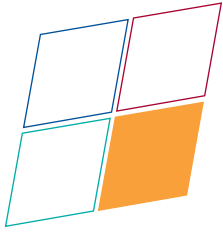
1.2 Positiebepaling programmalijn kwaliteitszorg

Naar aanleiding van incidenten staan de lerarenopleidingen geregeld op een negatieve manier in het nieuws. Het gaat daarbij om de mate waarin de opleidingen voorzien in de gewenste kwalitatieve en kwantitatieve aansluiting op de arbeidsmarkt. Voor de politiek-bestuurlijke positie van de opleidingen is dat niet bevorderlijk; het roept bemoeienis van het ministerie op.

¹ Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008, Den Haag: Ministerie van OCW, 1 juli 2006 (<http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-27721b.pdf>).

² Zie Businessplan uitwerking Beleidsagenda Lerarenopleidingen, Den Haag: hbo-raad, september 2005). De overige programmalijnen hebben betrekking op Domeincompetenties, Toetsing, en Masterop-leidingen.





De beleidsagenda biedt de opleidingen (c.q. instellingen) de mogelijkheid om het initiatief weer naar zich toe te halen; in het bijzonder moet er vanuit de programmalijn kwaliteitszorg naar gestreefd worden om zodanige zekerheden in te bouwen dat het vertrouwen duurzaam hersteld kan worden. Dat is de inzet geweest waarmee de voorliggende notitie is opgesteld.

1.3 Uitgangspunten

Om in de zojuist geschetste context adequaat te opereren, is een aantal uitgangspunten geformuleerd.

1.3.1 NVAO-beoordelingskader als uitgangspunt

Het NVAO-beoordelingskader³ is het centrale, en doorslaggevende, uitgangspunt. De opleidingen moeten bij de volgende accreditatieronde zonder meer voldoen aan de vereisten van dat kader.

Bij de verdere uitwerking wordt overigens rekening gehouden met de nadere operationalisering die door de verschillende VBI's op 'ijkpunt' of 'criterium' niveau zijn opgesteld⁴.

1.3.2 Accent op kenmerken in plaats van op systemen

De voorliggende rapportage beschrijft geen (nieuw) kwaliteitszorgsysteem en schrijft al helemaal niet een bepaald kwaliteitszorgsysteem voor. Er is ook geen aanleiding om te veronderstellen dat een lerarenopleiding specifieke eisen op systeemniveau zou vergen.

De handreiking beschrijft wel de generieke kenmerken waaraan een kwaliteitszorgsysteem (welk dan ook) moet voldoen. Naarmate een systeem aan meer van de beschreven kenmerken voldoet, is aannemelijk dat voldaan zal worden aan de vereisten die het beoordelingskader van de NVAO stelt. Hoofdstuk 3 bevat de uitwerking van dit onderdeel.

Dit uitgangspunt laat de bestaande kwaliteitszorgsystemen op hogeschoolniveau volledig onverlet.

1.3.3 Een brede in plaats van smalle benadering

Strikt genomen kan men redeneren dat de programmalijn kwaliteitszorg zich uitsluitend zou moeten richten op onderwerp 5 van het NVAO-beoordelingskader (dat immers betrekking heeft op de kwaliteitszorg). Er is echter bewust gekozen voor een bredere benadering waarbij meer onderwerpen en facetten van het beoordelingskader aan de orde kunnen komen. Daarbij spelen twee overwegingen mee:

- Van alle onderwerpen uit het kader, kan onderwerp 5 in de geringste mate – of zelfs in het geheel geen – aanleiding geven tot een opleidings specifieke uitwerking; het is namelijk het meest generieke onderwerp uit het kader.
- Niet alleen onderwerp 5 heeft betrekking op kwaliteitszorg, maar alle onderwerpen en facetten van het NVAO-beoordelingskader hebben een relatie met (en moeten ingebed zijn) in kwaliteitszorg.

1.3.4 Opleidings specifieke uitwerkingen van kwaliteit

De ambitie is niet om nieuwe criteria te ontwikkelen (naast wat al aan NVAO-facetten en VBI-ijkpunten/criteria e.d. beschikbaar is) maar enkel om bij bepaalde facetten een voor lerarenopleidingen specifieke concretisering uit te werken, als handreiking voor de instellingen.

1.3.5 Opleidingsprogramma (NVAO-onderwerp 2) als black box

Strikt beschouwd moet bij de kwaliteitszorg centraal staan wát men wil bereiken (onderwerp 1) en òf men het bereikt (onderwerp 6). De weg waarlangs men de verbinding tussen deze beide momenten creëert, kan minder centraal staan (en zelfs als een black box buiten beschouwing gelaten worden). Dat past ook goed bij het uitgangspunt om de programmaverantwoordelijkheid onverkort bij de opleidingen te laten. Uiteraard wordt elk concreet programma vanuit de eigen uitgangspunten binnen het accreditatieproces beoordeeld, maar er is geen aanleiding om vanuit de programmalijn kwaliteitszorg op brancheniveau veel over het programma vast te willen leggen, met uitzondering van een beperkt aantal facetten waarover de beleidsagenda specifieke uitspraken doet.

³ *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs. Den Haag: NVAO, 14 februari 2003.*

⁴ *Het gaat om de documenten Richting geven aan het timmermansoog (Den Haag: Certiked, mei 2004), Beoordelingskader hbo bachelor opleidingen (Den Haag: Hobéon, januari 2006) en Protocol NQA 2005 hbo-bacheloropleiding. Operationalisering criteria accreditatiekader (Utrecht: NQA, juli 2004).*

1.3.6 Bestaande verantwoordelijkheidsverdeling handhaven

De bestaande verantwoordelijkheidsverdeling blijft gehandhaafd; daar komt geen extra laag tussen en geen nieuw kader bij. Geleverd wordt een handreiking waarmee opleidingen zelf de kwaliteit van hun bewijsvoering (in termen van breedte en diepgang c.q. concreetheid) kunnen verbeteren en eventuele hiaten erin kunnen opsporen.

1.3.7 Producten uit andere programmalijnen ingevlochten

De programmalijnen Domeincompetenties en Toetsing hebben betrekking op Onderwerp 1, respectievelijk facet 2.5, 2.8 en 6.1 van het NVAO-beoordelingskader. Bij de uitwerking van de desbetreffende kwaliteitszorgaspecten is uiteraard aangesloten bij de rapportages van de desbetreffende programmalijnen. In de voorliggende rapportage is qua verwoording aangesloten op wat vanuit het oogpunt van kwaliteitszorg (basiskwaliteit) nodig is; voor detailuitwerkingen wordt verwezen naar de desbetreffende rapportages.

1.4 Planning

De planning is erop gericht om tijdig, dus ruim voor de start van de komende accreditatieperiode de kwaliteitszorg volledig op orde te hebben. Figuur 1 laat de grofplanning zien. De einddatum (het moment waarop de accreditaties moeten zijn verleend) ligt vast, evenals de daar van afgeleide uiterste datum van indiening van de accreditatieaanvraag bij de NVAO. De data verschillen voor pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen. Voor elke afzonderlijke opleiding kan de concrete planning er uiteraard anders uitzien. Uit de planning kan in elk geval afgeleid worden dat nog voldoende tijd beschikbaar is.

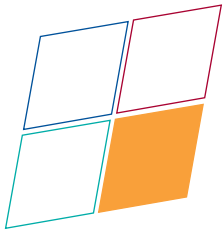
Na vaststelling van het bestuurscharter en de productcatalogus wordt de bestuurlijke inbedding van het Beleidsagenda-traject beëindigd, waarmee tevens de taak van de stuurgroep ten einde komt. De resterende activiteiten van de programmalijn kwaliteitszorg dienen dus in een ander bestuurlijk kader geplaatst te worden, enerzijds gebaseerd op de eigen verantwoordelijkheid van de instellingen, anderzijds gesteund door een coördinerende en regisserende rol van de hbo-raad.

Figuur 1. Planning

Toelichting: de planning is globaal aangeduid.

| Fase | Taaknaam | 2006 | | | | 2007 | | | | 2008 | | | | 2009 | | | | 2010 | | | |
|------|--|------|----|----|----|------|----|----|----|------|----|----|----|------|----|----|----|------|----|----|---|
| | | K1 | K2 | K3 | K4 | K1 | K2 | K3 | K4 | K1 | K2 | K3 | K4 | K1 | K2 | K3 | K4 | K1 | K2 | K3 | |
| 1 | Ontwikkeling | █ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Bestuurlijke besluitvorming en inlichting projectorganisatie vanaf november 2006 | | | █ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Implementatie en analyse kwaliteitszorgsysteem | | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | |
| 4 | Accreditatietraject | | | | | | | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ | █ |
| 5 | Uiterste datum indienen accreditatieaanvraag pabo's | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ |
| 6 | Uiterste datum indienen accreditatieaanvraag 2e graads opleiding | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ |
| 7 | Uiterste accr. datum pabo's | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ |
| 8 | Uiterste accr. datum 2e graads opleiding | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ |





1.5 Leeswijzer

De opbouw van de rapportage is als volgt:

- Hoofdstuk 2 schetst in het kort de gevolgde aanpak.
- Hoofdstuk 3 beschrijft in generieke termen de vereisten waaraan kwaliteitszorgsystemen moeten voldoen.
- In hoofdstuk 4 volgen indicatieve operationalisering van – voor de lerarenopleidingen min of meer specifieke – kwaliteitskenmerken, gerelateerd aan de thema's waarover gelet op de beleidsagenda prestatieafspraken gemaakt zouden moeten worden en gerelateerd aan de onderwerpen en facetten uit het NVAO-beoordelingskader.
- Paragraaf 5 gaat in op de wijze van effectuering binnen de kwaliteitszorgsystemen van de instellingen.

2. Werkwijze

2.1 Inleiding

De beleidsagenda formuleert (op pagina 6) als thema's waarover 'prestatieafspraken kwaliteit' gemaakt moeten worden, de volgende:

- Instroom en EVC.
- Borging HO-niveau en bekwaamheidseisen.
- Toetsing en examinering.
- Opleidingschool/leren op de werkplek.
- Opleidingspersoneel.
- Interne kwaliteitsborging.

2.2 Kaderstelling

De programmalijn kwaliteitszorg moet zich verhouden tot deze thema's. De 'bril' waarmee daarbij gekeken wordt, is – zoals in paragraaf 1.3 al gesteld – uitsluitend ontleend aan:

- Het beoordelingskader van de NVAO: onderwerpen en facetten en hun hantering in de praktijk⁵. Een aantal besluiten van de NVAO zijn nader beschouwd om na te gaan welke elementen door de NVAO (kennelijk) centraal gesteld worden bij de beoordeling.
- De operationalisering van het NVAO-beoordelingskader in de protocollen van de VBI's. Om een goed beeld te krijgen van de operationalisering van de facetten door de VBI's zijn gesprekken gevoerd met de directeurs van de VBI's (NQA, Hobéon en Certiked).
- Generieke kenmerken waaraan kwaliteitszorgsystemen (ook in het hoger onderwijs) moeten voldoen. Daartoe is literatuuronderzoek verricht en is tevens een quick scan uitgevoerd van de kwaliteitszorgsystemen van de opleidingen die bij de visitatie overwegend positief beoordeeld werden op het thema kwaliteitszorg; voorts zijn VBI-rapporten en NVAO-besluiten bestudeerd om gevoel te krijgen voor de wezenlijke elementen⁶.

2.3 Uitwerking

Vervolgens is nagegaan of in het licht van de beleidsagenda ingrepen of aanpassingen vereist zijn op:

- Systeemniveau; de kenmerken waaraan kwaliteitszorgsystemen moeten voldoen. Dat heeft een uitwerking gekregen in hoofdstuk 3.
- Bewijslastniveau; het gaat hier om de aard, breedte, omvang, diepgang e.d. van de te leveren bewijslast. Daarvoor zijn aandachtspunten opgesteld per in de beleidsagenda onderscheiden thema dat om 'prestatieafspraken kwaliteit' vraagt; deze aandachtspunten zijn opgenomen in hoofdstuk 4.

De rapportage is, in opdracht van de Stuurgroep, opgesteld door de Klankbordgroep programmalijn kwaliteitszorg lerarenopleidingen. Daarin hadden zitting:

- N.A. Broer, Driestar Educatief
- I. Diepstraten, Fontys Hogescholen
- I. Franssen, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
- M. Huigen, Hogeschool Utrecht
- C. Hover, smets+ hover+ adviseurs, secretaris
- J.I. Jongejan, Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, voorzitter
- J. Palings, Fontys Hogescholen
- I. van der Pluym, Fontys Hogescholen
- R. Steinfort, De Kempel

3. Kenmerken kwaliteitszorgsystemen

3.1 Inleiding

De NVAO hanteert in het accreditatieprotocol een brede oriëntatie bij het beoordelen van kwaliteit. Dat betekent dat niet alleen de kwaliteit van de inhoud of het programma geborgd moet zijn, maar ook aspecten in bredere zin als onderwijsconcept, personeel, financieel beleid, faciliteiten. Vooral het proces van kwaliteitsborging is van belang, waarbij de vraag aan de orde is of er sprake is van een systematische, periodieke en breed gedragen wijze van kwaliteitsborging. Daarbij wordt beoordeeld of de gehele kwaliteitscyclus van 'plan-do-check-act' gerealiseerd wordt en of de verschillende stakeholders daar op systematische wijze bij betrokken worden.

Zowel proces als product worden dus door de NVAO beoordeeld, maar de wijze waarop de NVAO dat doet, heeft nadrukkelijk een procesmatig karakter. In een toelichting op de accreditatiekaders wordt dit uitgangspunt als volgt uitgewerkt.

"De kwaliteit van de kwaliteitszorg vormt de beste garantie dat de opleiding bezig is met het in beeld brengen van zwakke plekken en maatregelen neemt om die aan te pakken. Daarmee is kwaliteitszorg de beste waarborg voor behoud en verbetering

van de in de accreditatie geconstateerde kwaliteit. Om die reden kent de NVAO veel gewicht toe aan kwaliteitszorg. (NVAO-accreditatiekader, p. 18)

De besluiten van de NVAO geven een indruk van de aspecten die de NVAO (kennelijk) van belang vindt. Van die hogescholen waarvan de lerarenopleidingen voor het onderdeel kwaliteitszorg bij de laatste visitatie een positief oordeel kregen, is gekeken naar uitspraken van de NVAO over het kwaliteitszorgsysteem. Zie voor een selectie Kader 1. Bij de uitwerking van de eisen te stellen aan het kwaliteitszorgsysteem zal met deze aspecten rekening gehouden worden.

Kader 1. Sleutelpassages uit NVAO-besluiten⁷

De interne kwaliteitszorg kent een systematiek die ontleend is aan het kwaliteitszorgsysteem van de HvU. De kerncomponenten daarvan zijn de systematische uitvoering van de PDCA-cyclus en de hantering van het kwaliteitsevaluatie instrument EVINAC dat door de hogeschool is ontwikkeld en dat alle in het NVAO kader vermelde onderwerpen bestrijkt.

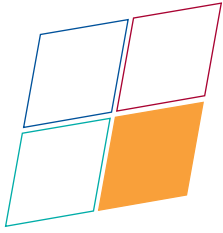
De opleiding wordt jaarlijks aan de hand van toetsbare streefdoelen geëvalueerd. De opleiding draagt er zorg voor dat de verbetermaatregelen bekend zijn bij tenminste de docenten, de studenten en de Beroepenveldcommissie. Uit de activiteiten die de opleiding ontplooit en uit de wijze waarop zij externen daarbij betreft, blijkt dat zij de opleidingskwaliteit hoog in het vaandel heeft staan. Het panel stelt vast dat de opleiding jaarlijks aan de hand van toetsbare streefdoelen wordt geëvalueerd. De uitkomsten van periodieke evaluaties vormen de basis voor verbetermaatregelen die aantoonbaar zullen bijdragen aan de realisatie van de streefdoelen. Uit de thans voorhanden zijnde management review 2004, de periodieke managementrapportages en de beschrijving van de planning en procedures waarlangs verbetermaatregelen moeten worden uitgevoerd, blijkt dat evaluaties inderdaad leiden tot het vaststellen van verbetermaatregelen. Deze zijn in "Verbeterplannen" vastgelegd.

⁵ Zie voetnoot 3.

⁶ Omdat de lerarenopleidingen nog geen accreditatieproces hebben doorlopen, zijn rapporten en besluiten over andere opleidingen bestudeerd.

⁷ Hiervoor is geput uit (positieve) NVAO-besluiten over opleidingen verbonden aan hogescholen waarvan de pabo's c.q. lerarenopleidingen voor het onderdeel kwaliteitszorg bij de laatste visitatie een positief oordeel kregen. Het gaat om opleidingen Personeel en arbeid en Communicatie.





Het panel heeft geconstateerd dat de opleiding in 2000 een Kwaliteitszorgplan heeft opgesteld, dat in 2003 is aangepast. Het kwaliteitszorgplan sluit aan op het kader dat voor de HAN als geheel is vastgesteld. Het kwaliteitszorgkader onderscheidt vier zorggebieden waarop de aandacht wordt gericht: onderwijs, personeel, infrastructuur / materiële voorzieningen en organisatie. Per zorggebied zijn voor verschillende aspecten streefdoelnormen vastgelegd en is voorts aangegeven op welke wijze het bereikte resultaat geëvalueerd zal worden, met welke frequentie die evaluatie plaatsvindt en wie verantwoordelijkheid draagt voor het uitvoeren van de evaluatie respectievelijk de (besluitvorming over) verbeteractiviteiten. (...)

De opleiding heeft een procedure voor interne evaluaties opgesteld, die schematisch laat zien hoe de 'kwaliteitscirkel' is opgezet. Het schematisch overzicht laat zien welke informatiestromen en activiteiten deel uitmaken van het systeem van kwaliteitszorg. Het overzicht laat zien dat de commissie kwaliteit evaluatie-uitkomsten bespreekt en de uitkomsten van de evaluatie voorlegt aan relevante partijen. De commissie kwaliteit vraagt des betreffende groepen (bijvoorbeeld docenten of praktijkbureau) om een analyse van de uitkomsten en voorstellen voor verbeteringen. De analyse en verbetervoorstellen worden besproken in de commissie kwaliteit en doorgeleid naar relevante gremia (...). Uit het kwaliteitszorgplan en het activiteitenplan voor het jaar 2003-2004 blijkt welke evaluaties worden uitgevoerd en welke groepen binnen de opleiding daarbij betrokken zijn.

Het panel stelt vast dat de opleiding een kwaliteitszorgsysteem heeft dat ontleend is aan het NHL-brede systeem dat in 2003 van start is gegaan. In de zelfevaluatie geeft de opleiding per NVAO-onderwerp aan welke instrumenten worden ingezet, wat de frequentie is en waar de resultaten worden besproken. Analyse vindt plaats aan de hand van toetsbare streefdoelen waarbij de lat, aldus de opleiding, steeds iets hoger wordt gelegd. (...) De opleiding rapporteert jaarlijks in het jaarverslag over de behaalde resultaten, uitgezet tegen de geformuleerde doelstellingen. Het panel heeft echter moeten constateren dat de aantoonbaarheid en navolgbaarheid van kwaliteitsacties een verdere verbetering nodig heeft. Het panel stelt daarmee vast dat de fundamenten voor het huidige kwaliteitszorgsysteem zijn gelegd. Het cyclische karakter zal de komende periode verder worden geïmplementeerd. De navolgbaarheid van acties is op zich onvoldoende, echter

omdat de acties feitelijk wél uitgevoerd zijn, beoordeelt het panel het facet 'Maatregelen tot verbetering' als voldoende.

3.2 Algemene kenmerken van kwaliteitszorgsystemen

3.2.1 Verantwoording

Een adequaat kwaliteitszorgsysteem is een noodzakelijke voorwaarde voor het borgen van de kwaliteit van een opleiding. Overigens is duidelijk dat dit niet tevens een voldoende voorwaarde is: het feitelijk realiseren van kwaliteit is afhankelijk van een groot aantal operationele processen. Hieronder worden de noodzakelijke kenmerken van een kwaliteitszorgsysteem beschreven in termen van een vijftal stappen die meteen het cyclische karakter van kwaliteitszorg weergeven.

Figuur 2 brengt de hele cirkel in beeld. Ontbreekt één van de elementen of stappen of zit er een 'gat' tussen twee ervan, dan is er sprake van een serieus probleem. Dat komt – zo blijkt uit panelrapporten en NVAO-besluiten – echter nogal eens voor.

Figuur 2. De vijf cyclische kenmerken van kwaliteitszorgsystemen



De uitwerking is gebaseerd op de feitelijke praktijk van visitatie en accreditatie en niet op een specifiek model. Er is een analyse uitgevoerd van de kwaliteitszorgsystemen van die opleidingen die in de laatste visitatie positief beoordeeld zijn op het onderwerp kwaliteitszorg. Daarnaast zijn accreditatiebesluiten van de NVAO geanalyseerd die betrekking hebben op opleidingen van de desbetreffende instellingen.

Tenslotte is aangesloten bij de bevindingen uit interviews gehouden met de directeurs van drie VBI's (NQA, Hobéon en Certiked). Ook in de literatuur over kwaliteitszorgsystemen kan overigens steun voor de hier gevolgde benadering worden gevonden.

Het is gewenst dat hogescholen uitspreken hun kwaliteitszorgsystemen mede aan de hand van de hier gepresenteerde denklijn doorlichten en zo nodig aanpassen, onverlet de individuele autonomie van de instelling.

3.2.2 Kwaliteitszorgsysteem

Kwaliteitszorgsystemen kunnen zich op verschillende modellen baseren. Denk aan het INK-model of het EFQM-model. Instellingen zijn vrij in de modelkeuze. Strikt genomen is niet noodzakelijk dat men zich bekent tot een van de bestaande modellen; sommige hogescholen hanteren min of meer eigen systemen. Niet altijd is in strikte zin sprake van een 'systeem'; dat hoeft ook niet. Veel opleidingen hanteren een beschrijving van de PDCA-cyclus en geven de stappen aan die achtereenvolgens in dit proces gezet worden.

Kwaliteitszorgsysteem

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- De opleiding heeft een visie op kwaliteitszorg.
- Doel en kader van kwaliteitszorg zijn vastgesteld.
- Eisen te stellen aan kwaliteitszorg zijn vastgesteld.
- De beleidsterreinen waarop kwaliteitszorg zich richt, worden geëxpliciteerd.
- De relatie met hogeschoolbeleid wordt aangegeven.
- De relatie tussen interne en externe kwaliteitszorg wordt aangegeven.

- Het cyclische karakter van kwaliteitszorg wordt beschreven.
- Betrokkenen en communicatielijnen zijn vastgesteld.
- De aan instrumenten te stellen kwaliteitseisen zijn vastgesteld.

3.2.3 Kwaliteitsbepaling

Hierbij gaat het om vragen als:

- Is er een inhoudelijk referentiekader dat als standaard voor de kwaliteit wordt gezien?
- Zijn er kwaliteitsnormen waaraan men wenst te voldoen?

Kwaliteit is geen abstract begrip, maar moet concreet gemaakt worden. Men moet altijd de vraag (gesteld door een visitatiepanel) naar het inhoudelijke referentiekader kunnen beantwoorden.

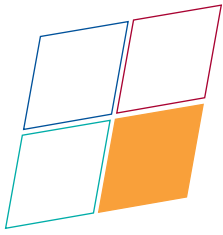
Kwaliteitsbepaling heeft te maken met opvattingen over het niveau of de standaard die men wenst te bereiken. Feitelijk gaat het hier om een inhoudelijk referentiekader, waarin aangegeven wordt wat het geaccepteerde kwaliteitsniveau is.

Zo kan men bijvoorbeeld aansluiting zoeken bij de EPS-kwaliteitsstandaarden, of tot een uitwerking komen vanuit de verschillende stakeholders. Het kwaliteitskader moet hoe dan ook voor een deel extern gelegitimeerd worden. Daarbij kan onder meer verwezen worden naar Dublin-descriptoren en hbo-kernkwalificaties. Maar verder kan het referentiekader ook opgebouwd worden vanuit een interne legitimatie en op deze wijze de eigen keuzes van de opleiding weerspiegelen. Veelal gebeurt dat in aanvulling op het accreditatieprotocol. Het gaat soms om een kaderstelling betreffende de eigen identiteit, maar ook om ijkpunten die een specificatie vormen van de onderwerpen en facetten van de accreditatie. Sommige instellingen laten het bij een betrekkelijk algemeen en abstract kader, andere formuleren zeer specifieke normen en standaarden. In enkele gevallen doet men dat op het niveau van een gewenst niveau van klanttevredenheid in de vorm van voldoende en onvoldoende rapportcijfers.

Minimaal moet sprake zijn van streefdoelen met betrekking tot rendement (zoals facet 6.2 van het NVAO-beoordelingskader expliciet vereist).

Men moet zich tot het gekozen model verhouden en een ontwikkeltraject ingaan om het ideaaltypische model mogelijk zo veel mogelijk te benaderen.





Kwaliteitsbepaling

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- Een inhoudelijk referentiekader fungeert als toetssteen.
- Het te bereiken kwaliteitsniveau wordt gerelateerd aan het accreditatiekader.
- Het te bereiken kwaliteitsniveau wordt gerelateerd aan de Dublin-descriptoren.
- Het te bereiken kwaliteitsniveau wordt indien gewenst gerelateerd aan specifieke opvattingen of ijkpunten van de opleiding.
- De opleiding beschrijft streefdoelen en kwaliteitsnormen op een specifiek niveau.
- Er is een herkenbare cesuur tussen wat kwalitatief acceptabel en niet acceptabel is.

3.2.4 Kwaliteitsbeheersing

Dit aspect verwijst naar de instrumenten die worden ingezet om de kwaliteit, zoals onder stap 1 gedefinieerd, ook daadwerkelijk te realiseren en 'op niveau' te houden. Het gaat dan om de vraag:

- Zijn er voldoende en adequate procedures, instrumenten en richtlijnen?
- Zijn er duidelijke (werk)afspraken gemaakt over de hantering daarvan?

Vaak gaat het om een uitwerking van verantwoordelijkheden naar de verschillende niveaus (hogeschool – faculteit/opleiding – teams); ook wordt veel gebruik gemaakt van stappenschema's, protocollen en rapportageformats. Het betreft voorts de aanwezigheid van specifieke/specialistische functionarissen. Bij de instrumenten treffen we evaluatie- c.q. onderzoeksinstrumenten aan.

Kwaliteitsbeheersing

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- De verantwoordelijkheid voor onderscheiden activiteiten wordt toegewezen.
- De uit te voeren activiteiten worden stapsgewijs benoemd.
- De planning van activiteiten wordt in een jaarschema aangegeven.
- De koppeling van activiteiten aan facetten of ijkpunten van het inhoudelijk referentiekader is zichtbaar.
- Rapportage- en verantwoordingslijnen zijn beschreven.

3.2.5 Kwaliteitsbewaking

Om te weten of de kwaliteit beheerst wordt, is het noodzakelijk om de kwaliteit te meten. Kernvragen zijn hierbij:

- Zijn de centrale, kritische aspecten binnen de organisatie gedefinieerd?
- Vindt meting van deze kritische aspecten binnen de organisatie plaats?

De belangrijkste kritische aspecten zijn natuurlijk de in de visitatie gesignaleerde tekortkomingen. Die moeten grote prioriteit hebben omdat erg voor de hand ligt dat het accreditatiepanel bij zijn voorbereiding terug zal grijpen op de laatste visitatie. De NVAO zal dat in elk geval doen.

Kwaliteitsbewaking

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- De te onderzoeken elementen worden gedefinieerd.
- Ze worden gerelateerd aan het inhoudelijk referentiekader, c.q. de keuze wordt beargumenteerd.
- Het onderzoeksinstrument wordt beschreven.
- De onderzoeksprocedure wordt beschreven.

3.2.6 Kwaliteitsverbetering

Is bekend hoe het staat met de kwaliteit, dan kan vervolgens gericht de verbetering ervan ter hand worden genomen.

Bij deze stap gaat het dus om de volgende vragen:

- Wordt de metingen van de verschillende kritische aspecten geanalyseerd/geëvalueerd?
- Worden vervolgens aantoonbaar verbeteringen doorgevoerd?

Bewaking van kwaliteit vindt plaats aan de hand van onderzoek, evaluatie, en overleg. Uit deze werkzaamheden vloeien acties voort die beogen geconstateerde gebreken te verbeteren.

Het probleem zit niet zozeer in het besluiten tot en plannen van verbeteringen, maar in het aantoonbaar realiseren ervan. De praktijk leert dat nogal wat voornemens

niet gerealiseerd worden. Panels zien daar echter wel nauwgezet op toe. Er kan zonder meer van uit gegaan worden dat bij de accreditatie de panels zullen vragen om heel concreet aan te geven op welke wijze en met welk resultaat de opleidingen de door de visitatiecommissies gesignaleerde tekorten hebben opgepakt.

Kwaliteitsverbetering

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- Het onderzoek wordt besproken met betrokkenen.
- Rapportage vindt plaats aan verantwoordelijken.
- Verbeteracties worden gepubliceerd.
- Verantwoordelijkheid voor verbeteracties wordt toegewezen.

3.2.7 Kwaliteitsborging

Met de voorgaande stap is de cirkel bijna rond. Hij moet echter helemaal gesloten worden. Er resten daarvoor nog enkele vragen:

- Vindt controle op de naleving van de voorgenomen verbeteringen ervan plaats?
- Worden verbeteringen vastgelegd en gedocumenteerd?

In de kwaliteitscyclus vormt borging een belangrijk element. Het gaat hier om het vastleggen van mechanismen die garanderen dat de geplande verbeteracties ook feitelijk tot verbetering leiden. Vastlegging is wezenlijk. Bij kleine instellingen c.q. opleidingen (en dat betreft in elk geval de categorale pabo's) blijken daar (gelet op de visitatie) geregeld tekorten te zijn.

Voor een deel is dat begrijpelijk omdat binnen een kleine setting zaken wat meer informeel kunnen gebeuren. Toch is ook daar een vastlegging van de belangrijke zaken (wat is vastgesteld? Wat is besloten? Wie is daarmee belast? Wat is het resultaat van de activiteit geweest?) van belang. Het kan overigens best om kleinschalige gremia en korte verslaglegging gaan.

Kwaliteitsborging

Uit de geanalyseerde documenten kunnen de volgende wenselijke kenmerken afgeleid worden:

- Aangegeven wordt op welke wijze verbetering geïmplementeerd wordt.
- Controle op effectuering is vastgelegd.
- In een documentenoverzicht wordt aangegeven welke relevante stukken betrekking hebben op de kwaliteitscyclus.

4. Operationalisering van kwaliteitskenmerken

4.1 Inleiding

De hogescholen verplichten zich op verantwoording af te leggen over de realisatie van de prestatieafspraken over kwaliteit zoals onderscheiden in de beleidsagenda.

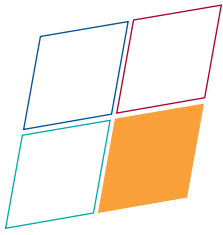
De beleidsagenda benoemt in dit verband de volgende thema's:

- Instroom en EVC.
- Borging HO-niveau en bekwaamheidseisen.
- Toetsing en examinering.
- Opleidingsschool/leren op de werkplek.
- Opleidingspersoneel.
- Interne kwaliteitsborging, waaronder mede begrepen het rendement.

Tabel 1 toont de dwarsverbanden tussen de thema's voor de prestatieafspraken en de facetten van het NVAO-beoordelingskader.

Analyse van het NVAO-beoordelingskader leert dat dit in een groot aantal gevallen voldoende houvast biedt voor de opleidingen – ook voor de specifieke thema's uit de beleidsagenda. De bijlage (hoofdstuk 6) laat dat zien. De hogescholen kunnen de verantwoording van de realisatie van de prestatieafspraken uit de beleidsagenda in die gevallen dus vrij eenvoudig binnen de NVAO-facetten een plaats geven. In andere gevallen voldoet het NVAO-beoordelingskader op zich wel, maar er is toch





aanleiding is om te komen tot een nadere specificatie van de bewijslast. In die gevallen is het gewenst dat de hogescholen daar expliciet in voorzien. In deze rapportage zijn daarvoor suggesties geformuleerd. In incidentele gevallen biedt het NVAO-beoordelingskader als zodanig een onvoldoende waarborg dat een prestatieafspraken in voldoende mate aan de orde zal komen. De hogescholen dienen voor die gevallen een nadere operationalisering vast te stellen, waarvoor deze rapportage eveneens suggesties doet.

Tabel 1. Prestatieafspraken en facetten NVAO-beoordelingskader

Toelichting: de tabel relateert de onderwerpen waarover volgens de beleidsagenda prestatieafspraken moeten worden gemaakt aan de onderwerpen en facetten van het NVAO-beoordelingskader.

In de bijlage is de status van elk hieronder opgenomen aandachtspunt in die zin concreet aangeduid.

4.2 Instroom en EVC

4.2.1 Inleiding

De beleidsagenda memoreert dat de kwaliteit van de instroom voor de pabo zorgelijk is vooral als het gaat om de beheersing van de Nederlandse taal en de rekenvaardigheid. Daarom acht de beleidsagenda het van wezenlijk belang om te borgen dat de basisvaardigheden die elke vo- en mbo-leerling zou moeten hebben op het terrein van rekenen en taal bij naar de pabo instromende studenten aanwezig zijn.

| Nr. | Thema's | Doelstellingen | | | Programma | | | | | | | | Personeel | | | Voorzien. | | Kwaliteitszorg | | | Result. | | |
|-----|--|-----------------------------|----------------------|---------------------|----------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------|---------------|-----------|-----------------------------|------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|-------------------------|---|
| | | 1.1. Domeinspecifieke eisen | 1.2. Niveau Bachelor | 1.3. Oriëntatie hbo | 2.1. Eisen hbo | 2.2. Relatie doelst.-programma | 2.3. Samenhang programma | 2.4. Studielast | 2.5. Instroom | 2.6. Duur | 2.7. Afstemming vorm-inhoud | 2.8. Toetsing en beoordeling | 3.1. Eisen hbo | 3.2. Kwantiteit personeel | 3.3. Kwaliteit personeel | 4.1. Materiele voorzieningen | 4.2. Studiebegeleiding | 5.1. Evaluatie resultaten | 5.2. Maatregelen tot verbetering | 5.3. Betrekken stud./medew/alumn | 6.1. Gerealiseerd niveau | 6.2. Onderwijsrendement | |
| 1 | Instroom en EVC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Borging hbo-niveau en bekwaamheids-eisen | x | x | x | | | | | | | x | x | | x | | x | | | | | | | x |
| 3 | Toetsing en examinering | | x | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | x |
| 4 | Opleidingsschool/leren op de werkplek | x | x | x | x | | | | | | | | | x | | | | | | | | | |
| 5 | Opleidingspersoneel | | | | | | | | | | | x | x | x | | | | | | | | | |
| 6 | Interne kwaliteitsborging | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | | | | x |

Gelet op de (kwantitatieve) behoefte aan leraren is bevordering van zij-instroom van belang. Een goede EVC-procedure is daarbij zowel in het belang van betrokkene (die aldus zijn studieduur kan bekorten) als in het belang van de opleiding (die zekerheid wil met betrekking tot de competenties waarover betrokkene aangeeft te beschikken).

4.2.2 Uitwerking

De ontwikkeling, validering en normering van de taal- en rekenvaardigheidstoets is belegd bij de desbetreffende programmalijn. De rapportage daarvan is leidend voor de programmalijn kwaliteitszorg.

4.2.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Instroom en EVC te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

1. Diagnostische rekentoets pabo (facet 2.5).

De opleiding beschikt over een landelijk gevalideerde en genormeerde diagnostische rekentoets en neemt deze toets af bij de studenten in het kader van de instroomprocedure ter vaststelling van eventuele deficiënties. De opleiding hanteert deze toets ook bij het opstellen van het bindend studieadvies.

2. Diagnostische taalvaardigheidstoets pabo (facet 2.5)

De opleiding beschikt over een landelijk gevalideerde en genormeerde diagnostische taalvaardigheidstoets en neemt deze toets af bij alle studenten in het kader van de instroomprocedure ter vaststelling van eventuele deficiënties. De opleiding hanteert deze toets ook bij het opstellen van het bindend studieadvies.

3. Remediëring (facet 2.5)

De opleiding voorziet in faciliteiten voor remediering van deficiënties op het gebied van taal- en rekenvaardigheid in het kader van het propedeuseprogramma. Deze kunnen aan studenten aangeboden worden op basis van de resultaten van de bij entree afgenomen taal- c.q. rekenvaardigheidstoets.

4. Bindend studieadvies (facet 2.5 en 2.8)

De opleiding betreft het reken- en taalvaardigheidsniveau bij het opstellen van het (bindend) studieadvies.

5. Vrijstellingen (facet 2.5 en 2.8)

Zij-instromers krijgen vrijstellingen op basis van een onder verantwoordelijkheid van de examencommissie van de opleiding vastgestelde EVC-procedure die voor de deelnemer transparant is, die uitgaat van objectiveerbare bewijslast en die op basis van vooraf gedefinieerde standaarden tot beoordeling komt.

6. Examencommissie (facet 2.5 en 2.8)

Reglement en samenstelling van de examencommissie doen recht aan het binnen de opleiding inzetten van EVC. Zo kan het reglement zich uitspreken over de voorwaarden waaronder uitspraken van andere examencommissies (over de uitslag van een EVC-procedure) worden overgenomen.

4.3 Borging ho-niveau en bekwaamheidseisen: domeincompetenties

4.3.1 Inleiding

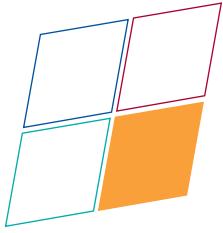
Vertrekpunt is de stellingname van de beleidsagenda dat de curricula aan te sluiten bij de op basis van de Wet BIO vastgestelde bekwaamheidseisen en dat de curricula uitstroomprofielen kennen. Met uitstroomprofielen kan de brede bekwaamheid van de student verder worden ingekleurd door specialisatie voor bijvoorbeeld een specifieke leeftijdscategorie, een bepaalde onderwijssoort of voor een bepaald aspect als onderwijsachterstand. Op die wijze kan recht worden gedaan aan enerzijds het uitgangspunt van een brede bekwaamheid en anderzijds de wens tot aansluiting bij wat specifiek wenselijk is voor beroepsuitoefening in bepaalde delen (onderwijssoorten) van het onderwijs.

4.3.2 Uitwerking

Gegeven de Wet BIO en de positie van de SBL ligt het voor de hand om de SBL-competenties de domeincompetenties voor het domein bachelor of Education te laten zijn⁸.

⁸ Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) heeft tot doel om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen door bekwaamheidseisen voor leraren op te stellen binnen het kader van de Wet Beroepen in het onderwijs (Wet BIO). In het bestuur zitten vertegenwoordigers van vakorganisaties, onderwijsvakverenigingen en onafhankelijke deskundigen. De SBL dekt in elk geval het nationale niveau af, maar refereert ook aan de internationale context en verstaat zich met beroepsbeoefenaren in andere landen. Daarmee kan een aansluiten bij SBL-kaders indirect ook de internationale dimensie afdekken.





Met betrekking tot de uitstroomprofielen is er het belangrijke uitgangspunt van zowel SBL als het LPBO (Landelijk Platform Beroepen in het onderwijs) om uit te gaan van brede bekwaamheden. Uitstroomprofielen, die betrekking kunnen hebben op differentiatie/specialisatie naar leeftijdscategorie, niveau, doelgroep e.d. krijgen vorm in minorprogramma's.

4.3.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Domeincompetenties te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende

7. Domeincompetenties (facet 1.2)

De opleiding sluit bij het bepalen van de eindkwalificaties aan bij de SBL-competenties.

8. Profiel (facet 1.2)

De opleiding kent een profiel waarin te onderscheiden zijn de kern (c.q. major) van de opleiding, de uitstroomprofielen (c.q. opleidingsspecifieke/opleidingsafhankelijke minors) en de niet-opleidingspecifieke/opleidingsonafhankelijke minors c.q. de volledig vrije keuzeruimte.

9. Afstemming werkveld (facet 1.2 en 1.3)

De opleiding voert periodiek overleg met het regionale werkveld, en betreft de bevindingen daaruit bij het opstellen van de eindkwalificaties of –competenties en de uitstroomprofielen en legt daarover verantwoording af conform de Branchecode Governance.

4.4 Borging ho-niveau en bekwaamheidseisen: niveau

4.4.1 Inleiding

Over het hbo-niveau van de opleidingen signaleert de beleidsagenda enige twijfels. Dat betreft vooral de pabo's, maar er zijn ook kanttekeningen gemaakt bij het beheersingsniveau van de vakken in de tweedegraads lerarenopleidingen. Overigens heeft het facet hbo-niveau niet alleen betrekking op de 'vakken', maar ook op didactiek en pedagogiek/onderwijskunde.

4.4.2 Uitwerking

De uitwerking vraagt allereerst een inzet met betrekking tot facet 1.2; daar gaat het om de geformuleerde eindkwalificaties. Die moeten voldoen aan de vereisten vanuit de Dublin-descriptoren; zie Kader 2.

Kader 2. Dublin-descriptoren

1. Kennis en inzicht. Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.
2. Toepassen kennis en inzicht. Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.
3. Oordeelsvorming. Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.
4. Communicatie. Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.
5. Leervaardigheden. Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.

Het tweede onderdeel van de bewijsvoering ligt bij facet 6.1, dat handelt over het gerealiseerde eindniveau.

Tussen de eindkwalificaties en het gerealiseerd niveau zit het programma (onderwerp 2 van het NVAO-beoordelingskader); vooral bij facet 2.1 (Kennis en inzicht) ligt er bewijslast ten aanzien van het niveau. Verder is facet 3.2 (Kwaliteit personeel) nog randvoorwaardelijk van belang voor het niveau.

4.4.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema hbo-niveau te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

10. Niveau eindkwalificaties of – competenties

De opleiding kan onderbouwen dat de eindkwalificaties op hbo-niveau zijn geformuleerd en kan deze, bijvoorbeeld aan de hand van een matrix, relateren aan de Dublin-descriptoren.

11. Gerealiseerd niveau (facet 6.1)

De opleiding borgt het eindniveau door een integraal eindassessment in te zetten dan wel op basis van een stageverslag en een scriptie c.q. onderzoeksverslag, eventueel aangevuld met een portfolio. De opleiding betreft daarbij ook het oordeel van de stage- of opleidingschool over de student.

De opleiding peilt voorts periodiek de opvattingen van werkgevers en alumni over de startbekwaamheid van afgestudeerden en betreft de bevindingen bij de programmering van de opleidingen.

4.5 Toetsing en examens

4.5.1 Inleiding

De visitatiecommissies hebben kanttekeningen geplaatst bij de toetsing, vooral de gebrekkige validering. De afgelopen periode is overigens gebleken dat deze kritiek ook op veel andere opleidingen van toepassing is.

4.5.2 Uitwerking

Onder toets- en examenregelingen wordt verstaan de totale toetssystematiek die een hogeschool of opleiding hanteert om de professionele kwaliteit van studenten te beoordelen. De wijze waarop de hogeschool dit uitvoert ligt vast in het toetsplan. In het beoordelingsinstrumentarium zullen meerdere instrumenten gehanteerd worden om het niveau van de competenties vast te stellen. De hiernavolgende uitwerkingen zijn in principe toetsafhankelijk geformuleerd; wel zal verwezen worden naar de kwaliteit van de toetsinstrumenten die gehanteerd worden. Daarmee wordt duidelijk dat de uitwerkingen geen betrekking hebben op specifieke toetsinstrumenten, maar op de systematiek waarvan de instrumenten onderdeel uitmaken. Bij de uitwerking is ervan uitgegaan dat de instelling – indien sprake is van een multisectorale hogeschool – het toetsbeleid op instellingniveau heeft vastgesteld en dit toetsbeleid vervolgens een nadere uitwerking op opleidingsniveau heeft gekregen. De beschreven uitwerkingen zullen deels op het niveau van de instelling moeten worden toegepast, deels op het niveau van de opleiding.

4.5.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Toetsing en examens te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

12. Wettelijke en niveauvereisten (facet 2.8)

De opleiding voldoet aan de wettelijke vereisten met betrekking tot onder meer examencommissie, onderwijs- en examenregeling, klachtenprocedure en dergelijke.

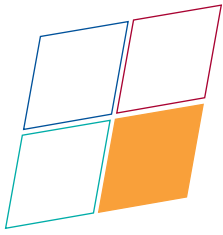
13. Kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium (facet 2.8)

De opleiding heeft een toetsbeleid geformuleerd. Daarin wordt onder meer aandacht besteed aan de wijze waarop de validiteit en betrouwbaarheid van de toetsen worden geborgd.

14. Borging van de kwaliteit van de beoordeling (facet 2.8)

De opleiding voert beleid met betrekking tot te stellen eisen aan beoordelaars en voorziet zo nodig in scholing van (externe) beoordelaars. De opleiding heeft de procedure van de beoordeling vastgelegd.





15. Uitgangspunten voor transparantie en onafhankelijkheid (facet 2.8)

De instelling borgt de onafhankelijkheid van de examencommissie. Voorts beschikt de opleiding over een visie op opleiden en toetsen en is een toetsplan aanwezig.

16. Kwaliteit EVC (facet 2.5 en 2.8)

Zie aandachtspunt 5 hierboven.

4.6 Opleidingsschool/leren op de werkplek

4.6.1 Inleiding

Een deel van de opleiding – vooral de praktijklijn ervan – vindt plaats in het werkveld, op scholen. Het kan daarbij gaan om stagescholen of om zogeheten opleidingscholen.

In alle gevallen gaat het daarbij om samenwerking tussen opleiding en scholen met een duidelijke taakverdeling. De rol en betrokkenheid van de opleidingsscholen gaat wat verder dan die van de 'gewone' stagescholen. Een groot voordeel van de samenwerking is dat daarmee een uitstekend vehikel beschikbaar is om vanuit de opleiding aan te sluiten bij de wensen van het beroepenveld en omgekeerd ook een betrokkenheid van het veld verzekerd is bij – bijvoorbeeld – toetsing en examinering (waarmee een bijdrage geleverd wordt aan het belangrijke aspect van validering van de toetsing). Voor de opleidingsscholen lopen momenteel pilots (waarbinnen eveneens aandacht geschonken wordt aan het thema kwaliteitszorg).

4.6.2 Uitwerking

Van oudsher hebben de opleidingen de kwaliteit van de praktijkscholen bewaakt. De afgelopen jaren hebben een aantal opleidingen een ontwikkeling ingezet om dat nader te formaliseren. Daartoe zijn en worden 'keurmerken' ontwikkeld. Het aantrekkelijke van die benadering is dat er voor alle betrokken partijen een duidelijk en transparant stelsel van kwaliteitszorg voor de praktijklijn van de opleidingen ontstaat maar ook dat het bezit van het keurmerk voor de betrokken school een ruimere externe betekenis heeft (in het kader van de eigen kwaliteitszorg en marketing). Bij die ontwikkeling kan goed worden aangesloten.

De uitwerkingen hebben betrekking op facet 2.2, facet 2.8 en onderwerp 5 van het

NVAO-beoordelingskader.

N.B.: De meer generiek geformuleerde 'aandachtspunten operationalisering' voor toetsen en examens in paragraaf 4.5 gelden uiteraard ook voor toetsen en examens (mede) gerelateerd aan activiteiten van de student in de stage- c.q. opleidingsschool.

4.6.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Opleidingsscholen/leren op de werkplek te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende⁹.

17. Taakverdeling tussen opleiding en school (facet 2.2 en 2.8)

De eindverantwoordelijkheid voor de diplomering berust bij de opleiding. De opleiding voert beleid om te komen tot een taakverdeling tussen opleiding en school met betrekking tot de praktijklijn van de opleiding. Daarin kunnen afspraken worden opgenomen over bijvoorbeeld de betrokkenheid van de scholen bij het formuleren van aan de school te stellen kwaliteitseisen en de beoordeling daarvan, bij het ontwikkelen van eindkwalificaties en uitstroomprofielen en bij de beoordeling en examinering van de student.

18. Inbedding in kwaliteitszorgsysteem (facet 5.1)

De opleiding voert beleid om het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding ook betrekking te laten hebben op de bijdrage van de scholen aan de opleiding.

19. Beoordeling van (de kwaliteit van) de school (facet 2.2)

De opleiding heeft een visie op en voert beleid gericht op borging van de kwaliteit van het leren in verschillende leeromgevingen.

4.7 Opleidingspersoneel

4.7.1 Inleiding

De kwaliteit van het personeel is natuurlijk een evidente randvoorwaarde om het hbo-niveau en de hbo-oriëntatie te waarborgen. Dat geldt overigens voor alle opleidingen in het hbo. Specifiek voor de lerarenopleidingen is wel het gegeven dat ook het personeel dat binnen de stage- en opleidingscholen betrokken is bij de opleiding, bij de beschouwingen moet worden betrokken.

Relevant voor de lerarenopleidingen zijn in dit verband voorts de (hbo-brede) afspraken over de kwaliteit van docenten in het hbo, gemaakt in de prestatieagenda 2005 OCW- hbo-raad.

4.7.2 Uitwerking

Als uitgangspunt is genomen dat eisen geformuleerd worden op het niveau van het opleidingsteam en niet op het niveau van elke individuele docent.

4.7.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Opleidingspersoneel te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

20. Deskundigheidsbevordering docenten (facet 3.2)

De opleiding werkt planmatig aan deskundigheidsbevordering van docenten. Specifieke aandachtspunten kunnen zijn deskundigheid op het terrein van werkplekieren en praktijkonderzoek en innovatie.

21. Beleid ten aanzien van opleidingspersoneel verbonden aan stage- c.q. opleidingscholen (facet 3.2)

De opleiding heeft een visie op en voert beleid gericht op borging van de kwaliteit van opleidingspersoneel verbonden aan stage- c.q. opleidingscholen, dat betrokken is bij de opleiding van studenten. Aandachtspunt daarbij kan zijn de deskundigheid op het gebied van begeleiding, vakinhoud en praktijkonderzoek en innovatie. De opleiding kan in dit verband ook zelf een rol vervullen op het terrein van bijscholing.

4.8 Interne kwaliteitsborging

4.8.1 Inleiding

In de visitatierapporten wordt geconstateerd dat de kwaliteitszorgsystemen van bijna de helft van de opleidingen min of meer ernstige tekortkomingen vertonen. Omdat het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding het centrale instrument is met het oog op een kansrijk accreditatietraject, verdient dit veel aandacht.

4.8.2 Uitwerking

“De kwaliteit van de kwaliteitszorg vormt de beste garantie dat de opleiding bezig is met het in beeld brengen van zwakke plekken en maatregelen neemt om die aan te pakken. Daarmee is kwaliteitszorg de beste waarborg voor behoud en verbetering van de in de accreditatie geconstateerde kwaliteit.” (Handreiking accreditatie, NVAO, p. 18) In lijn hiermee richt de uitwerking van de programmatische kwaliteitszorg zich op het identificeren van de generieke vereisten die aan elk kwaliteitszorgsysteem zijn te stellen; zie hoofdstuk 3. Aldus is er geen noodzaak om in dit kader afspraken te doen over concrete kwaliteitszorgsystemen.

4.8.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Interne kwaliteitsborging te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

22. Om bij het thema Interne kwaliteitsborging te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda verdient het aanbeveling dat het kwaliteitszorgsysteem (facet 5.1) van de opleiding voldoet aan de vijf kenmerken zoals in paragraaf 3.2 uitgewerkt.

4.9 Rendement

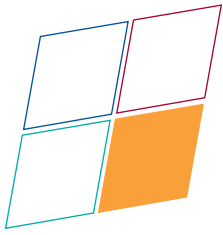
4.9.1 Inleiding

In het rijtje thema's voor prestatieafspraken kwaliteitszorg in de beleidsagenda is het thema rendement niet opgenomen. Overigens is wel duidelijk dat rendement in het kader van de beleidsagenda aan de orde is. Omdat het eveneens een belangrijk facet (6.2) van het NVAO-beoordelingskader is, is besloten om ook hieraan een uitwerking te geven. Er is een relatie met de uitwerking van het thema Instroom en EVC (paragraaf 4.2).

⁹ Hierbij worden de volgende termen gehanteerd:

- School = stageschool, opleidingschool e.d.
- Student = persoon die in enige hoedanigheid (voltijd/deeltijd student/stagiair/leraar-in-opleiding/zij-instromer) een opleiding tot leraar volgt.
- Begeleider = medewerker in de 'school' die direct betrokken is bij de scholing van 'studenten' (interne begeleider, schoolpracticumdocent, BOS e.d.)





4.9.2 Uitwerking

Uitgangspunt is geweest dat specifieke volumedoelstellingen geen onderdeel kunnen zijn van kwaliteitszorg. Het feit dat volumedoelstellingen geformuleerd worden, kan weer wel als een aandachtspunt voor kwaliteit gelden. Die benadering is gevolgd. Voorts is rekening gehouden met de afspraak in de Prestatieagenda 2005 OCW - hbo-raad dat hogescholen op basis van een benchmark gericht werken aan het verbeteren van het rendement in opleidingsdomeinen/richtingen, waar zij een duidelijke achterstand hebben. Van zo'n achterstand is ook bij de lerarenopleidingen sprake.

De beleidsagenda maakt onderscheid tussen intern rendement (of afstudeerrendement¹⁰) en extern rendement¹¹. Beide rendementen vragen om aandacht: teveel studenten vallen nog uit tijdens de opleiding en teveel studenten gaan na het behalen van het diploma niet in het onderwijs werken (dan wel verlaten na een of enkele jaren werken het onderwijs)¹². Over het extern rendement doet de beleidsagenda verder geen uitspraken; daarvan kan hier dus worden afgezien. Omdat het gegeven van een laag extern rendement er wel is, kan natuurlijk niet worden uitgesloten dat opleidingen daarop bij de visitatie door het panel bevestigd zullen worden.

4.9.3 Aandachtspunten operationalisering

Suggesties om bij het thema Rendement te voldoen aan de afspraken uit de beleidsagenda zijn de volgende.

23. Intern rendement (facet 6.2)

De opleiding hanteert streefcijfers voor het intern rendement. De opleiding analyseert periodiek de realisatie van de streefcijfers en onderneemt actie in het geval van onderpresteren.

5. Effectuering

5.1 Inleiding

In het voorgaande is een uitwerking gegeven aan de prestatieafspraken op basis van de beleidsagenda. De inzet van het programmalijn kwaliteitszorg is om de opleidingen handreikingen te bieden bij de eigen trajecten gericht op borging van de kwaliteitszorg en nakoming van de prestatieafspraken uit de beleidsagenda.

De verantwoordelijkheid om de prestatieafspraken te implementeren, ligt onverkort bij de afzonderlijke instellingen. Tijdens het accreditatieproces – waarbij genoemde prestatieafspraken voor VBI's en NVAO mede een relevant gegeven zijn – wordt vastgesteld of de implementatie genoegzaam heeft plaatsgevonden.

Wil het traject van de beleidsagenda ook effect op brancheniveau hebben, dan is het gewenst dat de betrokken besturen zich – ook naar elkaar toe – committeren aan het halen van de doelstellingen.

5.2 Bestuurlijke inzet

Hogescholen committeren zich aan het uitgangspunt dat bij het komende accreditatietraject elke opleiding op onderwerp 5 van het NVAO-beoordelingskader tenminste een voldoende beoordeling krijgt. In dat kader verbinden de hogescholen zich er bestuurlijk toe om:

- Intern een proces op gang te zetten dat waarborgt dat een accreditatie zal worden verkregen en dat de afspraken uit de beleidsagenda worden gerealiseerd. De inrichting van dat proces is een zaak van de afzonderlijke hogescholen.
- In de loop van 2007 – op een zodanig moment dat eventuele tekorten nog voorafgaand aan de visitatie van het VBI-panel kunnen worden gerepareerd – intern het

¹⁰ In de beleidsagenda omschreven als “het percentage studenten dat de studie binnen het hoger onderwijs voortzet dan wel een ho-diploma behaalt, gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken.” Definities van intern rendement gaan altijd uit van cohorten studenten.

¹¹ Te omschrijven als de mate waarin afgestudeerden kans hebben op werk c.q. op toelating tot een vervolgopleiding.

¹² Hier wordt dus een beperkte – maar wel relevante – definitie van extern rendement gehanteerd, namelijk de mate waarin afgestudeerden gaan (en blijven) werken in de branche waarvoor zij zijn opgeleid.

kwaliteitssysteem te analyseren en daarbij te beoordelen of en in welke mate voldaan wordt aan de vereisten van onderwerp 5 van het NVAO-beoordelingskader, mede rekening houdend met de in de beleidsagenda gemaakte afspraken.

- Eventuele bij voornoemde beoordeling geconstateerde tekorten te verbeteren waar bij desgewenst een beroep gedaan kan worden op advisering door de hbo-raad.

6. Analyse aandachtspunten

Deze bijlage analyseert de in hoofdstuk 4 gepresenteerde aandachtspunten voor de operationalisering langs twee lijnen:

- Hoe verhouden zij zich tot het NVAO-beoordelingskader? Zie bijlage 6.1.
- In welke mate is sprake van een extra bewijslast? Zie bijlage 6.2.

Uit de analyse blijkt dat de voorgestelde aandachtspunten in de meeste gevallen geen extra bewijslast impliceren. In een aantal gevallen is er wel sprake van enige

extra bewijslast ten opzichte van het NVAO-kader, maar volgt dat uit de specifieke afspraken gemaakt in de beleidsagenda. In de bijlage is de status van elk hieronder opgenomen aandachtspunt concreet aangeduid.

6.1 Relatie aandachtspunten en NVAO-beoordelingskader

De opbouw van de tabel is als volgt:

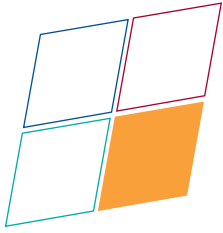
- De eerste kolom geeft de thema's van de beleidsagenda
- Kolom twee geeft nadere uitwerkingen (veelal direct aan de beleidsagenda ontleend)
- De derde kolom verwijst naar het NVAO-facet dat van toepassing is.
- De vierde kolom geeft een overweging met betrekking tot de wenselijkheid van het onderscheiden van een specifieke aandachtspunt.
- De vijfde kolom geeft het volgnummer van het aandachtspunt zoals geformuleerd in hoofdstuk 4.

| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|---------------------|--|------------|---|-----|
| Instroom en EVC | Diagnostische rekentoets pabo | 2.5 | Volgt niet direct uit facet 2.5, maar is wel een belangrijk element uit de beleidsagenda en leent zich dus voor opname als aandachtspunt. | 1. |
| | Diagnostische taalvaardigheidstoets pabo | 2.5 | Volgt niet direct uit facet 2.5 maar is wel een belangrijk element uit de beleidsagenda en leent zich dus voor opname als aandachtspunt. | 2. |
| | Remediëring | 2.5 | De beleidsagenda spreekt van het 'wegnemen van deficiënties'; dat impliceert de aanwezigheid van faciliteiten voor remediëring. Facet 2.5 vereist die niet, maar impliceert die in bepaalde gevallen wel. ¹³ | 3. |
| | (Bindend) studieadvies | 2.5; 2.8 | De figuur van het bindend studieadvies gekoppeld aan het aan het eind van het eerste jaar bereikte reken- en taalvaardigheidsniveau volgt niet direct uit facet 2.5 en (met name) 2.8, maar is wel in lijn daarmee. ¹⁴ | 4. |
| | Vrijstellingen EVC | 2.5; 2.8 | De beleidsagenda gaat hier specifiek op in; gegeven ook de specifieke tekortenproblematiek. | 5. |
| | Examencommissie | 2.5 | De beleidsagenda stelt dat de EVC-procedure door de Examencommissie moet worden vastgesteld en dat er een regeling moet zijn met betrekking tot het 'overnemen' van uitspraken van andere examencommissies. Dot volgt niet direct uit facet 2.8. | 6. |

¹³ "Het programma sluit qua vorm en inhoud aan bij de kwalificaties van de instromende studenten ..." Aansluiten in het geval van een substantieel aantal deficiënte instromers impliceert remediering.

¹⁴ "Door de beoordelingen, toetsingen en examens wordt adequaat getoetst of de studenten de leerdoelen van (onderdelen van) het programma hebben gerealiseerd." Omdat de prestatieagenda specifieke (reken- en taalvaardigheid-) leerdoelen voor het eerste jaar stelt, is een daar aan gekoppeld bindend studieadvies in lijn met 2.8.

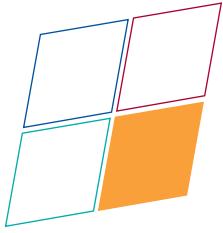




| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|--|---|------------|---|-----|
| Bekwaamheidseisen | Domeincompetenties | 1.1; 1.2 | Facet 1.1 en 1.2 zijn duidelijk. Door de programmalijn domeincompetenties is aansluiting gezocht bij de SBL-competenties. Dat is vanuit het NVAO-kader niet direct vereist. | 7. |
| | Profiel | 1.2 | De prestatieagenda is daarover duidelijk; het valt ook duidelijk onder facet 1.2. De programmalijn domeincompetenties heeft voor de pabo's en lerarenopleidingen nadere uitwerkingen aangereikt. | 8. |
| | Afstemming werkveld | 1.2; 1.3 | Volgt zonder meer uit het NVAO-kader. Specifiek voor opleidingen is echter het regionale werkveld (ook in kader van de opleidingsscholen). | 9. |
| Borging hbo-niveau | Niveau eindkwalificaties c.q. –competenties | 1.2 | Volgt zonder meer uit NVAO-kader. De programmalijn Domeincompetenties heeft een instrument aangereikt voor de borging van het niveau. | 10. |
| | Gerealiseerd niveau | 6.1 | Enigszins specifiek voor de lerarenopleidingen is dat de eindbeoordeling niet altijd geschiedt aan de hand van een scriptie o.i.d., maar dat het veelal gaat om een integraal eindassessment. | 11. |
| Toetsing en examens | Wettelijke en niveauvereisten (facet 2.8) | 2.8 | Vanuit de programmalijn Toetsing is een uitwerking opgesteld. Het gaat hier om specifieke uitwerkingen in het verlegde van facet 2.8 Het is aan te bevelen om aan elk van de daar onderscheiden onderdelen aandacht te schenken. | 12. |
| | Kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium (facet 2.8) | 2.8 | | 13. |
| | Borging van de kwaliteit van de beoordeling (facet 2.8) | 2.8 | | 14. |
| | Uitgangspunten voor transparantie en onafhankelijkheid | 2.8 | | 15. |
| | Kwaliteit EVC | 2.8 | | 16. |
| Opleidingsscholen/leren op de werkplek | Taakverdeling tussen opleiding en school | 2.2; 2.8 | Dit thema wordt niet door het NVAO-kader gedekt, maar is voor de opleidingen wel van groot belang; ook de beleidsagenda spreekt zich daar over uit. | 17. |
| | Inbedding in kwaliteitszorgsysteem | 5.1 | Strikt genomen zijn geen additionele aandachtspunten vereist. Gegeven de eindverantwoordelijkheid van de opleiding is eigenlijk ipso facto geïmpliceerd dat de kwaliteitszorg zich uitstrekt tot externe werkplekken. Toch is het goed dat te accentueren (de ISO-systematiek kent bijvoorbeeld wel expliciet een beoordeling van inkoop en outsourcing). | 18. |
| | Beoordeling | 2.2 | Strikt genomen zijn geen additionele aandachtspunten vereist; wel ligt voor de hand dat de opleiding bij de visitatie daar op bevroegd zal worden. Een aantal opleidingen heeft daarvoor inmiddels auditprotocollen ontwikkeld. | 19. |

| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|---------------------------|---|------------|--|-----|
| Opleidingspersoneel | Deskundigheidsbevordering docenten | 3.2 | Strikt genomen zijn geen additionele aandachtspunten vereist; facet 3.2 is duidelijk. Wel is duidelijk dat op basis van de beleidsagenda een inspanning van de opleidingen gevraagd wordt m.b.t. tot werkplekleren, innovatie en praktijkonderzoek. Dat impliceert dat het personeel daarop dus deskundig moet zijn. | 20. |
| | Beleid ten aanzien van opleidingspersoneel verbonden aan stage- c.q. opleidings-scholen | 3.2 | Gegeven de betrokkenheid van stage- en opleidingsscholen bij de opleiding en bij de eindbeoordeling ligt er wel een bewijslast met betrekking tot dit aspect. Strikt genomen volgt dit ook zonder meer uit de eindverantwoordelijkheid die bij de opleiding ligt, maar het vraagt wel specifieke aandacht. | 21. |
| Interne kwaliteitsborging | Kwaliteitszorgsysteem | 5.1 | Onderwerp 5 en dus ook facet 5.1 is het meest generieke (en dus het minst opleidingsspecifieke) onderdeel van het NVAO-kader. Bij alle andere onderwerpen kan opleidingsspecificiteit een rol spelen, maar hier eigenlijk niet. Wel is rekening te houden met het feit dat bij de visitaties bijna de helft van de pabo's en Tweedegraads Lerarenopleidingen geen volledig deugdelijk kwaliteitszorg had. | 22. |
| Rendement | Intern rendement | 6.2 | Facet 6.2 is duidelijk; de beleidsagenda gaat hier expliciet op in. Gelet op het grote belang van dit facet is aandacht gewenst. Voor de opleidingen kan daarbij van belang zijn om een relatie te leggen met de instroom en de selectie op reken- en taalvaardigheid. | 23. |





6.2 Analyse 'extra' bewijslast

Tabel 2 verkent of de voorgestelde aandachtspunten leiden tot 'extra' bewijslast:

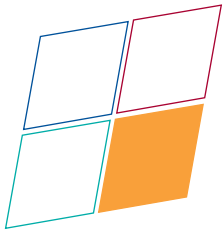
- Ten opzichte van wat 'normaal' vereist is vanuit het NVAO-beoordelingskader.
- Ten opzichte van wat specifiek is vastgelegd in de beleidsagenda.

Tabel 2. Beoordeling extra bewijslast

| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|---------------------|--|------------|--|----------|
| Instroom en EVC | Diagnostische rekentoets pabo | 2.5 | NVAO: Ja; dit is extra bewijslast die niet zonder meer uit het NVAO-kader volgt. Beleidsagenda: Neen; er zijn expliciete afspraken in de beleidsagenda over gemaakt. | 1. 2. |
| | Diagnostische taalvaardigheidstoets pabo | 2.5 | Idem. | |
| | Remediëring | 2.5 | NVAO: Neen; gegeven de beide voorgaande aandachtspunten volgt de noodzaak van remediëring binnen het NVAO-beoordelingskader vanzelf. In die zin geen extra bewijslast. Beleidsagenda: Neen; het volgt uit de afspraken in de beleidsagenda. | 3. |
| | (Bindend) studieadvies | 2.5; 2.8 | NVAO: Ja; dit is extra bewijslast die niet zonder meer uit het NVAO-kader volgt. Beleidsagenda: Neen; er zijn expliciete afspraken over gemaakt. | 4. |
| | Vrijstellingen EVC | 2.5; 2.8 | NVAO: Neen; specifiek is de afspraak om (zij-)instroom te bevorderen. EVC is in dat verband een 'gewoon' instrument. Zodra EVC wordt ingezet, gelden meteen de eisen van facet 2.8. Beleidsagenda: Neen; er zijn expliciete afspraken over gemaakt. | 5. |
| | Examencommissie | 2.5; 2.8 | NVAO: Neen voor wat betreft de vaststelling van de EVC-procedure door de Examencommissie. Ja, voor wat betreft de regeling met betrekking tot het 'overnemen' van uitspraken van andere examencommissies (maar enkel tot het moment dat er hbo-breed afspraken over EVC gemaakt worden). Beleidsagenda: Neen er worden expliciete uitspraken over gedaan. | 6. |

| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|----------------------------|---|------------|---|-----|
| Bekwaamheidseisen | Domeincompetenties | 1.1; 1.2 | NVAO: Neen; de voorstellen van de programmalijn Domeincompetenties geven enkel bepaalde uitwerkingen en invullingen (zoals koppeling aan SBL), maar aard en omvang van de bewijslast gaan NVAO-kader niet te buiten. Beleidsagenda: Neen. | 7 |
| | Profiel | 1.2 | NVAO: Neen; profilering is een normaal onderdeel van het facet. De voorstellen van de programmalijn Domeincompetenties geven enkel bepaalde uitwerkingen en invullingen, maar aard en omvang van de bewijslast gaan NVAO-kader niet te buiten. Beleidsagenda: Neen. N.B.: vanuit de programmalijn domeincompetenties is een specifieke set van aan te bieden profileringen is voorgesteld. Deze inhoudelijke invulling volgt uiteraard niet vanzelf uit het NVAO-beoordelingskader of de beleidsagenda. | 8. |
| | Afstemming werkveld | 1.2; 1.3 | NVAO: Neen; afstemming wordt bij iedere opleiding vereist. Beleidsagenda: Neen. | 9. |
| Borging hbo-niveau | Niveau eindkwalificaties c.q. –competenties | 1.2 | NVAO: Neen; is zonder meer vereist. De programmalijn Domeincompetenties heeft een instrument aangereikt voor de borging van het niveau. Beleidsagenda: Neen. | 10. |
| | Gerealiseerd niveau | 6.1 | NVAO: Neen; het is wel zo dat de opleidingen die gebruik maken van een integraal eind-assessment die aanpak natuurlijk goed moeten kunnen onderbouwen (ook in het kader van facet 2.8). Beleidsagenda: Neen | 11. |
| Toetsing en examens | Wettelijke en niveauvereisten (facet 2.8) | 2.8 | NVAO: Neen; wettelijke vereisten moeten altijd nageleefd worden. Beleidsagenda: Neen. | 12. |
| | Kwaliteit van het beoordelingsinstrumentarium (facet 2.8) | 2.8 | NVAO: Ja; de criteria zoals door de programmalijn Toetsing opgesteld gaan verder dan wat minimaal vereist is door de NVAO. Beleidsagenda: Neen; beleidsagenda noemt dit punt expliciet. | 13. |
| | Borging van de kwaliteit van de beoordeling (facet 2.8) | 2.8 | Ja; de criteria zoals door de programmalijn Toetsing opgesteld gaan verder dan wat minimaal vereist is door de NVAO. Beleidsagenda: Neen; beleidsagenda noemt dit punt expliciet. | 14. |
| | Uitgangspunten voor transparantie | 2.8 | Ja; de criteria zoals door de programmalijn Toetsing opgesteld gaan verder dan wat minimaal vereist is door de NVAO. Beleidsagenda: Neen; beleidsagenda noemt dit punt expliciet. | 15. |
| | Vereisten EVC | 2.8 | NVAO: Neen; specifiek is de afspraak om (zij-)instroom te bevorderen. EVC is in dat verband een 'gewoon' instrument. Zodra EVC wordt ingezet, gelden meteen de eisen van facet 2.8. Beleidsagenda: Neen; er zijn expliciete afspraken over gemaakt. | 16. |

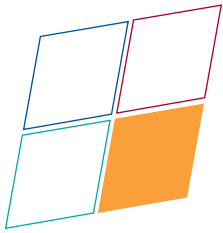




| Thema beleidsagenda | Nadere uitwerking | NVAO-facet | Aandachtspunt | Nr. |
|--|--|------------|--|-----|
| Opleidingsscholen/leren op de werkplek | Taakverdeling tussen opleiding en school | 2.2; 2.8 | NVAO: Ja, maar gelet op aard en omvang (in EC) van de betrokkenheid van stage- en opleidingsscholen bij het curriculum is een expliciete regeling van de taakverdeling zeer gewenst. Beleidsagenda: Neen; de beleidsagenda spreekt expliciet van afspraken over de verantwoordelijkheidsverdeling tussen opleidingen en scholen bij het (dual) opleiden van personeel. | 17. |
| | Inbedding in kwaliteitszorgsysteem | 5.1 | NVAO: Neen. Beleidsagenda: Neen; de beleidagenda hecht sterk aan de eindverantwoordelijkheid bij de lerarenopleiding; dat impliceert dan ook dat daar een verantwoordelijkheid ligt voor de integrale kwaliteitszorg (ook betrekking hebbend op wat er in de stage/opleidingsscholen gebeurt). | 18. |
| | Beoordeling | 2.2 | NVAO: Ja, maar gelet op aard en omvang (in EC) van de betrokkenheid van stage- en opleidingsscholen bij het curriculum is een vorm van auditing wel gewenst. Beleidsagenda: Neen; de beleidsagenda spreekt expliciet over kwaliteitscriteria voor een opleidingsschool. | 19. |
| Opleidingspersoneel | Deskundigheidsbevordering docenten | 3.2 | NVAO: Neen. Beleidsagenda: Neen. | 20. |
| | Beleid ten aanzien van opleidingspersoneel verbonden aan stage- c.q. opleidingsscholen | 3.2 | NVAO: Ja, maar gelet op aard en omvang (in EC) van de betrokkenheid van stage- en opleidingsscholen bij het curriculum is dit wel gewenst. Beleidsagenda: Neen; de beleidsagenda spreekt expliciet over kwaliteitscriteria/competenties voor opleiders in de school). | 21. |
| Interne kwaliteitsborging | Kwaliteitszorgsysteem | 5.1 | NVAO: Neen. Het aandachtspunt is gebaseerd op een analyse van NVAO-besluiten en een analyse van de kwaliteitszorgsystemen van lerarenopleidingen die in de laatste visitatie positief beoordeeld werden op het onderwerp kwaliteitszorg. Beleidsagenda: Neen. | 22. |
| Rendement | Intern rendement | 6.2 | NVAO: Neen. Beleidsagenda: Neen. | 23. |

Uit de beschouwing blijkt dat de voorgestelde aandachtspunten in de meeste gevallen geen extra bewijslast impliceren. In een aantal gevallen is er wel sprake van enige extra bewijslast ten opzichte van het NVAO-kader, maar volgt dat uit de specifieke afspraken gemaakt in de beleidsagenda.





Bijlage D Deel B

Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen

A.J. Kallenberg
F.C.M. Rokebrand

Deze notitie is tot stand gekomen in opdracht van de stuurgroep in het kader van de beleidsagenda hbo Raad – OCW.

Het gaat hierbij om de borging van “de kwaliteit van leren op de werkplek”.

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Management samenvatting | 55 |
| 1. Inleiding | 55 |
| 2. Opdracht | 57 |
| 3. Uitgangspunt | 57 |
| 4. Doel van de inventarisatie | 58 |
| 5. Wenselijke uitkomsten | 58 |
| 6. Terminologie | 59 |
| 7. Kwaliteitskenmerken van de opleidingsschool, een analyse. | 61 |
| 7.1 Wat zijn de verworvenheden? | 61 |
| 7.2 Wat zijn de knelpunten? | 63 |
| 8. Discussie en conclusies | 65 |
| Literatuur | 68 |
| Bijlage 1: Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school | 69 |
| Bijlage 2: Kwaliteitskaart Werkplekleren | 70 |
| Bijlage 3: Kwaliteitskenmerken Professional Development School | 72 |
| Bijlage 4: In de wolken, beide benen op de grond: Het Utrechts model op weg naar een keurmerk | 73 |

Managementsamenvatting

Een steeds groter deel van de lerarenopleiding vindt plaats op een opleidingsschool. In de praktijk betekent dit dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de opleidingsschool weliswaar bij de opleiding ligt (de prestatie van het leren op de werkplek), maar tegelijkertijd dat de opleiding niet de mogelijkheid heeft om de werkplek in te richten volgens haar eisen (kwaliteits)normen en afhankelijk is van de school waarmee wordt samengewerkt. Daartoe zijn en worden 'keurmerken' ontwikkeld. Het voordeel voor zo'n keurmerk is dat er een transparant stelsel van kwaliteitszorg voor de praktijklijn van de opleidingen ontstaat en ook dat het bezit van het keurmerk voor de betrokken scholen een ruimere externe betekenis heeft.

School en opleiding zijn in hun onderlinge relatie gebaat bij heldere kwaliteitskenmerken.

Uitgaande van de bevindingen in deze studie naar good practice en een quick scan van de literatuur, valt het volgende op te merken:

Naar analogie van het kader van de NVAO is ten aanzien van kwaliteitskenmerken van de opleidingsschool een kader aan te reiken waaraan gebruikers kwaliteitskenmerken kunnen ontleen. Immers: als de opleidingen aan de NVAO eisen moeten voldoen, dan gelden deze zelfde eisen ook voor de opleidingsscholen.

In de analyse is een uitgangspunt gehanteerd van de kwaliteitskenmerken van de onderwijsraad. In de bijlagen zijn daaraan toegevoegd de kwaliteitskenmerken van Jeanette Geldens, kwaliteitskaart werkplekleren en de Utrechtse school, waaraan criteria voor een matrix voor een keurmerk kunnen worden ontleend.

Willen hogescholen hun verantwoordelijkheid durven en kunnen nemen t.a.v. de kwaliteit van hun opleiding, dan dient de kwaliteit van de opleidingsschool tenminste te voldoen aan:

- Kwaliteit van de begeleiding:
 - Het leerklimaat kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend en een emotioneel veilig klimaat binnen de werkplekleeromgeving.
 - De begeleiding bevat mentoring en coaching en de afstemming van het aanbod op de behoeften van de (aanstaande) leraar.
- Kwaliteit van de werkplek in het curriculum:

- Het onderwijsaanbod bevat een goede balans theorie - praktijk en een doorlopende leerlijn.
- Bij condities gaat het om faciliteiten in de vorm van beschikbare mensen, up-to-date (ICT) materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.
- Kwaliteit van de beoordeling:
 - De component startbekwaamheid omvat de inhouden en richtlijnen voor bekwaamheden die te maken hebben met het beroepsprofiel leraar primair onderwijs.
 - Kwaliteitsafspraken over de evaluatie en de borging van de kwaliteit:
 - Er is sprake van een systematische zorg voor kwaliteit met als kenmerken zelfevaluatie en procesmanagement.
 - Professionaliteit kenmerkt zich door professionalisering en zelfsturing van de betrokkenen en door een lerende organisatie als geheel.

Bij deze bovenstaande kenmerken dienen we rekening te houden met de gewenste pluriformiteit in en vrijheid van het onderwijs. Het is daarom enerzijds wenselijk om op dit dossier landelijke afspraken te maken, net als bij het stelsel van kwaliteitszorg. Daarnaast moeten de hogescholen de vrijheid hebben om in de regio met de verschillende spelers de afspraken / convenanten nader in te vullen.

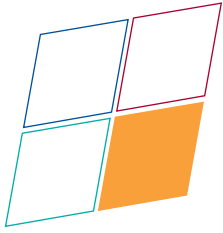
Deze criteria kunnen nader worden uitgewerkt in een matrix naar analogie van het model wat in de lijn kwaliteitsborging is ontwikkeld binnen de beleidsagenda (zie Stuurgroep Beleidsagenda Lerarenopleidingen, 2006).

1. Inleiding

Sinds het nieuwe millennium wordt er door de onderwijswereld grondig gekeken naar de positie van de werkenden in het onderwijs¹. Aanleidingen hiervoor zijn er volop: zorgen over de vergrijzing, het hoge percentage allochtone scholieren en het gebrek aan allochtone leraren; het vergroten van de aantrekkelijkheid van het leraren-

¹ Bij onderwijspersoneel gaat het niet alleen om het beroep van leraar maar ook om andere onderwijsgevende beroepen: zoals de onderwijsassistent, de leraar-instructeur en de leraar-specialist. In de tekst wordt het beroep an leraar er echter specifiek uitgelicht.





beroep (Onderwijsraad, 2005a). Ook maatschappelijke ontwikkelingen, waarbij leerlingen steeds zelfstandiger met informatie omgaan (informatiemaatschappij), de stormachtige opkomst van de computer en ICT in het onderwijsproces en de steeds gevarieerder wordende leerlingpopulatie, dwingen tot herziening van de positie van de leraar en de lerarenopleiding. Niet in de minste plaats zal ook de herijking van de zorg hierbij een rol spelen. Immers de rol van de leraar wordt mede daardoor complexer en vraagt een hoger niveau van professionaliteit.

Redenen om te investeren in de leraar worden gevonden in de nationale ambitie om in 2010 tot de Europese top te behoren. Het is daarvoor noodzakelijk om te beschikken over voldoende en goed onderwijspersoneel om onze kennissamenleving op dat niveau te brengen. Leraren kunnen alleen dan de beoogde bijdrage leveren wanneer zij meer betrokken zijn bij de initiatie en realisatie van onderwijsvernieuwingen en vooral ook wanneer zij de verantwoordelijkheid mogen dragen om als professional het vak uit te oefenen. Op dit moment is dat (nog) niet zo en zijn er kritische geluiden over de kwaliteit van leraren (mede als gevolg van de kritieken op de lerarenopleidingen) (hbo-Raad, 2003)

De onderwijswereld zocht in eerste instantie in eigen kring. Door de aanwezige kwaliteit en kwantiteit van de leraren beter te benutten kunnen veel ontwikkelingen het hoofd worden geboden. Het Team Onderwijs op Maat (TOM) is zo'n voorbeeld van dit denken. TOM is gericht op eigentijds onderwijs en een moderner personeelsbeleid. Het concept komt tegemoet aan de verschillen in cognitieve vaardigheden, vaardigheden op sociaal emotioneel vlak, werkhouding en werktempo van de leerlingen. De verwachting is dat het beroep van leraar aantrekkelijker wordt en het dreigende arbeidsmarkttekort vermindert. Verder vangt TOM het knelpunt van de vervanging bij kortdurende ziekte op en leidt het tot een spreiding van de werkdruk onder de leraren. TOM is echter niet gericht op nieuw personeel en ook niet op samenwerking met andere organisaties. TOM is meer intern gericht op de kwaliteiten van het eigen team. Hoewel TOM wel een aantal positieve resultaten heeft gerealiseerd, blijkt het niet de oplossing te zijn waarop het werkveld en de lerarenopleidingen wachten.

De aandacht van de onderwijswereld verschoof al snel naar institutionele samenwerking: de relatie tussen het werkveld en de lerarenopleidingen werd opgebroken. Beide actoren realiseren zich steeds meer dat zij samen verantwoordelijk zijn voor het opleiden van aspirant-leraren. Organisatievormen komen tot ontwikkeling waarvan bij oppervlakkige beschouwing kan worden verwacht dat zij in mindere mate dan het 'traditionele' onderwijs een beroep doen op de aanwezigheid van een 'traditionele' leraar in het onderwijsleerproces en toch ook een antwoord bieden op het dreigende lerarentekort en de nieuwe eisen die aan het onderwijs worden gesteld (Boogaard e.a., 2004). Mede gestimuleerd door maatregelen vanuit de overheid, hebben veel onderwijsinstellingen gezocht naar nieuwe vormen voor het opleiden van leraren. De in Nederland gangbare term hiervoor is Opleiden in de school. Het gaat hierbij om opleidingsvormen waarbij de opleiding van de leraar steeds meer plaatsvindt op de school in plaats van op de lerarenopleiding. Er wordt vanuit gegaan dat deze vorm van opleiden ook voor zij-instromers en voor (reguliere) studenten aantrekkelijk is, omdat deze opleidingsroute een combinatie van werken en leren mogelijk maakt.

Hoewel de initiatieven op dit vlak algemeen worden aangemoedigd en tot enthousiasme leiden, is niet duidelijk hoe de kwaliteit van schoolgebonden opleidingsvormen het beste kan worden gewaarborgd. Opleidingen hebben een knelpunt omdat zij wel de verantwoordelijkheid en certificering voor het product (de gediplomeerde leraar) draagt, maar minder invloed heeft op het proces daarnaar toe. Zo wordt onder meer het risico verwoord dat er in deze opleidingsvorm minder aandacht is voor de vakinhoud dan bij een vierjarige lerarenopleiding (Onderwijsraad, 2005b). Daarnaast worden de lerarenopleidingen voor extra uitdagingen geplaagd omdat er geen sprake is van een standaard opleidingstraject door de verschillen in de vooropleiding, de keuze voor het schooltype en de keuze voor het vak. Om er zeker van te zijn dat leraren, die in de school worden opgeleid, over de juiste kwaliteiten beschikken, is het van belang dat er duidelijkheid ontstaat over de voorwaarden waar schoolgebonden opleidingstrajecten aan moeten voldoen. Hierbij verdient de wijze van beoordeling van aspirant-leraren specifieke aandacht. Om de kwaliteit van de opleiding én de arbeidsmobiliteit van de toekomstige leraar te kunnen garanderen is het noodzakelijk voorwaarden te formuleren waaraan schoolgebonden opleidings-

trajecten moeten voldoen. Volgens de Onderwijsraad (2005c) is er bijvoorbeeld een duurzame relatie tussen opleidingsschool en lerarenopleiding nodig, om er voor te zorgen dat leraren die in de praktijk worden opgeleid over voldoende kwaliteiten bezitten. Daarnaast dient er op elke school een deskundige opleidingsfunctionaris aanwezig te zijn die de leraar-in-opleiding² in de praktijk kan begeleiden. Ook is het belangrijk dat het opleiden in de school verankerd is in het personeels- en opleidingsbeleid van de school. Tot slot pleit de Onderwijsraad voor het versterken van de vakcomponent in de lerarenopleiding.

In het kader van de beleidsagenda lerarenopleidingen zijn door de hbo-Raad en de minister van OCW afspraken gemaakt over de borging van kwaliteit van zgn 'opleidingsscholen'. In het land zijn reeds vele opleidingsscholen werkzaam. Vol ambities, idealen en opvattingen. Iedereen streeft daarbij een hoge kwaliteit na. Daarom is het interessant om in de discussie over de afspraken voor de borging van de kwaliteit van opleidingsscholen ook de bestaande opvattingen en ervaringen van good-practice bij hogescholen mee te nemen. Deze notitie beoogt hieraan een bijdrage te leveren. Het is voor hogescholen van belang om samen met de scholen kwaliteitscriteria te formuleren waaraan opleidingsscholen moeten voldoen. Deze criteria zijn, in het kader van het accreditatietraject, zowel van belang voor de beoordeling van de toetsing als de beoordeling van het systeem van interne kwaliteitszorg.

Deze criteria worden in dit document geordend en van aanbevelingen voorzien.

2. Opdracht

Deze activiteit is in het kader van de beleidsagenda in opdracht van de stuurgroep uitgevoerd in regie van de overleggen LOBO en ADEF, waarbij in de opdracht de volgende formulering wordt gehanteerd:

“..... zo nauw mogelijk aansluiten bij de voornemens uit de Beleidsagenda en het Businessplan lerarenopleidingen. Uitgangspunt is: de kwaliteit van opleidingsscholen moet in voldoende mate geborgd zijn. Daartoe moeten opleidingsscholen aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen. De gedachte is dat geen brede veldonderzoeken/

enquetes etc nodig zijn, maar dat volstaan kan worden met een analyse van bestaande onderzoeken en opvattingen. Misschien in de vorm van good practices, waaruit afgeleid kan worden welke kwaliteitskenmerken gehecht kunnen worden aan leren op de werkplek. Verondersteld wordt dat het om een tweezijdig verhaal gaat: school en opleiding spelen in onderlinge relatie een rol bij die kwaliteit. De bedoeling is dus: kwaliteitskenmerken opleidingsscholen benoemen op basis van literatuuronderzoek.”

De opdracht is als volgt geïnterpreteerd en uitgevoerd.

Aan lerarenopleidingen is per e-mail gevraagd voorbeelden te geven vanuit de praktijk van schoolgebonden opleidingstrajecten. Daarop is door een aantal opleidingen gereageerd. Deze voorbeelden zijn gebruikt bij de paragrafen over verworvenheden en de knelpunten. Tegelijkertijd is er een quick-scan verricht van recente (vooral) Nederlandstalige literatuur. Omdat alles in korte tijd is geschied, pretenderen wij niet een compleet en volledig beeld te geven.

3. Uitgangspunt

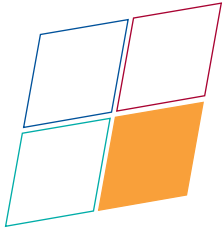
(citaat uit de beleidsagenda lerarenopleidingen, bron website Ministerie OCW)

De opleidingen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opleiding en voor het afgeven van het getuigschrift. Daarmee zijn ze - samen met de school - ook verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leren in de beroepspraktijk. Naast stages heeft het werkplekleren de afgelopen jaren een krachtige impuls gekregen door de introductie van de leraar in opleiding en de zij-instromer in het beroep. Zij-instromers worden (in samenwerking met de lerarenopleidingen) op de werkplek opgeleid, maar ook zittend (ondersteunend) personeel en studenten/leraren in opleiding krijgen in toenemende mate de gelegenheid werken en leren te combineren. De ervaring leert dat door het leren op de werkplek een geheel nieuwe dynamiek binnen scholen

² In deze notitie spreken wij van de leraar-in-opleiding. Hiermee bedoelen wij niet de student in de lerarenopleiding die in de laatste fase van zijn opleiding zit. Wanneer in deze notitie gesproken wordt van leraar-in-opleiding wordt hiermee de nog niet gediplomeerde leraar bedoelt.

³ <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-27721b.pdf#search=%22academische%20school%22> (bezocht, dd. 6 september 2006).





ontstaat: leren, werken, opleiden en professionaliseren komen als functies in de school bij elkaar. Een leven lang leren voor onderwijspersoneel krijgt concreet vorm. Daar komt bij dat scholen - door hun directe betrokkenheid bij het leren op de werkplek - sterker worden in hun vraagarticulatie naar opleidingen.

Een aantal (vooral grotere) scholen voor PO, vo en BVE neemt nu al - in afstemming met de lerarenopleidingen - een belangrijk deel van het opleidingstraject voor hun rekening. Een relatief groot deel van hun formatie wordt bezet door leraren die nog in opleiding zijn, waarvan een aantal na het afronden van de opleiding elders een betrekking zal vinden. Die scholen leiden dus in belangrijke mate voor meer dan hun eigen behoefte op. Scholen die bereid zijn op een dergelijke substantiële manier bij te dragen aan de opleiding van leraren en daartoe samenwerken met lerarenopleidingen zouden daarvoor een financiële tegemoetkoming moeten kunnen ontvangen.

Daarnaast zijn er scholen die de opleidingsfunctie combineren met een sterk op de praktijk gerichte onderzoek- en innovatiecomponent. In nauwe samenwerking met hogescholen en universiteiten wordt een 'academische school' of 'professional development' school vormgegeven waar - een beetje naar het voorbeeld van de relatie tussen medische faculteiten en academische ziekenhuizen - leren, opleiden, reflectie op beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie hand in hand gaan.

4. Doel van de inventarisatie

(citaat beleidsagenda lerarenopleidingen, 2005)

Gemeenschappelijk bestaat de behoefte om met de betrokkenen in het onderwijs afspraken te maken over tenminste de volgende punten:

- Het realiseren van een duurzame borging van de kwaliteit van het leren in de beroepspraktijk in het algemeen. Met het oog daarop willen we meer inzicht hebben in de wijze waarop een adequaat toezicht op de praktijkcomponent en de toetsing daarvan vorm kan krijgen.
- Het creëren van ruimte voor scholen die bereid en in staat zijn voor meer dan hun eigen behoefte op te leiden en/of ruimte voor scholen creëren die het opleiden in

de school verbinden met onderwijsinnovatie binnen de school en fundamentele kennisontwikkeling. Met het oog daarop willen we dat er uiterlijk in 2008, op basis van relevante praktijkvoorbeelden, een goed beeld is van de opleidings-school die opleidt voor de markt en de academische opleidingschool. Daarbij willen we weten onder welke randvoorwaarden:

- o deze opleidingscholen een succes kunnen zijn, en
- o de kwaliteit van het opleiden in deze scholen duurzaam geborgd is.

5. Wenselijke uitkomsten

Wenselijke uitkomsten uit de discussie die volgt op deze inventarisatie zijn de onderstaande (citaat beleidsagenda lerarenopleidingen, 2005):

De borging van kwaliteit van het leren op de werkplek vraagt om goede afspraken over het toezicht. De NVAO en de inspectie hebben daar onderscheiden rollen. In 2005 heeft OCW met NVAO en inspectie gesproken hoe dat (op elkaar afgestemd) toezicht in beider toezichtskaders wordt verweven en hoe dat tot voor ieder transparante oordelen leidt.

In een vervolg daarop hebben de gezamenlijke opleidingen (relatief los van de hierna genoemde pilots) medio 2006 met het beroepsveld een aantal bruikbare voorbeelden van overeenkomsten met scholen ontwikkeld, waarin aandacht wordt besteed aan:

- competenties die op de werkplek zullen worden verworven/verder ontwikkeld
- onderdelen van het curriculum die daarmee samenhangen
- de wijze waarop en condities waaronder die onderdelen op de werkplek worden ontwikkeld en de diverse verantwoordelijkheden van opleiding en school daarbij
- de betrokkenheid van de school bij de beoordeling van het resultaat van het leren op de werkplek.

In het schooljaar 2005/2006 is een aantal scholen gestart (po, vo, bve samen) in samenwerking met een lerarenopleiding naar keuze met dieptepilots 'Opleiden in de school' die uiterlijk in schooljaar 2007/2008 tot resultaten moeten leiden. In de

pilots wordt onderzocht aan welke kwaliteitscriteria een opleidingsschool (waaronder bijv. ook kwaliteitscriteria/competenties voor opleiders in de school) moet voldoen en wordt duidelijk gemaakt hoe het werkplekleren wordt geborgd én toetsbaar gemaakt. Ook wordt onderzocht welke extra investeringen, zowel in personele als in materiële zin, deze opleidingsscholen moeten doen en hoe financiering vanuit OCW op termijn vorm kan krijgen.

Een aantal opleidingsscholen (PO, vo en BVE) zal het opleiden in de school in de pilot verbinden met onderwijsinnovatie en onderzoek binnen de school. Die scholen onderzoeken onder welke voorwaarden de academische opleidingsschool een succes kan zijn. Voorwaarde daarbij is samenwerking met lerarenopleidingen, hoogleraren, lectoren, wetenschappers etc uit de regio. Lerarenopleidingen hebben immers mede een taak als het gaat om de ontwikkeling van het beroep en de school.

De wijze waarop de pilots worden ondersteund zal spoedig worden uitgewerkt. In ieder geval zullen deelnemers aan de pilots daarin ook zelf investeren.

Tabel 1: Karakteristieken van nieuwe vormen bij het opleiden van leraren (Kallenberg, 2006).

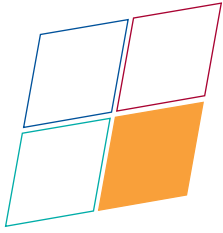
| | Leren op de werkplek | Opleiden in de school | Professional Development School | Academische (basis)school Omschrijving |
|--------------|--|---|--|--|
| Omschrijving | Werkplekleren is een bewuste opleidingsvorm waarbij er over het algemeen sprake is van een combinatie van on-the-job en off-the-job opleiden, om een goede aansluiting te krijgen tussen het geleerde en de werkplek om de kans op transferproblemen te reduceren. | Opleiden in de school is het creëren van een afzonderlijke opleidingsfunctie in de school om zij-instromers, LIO's, beginnende leraren en anderen goed in de school te begeleiden of het, in samenwerking met de lerarenopleiding of het regionaal opleidingscentrum, vormgeven en geven van (een deel van) de initiële opleiding binnen de school (Uitleg, gele katern, nr. 15/16, 2002) | PDS-scholen streeft ernaar: (1) nieuwe docenten zodanig op te leiden dat zij geen gat tussen de theorie van de opleiding en de praktijk van de school ervaren, (2) de professionele ontwikkeling te ondersteunen van zittende docenten in de school, de universaliteit en de ondersteunende staf (de administrators), (3) een goede setting voor onderzoek naar leren en doceren te verschaffen, (4) verbetering van het onderwijs voor K-12 leerlingen te realiseren, en (5) ondersteuning van schoolinnovatie op school- en universitair niveau te bieden. | Een academische school wordt in nauwe samenwerking met hogescholen en universiteiten vormgegeven waar - een beetje naar het voorbeeld van de relatie tussen medische faculteiten en academische ziekenhuizen - leren, opleiden, reflectie op beroep, ontwikkelings- gericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie hand in hand gaan |

6. Terminologie

Het is nuttig om helderheid van begrip te krijgen wanneer wij met elkaar praten over nieuwe vormen van opleiden van leraren. Inmiddels zijn er namelijk meerdere vormen van Opleiden in de school ontstaan en worden begrippen als 'Leren op de werkplek' (LodW), 'Opleiden in de School' (OIDS), 'Professional Development Schools' (PDS) en 'Academische Basisschool' (ACS) soms willekeurig door elkaar gebruikt.

In deze notitie zullen we - kort - enkele karakteristieken schetsen van deze nieuwe vormen van opleiden en professionaliseren. Bij de samenstelling ervan is gebruik gemaakt van recente (vooral Nederlandstalige) literatuur over deze vormen van opleiden en professionaliseren. Hierbij tekenen wij nadrukkelijk aan dat het onderstaande nog geen compleet overzicht is en ook, dat wij ons realiseren dat de scheidslijnen tussen de vormen minder 'hard' zijn, dan de tabel doet vermoeden. Toch kan het onderstaande schema in onze ogen fungeren als richtinggevend voor de discussie erop volgend.





| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| (Primaire) verantwoordelijkheid ligt bij | Het werk / de organisatie / de school | Lerarenopleiding (en school) | School (en lerarenopleiding) | School en lerarenopleiding / universiteit |
| Gerichtheid van de activiteiten | (verbetering van) Bestaande werksituatie | Opleiding van nieuwe leraren | Volle breedte van het beroep | Vastgestelde onderwerpen (specialismen) |
| Thematiek wordt bepaald door: | Het werk / rol / functie / taak v.d. lerende | Het opleiden van de (toekomstig) leraar | Professionalisering van (a.s.) onderwijsgeven | Professionalisering van (a.s.) onderwijsgeven; de school en de beroepsgroep |
| “Inhoud” wordt aangedragen door | Dagelijkse gang van zaken op de werkvloer (just-in-time + just-enough) | Idem + gerichte opdrachten (school based teacher education) | Idem + (toegepast) onderzoek | Idem + (wetenschappelijk) gespecialiseerd onderzoek |
| Minimaal betrokken personen | 2 | Deel van het team | Gehele team | Gehele team |
| Rollen | Lerende – mentor | Leraar-in-opleiding + diverse actoren | Iedereen leert | Iedereen leert |
| School ontwikkeling | Ongericht en niet-intentioneel | o.b.v. School ontwikkelingsvragen | o.b.v. Personeels ontwikkelingsplan | o.b.v. Vooraf vastgesteld onderzoeksplan |
| Onderzoek | Nihil | Actieonderzoek (practice based – op basis van ervaringen) | Toegepast wetenschappelijk onderzoek (toepassing van resultaten uit onderzoek) | Ontwerponderzoek, Ontwikkelings-gericht en wetenschappelijk onderzoek (evidence based – op basis van vooraf vastgesteld onderzoeks-programma) |
| Vorm | Afwisseling tussen on-the-job en off-the-job | Koppeling theorie (pabo) + praktijk (school) met eigen verantwoordelijkheden | (Bestuurs) integratie | Eén organisatie |
| Eigenschappen | On/off-the-job Lerende draagt bij aan productieproces v.d. organisatie | Betere aansluiting opleiding-werkveld Kweekvijver toekomstige leraren Professionalisering eigen leraren Onderwijsvernieuwing binnen de school | Professionalisering van alle actoren in de school | Betere aansluiting onderzoek-onderwijs Gericht op ontwerp en ontwikkeling nieuwe kennis |

Overeenkomstig voor alle vormen is dat zij representant zijn voor nieuwe variaties van opleiden van leraren. Elke vorm beoogt in te spelen op de individuele kwaliteiten van de leraar in opleiding en probeert derhalve leerprocessen te ondersteunen die afwijken van de traditionele modellen. De leraren in opleiding bevinden zich in de complexe praktijk en niet in een klaslokaal op de opleiding of een combinatie ervan. Het type ‘Opleiden in de school’ komt als begrip in Nederland het meest voor. Tegelijkertijd komt deze schoolgerelateerde vorm van werkplekleren inmiddels in allerlei variaties voor en is niet altijd even helder of gesprekspartners hetzelfde bedoelen, wanneer zij over opleiden in de school spreken. De Onderwijsraad (Deinum e.a., 2005) onderscheidt bijvoorbeeld op basis van het begrip verantwoordelijkheid voor de student vijf modellen met oplopende verantwoordelijkheden

voor de opleidingsschool: stageschoolmodel – coördinatormodel – partnermodel – netwerkmodel en de school als opleidingsmodel. Ook in de praktische uitwerking van ‘Opleiden in de School’ is inmiddels dermate veel variatie opgetreden, dat de term ‘Opleiden in de School’ niet meer eenduidig is en het een koepelbegrip dreigt te worden voor een beweging, waarin scholen en lerarenopleiding samenwerken bij het opleiden van leraren. Toch gebruiken wij in de onderstaande discussie vooral de term ‘Opleiden in de School’ omdat deze het spreekwoordelijke midden vormt in de bovenstaande tabel. Waar dit noodzakelijk is, geven we de variant in de discussie en nadere beschouwing aan.

7. Kwaliteitskenmerken van de opleidingsschool, een analyse.

Aan de lerarenopleidingen is gevraagd aan te geven wat de verworvenheden en knelpunten zijn bij de schoolgebonden opleidingstrajecten. Tevens heeft een quickscan op recente (Nederlandstalige) literatuur plaatsgevonden. De resultaten van deze inventarisatie worden in de onderstaande paragraaf gerapporteerd. Hierbij lopen praktijk en literatuur door elkaar en vullen elkaar – waar nodig illustratief – aan.

Evenals voor de in de tabel geformuleerde karakteristieken geldt ook hier dat wij niet de pretentie hebben een compleet beeld te schetsen. Wij hopen slechts een redelijke indruk te geven van de huidige situatie in Nederland.

7.1 Wat zijn de verworvenheden?

Eén van de belangrijkste verworvenheden is dat (basis)scholen en lerarenopleidingen steeds meer tot de overtuiging komen dat zij gemeenschappelijke belangen hebben bij het (samen) opleiden van leraren. Dit wordt zichtbaar in projectnamen zoals: “Samen Opleiden”, “Partners in Opleiden”, “Samen-Scholing” en “Opleiden doe je Samen”. Lerarenopleidingen en schoolbesturen sluiten met elkaar convenanten af, waarbij de afspraken worden vastgelegd om samen leraren op te leiden.

Een voorbeeld hiervan is pabo Thomas More in Rotterdam (Hogeschool Leiden) dat een convenant heeft gesloten met zeven schoolbesturen uit de regio Rotterdam. Dit convenant heeft gevolgen voor 3500 zittende leerkrachten, met meer dan 33.000 leerlingen. Leraren, lerarenopleiders en leraren in opleiding werken samen aan de verbetering van onderwijs en opleiding. Voor de pabo Thomas More betekent dit onder meer dat zij zich met dit convenant verzekert dat alle studenten een stageplaats krijgen bij de aangesloten scholen van katholiek primair onderwijs.

Deze samenwerking is niet meer vrijblijvend. Beide actoren hebben belangen bij de kwaliteit op onderwijskundig, personeel en financieel gebied, mede vanwege de

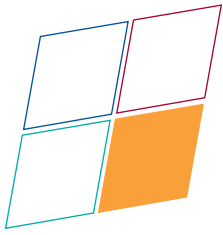
wet BIO (Beroepen in Onderwijs) die in 2007 van kracht wordt: iedere leraar moet dan via een vaardighedendossier kunnen aantonen dat hij/zij voldoende actueel geschoold is om actueel onderwijs te kunnen verzorgen volgens actuele kwaliteitsnormen, dit vanuit de gedachte dat goed onderwijs alleen door goede leerkrachten gerealiseerd kan worden. Door samenwerking kan hieraan beter worden voldaan.

Als gevolg van deze intensieve samenwerking, ontstaat de behoefte bij schoolbesturen en lerarenopleidingen om met elkaar afspraken te maken over rollen, taken en functies. Omdat deze niet gecodificeerd zijn, ontstaat momenteel een trend waarbij dit in samenwerking met elkaar gebeurt. Diverse handboeken “Opleiden in de School” ontstaan waarin de organisatie, procedures en rollen, maar ook instrumenten en checklists worden vastgelegd teneinde de ontwikkelingen te monitoren en te sturen (o.a.: Kiewiet-Kester, 2006; Klapwijk-Kiela, 2006; Archimedes lerarenopleiding, 2005). De lerarenopleidingen lijken vooral gericht op de verzorging van coachingscursussen voor de mentoren in het onderwijs. Wanneer de mentoren nog geen coachcursus hebben gevolgd, maken lerarenopleidingen zoveel mogelijk gebruik van ex-personeelsleden.

In Arnhem/Nijmegen (HAN) worden stagebegeleiders die in dienst zijn van de HAN (of zijn geweest) ingezet voor de begeleidingsuren die noodzakelijk zijn om het aantal studenten op de scholen te begeleiden. Het gaat hierbij onder meer om leerkrachten die als stagebegeleider begonnen zijn en zijn doorgroeid tot opleider in de school. Nieuwe begeleiders worden opgeleid door een opleidingsdocent, die hen aan de hand meeneemt in de begeleiding en de stagebeoordeling, maar ook wegwijs maakt in alle competenties en beroepstaken zoals ze gebruikt worden. Zij bekostigen zelf een coachingstraject om competent te worden in het competentiegericht begeleiden en coachen. Zij begeleiden alleen op de eigen school die met de HAN samenwerken in Opleiden in de School.

Opleiden in de school leidt ook tot differentiatie in de (inhoud van de) opleidingsprogramma's. Dat gebeurt op het niveau van de individuele student, door bij hen aan het begin van de opleiding de eerder verworven competenties (EVC's) vast te stellen. De EVC's hebben vervolgens invloed op de inhoud en duur van hun opleidings-





programma. Dit is vooral voor zij-instromers een interessante ontwikkeling, bovendien doet dit recht aan het talent van de student. Het gebeurt ook op het niveau van de opleiding omdat een opleidingsschool zich specialiseert op een bepaald thema.

In Amsterdam (EHvA) wordt bijvoorbeeld gewerkt aan de ontwikkeling van een opleidingsschool voor ontwikkelingsgericht onderwijs en een Montessori opleidingsschool. In Leiden (Hogeschool Leiden) wordt een academische basisschool speciaal onderwijs ontwikkeld.

Deze specialisatie wordt vooral zichtbaar in aanvragen voor de meest recente tranche (2006) van de dieptepilot Opleiden in de School en Academische school. In eerdere projecten van Opleiden in de school zijn ook reeds scholen gericht op onderwijsvernieuwing. Zij formuleren daarbij hun eigen ontwikkelingspunten, waaraan zij samen met de lerarenopleiding willen werken (bijvoorbeeld klassenmanagement, omgaan met hoogbegaafden, verbetering techniekonderwijs, ontwerpen van leerlijnen, enzovoorts).

Voor leraren in opleiding biedt het concept van Opleiden in de School ontegenzeggelijk het voordeel dat zij sneller en intensiever in contact komen met het werkveld. Hoewel er allerlei varianten zijn van het concept Opleiden in de School, kenmerkt het zich doordat leraren in opleiding meer tijd doorbrengen op de werkvloer. Dit leidt er mede toe dat de leraar in opleiding hierdoor ook snel helderheid krijgt over het eigen toekomstperspectief.

Uit verschillende evaluaties onder leraren in opleiding blijkt dat zij de volgende meerwaarden / voordelen aan het concept Opleiden in de School toeschrijven: praktijkervaring; je bent een teamlid; je kunt de geleerde theorie direct toepassen in de praktijk; je kunt werken aan eigen (zelf) gestelde doelen; je kunt je eigen tijd indelen / werken op eigen tempo; je hebt een sterkere band met leerlingen; je maakt het volledige schooljaar mee en dus ook vergaderingen, oudergesprekken, werkgroepen, leerlingenbesprekingen; de overstap van de stage naar 'echt aan de slag gaan' is veel kleiner, want je hoeft niet meer zo te wennen aan het ritme. (bron: Stichting Prodas)

Studenten worden dan ook minder als stagiaire gezien en meer als collega's. Er zijn verschillende voorbeelden te noemen waarin zij in verschillende 'groei'-functies aangesteld worden: onderwijsassistent (1e en 2e jaar), leraarassistent (3e jaar), leraar-in-opleiding (4e jaar). De studenten voelen zich door de aanstelling dan ook meer een werknemer dan een stagiaire. Een ander voordeel op het gebied van personeel is dat teams of individuele docenten die overbelast zijn, met één of meer studenten kunnen worden ondersteund. Op deze wijze toegepast levert dit een bijdrage aan de preventie van ziekteverzuim. Ook een gericht werving en selectiebeleid is voor scholen een argument zijn om als partner deel te nemen. Scholen die vallen onder eenzelfde bestuur worden in staat gesteld om talenten onder de studenten te scouten en aan zich te binden. Een veel gehoord geluid van opleidingsscholen is dat jonge studenten naast actuele ICT-kennis en de laatste inzichten in pedagogisch didactische modellen ook nieuw elan meebrengen. Ook voor de mentoren van de leraren in opleiding biedt deze samenwerking veel kansen.

“Lang heb ik de gedachte gehad dat onderwijs stond of viel met mijn rol als leerkracht. In een bepaalde zin klopt dat ook. Van de andere kant ook helemaal niet. Meer dan ooit tevoren realiseer ik mij nu dat leren iets van degene is die leert. Ik kan dat niet overnemen, ook al zou ik dat soms nog zo graag willen. Leren behoort de lerende toe en dat heeft onmetelijk veel nieuwe mogelijkheden. Voor de lerende, maar zeker ook voor degene die de lerende begeleidt.” (Houbraken & Vrenssen, 2006)

Ook onderwijsinnovatie is een terrein waar de opleidingsscholen en de lerarenopleiding gezamenlijk resultaten behalen. Uit de voorbeelden blijkt een waaier aan initiatieven tot acquisitie en uitvoering van projecten, onder andere op het gebied van zorg, werken met risicoleerlingen, multiculturaliteit, taal, didactiek van het beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs, ICT en andere belangrijke maatschappelijke issues.

7.2 Wat zijn de knelpunten?

Omdat de ontwikkeling rondom het concept van opleiden in de school nog niet is uitgekristalliseerd, is het logisch dat er nog veel praktische knelpunten zijn op te lossen.

Het denken over het opleiden van leraren is snel geëvolueerd en iedereen (van lerarenopleiding tot schoolbestuur) wil de kansen die er ontstaan als gevolg van de verschuivingen in het krachtenveld optimaal benutten. Als gevolg hiervan wordt er niet altijd even zorgvuldig omgegaan met de ideologie. Opleiden in de school is namelijk niet zomaar 'iets' dat in de school gebeurt. Het is een ingrijpende innovatie waarover goed nagedacht moet worden. We laten enkele onderwerpen de revue passeren.

Wellicht juist doordat veel van de initiatieven op het vlak van Opleiden in de School gebeuren in het kader van de ministeriele subsidieregeling(en), wordt lang niet altijd even veel tijd uitgetrokken voor visieontwikkeling en het creëren van draagvlak (Kallenberg, 2004). Het spreekwoord 'haastige spoed is zelden goed', komt in verschillende projecten dan ook als een boemerang terug. Dit uit zich onder andere erin dat het leren en 'werken' nog altijd inhoudelijk weinig met elkaar worden verbonden. Verschillende voorbeelden zijn gegeven van projecten die mede door verschil in visie en een gebrek aan draagvlak zeer moeizaam konden fungeren.

"De opleidingschool zien we als een constructie waarin school, opleidingsinstituut en student samen werken en samen leren. Kwaliteiten en condities worden gerealiseerd door bijdragen van alle drie deze partners, ieder op eigen wijze en binnen de eigen verantwoordelijkheid. Zo is bijvoorbeeld aangegeven dat binnen de opleidings-school er een visie is op de competenties van een beginnend leraar. Dat betekent dat zowel de school, als de opleiding, als de student zo'n visie hebben en gezamenlijk verder invullen en uitwerken." [bron: Educatieve Faculteit Amsterdam, april 2003]

Ondanks dergelijke mooie woorden zijn de lerarenopleiding en het werkveld nog grotendeels gescheiden werelden met eigen belangen. In het onderwijs op de opleiding worden over het algemeen weinig verbindingen gelegd met de stage-ervaringen van leerlingen (Bronneman, 2006).

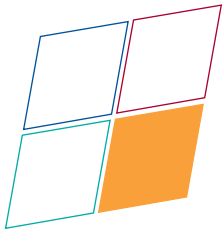
Voor de Professional Development School en Academische (basis)school bieden kansen om deze kloof te dichten door systematisch onderzoek te doen naar de eigen praktijk. Op die manier wordt een bijdrage geleverd aan de kennisontwikkeling op zowel de school als de lerarenopleiding (Van Vijfeijken, 2006). De praktijk leert echter dat de rol van de leraar als onderzoeker (de professional die praktijkgericht onderzoek doet ten behoeve van eigen professioneel handelen) niet of nauwelijks voorkomt.

We constateren dat er een traditie van evidence based onderwijs ontbreekt. Kennelijk is dit een kernprobleem van het Nederlands onderwijs (Onderwijsraad, 2006a). Een nieuw concept wordt snel omarmd en aangehangen zonder dat er een (positieve) bewijsvoering voor de meerwaarde is geweest. Ook de praktijk van Opleiden in de School projecten leert soms, dat men – niet gehinderd door enige terughoudendheid – 'blind' vertrouwt op het bereiken van positieve resultaten.

Vandaar dat wij ook pleiten voor gedegen evaluatie op tenminste de terreinen van tevredenheid, de leerresultaten, het gedrag op de werkplek en het realiseren van de organisatie-doelen. De Onderwijsraad (2006a) en Van den Berg & Riemersma (2006) beschrijven een procedure om stapsgewijs van goede doordinking van concepten en van ervaringskennis van leraren via diverse vormen van zachter en harder wetenschappelijk onderzoek te komen tot bewijs of iets werkt.

Bij het concept Opleiden in de School staat de leraar in opleiding centraal. Als we willen realiseren dat deze leraar in opleiding ook hoog kwalitatief wordt opgeleid, dienen we uit te gaan van een leerproces dat is afgestemd op het leren van de individuele student. Dit vraagt om een andere opleidingsdidactische aanpak dan traditioneel het geval is. De praktijk van "Opleiden in de School" leert nog wel eens dat dit nog niet het geval is. Stageboeken schrijven standaard voor wat de student moet uitvoeren en ook de mentor weet niet van tevoren wat de student in zijn of haar klas gaat uitproberen. Vice versa leidt het gebruik van praktijkervaringen zeker niet automatisch tot kwaliteit bij het opleiden en blijkt dit in veel gevallen juist een negatieve invloed te hebben (Oosterheert, 2001). Belangrijk is echter dat opleidings scholen uitgaan van het principe dat leraren in opleiding verschillende vormen van leren hebben en mentoren verschillende stijlen van begeleiden hebben. Het is evident dat de manier van begeleiden afgestemd moet zijn op de manier van leren van een leraar in opleiding (Oosterheert & Vermunt, 2002).





Een daarbij aansluitend punt is dat er op scholen nog lang niet altijd een open cultuur heerst waar het leren van elkaar centraal staat. Regelmatig bij elkaar in de klas kijken; het houden van netwerkbijeenkomsten en samenwerken zou niet school afhankelijk moeten zijn zoals het nu wel is.

Personele knelpunten doen zich voor in kwantiteit en kwaliteit. Wanneer een school wordt geconfronteerd met in kwantitatieve zin te weinig personeelsleden (b.v. door ziekte), zullen de praktische en groepsgebonden activiteiten als eerste de aandacht vragen en zal de begeleiding van nieuwe leraren (en mogelijk ook het vernieuwingsproces) naar de achtergrond verdwijnen. Ook blijken mentoren niet altijd even goed in staat om het opleiden in de school gestalte te geven (Geldens e.a., 2003, 2004).

Daarnaast ontstaan er vaak misverstanden over de aanwezigheid van lerarenopleiders op de basisschool. Lerarenopleiders worden geacht om ook fysiek naar de scholen toe te gaan en daar concreet mee te werken aan bijvoorbeeld de schoolontwikkeling. Hoewel het werkveld dit voor ogen heeft, zijn de lerarenopleidingen niet altijd die mening toegedaan. Enerzijds doordat de lerarenopleider die competenties niet blijkt te hebben, anderzijds omdat de lerarenopleider andere prioriteiten stelt of afwijkende werkzaamheden binnen de lerarenopleiding heeft (Van der Togt, 2006).

Ook voor leraren in opleiding is niet altijd helder wat van hen verwacht wordt. In sommige gevallen worden sollicitatiegesprekken gevoerd, terwijl dit in andere gevallen in het geheel niet nodig is omdat dat de samenwerkende partners al 'blij' zijn dat leraren in opleiding willen participeren in het project. Een ander aandachtspunt voor verschillende lerarenopleidingen is de contractvorming en daarbij behorende afspraken, zoals functioneringsgesprekken.

Een belangrijke materiele randvoorwaarde heeft betrekking op het schoolgebouw. Nieuwe taken binnen de school brengen extra mensen met zich mee en extra ruimtegebruik. Wanneer hiermee geen rekening wordt gehouden kan het vernieuwingsproces snel stagneren (Kiewiet-Kester, 2006). Ook is het wenselijk om een krachtige leeromgeving te blijven bieden. Het gaat om een leeromgeving die niet alleen door de praktijk wordt ingevuld, maar ook een waar actuele en relevante literatuur, boeken en leermiddelen aanwezig zijn en een goede werkplek met state-of-the-art ICT voorzieningen (Kuipers & Roorda, 2003).

Er zijn verschillende voorbeelden waarin de financiële randvoorwaarden leiden tot knelpunten tussen de institutionele actoren. Lerarenopleidingen geven in enkele gevallen aan de samenwerking te zien als een extra afzetmarkt voor contractactiviteiten. Schoolbesturen geven aan dat de lerarenopleidingen in hun ogen (opnieuw) een verantwoordelijkheid verleggen naar het werkveld. Zij moeten extra investeren in begeleiding, zonder dat duidelijk wordt wat zij ervoor terug krijgen. In enkele gevallen ontstaat zelfs het gevoel dat zij moeten 'bijbetalen'. Het gevolg van deze ontwikkeling is dat sommige scholen geen OIDS of PDS school willen blijven en zelfs geen stagiaires meer willen aannemen (Van der Togt, 2006). Een andere opleidingsdidactische aanpak kan niet leiden tot een simpele overheveling van middelen van de initiële opleiding naar de opleidingsschool. Het is relevanter om te erkennen dat de intensivering van overleg en begeleiding ook feitelijk aan beide kanten tot extra kosten leidt.

Een veel genoemd punt is de zorg voor de daling van het niveau aan kennis en vaardigheden. Bij aanvang van de opleiding blijken er steeds vaker tekorten in kennis en basisvaardigheden, bijvoorbeeld in rekenen en taal. De combinatie van een groeiende tijdsbesteding aan praktijkleren buiten de school en een brede omarming van competentiegericht leren binnen het onderwijs zelf, dreigt ten koste te gaan van het niveau de leraar en mede daardoor ook het niveau van het onderwijs. Er ontstaat weer een 'tegenbeweging' die ervoor pleit om bij de veranderende studentenpopulaties eerder naar intensivering dan extensivering van het onderwijs te streven. (Sommer, 2006). Deze tegenbeweging maakt handig gebruik van het ontbreken van evidence based research. Immer, nog niet duidelijk is of al deze vernieuwingen ook tot aanwijsbare kwaliteitsverhoging leiden (o.a. Bronneman, 2006; Teune, 2004).

Tot slot vraagt de borging van de vaststelling van het eindniveau van de leraar in opleiding aandacht. Diverse nieuwe vormen van 'toetsing' worden geïntroduceerd (assessments, eindpresentaties), doch niet altijd is helder wat precies gemeten en vastgesteld wordt.

8. Discussie en conclusies

De opdracht voor deze notitie is om criteria te formuleren waarlangs de kwaliteit van opleidingsscholen geborgd kan worden. In de vorige paragraaf hebben we een aantal voorbeelden uit de literatuur en de praktijk bijeen gezet, die exemplarisch beogen te zijn voor de situatie van dit moment. In deze paragraaf proberen we deze voorbeelden te relateren aan de opdracht om de thema's te benoemen waarlangs de criteria geformuleerd kunnen worden. De thema's zijn tentatief, d.w.z. tastend, voorlopig. Er zijn zaken die al gerealiseerd zijn en ook is er nog veel werk in uitvoering. Wat 'af' is en waaraan nog wordt gewerkt, verschilt per school. De uiteindelijke criteria (het niveau, de intensiteit, e.d.) zullen worden vastgesteld door een daarvoor bestemd gremium.

We richten ons eerst op de thema's die de Onderwijsraad (2005c) formuleerde. Het betreft voorwaarden waaraan schoolgebonden opleidingstrajecten in hun ogen moeten voldoen:

- Er is een deskundige opleidingsfunctionaris in de school
- Studenten krijgen de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijs-situaties
- Opleiden in de school is structureel verankerd in het personeels- en opleidingsbeleid van de school
- De vakinhoudelijke competentie is stevig verankerd in het schoolgebonden opleidingstraject
- Opleidingschool en lerarenopleiding werken intensief samen
- De afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is onafhankelijk

Helder is dat er bij schoolgebonden opleidingstrajecten voldoende condities aanwezig moeten zijn om (aanstaande) leraren goed te kunnen ondersteunen bij het professionaliseringsproces. We streven immers goed onderwijs na. Primair gaan we daarbij uit van de relatie tussen leraar en leerling (of student). De organisatie en het management draagt zorg voor een optimale ondersteuning. Onderwijs straalt ambitie uit, wanneer de leraar als professional werkelijk weet hoe leerlingen en studenten

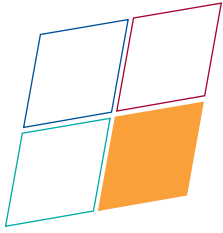
uitgedaagd kunnen worden, en welke aanpak nodig is om het optimale resultaat te bereiken. Om dit te kunnen realiseren, stellen we eisen aan scholingsbudgetten, eisen aan professionalisering, begeleiding en coaching, loopbaanbeleid en het functiebouwwerk. Het gaat hier om een nieuwe vorm van professionaliteit, waarbij leraren inzetten op cognitief leren: kennis creëren, toepassen en communiceren. Het gaat om een proces dat veel verder gaat dan trail-and-error. Hargreaves (2003) noemt professionele ontwikkeling in de vorm van het bijhouden van vakliteratuur, het volgen van trainingen en het uitwisselen van kennis zowel een individuele verplichting als een institutioneel recht van leraren. Voor academische basisscholen betekent dit bijvoorbeeld dat aan leraren de eis kan worden gesteld dat zij aantoonbaar maken dat zij – volgens een nog vast te stellen inhoud en frequentie en niveau – participeren in professionaliseringstrajecten. Deze eisen stellen we niet alleen aan de opleidingsfunctionaris in de school, maar deze stellen we aan alle betrokken. Het personeels- en opleidingsbeleid dient op deze continue professionalisering gericht te zijn. De leraar moet zich blijvend kunnen ontwikkelen. De leraar moet worden uitgedaagd en aangesproken op zijn eigen professionaliteit en verantwoordelijkheden. Dit kan enkele door de leraar een sturende, initiërende rol te geven in de innovatieve (beleids)ruimte om eigen onderwijskundige keuze te kunnen maken, m.b.t. de inrichting en organisatie van het onderwijsproces, inclusief de inrichting van het functiegebouw.

Dergelijke professionalisering kan alleen gedijen in een klimaat waarin kwaliteit op alle niveaus voorwerp is van voortdurende en gezamenlijke zorg. Dat betekent dat een opleidingsschool bij uitstek open moet staan voor onderwijsinnovaties en dat continue professionalisering van alle medewerkers vanzelfsprekend moet zijn (SBL, 2002).

Concluderend stellen we dan ook als eerste criterium voor kwaliteit dat de professionals stappen moeten kunnen zetten in hun professionele ontwikkeling (richten, arrangeren en evalueren). Dit geldt niet alleen voor hen als persoon, doch ook voor hen als lid van het team, het team zelf en de gehele school.

Opleiden in de school is een vorm van institutionele samenwerking. Volgens de Onderwijsraad dienen de organisaties intensief samen te werken. In de initiërende fase gaat het bij institutionele samenwerking om personen uit organisaties die in





meerdere of mindere mate met elkaar samenwerken en daarbij voorbij gaan aan de bestaande grenzen van de eigen organisatie. Die grenzen worden veelal gevormd door onzichtbare barrières op het terrein van de cultuur, de onderwijsopvatting en dergelijke. Na een aanvankelijke euforie over de eerste successen, ontstaan pas in tweede instantie de grotere knelpunten. Dan gaan meerdere personen participeren en/of worden meer fundamentele zaken aangepakt. Dan blijkt ook dat de 'machtigen' in de organisatie niet altijd even zeer van plan zijn de eigen cultuur of onderwijsopvatting los te laten. Ook blijkt dat financiële, materiele of personele randvoorwaarden niet goed zijn doorgesproken. Het gevolg is dan vaak dat de z.g. eerste orde verandering wel wordt gerealiseerd, maar de tweede orde verandering (die van belang is voor de organisatieverandering) niet lukt. Wanneer dan de (externe) financieringsbron stopt, stop ook het project. Intensieve samenwerking kan alleen dan een duurzaam karakter krijgen wanneer de 'neuzen' dezelfde kant opstaan. Dit betekent dat alle partners dezelfde doelen moeten nastreven, dezelfde visie hebben, et cetera.

Als tweede criterium voor kwaliteit stellen we dan ook dat het creëren en uitdragen van een gemeenschappelijke visie tussen de partners een belangrijke voorwaarde is.

Een van de voorwaarden van de Onderwijsraad is dat studenten de gelegenheid krijgen om ervaring op te doen in gevarieerde onderwijssituaties. Zoals we in de gegeven voorbeelden hebben kunnen zien, is hiervan duidelijk sprake. Studenten zijn op een veel intensievere wijze betrokken bij het werkveld. Een aanstelling bij een school(bestuur) verzekert hen van de praktijkcomponent. Een aandachtspunt hierbij is overigens wel dat de student gedurende de opleidingsperiode in de gelegenheid wordt gesteld om op verschillende scholen te werken. Op die manier worden de gevarieerde onderwijssituaties ook geborgd.

Een punt dat nog de nodige uitwerking behoeft is de aandacht voor de vakinhoudelijke component. Deze kan alleen dan stevig verankerd zijn in het schoolgebonden opleidingstraject, wanneer helderheid bestaat over de componenten waaruit de vakinhoud bestaat. Er lijkt op het gebied van 'taal' en 'rekenen' wel enige consensus te bestaan, doch van andere onderwerpen is nog niet geheel duidelijk hoe de kennisbasis van de leraar basisonderwijs moet zijn opgebouwd (Expertgroep, 2004). Ook voor de leraren in het voortgezet onderwijs geldt eenzelfde twijfel over de benodigde kennisbasis mede als gevolg van de veranderende visies op vakinhoud. Dit heeft natuurlijk

ook als gevolg dat het voor de samenwerkende organisaties erg moeilijk blijkt te zijn om afspraken te maken over de wijze waarop aandacht wordt besteed aan de vakinhoudelijke component, maar ook voor de borging ervan.

De borging van het eindniveau en de toetsing ervan is voor de Onderwijsraad namelijk ook een belangrijke voorwaarde. De opleidingen zijn huiverig om delen van de verantwoordelijkheid voor de toetsing over te dragen aan het werkveld. Er zijn echter steeds meer interessante toetsvormen die het mogelijk maken om ook toetsing op de opleidingsschool mogelijk te maken (denk aan [digitaal] portfolio, assessments, en dergelijke). Daarnaast zijn er verschillende instanties die in systemen van externe kwaliteitszorg aandacht besteden aan de realisatie van het eindniveau. Het verdient dan ook aanbeveling deze ontwikkelingen nader te onderzoeken op hun haalbaarheid.

Een mogelijke kans biedt functiedifferentiatie. Immers nieuwe samenwerkingsverbanden leiden ook tot nieuwe functies. Aan mentoren in het onderwijs worden andere (zwaardere) eisen gesteld. Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld de lerarenopleiders, die niet meer alleen als opleider van de student fungeert, doch ook als begeleider van de schoolontwikkeling. Aan de andere kant is het ook heel goed voorstelbaar dat de functies op het niveau van onderwijsassistent, juist in de opleidingsscholen een goede rol kunnen spelen.

Voor het opleidingstraject betekent dit dat er meer differentiatie kan worden ingevoerd. De range kan worden vergroot. Aan de bovenkant van het spectrum verdient het aanbeveling een groter aanbod van master- en promotieopleidingen te creëren en het verplichten tot na- en bijscholingen. Bij promotieopleidingen kan onder meer gedacht worden aan de professional degree (in de USA: de EdD) en de scientific degree (in de USA: de PhD). Ook voor de student ontstaan interessante (aspirant) functies. Kortom: de range van onderwijsfuncties differentieert als gevolg van institutionele samenwerking. Wij ondersteunen dan ook het advies van de Onderwijsraad (2006b) voor meer differentiatie in het functiegebouw.

We hebben de voorwaarden van de Onderwijsraad aan schoolgebonden opleidingstrajecten aan enkele bespiegelingen blootgesteld. Daaruit komen we tot de volgende conclusies.

Als we willen weten onder welke randvoorwaarden de kwaliteit van het opleiden van leraren in schoolgebonden opleidingstrajecten duurzaam geborgd is, dan moeten we onder meer letten op (en criteria formuleren op) de volgende thema's:

- de onderdelen van de gemeenschappelijke kennisbasis (curriculum) – Dit is een lastig thema. Het zal lastig blijken te zijn om tot landelijke afspraken te komen, want het is bijvoorbeeld mogelijk dat er door specialisatie in een academische school een afwijkende kennisbasis wordt opgebouwd. Dit heeft vanzelfsprekend ook zijn consequenties voor de toetsing van het product van de opleidingsschool (n.l. de opgeleide leraar).
- de (personele, financiële, materiele) voorzieningen – Hier ligt een grote uitdaging, want als de voorzieningen niet goed worden overeengekomen, vormt dit een enorme bedreiging voor het succes van deze vormen van schoolgebonden opleidingstrajecten.
- de gemeenschappelijke betrokkenheid (en visie) – Een belangrijk uitgangspunt van deze visie is de gemeenschappelijke interesse in continue professionalisering van alle betrokkenen. Afhankelijk van de vorm (PDS, ACS) behoort hiertoe ook de gerichtheid op onderzoek.

Naast deze thema's zijn er ook twee reeds eerder geformuleerde thema's die tot de randvoorwaarden behoren, namelijk:

- de competenties van de leraar – Hoewel deze op dit moment niet scherp ter discussie staan, en er een zekere consensus op dit vlak lijkt te zijn, zullen er met het oog op de functiedifferentiatie competentieprofielen moeten worden geformuleerd voor functies als leraarassistent, senior leraar en leraar onderzoeker.
- Kwaliteitsverbetering – Dit is qua thema geen omstreden thema, omdat er een duidelijke consensus is in de ambitie om de kwaliteit van de leraren te verhogen. De weg waarlangs dit geschiedt is al een stuk moeilijker en vooral ook het meten en borgen van deze verhoogde kwaliteit levert enkele methodologische vraagstukken op. Uitdagingen hiervoor liggen erin om bewijzen (evidentie) te vergaren van de betere kwaliteit van nieuwe leraren. Dit kan onder meer tot uiting komen in (1) ervaren tevredenheid van het veld, (2) aantoonbare toename van de kwaliteit van de persoon (leraar) en de (onderwijs)organisatie. Voor het leren meten van dergelijke zal nader onderzoek noodzakelijk blijken.

Het is tot slot verstandig om de resultaten van lopend onderzoek over de concepten van institutionele samenwerking bij de lerarenopleidingen af te wachten. Zo loopt onder meer een promotieonderzoek van Jeannette Geldens (HAN) dat resulteert in een analytisch kader dat bestaat uit 7 componenten⁷, 19 kenmerken en 104 elementen die zijn aangewezen als kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen. In bijlage 1 is een lijst met kwaliteitskenmerken geformuleerd. Deze lijst is mede gebaseerd op haar onderzoek.

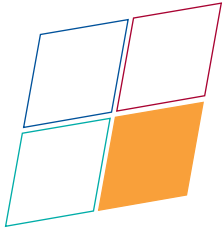
Ook verschillende andere universiteiten en hogescholen (lectoraten) verrichten op dit moment onderzoek naar de kwaliteitsaspecten van nieuwe vormen van leraren opleiden. Daarnaast hebben verschillende organisaties en instellingen eerste aanzetten gemaakt voor keurmerken voor professionalisering binnen scholen (NCATE, 2001; Roelofs, 2002; Roelofs & Toes, 2004; Van der Togt, 2006). Enkele voorbeelden hiervan zijn ter illustratie opgenomen in de bijlage 2 t/m 4. In het kader van deze opdracht voerde het te ver om de in de bijlagen genoemde criteria te testen op relevantie, betrouwbaarheid en dergelijke. Wel achten wij deze lijsten goede aanzetten voor een instrumentarium om de kwaliteit van de schoolgebonden opleidingstrajecten te kunnen borgen. Vandaar dat wij deze lijsten hebben opgenomen.

We eindigen met een kort overzicht. Wanneer taken van de lerarenopleidingen verschuiven en belanden in institutionele samenwerking zoals b.v. Opleiden in de School, dan heeft dit gevolgen voor de verantwoordelijkheden. De institutionele samenwerking zou daarom duurzame garanties moeten kunnen afgeven omtrent:

- Gedifferentieerde leertrajecten voor leraren (in opleiding), die
- (vak)inhoudelijk voldoen aan de huidige normen, en
- gebaseerd zijn op de nieuwe inzichten op het gebied van leren in zijn algemeenheid en leren onderwijzen in het bijzonder, waarbij
- de summatieve toetsing vooral gebaseerd is op moderne toetsingsvormen, en
- de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het traject berust bij de samenwerkende partners, dat
- gebruikt maakt van uitstekende personele, materiele en financiële randvoorwaarden, en

⁷ Het betreft hier de volgende componenten: (a) onderwijsaanbod, (b) leerklimaat, (c) professionaliteit, (d) condities, (e) begeleiding, (f) kwaliteitszorg, en (g) startbekwaamheid.





- gecontroleerd wordt door een accreditatieorgaan, en waarbij
- de afgifte van de (eventuele) diploma's van bevoegdheid berust bij de hogescholen / universiteiten.

Literatuur

BERG, M.J.M. VAN DEN & RIEMERSMA, F. (2006)

Van het uitproberen van concepten en praktijkervaringen van leraren tot en met 'echte' experimenten: naar een meer evidence based benadering van onderwijs. Paper voor het symposium 'Naar een meer evidence based benadering van het onderwijs'. ORD 2006. 10-12 mei 2006. Amsterdam: VU.

BOOGAARD, A., BLOK, H., ECK, E. VAN & SCHOONENBOOM, J. (2004)

Ander onderwijs, minder leraren? Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

BRONNEMAN-HELMERS, R. (2006)

Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

DEINUM, J.F., MAANDAG, D.W., HOFMAN, W.H.A. & BUITINK, J. (2005)

Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking. Den Haag: Onderwijsraad.

GELDENS, J., POPEIJUS, H.P., & BERGEN, T. (2003)

Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders. Jrg. 24 (2), pp. 15-22.

GELDENS, J., POPEIJUS, H., PETERS, V. & BERGEN, T. (2004)

Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. Proceedings ORD 2004. Utrecht.

HARGREAVES, A. (2003)

Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press.

hbo-RAAD (2003)

Moed tot Meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs. Den Haag: hbo Raad.

HOUBRAKEN, Y. & VRENSSEN, D. (2006).

Vraaggericht leren. Een PABO-studente en haar begeleider over hun ervaringen met het vraaggericht leren. Egoscoop. April. pp. 21-23.

KALLENBERG, A.J. (2004).

Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen. Lectorale Rede. Leiden: Hogeschool Leiden.

KALLENBERG, A.J. (2006).

Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik. Working Paper Ruud de Moor Centrum. Heerlen: Open Universiteit. [in press]

KIEWIET-KESTER, J. (2006).

Handboek Opleiden in de School / PDS – SKOH. Leiden/Hoofddorp: Hogeschool Leiden / Stichting Katholiek Onderwijs Hoofddorp. Kenniskring Educatie KK-06

KLAPWIJK-KIELA, C. (2006).

Handboek Opleiden in de School. Ede/Gouda: Christelijke Hogeschool Ede / Stichting P.C.P.O. De Vier Windstreken.

KUIPERS, M. & ROORDA, M. (2003).

Geleerd(e) op de werkplek. Afstudeerscriptie Onderwijskunde. Groningen: Rijksuniversiteit.

NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2001).

Standards for Professional Development Schools, NCATE: Washington, DC.

<http://www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf> (bezoekt op: 5 september 2006)

ONDERWIJSRAAD (2005a).

Adviesagenda 2005-2008:

Onderwijs werkt. Adviesvoornemens van de Onderwijsraad over werkenden in het onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad. Nr. 20050424/839.

ONDERWIJSRAAD (2005b).

Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen. Briefadvies aan de Tweede Kamer. Den Haag: Onderwijsraad. Nr. 20050394/839.

ONDERWIJSRAAD (2005c).

Leraren opleiden in de School. Den Haag: Onderwijsraad.

ONDERWIJSRAAD (2006a).

Naar meer evidence based onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

ONDERWIJSRAAD (2006b).

Waardering voor het leraarschap. Den Haag: Onderwijsraad.

OOSTERHEERT, I. (2001).

How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

OOSTERHEERT, I. & VERMUNT, J. (2002).

Hoe leraren in opleiding leren. Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders. Jrg. 23 (3), pp. 4-10.

ROELOFS, W.W. (2002).

Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs. Aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.

ROELOFS, W.W. & TOES, E. (2004).

Opleiden in School: Hoe doen wij dat? Beschrijvingsmodel voor de school als optimale leerwerk omgeving. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.

SOMMER, M. (2006).

Onder Onderwijzers en andere gemengde berichten. Amsterdam: De Volkskrant. SBL (2002). Valt hier nog wat te leren? Een instrument om het leer- en opleidingspotentieel van een school in kaart te brengen. Den Haag: Stichting Beroepskwaliteit Leraren.

TOGT, J. VAN DER (2006).

Professional Development Schools: Hoe werken we samen? Samenwerkingsverbanden tussen basisschool, bestuur en pabo nader bekeken. Leiden: Hogeschool Leiden. Kenniskring Educatie KK-04.

TEUNE, P. (2004).

Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Antwerpen/Apeldoorn: Uitgeverij Garant.

VIJFEIJKEN, M. VAN (2006).

De onderzoekende leraar (in opleiding) onderzocht. Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders. Jrg. 27 (2). pp. 13-21.

Bijlage 1: Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school

(gebaseerd op Geldens, e.a., 2003)

De kwaliteitskenmerken zijn gebaseerd op zeven componenten:

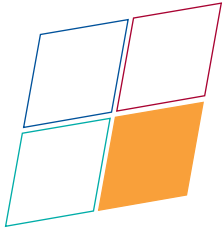
1. Het onderwijsaanbod bevat een goede balans theorie - praktijk en een doorgaande leerlijn.
2. Het leerklimaat kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend en een emotioneel veilig klimaat binnen de werkplekleeromgeving
3. Professionaliteit kenmerkt zich door professionalisering en zelfsturing van de betrokkenen en door een lerende organisatie als geheel.
4. Bij condities gaat het om faciliteiten in de vorm van beschikbare mensen, up-to-date (ICT) materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.
5. De begeleiding bevat mentoring en coaching en de afstemming van het aanbod op de behoeften van de (aanstaande) leraar.
6. Er is sprake van een systematische zorg voor kwaliteit met als kenmerken zelfevaluatie en procesmanagement
7. (Speciaal gericht op opleiden in de school:) De component startbekwaamheid omvat de inhouden en richtlijnen voor bekwaamheden die te maken hebben met het beroepsprofiel leraar primair onderwijs.

E.e.a. brengt ons tot de volgende kwaliteitskenmerken:

Opleiden in de school

- is gericht op persoonlijke ontwikkeling van de leraar (in opleiding)
- gebruikt een systeem van adequate mentoring en coaching
- kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerk klimaat
- is emotioneel veilig en inspirerend
- kan bogen op de aanwezigheid van voldoende professionaliteit in het team
- kent een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken
- heeft een evenwichtige balans tussen theorie en praktijk





- heeft een aanbod dat is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de (aanstaande) leraar
- bevat kritische voor het leraarsberoep kenmerkende situaties
- kenmerkt zich door de lerende organisatie
- bevat een up-to-date werkplekleeromgeving, compleet en rijk aan (ICT) middelen
- bevat voldoende facilitering en prioritering op de werkplekleeromgeving
- omvat stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie en het competentiegevoel van de (aanstaande) leraar
- zorgt voor een doorgaande lijn in het aanbod van professionalisering en schoolontwikkeling
- wordt opgezet op basis van gemeenschappelijke afspraken tussen de actoren
- volgt op systematische wijze de (school) ontwikkeling
- kent een doelmatige inzet van personele en materiele middelen.

Bijlage 2:

Kwaliteitskaart Werkpleklers

(bron: “werken met kwaliteitskaarten” (WMK) – kenniskring – versie 9 nov. 2005)

Domein: - Opleiden van studenten in de school.

Onderwerp: - Werkpleklers.

Standaard: - Coöperatief ontwerpen, uitvoeren en evalueren van onderwijs- en andere activiteiten in en rond een basisschool met mentoren, leraren, docenten en medestudenten, mede ingebed in schoolontwikkeling en integraal personeelsbeleid en gericht op het leren verwerven van competenties.

Indicatoren en kernkwaliteiten

Indicator: 6.1

De school werkt planmatig aan een schoolontwikkelingsthema waarin leraren en studenten actief participeren.

Kernkwaliteiten:

- De school heeft een meerjarig thema gekozen voor schoolontwikkeling.
- De school creëert voor het schoolontwikkelingsthema draagvlak in het team, de MR en waar nodig bij een representatief deel van de ouders.
- De school koppelt schoolontwikkeling aan integraal personeelsbeleid (i.p.b.).
- De school gebruikt relevante SBL competenties voor schoolontwikkeling en i.p.b.
- De school legt de voorgenomen schoolontwikkeling vast in een schoolontwikkelplan waarin ook een onderzoeksparagraaf is opgenomen.
- Alle betrokkenen bij de schoolontwikkeling worden ingezet bij de uitvoering van onderzoek.
- De school richt zich bij het onderzoek rond schoolontwikkeling op invoering van het schoolontwikkelingsthema en op het leren van alle betrokkenen.
- Directieleden, teamleden, eventueel een delegatie van ouders, studenten en eventueel externe deskundigen participeren in de schoolontwikkeling o.l.v. de schoolleider.
- De participatie van de betrokkenen bij de schoolontwikkeling kenmerkt zich door het leren van elkaar, samenwerking en gelijkwaardigheid in de onderlinge verhoudingen.
- De school evalueert regelmatig de voortgang van schoolontwikkeling en werkpleklers o.l.v. de schoolleider.
- De school bewaakt de voortgang van schoolontwikkeling, ipb en werkpleklers door de inpassing van deze thema's in het systeem voor kwaliteitszorg.

Indicator: 6.2

De studenten leren op school planmatig de voorgeschreven competenties te verwerven op een sociaalconstructivistische manier.

Kernkwaliteiten:

- Studenten leren vanuit hun persoonlijk ontwikkelingsplan (p.o.p.) waarin hun eigen leerdoelen helder staan omschreven, gerelateerd aan hun interesses, de doelen voor schoolontwikkeling en de SBL competenties.
- Studenten werken met een weekplan waarin de geplande activiteiten gekoppeld zijn aan de leerdoelen uit hun persoonlijk ontwikkelingsplan.
- Studenten reflecteren voor, tijdens en na een activiteit en leggen hun bevindingen daaruit grafisch vast in hun portfolio.
- Studenten leren tevens uit studietaken die gekoppeld zijn aan uitvoeringstaken die vastgelegd zijn in hun weekplan.
- Studenten leren mede door het uitvoeren van (actie)onderzoek.
- Studenten maken twee keer per jaar een reflectieverslag over hun professionele ontwikkeling en bieden dit aan hun studieloopbaanbegeleider (SLB)/stagebegeleider aan ter bespreking en beoordeling.

Indicator: 6.3

De school biedt een krachtige leeromgeving aan voor werkpleklers van studenten in afstemming met de leeromgevingen in de opleiding.

Kernkwaliteiten:

- Voor alle betrokken bij de schoolontwikkeling vormt het werk in en rond de school uitgangspunt voor hun leren.
- De school beschouwt alle middelen en materialen in de school als leerobjecten die vragen oproepen als:
 - * waarom deze keuze, welk concept zit erachter?
 - * wat kun je ermee?
 - * hoe kun je ze ontwerpen op maat van leerlingen?
- Betrokkenen bij het schoolontwikkelingsproces leren van elkaar door collegiale consultatie en intervisie.

- Deskundigen van binnen en buiten de school verzorgen studiebijeenkomsten en workshops, binnen de doelen van de schoolontwikkeling.
- Studenten houden een portfolio bij van hun werkpleklers.

Indicator: 6.4

De school organiseert het werkpleklers zo, dat het een integraal onderdeel vormt van de schoolontwikkeling en het integraal personeelsbeleid (i.p.b.).

Kernkwaliteiten:

- De school maakt een beleidsplan voor werkpleklers.
- In de school werken interne opleiders aan
 - de participatie van studenten in het ontwikkelthema
 - de programmering van praktijkervaringen voor studenten die passen bij hun te verwerven competenties
 - de supervisie over de begeleiding van studenten door mentoren
- Studenten nemen deel aan alle relevante bijeenkomsten in de school
- Alle betrokkenen leveren een bijdrage aan het documenteren van en het reflecteren op het schoolontwikkelingsproces. De schoolleider laat dit vastleggen in een schoolportfolio.
- De school heeft activiteitenplannen uitgewerkt waarin staat wie wat, wanneer en eventueel met wie uitvoert.
- De school werkt met persoonlijke ontwikkelplannen (pop) en werkplannen die respectievelijk afgestemd zijn op de te behalen competenties en de activiteitenplannen.

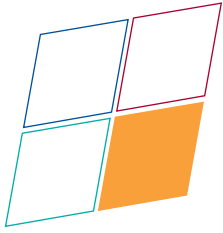
Indicator: 6.5

De school hanteert een aantal heldere processtrategieën voor schoolontwikkeling, die voor alle betrokkenen gelden.]

Kernkwaliteiten:

- Alle betrokkenen bij het schoolontwikkelingsthema werken vanuit een door hen opgesteld voorlopig beeld van de situatie als de vernieuwing is ingevoerd (formulering van de gewenste situatie).





- De school heeft de doelen voor de schoolontwikkeling helder geformuleerd en vertaald naar concreet waarneembare producten, effecten en processen (operationalisering van de gewenste situatie).
- De school heeft de taken van alle betrokkenen in het schoolontwikkelingsproces in een schoolontwikkelplan uitgewerkt; deze taken worden wekelijks vertaald naar persoonlijke werkplannen van de betrokkenen.
- De schoolleider initieert eenmaal per kwartaal een evaluatiebijeenkomst waarin alle betrokkenen participeren. Hierbij levert iedereen vooraf een overzicht aan van de ondervonden successen, mislukkingen en belemmeringen.

Indicator: 6.6

De school hanteert voor haar schoolontwikkeling een duidelijk systeem voor integraal personeelsbeleid (i.p.b.), waarin het werkplekleren van studenten is geïntegreerd.

Kernkwaliteiten:

- Alle betrokkenen houden een persoonlijk ontwikkelingsplan bij.
- Alle betrokkenen reflecteren regelmatig op hun leerervaringen en stellen voor de driemaandelijke evaluatiebijeenkomst een swot-analyse samen, gerelateerd aan de doelstellingen uit het persoonlijk ontwikkelingsplan.
- Alle betrokkenen formuleren voor de driemaandelijke evaluatiebijeenkomsten de eigen behoeften aan hulp en ondersteuning.
- Alle betrokkenen krijgen door functioneringsgesprekken de gelegenheid om met de schoolleider of met de interne opleider door te nemen met welke successen en problemen hun ontwikkeling en verandering gepaard gaat.
- De school hanteert collegiale consultatie en intervisie om het samen werken aan ontwikkelingen en veranderingen mede gestalte te geven.

Bijlage 3: Kwaliteitskenmerken Professional Development School

(bron: NCATE)

De National Council for Accreditation of Teacher Education publiceerde in 2001 een lijst van standaarden (essentiële kenmerken) waaraan een Professional Development School dient te voldoen.

Het gaat om vijf essentiële kenmerken:

1. De lerende gemeenschap
2. Samenwerking
3. 'Accountability' en kwaliteitszorg
4. Organisatie, rollen en structuur
5. Gelijke kansen

De sleutelbegrippen die aan de grondslag liggen van deze vijf standaards zijn de volgende:

1. Tijd nemen vóór de start: het is van belang een PDS uit te bouwen op basis van gezamenlijk gedeelde belangen, wederzijds engagement en vertrouwen. Enige voorafgaande ervaring op het vlak van samenwerking is hierbij wenselijk.
2. Integratie van het professionele leren en het leren van de leerlingen door onderzoek: Praktijkgericht onderzoek is het bindend element tussen de vier belangrijke functies (cf. supra).
3. Leerlingen staan in het middelpunt op een PDS: De ontwikkelingsbehoeften van leerlingen komen voorop en bieden de aanzet voor het leren van de kandidaat-leerkrachten en de professionele ontwikkeling van het team.
4. Leren in een praktijkcontext: Er wordt uitgegaan van het idee dat bepaalde vormen van leren het best plaats vinden in een reële context. Studenten leren op de opleiding WAT te onderwijzen, in de school leren ze HOE te onderwijzen. Dit leren ze tot op zekere hoogte door het te doen.

5. Het overbruggen van drempels: Omdat opleiding en school de verantwoordelijkheid delen voor de opleiding, teamontwikkeling en het leren van de leerlingen moeten ze de klassieke 'muren' tussen elkaar slopen en nieuwe rollen en relaties ontwikkelen. De partners dienen actieve rollen op te nemen als leraar én lerende zowel op de school als op de opleiding.
6. Versmelting van de beschikbare middelen: Om hun doelen te bereiken zullen de partners de hen beschikbare middelen moeten samen leggen, heroriënteren, herstructureren en tijd, personeel en kennis moeten delen.
7. Inbreng van 'institutionele partners': het partnerschap situeert zich op méér dan één niveau. Er zijn de belangrijkste partners (de opleiding en de school) die in onderling akkoord hun werk uitvoeren, maar ook 'institutionele partners' dienen dit te ondersteunen. We denken daarbij o.m. aan de inrichtende machten (evt. scholengemeenschappen), de lokale gemeenschap, het departementsbestuur en het algemene bestuur van de hogeschool, de vakorganisaties, enz.
8. Een uitgebreide lerende gemeenschap: De lerende gemeenschap die gevormd wordt door het partnerschap (school en opleiding) deint dan ook uit tot alle participanten. Ouders en lokale gemeenschap moeten inzicht krijgen in de bedoelingen van het partnerschap en dit ondersteunen.
9. De PDS als een doelgericht instituut: In een PDS werkt men gericht naar het bereiken van duidelijke doelstellingen: de Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen op school en de basiscompetenties op de lerarenopleiding. De kenmerken van een 'effectieve' (we spreken liever van een 'goede') school zijn daarbij richtinggevend.
10. Veranderingsstimulerend: binnen het partnerschap kan het beleid en de praktijk veranderen. Omdat het werk gericht is op onderzoek en het verbeteren van het leren en onderwijzen kan er kennis gegenereerd worden die zowel voor de opleiding als voor de school zinvol kan zijn. Afhankelijk van hun ontwikkeling kan een PDS ook invloed uitoefenen op het lokale of zelfs nationale beleid.

Bijlage 4:

In de wolken, beide benen op de grond: Het Utrechts model op weg

naar een keurmerk

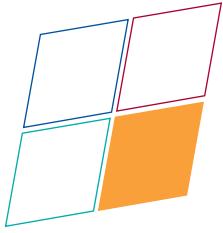
(bron: te vinden op: <http://www.educatiefpartnerschap.nl/samenopleiden/start/1129>)

Werkgroep SAMEN OPLEIDEN, BEGELEIDEN EN BEOORDELEN

Een ideale opleidingsschool:

1. Heeft een coördinator voor het opleiden/begeleiden van studenten, met aandacht voor de werkgeversrol.
Wijst competente WB's aan voor de dagelijkse begeleiding van de studenten.
3. Reserveert voldoende tijd en budget voor de uitvoering van de studentenbegeleiding en –beoordeling.
4. Geeft studenten een takenpakket dat past bij hun persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en de behoeften van de school. Realiseert afstemming en samenhang in de begeleiding van studenten door WB's en IB's.
6. Evalueert regelmatig met studenten en begeleiders (WB's, IB's) de kwaliteit van de taken t.a.v. begeleiding en beoordeling van studenten.
7. Sluit werknemer-werkgever contracten af met de afzonderlijke studenten.
8. Stemt de begeleiding en beoordeling van de studenten af op hun POP, met expliciete aandacht voor hun werknemersrol.
9. Levert structureel een bijdrage aan de evaluatie en bijstelling van het curriculum van de lerarenopleiding.
10. Gebruikt ervaringen en expertise van andere scholen bij de begeleiding en beoordeling van studenten.





Werkgroep SAMEN PROFESSIONALISEREN

Een ideale opleidingsschool:

1. Ziet en behandelt studenten als aankomend collega en als inspiratiebron voor ontwikkeling.
2. Reserveert (en besteedt) voldoende tijd en budget voor de uitvoering van ontwikkelingsplannen.
3. Weet welke kwaliteiten nodig zijn voor het functioneren van de organisatie (competentieprofiel/-matrix, beroepsprofielen). Werkt systematisch aan 'levenslang leren', via ontwikkelingsplannen op individueel-, team- en schoolniveau.
5. Evalueert de ontwikkeling m.b.v. passende instrumenten (portfolio, reflectieverslag, portfoliogesprek).
6. Heeft zicht op de aanwezige en de ontbrekende kwaliteiten binnen het personeelsbestand. Maakt in POP's relatie zichtbaar tussen de individuele ontwikkelingswensen en organisatiedoelstellingen.
8. Zet studenten zodanig in dat vaste medewerkers meer tijd krijgen voor ontwikkeling. Gebruikt de ervaring en expertise van andere organisaties bij haar ontwikkelingsplannen.

Werkgroep SAMEN INNOVEREN

Een ideale opleidingsschool:

1. Informeert en benut elkaar bij het opstellen en uitvoeren van innovatieplannen.
2. Betrekt de uitkomsten van innovatieactiviteiten voor advies aan bijstelling van het opleidingsprogramma van studenten. Maakt gebruik van ervaring en expertise van andere scholen t.b.v. haar innovatie plannen en projecten.
4. Kent de specifieke kwaliteiten, nodig voor de gewenste innovatie en zoekt daarbij de gewenste medewerkers bij.
5. Geeft studenten de ruimte om zelf innovatieplannen in te brengen. Reserveert (en besteedt) voldoende tijd en budget voor de uitvoering van innovatieplannen.
7. Kijkt bij werving en selectie van studenten ook naar de bijdrage die ze kunnen leveren aan innovatieactiviteiten. Benut de projectopdrachten van studenten (laatste fase studie, 3e + 4e jaar) voor kwaliteitsverbetering van de organisatie.
9. Benut studenten zodanig dat vaste medewerkers meer tijd krijgen voor innovatieactiviteiten.

Werkgroep PARTNERSCHAP

Medewerkers van een ideale opleidingsschool:

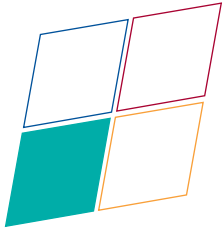
1. Onderschrijven de visie op leren en opleiden en de geformuleerde eindkwalificaties (competenties).
2. Onderschrijven de samenhang tussen didactisch concept, doelstellingen, inhoud/wijze van begeleiden en beoordelen.
3. Zijn tevreden over de praktijkgerichtheid van de opleiding.
4. Hebben structureel contact met elkaar en werken samen aan innovatie, professionalisering en studentenbegeleiding.
5. Zijn tevreden over het leerklimaat. (mogelijkheden tot individuele en teamontwikkeling)
6. Zijn tevreden over de opleiding (programma, samenwerking lerarenopleiding - werkplek, taken die ze uitvoeren, begeleiding en beoordeling).
7. Hebben zicht op het totale opleidingsprogramma en de onderlinge samenhang in het leerlijnenmodel.
8. Zijn betrokken bij evaluatie en zijn geïnformeerd over de opgestelde verbeterplannen.
9. Participeren in de stuurgroep of onderhouden structureel contact met (een van) de stuurgroepleden.

VOORDELEN VAN EEN KEURMERK (totaalresultaat van alle werkgroepen)

De (meer)waarde van een keurmerk is dat:

1. Uw school aantrekkelijker wordt voor leerlingen en/of studenten.
2. Uw organisatie zich sterker kan profileren naar externe partijen en pers.
3. Uw organisatie door dit keurmerk betere kansen krijgt op toekenning van subsidies of bepaalde aangevraagde voorzieningen.
4. Dit keurmerk stimuleert dat het beleid dat u heeft opgesteld ook daadwerkelijk in praktijk gebracht wordt.
5. U kunt participeren in een Stuurgroep en daardoor het beleid mede kunt bepalen.
6. U als opleidingsschool speciale privileges hebt bij de selectie van studenten.
7. U studenten die dat willen, langer dan 1 jaar in dienst mag houden.
8. Uw medewerkers trots en meer betrokken zullen zijn en daardoor extra gemotiveerd worden om kwaliteit te blijven leveren.





Bijlage E

Eindrapportage programmalijn masters

Managementsamenvatting

Deel A Samenhangend stelsel van educatieve masteropleidingen binnen het hbo

Managementsamenvatting programmalijn masters

Inleiding

Voor u ligt de managementrapportage van de resultaten van de programmalijn masters. Allereerst worden de resultaten van de werkgroep Masters of Education gepresenteerd door middel van een verkorte versie van de eindrapportage van de werkgroep in april 2006 (zie voor de volledige rapportage deel A). Onderdeel van de rapportage van de werkgroep is een werkveldrapportage die in het najaar van 2005 heeft plaatsgevonden. Tijdens deze werkveldraadpleging heeft werkveld vrijwel unaniem aangegeven de beschreven ontbrekende mastervariant een goede aanvulling te vinden op het reeds bestaande masteraanbod. De werkgroep heeft voorgesteld om gezamenlijk het competentieprofiel voor deze variant verder uit te werken. Dit is gebeurd, het resultaat 'master Leren en Innoveren' is als deel B opgenomen. Tot slot is in deel C een notitie van de Hogeschool Utrecht opgenomen. Hierin wordt duidelijk dat het bekostigingsprofiel voor voortgezette opleidingen in de praktijk ontoereikend is om masteropleidingen te verzorgen.

Samenhangend stelsel

Het Bestuurlijk Overleg Lerarenopleidingen heeft besloten een samenhangend stelsel van educatieve masteropleidingen binnen het hbo te ontwikkelen. Aan de daarvoor ingestelde werkgroep Masters of Education, bestaande uit vertegenwoordigers vanuit de verschillende opleidingen, is de opdracht gegeven tot een nadere uitwerking van het stelsel.

De werkgroep is voortvarend met de opdracht aan het werk gegaan, maar werd al snel door de werkelijkheid ingehaald. Hogescholen vroegen en vragen onafhankelijk van elkaar masteropleidingen aan. De eerste masteropleidingen zijn inmiddels geaccrediteerd.

In de zomer van 2005 hebben OCW, de VSNU en de hbo-raad de beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet' ondertekend. Op basis van deze beleidsagenda heeft de hbo-raad een businessplan opgesteld. Activiteiten voortkomend uit de agenda worden in het businessplan in vier programmalijnen uitgewerkt. Eén van deze programmalijnen is de programmalijn masters. De activiteiten van de ingestelde werkgroep masters zijn ondergebracht binnen deze programmalijn. De werkgroep is gevraagd concrete voorstellen voor de realisering van een samenhangend stelsel van masteropleidingen te formuleren.

De rapportage (zie deel A) van de werkgroep bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel bevat een gemeenschappelijk referentiekader voor masters of Education. Het tweede deel bestaat uit een rapportage van de werkveldraadpleging die in het najaar 2005 heeft plaatsgevonden.

Onderdeel 1:

Gemeenschappelijk referentiekader voor competenties van 'meesters in educatie'

Voor de realisatie van een samenhangend stelsel van masteropleidingen is het noodzakelijk dat er een gemeenschappelijk referentiekader is dat de onderlinge samenhang waarborgt tussen reeds geaccrediteerde en nog te accrediteren master of Education opleidingen. Dit referentiekader doet enerzijds recht aan de huidige

situatie met al bestaande master-opleidingen, en biedt anderzijds voor de toekomst garanties voor een samenhangend stelsel.

Voorwaarde is uiteraard dat de hbo-instellingen zich committeren aan gebruik van het referentiekader bij de verdere ontwikkeling van hun educatieve masteropleidingen.

Om te komen tot een gemeenschappelijke referentiekader zijn de competentieprofielen van de verschillende bestaande masteropleidingen bestudeerd. Deze competentieprofielen zijn in samenspraak met het afnemend werkveld tot stand gekomen. Bij het bestuderen van deze competentieprofielen valt op dat alleen het competentieprofiel van de opleidingen speciaal onderwijs een expliciete relatie legt met de systematiek van de bekwaamheidseisen van de leraar. De andere competentieprofielen zijn zodanig dat de verschillende competenties of beroepsrollen wel te koppelen zijn aan de bekwaamheidseisen of de systematiek van het onderliggende kikkader, maar deze relatie is niet meteen zichtbaar.

Door de werkgroep is gezocht naar een systematiek die transparantie creëert met betrekking tot de inhoudelijke eisen die verbonden zijn aan de kwalificatie master of Education. Voor het beschrijven van de inhoudelijke eisen worden drie beschrijvingsniveaus onderscheiden, te weten generiek, domeinspecifiek en lokaal. Door deze systematiek wordt de samenhang en onderlinge relatie zichtbaar tussen de verschillende masteropleidingen. Het gemeenschappelijke referentiekader is het generieke beschrijvingsniveau. Het is aan de instellingen in samenwerking met het werkveld om op domeinspecifiek niveau het referentiekader verder uit te werken voor het specifieke domein. Op instellingsniveau worden de kaders op basis van samenwerking met het regionale werkveld verder ingevuld.

Leden van de werkgroep hebben als proef op de som de eigen systematiek van de bestaande opleidingen verbonden aan de beschreven systematiek in het referentiekader. Het referentiekader bleek hiervoor heel goed hanteerbaar en dus bruikbaar voor het doel waarvoor het ontwikkeld is (in de eindrapportage van de werkgroep is deze exercitie terug te vinden). De transparantie en samenhang met andere master of Education-opleidingen kan dus door middel van het referentiekader zichtbaar worden gemaakt en vergroot.

Onderdeel 2:

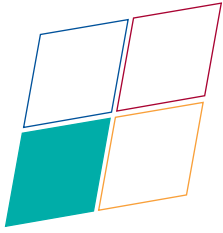
Rapportage werkveldraadplegingen masters educatieve sector najaar 2005

De werkgroep masters of education heeft een aantal vertegenwoordigers uit het werkveld een notitie voorgelegd, waarin aan de bestaande masteropleidingen een vierde variant wordt toegevoegd. Deze variant is gericht op onderwijsinnovatie/pedagogisch didactisch specialist. Scholen kunnen steeds meer hun eigen (onderwijskundige) beleid bepalen en deze masteropleiding speelt daarop in. De masteropleiding is gericht op het kunnen onderzoeken, ontwerpen en vernieuwen van onderwijs(beleid), het adviseren van de schoolleiding over dit beleid en het coachen en begeleiden van collega's bij de implementatie en uitvoering hiervan. Het unieke van deze masteropleiding is dat de opleiding leerprocesgericht is. De bestaande masteropleidingen zijn voornamelijk omgevings- dan wel leerlinggericht. De nieuwe masteropleiding is gericht op het primaire proces, en wordt vormgegeven vanuit het primaire proces. Over de behoefte aan, en de mogelijke invulling van deze variant is uitvoerig met het werkveld gesproken. Vanuit het werkveld is zeer positief gereageerd op zowel de inhoud als de vorm van deze mastervariant.

Master Leren & Innoveren

Met de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs is de vraag opgekomen welke masteropleidingen er binnen het hoger beroepsonderwijs in het domein educatie ontwikkeld zouden kunnen en moeten worden. Bij het beantwoorden van die vraag is het van belang om als vertrekpunt de vraag en behoefte in het werkveld te nemen. Naast signalen die opgevangen zijn in samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingen en werkveld en in consultatiebijeenkomsten die in 2004 en 2005 zijn georganiseerd door de werkgroep Masters of Education, zijn er signalen vanuit de overheid en vakbonden die aangeven dat er behoefte is aan educatieve masteropleidingen. Zo is in de beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet' van het ministerie, de hbo-raad en de VSNU de ontwikkeling van educatieve masteropleidingen als apart en expliciet doel opgenomen, heeft de minister aan het landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) gevraagd advies uit te brengen over 'educatieve masters' (dit advies zal waarschijnlijk rond september 2006 gepresenteerd worden) en heeft de Algemene Onderwijsbond een Masterplan Onderwijs





gepresenteerd, waarin ze pleiten voor de mogelijkheid dat iedere leraar tijdens zijn loopbaan een keer de gelegenheid krijgt om een masteropleiding te volgen. In het recente advies 'Waardering voor het leraarschap' pleit ook de Onderwijsraad voor een kwaliteitsimpuls in de beroepsgroep van leraren door opleidingen op masterniveau of promotietrajecten.

In deel B wordt het competentieprofiel van de master Leren & Innoveren beschreven. De uitwerking sluit aan bij het gemeenschappelijke referentiekader voor de educatieve masters (deel A). Het competentieprofiel bestaat uit twee onderdelen:

1. In het eerste onderdeel wordt een globale schets gegeven van de rol die de master Leren & Innoveren binnen de school kan spelen. Tevens worden enkele algemene uitgangspunten bij de vormgeving van de opleiding beschreven.
2. In het tweede onderdeel wordt het competentieprofiel nader uitgewerkt in zeven competenties die gekoppeld zijn aan de bekwaamheidseisen voor leraren zoals die vastgelegd zijn in de Wet Beroepen in het Onderwijs.

Een eerste versie van het competentieprofiel is besproken in drie werkveldraadplegingen in augustus 2006. Op basis van de reacties van bestuurders en directies van scholen uit het primair en voortgezet onderwijs en vertegenwoordigers van koepelorganisaties is het competentieprofiel bijgesteld.

De hogescholen zullen gezamenlijk een traject ingaan om de bekostiging van het masterprofiel te realiseren.

Bekostiging masteropleidingen in de sector educatie

Bij de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs is er indertijd voor gekozen om de voortgezette opleidingen in de sector educatie van het hbo niet automatisch te converteren naar masteropleidingen (zie ook deel B). De wetgever was van mening dat er sprake moest zijn van een volwaardige master waar het de onderzoekscomponent betreft. Dit houdt in dat er voor de omzetting van voortgezette opleiding naar een masteropleiding een apart visitatietraject moet worden doorlopen met een specifieke beoordeling op de onderzoekscomponent. Bij een positieve accreditatie is er voor deze opleidingen automatisch sprake van bekostiging. Inmiddels heeft een aantal opleidingen het accreditatietraject met succes doorlopen. De bekostiging van de huidige masteropleidingen is in de meeste gevallen zonder-

meer gehandhaafd op het oude, lage, tarief van de voortgezette opleidingen, zonder dat er overleg is geweest over de daadwerkelijke kosten. Feit is dat de onderwijsuitvoering van de masteropleidingen aanzienlijk duurder is. Voor wat betreft het aantal ECTS wijken de masteropleidingen niet af van het aantal studiebelastinguren die golden voor de voortgezette opleidingen. Een wezenlijk nieuw onderdeel van de masteropleiding is echter het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Centraal hierin staat het verder ontwikkelen van bachelorkwalificaties zoals:

- het vermogen om zelfstandig en in teamverband planmatig te werken aan praktijkopdrachten
- een onderzoekende houding en kritisch kunnen omgaan met informatiebronnen
- (basis)vaardigheden voor de analyse en oplossing van praktijkproblemen
- Het vermogen opvattingen en conclusies te beargumenteren en te presenteren aan vakgenoten

De masteropleidingen moeten vooral op het terrein van onderzoek aan zwaardere kwaliteitseisen voldoen dan de voortgezette opleidingen. Het specifieke accreditatietraject voor deze opleidingen is daarop ook gericht. De begeleiding neemt vooral voor de onderzoekscomponent een intensievere vorm aan. Daar komt bij dat deze begeleiding, door de hoge kwaliteitseisen die aan de masteropleidingen gesteld uitgevoerd moet worden door hooggekwalificeerde onderwijsgevendens (minimaal schaal 12). Zowel de uitbreiding van het aantal begeleidingsuren als het feit dat deze door hooggekwalificeerde, dus duurderde, docenten moet worden uitgevoerd leidt tot de noodzaak van een hogere bekostigingsprijs voor de masteropleidingen. Concreet betekent dit dat er gerekend moet worden met een investering van € 912 in het geval van het enkel doorberekenen van de directe personele inzet en een investering van € 1.648 per student bij het toepassen van de integrale kostprijs. Rekeninghoudend met deze extra investering zou een opslag van circa € 1.250 redelijk zijn. Daarmee komen de profielprijzen voor de masteropleidingen voor 2006 op € 5.534 (laag) en € 6.745 (hoog).

Deel A

Samenhangend stelsel van educatieve masteropleidingen binnen het hbo

Rapportage werkveldraadplegingen masters educatieve sector najaar 2005

Hoofdstuk 1

Inleiding

In de zomer van 2005 hebben OCW, de VSNU en de hbo-raad de beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet' ondertekend (de beleidsagenda is 25 januari 2006 in de Tweede Kamer besproken). Op basis van deze beleidsagenda heeft de hbo-raad een businessplan opgesteld. Activiteiten voortkomend uit de agenda worden in het businessplan in vier programmalijnen uitgewerkt. Eén van deze programmalijnen is de programmalijn masters. Doelstelling en tijdpad zoals geformuleerd in businessplan voor deze programmalijn luiden:

- de werkgroep masters of education heeft voor 1 januari 2006 concrete voorstellen geformuleerd voor de realisering van een samenhangend stelsel van masteropleidingen
- deze voorstellen zullen besproken worden in het bestuurlijk overleg begin 2006
- de verkenning in het kader van de prestatieagenda start in september 2005 en zal voor 1 april 2006 tot concrete uitspraken leiden

Ruim vóór het tot stand komen van de beleidsagenda, zijn in verenigingsverband al activiteiten ondernomen om te komen tot een samenhangend stelsel van masteropleidingen in de educatieve sector. Vanuit het bestuurlijk overleg lerarenopleidingen

is een werkgroep masters of education ingesteld met de opdracht een advies te formuleren over een samenhangend stelsel van masteropleidingen binnen de educatieve sector. De door de werkgroep geplande werkveldraadpleging voor het voorjaar 2005 is door gebrek aan belangstelling afgeblazen.

Tegelijkertijd heeft een aantal hogescholen los van dit traject voortgezette opleidingen omgezet in masteropleidingen. Inmiddels zijn er geaccrediteerde en veelal bekostigde masteropleidingen op het gebied van eerstegraads lerarenopleidingen, schoolmanagement en speciaal onderwijs.

In september 2005 heeft een voorzitterswissel van de werkgroep plaatsgevonden. Het bestuurlijk overleg lerarenopleidingen heeft ingestemd met het voorstel van de nieuwe voorzitter, de activiteiten van de werkgroep masters of education zijn als volgt voortgezet.

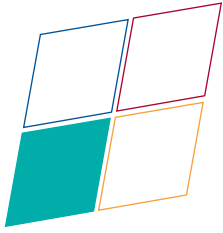
In plaats van één grote werkveldbijeenkomst, zijn vijf kleine, regionale deelbijeenkomsten georganiseerd. Tijdens deze werkveldbijeenkomsten stond een korte notitie (zie bijlage 1) waarin uiteengezet wordt welke ontwikkelingen spelen en welke masteropleidingen inmiddels door hogescholen worden aangeboden centraal. Daarnaast is aangegeven aan welke masteropleidingen hogescholen invulling willen gaan geven. Afgetast is of er behoefte bestaat aan deze nieuwe masteropleidingen en aan welke (elementen van) masteropleidingen daarnaast in het veld behoefte bestaat.

Deze rapportage is het verslag van de vijf werkveldraadplegingen (zie onderdeel 2). De rapportage zal worden betrokken bij het advies van de werkgroep masters of education aan het bestuurlijk overleg. In de voorgelegde notitie (bijlage 1) is een aantal vragen geformuleerd. De reacties van uit de werkveldraadplegingen op deze vragen en de overige reacties worden in bijlage 3 weergegeven. De conclusies die hieruit kunnen worden getrokken worden in het volgende hoofdstuk behandeld.

Conclusies werkveldraadplegingen

De meeste scholen/schoolbesturen hanteren een scholingsbeleid waarin het aanbieden van mastertrajecten voor het zittende personeel past. Er is niet alleen behoefte aan masteropleidingen, is daarnaast is veel vraag naar korte(re) opleidingen/curricula. De scholing waaraan behoefte is wordt door scholen/schoolbesturen ingekocht,





ongeacht of deze al dan niet bekostigd is. Het aanbieden van meer bekostigde masteropleidingen zal er toe leiden dat er meer opleidingsbudget beschikbaar blijft, zodat meer mensen van scholing gebruik kunnen maken.

Belangrijk voor een goed scholingsbeleid is dat er een koppeling bestaat tussen de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers en de ontwikkeling van de school. Tegenwoordig zijn schalen vaak gekoppeld aan functies, een hogere opleiding leidt niet automatisch zoals vroeger tot een hogere schaal. Er wordt door het werkveld wisselend gedacht over de noodzaak om beloning(sdifferentiatie) te koppelen aan professionalisering.

Het huidige aanbod van masteropleidingen past binnen de meeste functiegebouwen zoals die worden gehanteerd binnen scholen (van aansluiting bij het voortgezet onderwijs is vaker sprake dan van aansluiting bij het primair onderwijs en binnen ROC's). Binnen scholen is behoefte aan werknemers die hun lestaak combineren met andere taken (bijvoorbeeld innovatie, coaching). Innovaties van onderaf, met behulp van iemand die zelf bij het primaire proces betrokken is, werken vaak het beste. Er is daarom niet alleen behoefte aan mastertrajecten gericht op management, er is juist ook behoefte aan trajecten gericht op het primaire proces.

Aan de masteropleiding zoals beschreven als 4e variant in de notitie (zie onderdeel 1) is in het werkveld veel behoefte. In de meeste gevallen is positief gereageerd op de manier waarop de opleiding is vormgegeven. De belangrijkste genoemde pluspunten zijn:

- De invulling zoals beschreven voorkomt versnippering van het masteraanbod.
- De eigen onderwijssituatie staat centraal. Dit levert meerwaarde voor de student en de organisatie op.
- Werkervaring en een relevante werksituatie zorgen voor onderscheid t.o.v. wetenschappelijke masters. De vraag uit de professionele context staat centraal, toegepast onderzoek kan leiden tot concrete vernieuwingen binnen de organisatie.
- Samenspraak met het werkveld over de invulling van het mastertraject wordt gewaardeerd. Hogescholen werken vaak nog aanbod gericht, in deze variant staat de vraag vanuit het veld centraal.

- Voor sommige (nieuwe) functies binnen het onderwijs (bijvoorbeeld LD in het voortgezet onderwijs) is nog geen adequate opleiding op masterniveau. Dit gat kan met deze variant worden gevuld.
- Het heeft een meerwaarde voor de organisatie en de medewerkers om mensen van binnenuit op te leiden.
- Model kan worden toegepast binnen alle onderwijsvormen. Docenten in het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs kunnen met het onderwerp en het model worden opgeschoold tot master.

Genoemde minpunten zijn:

- Een aparte master is niet nodig. Deze variant kan aansluiten bij masteropleidingen gericht op management.
- Er wordt als gevolg van downgrading in het tweedegraads gebied, downgrading van het eerstegraads gebied gesignaleerd. Academisch werk/denk niveau is noodzakelijk om innovatieprocessen te kunnen managen, dit niveau ontbreekt in deze masteropleiding.
- Er wordt getwijfeld of hogescholen in staat zijn deze opleidingen op een kwalitatief voldoende hoog niveau aan te kunnen bieden.

Er is een aantal (nieuwe)ontwikkelingen in het werkveld te noemen dat mogelijk van invloed is op (de behoefte aan) invulling van masteropleidingen. Deze ontwikkelingen zijn:

- Kwaliteit wordt een nieuw thema binnen scholen/schoolbesturen. De rol van de inspectie gaat veranderen, deze gaat zelfevaluatierapporten van scholen beoordelen. Dit betekent nieuwe taken voor de school. Vragen die leven bij scholen zijn bijvoorbeeld: hoe ga je om met kwaliteitszorg, hoe houd je een collegiale audit?
- In de nabije toekomst gaat er nogal wat veranderen op het gebied van Arbo. Scholing hiervoor is in de toekomst nodig, het is de vraag of dit op masterniveau moet plaatsvinden.
- Op dit moment worden competentieprofielen beschreven voor bovenschools ict. Deze profielen lenen zich mogelijk voor een mastertraject.
- Het meten van het effect van interventies is een punt van aandacht waar veel scholen nog geen antwoord op hebben.

Een belangrijk punt dat aan de orde is geweest is het niveau van de bacheloropleiding. In de bacheloropleiding moet de basis zijn gelegd voor lerend, innovatief vermogen, wil het goed door kunnen groeien in een mastertraject tot de mogelijkheden behoren.

Een belangrijk aandachtspunt dat eveneens genoemd is, is dat tijdens de bachelor- en masteropleidingen niet alleen aandacht moet zijn voor competenties gericht op het onderwijs, maar dat daarnaast moet worden nagedacht over de mogelijkheid van transfer van deze competenties naar andere sectoren. Op deze manier wordt (aanstaande) leraren perspectief buiten het onderwijs geboden, een aspect dat de aantrekkelijkheid van een baan binnen het onderwijs kan vergroten.

Bijlage 1

Professionele masteropleidingen in de educatieve sector

Notitie t.b.v. werkveldraadpleging najaar 2005

Inleiding

Sinds het cursusjaar 2002-2003 is het bachelor-masterstelsel in het hoger onderwijs ingevoerd. Voor de opleidingen verzorgd door hogescholen betekent dit dat sinds die tijd de 4-jarige hbo-opleidingen opleiden tot de bachelorgraad. Afgestudeerden van de pabo of de tweedegraads lerarenopleidingen zijn dus bachelor. Naast opleidingen op de hbo niveau, verzorg(d)en hogescholen ook veel zogenaamde voortgezette opleidingen in de educatieve sector. Voorbeelden hiervan zijn de eerstegraads lerarenopleidingen in algemene vakken, speciaal onderwijs en de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek (HKP, ook gericht op het sociaal agogische werkveld). In tegen-

stelling tot de 4-jarige hbo-opleidingen die automatisch zijn omgezet in bacheloropleidingen, zijn deze voortgezette opleidingen in het nieuwe stelsel niet automatisch masteropleidingen geworden. Een aantal van deze trajecten voldeed namelijk niet zondermeer aan de eisen die worden gesteld aan professionele masteropleidingen (zie voor deze eisen de accreditiekaders van de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie: www.nvao.nl). Sommige hogescholen hebben individueel inmiddels trajecten doorlopen die hebben geresulteerd in het omzetten van voortgezette opleidingen in masteropleidingen. Een aantal eerstegraads lerarenopleidingen is inmiddels een professionele masteropleiding in de educatieve sector, hetzelfde geldt voor een paar pedagogiek opleidingen. Professionele masteropleidingen worden in principe niet gefinancierd door de overheid. Uitzondering zijn de maatschappelijk relevante hbo-masteropleidingen en opleidingen die bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan wettelijk vastgestelde beroepen (zoals de eerstegraads leraar of de leraar speciale onderwijszorg). Dit geldt voor de meeste vroegere voortgezette hbo-opleidingen die in masteropleidingen worden omgezet. Nieuwe mastertrajecten worden alleen door de overheid gefinancierd als zij geaccrediteerd zijn en naar oordeel van de staatssecretaris maatschappelijk relevant zijn.

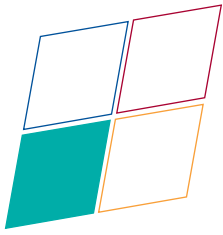
Educatieve masteropleidingen

De educatieve masteropleidingen willen de mogelijkheden van leraren om zich verder te professionaliseren vergroten en daarmee de schoolontwikkeling bevorderen. Scholen en schoolsoorten zijn volop in ontwikkeling en dat vraagt om aangepaste opleidingsmogelijkheden. Graag willen we met het werkveld van gedachten wisselen over hoe het nieuwe stelsel van educatieve masteropleidingen er het beste uit kan zien. De onderstaande 3 educatieve masteropleidingen hebben inmiddels min of meer vorm gekregen (dit betreft opleidingen die voor de invoering van het bachelor-masterstelsel reeds bestonden en nu meestal in een iets andere vorm worden aangeboden):

1. Leraar voorbereidend hoger onderwijs (eerstegraads)

Deze masteropleiding is gericht op het kunnen functioneren als leraar in het voorbereidend hoger onderwijs en voldoet aan de geldende startbekwaamheidseisen.





2. Speciale onderwijszorg

Deze masteropleiding is gericht op versterking van de zorgfunctie van de school. De opleiding sluit aan op het competentieprofiel leraar speciale onderwijszorg, dat in het werkveld gehanteerd wordt.

3. Onderwijsmanagement

Deze masteropleiding is gericht op het kunnen functioneren als manager in het onderwijs. Het gaat hierbij om een omzetting van bestaande nascholingstrajecten waarbij (vooralsnog) geen sprake is van bekostiging door de overheid.

Daarnaast gaan onze gedachten uit naar een 4e variant, gericht op onderwijsinnovatie. Met name over de mogelijke invulling van deze 4e variant willen wij in gesprek met het werkveld.

4. Onderwijsinnovatie/pedagogisch didactisch specialist

Scholen kunnen steeds meer hun eigen (onderwijskundige) beleid bepalen en deze masteropleiding speelt daarop in. De opleiding is gericht op het kunnen onderzoeken, ontwerpen en vernieuwen van onderwijs(beleid), het adviseren van de schoolleiding over dit beleid en het coachen en begeleiden van collega's bij de implementatie en uitvoering hiervan.

Toelichting:

Vanuit verschillende perspectieven lijkt een dergelijke variant ons interessant:

- Binnen de CAO voor het onderwijs is in toenemende mate ruimte voor taak- en functiedifferentiatie en de daarmee samenhangende beloningsdifferentiatie. Zeker in grote schoolorganisaties zijn er mogelijkheden om op verschillende terreinen specialisten aan te stellen. In de discussies over de kwalificatiestructuur wordt ook voortdurend benadrukt dat niet alleen gekeken moet worden naar nieuwe ondersteunende functies, maar ook naar specialistische functies. Door middel van de masteropleidingen wordt het mogelijk om specialistische functies te koppelen aan formele opleidingskwalificaties die landelijk erkend zijn. Dit kan zowel voor de school als voor individuele medewerkers aantrekkelijk zijn.
- Routes naar specialistische functies in de scholen zijn interessant vanuit de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. Mobiliteit en carrièremogelijkheden beperken zich voor een groot deel tot doorgroei naar managementfuncties of naar 'hogere'

onderwijstypen (po naar tweedegraads gebied, tweedegraads naar eerstegraads). Gevolg is dat goede docenten 'wegpromoveren' uit het primaire onderwijsproces of uit de 'lagere' onderwijstypen zoals po en vmbo. Door ook binnen het primaire proces carrière mogelijkheden te creëren kan een school goede docenten vasthouden.

- Bij de meeste lectoraten in het hbo ligt een specifieke opdracht om ook 'iets met mastertrajecten' te doen. Wanneer daarbij een (voor de hand liggende) koppeling gelegd wordt met het specifieke lectoraatsthema, is de kans groot dat er een groot aantal smalle mastertrajecten ontwikkeld wordt, niet passend binnen de bestaande opleidingen eerstegraads, speciaal onderwijs of schoolmanagement. Te denken valt aan thema's zoals: intercultureel onderwijs, onderwijs in de grote stad, pedagogische opdracht, ict, coach/begeleider in het onderwijs, opleiden in de school, vmbo-didactiek, etc. Om te voorkomen dat er een veelheid van specialistische mastertrajecten ontstaat (met weinig onderlinge transparantie en grote versnippering) is het wenselijk om deze initiatieven als specialisaties onder te brengen in de 4e variant.

De 4e variant kan bijvoorbeeld worden vormgegeven door te komen tot een flexibele masterroute gericht op pedagogisch-didactische specialismen binnen of ter ondersteuning van het primaire proces.

De afgestudeerde zou in staat moeten zijn om:

- Onderwijs te ontwerpen en te innoveren
 - Innovaties te implementeren en evalueren (effectmetingen)
 - Ontwerpend onderzoek binnen de school uit te voeren gericht op oplossing van specifieke problemen binnen de school
 - Collega's te kunnen coachen en begeleiden
 - Beleidsthema's te ontwikkelen en de schoolleiding te adviseren
- De focus hoeft niet alleen te liggen op het leren van leerlingen, maar kan ook liggen op het leren van collega's (coaches, opleiders/begeleiders in de school).

Uiteraard zijn er allerlei dwarsverbanden met andere masterprofielen: de hierboven genoemde kwaliteiten van de beoogde master zijn ook van toepassing op de eerstegraads leraar en op de leraar speciaal onderwijs. Om te voorkomen dat de pedagogisch-didactische master uiteen valt uit een groot aantal aparte en afzonderlijk routes (gericht op verschillende inhoud en verschillende werkvelden) is het wenselijk om

een flexibel model te hanteren, waarin studenten de ruimte hebben om hun eigen accenten te leggen met betrekking tot inhoudelijke interesse en specifiek werkveld.

Alle opleidingen dienen (bijvoorbeeld) de volgende aspecten te bevatten:

- aandacht voor probleemstellingen en onderzoekstechnieken
- aandacht voor leiderschaps- en coachingsvaardigheden
- aandacht voor ontwerpvaardigheden
- aandacht voor theoretische verdieping op het gekozen inhoudelijke domein
- uitvoering van een praktisch ontwerpgericht onderzoek binnen de eigen werksituatie

Inhoudelijk kan de opleiding bijvoorbeeld als volgt worden opgebouwd:

- Algemeen deel: aandacht voor actieonderzoek en onderwijsbeleid (bijvoorbeeld onderwijs in de grote stad) in heterogene groepen.
- Specialisatie deel: theorie en trainingen rond gekozen specialisaties afhankelijk van eigen beroepssituatie, ambitie, etc. (vak en vakdidactiek, coaching, ict, beleid, intercultureel, etc., etc.). Dit deel bestaat voor een groot deel uit zelfstandig werk en bronnenonderzoek (bijvoorbeeld d.m.v. een studiereis naar collega's in het buitenland).
- Actieonderzoek aan de eigen werkpraktijk gericht op een zelf (en in overleg met de werkgever) gekozen probleem, ontwikkelen, uitproberen en bijstellen van oplossing / verbetering.
- Coaching en intervisie: binnen heterogene groep studenten (verschillende onderwijssectoren en specialisaties) ondersteunen en adviseren studenten elkaar bij het actieonderzoek en de praktijkproblemen. Studenten treden o.a. op als experts naar elkaar. Een opleidingscoach begeleidt dit proces.

Formeel kan een masteropleiding gericht op onderwijsinnovatie/pedagogisch-didactisch specialist gekoppeld worden aan de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek. Deze voortgezette en bekostigde opleiding is binnen de meeste hogescholen inmiddels omgezet in een masteropleiding. Soms vallen deze opleidingen binnen de sector educatie, soms binnen de sociaalagogische sector. De opleidingen richten zich op onderwijs en educatie in brede zin. Deze opleidingen zijn ook gericht op het terrein van de jeugdzorg, de opvoedingsondersteuning en de ontwikkelingsstimulering en bieden zo carrière mogelijkheden buiten de school. Dit laatste kan van belang zijn m.b.t. de ontwikkeling van het concept "brede school".

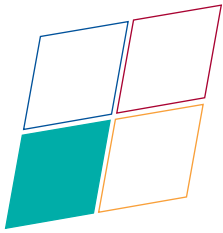
De master Onderwijsinnovatie/pedagogisch-didactisch specialist kan beschouwd worden als een onderwijsgeoriënteerde specialisatie binnen de HKP (naast eventuele specialisaties die meer gericht zijn op het sociaalagogische werkveld).

Werkveldraadplegingen najaar 2005

In het najaar 2005 is een aantal gesprekken gepland met vertegenwoordigers uit het scholenveld, waarbij we van gedachten willen wisselen over de invulling van de educatieve masteropleidingen. De volgende vragen willen we in ieder geval tijdens deze werkveldraadplegingen aan de orde laten komen. Uiteraard zijn aanvullingen vanuit de gesprekspartners van harte welkom.

- Welk scholingsbeleid wordt gehanteerd door de school/het schoolbestuur? Is hierbinnen ruimte voor het aanbieden van mastertrajecten voor het zittende personeel? In hoeverre weegt hierbij mee of het mastertraject al dan niet bekostigd is?
- Zijn de masteropleidingen zoals aangeduid de masteropleidingen waar in het werkveld behoefte aan is? Zijn er ontwikkelingen in het werkveld te noemen die mogelijk leiden tot andere masteropleidingen dan beschreven?
- De masteropleidingen gericht op onderwijsmanagement, speciale onderwijszorg en eerstegraads lerarenopleidingen bouwen voort op reeds bestaande opleidingstrajecten. Zijn (deze) masteropleidingen in te passen in functiegebouwen zoals deze binnen scholen/schoolbesturen operationeel zijn?
- De masteropleiding gericht op onderwijsinnovatie bestaat nog niet. Deelt het werkveld de opvatting dat er behoefte is aan een dergelijke master? Zo ja, hoe kijkt het werkveld aan tegen de eerste gedachten rond de invulling van deze masteropleiding zoals beschreven in de notitie?
- Als vorm om de masteropleidingen uit te voeren kan gedacht worden aan een overeenkomst tussen de student/werknemer, de school en de opleiding, waarbij





de eigen praktijk een belangrijke factor is. Hoe wordt tegen een dergelijk model aangekeken?

- Hoe kan het afnemend werkveld het beste betrokken worden bij de afstemming tussen de specifieke mastertrajecten en het werkveld?

Bijlage 2

Werkveldraadplegingen

Vanuit de hbo-raad aanwezig bij alle bijeenkomsten:

De heer G.J. van Drielen, Hogeschool Rotterdam (voorzitter)

Mevrouw A. Knottnerus, hbo-raad (secretaris)

Aanwezig 4 november 2005 Rotterdam:

Mevrouw I.C. Koster, Katholieke Bond Primair Onderwijs

De heer W.J. Dunsbergen, Vereniging Christelijk Onderwijs Sliedrecht

De heer M. van der Plas, ROC Westerschelde

De heer W. Littooi, CVO Rotterdam

Aanwezig 11 november 2005 Utrecht

De heer J. Heijmans, Nederlandse Schoolleiders Academie

De heer H. Frantzen, Minkema College Woerden

Aanwezig 25 november 2005 Zwolle

Mevrouw G. Spaans

De heer S. Slagter, Agnieten College

De heer A.H. de Gruijter, Hondsrug College

De heer B. Meijer, Hogeschool Windesheim

Aanwezig 28 november 2005 Amsterdam

De heer C.A.M. de Mey, C.P.O. regio Waterland

Mevrouw I. Schrijnemakers, VVO

De heer M. Snoek, Hogeschool van Amsterdam

De heer G.J.G. Snijders (schriftelijke reactie)

Aanwezig 2 december 2005 Tilburg

De heer J. Ligtvoet, Fontys Hogescholen

De heer J. Hulsker, OMO

De heer M. Korsten, Odulphus Lyceum

De heer B. Sanders, Stichting Nutsscholen

Extra raadpleging ROC's

Gesprekken gevoerd in januari 2006

Mevrouw M.J. Jas, ROC Leiden

De heer H. van Gorkom, Da Vinci College

Mevrouw A. Verbeek, ROC Zaanstreek

Bijlage 3

Opmerkingen gemaakt tijdens de werkveldraadplegingen door de verschillende deelnemers naar aanleiding van de (vragen uit de) voorgelegde notitie.

Hieronder volgt een opsomming van verschillende opmerkingen die zijn gemaakt door vertegenwoordigers van het werkveld. Soortgelijke opmerkingen die in meerdere werkveldoverleggen zijn gemaakt, worden slechts eenmaal weergegeven. Bij het beschrijven van de conclusies is dit aspect wel meegenomen. De antwoorden zijn zoveel mogelijk ingedeeld per vraag. Omdat de werkveldraadplegingen gevoerd zijn aan de hand van de vragen, en de vragen niet systematisch zijn voorgelegd, is er in de antwoorden soms sprake van overlap met andere onderdelen.

Vraag 1

Welk scholingsbeleid wordt gehanteerd door de school/het schoolbestuur? Is hierbinnen ruimte voor het aanbieden van mastertrajecten voor het zittende personeel? In hoeverre weegt hierbij mee of het mastertraject al dan niet bekostigd is?

Belangrijke voorwaarde voor een goed scholingsbeleid is het koppelen van de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers aan de ontwikkeling van de school. Dit moet zich niet alleen richten op managementtrajecten, het primaire onderwijsproces moet zeker niet worden vergeten.

Als het gaat om onderwijsinnovatie, is een gecombineerde functie met lestaakn aan te bevelen. Zo iemand kan heel goed binnen ontwikkelteams functioneren.

Mastertrajecten bieden ontwikkelingsperspectieven voor docenten. Dit hoeft niet per definitie tot een andere/hoger ingeschaalde functie te leiden. Docenten zien voornamelijk de meerwaarde van de opleiding, de koppeling aan hogere beloning wordt door deze beroepsgroep minder belangrijk gevonden. Professional kunnen zijn wordt belangrijker gevonden dan geld.

Schalen zijn gekoppeld aan functies, niet aan opleidingen.

Aan beroepsgerichte masteropleidingen is in het onderwijs veel behoefte. Zonder dat deze bekostigd worden, zullen ze vanuit de scholen worden ingekocht. Het scholingsbudget is echter beperkt. Wanneer de opleidingen worden bekostigd, kunnen meer mensen een dergelijke opleiding volgen. Hiermee kan een kwaliteitsslag binnen het onderwijs worden gemaakt.

Opleidingen moeten aansluiten op de functiestructuur binnen scholen/schoolbesturen. Persoonsgebonden ontwikkelingstrajecten bieden mogelijkheden om masteropleidingen in te passen. Op dit moment zitten de niet bekostigde masteropleidingen vol. Besturen moeten worden uitgedaagd om meer mensen op te leiden, zodat straks aan de vervangingsvraag binnen de gehele sector kan worden voldaan.

Op dit moment hebben werknemers per jaar 169 uur voor professionalisering. Vaak worden deze uren niet gehaald. Delen van masters kunnen hier ingepast worden.

Goede organisaties investeren in personeel. Beloningsdifferentiatie kan worden gekoppeld aan professionalisering.

Naast een carrièrelijn gericht op management, is er behoefte aan scholings/carrière mogelijkheden gericht op het primaire proces.

Scholen betalen nu al vaak dure mastertrajecten voor werknemers. Uiteraard betreft dit een selecte groep, zodat de kosten binnen de perken blijven.

Ook wanneer opleidingen niet bekostigd zijn, zullen ze door werkgevers worden ingekocht.

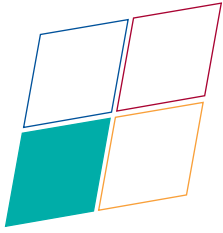
Een school moet over een infrastructuur beschikken waarin een masteropleiding kan landen.

Innovatiebudgetten van scholen moeten omhoog.

Bij ROC's is het wisselend hoeveel geld er beschikbaar is voor scholing.

Marktwerking is belangrijk, maar kan ten koste gaan van de kwaliteit. Door hoge kosten die gemaakt moeten worden om de kwaliteit van de opleidingen te kunnen garanderen, lijkt het onwaarschijnlijk dat deze opleidingen onbekostigd in de markt gezet zullen worden.





Vraag 2

Zijn de masteropleidingen zoals aangeduid de masteropleidingen waar in het werkveld behoefte aan is? Zijn er ontwikkelingen in het werkveld te noemen die mogelijk anders leiden tot andere masteropleidingen dan beschreven?

Het kunnen analyseren van data wordt steeds belangrijker, er is vraag naar masters die bijvoorbeeld rendementscijfers kunnen analyseren.

$K = I \times EVA$. Kennis = Informatie x Ervaring Vaardigheden Attitude. Op al deze punten moet worden ingezet.

Belangrijk element in opleidingen moet de koppeling met onderzoek zijn. (Nieuwe) wetenschappelijke inzichten moeten onderdeel vormen van de aangeboden stof.

Er is behoefte aan mensen die collega's kunnen coachen bij het aansturen van innovatietrajecten.

Er is inderdaad behoefte aan een dergelijke masteropleiding. Binnen het primair onderwijs voornamelijk bij grote schoolbesturen. Verwachting is dat de schoolbesturen steeds groter worden, en dat daardoor de behoefte aan een dergelijk mastertraject zal stijgen.

Nu wordt innovatiekracht bij schoolbegeleidingsdiensten ingekocht. Met de voorgestelde masteropleiding kunnen eigen mensen worden opgeleid om deze taak uit te oefenen.

Waar behoefte aan is, is docenten die naast lesgeven specifieke taken kunnen vervullen binnen het primaire proces.

Veel vo-schoolbesturen gaan er toe over zowel eerste als tweedegraads docenten in te schalen in LB (schaal 10), docenten met een rol op teamniveau in schaal LC (schaal 11) en op schoolniveau LD (schaal 12). Er is geen echte opleiding voor LD functies, de beschreven master kan dit gat vullen.

Er zijn mensen nodig die in de breedte kunnen innoveren, initiëren, ontwerpend onderzoek (cyclisch) kunnen uitvoeren, evalueren, coachen en begeleiden.

Binnen het primair onderwijs vormen zich steeds grotere schoolbesturen. Daar waar dit is gebeurd, kan men zich gaan concentreren op de inhoud. Besturen zijn zelf goed in staat vragen te formuleren. Van hogescholen wordt daarom een omslag verwacht van aanbod- naar vraaggericht onderwijs. De invulling van de beschreven master past daarbij.

Kwaliteit wordt/is een nieuw thema binnen scholen/schoolbesturen. De rol van de

inspectie verandert, deze gaat zelfevaluatie beoordelen. Hoe stuur je kwaliteitszorg aan binnen een organisatie, hoe houd je een collegiale audit? Er is behoefte aan scholing gericht op deze nieuwe taken van scholen.

In de nabije toekomst verandert er e.e.a. op het gebied van Arbo. Mogelijk is ook op dit gebied behoefte aan scholing.

In het werkveld is behoefte aan een hoog niveau van basisvaardigheden van docenten. Er is behoefte aan ondersteunende kracht van binnenuit de organisatie: specialisten die het personeel kunnen ondersteunen.

Op dit moment worden competentieprofielen beschreven voor bovenschools ict. Mogelijk kan dit in de toekomst tot een master leiden.

Er is behoefte aan docenten binnen een team die kunnen coachen/begeleiden. Opleiden binnen de school van zittende docenten verloopt vaak moeizaam. Er is behoefte aan functionarissen die dit van binnenuit kunnen sturen.

De rol van de inspectie gaat veranderen. Besturen worden zelf verantwoordelijk voor het bewaken van de kwaliteitszorg. De inspectie beoordeelt straks de zelfevaluatie-rapporten. Voor deze nieuwe taak van schoolbesturen is behoefte aan scholing (mastertrajecten).

De beschreven nieuwe masteropleiding sluit, i.t.t. de bestaande masteropleidingen, aan bij behoeften binnen ROC's. Op dit moment worden taken gekoppeld aan de nieuwe opleiding door consultants uitgevoerd. Waar behoefte aan is, is mensen die dit vanuit het onderwijs vormgeven, dus naast deze taken een lestaak houden.

Vraag 3

De masteropleidingen gericht op onderwijsmanagement, speciale onderwijszorg en eerstegraads lerarenopleidingen bouwen voort op reeds bestaande opleidingstrajecten. Zijn (deze) masteropleidingen in te passen in functiegebouwen zoals deze binnen scholen/schoolbesturen operationeel zijn?

Deze mastertrajecten passen binnen de functiegebouwen.

Er ontstaan functies binnen scholen (niveau LD) waar de voorgestelde masteropleiding perfect bij aansluit.

Er is sprake van overlap tussen de aangeboden masteropleidingen. Generieke kwalificaties die genoemd worden zijn: analytisch vermogen, reflectief vermogen, hanteren veranderkundige methodieken, strategisch denken, innovatief vermogen en samen-

werken. Mensen met deze kwalificaties zijn op meerdere plekken in functiegebouwen in te zetten.

De professionele master moet onderscheidend zijn t.o.v. wetenschappelijke masteropleidingen. Belangrijk is dat de eigen werkervaring onderwerp van toegepast onderzoek is tijdens de master. Op deze manier kan de masteropleiding voor de organisatie veel impact hebben, de resultaten zijn zichtbaarder dan de resultaten van een wetenschappelijke master.

Binnen scholen zijn generalisten en specialisten nodig.

Het primair onderwijs kent nog geen functiegebouw dat aansluit bij mastertrajecten.

ROC's maken weinig gebruik van het huidige aanbod van masteropleidingen. De bestaande masteropleidingen passen minder goed bij functiegebouwen binnen ROC's.

Vraag 4

De masteropleiding gericht op onderwijsinnovatie bestaat nog niet. Deelt het werkveld de opvatting dat er behoefte is aan een dergelijke master? Zo ja, hoe kijkt het werkveld aan tegen de eerste gedachten rond de invulling van deze masteropleiding zoals beschreven in de notitie?

De invulling zoals beschreven wordt onderschreven, dit voorkomt versnippering van masteropleidingen.

Deze master zou kunnen worden gecombineerd met de master gericht op onderwijsmanagement.

Het huidige aanbod masteropleidingen voldoet niet aan alle behoeften uit het werkveld. De voorgestelde invulling van de nieuwe masteropleiding kan aan die behoefte voldoen.

Belangrijk aspect is dat het effect van interventies gemeten moet kunnen worden.

Pas dan kan er geleerd worden. Onderzoek in de school levert leren op.

Het verschil met de wo-master onderwijskunde is dat in de professionele master de eigen onderwijssituatie centraal staat. De vraag uit de professionele context staat centraal. Dit is een belangrijk verschil met de wetenschappelijke masters.

Doorstroom naar de masteropleiding moet niet direct plaatsvinden vanuit de bachelor.

De student moet enige werkervaring hebben en over een relevante werksituatie beschikken.

De opleiding sluit goed aan bij het idee de innovatiekracht van de instelling vanuit de instelling vorm te geven.

Onderwijsinnovatie in het beroepsonderwijs verschilt van onderwijsinnovatie in het AVO. Dit vraagt om differentiatie binnen de beoogde nieuwe opleiding.

Vraag 5

Als vorm om de masteropleidingen uit te voeren kan gedacht worden aan een overeenkomst tussen de student/werknemer, de school en de opleiding, waarbij de eigen praktijk een belangrijke factor is. Hoe wordt tegen een dergelijk model aangekeken?

De opleiding moet verknoopt worden met de werkplek.

Stof waarmee de student werkt, komt idealiter uit de eigen praktijksituatie. Met deze invulling wordt dat gewaarborgd. Zeer positief. Vraagsturing vanuit de werkgever en de student is essentieel om te borgen dat het beleid van de instelling ondersteund wordt door activiteiten en resultaten van de student. De opleiding zou moeten leiden tot pedagogisch didactische verandermanagers.

Vraag 6

Hoe kan het afnemend werkveld het beste betrokken worden bij de afstemming tussen de specifieke mastertrajecten en het werkveld?

Het is heel belangrijk dat de invulling van de vierde master plaatsvindt in samenspraak met het werkveld. De school moet veel meer invloed krijgen op het curriculum. De inhoud van de master moet variabel zijn, zodat het traject gevoeld kan worden door werkervaring. Gebruik de school als leeromgeving.

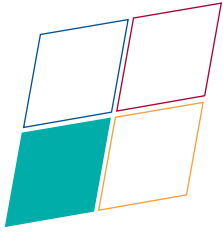
Op dit moment gaat het geld voor masteropleidingen naar hogescholen. Het is gewenst een deel van de financiering via de scholen te laten verlopen, zodat de scholen meer eisen kunnen stellen aan de opleiding. (Keerzijde: aantal scholen/schoolbesturen is hier op dit moment nog niet toe in staat.)

Overige punten die tijdens de werkveldraadplegingen aan de orde zijn geweest.

Basis: de bacheloropleiding moet in orde zijn. Hierin moet de basis worden gelegd voor het goed kunnen doorgroeien binnen een mastertraject.

Wet BIO: bekwaamheidseisen moeten worden onderhouden.





Uit het primair onderwijs verdwijnt door de vergrijzing binnenkort een grote groep docenten. Hoe draag je zorg voor de overdracht van expertise van deze groep?

Getwijfeld wordt aan het niveau van de pabo's.

Zorgen worden geuit over de kenniscomponent aanwezig bij hogescholen. Zijn hogescholen in staat om masterstudenten adequaat te begeleiden? Hoge eisen moeten worden gesteld aan het personeel van hogescholen.

Docenten zijn altijd bezig met leren, behalve met het eigen leren. Hiervoor moet meer aandacht komen voor het lerend, innovatief vermogen van studenten tijdens de bacheloropleiding, om het aansluitende mastertraject succesvol te kunnen doorlopen.

De innovatieve component moet worden ingebracht in het bachelortraject. Iedere leraar hoort een innovator te zijn.

De complexiteit rondom kinderen was vroeger veel kleiner. Docenten moeten leren omgaan met deze complexiteit, uit onzekerheid vallen docenten teveel terug op leerstof.

Is het mogelijk om modules uit verschillende mastertrajecten te combineren tot één masteropleiding?

Door het ontstaan van (grote) schoolbesturen, is de versterking van het management essentieel. Zij zitten tussen de werkvloer en het bestuur in en zijn de enigen die zicht hebben op de processen op elk niveau.

Naast masteropleidingen zal er behoefte blijven aan korte(re) trainingen.

Er wordt een downgrading van het tweedegraads gebied signaleerd. Deze downgrading zet zich voort in het eerstegraads gebied. Academisch werk-/denkniveau is noodzakelijk om innovatieprocessen te kunnen managen.

Idealiter zouden lerarenopleidingen joint ventures moeten zijn tussen scholen en hogescholen, waarbij scholen bekostigd worden voor opleidingsactiviteiten die binnen een school plaatsvinden.

Huidige eerstegraads opleidingen leveren weinig toegevoegde waarde t.o.v. tweedegraads opleidingen.

Er zijn zeer weinig publicaties toegepast onderzoek.

Door de aankomende grote vervangingsvraag, is het belangrijk het opleidingsstelsel nu goed neer te zetten. Dit voorkomt dat als er straks tekorten ontstaan, de kwaliteit onder druk komt te staan.

Tijdens de bachelor- en masteropleidingen moet niet alleen aandacht zijn voor competenties gericht op het onderwijs, maar daarnaast moet worden nagedacht over de mogelijkheid van transfer van deze competenties naar andere sectoren. Op deze manier wordt (aanstaande) leraren perspectief buiten het onderwijs geboden, een aspect dat de aantrekkelijkheid van een baan binnen het onderwijs kan vergroten.

Hoofdstuk 2

Gemeenschappelijk referentiekader voor competenties van 'meesters in educatie'

Inleiding

In veel scholen heeft afgelopen jaren een grote professionaliseringsslag plaats gevonden. Van platte bureaucratische uitvoeringsorganisaties transformeren scholen zich tot professionele kennisorganisaties. De verantwoordelijkheid van de school beperkt zich niet tot het uitvoeren van onderwijs dat elders ontwikkeld is, maar in toenemende mate worden scholen gezien als lerende organisaties die verantwoordelijk zijn voor het hele proces van ontwerp, uitvoering, evaluatie en verbetering van hun onderwijs en organisatie en die de kennis die dat oplevert ontsluiten. Om vorm te geven aan dit proces is het noodzakelijk om binnen de school professionaliteit te ontwikkelen met betrekking tot onderwijsuitvoering, onderwijsinnovatie & implementatie, organisatieontwikkeling en evaluatie & kwaliteitsbewaking.

Als gevolg van deze professionaliseringsslag is er behoefte aan hooggekwalificeerde beroepsbeoefenaren die een rol kunnen spelen als motor van onderwijsontwikkeling en –uitvoering en organisatieontwikkeling, en een belangrijke rol kunnen spelen in processen van kwaliteitsbewaking en –verbetering.

Het hbo kan een belangrijke bijdrage leveren in het opleiden van dergelijke hooggekwalificeerde beroepsbeoefenaren, door middel van het aanbieden van masteropleidingen. Juist door de concrete koppeling aan de realiteit en behoeften van de praktijk in de school ligt een koppeling aan 'professional masters' voor de hand. Professional masters zijn bij uitstek gericht op de concrete context van de werkpraktijk en de opleidingen zijn ingebed in die praktijk.

Om te kunnen voorzien in de behoefte van het werkveld aan hooggekwalificeerde beroepsbeoefenaren op een variëteit van terreinen, worden op dit moment door de hbo-raad vier domeinen voor Masters of Education onderscheiden:

- Voorbereidend hoger onderwijs
- Speciale onderwijszorg
- Onderwijsmanagement
- Onderwijsinnovatie/pedagogisch-didactisch specialist

Rol en expertise van Masters of Education

Masters of Education kunnen in scholen en andere onderwijsorganisaties verschillende beroepsrollen hebben. Hoewel er veel variatie is in de mogelijke contexten en in de concrete invulling van de rollen waar Masters of Education terecht kunnen komen zit er een gemeenschappelijke kern in het profiel van de Masters of Education. Die gemeenschappelijke kern heeft te maken met de rol die hooggekwalificeerde professionals binnen scholen spelen bij het invullen van de brede taak van de school als professionele kennisorganisatie: onderwijsontwikkeling, onderwijsuitvoering, kwaliteitsbewaking en kennisontwikkeling

Vanuit deze rol zal een Master of Education binnen zijn reguliere taken zich onder andere bezighouden met kernelementen van de kennis- en leerproces binnen de school

- Onderzoeken van de huidige schoolpraktijk
- Ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs en organisatie
- Sturen en begeleiden van onderwijs-, innovatie- en implementatieprocessen

- Ondersteunen van collega's
- Bewaken van kwaliteit

Vanuit deze taken is het noodzakelijk dat alle Masters of Education in ieder geval expertise bezitten op de volgende terreinen:

- Expertise op een specifiek inhoudelijk terrein
- Expertise met betrekking tot innovatie en implementatie
- Expertise op het terrein van het uitvoeren van praktijkonderzoek binnen de eigen organisatie
- Expertise met betrekking tot het vertalen van pedagogische vraagstukken binnen de organisatie (gekoppeld aan de inhoudelijke expertise van de MEd).

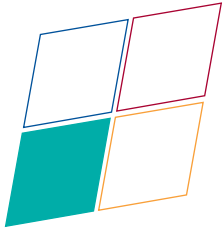
Dit gemeenschappelijke profiel krijgt binnen elke MEd-variant een verdere eigen domeinspecifieke inkleuring.

Op basis van dit gemeenschappelijke profiel is het mogelijk om een gemeenschappelijk referentiekader te ontwikkelen met betrekking tot de competenties die binnen de MEd-opleiding aan de orde moeten komen.

Bouwstenen voor een gemeenschappelijk referentiekader

In het kader van de ontwikkeling van een samenhangend stelsel van masteropleidingen is het van belang om helderheid te creëren met betrekking tot de inhoudelijke eisen die verbonden zijn aan de kwalificatie Master of Education. Het ligt voor de hand om bij de uitwerking van die inhoudelijke eisen voor de vier masterdomeinen een generieke systematiek te gebruiken in de vorm van een gemeenschappelijk referentiekader. Met dit gemeenschappelijke referentiekader kan de samenhang tussen de domeinen eenvoudig zichtbaar gemaakt worden en wordt de transparantie van het stelsel van educatieve masteropleidingen vergroot.





Drie beschrijvingsniveaus

Voor het beschrijven van de inhoudelijke eisen voor MEd-opleidingen onderscheiden we drie beschrijvingsniveaus:

1. **Generiek:** Dit niveau biedt het gemeenschappelijk referentiekader dat voor alle MEd-opleidingen geldt. Dit referentiekader biedt de systematiek op grond waarvan de competenties op domeinspecifiek niveau geformuleerd kunnen worden.
2. **Domeinspecifiek:** Binnen het samenhangend stelsel van MEd-opleidingen worden er verschillende domeinspecifieke profielen onderscheiden (voorbereidend hoger onderwijs, speciale onderwijszorg, onderwijsmanagement en onderwijsinnovatie/ pedagogisch-didactisch specialist). Op domeinspecifiek niveau worden op basis van het generieke referentiekader de MEd eisen uitgewerkt naar het inhoudsgebied waar het domeinspecifieke profiel betrekking op heeft.
3. **Lokaal:** Iedere instelling zal bij het aanbieden van een MEd-opleiding een eigen inkleuring kiezen, die een nadere uitwerking en kleur geeft aan het generieke referentiekader en de domeinspecifieke eisen voor die opleiding.

Door middel van deze systematiek wordt de samenhang en onderlinge relatie zichtbaar tussen de verschillende beschrijvingsniveaus en tussen de verschillende masteropleidingen die uiteindelijk aangeboden zullen worden. Dit bevordert de transparantie van het stelsel van masteropleidingen.

Bestaande systematieken

Bij het uitwerken van de beschrijvingsniveaus ligt het voor de hand om aan te sluiten bij en verbinding te zoeken met bestaande systematieken.

Voor Masters of Education zijn in ieder geval twee systematieken van belang:

- De bekwaamheidseisen zoals die vastgelegd zijn in de wet Beroepen in het Onderwijs
- De Dublin descriptor die een referentiekader vormen voor bachelor en master-niveau.

1. De bekwaamheidseisen beschrijven de competenties voor leraren. Ze zijn zowel voor toepassing op bachelor niveau (leraren primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs & beroepskolom) als op master niveau (leraar voorbereidend hoger onderwijs).

De bekwaamheidseisen gaan uit van 7 competenties voor de leraar, die tot stand gekomen zijn door een combinatie van vier kernrollen (interpersoonlijk handelen, pedagogisch handelen, vak- en didactisch handelen, organisatorisch handelen,) en vier contexten (werken met leerlingen, werken binnen een team, werken met omgeving en werken aan de eigen ontwikkeling).

| Overzicht competenties | met leerlingen | met collega's | met omgeving | met zichzelf |
|--|----------------|---------------|--------------|--------------|
| Interpersoonlijk | 1 | 5 | 6 | 7 |
| Pedagogisch | 2 | | | |
| Vakinhoudelijk & Didactisch | 3 | | | |
| Organisatorisch | 4 | | | |
| Voor dit referentiekader bestaat een breed draagvlak in en buiten het onderwijs. Met de definitie van de zeven onderscheiden lerarencompetenties kunnen de kenmerken van goed onderwijs vertaald worden naar de verantwoordelijkheden van de leraar. | | | | |

De bekwaamheidseisen zijn in eerste instantie ontwikkeld met als doel het in kaart brengen van bekwaamheden die leraren nodig hebben in hun primaire taak van de leraar. Daarbij komt de vraag op in hoeverre de systematiek van de bekwaamheidseisen ook toegepast kan worden op bekwaamheden die nodig zijn voor meer specifieke en specialistische rollen rond ontwerp, uitvoering, evaluatie, aansturing en verbetering van onderwijs en schoolorganisatie.

Vanuit het oogpunt van loopbaanontwikkeling en mobiliteit en het belang van samenhang binnen het functiebouwwerk binnen schoolorganisaties is het echter van groot belang om een gemeenschappelijk taal met betrekking tot de bekwaamheidseisen voor beroepsbeoefenaren in scholen te hanteren. De systematiek van de bekwaamheidseisen kan zo'n gemeenschappelijke systematiek bieden.

Dat vraagt voor de specifieke MEd-domeinen wel een wat vrijere interpretatie van de terminologie van de kernrollen en contexten van de bekwaamheidseisen. Voor schoolleiders gaat het bijv. niet zo zeer om de context 'werken met leerlingen', maar om 'werken met medewerkers/personeelsleden'.

2. De Dublin-descriptoren zijn het algemene referentiekader voor bachelor- en masteropleidingen. Alle te accrediteren bachelor- en masteropleidingen dienen aan te tonen dat afgestudeerden aan deze descriptoren voldoen.

In de Dublin-descriptoren worden vijf gebieden onderscheiden:

- Kennis & Inzicht
- Toepassen van kennis & inzicht
- Oordeelsvorming
- Communicatie
- Leervaardigheden

waarbij voor ieder gebied een onderscheid gemaakt is naar bachelor- en master-niveau (zie bijlage).

Op basis van deze twee systematieken is een invulling te maken van het generieke referentiekader voor Masters of Education.

Gemeenschappelijk referentiekader voor MEd competenties

Bij het invullen en uitwerken van professional masters in het educatieve domein (Masters of Education) worden de volgende gemeenschappelijke uitgangspunten gehanteerd:

1. De professional masters leiden tot de titel Master of Education¹.
2. De kwalificatie-eisen voor Masters of Education worden beschreven in termen van competenties en dus gekoppeld aan het handelen in concrete situaties in de praktijk. Dat handelen veronderstelt het kunnen integreren van kennis, vaardigheden en attitudes. Dat betekent dat het noodzakelijk is om (op domeinspecifiek niveau) naast de competenties ook de kennisbasis te beschrijven die noodzakelijk is om competent te kunnen handelen (voor MEd schoolmanagement bijv. kennis m.b.t. organisatiekunde en financieel beheer, voor MEd VHO kennis van het schoolvak, etc.).
3. Als centrale systematiek wordt aangesloten bij de systematiek van de bekwaamheidseisen. Hierdoor ontstaat een gemeenschappelijke taal met een transparante relatie met de bekwaamheidseisen voor leraren. Dit versterkt de onderlinge samenhang met andere educatieve functies en optimaliseert het gebruik van de MEd in het kader van loopbaanontwikkelingen van leraren.

| Contexten van beroepshandelen | Werken met leerlingen/ medewerkers | Werken met / in team en organisatie | Werken met / in de omgeving | Werken aan eigen ontwikkeling |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Beroepsrollen | | | | |
| Interpersoonlijk handelen | | | | |
| Pedagogisch handelen | | | | |
| (Vak)inhoudelijk & didactisch handelen | | | | |
| Organisatorisch handelen en organisatie-ontwikkeling | | | | |

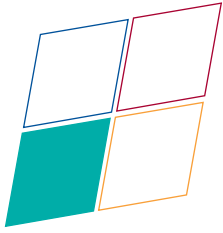
Bij de verdere domeinspecifieke uitwerking van deze systematiek kunnen desgewenst cellen gecombineerd worden tot een beperkt aantal competenties.

4. De Dublin-descriptoren worden gebruikt als indicatie van het niveau waarop de competenties cq. de bekwaamheden beheerst moeten worden.

- a. Kennis & Inzicht: De MEd bezit kennis en inzicht met betrekking tot het specifieke inhoudelijke domein en met betrekking tot processen van innovatie & implementatie. Daarnaast heeft de MEd kennis en inzicht met betrekking tot de relevante (lokale) context van de school en de eisen die dat stelt aan de inhoud en inrichting van het leerproces van leerlingen. De MEd heeft inzicht in de houdbaarheid en geldigheid van kennis uit onderzoek. De MEd kan zelf ook actief bijdragen aan het verder ontwikkelen van kennis door middel van (praktijkgericht) onderzoek.
- b. Toepassen van kennis & inzicht: De MEd is in staat om zijn kennis en inzicht geïntegreerd en op creatieve wijze in te zetten bij het ontwerpen van (de organisatie van) onderwijs, bij het implementeren daarvan, bij het onderzoeken en evalueren van de praktijk van uitvoering en bij de ondersteuning en begeleiding van collega's.

¹ De masteropleidingen special onderwijs hanteren de titel Master of Special Educational Needs





- c. Oordeelsvorming: De MEd heeft een expliciete visie op onderwijs en de taak van de school, daarbij rekening houdend met de (regionale) sociaal-maatschappelijke behoefte en ethische overwegingen, en kan op basis van deze visie keuzes maken in processen van onderwijsinnovatie en organisatieontwikkeling.
- d. Communicatie: De MEd is in staat om zijn deskundigheid in te zetten om collega's te begeleiden en om overwegingen en motieven voor gemaakte keuzes zowel binnen als buiten de organisatie (naar collega's, ouders en andere stakeholders) overtuigend naar voren brengen.
- e. Leervaardigheden: De MEd is in staat om zijn eigen leerproces te sturen en actief bij te dragen aan het collectieve leerproces binnen de school en ontwikkelde kennis en inzicht, gebaseerd op theorie, praktijkervaring en expliciet praktijkonderzoek, te ontsluiten voor anderen.

5. Daarbij wordt startbekwaamheid als leraar verondersteld (Bachelor of Education)². De kwalificatie-eisen beschrijven niet deze instroomkwalificatie, maar alleen de 'kop' die het mastertraject aanbrengt.

6. De verschillende profielen verschillen van elkaar door de accenten die ze leggen op specifieke bekwaamheden van beroepsbeoefenaren (gericht op management, zorg, etc.). Vanuit de rol die Masters of Education in de school hebben met betrekking tot hun bijdrage aan de kennis- en leerproces binnen de school en de generieke expertise die daarvoor nodig is (m.b.t. innovatie en implementatie, het uitvoeren van praktijk-onderzoek binnen de eigen organisatie en het vertalen van pedagogische vraagstukken binnen de organisatie) zullen alle MEd opleidingen een verdieping bieden op:

- bekwaamheidseis 7, waarbij competentie m.b.t. reflectie en ontwikkeling ook betrekking heeft op het doen van praktijkonderzoek en het bijdragen aan de ontwikkeling van de kennisbasis binnen het domein.
- bekwaamheidseis 5 als het gaat om het begeleiden en ondersteunen van collega's en het bijdragen aan schoolontwikkeling door middel van innovatie en implementatie.
- bekwaamheidseis 2 waarbij het gaat om de kerntaak van de school: de pedagogische opdracht richting de leerlingen.

Afhankelijk van het domeinspecifieke masterprofiel zullen bepaalde bekwaamheidseisen inhoudelijk meer of minder verder uitgediept worden. Zo zal binnen het domein onderwijsmanagement vooral nadruk gelegd worden op het 'interpersoonlijk handelen in relatie tot medewerkers', op de beroepsrol 'organisatorisch handelen (en organisatieontwikkeling)' en op de context van het 'werken in/met de omgeving'. Bij het domein onderwijsinnovatie onder andere nadruk liggen op de contexten 'werken in/met team en collega's' en 'werken in/met de omgeving'. Het verder uitdiepen van specifieke aspecten van de bekwaamheidseisen, doet niets af aan het belang van een integrale benadering van de beroepsbekwaamheid.

Consequenties

Het bovenstaande betekent dat het gemeenschappelijk referentiekader vooral een systematiek biedt waarmee de kwalificatie-eisen voor de domeinspecifieke mastertrajecten beschreven worden.

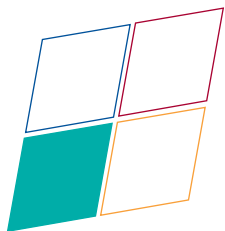
Binnen de verschillende domeinen worden aan de hand van dit gemeenschappelijke referentiekader de gemeenschappelijke domeinspecifieke eisen nader gespecificeerd.

² Voor de gehanteerde systematiek wordt bekwaamheid als leraar verondersteld. Bij sommige masteropleidingen is instroom vanuit aanverwante bacheloropleidingen mogelijk.

Bijlage 1: De Dublindescriptoren

| | Kwalificaties Bachelor | Kwalificaties Masters |
|------------------------------------|--|--|
| Kennis en inzicht | Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is. | Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband |
| Toepassen kennis en inzicht | Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied. | Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan. |
| Oordeelvorming | Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaalmaatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten. | Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen. |
| Communicatie | Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten. | Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten. |
| Leervaardigheden | Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan. | Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter. |





Bijlage 2: Uitwerking referentiekader

Aan de leden van de werkgroep is gevraagd een vertaalslag te maken/het referentiekader toe te passen op de bestaande masteropleidingen. Als voorbeelden van hoe dit uitgewerkt kan worden, zijn de bijdragen van de individuele leden van de werkgroep in deze bijlage opgenomen.

Uitwerking generieke kwalificaties voor de MEd eerstegraads VHO, waarbij is uitgegaan van de beschreven onderdelen bij punt 4.
(door Esther Peze)

a. Kennis en inzicht

De eerstegraads leraar beschikt over de specifieke vakinhoudelijke kennis en vaardigheden voor het onderwijsveld waarvoor hij bevoegd is, in het bijzonder voor de tweede fase vo.

Hij beschikt als eerstegraads leraar over voldoende vakinhoudelijke kennis en vaardigheden voor het gehele onderwijsveld waarvoor hij bevoegd is; hij beheerst de doelen voor zijn vak zoals die van kracht zijn binnen de tweede fase vo op zodanige wijze, dat hij de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de leerlingen mee te maken krijgen, zelf foutloos kan maken en duidelijk demonstreren of uitleggen;

Hij heeft kennis van de wetenschappelijke achtergronden van de leerinhouden van zijn schoolvak, is bekend met de desbetreffende wetenschappelijke disciplines(s) en de methoden van kennisontwikkeling, kennisdeling en kennis toevoering daarin; De eerstegraads leraar communiceert regelmatig met (inter)nationale vakgenoten over zijn vakgebied. Hij bezoekt (inter)nationale congressen op zijn vakgebied en volgt de wetenschappelijke ontwikkelingen op zijn vakgebied.

De eerstegraads leraar heeft te maken met adolescenten met verschillende sociale en etnische achtergronden, die in verschillende fasen van ontwikkeling tot volwassenheid verkeren. Zijn leerlingen/studenten kunnen te maken hebben met individuele

en sociale problemen die het leren aanzienlijk bemoeilijken. De leraar dient daarom ondermeer kennis te hebben van ontwikkelingspsychologische, sociaal-psychologische kenmerken van 16-plussers, en van culturele en seksspecifieke verschillen.

De eerstegraads leraar heeft, naast pedagogische, ook didactische kennis en vaardigheden om binnen een schoolorganisatie leerlingen, en met name adolescenten en volwassenen, zowel individueel als in groepen zodanig te begeleiden, dat zij geleidelijk een verantwoordelijk gedrag kunnen ontwikkelen en zich een zelfstandige houding eigen kunnen maken ten aanzien van leren.

Hij heeft kennis van en inzicht in de ontwikkelingen op het gebied van methoden, leerplannen, eindexamenprogramma's c.q. eindtermen met betrekking tot de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en kan deze verwerken bij het opzetten van een curriculum:

Hij heeft kennis van en inzicht in de kennisdomeinen die van betekenis zijn voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek, als methodologie, wetenschapsfilosofie, kentheorie, argumentatieleer e.d..

Hij is op de hoogte van ontwikkelingen in het onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek (nationaal en internationaal), zowel in algemene zin als met betrekking tot zijn beroepenveld en zijn vakdiscipline.

b. Toepassen van kennis en inzicht

Vanuit zijn vakinhoudelijke deskundigheid is hij in staat om mee te denken of zelfs leiding te geven bij leerplanwijzigingen.

Hij kan reflecteren op de legitimering van de eigen eindtermen vo van zijn schoolvak en op de plaats en functie van dit schoolvak voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en voor de samenleving. Hij heeft kennis en inzicht met betrekking tot de betekenis van het vak voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en voor de samenleving, met betrekking tot de plaats en betekenis van het vak binnen het voortgezet en hoger onderwijs (ook in relatie tot andere vakgebieden), en met betrekking tot de mogelijkheden voor studie en beroep binnen het betreffende vakgebied voor leerlingen/studenten;

Hij beschikt over voldoende wetenschappelijke ondergrond en methodologische

vaardigheden om kritisch en zelfstandig bij te blijven op zijn vakgebied, nieuwe kennis te integreren en te delen en deze kennis door te vertalen in zijn onderwijs.

Hij kan, gebruikmakend van multimediale leermiddelen, vorm geven aan gedifferentieerde leerprocessen die rekening houden met de mate van zelfstandigheid, de leerstijl en de leercapaciteiten van leerlingen.

Hij is in staat om de ontwikkelingen binnen zijn vak bij te houden mede door recente vakliteratuur te lezen en beschikt over een zodanig overzicht over de vakinhoud, dat hij zich nieuwe onderdelen in een schoolleerplan snel eigen kan maken.

Hij is als docent en coach in staat om zelfstandig en in samenwerking onderwijs- (activiteiten) en begeleiding te verzorgen binnen het gehele eerstegraads domein en weet hierbij de leerstof motiverend en aantrekkelijk aan te bieden;

Hij heeft zijn kennis, inzichten en vaardigheden met betrekking tot de onderwijskunde en didactiek zodanig verbreed en verdiept, dat hij werkvormen beheerst, die het samenwerkend leren bevorderen en activerende werk- en toetsvormen mogelijk maken die passen in de didactiek van de tweede fase en dat hij professioneel begeleidingstaken kan vervullen binnen een studiehuis;

Hij kan in collegiale samenwerking werken met geïntegreerde leerinhouden of thema's uit diverse vakgebieden via een daarop aangepaste didactiek;

Als educatief onderzoeker en creatieve ontwikkelaar geeft hij mede vorm aan het pedagogisch-didactische beleid van de school.

De eerstegraads leraar heeft competenties om op alle niveaus van de schoolorganisatie te functioneren. Hij is in staat om in goede samenwerking met collega's binnen de eigen sectie leiding te geven of een belangrijke rol te spelen bij de ontwikkeling van vakwerkplannen en de implementatie van onderwijsvernieuwingen.

Tegelijkertijd kan hij over de grenzen van zijn vak heen kijken. Hij is alert op mogelijkheden om leeractiviteiten af te stemmen op, en/of te integreren met andere, met name verwante, vakken. Ook mogelijkheden tot interdisciplinaire samenwerking weet hij te benutten. Hij wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het schoolwerkplan en van een gemeenschappelijk pedagogisch en didactisch beleid binnen zijn school. De eerstegraads leraar heeft inzicht in de veranderende maatschappelijke functie van het onderwijs, met name van het voortgezet onderwijs.

Hij is in staat om bij zijn onderwijs en begeleiding doelmatig gebruik te maken van

de mogelijkheden van informatie- en communicatietechnologie en van multimedia; is in staat om zelfstandig en in samenwerking onderwijsmaterialen te ontwikkelen, uit te proberen, te verbeteren en in te voeren;

Hij beschikt over voldoende organisatorische vaardigheden en vaardigheden op het gebied van klassenmanagement om in zijn klas en zijn lessen in de bovenbouw van HAVO/VWO een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen en de leerlingen in het studiehuis effectief te begeleiden;

Hij is in staat om zijn vakmatige inbreng af te stemmen op verschillende doelgroepen en op de eisen van onderwijsvernieuwend systemen;

Hij heeft inzicht in de taken en verantwoordelijkheden binnen een vaksectie en binnen een onderwijsorganisatie en is in zijn vaksectie in staat een stimulerende rol te vervullen bij de opstelling van vakwerkplannen en bij curriculumvernieuwing c.q. de samenstelling van een leerlandschap:

De eerstegraads leraar is in staat om onderzoekpublicaties te lezen en de resultaten van wetenschappelijk onderzoek te gebruiken binnen zijn beroepspraktijk. Hij beschikt over de creativiteit om nieuwe lessen(series), leermaterialen en werkvormen te ontwikkelen, onder andere met behulp van ICT.

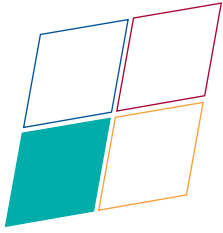
Hij is in staat om vanuit zijn zicht op nationale en internationale ontwikkelingen op het gebied van onderwijskunde en de daarmee samenhangende kennisdomeinen zijn onderwijs en begeleiding af te stemmen op de leer- en leefwereld, specifieke ontwikkelingsfasen en leerpsychologische kenmerken van adolescente leerlingen/studenten;

Hij weet gedifferentieerd om te gaan met verschillen in leerstijlen, leersstrategieën, leervragen, hulpvragen en andere leerlingenkenmerken zoals culturele en seksespecifieke verschillen en helpt hierdoor leerlingen/studenten bij de ontwikkeling van hun persoonlijke werkconcepten, hun persoonlijke leeragenda's, hun persoonlijke ontwikkelingsplannen en hun persoonlijke en collectieve identiteit en betrokkenheid.

Hij weet als pedagoog hoe hij kennis van ontwikkelingspsychologische, sociaal-psychologische kenmerken van 16-plussers, en van culturele en seksespecifieke verschillen kan toepassen in het belang van de leerling/student en is op de hoogte van de zorgmogelijkheden in het onderwijs.

Hij signaleert ontwikkelings- leer- en/of gedragsproblemen bij individuele leerlingen,





kan in overleg met collega's en multidisciplinair beoordelen of en hoe die aangepakt kunnen worden; kan ondersteunen bij dan wel vormgeven aan individuele en collectieve handelingsplannen, kan vormgeven aan zorg, kent de wegen binnen het zorgsysteem en kan omgaan met crisissituaties;

Hij kan vergaderingen voorzitten en heeft voldoende basale managementvaardigheden c.q. leiderschapscompetenties om te functioneren als leider van een sectie of team;

Hij is in staat tot het uitvoeren van een kleinschalig onderzoek op het vakgebied waarin hij blijkt geeft van het vermogen om met een complexe materie te kunnen omgaan en kennis te kunnen integreren;

c. Oordeelsvorming

De eerstegraads leraar heeft een kritische onderzoekinstelling: hij neemt bestaande opvattingen en praktijken binnen het onderwijs niet als vanzelfsprekend aan. Hij is zich ervan bewust, dat het onderwijs steeds mee moet evolueren met, of zelfs moet anticiperen op een snel veranderende maatschappij. Hij is door innovatiegerichtheid bereid, en door training in toegepast wetenschappelijk onderzoek gedurende zijn opleiding in staat, om zelfstandig en in teamverband educatief onderzoek (case studies, action research en evaluatieonderzoek) te verrichten, waarbij problemen of vragen uit de onderwijspraktijk uitgangspunt kunnen zijn.

Hij is zich bewust van waarden als humaniteit, solidariteit, tolerantie en vrijheid en de rol van de school bij het overbrengen van deze waarden. Doordat hij op de hoogte is van de hedendaagse jeugdcultuur en de leefwereld van de adolescent kent, kan hij met leerlingen reflecteren en communiceren over maatschappelijke en persoonlijke vraagstukken. Waardenoriëntatie en waardencommunicatie maken deel uit van zijn onderwijs.

Hij kan in teamverband samenwerken en in dialoog een oordeel vormen over relevante ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, en de stand van zaken op school herijken en aanpassen;

d. Communicatie

De eerstegraads docent kan zijn vakinhoudelijke en didactische opvattingen, zijn pedagogische opvattingen c.q. zijn pedagogische praktijktheorie verwoorden, verantwoorden en verdedigen naar derden en ook kan hij verantwoorden hoe hij de groep of individuele leerlingen/studenten aangepakt heeft. Daartoe maakt hij gebruik van relevante theoretische en methodische inzichten;

Hij is in staat om praktijkgericht onderzoek uit te voeren op educatief gebied (bijvoorbeeld actieonderzoek ter verbetering of verandering van de onderwijspraktijk) en om conclusies van onderzoek, inclusief daaraan ten grondslag liggende kennis, motieven en overwegingen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten en niet specialisten.

Hij verwoordt en verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een adolescente leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan;

Hij kan zijn eigen activiteiten en plannen voor professionele ontwikkeling verwoorden en verantwoorden, in relatie met het beleid van de school en tegen de achtergrond van actuele ontwikkelingen in onderwijs, wetenschap, bedrijfsleven en samenleving.

Hij kan de resultaten van eigen onderzoek presenteren en in dialoog verdedigen op het niveau van vakspecialisten;

e. Leervaardigheden

De eerstegraads docent kan reflecteren op zijn vakinhoudelijk en vakdidactisch handelen en zijn pedagogisch handelen, en kan met vakgenoten, met ondersteunende diensten, management en ouders in dialoog gaan over zijn handelen en denken en weet op basis hiervan zijn handelen en denken te veranderen en te verbeteren.

Hij is in staat om in het licht van de eigen onderwijsvisie en onderwijsidealen en met gebruikmaking van constructieve feedback van leerlingen en collega's, zijn eigen functioneren als leraar te evalueren en bij te stellen. Hij is in staat en bereid om samen met leerlingen en collega's zijn professioneel handelen methodisch te evalueren en waar nodig planmatig te veranderen en te verbeteren;

Hij is in staat te reflecteren op zijn eigen functioneren in de beroepspraktijk en kan de uitkomsten ervan vertalen in actie ten behoeve van de eigen school (organisatie);

Hij is in staat om praktijkgericht onderzoek uit te voeren op educatief gebied (bijvoorbeeld actieonderzoek ter verbetering of verandering van de onderwijspraktijk) en om conclusies van onderzoek, inclusief daaraan ten grondslag liggende kennis, motieven en overwegingen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten en niet specialisten.

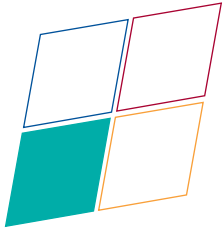
Hij bezit leervaardigheden, die hen in staat stellen tot verdere professionalisering met een grotendeels zelfsturend of autonoom karakter;

Hij beschikt over een innovatiegerichte houding die hem in staat stelt in de praktijk aan te sluiten bij vernieuwingen die voor zijn doelgroep relevant zijn;

Hij is op de hoogte van onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid. Op basis daarvan wil hij steeds opnieuw gestalte geven aan zijn leraarschap.

Hij is in staat zich zelfstandig (nieuwe) theorie(ën) met betrekking tot onderwerpen van pedagogische, onderwijskundige of didactische aard eigen te maken, bevindingen uit onderzoek te interpreteren en te vertalen naar de onderwijspraktijk.





De Masteropleiding Integraal Leiderschap gerelateerd aan het gemeenschappelijk referentiekader voor de Masters of Education.

(door Jeanne de Heer)

Inleiding

De Masteropleiding Integraal Leiderschap is een competentiegerichte professional master, bestemd voor schoolleiders in functie in po, vo en bve. De opleiding is in 2005 geaccrediteerd door de NVAO. Het curriculum is opgebouwd rond de geïntegreerde verwerving van 12 kerncompetenties. Deze kerncompetenties sluiten nauw aan bij de beroepsprofielen voor schoolleiders zoals die zijn ontwikkeld door NSA en Schoolmanagers-vo. De kerncompetenties zijn elk op drie niveaus beschreven (basis, gevorderd, master). Ten behoeve van de accreditatie is de opleiding tevens geïkht aan de Dublin-descriptoren.

Het beroepsprofiel voor schoolleiders is constant in ontwikkeling. De beroepsorganisaties voor schoolleiders NSA en Schoolmanagers-vo hebben daarin vanzelfsprekend een leidende rol. Bij de verdere ontwikkeling van de Masteropleiding Integraal Leiderschap is aansluiting bij deze beroepsprofielen een must.

Daarnaast kan de Masteropleiding Integraal leiderschap aansluiten bij het gemeenschappelijk referentiekader voor Masters of Education. Dit referentiekader kent twee elementen:

1. De op de SBL-matrix gebaseerde competentiematrix voor Masters of Education zoals ontwikkeld in de werkgroep
2. De Dublin-descriptoren

De aansluiting bij bovengenoemd gemeenschappelijk referentiekader wordt in deze notitie op twee manieren geïllustreerd:

1. Voorbeelden van de wijze waarop de in de opleiding gehanteerde competenties aansluiten bij de competentiematrix Masters of Education.
2. De aansluiting van de Masteropleiding Integraal Leiderschap bij de Dublin-descriptoren, zoals die is gepresenteerd aan de NVAO.

Aansluiting van de Masteropleiding Integraal Leiderschap bij de competentiematrix Masters of Education

Dit deel van de notitie is als volgt opgebouwd:

In onderdeel A gaan we uit van (enkele voorbeelden) van de kerncompetenties van de Master Integraal Leiderschap en vanuit de typering van die competenties leggen we verbandingen met de competentiematrix Masters of Education.

In onderdeel B bewandelen we de omgekeerde route: we gaan uit van (onderdelen van) de competentiematrix Masters of Education en van daaruit leggen we verbandingen met de kerncompetenties van de Master Integraal Leiderschap.

A. Van de Kerncompetenties van de Master Integraal leiderschap naar de Competentiematrix Masters of Education

Kerncompetentie "Onderzoeksmatig leidinggeven"

De schoolleider cultiveert een kritische opstelling ten aanzien van alle vormen van kennis en inzicht waarop de schoolpraktijk en het schoolbeleid (impliciet of expliciet) zijn gebaseerd. Hij is erop gebrand dat zo goed mogelijk gebruikt wordt gemaakt van elders verkregen onderzoeksresultaten en is ook initiatiefnemer tot en opdrachtgever voor eigen onderzoek. Hij stimuleert de ontwikkeling van een onderzoekscultuur binnen de school.

Beroepsrollen:

Interpersoonlijk handelen

Vakinhoudelijk handelen

Organisatorisch handelen en organisatieontwikkeling

Contexten van beroepshandelen:

Werken met leerlingen/medewerkers

Werken met/in team en organisatie

Werken met/in de omgeving

Werken aan eigen ontwikkeling

Kerncompetentie “Mondeling en schriftelijk communiceren”

De schoolleider is een betrouwbare gesprekspartner voor alle betrokkenen in en buiten de school. Door zijn uitingen in woord en geschrift maakt hij zich duidelijk kenbaar voor alle betrokkenen.

Beroepsrollen:

Interpersoonlijk handelen

Pedagogisch handelen

Contexten van beroepshandelen

Werken met leerlingen/medewerkers

Werken met/in team en organisatie

Werken met/in de omgeving

Kerncompetentie “Leiding geven aan cultuurontwikkeling”

De schoolcultuur bepaalt in hoge mate de ontwikkelmogelijkheden van de school. De schoolleider is de belangrijkste cultuurdrager- en bouwer in de school.

Beroepsrollen

Interpersoonlijk handelen

Pedagogisch handelen

Organisatorisch handelen en organisatieontwikkeling

Contexten van beroepshandelen

Werken met leerlingen/medewerkers

Werken met/in team en organisatie

Werken met/in de omgeving

Werken aan eigen ontwikkeling

B. Van de Competentiematrix Masters of Education naar de kerncompetenties van De Masteropleiding Integraal Leiderschap

Interpersoonlijk handelen met leerlingen en medewerkers

Kerncompetenties Integraal leiderschap

Reflecteren

Coachend leiderschap

Mondeling en schriftelijk communiceren

Het voeren van personeelsbeleid

Leiding geven aan cultuurontwikkeling

Leiding geven aan schoolontwikkeling

Pedagogisch handelen in alle 4 de contexten van beroepshandelen

Kerncompetenties Integraal Leiderschap

reflecteren

Coachend leiderschap

Mondeling en schriftelijk communiceren

Visieontwikkeling in relatie tot teamontwikkeling

Leiding geven aan cultuurontwikkeling

Organisatorisch handelen in alle 4 de contexten van beroepshandelen

Kerncompetenties Integraal Leiderschap

Reflecteren

Onderzoeksmatig leidinggeven

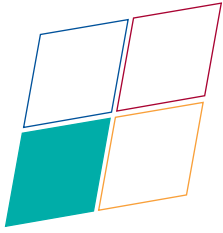
Ondernemerschap

Delegeren

Plannen en organiseren

Sturen op kwaliteit





Aansluiting van de Masteropleiding Integraal leiderschap bij de Dublin Descriptoren
De opleiding Integraal Leiderschap beoogt de deelnemers op te leiden tot een masterniveau. In onderstaand schema laten wij per thema zien dat de eindkwalificaties van de opleiding aansluiten bij het masterniveau zoals verwoord in de Dublin-descriptoren.

| Thema Dublindescriptoren | Kwalificaties master Dublindescriptoren | Eindkwalificaties Master in Educational leadership |
|-----------------------------|---|---|
| Kennis en inzicht | Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeks-verband | Afgestudeerden van de Masteropleiding Integraal Leiderschap tonen op 12 voor het schoolleiderschap essentiële domeinen aan dat zij beschikken over een hoog kennis, inzicht en vaardigheden niveau en dat zij in staat zijn om vanuit de eigen beroepspraktijk stelselmatig vorm en richting te geven aan kennisontwikkeling |
| Toepassen kennis en inzicht | In staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan | De deelnemers tonen aan dat zij in staat zijn om op basis van verworven kennis en vaardigheden in de complexe beroepspraktijk van de schoolleider betrouwbaar te handelen. Daarnaast tonen zij aan dat zij in staat zijn hun handelingsmogelijkheden uit te breiden en te verdiepen door kenniscreatie en onderzoek en zorg te dragen voor inbedding van de onderzoeksresultaten in de beleidscyclus van de school. |
| Oordeelsvorming | Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen. | Afgestudeerden zijn in staat om allerlei facetten van een vraagstuk stelselmatig te onderzoeken en te toetsen op verborgen aannames en onderliggende waarden, de consequenties in beeld te brengen en hierover verantwoording af te leggen aan de omgeving |
| Communicatie | Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten | Afgestudeerden zijn in staat de opbrengsten van hun onderzoek, inclusief theoretische onderbouwing en hun inschattingen van houdbaarheid en overdraagbaarheid van de resultaten op heldere wijze te beschrijven en mondeling te presenteren. |
| Leervaardigheden | Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter | Afgestudeerden hebben in hun afstudeeropdracht aangetoond dat ze in staat zijn om hun eigen leerproces systematisch vorm te geven en te sturen aan de hand van een door hen zelf gekozen model voor professioneel leren. Tevens hebben zij aangetoond dat zij in staat zijn feedback op hun eigen leerproces te organiseren en te verwerken. |

De koppeling aan de Dublin-descriptoren heeft betrekking op alle 12 de kerncompetenties. De opleiding zou niet door de NVAO zijn geaccrediteerd als deze koppeling niet was getoetst en in orde bevonden.

Conclusie en aanbevelingen

Het is zonder meer mogelijk om de competentiematrix van de Masters of Education als referentiekader te gebruiken voor de beschrijving van de competenties van de Master Integraal Leiderschap. Daarvan getuigt bovenstaande vingeroefening. Een verdere uitwerking voor de hele opleiding is in deze fase te bewerkelijk. De opleiding is immers pas kortgeleden beschreven vanuit andere referentiekaders. Bij een toekomstige (her) accreditatie van de opleiding kan de competentiematrix Masters of Education wel systematisch worden gebruikt.

Daarvoor is m.i. wel een tussenstap nodig.

Er zou een opdracht moeten worden geformuleerd om de een verbinding te maken tussen de competentiematrix Masters of Education en de beroepsprofielen voor schoolleiders zoals die zijn/worden ontwikkeld door NSA en Schoolmanagers-vo. Dit mede tegen de achtergrond van de eisen zoals geformuleerd in de Wet BIO.

Het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

(door Thieu Dollevoet)

1.1 Inleiding

Dit competentieprofiel geeft zowel richting aan de individuele professionaliteitsontwikkeling van personen werkzaam in de speciale onderwijszorg, als aan de ontwikkeling van de professionaliteit van een team als geheel. Afhankelijk van de specifieke context waarbinnen de professional werkt (bijvoorbeeld de soort school waar

hij werkt) en de taken die hij[1] daar te verrichten heeft, zal er op bepaalde van deze competenties een groter appèl gedaan worden dan op andere.

Definitie van lerarencompetentie

Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en -opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. Door de verantwoordelijkheden van de leraar te benoemen in samenhang met de situaties waarin hij werkt en onder woorden te brengen wat een professionele manier van werken in die situaties inhoudt, beschikken we over een concrete beschrijving van lerarencompetenties[2]. Een professionele manier van werken betekent in essentie dat de beroepscompetentie van de leraar is gebaseerd op kennis, die door de leraar in beroepsmatig handelen op een doelbewuste en doelgerichte wijze productief wordt gemaakt. In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire hij moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.

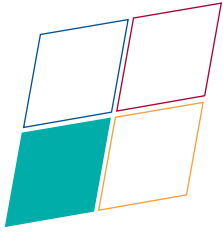
Een generiek competentieprofiel als referentiekader

Bij de uitwerking van het competentieprofiel zijn aanvankelijk de portfolio's van leraren speciaal onderwijs als uitgangspunt genomen. De eerste redacties van de kenmerken van speciale onderwijszorg en de gevraagde kwaliteiten waren hierop gebaseerd. Op basis van de reacties van de kerndocenten van de 3 WOSO-instellingen, de vertegenwoordigers van het werkveld en de vertegenwoordigers van vakbonden en werkgevers hebben we besloten een generiek competentieprofiel te ontwikkelen. De belangrijkste overwegingen hierbij zijn:

Contextualiteit

Elk concreet profiel wordt, in de uitwerking van de kwaliteiten en zelfs in de (connotatie van) beschrijvingen, in hoge mate bepaald door de specifieke hulpvragen van leerlingen, de positionering van de school en de wijze waarop de school is georganiseerd. Pogingen om die specifieke elementen in een overkoepelend profiel te beschrijven leiden niet tot het gewenste resultaat.





Maatwerk

De structuur van het profiel is zodanig opgezet dat ze in principe als uitgangspunt kan dienen voor uitwerking van alle taken/functies in de speciale onderwijszorg: van klassenassistent tot ambulant begeleider, van conciërge tot directeur.

Het generiek competentieprofiel functioneert dus als een referentiekader voor de uitwerking van afzonderlijke profielen. Dit referentiekader biedt scholen én individuele professionals een richtpunt om zelf, op basis van analyse van hun specifieke situatie, tot uitwerking van een profiel op maat te komen. Ter ondersteuning van dit maatwerk kunnen scholen en individuele professionals gebruik maken van voorbeeldprofielen voor diverse taken/functies die reeds door de WOSO-instellingen zijn ontwikkeld. Ook kan gebruik worden gemaakt van stappenplannen voor de uitwerking van maatwerk-profielen waarmee de WOSO-instellingen al ervaring hebben opgedaan[3].

Competenties in de context van speciale onderwijszorg

De betekenis van de generieke kwaliteiten wordt pas goed zichtbaar als ze in de context van speciale onderwijszorg geplaatst worden. In hoofdstuk 2 gaan we op die context nader in, hieronder beperken we ons tot een opsomming van de belangrijkste kenmerken en uitdagingen:

Algemene kenmerken van speciaal onderwijs (zie 2.2.3)

- betrokkenheid bij ernstige problematiek
- vraaggestuurd werken
- diagnosticerend onderwijs
- interdisciplinair handelen
- individueel begeleiden
- afstemmen van binnen- en buitenschoolse ontwikkeling
- overdragen van expertise en ontwikkelen van netwerken en zorgstructuren

Uitdagingen/dilemma's in de begeleiding van leerlingen met speciale hulpvragen (zie 3.3)

- uitdaging: inspelen op de meergelaagdheid van iedere leerling, ontwikkeling van de hele persoon

- dilemma's: vinden van een goede verhouding tussen
 - o leren en zorgen
 - o activeren en compenseren
 - o individueel leren en samen leren
 - o leren omgaan met '(ab)normaliteit'
- identiteitsontwikkeling: ethisch gefundeerd handelen

Het generiek competentieprofiel beschrijft de kwaliteiten die voor alle vormen van speciale onderwijszorg van belang zijn. Het competentieprofiel is kaderstellend voor de uitwerking van concrete profielen voor diverse doelgroepen, instellingen en taken/functies.

Zichtbare verschillen tussen regulier onderwijs en speciale onderwijszorg

Bij de uitwerking van dit competentieprofiel is zoveel mogelijk aangesloten op de kaders en beschrijvingen die SBL voor de leraar regulier onderwijs al heeft ontwikkeld. Gekozen is voor een integrale beschrijving van het generieke competentieprofiel speciale onderwijszorg. Dat roept de vraag op waarin de profielen van een leraar regulier en speciaal onderwijs zich van elkaar onderscheiden. De belangrijkste onderlinge verschillen betreffen:

- de hogere eisen die te maken hebben met de context waarin gefunctioneerd wordt en die beschreven zijn in 2.2.3. De consequenties hiervan zijn met name terug te vinden in de samenwerking in het team en in de afstemming tussen binnenschools en buitenschools functioneren;
- de hogere eisen die gesteld worden aan de begeleiding van de leerlingen (en volwassenen): omdat er sprake is van dilemma's in deze begeleiding (de belangrijkste zijn beschreven in 3.3) én omdat er hogere eisen gesteld worden aan toepassing en ontwikkeling van kennis (zie 4.4). De consequenties hiervan zijn terug te vinden in de uitwerking van de (ortho)pedagogische en (ortho)didactische competentie en (vooral) in de toevoeging van de twee verdieppingsdimensies.

Competentieprofiel als hulpmiddel

Om het competentieprofiel te kunnen gebruiken als hulpmiddel bij de uitwerking van concrete profielen hebben we voor een volgende opzet gekozen:

- de beschrijving van de structuur laat, onafhankelijk van een gegeven taak, zien welke onderdelen van belang zijn;
- de uitwerking van de 7 competenties en de 2 verdiepingsdimensies is gebaseerd op de taak van de leraar SO die met een groep leerlingen werkt.

Bij de uitwerking van een concreet profiel kan gedacht worden aan:

- mogelijke uitbouw c.q. uitbreiding van de rollen en/of contexten in de matrix (zie schema 1).

Zo kan bij Ambulant Begeleiders bijvoorbeeld gedacht worden aan toevoeging van de rol van ondernemer en toevoeging van de context (begeleiding van) reguliere schoolteams;

- toevoeging van kennisgebieden, verdieping van inzicht die voor bepaalde taken/functies van belang zijn.

Zo zal bijvoorbeeld een Intern Begeleider meer inzicht moeten hebben in organisatorische voorwaarden voor speciale onderwijszorg;

- uitwerking van bijzondere eisen die gesteld worden aan het persoonlijk functioneren.

Zo moet een leidinggevende bijvoorbeeld om kunnen gaan met situaties waarin sprake is van belangen tegenstellingen tussen diverse betrokkenen.

In de volgende paragraaf staat het competentieprofiel. In paragraaf 3 gaan we wat dieper in op de verschillende competenties en dimensies.

1.2 De structuur van het competentieprofiel

Het competentieprofiel bestaat uit:

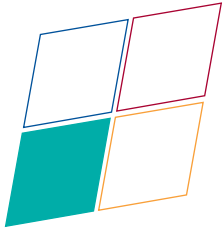
1. een compacte beschrijving van de 7 competenties uit de matrix van beroepssituaties en beroepsrollen;
2. een uitwerking van 2 dimensies die uitdrukking geven aan de diepgang in het functioneren van leraren:
 - in de specifieke eisen die gesteld worden aan de (normatieve professionaliteit van de) persoon
 - in de specifieke eisen die gesteld worden aan gebruik en ontwikkeling van kennis

De verhouding tussen de 7 competenties en de 2 verdiepingsdimensies kan als volgt in een schema worden weergegeven:

Schema 1. De competentiematrix en de verdiepingsdimensies

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Dimensie A: professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten | | | | |
| - normatieve professionaliteit: afstemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerlingen | | | | |
| - authentiek functioneren: zichzelf kunnen hanteren in werksituaties, afstemmen op de meergelaagdheid in het eigen functioneren | | | | |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Contexten van het handelen → | Competent in het werken met de leerling(en) | Competent in samenwerken met collega's | Competent in samenwerken met de omgeving (w.o. ouders; jeugdzorg; samenwerkingsverbanden) | Competent in reflectie en ontwikkeling (werken aan eigen ontwikkeling) |
| Beroepsrollen ↓ | | | | |
| Interpersoonlijk competent | Competentie 1 | Competentie 5 | Competentie 6 | competentie 7 |
| (ortho)pedagogisch competent | Competentie 2 | | | |
| (ortho)didactisch competent | Competentie 3 | | | |
| Organisatorisch competent | Competentie 4 | | | |
| ↑ | ↑ | ↑ | ↑ | ↑ |
| Dimensie B: diepgang in kennisoepassing en -ontwikkeling: | | | | |
| - toepassing van (praktische, methodische, theoretische) kennis m.b.t. leerling, leren en vak | | | | |
| - bekwaamheid in het hanteren van de cyclus van professioneel handelen: diagnostiserend onderwijzen, handelingsgerichte diagnostiek | | | | |





Op de volgende pagina staat het volledige competentieprofiel beknopt weergegeven. In paragraaf 3 gaan we nader in op de verschillende competenties en verdieppingsdimensies.

1.2.1 Compact overzicht van de 7 competenties en 2 verdieppingsdimensies

De zeven competenties:

1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen:
de leraar maakt contact met de leerling(en) en communiceert met hen.
2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen:
de leraar creëert als pedagoog een klimaat dat de leerlingen voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.
3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen:
de leraar ontwerpt als didacticus een op de leerlingen/groep afgestemde krachtige leeromgeving.
4. Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen:
de leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving; bovendien stemt hij de activiteiten van betrokkenen op elkaar af.
5. Competent in samenwerking met collega's:
de leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles goed op elkaar aansluit.
6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school:
de leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en -didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders; maatschappelijke organisaties, zoals een schoolbegeleidingsdienst, welzijnsinstelling, jeugdhulpverlening) en stemt met hen af.
7. Competent in reflectie en ontwikkeling:
de leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: zijn deskundigheid, zijn persoonlijke kwaliteiten en zijn opvattingen.

De twee verdieppingsdimensies:

De diepgang in speciale onderwijszorg komt tot uiting in:

A. Professionele beroepshouding en kwaliteiten:

Normatieve professionaliteit:

de leraar sluit aan op de meergelaagdheid in de leerling. Dit betekent dat hij een goede balans heeft gevonden tussen instrumentele (effectief handelen), communicatieve (goed samenwerken) en normatieve professionaliteit (aansluiten op zelfbeeld en identiteitsontwikkeling).

Authentiek functioneren:

de leraar kan alleen in het SO (blijven) werken als hij in staat is gezond met zichzelf om te gaan (fysiek en psychisch).

B. Diepgang in kennis-toepassing- en ontwikkeling:

Kennisinhouden en -niveaus:

de leraar heeft praktische, methodische én theoretische kennis met betrekking tot leerling en leren. Met betrekking tot de schoolvakken is het vereiste kennisniveau afhankelijk van doelgroep en leeftijdsniveau.

Cyclus van diagnosticerend onderwijzen:

de leraar hanteert de cyclus van professioneel handelen in zijn werk en sluit daarbij aan op bijzondere hulpvragen van leerlingen, vanuit het besef dat er geen sprake kan zijn van een diagnose-recept-aanpak, maar dat hij individueel maatwerk moet leveren. Hij werkt hierbij interdisciplinair.

[1] De leraar wordt aangeduid met 'hij'; uiteraard kan er net zo goed, of misschien zelfs beter, 'zij' gelezen worden.

[2] Dit is de matrix. De matrix is een samenvatting van de taakprofielen waaruit de beroepsprofielen zijn opgebouwd. Daarmee legt de matrix dus een direct verband tussen de competentie-eisen en de beroepsprofielen en is de matrix ook gelegitimeerd vanuit een analyse van de beroepsprofielen en vanuit een analyse van het primaire proces van onderwijzen en leren binnen de school als arbeidsorganisatie.

[3] Zo heeft Wim Claasen tijdens de conferentie De competente Ambulant Begeleider (6 februari 2004 te Nijmegen) een stappenplan gepresenteerd met als titel: Hoe ontwikkel je een bekwaamheidsprofiel dat past bij je eigen doelgroep en organisatie?

Master of Education in Pedagogical Studies Fontys Hogeschool Pedagogiek

(door drs. F.J.D. Jehoel)

De Masteropleiding van Fontys Hogeschool Pedagogiek (FHP) biedt de student de mogelijkheid zich te specialiseren op het domein van de onderwijskunde.

FHP onderschrijft de beschrijving van de rol van de Master of Education, zoals verwoord in De Eindrapportage werkgroep Master of Education (februari 2006, deel 2, p. 17):

“Vanuit deze rol zal een Master of Education binnen zijn reguliere taken zich onder andere bezighouden met kernelementen van de kennis- en leerproces binnen de school

- Onderzoeken van de huidige schoolpraktijk
- Ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs en organisatie
- Sturen en begeleiden van onderwijs-, innovatie- en implementatieprocessen
- Ondersteunen van collega's
- Bewaken van kwaliteit

Vanuit deze taken is het noodzakelijk dat alle Masters of Education in ieder geval expertise bezitten op de volgende terreinen:

- Expertise op een specifiek inhoudelijk terrein
- Expertise met betrekking tot innovatie en implementatie
- Expertise op het terrein van het uitvoeren van praktijk-onderzoek binnen de eigen organisatie
- Expertise met betrekking tot het vertalen van pedagogische vraagstukken binnen de organisatie (gekoppeld aan de inhoudelijke expertise van de MEEd).”

De masteropleiding van FHP kent een competentiegericht programma en richt zich op het realiseren van de volgende competenties:

I. Pedagogische competenties:

Zij verwijzen naar het vermogen de opvoedingspraktijk kritisch te beoordelen in samenhang met de maatschappelijke en cultuur-historische context en vanuit een bezonnen pedagogisch perspectief bij te dragen aan de ontwikkeling van het opvoedingshandelen en –denken.

II. Sociaal-communicatieve competenties:

Zij verwijzen naar de groepsprocessen waarbinnen de arbeid moet worden uitgevoerd. Het gaat dan in de eerste plaats om de voor het beroepenveld typerende samenwerkingsvormen. Maar ook het functioneren in de praktijkgemeenschap van bedrijf en beroep moet hier aandacht krijgen.

III. Strategisch organisatorisch competenties:

Zij zijn gericht op het leren omgaan met de organisatorische context(en) en daarbij horende problemen waar de beroepsbeoefenaar mee om moet kunnen gaan.

IV. Leer- en vormgevingscompetenties:

Zij verwijzen naar het vermogen bij te dragen aan de eigen ontwikkeling en die van arbeidsorganisatie en beroep. Leercompetenties sturen hierbij de eigen competentieontwikkeling, terwijl vormgevingscompetenties een actieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling en kwaliteitsverbetering van het werk, het team, de organisatie of het beroep

V. Vakmatige competenties:

Zij vormen de kern van vakbekwaamheid en richt zich op het vermogen om relevante vakinhoudelijke beroepsproblemen op te lossen die gekoppeld zijn aan het te maken product of de te leveren dienst.

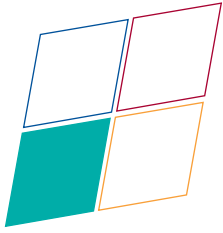
Het competentieprofiel is als volgt geformuleerd:

I. Pedagogische Competenties

De afgestudeerde Masterpedagoog:

- kan maatschappelijke, beroepsmatige en wetenschappelijke ontwikkelingen op hun waarde schatten en vertalen naar de eigen pedagogische praktijk
- denkt en handelt vanuit een ecologisch perspectief: de onderlinge samenhang tussen en de dynamiek in de verschillende pedagogische milieus op diverse niveaus (micro, meso, macro)
- geeft vanuit een onderbouwde pedagogische visie, inhoud en vorm aan zijn professioneel handelen
- benut praktijkgericht onderzoek voor het signaleren en analyseren van praktijkproblemen, het ontwikkelen van oplossingen hiervoor en het evalueren van deze oplossingen
- levert een bijdrage aan de pedagogische praktijktheorie





II. Sociaal communicatieve competenties

De afgestudeerde Masterpedagoog:

- voert met cliënten en opdrachtgevers adequate gesprekken (intake-, overleg-, advies-, evaluatiegesprek, formeel en informeel overleg e.d.) en verzorgt voor hen adequate presentaties en rapportages
- werkt op professionele wijze in (project)teams samen, zowel vanuit de rol van (project)leider als van inhoudsdeskundig (project)lid
- coacht collega's en/of ondergeschikten en draagt bij aan hun leerproces

III. Strategische en organisatorische competenties

De afgestudeerde masterpedagoog:

- neemt maatschappelijke, beroepsmatige en wetenschappelijke ontwikkelingen mee in beleidsplannen en draagt zorg voor effectieve beleidsuitvoering
- geeft vanuit een moderne leiderschapsopvatting leiding aan een team of organisatie
- geeft adequaat leiding aan veranderings- / vernieuwingsprocessen in organisaties

IV. Leer- en vormgevingscompetenties

De afgestudeerde masterpedagoog:

- is in staat om met het oog op de eigen ontwikkeling, nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden te verwerven, aan te passen en constructief in te zetten
- is in staat om eerder verworven vaardigheden en kwalificaties aan te passen om ze in nieuwe situaties te benutten

V. Vakmatige competenties van de onderwijskundige

De afgestudeerde masterpedagoog:

- kan op professionele wijze opleidingsvraagstukken en opleidingsproblemen in organisaties signaleren en analyseren
- kan gesignaleerde en geanalyseerde vraagstukken vertalen in een op maat gesneden onderwijsvisie, onderwijsmodel of opleidingsbeleidsplan
- kan vanuit ontwikkelde opleidingsplannen en onderwijsconcepten adequate curricula, onderwijstrajecten, onderwijsmethoden en/of innovatieprojecten ontwerpen, implementeren en evalueren.

- kan op professionele wijze individuen en/of teams in organisaties adviseren en begeleiden met betrekking tot scholing, ontwikkeling, opleiding en innovatie.
- kan in samenwerking met andere disciplines gestalte geven aan opleidings- en scholingsbeleid

Het programma bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Pedagogiek in de samenleving
2. Management en innovatie
3. Praktijkgericht onderzoek
4. Leerwerkproject:
Waarin opgenomen: praktijkproject, intervisie en supervisie
5. Ontwerpen van leersituaties
6. Leren en instructie
7. Begeleidings- en adviesvaardigheden
8. Innovatie en organisatie
9. Onderwijssociologie en onderwijsbeleid
10. ICT en leersituatie
11. Schoolloopbaanbegeleiding / trajectbegeleiding
12. Algemene psychodiagnostiek

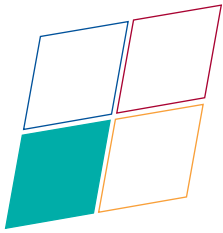
Er is getracht de verschillende onderdelen van het masterprogramma van FHP te plaatsen in het onderstaande schema, ontleend aan de Eindrapportage. Hierbij moet opgemerkt worden, dat dat stramien ontwikkeld is vanuit de rol van docent, terwijl de onderwijskundige een andere rol in de organisatie inneemt. Vervolgens wordt enige toelichting hierbij gegeven.

| Contexten van beroepshandelen Beroepsrollen | Werken met leerlingen/ medewerkers | Werken met / in team en organisatie | Werken met / in de omgeving | Werken aan eigen ontwikkeling |
|--|---------------------------------------|--|--------------------------------|----------------------------------|
| Interpersoonlijk handelen | 2 7 | 2 8 | | 2 3 en 4 |
| Pedagogisch handelen | 1 6 10 | | 1 | 1 3 en 4 |
| (Vak)inhoudelijk & didactisch handelen | 5 6 10 11 12 | 5 6 10 11 | | 3 en 4 |
| Organisatorisch handelen en organisatie-ontwikkeling | 2 5 7 8 | 2 5 7 8 | 8 9 | 3 en 4 7 8 |

- Ad 1. Pedagogiek in de samenleving problematiseert de rol die de opvoeding en de pedagogiek spelen in de samenleving en de cultuur. De student ontwikkelt een visie op de kwaliteit van opvoeding, onderwijs en vorming.
- Ad 2. Het doel van Management en innovatie is de student kennis, inzicht en vaardigheden te laten verwerven, gericht op het vervullen van een functie als leidinggevende in een (school)organisatie
- Ad 3. Praktijkgericht onderzoek is gericht op het kennismaken met en kunnen uitvoeren van verschillende soorten praktijkgericht onderzoek.
- Ad 4. In het Leerwerkproject dient de student een project op te zetten en uit te voeren, dat erop gericht is een probleem, vraag of behoefte in de eigen praktijk-situatie op een inhoudelijk en onderzoeksmatig onderbouwde manier aan te pakken. De intervisie en supervisie is gericht op de ondersteuning van dit praktijkproject.
- Ad 5. In Ontwerpen van leersituaties staat de onderwijskundige ontwerpleer centraal. Er vindt een theoretische kennismaking hiermee plaats en tevens dient de student een praktische vertaling van het geleerde met behulp van een ontwerpopdracht.

- Ad 6. In Leren en instructie maakt de student kennis met inzichten uit de leer- en onderwijspsychologie, die ingezet kunnen worden ter optimalisering van leerprocessen.
- Ad 7. Bij Begeleidings- en adviesvaardigheden maakt de student kennis met en ontwikkelt vaardigheden in begeleidings- en adviesvaardigheden die een onderwijskundige ter beschikking dienen te staan bij veranderingsprocessen in het onderwijs.
- Ad 8. Innovatie en organisatie is gericht op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheid in het analyseren van innovatieprocessen in het onderwijs, de rollen die verschillende betrokkenen daarin spelen en de rol van de onderwijskundige in deze processen.
- Ad 9. Onderwijssociologie en onderwijsbeleid is gericht op het plaatsen van thema-tieken binnen het onderwijs in een ruimer maatschappelijk kader en zicht te krijgen op de vertaling daarvan in onderwijsbeleid.
- Ad 10. ICT en leersituatie draagt bij tot inzicht in en vaardigheid in het inzetten van ICT in het optimaliseren van leerprocessen en het verankeren daarvan in de schoolorganisatie.

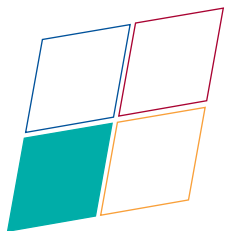




- Ad 11. Bij Schoolloopbaanbegeleiding / trajectbegeleiding verwerft de student inzichten en vaardigheden om actuele onderwijsdoelen te kunnen inzetten ter verbetering / ontwikkeling van (school)loopbaanbegeleiding in de eigen schoolorganisatie.
- Ad 12. Psychodiagnostiek richt zich vooral op de werkwijze van het diagnostisch proces, de methoden en technieken die daarbij gebruikt worden en de waarde van diagnostische instrumenten.







Bijlage E Eindrapportage programmalijs masters

Deel B Competentieprofiel Master Leren & Innoveren

Inhoud

| | |
|---|------------|
| Inleiding | 111 |
| Deel 1: De Master Leren & Innoveren in de school | 111 |
| Onderwijs in beweging | 112 |
| Onderwijsontwikkeling, kennisontwikkeling en professionalisering | 112 |
| Professionaliteit van leraren | 113 |
| Professionalisering binnen het primaire proces | 113 |
| Functiedifferentiatie en loopbaanontwikkeling | 114 |
| Master Leren & Innoveren | 114 |
| Rollen van een Master 'Leren & Innoveren' | 114 |
| Combinatie van eisen | 114 |
| Rollen binnen school | 115 |
| Doelgroep | 116 |
| Uitgangspunten voor de vormgeving van de MEd | 116 |
| Eigen specifiek deskundigheidsgebied | 116 |
| Relatie met de school | 116 |
| Relatie met de maatschappelijke omgeving | 117 |
| Afbakening t.o.v. andere Masteropleidingen | 117 |
| Deel 2: Competentieprofiel voor de Master Leren & Innoveren | 118 |
| Beschrijvingssystematiek | 118 |
| Competentiebeschrijvingen | 118 |
| 1 Interpersoonlijke competentie | 118 |
| 2 Pedagogische competentie | 120 |
| 3 Didactische competentie | 121 |
| 4 Organisatorische competentie | 122 |
| 5 Teamontwikkelingscompetentie | 123 |
| 6 Omgevingscompetentie | 124 |
| 7 Reflectie- en onderzoekscompetentie | 125 |
| Conclusie | 126 |
| Bijlage 1: Samenvatting Competentiematrix Master Leren & Innoveren | 127 |
| Bijlage 2: Verslagen van Veldraadplegingen 29 & 31 augustus | 130 |

Master Leren & Innoveren

Inleiding

Met de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs is de vraag opgekomen welke masteropleidingen er binnen het hoger beroepsonderwijs in het domein educatie ontwikkeld zouden kunnen en moeten worden.

Bij het beantwoorden van die vraag is het van belang om als vertrekpunt de vraag en behoefte in het werkveld te nemen. Naast signalen die opgevangen zijn in samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingen en werkveld en in consultatiebijeenkomsten die in 2004 en 2005 zijn georganiseerd door de werkgroep masters of Education van de hbo-raad, zijn er signalen vanuit de overheid en vakbonden die aangeven dat er behoefte is aan educatieve master-opleidingen. Zo is in de beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie, de lerarenopleidingen aan zet' van het ministerie, de hbo-raad en de VSNU de ontwikkeling van educatieve master-opleidingen als apart en expliciet doel opgenomen, heeft de minister aan het landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) gevraagd advies uit te brengen over 'educatieve masters' (dit advies zal waarschijnlijk rond september 2006 gepresenteerd worden) en heeft de Algemene Onderwijsbond een Masterplan Onderwijs gepresenteerd, waarin ze pleiten voor de mogelijkheid dat iedere leraar tijdens zijn loopbaan een keer de gelegenheid krijgt om een masteropleiding te volgen. In het recente advies 'Waardering voor het leraarschap' pleit ook de Onderwijsraad voor een kwaliteitsimpuls in de beroepsgroep van leraren door opleidingen op masterniveau of promotietrajecten.

In 2003 heeft de hbo-raad een werkgroep opdracht gegeven om een voorstel te doen voor educatieve masters binnen het hbo. Deze werkgroep heeft in 2004 een advies gepresenteerd waarin nadruk gelegd is op het belang van een samenhangend stelsel om wildgroei te voorkomen en transparantie te bevorderen en op het integreren van de bestaande voortgezette opleidingen in dat samenhangend stelsel.

Dat heeft geleid tot een voorstel voor vier masterprofielen:

- Voorbereidend hoger onderwijs
- Speciale onderwijszorg
- Onderwijsmanagement
- Leren & Innoveren/pedagogisch-didactisch specialist

In 2005 is voor deze vier profielen een gemeenschappelijk referentiekader ontwikkeld dat de onderlinge samenhang waarborgt tussen reeds geaccrediteerde en nog te accrediteren master of Education opleidingen. Dit referentiekader is het vertrekpunt voor de verdere invulling en uitwerking van de profielen binnen instellingen. Rond beide documenten ('samenhangend stelsel' en 'gemeenschappelijk referentiekader') zijn veldraadplegingen georganiseerd. Tijdens deze raadplegingen bleek draagvlak en enthousiasme te bestaan bij het werkveld voor de voorgestelde lijn en invulling. Bijzondere belangstelling was er daarbij voor het profiel Leren & Innoveren. In de ogen van de geconsulteerde schooldirecties en –besturen ging het hier om een nieuw en interessant type opleiding dat goed paste binnen de huidige ontwikkelingen in het werkveld.

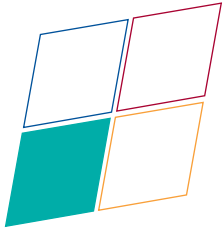
Om die reden is door de hbo-raad de opdracht gegeven om het competentieprofiel voor deze master Leren & Innoveren nader uit te werken. Deze uitwerking zou dan de basis kunnen zijn voor de hbo-instellingen die dit masterprofiel willen aanbieden.

In dit document vindt u die uitwerking. De uitwerking sluit aan bij het gemeenschappelijk referentiekader voor de educatieve masters. Het competentieprofiel biedt een kader waarbinnen hogescholen een eigen masteropleiding kunnen ontwikkelen en voordragen voor accreditatie bij de NVAO.

Dit document bevat geen beschrijving van de opleiding zelf. Het inrichten van een opleiding is immers een verantwoordelijkheid van afzonderlijke hogescholen (in samenwerking met hun regionale werkveld).

In dit document wordt de master Leren & Innoveren beschreven als aparte masteropleiding. In de praktijk van hogescholen kunnen combinaties gemaakt worden met andere masteropleidingen, bijvoorbeeld als een uitstroomprofiel binnen de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek naast andere reeds bestaande uitstroomprofielen. Het is echter aan hogescholen om gegeven hun context deze koppeling nader uit te werken.





Dit document bestaat uit twee delen:

1. In het eerste deel wordt een globale schets gegeven van de rol die de master Leren & Innoveren binnen de school kan spelen. Tevens worden enkele algemene uitgangspunten bij de vormgeving van de opleiding beschreven.
2. In het tweede deel wordt het competentieprofiel nader uitgewerkt in zeven competenties die gekoppeld zijn aan de bekwaamheidseisen voor leraren zoals die vastgelegd zijn in de Wet Beroepen in het Onderwijs.

Een eerste versie van het competentieprofiel is besproken in drie werkveldraadplegingen in augustus 2006. Op basis van de reacties van bestuurders en directies van scholen uit het primair en voortgezet onderwijs en vertegenwoordigers van koepelorganisaties is het competentieprofiel bijgesteld. In bijlage 2 zijn korte verslagen met de kernpunten uit de werkveldraadplegingen opgenomen en is een lijst opgenomen van de geconsulteerde personen.

Marco Snoek

Peter Teune

september 2006

Deel 1: De master Leren & Innoveren in de school

Onderwijs in beweging

Onderwijsontwikkeling, kennisontwikkeling en professionalisering

Onderwijs is een integraal onderdeel van de samenleving en wordt dus beïnvloed door die samenleving. Ontwikkelingen in de samenleving, technologische innovaties, verschuivingen in het werkveld, veranderingen in de leefwereld van jongeren, nieuwe inzichten in leren en onderwijzen, de dynamiek van de onderwijsarbeidsmarkt, ze hebben allemaal hun impact op de school. Verwachtingen van leerlingen, ouders, werkgevers en de overheid passen zich voortdurend aan en scholen kunnen zich daar niet aan onttrekken.

De opdracht om jongeren optimale ontwikkelingskansen te bieden naar een zelfstandige en passende plek in de samenleving vraagt flexibiliteit van de schoolorganisatie.

Scholen ontwikkelen zich tot zelfstandige en professionele organisaties. Binnen professionele organisaties is innovatie één van de kernactiviteiten. Die innovatie heeft zowel betrekking op de inhoud van het primaire proces (onderwijsontwikkeling) als op de organisatie van de school (schoolontwikkeling). In beide gevallen zullen innovaties impact hebben op de eisen die aan medewerkers gesteld worden. Innovatie en professionalisering dienen daarom hand in hand te gaan.

Professionalisering heeft zowel betrekking op de individuele medewerkers binnen een school als op de leergemeenschap binnen de school als totaal. Professionalisering binnen een leergemeenschap vereist dat kennis (die vaak impliciet en individueel is) binnen de organisatie geëxpliciteerd en gedeeld wordt. Explicitering van impliciete kennis vraagt een goede onderbouwing. Onderwijsinnovaties kunnen niet louter op aannames en idealen gebouwd worden, maar moeten ook getoetst worden op hun effectiviteit (evidence-based).

Onderwijsinnovatie, professionalisering en kennisontwikkeling door middel van

systematische reflectie, onderzoek en kennisdisseminatie zijn daarmee drie facetten van hetzelfde proces.

Professionaliteit van leraren

In de afgelopen decennia is het onderwijs vormgegeven door autonome professionals. De leraar was baas in eigen klaslokaal. Die autonomie had tot gevolg dat er weinig mogelijkheden waren om de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van leraren te borgen. Bovendien was het moeilijk om brede onderwijsinnovaties vorm te geven. Als gevolg daarvan is vaak gegrepen naar landelijke innovatieprogramma's waarin onderwijsvernieuwingen centraal zijn aangepakt. Dit had twee effecten: leraren voelden weinig eigenaarschap voor onderwijsinnovaties die in hun ogen top-down werden ingevoerd en de maatschappelijke omgeving had het beeld dat leraren weinig innovatief waren. Gevolg was dat landelijke innovatieprogramma's weinig effectief waren en dat de beeldvorming rond de kwaliteit van de leraar negatief beïnvloed werd.

In de afgelopen jaren is er (deels vanuit die negatieve beeldvorming) meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van leraren. Mede door de deregulering en de daardoor toegenomen autonomie van scholen is binnen scholen meer ruimte ontstaan voor schooleigen innovatieprocessen. Enerzijds leidt dat tot een toename van de autonomie van leraren, anderzijds leidt de deregulering tot een toegenomen behoefte aan externe verantwoording van leraren en scholen. Leraren moeten zich extern verantwoorden over hun onderwijsaanpak en de effectiviteit daarvan en over hun eigen kwaliteit. De geïsoleerde autonomie van leraren moet omgezet worden in een professionele autonomie. Dat kan ook helpen om het imago van het leraarschap weer te verhogen doordat de leraar weer aangesproken wordt op zijn professionaliteit en als meer gezien wordt dan de uitvoerder van door anderen ontwikkeld lesmateriaal.

De transitie van geïsoleerde autonomie naar professionele autonomie is een proces dat in zekere zin ook in de ontwikkeling van de positie van de school zichtbaar is. Ook voor de school gold lange tijd dat hij een relatief onafhankelijke positie had binnen de maatschappelijke context. Inmiddels is een verschuiving hiervan opgetreden: de school wordt gezien als een onderdeel van de samenleving die samen met andere instellingen binnen een bepaalde lokale context een rol speelt bij de vor-

ming van kinderen en jong-volwassenen. De school ondergaat de invloeden van de omgeving en beïnvloedt deze op zijn beurt. Dat heeft ook zijn weerslag op de professionaliteit van leraren: zij moeten zich verhouden tot andere actoren die –veelal buitenschools- ook met hun leerlingen bezig zijn, zoals ouders, jongerenwerk, jeugdhulpverlening, consultatiebureaus. Van leraren wordt verwacht dat zij verbindingen kunnen aangaan met partijen in de omgeving van de school en dat zij deze invloeden kunnen integreren in hun eigen handelen en de innovatiestrategie van de school.

De basiskwaliteit van leraren wordt gewaarborgd door de wettelijke eisen met betrekking tot de bekwaamheden van leraren en door de kwaliteit van de lerarenopleiding. In Nederland geldt voor verreweg de meeste leraren al jaren de eis dat zij een hbo-(bachelor)diploma bezitten. In een samenleving waar er langzaam een stijging is van opleidingsniveau betekent het vasthouden aan een bachelorniveau feitelijk een langzame relatieve daling van het opleidingsniveau van de leraar. In andere landen worden andere keuzes gemaakt. In Finland heeft bijvoorbeeld iedere leraar een masterdiploma.

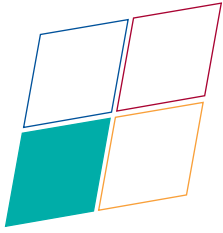
Om bovenstaande redenen wordt de laatste tijd in toenemende mate gepleit voor verdere professionalisering van leraren, soms in termen van een academisering van de lerarenopleiding, soms door pleidooien voor promotietrajecten voor leraren, en steeds vaker door pleidooien voor mastertrajecten.

Professionalisering binnen het primaire proces

Professionaliseringstrajecten voor leraren hebben vaak een beperkt karakter: veelal betreft het specifieke cursussen of (teamgerichte) trainingen gericht op specifieke vaardigheden of cultuuromslag.

Het aantal voortgezette opleidingen is beperkt en gericht op specifieke domeinen. Zo zijn er de voortgezette opleidingen speciaal onderwijs, de eerstegraads opleidingen en opleidingen rond schoolmanagement, coach of leerlingbegeleider of een universitaire opleiding Onderwijskunde. Deze opleidingen bieden doorgroeimogelijkheden naar een specifieke onderwijssector (eerstegraads of speciaal onderwijs) of naar taken en functies buiten het primaire proces.





Daarmee zijn dus ook carrièremogelijkheden van leraren beperkt tot drie varianten:

1. Doorgroei naar 'hogere' vormen van onderwijs: van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, van onderbouw vo (tweedegraads) naar bovenbouw vo (eerstegraads) of van vo naar hbo of wo.
2. Doorgroei naar staffuncties zoals schoolleider of leerlingbegeleider
3. Doorgroei naar functies buiten de school, bijv. na een universitaire studie Onderwijskunde overstap naar onderwijsbegeleidingsdiensten, pedagogische centra of adviesbureaus.

Opvallend is dat er weinig mogelijkheden waren voor leraren om binnen het primaire proces carrière te maken. Alle overstappen hadden betrekking op functiewisseling naar rollen buiten het directe onderwijsproces of naar een specifieke deelsector in het onderwijsveld.

Het creëren van mogelijkheden van voortgezette professionalisering binnen de context van het leren van leerlingen benadrukt dat leraren zich kunnen ontwikkelen en dat ambities niet alleen maar leiden tot het verlaten van de klas.

Funciedifferentiatie en loopbaanontwikkeling

De professionaliseringslag die veel scholen maken, leidt tot het besef dat er een grote variatie in medewerkers nodig is. Functiebouwwerken in scholen omvatten daarom in toenemende mate zowel ondersteunende als specialistische functies. De differentiatie in het functiebouwwerk wordt ook weerspiegeld in de beloningsstructuur die binnen scholen gehanteerd wordt.

Met de mogelijkheid om binnen scholen verschillende salarisschalen te hanteren ontstaat de gelegenheid om (top)docenten te belonen zonder dat zij direct uit het primaire proces gehaald worden. Dit sluit ook aan bij de beweging om binnen scholen vorm te geven aan onderwijsinnovatie, professionalisering en kennisontwikkeling. Aan leraren die binnen deze processen bijzondere rollen vervullen kan passende beloning en waardering geboden worden.

Wanneer scholen verschillende functieniveaus en salarisschalen hanteren, ontstaat de behoefte om heldere criteria te hebben op basis waarvan functie- en salarisoverstap toegekend wordt. Binnen verschillende scholen worden daarom competentieprofielen opgesteld en gehanteerd. Extern erkende kwalificaties kunnen echter een

rol spelen bij het identificeren van kwaliteiten. Dergelijke externe kwalificaties zijn voor veel functies en taken binnen de school geen strikte voorwaardelijke eis (zolang de betreffende functie of taak niet door de minister gekoppeld is aan expliciete bekwaamheidseisen) maar geven wel een indicatie van aanwezige kwaliteiten. Een masterkwalificatie kan een dergelijke rol spelen. Bijkomend voordeel is dat een masterkwalificatie ook een civiel effect heeft dat meegenomen kan worden naar een andere werkgever.

Master Leren & Innoveren

Op basis van bovenstaande overwegingen is het waardevol om een opleidingstraject op te zetten dat leidt tot een masterkwalificatie en dat enerzijds gericht is op leraren binnen het primaire proces en anderzijds erkent dat binnen dat primaire proces voortdurend innovatie, kennisontwikkeling en professionalisering nodig is.

In het volgende wordt vanuit bovenstaande overwegingen de focus en de doelgroep van de masteropleiding Leren & Innoveren nader beschreven, de context waarbinnen deze masters moeten opereren toegelicht en het competentieprofiel uitgewerkt. Dit alles biedt lerarenopleidingen, scholen en potentiële studenten een referentiekader voor concrete ontwikkeling, inpassing in personeelsbeleid en studiekeuze.

Rollen van een Master 'Leren & Innoveren'

Combinatie van eisen

Uit het voorgaande is een aantal elementen van het profiel van een master Leren & Innoveren af te leiden.

- Allereerst gaat het om een kwalificatie die gekoppeld is aan het primaire proces van de leraar: begeleiden van leerprocessen van leerlingen. De master Leren & Innoveren is een expert met betrekking tot het leren van zijn leerlingen: een excellente leraar.
- Daarnaast is de master Leren & Innoveren vanuit zijn deskundigheid op zijn vakgebied in staat om onderwijsontwikkeling te initiëren, daarbij een koppeling te leggen met andere ontwikkelingen in en rondom de school en bij te dragen aan kennisontwikkeling.

- Tenslotte is de master Leren & Innoveren in staat om vanuit zijn expertise collega's binnen de school te ondersteunen en te begeleiden.

Het inhoudelijke domein van de Master Leren & Innoveren kan sterk verschillen, afhankelijk van de inhoudelijke deskundigheid van de leraar (schoolvak, ict, taalontwikkeling, multiculturaliteit/grote stad, etc.) en het domein waar hij werkzaam is (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, bve, hbo, wo, etc.). Hoewel er qua inhoud veel verschil kan zijn, is er grote overeenkomst met betrekking tot de rollen die de master Leren & Innoveren binnen de school kan hebben en de analytische, methodische en procesgerichte wijze waarop hij omgaat met onderwijsverbetering binnen zijn eigen lessen en binnen de school.

Rollen binnen school

Op basis hiervan kan een master Leren & Innoveren de volgende vier rollen vervullen:

1. Leraar

De master Leren & Innoveren is als eerste een excellente leraar. In die rol draagt de master, vanuit zijn of haar expertise, bij aan het pedagogische en didactische klimaat binnen de school als totaal. De master Leren & Innoveren heeft een gedegen kennis van actuele inzichten in het leren van leerlingen en de kenmerken van krachtige leeromgevingen voor leerlingen van uiteenlopend niveau en brengt de effecten van zijn onderwijs op zijn leerlingen kritisch in kaart. De master Leren & Innoveren kan mede op basis van zijn kennis zijn persoonlijke onderwijsvisie expliciteren en relateren aan de onderwijsvisie van de school.

2. Ontwikkelaar en ondernemer

De master Leren & Innoveren is in staat om innovaties te initiëren en materialen en instrumenten te ontwikkelen op basis van expliciete kennis met betrekking tot het leren van leerlingen en het ontwerpen van curricula en onderwijs. Daarnaast is hij/zij in staat om (op kleine schaal) vernieuwingen te implementeren, rekening houdend met innovatie- en diffusietheorieën. Daarbij houdt de master expliciet rekening met maatschappelijke ontwikkelingen en behoeften. De master Leren & Innovatie werkt daarbij interdisciplinair samen met collega's, leidinggevenden en partijen uit de omgeving van de school.

3. Onderzoeker

De master Leren & Innoveren evalueert in gang gezette onderwijsvernieuwingen op hun effectiviteit met betrekking tot het effect op het leren van leerlingen. Hiertoe voert de master Leren & Innoveren praktijkgericht onderzoek uit, op basis van expliciete kennis van kwalitatieve (en kwantitatieve) onderzoeksmethodieken. De master Leren & Innoveren is in staat om binnen het team aanwezige praktijkkennis te expliciteren, te onderbouwen door concreet onderzoek en te verspreiden door publicaties of workshops (disseminatie).

4. Begeleider en gesprekspartner voor collega's

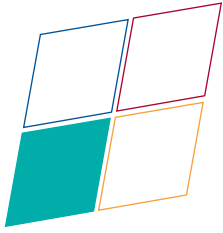
De master Leren & Innoveren is in staat om collega's te begeleiden bij innovatieprocessen en bij de implementatie van veranderingen. Hij/zij is tevens in staat om collega's te scholen en te ondersteunen op zijn inhoudelijke expertisegebied. Hij heeft daartoe inzicht met betrekking tot het leren van professionals.

Vanuit deze vier rollen draagt de master Leren & Innoveren bij aan de

- Effectiviteit van onderwijs: De master Leren & Innoveren kan een bijdrage leveren aan het centraal stellen van de kernopdracht van het onderwijs: ontwikkeling van de competenties en het leervermogen van leerlingen. Bij veranderprocessen en onderwijsinnovaties zal de master Leren & Innoveren voortdurend de vraag stellen wat de opbrengst is voor leerlingen.
- Effectiviteit van innovatieprocessen binnen de school: Door zijn kennis en deskundigheid kan de intuïtiviteit en het ad hoc-karakter van innovatieprocessen waar hij bij betrokken is, omgezet worden in een onderbouwde expliciete innovatiestrategie, wat de effectiviteit van veranderprocessen vergroot.
- Professionaliteit van de organisatie: De master Leren & Innoveren draagt bij aan systematische beroepsinnovatie en aan een structurele R&D functie binnen de schoolorganisatie.

De specifieke accenten en de mate waarin specifieke rollen meer of minder nadruk krijgen is afhankelijk van de specifieke maatschappelijke en onderwijskundige context en keuzes van de school en van de affiniteit van de master. Uitgangspunt en onderscheidend kenmerk van de masteropleiding Leren & Innoveren is dat de master Leren & Innoveren in ieder geval de rol van leraar heeft. De opleiding is dus niet





gericht op het opleiden van stafmedewerkers of van innovatoren die schoolbrede innovatieprogramma's aansturen.

Tegelijk moet geconstateerd worden dat rollen niet altijd te scheiden zijn: in veel gevallen zal een master Leren & Innoveren in een school een 'leraar met extra taken' zijn, die bijvoorbeeld naast zijn lesstaak ook leiding geeft aan vakoverstijgende innovatieve projecten.

Doelgroep

De doelgroep voor de master Leren Innoveren is in de eerste plaats de leraar. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt naar sector (basisonderwijs, voortgezet onderwijs, bve, ...). Dat betekent dat bij het inrichten van de masteropleiding een bachelor of Education verondersteld wordt. Uitgangspunt is dat de studenten reeds een onderwijsbevoegdheid hebben (pabo, tweedegraads of eerstegraads) en voldoen aan de bekwaamheidseisen voor leraren. Als dat niet het geval is, zal een intake plaatsvinden op grond waarvan, na een toelatingsbesluit, een aangepast programma geboden wordt.

De opleiding bouwt voort op de bekwaamheidseisen van leraren en legt daarbij specifieke aanvullende accenten. Het competentieprofiel hanteert dezelfde systematiek als de bekwaamheden die zijn vastgelegd in de wet Beroepen in het Onderwijs. Op die manier wordt transparantie en mobiliteit tussen verschillende functieniveaus vergroot.

Hoewel de masteropleiding een bachelor of Education veronderstelt, is de opleiding niet opgezet als directe vervolgopleiding op een BEd. De masteropleiding veronderstelt dat studenten een ruime werkervaring hebben en op basis daarvan een expertise binnen een school hebben opgebouwd. Binnen de masteropleiding wordt deze expertise verdiept en systematisch gekoppeld aan aspecten van schoolontwikkeling. Om het instroomniveau te bewaken en daarmee het uitstroomniveau te garanderen, zal er een intake-assessment plaatsvinden

Omdat het om een hbo-master gaat is de opleiding sterk praktijkgericht. Dat betekent dat kennis en vaardigheden die in de opleiding aan de orde komen, in de praktijk ontwikkeld en geoefend worden. Op basis van dit ontwerp is het van belang dat

de student binnen de school reeds een rol heeft met betrekking tot onderwijsinnovatie, schoolontwikkeling en begeleiding van collega's. Als dat niet het geval is, moet de masterstudent minimaal de ruimte hebben om binnen zijn school te oefenen met die rollen.

Uitgangspunten voor de vormgeving van de MEEd

De concrete vormgeving van de masteropleiding Leren & Innoveren is een verantwoordelijkheid van individuele hogescholen. Zij zullen daarbij rekening moeten houden met de specifieke regionale context en de wensen van scholen in de regio, met het eigen onderwijsconcept en met de organisatorische context (bijvoorbeeld met eventuele andere opleidingen die de hogeschool reeds aanbiedt).

Hieronder schetsen we echter enkele algemene uitgangspunten die voor alle hogescholen gelden:

Eigen specifiek deskundigheidsgebied

Elke student brengt zijn eigen specifieke deskundigheid mee, met betrekking tot zijn inhoudelijke (vak)deskundigheid en het onderwijsveld waar hij werkzaam is. In de opleiding is deze deskundigheid vertrekpunt en de context voor het leren van de student. De opleiding draagt bij aan verdieping van die deskundigheid. Zo zullen voor de ene student de competenties in het licht staan de aansluiting van voor- en vroegschoolse educatie en het basisonderwijs, voor de ander in het licht van e-learning binnen de exacte vakken in de bovenbouw of in het licht van taaldidactiek in het vmbo.

Relatie met de school

Vertrekpunt voor de masteropleiding Leren & Innoveren is de context waar de master Leren & Innoveren zich binnen de school bevindt. Er zal daarom naar gestreefd worden om de opleiding vorm te geven op basis van een tripartiete overeenkomst tussen student, opleiding en werkgever.

Daarbij spelen vier overwegingen een rol:

- Gegeven het uitgangspunt dat onderwijsinnovatie & schoolontwikkeling, kennisontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan, vraagt de vormgeving van de masteropleiding een samenspel tussen student, opleiding en werkgever. Bij de inrichting van het opleidingstraject dient een evenwicht gevonden te worden tussen het belang en de interesse van de student en het belang van de organisatie waar de student werkzaam is.
- Omdat de opleiding beroepsgericht is, is het van belang dat de student tijdens de opleiding de mogelijk heeft om kennis en vaardigheden in de praktijk (verder) te ontwikkelen en te oefenen. Commitment van de schoolorganisatie om daar ruimte voor te bieden is een belangrijke voorwaarde om de opleiding te kunnen volgen.
- De master Leren & Innoveren maakt deel uit van een team binnen de school. De master Leren & Innoveren moet een rol kunnen spelen binnen en bijdrage kunnen leveren aan de professionele leergemeenschap binnen de school. Daarbij dient hij/zij het expliciteren van aanwezige praktijkkennis te stimuleren en disseminatie van die kennis te bevorderen. Daarnaast speelt hij/zij een rol bij het naar binnen brengen van elders beschikbare (wetenschappelijke en praktijk-) kennis.
- Vertrekpunt bij de opleiding is het besef dat scholen complexe organisaties zijn. Veranderprocessen in scholen dienen rekening te houden met een complexe interactie van verschillende aspecten van de organisatie: de cultuur binnen de school, de interne organisatie en structuur, de politiek-maatschappelijke omgeving, beschikbare wetenschappelijke kennis, persoonlijke belangen, etc. De Master Leren & Innoveren dient gevoeligheid m.b.t. elk van die aspecten te ontwikkelen.

Relatie met de maatschappelijke omgeving

Gevoeligheid voor de externe omgeving van de school is van groot belang. Er is een groot aantal stakeholders dat invloed heeft op (de verwachtingen m.b.t.) scholen. De master Leren & Innoveren heeft zicht op verwachtingen en eisen van relevante externe partijen, voor zover dat betrekking heeft op zijn/haar inhoudelijke expertisedomein of zijn/haar rol binnen de school. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om verwachtingen en voorkeuren van leerlingen en ouders en om veranderingen in de leefwereld van leerlingen, zicht op mogelijkheden en werkwijze van instellingen in de zorgstructuur rond de school, verwachtingen van vervolgonderwijs of werkge-

vers/stagebedrijven, ontwikkelingen in belendende onderwijsvelden in verband met aansluitingsproblematiek, lokale maatschappelijke behoeften, kwaliteitseisen die gesteld worden door de overheid en Inspectie, etc.

Afbakening t.o.v. andere Masteropleidingen

Bij de inrichting van masteropleiding Leren & Innoveren is het generieke referentiekader Meesters in Educatie van de hbo-raad als vertrekpunt gehanteerd. Daarmee wordt de samenhang met andere master of Education opleidingen gegarandeerd.

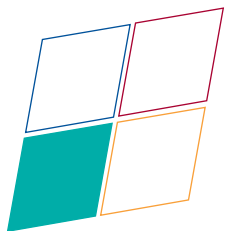
Onderscheidend kenmerk ten opzichte van de masteropleidingen voor schoolleiders is de nadruk op het primaire proces van de leraar. Weliswaar spelen bij de master Leren & Innoveren ook onderwijsinnovatie, schoolontwikkeling en implementatie- en diffusieprocessen een belangrijke rol, maar de rol en verantwoordelijkheid van een master Leren & Innoveren is echter wezenlijk anders dan die van een schoolleider. De master Leren & Innoveren is in eerste plaats een excellente leraar. Hij heeft geen formeel leidinggevende rol. Managementrollen voor de master Leren & Innoveren beperken zich tot het managen van projecten.

De hbo-master Leren & Innoveren onderscheidt zich ook van academische masters binnen het domein onderwijs. Vertrekpunt is de eigen werkplek binnen de school en de vraagstukken die daar centraal staan. De eigen werkcontext van de student is de plek voor toepassing van het geleerde en onderwerp van studie en onderzoek. Praktijkervaring is daarom één van de toelatingseisen.

De inhoud van de opleiding is daaraan aangepast: centraal staan onderzoeksmethoden voor praktijkonderzoek.

In tegenstelling tot academische masters is er geen sprake van een schakelprogramma voor studenten die een bachelor of Education bezitten.





Deel 2

Competentieprofiel voor de Master Leren & Innoveren

Beschrijvingsystematiek

Op basis van de rollen en expertise die in deel 1 benoemd zijn, zijn de Dublin-descriptoren te vertalen naar specifieke kwalificaties voor masters Leren & Innoveren.

Voor de uitwerking van het competentieprofiel worden de competenties uit het stelsel van bekwaamheidseisen als vertrekpunt genomen. Competenties beschrijven gewenst gedrag in een beroepssituatie. Dit gedrag is niet intuïtief, maar weloverwogen. Dat houdt in dat competent zijn altijd is gebaseerd op verworven kennis, vaardigheden en een professionele beroepsidentiteit en beroepshouding. De competenties voor de master Leren & Innoveren zijn één geheel. Ze kunnen wel onderscheiden worden, maar niet gescheiden.

De Dublin-descriptoren worden beschouwd als macro-indicatoren voor deze competenties. Dat betekent dat een competentie (bijv. 'organisatorisch handelen') vertaald moet worden naar daarvoor noodzakelijke kennis en inzicht, het kunnen toepassen van die kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden.

Op deze wijze ontstaat een competentiematrix voor de master Leren & Innoveren die is opgebouwd uit de zeven bekwaamheidsgebieden voor leraren van de Wet Beroepen in het Onderwijs en de vijf categorieën van de Dublin-descriptoren. Hierbij worden de Dublin-descriptoren gebruikt als specificering van de competenties.

De bedoeling van het bouwwerk is tweeledig. Aan de ene kant is de opzet om de studenten zicht te geven op wat van ze verwacht mag worden; aan de andere kant geeft het sturing aan de vormgeving van een opleiding. Overigens geeft een compe-

tentiebouwwerk slechts een minimumniveau aan waaraan studenten moeten voldoen. Studenten met meer ambitie hoeven zich niet te beperken tot de hier geformuleerde competenties.

In de onderwijsactiviteiten kan tegelijkertijd aan meerdere competenties worden gewerkt. De competenties mogen zeker niet worden gelezen als een blauwdruk voor een opleidingsprogramma.

De verschillende kolommen uit de matrix worden hierna per bekwaamheidsgebied in aparte paragrafen uitgewerkt.

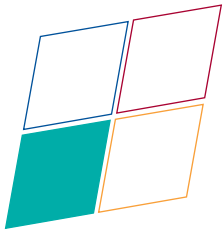
Competentiebeschrijvingen

1 Interpersoonlijke competentie

De Master Leren & Innoveren draagt bij aan een prettig leer-, leef- en werkklimaat binnen de school, zowel voor leerlingen, collega's als leidinggevenden. De verdieping ten opzichte van het bachelorniveau heeft vooral betrekking op het interpersoonlijk handelen ten aanzien van collega's binnen de school in processen van onderwijsontwikkeling en kennisontwikkeling. Hij kan flexibel omgaan met diverse geleidingen in de onderwijsorganisatie en daarbuiten en kan zijn eigen rol in het diffusieproces van een onderwijsinnovatie ter discussie stellen. Hij is ook in staat tot rolverandering, wanneer de situatie daar om vraagt.

| Competentie op interpersoonlijk niveau | |
|---|--|
| De Master Leren & Innoveren heeft oog voor zijn eigen rol in de schoolorganisatie en in veranderingsprocessen en kan zo nodig zijn handelingen variëren op basis van: | |
| Kennis en inzicht | Kennis en inzicht in: <ul style="list-style-type: none"> • de werking van mentale modellen • sturingsmechanismen • interventie-activiteiten |
| Toepassen kennis en inzicht | De master Leren & Innoveren kan op basis hiervan: <ul style="list-style-type: none"> • flexibel omgaan met collega's en leerlingen in een vernieuwingsproces (waaronder het omgaan met weerstand) • effectief leiding geven aan gesprekken en vergaderingen • zijn rol bepalen naar verschillende niveaus binnen de schoolorganisatie • gesprekspartner zijn voor collega's • met een open oor luisteren naar zorgen en opvattingen van collega's |
| Oordeelvorming | De master Leren & Innoveren weet in welke situaties hij bepaald gedrag moet vertonen |
| Communicatie | De master Leren & Innoveren kent de principes van interculturele communicatie en maakt hier gebruik van |
| Leervaardigheden | De master Leren & Innoveren kan op basis van de reacties van betrokkenen in een vernieuwingsproces leerdoelen en leeractiviteiten voor zichzelf formuleren die gericht zijn op vergroting van het eigen gedragsrepertoire |





2 Pedagogische competentie

De Master Leren & Innoveren weet vanuit zijn theoretische inzichten in het leren van leerlingen zijn onderwijs te ontwerpen en te vernieuwen, waarbij ook aandacht is voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. Hij kan daarbij onderbouwen waarom bepaalde leerstrategieën wel en andere niet geschikt zijn voor de eigen leerlingpopulatie en schoolorganisatie. Hij weet innovaties ook aan te passen aan de onderwijsvisie die voor de eigen organisatie is geformuleerd. Daarbij let hij steeds op de bijdrage van de innovatie aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat en op de mogelijkheid die de innovatie biedt voor het verhogen van de leerprestaties van leerlingen.

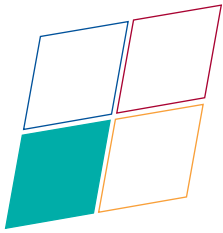
| Competentie op pedagogisch niveau | |
|--|---|
| De master Leren & Innoveren is in staat op basis van zijn pedagogische kennis het leerproces van leerlingen te optimaliseren en de effectiviteit van veranderingen m.b.t. het pedagogische klimaat op school en de leerprestaties van leerlingen te beoordelen en te verbeteren, gebaseerd op: | |
| Kennis en inzicht | Inzichten m.b.t. <ul style="list-style-type: none"> • het vergroten van het leervermogen en zelfredzaamheid van leerlingen • de effectiviteit van onderwijs- en leerstrategieën • de veiligheid en uitdaging die in een leef- en leeromgeving aanwezig moet zijn • interculturele communicatie en samenwerking en diversiteit • het belang van een gemeenschappelijke pedagogische visie door het team |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan kan de master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none"> • veranderingen initiëren die positief inwerken op het leervermogen van leerlingen • werken aan de verbetering van het pedagogisch klimaat in de klas en de school • bijdragen aan de formulering van een gemeenschappelijke pedagogische visie |
| Oordeelvorming | De master Leren & Innoveren kan uit het aanbod van onderwijs- en leerstrategieën en methodische werkvormen een selectie maken die past bij de pedagogische uitgangspunten van de school en de kenmerken van de leerlingpopulatie De master Leren & Innoveren kan ook bepaalde veranderingen gemotiveerd afwijzen op basis van de pedagogische visie van het team |
| Communicatie | De master Leren & Innoveren kan helder met alle betrokkenen in het veranderproces (collega's leerlingen, ouders, etc.) communiceren over de pedagogische achtergronden en uitgangspunten van bepaalde vernieuwingen |
| Leervaardigheden | De master Leren & Innoveren is in staat om tijdens het veranderproces pedagogische theorieën te relativeren en zich te verdiepen in andere pedagogische visies en uitgangspunten |

3 Didactische competentie

Vanuit zijn specifieke (vak)inhoudelijke domein is de master Leren & Innoveren in staat om onderwijsarrangementen te ontwerpen die leiden tot effectieve leerprocessen. Hij maakt daarbij gebruik van actuele inzichten met betrekking tot het leren van leerlingen. Hij kan nieuwe effectieve onderwijsontwerpen delen met collega's en hen ondersteunen bij de implementatie in hun eigen lespraktijk. De master Leren & Innoveren kan op diverse niveaus van het leerproces collega's inspireren en met creatieve en verantwoorde oplossingen komen waardoor de deelnemers vertrouwen krijgen in de sturing en ook in hun eigen kunnen. Dit vereist een goed overzicht over de theoretische mogelijkheden, maar ook over "good practices" in de nabije en verre omgeving.

| Competentie op didactisch niveau | |
|---|---|
| De Master Leren & Innoveren is in staat om systematisch de effectiviteit en de kwaliteit van het bestaande onderwijs te beoordelen. Hij initieert nieuwe werkvormen, materiaalontwikkeling, begeleidingsmodellen en toetsvormen, behorend bij onderwijsveranderingen. Hij kan daarbij ook collega's begeleiden en scholen. Hij doet dat op basis van: | |
| Kennis en inzicht | Theorieën en principes m.b.t. <ul style="list-style-type: none">• leertheorieën en leerstrategieën• leerplanontwikkeling• innovatiediffusietheorie• transfer• leerstijlen• leren van individuen en organisaties• verdieping van het eigen (vak)inhoudelijke domein |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan kan de master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none">• het leerrendement van leerlingen verhogen• de toetsing afstemmen op de leeractiviteiten• "deep learning" activiteiten bevorderen• instrumenten en materialen ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving• collega's begeleiden bij hun rolverandering in het veranderproces• een leergemeenschap tot stand brengen |
| Oordeelvorming | De master Leren & Innoveren is in staat om onderwijs- en leerstrategieën te kiezen die passen bij de specifieke kenmerken van de leerling. Daarnaast kan hij de consequenties van onderwijsvernieuwingen voor het handelen van collega's te signaleren en hen daarin te ondersteunen. |
| Communicatie | De master Leren & Innoveren kan collega's inspireren door de meerwaarde van een verandering zichtbaar te maken en door collega's met creatieve ideeën in hun eigen vakgebied verder te helpen op weg in de verandering |
| Leervaardigheden | De master Leren & Innoveren maakt gebruik van nationale en internationale ontwikkelingen en voorbeelden van good practice die hem kunnen helpen bij de uitbreiding van zijn conceptuele raamwerk op het terrein van het leren van leerlingen |





4 Organisatorische competentie

Onderwijsinnovaties vinden plaats binnen een complex systeem. Om vernieuwingen in het onderwijs effectief te laten zijn is het nodig om met de verschillende elementen van dat systeem rekening te houden: organisatie, cultuur, professionaliteit van docenten, beschikbare middelen, maatschappelijke omgeving, etc.

De master Leren & Innoveren is in staat om bij veranderingen in zijn onderwijs rekening te houden met verschillenden aspecten van het complexe schoolsysteem. Daarnaast moet hij in staat zijn om veranderprocessen projectmatig aan te kunnen pakken. Hij moet zich hebben op het diffusieproces van een innovatie en zijn eigen positie in het geheel doorzien en kunnen bewaken.

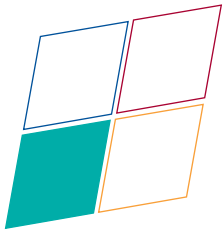
| Competentie op organisatorisch niveau | |
|--|---|
| De Master Leren & Innoveren weet onderwijsveranderingen doelgericht en met gevoel voor verhoudingen te begeleiden, op basis van: | |
| Kennis en inzicht | Inzichten in principes van: <ul style="list-style-type: none"> • projectmatig handelen • systeemtheorie • organisatietheorie • kwaliteitszorg • innovatiediffusietheorieën • het leren van professionals • reinvention |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan kan de master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none"> • taakgericht handelen • bij de uitvoering van projecten verantwoording geven van keuzen, resultaten en middelen • consequenties overzien van innovaties voor de schoolorganisatie, inclusief personeelsbeleid, kwaliteitszorg, inzet van middelen en andere systeemelementen • collega's en de schoolleiding adviseren over te nemen maatregelen • omgaan met verschillen in ontwikkelingssnelheid |
| Oordeelvorming | De master Leren & Innoveren is zich bewust van de sturingsmogelijkheden, gelet op zijn positie in de organisatie en kan de implicatie van een voorgestelde vernieuwing voor zijn eigen onderwijs en voor andere delen van de organisatie beoordelen. |
| Communicatie | De master Leren & Innoveren kan verschillende communicatietechnieken inzetten, afhankelijk van het doel en de doelgroepen en richt zich daarbij op alle relevante spelers binnen de organisatie |
| Leervaardigheden | De master Leren & Innoveren kan op basis van ervaringen in de eigen praktijk op zoek gaan naar uitbreiding van zijn handelings- en kennisrepertoire, flexibel de doelen van de verandering aanpassen aan de mogelijkheden van de organisatie en de tijdlijn voor verandering uitrekken. |

5 Teamontwikkelingscompetentie

De master Leren & Innoveren is in staat om een professionele leergemeenschap te creëren. Hij staat daarbij open voor de inbreng en kennis van anderen en is bereid om zijn kennis en ervaring te delen met collega's. Hij weet dat voor de diffusie van een innovatie een gemeenschappelijke basis gevonden moet worden en dat veranderingen gedragen moeten worden door een team. Dat vereist een wijze van optreden waarbij een zekere mate van leiderschap getoond moet kunnen worden, terwijl hij tegelijk als collega en ondersteuner moet kunnen fungeren. Dit vraagt om een subtiele balans in de benadering van een team waarbij aan de ene kant resultaten bereikt moeten worden, maar aan de andere kant ruimte moet worden gegeven aan de eigen ontwikkeling van het team.

| Competentie op teamniveau | |
|--|---|
| De Master Leren & Innoveren draagt bij aan het creëren en organiseren van leergemeenschappen binnen de school, gericht op concrete gedeelde en gedragen resultaten en zelfsturing van het team, waarbij hij gebruik maakt van: | |
| Kennis en inzicht | Theorieën en principes m.b.t. <ul style="list-style-type: none">• teamleren• collegiale ondersteuning• groepsdynamica• belief change |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan kan de master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none">• Input leveren aan leergemeenschappen en veranderteams• een balans tussen gestuurde en zelfgestuurde ontwikkelingen in stand houden• optreden als ondersteuner en gesprekspartner voor collega's• met oog voor processen strategisch handelen naar collega's en leidinggevenden |
| Oordeelvorming | De master Leren & Innoveren kan op basis van de samenstelling en behoefte van een leergemeenschap bepalen welke activiteiten het leerproces binnen de leergemeenschap stimuleren |
| Communicatie | De master Leren & Innoveren is in staat om signalen uit het team (gedeeld eigenaarschap) adequaat te interpreteren, de teamleden te motiveren en de teamband te versterken |
| Leervaardigheden | De master Leren & Innoveren is in staat om ontwikkelingen en knelpunten in het team te koppelen aan eigen kwaliteit en kwaliteit van het team en te vertalen naar leervragen en leeractiviteiten van hemzelf en het team. |





6 Omgevingscompetentie

Sommige onderwijsorganisaties zijn naar binnen gericht. De master Leren & Innoveren moet in staat zijn om initiatieven voor onderwijsvernieuwing te nemen die inspelen en anticiperen op maatschappelijke ontwikkelingen en op behoeften bij ouders en de regio. Hij moet bedrijven, instellingen en ouders bij onderwijsinnovaties kunnen betrekken. Hij moet ook gericht zijn op het onderhouden van professionele netwerken met collega's uit andere scholen ten behoeve van kennisdeling, onderlinge inspiratie en ondersteuning.

| Competentie op het niveau van de omgeving | |
|---|---|
| De Master Leren & Innoveren herkent en erkent de belangen van externe betrokkenen bij het onderwijs en (veranderingsprocessen binnen) school en kan hier evenwichtig mee omgaan op basis van: | |
| Kennis en inzicht | Principes van: <ul style="list-style-type: none"> • beleidsontwikkeling • politiek-strategische overwegingen • onderwijsvernieuwingsbeleid • PR-strategieën |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan zal de Master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none"> • oog hebben voor de concerns van stakeholders uit de omgeving, zoals werkgevers, ouders en overheid en deze mee te laten wegen bij ontwikkeling van onderwijs • bereid en in staat zijn tot verantwoording van de gekozen onderwijsaanpak en de bereikte leerresultaten • veranderingen kunnen plaatsnemen in maatschappelijke ontwikkelingen • de bestuurlijke omgeving kunnen verbinden met de eigen beleidsontwikkeling • een bijdrage leveren aan het maatschappelijke debat • netwerken onderhouden met collega's buiten de eigen school |
| Oordeelvorming | De Master Leren & Innoveren is in staat om de balans te bewaren tussen de invloeden uit de omgeving en de eigen visie |
| Communicatie | De Master Leren & Innoveren kan de maatschappelijke omgeving de school binnen brengen en de school een plek geven in de maatschappelijke omgeving |
| Leervaardigheden | De Master Leren & Innoveren is in staat om signalen uit de omgeving op te vangen en te vertalen in ontwikkel- en leerdoelen voor zichzelf en de organisatie |

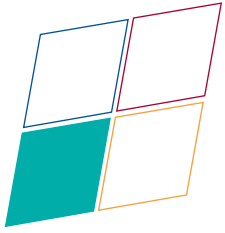
7 Reflectie- en onderzoekscompetentie

Onderwijsinnovaties worden vaak ingezet vanuit intuïtieve onderwijsopvattingen. Tevens wordt de kwaliteit van het bestaande onderwijs soms ongefundeerd te hoog of te laag ingeschat. De Master Leren & Innoveren moet de kwaliteit en effectiviteit van het bestaande onderwijs kunnen onderzoeken. Daarnaast worden tijdens het bijstellen van onderdelen de oorspronkelijke hoofdzaken soms uit het oog verloren, waardoor een innovatie zich in een richting kan ontwikkelen die ver af ligt van de bedoelingen waarmee de innovatie was begonnen. De Master Leren & Innoveren moet dit soort ontwikkelingen kunnen voorzien, kunnen signaleren wanneer ze zich voordoen en kunnen onderzoeken of de gewenste onderwijsinnovatie ook de uitgevoerde onderwijsinnovatie is. Hij moet daarvoor kunnen reflecteren op zowel inhoudelijke als procesmatige ontwikkelingen. Ook moet hij de ontwikkelingen en

de effecten daarvan op het leren van zijn leerlingen via onderzoek kunnen monitoren en door actie-onderzoek snel van nieuwe richtingen kunnen voorzien. Dat betekent voor de Master Leren & Innoveren dat educatief onderzoek tot zijn handelings-repertoire behoort. Ook zorgt hij voor adequate verspreiding van de resultaten van onderzoek in de “community of practice”.

| Competentie op niveau van reflectie en onderzoek | |
|---|---|
| De Master Leren & Innoveren is zich bewust van zijn taken en bevoegdheden en zijn verantwoordelijkheid richting leerlingen, ouders en collega's en zijn kwetsbare positie daarin. Hij is in staat om het bestaande onderwijs en veranderingen adequaat te voorzien van onderzoek om “evidence” op te bouwen met betrekking tot de leereffecten van zijn onderwijs op korte en lange termijn op basis van: | |
| Kennis en inzicht | Principes van: <ul style="list-style-type: none">• veranderen op basis van “evidence”• het doen van goed onderzoek• kwalitatieve (en kwantitatieve) onderzoeksmethodologie• actie-onderzoek |
| Toepassen kennis en inzicht | Op basis hiervan kan de Master Leren & Innoveren: <ul style="list-style-type: none">• de kwaliteit en effectiviteit van het bestaande onderwijs beoordelen• het veranderproces en de leerresultaten van leerlingen monitoren• korte termijn onderzoek uitvoeren ter verbetering van onderdelen van de verandering• het kiezen van de juiste methodologie bij een bepaalde onderzoeksvraag• impliciete kennis expliciet maken• systematisch reflecteren op de eigen rol in het verander- en implementatieproces |
| Oordeelvorming | De Master Leren & Innoveren kan aangeven waar onderzoek het onderwijs- en het veranderproces kan ondersteunen. Hij kan ook zijn eigen rol van buitenaf bezien en verbeteren |
| Communicatie | De Master Leren & Innoveren kan resultaten en inzichten die het resultaat zijn van (het onderzoek naar) zijn onderwijs en het veranderproces communiceren en publiceren ten behoeve van collega's binnen de school, de beroepsgroep en andere stakeholders. |
| Leervaardigheden | De Master Leren & Innoveren is in staat om nationale en internationale onderzoeksresultaten te verbinden aan de eigen ontwikkelingen en te gebruiken voor verdieping van het eigen innovatieproces. |





Conclusie

De uitgewerkte competenties voor de master Leren & Innoveren laten zien dat de master Leren & Innoveren op diverse terreinen een belangrijke rol kan vervullen. Er wordt veel van deze master gevraagd. Zijn kennis op het terrein van het leren van leerlingen, zijn eigen inhoudelijke vakgebied, innovatiediffusie en organisatiekunde is goed ontwikkeld. Ook beschikt hij over vaardigheden op het niveau van het doen van onderzoek, het begeleiden van collega's en het creatief ontwikkelen van materiaal. Hij heeft een scherp oog voor de effecten van zijn onderwijs met betrekking tot de leerresultaten van leerlingen. Daarnaast ontwikkelt hij een beroepsidentiteit en beroepshouding die hoort bij een onderwijsprofessional, die een centrale plaats heeft in zijn "community of practice".

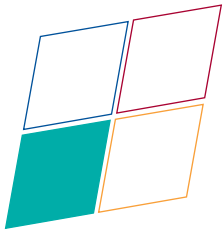
Masters Leren & Innoveren kunnen naast een belangrijke inhoudelijke rol binnen de school ook een rol spelen in de verbetering van het imago van het leraarschap!

Bijlage 1:

Samenvatting Competentiematrix master Leren & Innoveren

| | Interpersoonlijk | Pedagogisch | Didactisch | Organisatorisch | Team | Omgeving | Reflectie & Onderzoek |
|--|--|--|--|---|--|--|---|
| | De master Leren & Innoveren heeft oog voor zijn eigen rol in de schoolorganisatie en in veranderingsprocessen en kan zo nodig zijn handelingen variëren. | De master Leren & Innoveren is in staat op basis van zijn pedagogische kennis het leerproces van leerlingen te optimaliseren en de effectiviteit van veranderingen m.b.t. het pedagogische klimaat op school en de leerprestaties van leerlingen te beoordelen en te verbeteren. | De master Leren & Innoveren is in staat om systematisch de effectiviteit en de kwaliteit van het bestaande onderwijs te beoordelen. Hij initieert nieuwe werkvormen, materiaalontwikkeling, begeleidingsmodellen en toetsvormen, behorend bij onderwijsveranderingen. Hij kan daarbij ook collega's begeleiden en scholen. | De master Leren & Innoveren weet onderwijsveranderingen doelgericht en met gevoel voor verhoudingen te begeleiden. | De master Leren & Innoveren draagt bij aan het creëren en organiseren van leer gemeenschappen binnen de school, gericht op concrete gedeelde en gedragen resultaten en zelfsturing van het team. | De master Leren & Innoveren herkent en erkent de belangen van externe betrokkenen bij het onderwijs en (veranderingsprocessen binnen) school en kan hier evenwichtig mee omgaan. | De master Leren & Innoveren is zich bewust van zijn taken en bevoegdheden en zijn verantwoordelijkheid richting leerlingen, ouders en collega's en zijn kwetsbare positie daarin. Hij is in staat om het bestaande onderwijs en veranderingen adequaat te voorzien van onderzoek om "evidence" op te bouwen met betrekking tot de leer effecten van zijn onderwijs op korte en lange termijn. |
| Kennis & Inzicht De master Onderwijsinnovatie heeft kennis van en inzicht in theorieën en principes van... | <ul style="list-style-type: none"> • de werking van mentale modellen • sturingsmechanismen • interventieactiviteiten | <ul style="list-style-type: none"> • het vergroten van het leervermogen en zelfredzaamheid van leerlingen • de effectiviteit van onderwijs- en leerstrategieën • de veiligheid en uitdaging die in een leef- en leeromgeving aanwezig moet zijn • interculturele communicatie en samenwerking en diversiteit • het belang van een gemeenschappelijke pedagogische visie door het team | <ul style="list-style-type: none"> • leertheorieën en leerstrategieën • leerplanontwikkeling • innovatiediffusie-theorie • transfer • leerstijlen • leren van individuen en organisaties • verdieping van het eigen (vak)inhoudelijke domein | <ul style="list-style-type: none"> • projectmatig handelen • systeemtheorie • organisatie-theorie • kwaliteitszorg • innovatiediffusie-theorieën • het leren van professionals • reinvention | <ul style="list-style-type: none"> • teamleren • collegiale ondersteuning • groepsdynamica • belief change | <ul style="list-style-type: none"> • beleidsontwikkeling • politiek-strategische overwegingen • onderwijsvernieuwingsbeleid • PR-strategieën | <ul style="list-style-type: none"> • veranderen op basis van "evidence" • het doen van goed • onderzoek • kwalitatieve (en kwantitatieve) onderzoeksmethodologie • actie-onderzoek |

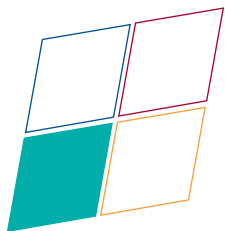




| | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|--|--|
| <p>Toepassen Kennis & Inzicht</p> <p>Op basis hiervan kan de master Leren & Innoveren...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • flexibel omgaan met collega's en leerlingen in een vernieuwingsproces (waaronder het omgaan met weerstand) • effectief leiding geven aan gesprekken en vergaderingen • zijn rol bepalen naar verschillende niveaus binnen de schoolorganisatie • gesprekspartner zijn voor collega's • met een open oor luisteren naar zorgen en opvattingen van collega's | <ul style="list-style-type: none"> • veranderingen initiëren die positief inwerken op het leervermogen van leerlingen • werken aan de verbetering van het pedagogisch klimaat in de klas en de school • bijdragen aan de formulering van een gemeenschappelijke pedagogische visie | <ul style="list-style-type: none"> • het leerrendement van leerlingen verhogen • de toetsing afstemmen op de leeractiviteiten • "deep learning" activiteiten bevorderen • instrumenten en materialen ontwikkelen voor een krachtige leeromgeving • collega's begeleiden bij hun rolverandering in het veranderproces • een leergemeenschap tot stand brengen | <ul style="list-style-type: none"> • taakgericht handelen • bij de uitvoering van projecten verantwoording geven van keuzen, resultaten en middelen • consequenties overzien van innovaties voor de schoolorganisatie, inclusief personeelsbeleid, kwaliteitszorg, inzet van middelen en andere systeemelementen • collega's en de schoolleiding adviseren over te nemen maatregelen • omgaan met verschillen in ontwikkelingssnelheid | <ul style="list-style-type: none"> • input leveren aan leergemeenschap en veranderteams • een balans tussen gestuurde en zelfgestuurde ontwikkelingen in stand houden • optreden als ondersteuner en gesprekspartner voor collega's • met oog voor processen strategisch handelen naar collega's en leidinggevend | <ul style="list-style-type: none"> • oog hebben voor de concerns van stakeholders uit de omgeving, zoals werkgevers, ouders en overheid en deze mee te laten wegen bij ontwikkeling van onderwijs • bereid en in staat zijn tot verantwoording van de gekozen onderwijsaanpak en de bereikte leerresultaten • veranderingen kunnen plaats in maatschappelijke ontwikkelingen • de bestuurlijke omgeving kunnen verbinden met de eigen beleidsontwikkeling • een bijdrage leveren aan het maatschappelijke debat • netwerken onderhouden met collega's buiten de eigen school | <ul style="list-style-type: none"> • de kwaliteit en effectiviteit van het bestaande onderwijs beoordelen • het veranderproces en de leerresultaten van leerlingen monitoren • korte termijn onderzoek uitvoeren ter verbetering van onderdelen van de verandering • het kiezen van de juiste methodologie bij een bepaalde onderzoeksvraag • impliciete kennis expliciet maken • systematisch reflecteren op de eigen rol in het verander- en implementatieproces |
|---|--|---|--|---|---|--|--|

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>Oordeelsvorming</p> <p>De master Leren & Innoveren...</p> | <p>... weet in welke situaties hij bepaald gedrag moet vertonen</p> | <p>... kan uit het aanbod van onderwijs- en leerstrategieën en methodische werkvormen een selectie maken die past bij de pedagogische uitgangspunten van de school en de kenmerken van de leerlingpopulatie</p> <p>De master Leren & Innoveren kan ook bepaalde veranderingen gemotiveerd afwijzen op basis van de pedagogische visie van het team</p> | <p>... is in staat om onderwijs- en leerstrategieën te keizen die passen bij de specifieke kenmerken van de leerling.</p> <p>Daarnaast kan hij de consequenties van onderwijsvernieuwingen voor het handelen van collega's te signaleren en hen daarin te ondersteunen.</p> | <p>... is zich bewust van de sturingsmogelijkheden, gelet op zijn positie in de organisatie en kan de implicatie van een voorgestelde vernieuwing voor zijn eigen onderwijs en voor andere delen van de organisatie beoordelen.</p> | <p>... kan op basis van de samenstelling en behoefte van een leer-gemeenschap bepalen welke activiteiten het leerproces binnen de leergemeenschap stimuleren</p> | <p>... is in staat om de balans te bewaren tussen de invloeden uit de omgeving en de eigen visie</p> | <p>... kan aangeven waar onderzoek het onderwijs- en het veranderproces kan ondersteunen. Hij kan ook zijn eigen rol van buitenaf bezien en verbeteren</p> |
| <p>Communicatie</p> <p>De master Leren & Innoveren...</p> | <p>... kent de principes van interculturele communicatie en maakt hier gebruik van</p> | <p>... kan helder met alle betrokkenen in het veranderproces (collega's leerlingen, ouders, etc.) communiceren over de pedagogische achtergronden en uitgangspunten van bepaalde vernieuwingen</p> | <p>... kan collega's inspireren door de meerwaarde van een verandering zichtbaar te maken en door collega's met creatieve ideeën in hun eigen vakgebied verder te helpen op weg in de verandering</p> | <p>... kan verschillende communicatietechnieken inzetten, afhankelijk van het doel en de doelgroepen en richt zich daarbij op alle relevante spelers binnen de organisatie</p> | <p>... is in staat om signalen uit het team (gedeeld eigenaarschap) adequaat te interpreteren, de teamleden te motiveren en de teamband te versterken</p> | <p>... kan de maatschappelijke omgeving de school binnen brengen en de school een plek geven in de maatschappelijke omgeving</p> | <p>... kan resultaten en inzichten die het resultaat zijn van (het onderzoek naar) zijn onderwijs en het veranderproces communiceren en publiceren ten behoeve van collega's binnen de school, de beroepsgroep en andere stakeholders.</p> |
| <p>Leervaardigheden</p> <p>De master Leren & Innoveren...</p> | <p>... kan op basis van de reacties van betrokkenen in een vernieuwingsproces leerdoelen en leeractiviteiten voor zichzelf formuleren die gericht zijn op vergroting van het eigen gedragsrepertoire</p> | <p>... is in staat om tijdens het veranderproces pedagogische theorieën te relativeren en zich te verdiepen in andere pedagogische visies en uitgangspunten</p> | <p>... maakt gebruik van nationale en internationale ontwikkelingen en voorbeelden van good practice die hem kunnen helpen bij de uitbreiding van zijn conceptuele raamwerk op het terrein van het leren van leerlingen</p> | <p>... kan op basis van ervaringen in de eigen praktijk op zoek gaan naar uitbreiding van zijn handelings- en kennisrepertoire, flexibel de doelen van de verandering aanpassen aan de mogelijkheden van de organisatie en de tijdlijn voor verandering uitrekken.</p> | <p>... is in staat om ontwikkelingen en knelpunten in het team te koppelen aan eigen kwaliteit en kwaliteit van het team en te vertalen naar leervragen en leeractiviteiten van hemzelf en het team.</p> | <p>... is in staat om signalen uit de omgeving op te vangen en te vertalen in ontwikkel- en leerdoelen voor zichzelf en de organisatie</p> | <p>... is in staat om nationale en internationale onderzoeksresultaten te verbinden aan de eigen ontwikkelingen en te gebruiken voor verdieping van het eigen innovatieproces.</p> |





Bijlage 2: Verlagen van Veldraadplegingen 29 & 31 augustus

Op 29 en 31 augustus zijn drie werkveldraadplegingen gehouden waarbij 12 vertegenwoordigers van koepelorganisaties, schoolleiders en schoolbestuurders een reactie hebben gegeven op een eerdere versie van het competentieprofiel. In deze versie werd gebruik gemaakt van de benaming 'Master Onderwijsinnovatie' en werd meer nadruk gelegd op de rol van de master t.a.v. onderwijsinnovatie binnen de school en minder op het primaire proces van de leraar.

Kort verslag werkveldraadpleging competentieprofiel Master Onderwijsinnovatie Zwolle 29 augustus 2006

Aanwezig: Sikko Baas (VOS/ABB) en Dick den Bakker (Besturenraad)

Eerste deel notitie:

Beide heren geven aan dat er erg veel behoefte is aan de beschreven master(opleiding). De master moet bedoeld zijn om het beroep leraar aantrekkelijker te maken, opgepast moet worden dat de opleiding er niet toe leidt dat afgestudeerden uit het leraarsberoep verdwijnen.

De vraag wordt gesteld of de opleiding niet te hoog gegrepen is voor de vele werkers in het (basis)onderwijs met een mbo-achtergrond. Ook wordt getwijfeld aan de bereidheid van het zittende personeel om zich extra in te spannen. Men vindt het vaak wel best zo.

Het stuk maakt onvoldoende duidelijk dat de master is gericht op leraren, de manier waarop de master is beschreven staat ver af van leraren. Zoals de master nu beschreven is, is de master (juist) interessant voor schoolleiders, onderwijsbegeleiders en beleidsmedewerkers.

Vraag is wat de relatie van de afgestudeerde wordt met het schoolmanagement.

Helder moet worden dat de master aanjager wordt voor onderwijsinnovatie, maar hiervoor niet de eindverantwoordelijkheid draagt. (Concreet: pag. 8 wordt onderwijskundig leider genoemd. Dit duidt op een hiërarchie, terwijl de afgestudeerde op basis van gelijkwaardigheid collega's bij innovaties zou moeten betrekken.) Het gevaar dreigt anders vooral op kleine basisscholen dat de afgestudeerde verantwoordelijk wordt voor een deel van de taken die bij het management belegd zijn, en als schaaamlapje voor de directeur gaat werken.

Belangrijk voor het slagen van de master worden een goede intake en op het primaire proces gerichte opdrachten genoemd. Nadruk moet liggen op de inhoud, de intrinsieke motivatie (je wordt een betere leraar) moet centraal staan bij het volgen van de master.

Tweede deel:

Competentie 1: gemist wordt aandacht voor contactuele eigenschappen, hiermee worden vergader- en gesprekstechnieken bedoeld. Is het mogelijk om bij deze competentie de relatie met het management op te nemen? Interculturele communicatie is erg breed. Bedoeld wordt interculturele communicatie die nodig is om veranderingsprocessen te doen slagen.

Competentie 2: onduidelijk is wat precies onder innovatie wordt verstaan. Verbeteren, ontwikkelen,? Geadviseerd wordt het begrip innovatie te definiëren.

Competentie 3: akkoord.

Competentie 4: het woordje 'positie' in de competentie leidt tot de onheldere afbakening tussen de master en het management. Voorgesteld wordt 'positie' te vervangen door bijvoorbeeld 'rol' of 'taak'.

Competentie 5: de professionele leergemeenschap wordt gemist. Belangrijk is dat afgestudeerden processen kunnen aansturen, dit hoeft niet per se projectmatig werken in te houden. Het woord 'coach' is zwaar, voorgesteld wordt dit te wijzigen in 'gesprekspartner'.

Competentie 6: waar het hier eigenlijk om draait is dat de afgestudeerde in staat is horizontale verantwoording af te leggen.

Competentie 7: gemist wordt het aspect dat scholen in staat moeten zijn hun eigen vragen te formuleren. Scholen moeten zelf, indien gewenst in samenwerking met andere scholen, kunnen innoveren, wetenschappelijke resultaten vertalen naar het

eigen schoolbeleid. Een belangrijke competentie van de master is in dit kader het kunnen onderhouden van netwerken binnen en buiten de school.

Kort verslag werkveldraadpleging competentieprofiel Master Onderwijsinnovatie Tilburg 29 augustus 2006

Aanwezig: Wim Dunsbergen (Ver. Chr. Onderwijs Sliedrecht), Wim Blok (Openbaar Onderwijs Rotterdam), M. Korsten (Odulphuscollege Tilburg), Ton Duif (AVS), Ton Roelofs (Pentacollege).

Over het algemeen is men blij met het profiel. Innovatoren in de school kunnen de discussies op een hoger plan brengen. De positie is wel ingewikkeld; er zijn grote sectorale verschillen in bijvoorbeeld omvang van de school en daarmee op de schaalgrootte van innovaties.

B.Ed is een voorwaarde om te kunnen participeren (Duif)

Men heeft problemen met een paar rollen. Onderwijskundig leiderschap ziet men meer in de beleidsfuncties en coaching is een ingewikkeld proces wanneer men deel uitmaakt van een team.

De titel van de master is niet goed gekozen (Blok): de innovator lijkt van buitenaf te komen als deskundige of beleidsmaker en niet onderdeel te zijn van het docenten team. Tegelijkertijd komen de competenties redelijk overeen met functie-omschrijvingen van een LD-functie.

Men meent dat een verbetering van het primaire proces belangrijk is (Dunsbergen). "Hoe krijgen we de reus aan het dansen". Ook de anderen willen graag benadrukken dat een verdiepingsslag voor de docentfunctie van het hoogste belang is. Meer nadruk leggen op de docentenrol.

Kleine opmerkingen:

- De voorwaarde voor deelname dat er al aan dit soort klussen wordt gewerkt is te hoog gegrepen
- Belangrijk is het verhogen van het analytisch vermogen
- Belangrijk is het procesmatig kunnen denken i.p.v. alleen in projecten

Kort verslag werkveldraadpleging competentieprofiel Master Onderwijsinnovatie Amsterdam 31 augustus 2006

Aanwezig: Henk Hofman (Cedergroep), Annette Sloan (Cartesius Lyceum Amsterdam), Inge Schijnemakers (Schoolmanagers vo), Stef Heinsman (Helen Parkhurst college Almere) en Joke Pikaar (Huijgenscollege Amsterdam)

Deel 1:

Kritisch wordt gekeken naar het feit dat één opleiding moet opleiden tot verschillende rollen binnen de school.

Doelgroep pabo/tweede graads. Deze mensen hebben in de praktijk moeite met het volgen van een wo-master. Getwijfeld wordt aan de kwaliteit van de instroom.

Belangrijk pluspunt voorgestelde profiel: vernieuwing vanuit de praktijk.

Duidelijk moet worden dat er verschil in niveau van beleidsinnovatie bestaat tussen de schoolleider en de docent.

Wanneer een school behoefte heeft aan medewerkers als coach, is de opleiding te breed.

Gevaar: opleiding wordt verkapt managementopleiding.

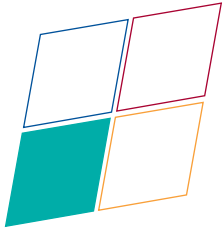
De koppeling met de inhoud ontbreekt. Onderwijsinnovatie moet gekoppeld worden aan de inhoud, zonder dat dit meteen een eerstegraads opleiding wordt.

Het is onvoldoende helder dat het profiel betrekking heeft op een functie in het primaire proces.

Positie van de afgestudeerde ligt ingewikkeld. Zodra iemand gaat meedenken over beleid krijg je een aparte categorie medewerker. Onderdeel van de opleiding zou moeten zijn hoe je omgaat met je positie t.o.v. collega-docenten en management.

De rollen waarvoor wordt opgeleid zijn zeer divers. De bijbehorende competenties





erg veel/breed. Er wordt een schaap met vijf poten opgeleid. Kan dat wel? (De opleiding moet uiteindelijk prestatie-indicatoren aangeven per competentie, en dan moet het profiel haalbaar zijn.)

Toegezegd wordt de rollen die bij het opstellen van het profiel voor ogen stonden, zullen worden aangescherpt.

Wil de master kans van slagen hebben, dan zal al in de bacheloropleiding duidelijk moeten worden dat het leraarsberoep niet alleen lesgeven inhoudt.

Conclusie Marco twee belangrijke punten:

- Niveau van de instroom als aandachtspunt. (Werkervaring belangrijk element.)
- Wat voor functionaris wordt opgeleid? Helderder maken dat docentschap eerste vertrekpunt is. Bij de opleiding moet ook de inhoud worden betrokken.

Over de omvang van de school waar de functionaris aan de slag kan wordt wisselend gedacht. Er zijn argumenten voor en tegen om de functionaris op een kleine school in te kunnen zetten. (Dit staat buiten het profiel, is verantwoordelijkheid van de school).

De opleiding is niet geschikt voor alle docenten. Niet iedereen kan/wil een dergelijk zwaar traject volgen. Daarnaast zal voor veel docenten de opleiding te ver van de leerlingen staan.

Bij het beschrijven van de competenties is rol 1 minder uitgewerkt dan de overige rollen. Toegezegd wordt aan de eerste rol meer aandacht te besteden.

De tripartiete vormgeving van de opleiding kan in de praktijk tot problemen leiden (analoog zij-instromers).

Een kritisch aandachtspunt: welke docenten worden door hogescholen ingezet om de opleiding uit te voeren?

Deel 2:

De gebruikte systematiek is helder.

Competenties zijn een minimale beschrijving van de competenties die de afgestudeerde bezit. Vraagtekens worden gesteld bij de haalbaarheid van de grote hoeveelheid eisen waaraan de afgestudeerde moet voldoen. De mogelijkheid om specialisaties in te bouwen wordt verkend. Dit is niet de bedoeling, de context van de werkplek

waarin de student zich bevindt creëert de 'specialisatie'. Toch wordt aanbevolen nog eens naar specialisatiemogelijkheden te kijken.

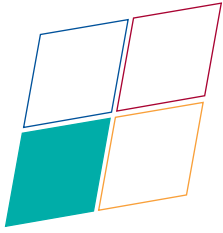
Transformationeel leiderschap is niet reëel om in de opleiding te realiseren.

In deel 1 wordt gesproken van kwalitatief onderzoek. In de competenties wordt daar kwantitatief onderzoek aan toegevoegd. Dit is noodzakelijk om het masterniveau te kunnen bereiken.

De uiteindelijke prestatie-indicatoren die opleidingen hanteren, maken helder hoe zwaar de competenties in de matrix zijn. Dit is de verantwoordelijkheid van de opleiding, die zet de competenties om in een curriculum.

Dekt de titel van de master de lading? Met de titel word je op het verkeerde been gezet. Duidelijk moet zijn dat het om een docent gaat, niet een andere functionaris. Het woord docent zou moeten terugkomen in de titel. Als suggesties worden genoemd: excellente docent, innovatieve docent, top docent.





Bijlage E

Eindrapportage programmalijn masters

Deel C

Notitie Hogeschool Utrecht bekostiging masteropleidingen in de sector educatie

Bij de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs is er inder tijd voor gekozen om de voortgezette opleidingen in de sector educatie van het hbo niet automatisch te converteren naar masteropleidingen. De wetgever was van mening dat er sprake moest zijn van een volwaardige master waar het de onderzoekscomponent betreft. Dit houdt in dat er voor de omzetting van voortgezette opleiding naar een masteropleiding een apart visitatietraject moet worden doorlopen met een specifieke beoordeling op de onderzoekscomponent. Bij een positieve accreditatie is er voor deze opleidingen automatisch sprake van bekostiging. Inmiddels heeft een aantal opleidingen het accreditatietraject met succes doorlopen

In zijn brief van 22 september 2003 heeft de staatssecretaris van OCW ingestemd met de bekostiging van deze hbo-masters. Daarnaast zijn er geaccrediteerde masteropleidingen in de sector educatie die nieuw zijn (dus niet voortkomen uit voortgezette opleidingen) die eveneens bekostigd zullen worden. Een voorbeeld daarvan is de opleiding Dovenstudies/Nederlands Gebarentaal van de Hogeschool Utrecht.

De bekostiging van de huidige masteropleidingen is in de meeste gevallen zondermeer gehandhaafd op het oude, lage, tarief van de voortgezette opleidingen, zonder dat er overleg is geweest over de daadwerkelijke kosten. Feit is dat de onderwijsuitvoering van de masteropleidingen aanzienlijk duurder is. Voor wat betreft het aantal ECTS wijken de masteropleidingen niet af van het aantal studiebelastinguren die

golden voor de voortgezette opleidingen. Een wezenlijk nieuw onderdeel van de masteropleiding is echter het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Centraal hierin staat het verder ontwikkelen van bachelorkwalificaties zoals:

- het vermogen om zelfstandig en in teamverband planmatig te werken aan praktijkopdrachten
- een onderzoekende houding en kritisch kunnen omgaan met informatiebronnen
- (basis)vaardigheden voor de analyse en oplossing van praktijkproblemen
- Het vermogen opvattingen en conclusies te beargumenteren en te presenteren aan vakgenoten

De masteropleidingen moeten vooral op het terrein van onderzoek aan zwaardere kwaliteitseisen voldoen dan de voortgezette opleidingen. Het specifieke accreditatietraject voor deze opleidingen is daarop ook gericht.

De begeleiding neemt vooral voor de onderzoekscomponent een intensievere vorm aan. Met name de begeleiding van het praktijkonderzoek vergt aanzienlijk meer contacturen in vergelijking met de voortgezette opleidingen. Zo zijn er rondom het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek instructie-bijeenkomsten, gericht op het bijbrengen van methoden en technieken van onderzoeken én bijeenkomsten waar studenten onderling binnen een leerteam en met de docenten hun onderzoekservaringen bespreken en hun onderzoek presenteren. Ook is er in vergelijking met de voortgezette opleidingen veel meer sprake van extra individuele begeleiding aan de student. Deze beslaat ongeveer 2/3 van de totale begeleiding. Daar komt bij dat deze begeleiding, door de hoge kwaliteitseisen die aan de masteropleidingen gesteld uitgevoerd moet worden door hooggekwalificeerde onderwijsgeevenden (minimaal schaal 12).

Uit het bovenstaande blijkt dat zowel de uitbreiding van het aantal begeleidingsuren als het feit dat deze door hooggekwalificeerde, dus duurderde, docenten moet worden uitgevoerd leidt tot de noodzaak van een hogere bekostigingsprijs voor de masteropleidingen.

Concreet betekent dit dat er gerekend moet worden met een investering van € 912 in het geval van het enkel doorberekenen van de directe personele inzet en een investering van € 1.648 per student bij het toepassen van de integrale kostprijs.

Profielprijs

Rekeninghoudend met deze extra investering zou een opslag van circa € 1.250 redelijk zijn. Daarmee komen de profielprijzen voor de masteropleidingen voor 2006 op € 5.534 (laag) en € 6.745 (hoog).

Deze profielprijzen liggen ook in lijn met de profielprijzen zoals die voor het Wetenschappelijk Onderwijs worden afgegeven. De profielprijzen bij de universitaire opleidingen liggen voor onderwijs voor 2006 tussen € 5.740 (laag) en de € 8.610 (hoog).

Het gaat hierbij uitsluitend om de prijzen voor de uitvoering van het onderwijs met de daarbij behorende onderzoekscomponent, die vergelijkbaar is met die van de hbo-masteropleidingen. De afzonderlijke toekenning van middelen aan de universiteiten voor onderzoekactiviteiten (waarin studenten kunnen participeren) is hierbij dus niet meegerekend.

Interne berekeningen voor niet bekostigde masteropleidingen komen uit op een bedrag van circa € 7.500 per studiejaar, inclusief de compensatie van de collegegelden. Dit is in lijn met de voorgestelde nieuwe profielprijzen.



