

Afstudeerverslag in het kader van de opleiding Toegepaste  
Onderwijskunde aan de Universiteit Twente

# **De werkplekleeromgeving in de opleidingschool**

Marianne Lok  
Major: management en organisatie van onderwijs

Begeleidingscommissie:  
Drs. M.A. Hendriks  
Prof. Dr. J. Scheerens  
Dr. E. van den Berg  
Dhr. J. Steentjes

Arnhem, januari 2008

**Windesheim** 

  
**Universiteit Twente**  
*de ondernemende universiteit*

## Voorwoord

Dit verslag is het eindresultaat van de doctoraalopdracht die ik in het kader van mijn opleiding Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente heb uitgevoerd bij Hogeschool Windesheim in Zwolle.

In oktober 2005 begon ik enthousiast aan deze doctoraalopdracht. Door mijn werk als basisschool leerkracht kwam ik in contact gekomen met de lerarenopleiding basisonderwijs van Windesheim. In gesprek met de organisatie kwam het onderwerp opleiden in de school ter sprake. Een onderwerp dat mijn interesse had, temeer omdat het een project was dat op mijn toenmalige basisschool de aandacht had. De keuze voor het onderwerp opleiden in de school was snel gemaakt. Ik begon aan mijn onderzoek in de veronderstelling een advies op te leveren dat het volledige antwoord bevatte op de vraag van alle betrokkenen. Helaas, de praktijk leerde dat het onderwerp complexer is dan ik verwachtte.

Ondertussen is er veel gebeurd. Ik heb een nieuwe baan gekregen als docent op de lerarenopleiding en ben verhuisd naar Arnhem. Inmiddels is het januari 2008 en mijn afstudeerperiode is langer geworden dan gepland. Ondanks deze vertraging kijk ik met een goed gevoel terug op mijn afstudeertijd bij Windesheim. Ik werk nu ten slotte *zelf* bij Windesheim.

Tijdens de uitvoering van deze doctoraalopdracht heb ik veel leermomenten beleefd en ik ben een heleboel mensen dankbaar voor hun bijdrage aan deze scriptie. Ik wil graag John Steentjes en Erna de Gelder bedanken voor de praktische begeleiding, het aanleveren van informatie over de hogeschool en het delen van hun visie ten aanzien van opleiden in de school.

Daarnaast wil ik graag de geïnterviewden van de diverse basisscholen en verenigingen in Hellendoorn en Hooogeveen bedanken voor hun medewerking, openheid en meedenken. En uiteraard gaat mijn dank uit naar mijn afstudeerbegeleider van de Universiteit Twente; Maria Hendriks voor haar geduld, stimulerende feedback en het bewaken van de wetenschappelijkheid van deze scriptie.

Tot slot wil ik mijn lieve vrienden en familie bedanken voor alle bemoedigende woorden, hulp en interesse. Vanaf nu heb ik weer alle tijd en aandacht voor jullie.

Marianne Lok  
Arnhem, januari 2008

# Inhoudsopgave

<b>VOORWOORD</b> .....	<b>1</b>
<b>INHOUDSOPGAVE</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMENVATTING</b> .....	<b>5</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>7</b>
<b>VOORONDERZOEK</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1</b> <b>Voorlopige probleemstelling</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2</b> <b>Contextanalyse</b> .....	<b>9</b>
1.2.1    Opleiden in de School .....	10
1.2.2    Hogeschool Windesheim .....	13
1.2.3    Opleiden in de School binnen de ‘School of Education’ .....	13
<b>1.3</b> <b>Conclusie</b> .....	<b>14</b>
<b>1.4</b> <b>Plan van aanpak</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b> <b>LITERATUUR</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1</b> <b>Werkplekleeromgeving</b> .....	<b>17</b>
2.1.1    Wat is een werkplekleeromgeving? .....	17
2.1.2    Kenmerken van een werkplekleeromgeving .....	18
2.1.3    Samen opleiden .....	19
<b>2.2</b> <b>Begeleiding</b> .....	<b>22</b>
2.2.1    Mentoring.....	22
2.2.2    Taken en verantwoordelijkheden .....	23
2.2.3    Rollen van mentoren .....	26
<b>2.3</b> <b>Competenties</b> .....	<b>28</b>
2.3.1    Leerkrachtcompetenties .....	28
2.3.2    Kennis en vaardigheden van mentoren .....	29
2.3.3    Competenties lerarenopleiders en opleidingsleerkrachten .....	31
<b>2.4</b> <b>Conclusie</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b> <b>BEHOEFTEANALYSE</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1</b> <b>Methoden</b> .....	<b>34</b>
3.1.1    Literatuur en factoren.....	34
3.1.2    Respondenten .....	37
3.1.3    Instrumenten .....	37
<b>3.2</b> <b>Resultaten</b> .....	<b>38</b>
3.2.1    Werkplekieren .....	38
3.2.2    Begeleiding .....	42

3.2.3	Competenties.....	44
<b>3.3</b>	<b>Specificaties voor ontwerp .....</b>	<b>46</b>
3.3.1	Werkplekleeromgeving.....	46
3.3.2	Begeleiden .....	47
3.3.3	Competenties.....	47
3.3.4	Ontwerpspecificaties .....	47
<b>4</b>	<b>ONTWERP .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Genereren van alternatieven.....</b>	<b>48</b>
4.1.1	Informatie verzameling expertvoorbeelden .....	48
4.1.2	Analyse expertvoorbeelden.....	51
<b>4.2</b>	<b>Keuze van de oplossing.....</b>	<b>52</b>
4.2.1	Prototype .....	52
4.2.2	Terugkoppeling .....	53
<b>4.3</b>	<b>Inhoud van het advies.....</b>	<b>55</b>
<b>4.4</b>	<b>Conclusie.....</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>EVALUATIE .....</b>	<b>56</b>
<b>5.1</b>	<b>Methode .....</b>	<b>56</b>
5.1.1	Domeinen en Indicatoren .....	56
5.1.2	Respondenten .....	58
5.1.3	Instrumenten .....	58
<b>5.2</b>	<b>Resultaten .....</b>	<b>58</b>
5.2.1	Toekomstige gebruikers .....	58
5.2.2	Experts .....	61
<b>5.3</b>	<b>Herontwerp .....</b>	<b>63</b>
5.3.1	Revisie .....	63
<b>6</b>	<b>CONCLUSIE .....</b>	<b>64</b>
<b>6.1</b>	<b>Recente ontwikkelingen bij Windesheim.....</b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b>Discussie.....</b>	<b>65</b>
<b>6.3</b>	<b>Aanbevelingen.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERENTIES .....</b>	<b>70</b>
<b>7</b>	<b>BEGRIPPENKADER.....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>BIJLAGEN .....</b>	<b>74</b>
<b>8.1</b>	<b>Organogram - Opleiden in de school .....</b>	<b>74</b>
<b>8.2</b>	<b>Mentorrollen en taakomschrijving.....</b>	<b>75</b>
<b>8.3</b>	<b>Competenties leraren primair onderwijs.....</b>	<b>77</b>

<b>8.4</b>	<b>Competenties lerarenopleiders .....</b>	<b>81</b>
<b>8.5</b>	<b>Competenties opleidingsleerkracht .....</b>	<b>83</b>
<b>8.6</b>	<b>Interviews .....</b>	<b>85</b>
<b>8.7</b>	<b>Vragenlijst .....</b>	<b>89</b>
<b>8.8</b>	<b>Eisen mentoren.....</b>	<b>96</b>
<b>8.9</b>	<b>Indicatoren .....</b>	<b>97</b>
<b>8.10</b>	<b>Vragenlijst (toekomstige gebruikers).....</b>	<b>99</b>
<b>8.11</b>	<b>Vragenlijst (experts) .....</b>	<b>101</b>
<b>8.12</b>	<b>Opmerkingen/ aanvullingen bij de vragenlijsten .....</b>	<b>103</b>

## Samenvatting

In het kader van de studie Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente is deze afstudeerscriptie geschreven over het onderwerp 'Opleiden in de School'. Deze afstudeeropdracht heeft plaatsgevonden bij de Christelijke Hogeschool Windesheim, lerarenopleiding basisonderwijs.

Opleiden in de school is een begrip dat de afgelopen jaren in de belangstelling staat als het gaat om het opleiden van leraren. Opleiden in de school is een opleidingstraject waarin een basisschool een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de basisschool, ze leren op de werkplek, de zogenaamde werkplekleeromgeving. De basisschool, de student en de lerarenopleiding zijn samen verantwoordelijk voor het opleidingstraject. Er bestaat momenteel veel onduidelijkheid over de manier van samenwerking, de rol- en taakverdeling en de verantwoordelijkheden van alle betrokken partijen.

De probleemstelling van deze scriptie is: Hoe dient een werkplekleeromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men daarbij uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkplekleren en mentoring gesteld worden en tevens rekening houdt met de eisen die de gebruikerscontext stelt? Het antwoord op deze vraag is gegeven in de vorm van een advies aan Windesheim waarin de inrichting van werkplekleeromgevingen op basisscholen beschreven is.

In een literatuuronderzoek is allereerst gekeken naar de voorwaarden van werkplekleren, verantwoordelijkheden in het samen opleiden, taken en verantwoordelijkheden in begeleiden van studenten en de competenties van mentoren. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de kwaliteit van opleiden in de school gegarandeerd kan worden met voorwaarden van de werkplekleeromgeving (Onderwijsraad, 2005). Deze voorwaarden beschrijven; het belang van goede begeleiding en ondersteuning, gevarieerde leersituaties, een goed personeels- en opleidingsbeleid, vakinhoudelijke competentie, samenwerking met een lerarenopleiding en een transparante afsluiting van de lerarenopleiding. De samenwerking tussen de lerarenopleiding en de basisschool over de inrichting van een werkplekleeromgeving is beschreven door de samenwerkingsmodellen van Buitink & Wouda (2001). Zij onderscheiden vijf modellen waarmee de invulling van begeleiding en ondersteuning, maar ook andere voorwaarden voor werkplekleren uitgewerkt kunnen worden. Deze modellen kennen een opbouw in verantwoordelijkheden van de basisschool in het traject van werkplekleren.

De kwaliteit van een werkplekleeromgeving wordt mede bepaald door de begeleiding. Een ervaren leerkracht (mentor) begeleidt de student in het leerproces. Binnen dit begeleidingsproces heeft de mentor verschillende taken en verantwoordelijkheden die uitgevoerd worden in de rollen gids, voorbeeldrol, informatiebron, coach, evaluator, stimulator en mentor. De invulling van taken en rollen hangt samen met de keuze van het samenwerkingsmodel. Bij een 'stageschool' samenwerkingsmodel, is de basisschool in mindere mate betrokken bij het leerproces van de student. De taak 'instructie geven' behorende bij de rol van opleider, wordt hier niet uitgevoerd. Bij een 'partner' samenwerkingsmodel is de basisschool in grotere mate betrokken bij het leerproces van de student. Hier wordt de rol van opleider wel uitgevoerd. Het samenwerkingsmodel heeft dus consequenties voor de verschillende rollen, taken en verantwoordelijkheden van de mentor.

Voor het benoemen van mentorencompetenties is uitgegaan van de huidige lerarencompetenties in het PO (SBL, 2004) die aansluiten bij de leerkracht als mentor. Aan deze competenties kunnen de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de begeleidingsrollen en -taken toegevoegd worden. Johnson (2003) beschrijft de competenties van de mentor in de vorm van waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden. De begeleidingsaspecten van de competenties voor lerarenopleiders (VELON, 2003) en opleidingsleerkrachten (SOA, 2003) vormen een aanvulling op de kennis en vaardigheden van Johnson (2003), omdat zij evenals de competenties van het SBL (2004) beroepsrollen onderscheiden. In de behoefteanalyse zijn de behoeften van docenten, opleidingscoördinatoren, mentoren en studenten in kaart gebracht, ten aanzien van de huidige en gewenste situatie van begeleiden van studenten in een werkplekleeromgeving.

Op basis van de resultaten uit het literatuuronderzoek zijn een interviewschema en een vragenlijst opgesteld. Met deze instrumenten zijn de huidige en gewenste situatie van het opleiden in de school inzichtelijk gemaakt. Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat de visies ten aanzien van het opleiden in de school en de mate van invoering bij basisscholen divers zijn. De verschillen in visie op het gebied van opleiden in de school en samenwerken, heeft invloed op de kwaliteit van de werkplekleeromgeving. Scholen geven op verschillende manieren invulling aan de gevarieerde leersituatie, het personeelsbeleid, het opleidingsbeleid en de vakinhoudelijke competenties. Samenwerking tussen basisschool en opleiding verloopt grotendeels nog volgens het stageschoolmodel. Docenten van de lerarenopleiding en opleidingscoördinatoren willen een stap verder, zij willen opleiden volgens het partnermodel.

Op basis van de resultaten uit de behoefteanalyse en de richtlijnen uit de literatuur zijn ontwerpspecificaties opgesteld. De specificaties gaan in op de helderheid, adaptiviteit, kwaliteit en professionaliteit van werkpleklers. Helderheid betekent begrijpelijke en eenduidige rollen, taken en verantwoordelijkheden voor de mentoren. Adaptiviteit betekent rekening houden met de diversiteit van opleidingsscholen. Het ontwerp moet aansluiten bij de verschillen tussen mentoren en ruimte bieden aan scholen die zich verder willen ontwikkelen in het opleiden van studenten. Kwaliteit is gewaarborgd door de voorwaarden van werkpleklers (Onderwijsraad, 2005) in het advies te verwerken. Tot slot is het belangrijk dat mentoren en schoolteams zich blijven ontwikkelen, in het advies is ingegaan op de professionaliseringsmogelijkheden binnen het opleiden in de school.

Bovenstaande ontwerpspecificaties vormen de basis van het advies. Daarnaast is informatie verzameld over het opleiden in de school binnen de Hogeschool Edith Stein te Hengelo en de Christelijke Hogeschool te Ede. Zij hebben kennis en ervaring met het werkpleklers en bieden praktische ervaringsgegevens. Het ontwerp beschrijft een kader voor werkpleklers en samen opleiden. Het coördinator samenwerkingsmodel is gekozen als uitgangspunt voor de samenwerking en de verdeling van verantwoordelijkheden tussen de opleiding en de basisschool. Het kader is aangevuld met instrumenten om de verdeling van rollen, taken en verantwoordelijkheden inzichtelijk te maken, om zo duidelijkheid te scheppen. Tegelijkertijd is getracht aan te sluiten bij de diversiteit van scholen en mentoren. Binnen de kaders hebben scholen de mogelijkheid om eigen keuzes te maken en op deze manier een eigen invulling te geven aan het opleiden in de school.

Om de implementatiekans te vergroten is een formatieve evaluatie uitgevoerd. Vijf toekomstige gebruikers en twee onafhankelijke experts hebben aan de hand van een vragenlijst hun oordeel gegeven over het advies. De resultaten van de evaluatie zijn overwegend positief. Aandachtspunten en aanbevelingen volgend uit de evaluatie hebben betrekking op de gebruikersvriendelijkheid van het advies en de taakverdeling. Een voorbeeld hiervan is de taak van de mentor, deze is als zwaar beoordeeld. Aan de hand van de resultaten van de evaluatie en de gegeven suggesties, zijn revisievoorstellen verwerkt in een herontwerp. Dit herontwerp is in een definitief advies aangeboden aan Windesheim.

De opdracht heeft geresulteerd in een advies aan Windesheim waarin verbetervoorstellen beschreven zijn ten aanzien van de kwaliteit van de werkplekleeromgeving. In het advies is een werkplekleeromgeving beschreven waarin een duidelijke begeleidingsstructuur centraal staat. Het levert een blauwdruk op voor werkpleklers, waarbij voorwaarden uit de theorie aangevuld zijn met wensen uit de praktijk. Het opleiden in de school is een proces dat zich blijft ontwikkelen. Het advies biedt een eerste uitgangspunt dat in de praktijk van alle dag aangescherpt, aangevuld en verbeterd moet worden.

## Summary

This graduation study for University Twente, explores the subject 'school-based teacher education'. The study took place at Christelijke Hogeschool Windesheim for the department School of Education (primary teacher education).

Recently the subject school-based teacher education has drawn a lot of attention when it comes to educating teachers for primary school. This manner of education, the primary school takes over a part of the training of students who will become teachers. Students will (partly) be trained inside the primary school, in a so called 'workplace learning environment'. The primary school mentor, the student and the teacher education, together, are responsible for the education of the student. Currently there is a lot of obscurity about the collaboration, the roles, tasks and responsibilities of the above mentioned members.

The central question addressed in this study is:

What should a workplace learning environment contain, following the demands and conditions of the theory and mentoring, taking into account the demands of the users?

The answer to this question is written in an advice to the School of Education, Windesheim.

Investigation of literature about the subject, states a list of, demands and conditions for a workplace learning environment, the roles, tasks and responsibilities and the competences of the mentor. The Onderwijsraad (2005) states conditions for solid workplace learning environment. They describe the importance of proper mentoring, creating a variety in learning environments, staff policy, education policy of staff, professional knowledge, collaboration with a teacher education and a clear finalization of the teacher education. According to Buitink & Wouda (2001), the above mentioned collaboration can be described by five models. Each model defines a way of mentoring and supporting the student, they differ from each other in a growing level of responsibilities for the primary school mentor.

The quality of the workplace learning environment will also be determined by its mentoring and supporting. An experienced teacher will be the mentor during the student's education. Within this process, the mentor will have several tasks and responsibilities. He/she carries out the guidance by taking on several roles, for example guide, role model, information source, coach, evaluator, stimulator en instructor. Filling in these roles depends on the earlier mentioned models of collaboration, choosing a collaboration model has consequences for the role of the mentor. In a 'work-placement' model of collaboration, the primary school is less involved in the learning process of the student. The mentor does not have to act as an instructor. In the 'partner' model of collaboration, the primary school has more influence on the learning process of the student. The mentor occasionally has to act as an instructor.

The current teacher competences in primary education (SBL, 2004) are the basis of the mentor competences which closely connect with the teacher as a mentor. To this competence we can add knowledge and skills which are necessary for the guidance roles and tasks. Johnson (2003) describes the competences of the mentor by mentioning values, possibilities, knowledge and skills. The guidance aspects of the competences for teacher trainers (VELON, 2003) and coaches in primary school (SOA, 2003) are a supplement to the knowledge and skills of Johnson (2003), because they, like the SBL (2004) competences distinguish professional roles. The need analysis reveals the needs of teachers, education managers, mentors and students concerning the current and wanted situation of mentoring in a workplace learning environment.

On the basis of the results of the literature survey, an interview schedule and a questionnaire have been drawn. With these instruments the current and wanted situation of school-based teacher education has given us some insight. The results of the need analysis show that the visions, concerning the school-based teacher education and the way this is implemented in primary schools, are diverse. The differences in vision concerning school-based teacher education and collaboration have definitely got an influence on the work-placement model. Schools differ in the way they fill in the varied learning



situation, the staff policy, education policy of the staff and the subject based competences. Currently the collaboration between primary school and the teacher education is largely based on the work-placement model. Teachers of the teacher education and education managers would like to take it a step further, they would like to teach according the partner model.

The specifications for drawing up the advice have been taken from the results of the need analyses and the guidelines of the literature. These specifications deal with clarity, adaptation, quality and professionalism of the workplace learning environment. Clarity means understandable and clear roles, tasks and responsibility for the mentor. Adaptation means taking into account the diversity of primary schools and mentors and gives room to schools which like to develop in student education. Quality is guaranteed by using the conditions of a workplace learning environment (Onderwijsraad, 2005). Finally it is of great importance that mentors and school teams will keep developing. The advice describes the professional development possibilities within school-based teacher education.

Above mentioned specifications are the foundations of the advice. Besides that, information about school-based teacher education has been collected at Hogeschool Edith Stein Hengelo and the Christelijke Hogeschool Ede. They both share knowledge and experience of school-based teacher education and offer practical experience data. The advice describes a framework for workplace learning environment and collaboration. The co-ordinator model has been chosen as a starting point for collaboration and from that, the responsibilities between the teacher education and primary school are divided. The framework has been completed with instruments that give insight and clarity on the division of roles, tasks and responsibilities. Simultaneously the advice matches the diversity of schools and mentors. Within the framework, schools can make their own choices to suit the contents to their own demands.

In order to enlarge the chance for successful implementation, a formative evaluation session has been carried out. Five future users and two independent experts have by means of a questionnaire given their judgement concerning the advice. The results of the evaluation are largely positive. Focus points and recommendations derived from the evaluation concern the division of the tasks and the user-friendliness of the advice. For example the role of the mentor has been heavily discussed. A number of different suggestions have been given to boost the implementation and to change the task overview. In the light of the results of the evaluation and the given suggestions, revision proposal have been adjusted into a revised advice. This revised advice is offered to Windesheim in a final draft.

The assignment has resulted in an advice to Windesheim in which improvement suggestions have been described concerning the quality of workplace learning environment. A clear description of the guidance structure is central in the workplace learning environment. It offers a blue print for workplace learning environment in which conditions from the theory have been completed with wishes from the work field. School-based teacher education is a process which will always develop, therefore the advice only offers a first starting point which will have to be accentuated, completed and improved.

## Vooronderzoek

Deze doctoraalopdracht is uitgevoerd bij de Christelijke Hogeschool Windesheim, lerarenopleiding basisonderwijs, te Zwolle. In dit hoofdstuk wordt het vooronderzoek beschreven dat uitgevoerd is om inzicht te krijgen in de aard van de hulpvraag binnen de lerarenopleiding basisonderwijs van Windesheim. Bij de uitvoering van het vooronderzoek wordt uitgegaan van de voorlopige probleemstelling zoals beschreven in §1.1. In de contextanalyse van §1.2 wordt de probleemomgeving verkend. Er wordt informatie gegeven over Windesheim, de huidige ontwikkeling binnen deze organisatie, de ontwikkelingen aangaande opleiden in de school en de situatie van opleiden in de school binnen Windesheim. De conclusie naar aanleiding de contextanalyse wordt beschreven in §1.3. Tot slot wordt in §1.4 het plan van aanpak beschreven voor het uitvoeren van deze doctoraalopdracht.

### 1.1 Voorlopige probleemstelling

De lerarenopleiding basisonderwijs is in samenwerking met verschillende basisscholen uit de gemeenten Hellendoorn, Dronten, Hogeveen en Den Ham gestart met de invoering van het concept opleiden in de school. Binnen zogeheten opleidingsscholen worden studenten opgeleid tot het beroep van leraar. De basisschool (werkplek) wordt tevens leerplek, waardoor studenten beter toegerust zijn op de praktijk. De basisschool en de lerarenopleiding streven ernaar gezamenlijk verantwoordelijk te zijn voor de kwaliteit van de werkplekleeromgeving van de student. Studenten worden begeleid door mentoren, ervaren groepsleerkrachten. De mentoren binnen één schoolbestuur worden op hun beurt aangestuurd door een opleidingscoördinator. Vanuit de opleiding wordt de student begeleid door docenten.

In de huidige situatie bestaat onduidelijkheid over de rol van de mentor en de bijbehorende taken en verantwoordelijkheden ten aanzien van de begeleiding van studenten. De docenten, opleidingscoördinatoren en mentoren willen de kwaliteit van opleidingsscholen verbeteren, opdat zij studenten een optimalere werkplekleeromgeving kunnen bieden. Duidelijkheid over de competenties van mentoren en het proces van het verwerven van deze competenties zal bijdragen aan de ontwikkeling van een krachtige werkplekleeromgeving. De voorlopige probleemstelling van deze afstudeerscriptie luidt:

*Aan welke competenties moeten mentoren in de opleidingsschool voldoen volgens studenten, opleidingscoördinatoren, docenten en mentoren, om studenten een krachtige werkplekleeromgeving te bieden en op welke wijze kunnen deze competenties in de toekomst verworven worden.*

### 1.2 Contextanalyse

De uitvoering van het onderzoek is beperkt tot de christelijke besturen uit de gemeenten Hellendoorn en Hogeveen. Deze besturen werken al lange tijd samen met Windesheim als het gaat om samen opleiden. Voor de analyse van de context is gebruik gemaakt van informatie van deze twee besturen. Om een beeld te krijgen van de opdracht en de context zijn gesprekken gevoerd met betrokkenen en is een documentanalyse uitgevoerd. De gesprekken zijn gevoerd met betrokkenen vanuit het werkveld (coördinator, mentor) en vanuit de opleiding (docenten). Aanvullend zijn de volgende documenten bestudeerd: de ontwikkelgids ten behoeve van de invoering van de Bachelor Master (BAMA) structuur in de 'School of Education', de website van Windesheim en het projectplan 'opleiden in de school'. De resultaten van de contextanalyse zijn gepresenteerd in onderstaande paragrafen.

In de paragraaf opleiden in de school worden de ontwikkelingen ten aanzien van opleiden in de school beschreven, daarna wordt een algemene beschrijving gegeven van het onderwijs op de Hogeschool Windesheim. Tot slot wordt ingegaan op de situatie van opleiden in de school bij de 'School of Education'.

### 1.2.1 Opleiden in de School

Opleiden in de school is een begrip dat de afgelopen jaren in de belangstelling staat als het gaat om het opleiden van leraren. Binnen opleidingsscholen worden studenten opgeleid voor het beroep van leraar. De Onderwijsraad (2005) geeft de volgende definitie:

*Opleiden in de school is een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de school. Het leren in de school voor een volledige bevoegdheid wordt gecombineerd met het betaald of onbetaald werken in de school.*

Basisschool en lerarenopleiding geven samen inhoud aan de opleiding, ieder vanuit de eigen deskundigheid. Daarbij wordt gebruik gemaakt van specifieke expertise van de school om het opleiden dicht bij de praktijk te houden. De expertise van de opleiding is van belang om objectiviteit en verdieping te waarborgen in het leerproces van studenten (en leraren).

In Nederland is de ontwikkeling en aandacht voor het opleiden in de school vrij recent. Het concept van opleidingsscholen (professional development school - PDS) is begin jaren 90 in de Verenigde Staten ontwikkeld. In PDS werken school en opleiding nauw samen, niet alleen bij het opleiden van leraren, maar ook bij onderzoek en het verder vernieuwen en verbeteren van het onderwijs. (Kallenberg, 2004). PDS is gebaseerd op toenemende aandacht van leren door reflectie op de praktijk en interactie tussen docenten over het onderwijs.

De doelstellingen van opleidingsscholen in Nederland zijn vergelijkbaar met PDS. De belangrijkste doelen van opleidingsscholen zijn (Kallenberg, 2004):

- het opleiden en professionaliseren van aankomende en zittende leraren en andere (aankomende) professionals in scholen en opleidingen;
- het verbeteren van het leren en de resultaten van de leerlingen in de basisschool;
- het ontwikkelen van voorbeeldpraktijken van goed onderwijs met het oog op het verspreiden ervan onder andere scholen en opleidingsinstituten;
- de gelijktijdige verbetering van school en opleiding;
- het realiseren van duurzaam, toegepast onderzoek ten behoeve van de professionele ontwikkeling van scholen en leraren.

#### Motieven

Opleiden in de school kan voor lerarenopleidingen, basisscholen en studenten een belangrijke meerwaarde hebben. Vanuit de opleiding betekent opleiden in de school een erkenning van de realiteit dat de school een belangrijke leerplek is voor de student. Men heeft de laatste decennia veel nieuwe kennis opgedaan over hoe mensen leren en zich ontwikkelen. Dit heeft geleid tot een verschuiving van de eisen aan het onderwijs: van kennis en vaardigheden naar competenties en zelfstandig leren. Er wordt gezocht naar nieuwe leerarrangementen waarin het schoolse leren nadrukkelijker wordt gecombineerd en afgewisseld met buitenschools leren (Kallenberg, 2004).

Voor basisscholen ligt het belang van opleiden in de school in het oplossen van de lerarentekorten en het professionaliseren van (aanstaande) leraren. Scholen zijn bewuster gemaakt van het belang van voldoende kwaliteit en kwantiteit van onderwijspersoneel en zijn zich gaan bemoeien met de opleidingstrajecten van lerarenopleidingen. Deze ontwikkeling is versterkt doordat de tekorten op de arbeidsmarkt hebben geleid tot de instroom van een steeds diverser samengestelde groep: afgestudeerden aan de lerarenopleiding, studenten die de lerarenopleiding hebben afgebroken, onbevoegden, zij-instromers, etc. Deze verschillende groepen hebben sterk behoefte aan een opleidingstraject op maat dat aansluit bij de aanwezige ervaringen en de situatie op de werkplek (Wolk, 2005).

Scholen zijn daarnaast bezig met de professionalisering van opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren. De professional in het onderwijs blijft zich gedurende zijn hele loopbaan ontwikkelen, een naadloze overgang tussen opleiding en nascholing moet zorgen voor een doorlopende leerweg. Personeelsbeleid wordt in belangrijke mate ook opleidingsbeleid. De opleiding en professionalisering van leraren vindt in gezamenlijke verantwoordelijkheid met de lerarenopleidingen plaats.

Daarbij biedt het opleiden in de school een unieke mogelijkheid de initiële lerarenopleiding, de professionele ontwikkeling van leraren, de schoolontwikkeling en het personeelsbeleid met elkaar te verbinden. Zo ontstaat er geleidelijk een leer- werkcultuur binnen de scholen.

Naast de opleiding en de school heeft het opleiden in de school ook meerwaarde voor de student. De student krijgt vanaf het begin van de opleiding een realistisch beeld van het (toekomstige) werk en kan daarmee de eigen geschiktheid voor het beroep in schatten. De schoolpraktijk wordt startpunt van het traject dat de studenten afleggen, dit geeft sturing aan het leerproces en genereert concrete leervragen. Daarbij is het van belang dat er samenhang is tussen wat er op de werkplek en op de opleiding plaats vindt. Wanneer scholen en opleidingen zich bewust zijn van hun opleidingstaak en keuzes hebben gemaakt om dit in samenhang te kunnen realiseren, betekent dit voor de student dat er een duidelijke opleidingsstructuur op de school aangetroffen wordt.

### Opleiden in andere landen

In de studie 'Leraren opleiden in de school' heeft de Onderwijsraad (2005) gekeken naar de schoolgebonden opleidingstrajecten in het buitenland. De situatie in Nederland is vergeleken met verschillende opleidingsmodellen in Canada, Duitsland, Engeland, Frankrijk en Zweden. In de meeste landen is nauwelijks sprake van integratie tussen opleiding en school. Basisscholen zijn in deze gevallen voornamelijk verantwoordelijk voor de stageplaatsen. Alleen in Engeland, Canada en in mindere mate Nederland komen verschillende opleidingsmodellen voor waarbij scholen betrokken worden bij het opleiden van leraren. In Engeland vindt sinds 1992 samenwerking tussen school en opleiding plaats. De regering heeft deze vorm van opleiden min of meer 'opgelegd', om de samenwerking tussen opleidingen en basisscholen te versterken. Het is aan opleidingen en scholen zelf om de mate van samenwerking te bepalen. In de Engelse praktijk komt dit neer op het participeren in de stageplek tot aan het volledig verzorgen van de lerarenopleiding. Canada kent evenals Nederland een tamelijk grote diversiteit aan samenwerkingsmodellen. In centraal aangestuurde opleidingssystemen zoals in Frankrijk en in zekere mate Duitsland komen samenwerkingsmodellen minder snel van de grond. In Zweden is de aandacht er formeel wel, maar in de praktijk komt dat de samenwerking maar moeizaam op gang. In alle onderzochte landen is men op zoek naar samenwerkingsmodellen die een stap verder gaan dan de school als stageplek.

### Werkplekleren in andere sectoren

Uit ervaringen in het midden- en kleinbedrijf met opleiden op de werkplek blijkt dat bedrijven deze opleidingsvorm een efficiënte methode vinden om hun nieuwe werknemers op de juiste manier in te werken. Het type opleidingsactiviteiten is afgestemd op de specifieke behoeften van het bedrijf. Tegelijkertijd kan dit bedrijfsspecifieke component in het trainings- en opleidingsprogramma nadelig werken omdat daarmee de marktwaarde van de opleiding beperkt kan zijn. Deze ervaring geldt ook voor schoolgebonden opleidingstrajecten in opleidingsscholen. Als een school een grotere rol krijgt in de invulling van het opleidingsprogramma, bestaat het risico dat de school de opleidingsactiviteiten van de student te veel toespitst op het leren van (praktische) kennis die voor de eigen school direct toepasbaar is. Scholing die niet direct van nut is kan echter voor de verdere professionele ontwikkeling van de leraar wel van belang zijn.

Tijdens de opleiding van artsen en medisch specialisten neemt het leren op de werkplek (het ziekenhuis) ook een belangrijke plaats in. Het voordeel is dat studenten al redelijk vroeg in hun opleiding leren werken met echte patiënten. Een nadeel is de hectische werkomgeving, waardoor het lastig is voldoende aandacht te besteden aan het leerproces van de co-assistenten.

Als een leraar in opleiding direct 'in het diepe' wordt gegooid, brengt dat ook risico's met zich mee. Oefenen voor medestudenten van de lerarenopleiding is bovendien makkelijker en goedkoper te organiseren dan oefenen voor collega-leraren. In de laatste fase van de lerarenopleiding kan een student echter zelfstandig lesgeven en als beginnend docent functioneren in de school. Een schoolgebonden opleidingstraject kan dan ook beter zoveel mogelijk in de laatste fase plaats vinden.

Uit de ervaringen die in de beroepsbegeleidende leerweg met het opleiden op de werkplek zijn opgedaan blijkt dat het opleidingsinstituut een belangrijke plaats inneemt in het leerproces van de student. Zo is het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor het opstellen van de beroepspraktijkovereenkomst en de eindbeoordeling van de student (Onderwijsraad, 2005).

## Ministerie van Onderwijs

In de beleidsagenda 'Meer kwaliteit en differentiatie' (MinOC&W, 2005) gaat de minister specifiek in op de lerarenopleidingen. In de aanloop naar deze beleidsagenda heeft de minister gesprekken gevoerd met de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Hoger Beroeps Onderwijs (HBO)-raad. Uit de gesprekken blijkt dat gewerkt moet worden aan de kwaliteit van de opleidingsschool en het leren op de werkplek. In het stuk worden de volgende doelen gesteld:

- Duurzame borging van de kwaliteit van het leren in de beroepspraktijk in het algemeen.
- Ruimte voor scholen die bereid en in staat zijn voor meer dan hun eigen behoefte op te leiden en/of ruimte voor scholen die het opleiden in de school verbinden met onderwijsinnovatie binnen de school en fundamentele kennisontwikkeling.

Om deze doelen te bereiken worden afspraken gemaakt over het toezicht van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) en de inspectie op de kwaliteit van leren. De gezamenlijke opleidingen ontwikkelen een aantal bruikbare voorbeelden van overeenkomsten met scholen, waarin aandacht wordt besteed aan; het ontwikkelen van competenties op de werkplek, onderdelen van het curriculum die daarmee samenhangen, de wijze waarop en condities waaronder onderdelen op de werkplek worden ontwikkeld, de diverse verantwoordelijkheden van opleiding en school en de betrokkenheid van de school bij de beoordeling van het resultaat van het leren op de werkplek.

Er is een aantal scholen gestart met dieptepilots opleiden in de school die in het schooljaar 2007/2008 tot resultaten moeten leiden. In de pilots wordt onderzocht aan welke kwaliteitscriteria een opleidingsschool moet voldoen en wordt duidelijk gemaakt hoe het werkpleklernen wordt geborgd én toetsbaar gemaakt.

## Vereniging Lerarenopleiders Nederland

De Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) is een beroepsvereniging die basisscholen ondersteunt in het opleiden en professionaliseren van leraren. Daarmee richt VELON zich op het bevorderen van de beroepskwaliteit van lerarenopleiders. Met het stuk 'Teacher Educators matter' reageert VELON (2005) op de beleidsagenda van de minister. Het stuk gaat in op de ondersteuning van het leerproces van leraren en de kwaliteit van opleiders.

Bij de begeleiding van het leerproces van leraren dienen de rollen van de opleiding en de school in elkaars verlengde te liggen: initiële opleiding en integraal personeelsbeleid in de school dienen hand in hand te gaan en bij voorkeur uit te gaan van dezelfde onderwijsvisie. De verdeling van rollen en taken tussen de opleiding en de school bij het leren van (aanstaande) leraren kan sterk variëren. Hoe deze verdeling in een specifieke situatie uitvalt is volgens VELON niet zo relevant. Het is veel belangrijker dat de (aanstaande) leraar kan beschikken over keuzemogelijkheden en kan beschikken over een rijke en inspirerende leeromgeving, zowel binnen de opleiding als binnen de school. De eisen aan de leeromgeving hebben zowel betrekking op onderwijskundige, organisatorische en fysieke randvoorwaarden als op cultuur.

Een belangrijk aspect van de kwaliteit van de leeromgeving voor de (aanstaande) leraar is de aanwezigheid van experts op het terrein van het leren van leraren en het terrein van bekwaamheidseisen en de kennisbasis voor leraren. Deze experts of lerarenopleiders kunnen zowel verbonden zijn aan een basisschool als aan een lerarenopleiding binnen het hoger onderwijs. De eisen die gesteld worden aan lerarenopleiders zijn hoog. Lerarenopleiders onderscheiden zich van andere leraren en van opleiders in andere sectoren van het hoger onderwijs door de dubbele bodem die aanwezig is in hun werk. Door hun wijze van opleiden en begeleiden zijn zij een rolvoorbeeld voor (aanstaande) leraren. Dat maakt het noodzakelijk dat lerarenopleiders congruent handelen en hun eigen handelen gebruiken als 'lesmateriaal' door hun pedagogische, didactische en vakinhoudelijke keuzes te expliciteren en te legitimeren.

### 1.2.2 Hogeschool Windesheim

Windesheim (2005) is een brede hbo-instelling met ruim 16.000 studenten en meer dan 1.400 medewerkers die het onderwijs op Windesheim verzorgen en ondersteunen. De Hogeschool vormt een gemeenschap waarin actieve en deskundige mensen elkaar ontmoeten. Windesheim is er voor alle mensen die zich willen voorbereiden op een beroep, aanwezige beroepscompetenties individueel of in teamverband verder willen ontwikkelen en zich persoonlijk willen vormen en ontplooiën.

Binnen Windesheim geven domeincompetenties sturing aan het leerproces van studenten. Het verwerven van competenties vindt plaats in beroepssituaties (authentieke werksituaties) in het kader van een bepaalde rolvervulling. Een competentie is latent aanwezig, maar wordt pas concreet waarneembaar en toetsbaar in een kenmerkende beroepssituatie (KBS). In het onderwijs staat daarom het leren en werken binnen een beroepssituatie en aan een beroepsproduct centraal.

Windesheim heeft gekozen voor vraaggestuurd onderwijs vanuit de visie dat een vraaggestuurde leeromgeving beter aansluit bij een veranderende positie van arbeid in het informatietijdperk. Daarbij geldt dat het van steeds groter belang is dat de student, de werknemer van nu en van straks, eigen verantwoordelijkheid neemt voor zijn leren en zijn loopbaan. Binnen een inhoudelijk richtinggevend kader wil de opleiding het accent leggen op de ontwikkeling van de student en het betekenisvol leren. Daarbij richt zij zich op de leervragen van studenten, zodat er een verbinding tot stand wordt gebracht tussen Windesheim, de beroepspraktijk en de student.

Een tiental *Schools* geeft invulling aan onderwijsvernieuwing, bachelors en masters, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening. De lerarenopleiding basisonderwijs valt samen met het de opleiding voor het voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en volwassen educatie onder '*School of Education*'.

De bachelor '*School of Education*' is breed georiënteerd en is in voltijd en deeltijd te volgen. Na een half jaar van oriëntatie maakt de student binnen een '*major*' een keuze voor een specifieke context:

Primair Onderwijs (PO), Voortgezet Onderwijs (VO) of Beroepsonderwijs en Volwassen Educatie (BVE). In de vorm van minors krijgt de student de kans zich binnen een studie te verbreden en/of te verdiepen. Afronding van deze opleiding zorgt voor een bachelorgraad.

De '*School of Education*' biedt binnen elke stroming (PO, VO en BVE) opleiden in de school aan. Op dit moment is er weinig overeenstemming tussen de verschillende stromingen van opleidingsscholen. Elke stroming organiseert op eigen wijze het opleiden in de school. Wel is er een commissie opgericht om het opleiden in de school vorm te geven binnen de '*School of Education*', maar deze bevindt zich nog in een beginstadium.

Deze onderzoeksopdracht en de verdere contextanalyse richten zich op de situatie van opleiden in de school binnen de lerarenopleiding basisonderwijs (primair onderwijs).

### 1.2.3 Opleiden in de School binnen de '*School of Education*'

Tijdens de lerarenopleiding basisonderwijs kan de student vanaf het derde studiejaar kiezen voor de praktijkgerichte variant opleiden in de school. De student leert dan voornamelijk in de basisschool. Windesheim is samenwerkingsverbanden aangegaan met verschillende besturen. Het zorgdragen voor inhoudelijke uitwisseling en garantie van een hoge onderwijskwaliteit is hierbij het uitgangspunt. Binnen elk samenwerkingsverband is een stuurgroep opgericht die verantwoordelijk is voor de besluitvorming en de facilitering van projecten. Onder deze stuurgroep valt onder andere de coördinatiegroep opleiden in de school. De coördinatiegroep 'opleiden in de school Primair Onderwijs' is in 2002 opgericht en bestaat uit betrokkenen vanuit de Hogeschool (docent primair onderwijs/ fasecoördinator) en basisscholen (opleidingscoördinatoren). De coördinatiegroep is verantwoordelijk voor het initiëren en uitvoeren van het opleiden in de school, als wel de evaluatie en rapportage. Deze activiteiten hebben voornamelijk betrekking op de dagelijkse gang van zaken. Op dit moment wordt binnen de coördinatiegroep gebrainstormd over het verbeteren van het opleiden in de school en het integreren hiervan binnen vraagsturing en competentieleren. Deze initiatieven staan echter nog in de beginfase en zijn erop gericht in september 2008 te starten met een vernieuwd traject opleiden in de school voor derdejaars studenten.

Elk bestuur heeft een opleidingscoördinator aangesteld die medeverantwoordelijk is voor het opleiden in meerdere opleidingsscholen. De functie van opleidingscoördinator is onderdeel van het personeelsbeleid van een bestuur en is daarmee in het functiebouwwerk van de school verankerd. De opleidingscoördinator voert verschillende taken uit. Op organisatorisch vlak hebben deze betrekking op het aansturen van mentoren die de studenten op de werkplek begeleiden, de ontwikkeling van het project opleiden in de school, communicatie tussen opleiding, bestuur en basisschool en selectie van studenten. Inhoudelijk richten zij zich op de begeleiding van intervisiegroepen (studenten en mentoren). Daarnaast zijn verschillende opleidingscoördinatoren deels gedetacheerd als Intern Stage Begeleider (ISB-er) en voeren in deze hoedanigheid ook stagebezoeken uit bij eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten.

De mentor is een ervaren groepsleerkracht die drie dagen in de week verantwoordelijk is voor de begeleiding van de student. De coördinatiegroep de intentie de begeleiding verder te laten gaan dan alleen de praktische begeleiding van de student. De mentor heeft (in de toekomst) ook de procesbewaking van de theoretische component (vakkennis) en het verzorgen van specifieke scholing met betrekking tot de eigen specialismen als taak. Elke school stelt één mentor beschikbaar voor de begeleiding van één student. Niet elke mentor wil in de toekomst verantwoordelijk zijn voor het theoretische component of scholing aan studenten verzorgen. De onderlinge meningen over de rol van de basisschool, opleiding en de mentor zijn dan ook verdeeld.

De studenten zijn reguliere voltijdstudenten die ervoor gekozen hebben het derde jaar van de opleiding in een duaal traject te volgen. Dit houdt in dat de studenten op maandag en dinsdag leren op de opleiding. De student neemt deel aan consultatiegesprekken, supervisiebijeenkomsten en volgt het reguliere differentiatieaanbod van de opleiding. Op woensdag, donderdag en vrijdag leren de studenten op de werkplek. De student loopt een jaar lang stage op de opleidingsschool en neemt deel aan intervisie bijeenkomsten. Studenten worden alleen toegelaten tot het duale traject als ze 95% van de studiepunten uit het tweede jaar hebben behaald en alle stageperioden uit het tweede jaar met een voldoende hebben afgerond. In bijlage 8.1 is een organogram opgenomen van de structuur van opleiden in de school.

### Samenwerking en begeleiding

De contacten tussen het werkveld en de opleiding zijn op dit moment sterk, er wordt veel van elkaar geleerd. In de vorm van een coördinatiegroep wordt een duurzame samenwerkingsrelatie tussen de basisscholen en Windesheim gewaarborgd. De besturen en daarmee scholen hebben de formele rol van medeopleider. Naast de begeleiding door de mentor, volgt de opleidingscoördinator het proces van de student door middel van intervisie en stagebezoeken. De begeleiding vanuit de opleiding vindt plaats door middel van supervisie bijeenkomsten met de student.

In de coördinatiegroep is de intentie uitgesproken om de basisscholen mede verantwoordelijk te maken voor het theoretische component van de opleiding. Om dit te kunnen bereiken worden de mentoren op dit moment geschoold op het gebied van begeleidingsvaardigheden en vakdidactiek. De scholing begeleidingsvaardigheden wordt verzorgd door de afdeling contractactiviteiten van Windesheim Educatief. De vakdidactische scholing wordt verzorgd door docenten van Windesheim. Docenten bepalen zelf welk onderdeel van een vak in aangepaste vorm in de opleidingsschool uitgevoerd wordt.

## **1.3 Conclusie**

In de contextanalyse is duidelijkheid verkregen over het opleiden in de school. Bij het opleiden in de school geven basisschool en lerarenopleiding samen inhoud aan de opleiding, ieder vanuit de eigen deskundigheid. Deze samenwerking tussen de lerarenopleidingen, basisscholen en studenten kan een belangrijke meerwaarde hebben, als er samenhang is tussen wat er op de basisschool en op de opleiding plaats vindt. Het opleiden in de school in Nederland is vergeleken met verschillende opleidingsmodellen. Engeland is het enige land waar samenwerking tussen school en opleiding in verschillende vormen plaats vindt. Deze samenwerking varieert van het participeren in de stageplek tot aan het volledig verzorgen van de lerarenopleiding.

De verantwoordelijkheid van de basisschool voor het leerproces van de student wordt bepaald door de vorm van samenwerking tussen basisschool en opleiding.

Het werkplekleren in andere sectoren laat zien dat het een efficiënte methode is om werknemers in te werken. Wel leren ervaringen uit andere sector dat er gewaakt moet worden voor te specifieke opleidingsprogramma's. Het risico bestaat dat de basisschool de opleidingsactiviteiten van de student te veel toespit op het leren van (praktische) kennis die voor de eigen school direct toepasbaar is. Scholing die niet direct van nut is kan echter voor de verdere professionele ontwikkeling van de leraar wel van belang zijn. Verder moet er voldoende aandacht besteed worden aan het leerproces van de student en moet er pas in de laatste periode van de opleiding gestart worden met werkplekleren. Vertaald naar de situatie van werkplekleren in de basisschool, kunnen deze aandachtspunten gezien worden als voorwaarden voor werkplekleren.

Uit zowel het beleidsstuk van de Minister, als de reactie van VELON blijkt dat duidelijkheid ten aanzien van de kwaliteit van de opleidingsschool, werkplekleeromgeving en opleiders in de school een terugkomend punt is. VELON geeft aan het belangrijk is dat de student beschikt over een rijke en inspirerende leeromgeving, waarbij de aanwezigheid van experts op het terrein van het leren een belangrijk kwaliteitsaspect is.

Binnen Windesheim en basisscholen is op dit moment geen eenduidige visie ten aanzien van het opleiden in de school. De coördinatiegroep en het docententeam willen het opleidingstraject graag verbeteren door de kwaliteit van de werkplekleeromgeving en de inzet van mentoren te optimaliseren. Mentoren en basisscholen reageren verdeeld op de rol van de school in de toekomst.

De contextanalyse laat zien dat er verschillende samenwerkingsmogelijkheden zijn tussen basisscholen en lerarenopleiding in het opleiden van studenten. Daarnaast tonen aandachtspunten uit andere sectoren voorwaarden voor een werkplekleeromgeving. De contextanalyse wijst op het belang van de aanwezigheid van experts op de werkplek en laat tot slotte zien dat Windesheim en basisscholen nog zoekende zijn naar de manier waarop opleiden in de school vormgegeven moet worden.

De voorlopige probleemstelling gaat in op de competenties van mentoren en het verwerven van deze competenties. Uit de contextanalyse blijkt echter dat ideeën ten aanzien van de invulling van een krachtige werkplekleeromgeving divers zijn. Hierdoor bestaat bijvoorbeeld onduidelijkheid over de invulling van taken en verantwoordelijkheden van de basisschool en daarmee de mentor. Voordat de competenties van mentoren en het verwerven van deze competenties ontworpen kunnen worden is het belangrijk helder te krijgen hoe het opleiden in de school er binnen Windesheim uit moet komen te zien. Deze conclusie zal meegenomen worden in de definitieve probleemstelling van dit onderzoek. Het vervolg van dit onderzoek zal zich in eerste instantie richten op de aandachtspunten voor een werkplekleeromgeving, de samenwerkingsmogelijkheden en bijbehorende verantwoordelijkheden van opleiding en basisschool en de begeleiding van studenten en competenties van experts (mentoren).

#### **1.4 Plan van aanpak**

Bij de uitvoering van dit onderzoek zijn achtereenvolgens de fasen vooronderzoek, ontwerp, evaluatie en revisie doorlopen. Deze fasen zijn afgeleid van het model van onderwijskundig probleem oplossen (Plomp, 1992).

Tijdens het vooronderzoek is gebruik gemaakt van een contextanalyse, een literatuuronderzoek en een behoefteanalyse. In de contextanalyse is de probleemomgeving nader verkend en is de probleemstelling aangescherpt. Tijdens het literatuuronderzoek zijn de invulling van een werkplekleeromgeving, samenwerkingsmogelijkheden, begeleiding van studenten en competenties met behulp van wetenschappelijke- en vakpublicaties nader verkend. In het literatuuronderzoek is geprobeerd antwoord te geven op de volgende vragen:

- Wat is een werkplekleeromgeving, welke voorwaarden bepalen de kwaliteit van een werkplekleeromgeving
- Welke taken en verantwoordelijkheden dient de basisschool te vervullen binnen de verschillende modellen van het samen opleiden?
- Welke rollen, taken en verantwoordelijkheden dient een mentor te vervullen binnen de werkplekleeromgeving en welke kennis en vaardigheden zijn daar voor nodig?



Met de resultaten is een kader geschetst waarmee de huidige en gewenste situatie van opleiden in de school in kaart gebracht kan worden. De resultaten van het literatuuronderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 2.

In de behoefteanalyse zijn de behoeften van de opleidingscoördinatoren, docenten, mentoren en studenten in kaart gebracht die betrokken zijn bij het opleiden in de school. De behoefteanalyse is ingericht aan de hand van de resultaten van het literatuuronderzoek en gaat in op de huidige en gewenste situatie van werkplekleren, begeleiden en competenties van mentoren. In de behoefteanalyse is geprobeerd antwoord te geven op de volgende vraag:

- Wat is volgens docenten, opleidingscoördinatoren, mentoren en studenten de huidige en gewenste situatie van begeleiden van studenten in een werkplekleeromgeving?

Vanuit de theorie en de behoeften van betrokkenen van de lerarenopleiding en het werkveld zijn ontwerpspecificaties opgesteld. Aan het eind van hoofdstuk 3 is het vooronderzoek afgerond. Naar aanleiding van de contextanalyse, het literatuuronderzoek en de behoefteanalyse is de definitieve probleemstelling opgesteld. De uitvoering en de resultaten van de behoefteanalyse zijn beschreven in hoofdstuk 3.

Bij het ontwerp van het advies zijn wetenschappelijke bronnen en praktische ervaringsgegevens gecombineerd. Allereerst zijn alternatieven voor het ontwerp gezocht door informatie van andere hogescholen te verzamelen en te analyseren. Om te komen tot een oplossing zijn elementen uit de literatuur, behoefteanalyse en de informatie uit de ontwerpfase in een prototype verwerkt. Dit prototype is teruggekoppeld naar betrokkenen en vervolgens aangescherpt tot een advies. In de fase van ontwerp is geprobeerd antwoord te geven op de volgende vraag:

- Hoe dient een werkplekleeromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men daarbij uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkplekleren en mentoring gesteld worden en wanneer tevens rekening gehouden wordt met de eisen die de gebruikers stellen?

Het antwoord is gegeven in de vorm van een advies aan Windesheim waarin de inrichting van werkplekleeromgevingen op basisscholen beschreven is. Het bevat instrumenten om de begeleiding en competenties van mentoren te ondersteunen. De ontwerpspecificaties, de ontwikkelmogelijkheden en de inhoud van het advies komen aan bod in hoofdstuk 4.

In hoofdstuk 5 is de evaluatie van het ontwerp beschreven. Hiervoor is het ontwerp voorgelegd aan verschillende docenten, directeuren, bestuursleden en opleidingscoördinatoren. Zij hebben het advies geëvalueerd op de praktische haalbaarheid en bruikbaarheid. In de fase van evaluatie is geprobeerd antwoord te geven op de volgende vraag:

- In hoeverre is het ontworpen advies praktisch haalbaar en bruikbaar binnen opleidingsscholen van Windesheim en op welke punten kan het advies verbeterd worden?

Op basis van de informatie is het advies op een aantal punten verbeterd ten einde de implementatiekansen van het advies te vergroten. De uitvoering en de resultaten van de evaluatie zijn gepresenteerd, evenals de suggesties voor het herontwerp. Tot slot is afgesloten met de conclusie, de discussie en de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

## 2 Literatuur

Met behulp van wetenschappelijke literatuur en vakpublicaties worden in dit hoofdstuk de begrippen werkplekleeromgeving, mentoring en competenties verkend. Met de resultaten wordt getracht een antwoord te geven op de volgende vragen.

*Wat is een werkplekleeromgeving, welke voorwaarden bepalen de kwaliteit van een werkplekleeromgeving*

*Welke taken en verantwoordelijkheden dient de basisschool te vervullen binnen de verschillende modellen van het samen opleiden?*

*Welke rollen, taken en verantwoordelijkheden dient een mentor te vervullen binnen de werkplekleeromgeving en welke kennis en vaardigheden zijn daar voor nodig?*

Allereerst worden in §2.1 de kenmerken van een werkplekleeromgeving beschreven. Er wordt ingegaan op verschillende samenwerkingsmodellen tussen opleiding en basisschool binnen een werkplekleeromgeving. Vanuit het geschetste kader worden in §2.2 de algemene principes van mentoring beschreven en worden de mogelijke rol(len) en verantwoordelijkheden van mentoren in kaart gebracht. In §2.3 wordt ingegaan op het begrip competentie; de kennis en vaardigheden die een mentor bezit, competenties van leraren, competenties van mentoren en de eisen die vanuit de erkennende organisaties aan lerarenopleiders gesteld worden.

### 2.1 Werkplekleeromgeving

Scholen bieden waardevolle mogelijkheden voor leren op de werkplek, zonder dat sprake hoeft te zijn van opleidingsscholen. In de basisschool als werkplek is veel kennis over onderwijsprocessen aanwezig. Deze kennis biedt in de vorm van methode handleidingen, computersimulaties, ingerichte leeromgevingen en projecten direct bruikbare, beroepsrelevante informatie. Gestandaardiseerde procedures in het kader van leerlingenzorg op maat, oudercontacten of kennisconstructie (vergadering, training of collegiale consultatie) bevatten relevante informatie over het functioneren van de school als systeem. Daarnaast zijn binnen scholen kenniswerkers (collega's, adviseurs) actief waaraan studenten zich kunnen spiegelen. De dagelijkse werkomgeving is bij uitstek de plaats waar de gewenste bekwaamheden van aanstaande leraren tot ontwikkeling kunnen komen. Het schoolgebonden opleidingstraject opleiden in de school staat toe dat basisscholen een deel van de opleidingsfunctie overnemen en daardoor een deel van de dagelijkse werkomgeving toevoegen aan de opleiding.

In onderstaand stuk wordt een kader geschetst waarbinnen de begeleiding en ondersteuning van studenten plaats vindt. De inhoud van een werkplekleeromgeving wordt geschetst en er worden voorwaarden beschreven die bijdragen aan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving. Vervolgens wordt ingegaan op de samenwerking tussen basisschool en opleiding.

#### 2.1.1 Wat is een werkplekleeromgeving?

Bij de werkplek als leeromgeving spelen werkinhoud, de rol van collega's en leidinggevenden en de informatie een belangrijke rol. Onstenk (1997) heeft dit beschreven als het leerpotentieel van de werksituatie. De werkplek kent een leerpotentieel dat bestaat uit het leeraanbod en het opleidingsaanbod van en in het werk. Het soort werk dat men uitvoert is in feite een belangrijk *leeraanbod* op de werkplek. Daarbij onderscheidt Onstenk (1997) de inhoud van het werk, de op het werk aanwezige informatie en de sociale werkomgeving. De inhoud van het werk betreft onder andere de breedheid en vakmatige volledigheid van het werk en de handelingsruimte die men heeft. Zo heeft een werksituatie waarin een aanstaande leraar kan experimenteren een ander leeraanbod dan een werksituatie waarin de aanstaande leraar gehouden is aan handelingsregels en voorschriften.

Bij een grote variatie in het werk is het leeraanbod anders dan werk dat snel tot dagelijkse routine kan leiden. Bij aanstaande leraren kan men hierbij denken aan het lesgeven in verschillende groepen en verschillende schoolsoorten, naast het lesgeven in alleen maar een groep zeven van een specifieke basisschool. Naast het werk zelf is de sociale interactie op de werkplek een belangrijke factor voor het leeraanbod van de werkplek, want in interactie wordt meer geleerd. Sociale interactie kan variëren van contacten in de wandelgangen over het werk tot aan het werken in teams bij het vormgeven van het onderwijs en het invoeren van vernieuwingen. Een laatste niet onbelangrijke factor die het leeraanbod van de werkplek beïnvloedt is de cultuur op de werkplek met betrekking tot leren van medewerkers en veranderen van onderwijs. Met cultuur wordt dan bedoeld het geheel aan gewoonten en normen met betrekking tot veranderen, leren, praten over het werk, innoveren, gedrag, enzovoort.

Naast het leeraanbod op de werkplek bestaat ook het *opleidingsaanbod* op de werkplek, dat wil zeggen maatregelen en interventies gericht op het systematiseren van leermogelijkheden. Zaken als het organiseren van intervisie, collegiale consultatie, scholing, onderhouden van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), vallen binnen het opleidingsaanbod. Ook het bewust verbreden van werkzaamheden, het organiseren van teamwerk en het laten meedoen met innovaties, met het oog op leren, vallen binnen het vergroten van het opleidingsaanbod.

Samengevat geven het leeraanbod en het opleidingsaanbod samen invulling aan de werkplekleeromgeving. De kans dat er in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden wordt bepaald door de wisselwerking tussen kenmerken van een student enerzijds (opleiding, vakbekwaamheid, leercompetentie en leermotivatie) en die van de werksituatie anderzijds. Onstenk (2002) geeft hierbij aan dat de rol van de begeleider bij de leerprocessen op de werkvloer specifieke aandacht verdient. Voor de student is de belangrijkste dimensie van opleiden op de werkplek de begeleiding en sturing van het leerproces, dat wil zeggen de mate waarin en de wijze waarop hij/zij uitleg, aanwijzingen en feedback krijgt.

### 2.1.2 Kenmerken van een werkplekleeromgeving

Om de kwaliteit van een werkplekleeromgeving binnen het traject opleiden in de school te kunnen garanderen heeft de Onderwijsraad (2005) een aantal voorwaarden geformuleerd waaraan schoolgebonden opleidingstrajecten moeten voldoen. Deze voorwaarden zijn samengesteld op basis van de literatuur van Onstenk, ervaringen in andere sectoren en andere landen.

#### *1 Goede begeleiding en ondersteuning*

De kwaliteit van een schoolgebonden opleidingstraject hangt af van de didactische vormgeving, de invulling van het onderwijsleerproces in de school en van de structurering van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces in de school. De didactische vormgeving richt zich op de inrichting van het onderwijs en dan met name de wijze waarop kennis, vaardigheden en houdingen bijgebracht worden. Het onderwijsleerproces wordt vorm gegeven door onder andere de leeromgeving, verschillende werkvormen, onderwijsactiviteiten, controle, evaluatie, ondersteuning en uitdaging. De structurering van de begeleiding en ondersteuning dragen eraan bij dat de student een zo optimaal mogelijk leerproces doorloopt. In de school is/zijn een of meer deskundige begeleider(s) of opleidingsfunctionaris(sen) aanwezig.

#### *2 Gevarieerde leersituaties*

De opleidingsschool biedt studenten de gelegenheid gevarieerde werkervaring op te doen. De opleidingsschool moet ervoor zorgen dat de student leerkrachtcompetenties ontwikkelt die 'overdraagbaar' zijn naar andere functies in hetzelfde of een soortgelijk beroep. Dit vergroot het civiele effect van de opleiding.

#### *3 Een goed personeels- en opleidingsbeleid*

Een opleidingsschool die leraren in de school wil gaan opleiden, kiest ervoor de opleidingsfunctie in de school te versterken. Dit veronderstelt dat de school een goed ontwikkeld personeels- en opleidingsbeleid heeft. Daarnaast acht de Raad het noodzakelijk dat de opleidingsfunctie die de school nastreeft, in het functiebouwwerk van de school is verankerd. Dit geeft de garantie dat conjuncturele schommelingen kunnen worden opgevangen. Bovendien is de school zo in staat breder op te leiden dan alleen voor de eigen personeelsbehoefte.

#### *4 Vakinhoudelijke competentie*

Net als voor andere HBO instellingen geldt voor een schoolgebonden opleidingstraject de kwaliteitseisen die aan bachelor- of masteropleidingen worden gesteld. Daarbij geldt specifiek voor de lerarenopleidingen dat zij hun opleidings- en examenprogramma's afstemmen op de bekwaamheidseisen zoals die zijn vastgelegd in het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Een schoolgebonden opleidingstraject moet voorbereiden op het inzicht en de handelingen die specifiek van belang zijn voor de uitoefening van het lerarenberoep en voor de uitoefening van het beroep in de betreffende onderwijssector of -sectoren.

#### *5 Samenwerking met een lerarenopleiding*

Een opleidingsschool die leraren in de school wil gaan opleiden, gaat een duurzame samenwerkingsrelatie met een lerarenopleiding aan. De opleidingsschool en de lerarenopleiding spreken samen af hoe en waar de noodzakelijke competenties het beste geleerd kunnen worden, in welke leeromgeving dat het beste kan gebeuren en hoe daarbij rekening wordt gehouden met de reeds ontwikkelde competenties. Verder maken ze afspraken over de wijze van beoordeling van de student en de bekostiging van het opleidingstraject.

#### *6 Transparante afsluiting*

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject dient transparant te zijn. Voor voldoende transparantie bij de afsluiting van schoolgebonden opleidingstrajecten acht de Raad het wenselijk dat een rollenscheiding bestaat tussen het opleidingstraject en de afsluiting daarvan. Concreet vertaald: de lerarenopleider en de opleidingsfunctionaris in de school zijn nooit als enige betrokken bij de eindbeoordeling. De Raad acht het noodzakelijk dat bij de eindbeoordeling een externe deskundige van de lerarenopleiding wordt ingeschakeld, die niet betrokken is geweest bij de opleiding van de betreffende student.

Andere onderzoeken naar kenmerken van de kwaliteit van werkplekleeromgevingen ondersteunen het belang van goede begeleiding. Geldens (2004) beschrijft in haar onderzoek naar kwaliteitscomponenten van een werkplekleeromgeving binnen de opleidingsschool het belang van kwaliteitszorg en begeleiding van de student voor het behalen van startbekwaamheden. Onderdelen van deze begeleiding zijn mentoring en coaching, afstemming van het aanbod op behoeften, het leren van de student in kenmerkende situaties en tot slot het ondersteunen van 'ownership', de student moet eigenaar worden van het eigen leerproces. Met de voorwaarden van de Onderwijsraad is een recent en compleet overzicht gegeven van kenmerken voor een werkplekleeromgeving binnen het traject opleiden in de school. Ze gaan in op de inrichting van een werkplekleeromgeving op de basisschool, de rol van het bestuur en de opleiding die mede de kwaliteit van het opleidingsgebonden traject bepalen. Het geven van een goede invulling aan de gestelde voorwaarden is dus voor zowel het opleidingsinstituut als de basisschool van groot belang. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de samenwerking van de basisschool en de opleiding bij het samen opleiden in de school.

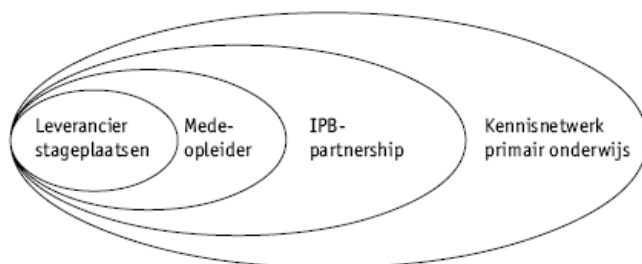
### **2.1.3 Samen opleiden**

Lerarenopleidingen en scholen hebben al een lange traditie van samenwerken als het gaat om het inrichten van werkplekleeromgevingen en het opleiden van studenten. Scholen bieden studenten de mogelijkheid stages te lopen en deze stages zijn in de loop van de jaren steeds meer afgestemd op de opleiding (en omgekeerd). Volgens van der Wolk (2005) vinden alle scholen dat zij een rol dienen te spelen in het opleiden van leraren, maar dat betekent echter niet dat alle scholen een zelfde rol bij opleiden willen en/of kunnen spelen.

Op veel scholen speelt de vraag in welke mate zij verantwoordelijkheid willen nemen voor het opleiden; gaan ze eigen personeel opleiden of wordt er gekozen voor de samenwerking met bestaande opleidingsinstellingen? Op dit moment lijkt het erop dat scholen over het algemeen kiezen om samen met de opleidingsinstellingen vorm te geven aan hun opleidingsambitie. Daarbij willen sommige scholen (samen met opleidingsinstellingen) duidelijk verder gaan dan andere.

Roelofs (2003) beschrijft de samenwerking tussen basisscholen en opleidingen op het gebied van professionalisering en de opleidingspraktijk.

Hij onderscheidt vier uitgangsposities (figuur 1): de school als leverancier van stageplaatsen voor opleidingen, de school als medeopleider binnen verschillende opleidingen, de school als regisseur van IPB- partnerships en de school als spil van een kennisnetwerk primair onderwijs.



Figuur 1: Vier uitgangsposities voor samenwerking (Roelofs, 2003).

De school als leverancier van stageplaatsen voor opleidingen beperkt het opleiden in school tot één afgeronde activiteit. Een activiteit die de orde en regelmaat in scholen niet te veel beïnvloedt. Er zijn gezamenlijke afspraken gemaakt over de hoeveelheid stageplaatsen, beschikbare mentoren en het stagebezoek rooster vanuit de opleiding. De opleiding stelt het stageplan met stageopdrachten ter beschikking aan de school, zodat mentoren zich kunnen informeren over doelen, inhoud en organisatie van de stage.

De school als medeopleider beslist mee over het wel en wee van opleidingen en heeft een formele rol als medeopleider. Er zijn gezamenlijke afspraken gemaakt over de hoeveelheid stageplaatsen, inzet van mentoren als basisschoolcoach, de contactpersonen en begeleiders vanuit de opleiding, de te verwerven competenties, de visie, werkwijze en onderlinge taakverdeling in begeleiding en beoordeling en de afstemming tussen de organisatie en coördinatie binnen de school en de opleiding. Naast afspraken maken is professionalisering gewenst om de rol van medeopleider te kunnen vervullen. Wanneer een schoolteam als medeopleider actief is, kan het de samenwerking met opleidingen gaan verbreden tot een integraal personeelsbeleid (IPB)- partnership of een kennisnetwerk primair onderwijs opbouwen. Dit stelt dan wel eisen aan de zorg voor kwaliteit in school en bij educatieve partners.

School als regisseur van IPB- partnerships. Wanneer je met opleiden in school kwalitatieve en kwantitatieve personele problemen wilt oplossen, vraagt dit om gerichte acties naar zowel nieuw als zittend personeel. Kwaliteitsverhoging van zittend personeel vraagt om heel andere acties dan in de reguliere dagopleiding gebruikelijk is. Om de juiste stappen te kunnen zetten moet een schoolteam duidelijk weten welk competenties het al in huis heeft, welke het via mobiliteit binnen het bestuur kan verwerven en voor welke het opleidingstrajecten nodig acht. Vervolgens kan het schoolteam op zoek gaan naar kandidaten (bijvoorbeeld zij-instromers) en een educatieve partner, die hiervoor trajecten op maat kunnen ontwikkelen en uitvoeren.

School als spil van een kennisnetwerk primair onderwijs. Wanneer scholen opleiden in school gebruiken om hun onderwijs te vernieuwen, bouwen zij hun eigen kennisnetwerk primair onderwijs op. Naast het vernieuwen van hun personeelsbeleid, zoals bij een IPB- partnership, vindt ook systematische vernieuwing plaats van het werken met kinderen. Daartoe verrichten scholen op de werkplek (actie)onderzoek, waarvan zij de onderzoeksresultaten direct kunnen gebruiken bij hun vernieuwingen. Parallel hieraan bieden zij de mogelijkheid aan opleiders, adviseurs en onderzoekers zich op de werkplek te professionaliseren. Het schoolteam functioneert daarbij als een groep velddeskundigen.

De beschreven uitgangsposities geven een overzicht van samenwerkingsmogelijkheden en rollen van de basisschool en de opleiding. Buitink en Wouda (2001) beschrijven ook de samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten. Zij richten zich meer op de organisatie van het opleiden in de school en dan met name de verdeling van verantwoordelijkheden en taken.

De vormen van samenwerking variëren van de school als werk- of stageplek tot het opleiden door de school. De volgende vijf modellen worden onderscheiden:

*Model A: school als werkplek (stageschool model)*

In dit model is de school de werkplek waar de op te leiden leraar in de praktijk functioneert. De (aanstaande) leraar wordt daarbij begeleid door een ervaren leerkracht annex collega. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij het instituut voor de lerarenopleiding. De mentor wordt getraind door het opleidingsinstituut. Er is geen sprake van een opleider in school.

*Model B: school met een centrale begeleider (coördinator model)*

Dit model is een variant van model A. Het verschil is dat de school de taak op zich neemt de begeleiding van de op te leiden leraar door een ervaren collega te laten coördineren en stroomlijnen (centrale begeleider). Deze centrale begeleider heeft dan als mogelijke taken het verzorgen van delen van de begeleiding, het coachen van de begeleiders en het coördineren van die begeleiding.

*Model C: de opleider in de school als opleider van professionals (partnermodel)*

De school is mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school heeft, naast het coachen van de op te leiden leraar, als taak een deel van de opleiding te verzorgen. Hiertoe stelt de school één of meerdere opleiders in de school aan. Deze verzorgen opleidingsonderdelen, supervisie over de op te leiden leraren, training en begeleiding van de mentoren die in de school werkzaam zijn en richten zich op de professionele ontwikkeling van de op te leiden leraar. De school is met het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de vormgeving van de opleiding. Binnen het opleidingsinstituut worden de vakdidactische en meer conceptuele thema's verzorgd. Verder is er aandacht voor de studievoortgang van de op te leiden leraar.

*Model D: de opleider in de school als leider van een opleidingsteam in de school (netwerkmodel)*

De school is mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school beschikt over een opleidingsteam bestaande uit (een) opleider(s) op school en mentoren die vakdidactisch geschoold zijn. Dit team verzorgt die delen van de opleiding, die gericht zijn op het concrete handelen als docent en de professionele ontwikkeling van de op te leiden leraar. Het opleidingsinstituut verzorgt de meer conceptuele en schooloverstijgende kanten van de opleiding. Samenwerking tussen de opleidingsteams en het opleidingsinstituut is zeer intensief. Het opleidingsinstituut ontwikkelt, naast het verzorgen van het genoemde onderwijs, vakdidactiek en algemene onderwijskunde en doet onderzoek ten behoeve van de vakdidactiek en de opleiding van leraren c.q. opleidingsdidactiek. De lerarenopleiding is ook verantwoordelijk voor de studievoortgang van de op te leiden leraren.

*Model E: opleiden door de school (school als opleidingsmodel)*

In dit model wordt de gehele opleiding door de school verzorgd. De opleiding functioneert dan als een soort tweede- lijnsinstituut en richt zich op het opleiden van de opleiders op school en op de ontwikkeling van vak- en opleidingsdidactiek.

Evenals bij het model van Roelofs (2003) beschrijven de samenwerkingsmodellen van Buitink en Wouda (2001) een ontwikkelmodel. De rol en verantwoordelijkheid van de school in de opleiding van de student neemt toe, naarmate men verder komt in het ontwikkelmodel. Wanneer de samenwerkingsmodellen naast elkaar gezet worden, zijn er grote overeenkomsten te vinden. Beiden geven een ontwikkelmodel dat start met de situatie waarin de school incidenteel studenten begeleidt en eindigen met het model waar het opleiden onderdeel uitmaakt van de dagelijkse gang van zaken. Het model van Buitink en Wouda (2001) gaat in op de taken en verantwoordelijkheden die een school heeft ten aanzien van de student. Ze beschrijven de rol van de leerkracht, centrale begeleider en opleider. Roelofs (2003) gaat meer uit van een bestuurlijke organisatie.

De professionalisering van het eigen werknemers staat centraal, studenten kunnen daar onderdeel van uitmaken. Vanuit een goed personeelsbeleid worden het netwerk uitgebreid waarbij allerlei partners kunnen aansluiten. In het vervolg van het onderzoek is gebruik gemaakt van de samenwerkingsmodellen van Buitink en Wouda (2001), omdat zij specifiek ingaan op de verschillende rollen, taken en verantwoordelijkheden van de basisschool.

## 2.2 Begeleiding

Het begeleiden en ondersteunen van medewerkers binnen de werkplekleeromgeving levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces, dit geldt ook voor de ontwikkeling van de student. In de praktijk blijkt dat veel leraren beperkte ervaring hebben met het begeleiden van studenten en collega's. De invulling van de begeleiding vindt op wisselende wijze plaats. De kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het werken met volwassenen verschillen met die van het lesgeven aan jonge kinderen. Het is dan ook logisch dat goede leraren niet automatisch goede mentoren zijn. De verandering van groepsleerkracht naar mentor voor volwassenen vraagt een hele omslag en is een leer/groeiproces.

In deze paragraaf wordt ingegaan op de mogelijke rollen en taken van een mentor. Welke kennis en vaardigheden worden er gevraagd bij deze begeleiding? In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de algemene betekenis van de term mentor en mentoring. Vervolgens wordt er binnen de kaders van het samenwerkingsmodel ingegaan op de taken en verantwoordelijkheden van een mentor. De diverse rollen van mentoren worden beschreven en gekoppeld aan de verschillende taken. Tot slot worden de kennis en vaardigheden van mentoren beschreven.

### 2.2.1 Mentoring

Mentoring is afgeleid van het begrip mentor, dat stamt uit de Griekse oudheid.

*Tijdens de oorlog met Troje besloot Odysseus om tijdens zijn afwezigheid, de zorg voor zijn zoon Telemachus toe te vertrouwen aan zijn vriend Mentor. In die tijd werd de opvoeding overgelaten aan wijze mannen (zoals Mentor) om zonen op te leiden tot karaktervolle krijgers. De persoon Mentor werd door Odysseus gekozen vanwege zijn kennis, wijsheid en ervaring. Odysseus meende dat die karaktereigenschappen een gunstige invloed op de opvoeding van zijn zoon zou hebben, zonder dat Mentor formele machtsmiddelen in handen werd gegeven (Heijnen, 2000).*

Ook in deze tijd wordt de term mentor nog gebruikt om de relatie tussen ervaren (wijze) mensen en minder ervaren mensen aan te duiden. Een vaardige mentor en student kunnen een professionele en productieve relatie opbouwen, waar beiden voordeel bij hebben. De student ontwikkelt zijn zelfbeeld en vaardigheden, en kan een voorbeeld nemen aan volwassen gedrag. De mentor voorkomt stagnatie in de eigen professionele ontwikkeling. Het geeft de mentor de mogelijkheid om de eigen waarden van dit leven te bevestigen (Casey & Claunch, 2005). De koppeling van een mentor en een student wordt ook wel mentoring genoemd. Johnson (2003) geeft daarvoor de volgende definitie:

**Mentoring** is een persoonlijke interactie waarbij een meer ervaren lid zich opstelt als gids, rolmodel, leraar en sponsor van een minder ervaren student. Een mentor voorziet de student van kennis, advies, uitdaging, counsel en ondersteuning in de activiteiten van de student tot het worden van een volwaardig lid van deze professie. Mentorschap is wederkerig en wederzijds en het uiteindelijke doel van een relatie is de ontwikkeling van een sterke professionele identiteit en een heldere professionele bekwaamheid van de student (Johnson, 2003).

Het begrip mentoring kent volgens Lazonder (1998) grote overlap met het begrip coaching. Bij coaching gaat het eveneens om ondersteuning van de ontwikkeling van een student of werknemer. Het grote verschil tussen mentoring en coaching zit in de hiërarchische relatie.

Een coach is iemand binnen de organisatie van de student die verantwoordelijk is voor werkresultaten van de student (lijnverantwoordelijkheid). De coach spreekt iemand aan op niet-wenselijk gedrag of stimuleert een bepaalde wijze van optreden van een student. Een mentor heeft geen lijnverantwoordelijkheid voor de te begeleiden student en zal de student in deze hoedanigheid dan ook niet beoordelen. In de praktijk wordt het onderscheid tussen de begrippen 'mentoring' en 'coaching' minder strikt genomen en kan een mentor ook een beoordelende rol aannemen.

In een meest ideale situatie zal een relatie tussen student en mentor op vrijwillige basis starten. De Jong en Glaudé (2001) geven echter aan dat deze vorm van mentoring in de praktijk niet veel voorkomt, er wordt eerder gebruik gemaakt van formele mentor programma's. Bij formele mentorprogramma's wordt op systematische wijze een koppeling gemaakt tussen studenten en mentoren. De organisatie heeft beleid ontwikkeld waarin duidelijk naar voren komt voor wie mentoring bedoeld is en wie deze mentoren zouden moeten zijn. Beschreven zijn dan onder andere; de selectiecriteria voor studenten en mentoren, een systeem om studenten en mentoren te koppelen, richtlijnen om aan te geven hoe mentoren invulling horen te geven aan de rol van mentor, training van mentoren en als afsluiting een programma evaluatie (Gibb, 1999).

Tijdens een mentorprogramma vindt op geregelde momenten observatie plaats, wordt constructieve feedback gegeven en wordt gereflecteerd op onderwijsmethoden. Er is ruimte voor het oplossen van problemen, discussie over onderwijsdoelen en uitwisseling van strategieën en ideeën. De mentor is in dit proces geen beoordelaar of criticus, maar ondersteunt de student doelgericht bij het verbeteren van het lesgeven. De relatie met de mentor dwingt de student tot het nemen van afstand tot de dagelijkse praktijk. Mentoring leidt zo tot meer reflectief leren, het verwoorden van eigen ervaringen en tot het verifiëren van de interpretaties en suggesties van de mentor (Jong & Glaudé, 2001).

### 2.2.2 Taken en verantwoordelijkheden

De taken en verantwoordelijkheden van de mentor op het gebied van de begeleiding en ondersteuning van de student hangen samen met de mate waarin de basisschool verantwoordelijkheid neemt voor het leerproces van de student. Het samenwerkingsmodel van Buitink en Wouda (2001) beschrijft de taakverdeling tussen opleiding en basisschool. Afhankelijk van de fase in het samenwerkingsmodel wordt een andere invulling aan de begeleidingstaak gegeven.

*Tabel 1 Overzicht van de Taken en Verantwoordelijkheden bij elk Samenwerkingsmodel.*

Samenwerkingsmodel	Taken en verantwoordelijkheden van de basisschool
<i>A: Stageschool model</i>	Begeleiding van de student door een ervaren leerkracht (mentor). Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij het instituut van de lerarenopleiding.
<i>B: Coördinatormodel</i>	Begeleiding van de student door een ervaren leerkracht (mentor).  Het coachen van begeleiders, coördineren van begeleiding en deels verzorgen van begeleiding van de student door een centrale begeleider.
<i>C: Partnermodel</i>	Begeleiding van de student door een ervaren leerkracht (mentor).  Het verzorgen van opleidingsonderdelen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verzorgen van supervisie van de student.</li> <li>- Monitoren van de professionele ontwikkeling van de student.</li> </ul> Verzorgen van training en begeleiding van mentoren.
<i>D: Netwerkmiddel</i>	Verzorgen van opleidingsonderdelen gericht op het concreet handelen als docent en de professionele ontwikkeling van de student. Scholing vindt plaats door een opleidingsteam bestaande uit een opleider en mentoren die vakdidactisch geschoold zijn.
<i>E: School als opleidingsmodel</i>	De gehele opleiding wordt door de basisschool verzorgd. Het opleidingsinstituut richt zich alleen nog op de ontwikkeling van vak- en opleidingsdidactiek en het opleiden van 'opleiders in de school'



In model A en B liggen de verantwoordelijkheden van de basisschool vooral op het vlak van begeleiding van de student. In model C, D en E wordt de basisschool in toenemende mate mede verantwoordelijk voor het curriculum van de student. Het begeleiden van de student is één van de taken van de basisschool, maar daarnaast houdt de school zich ook bezig met het verzorgen van opleidingsonderdelen en het trainen en begeleiden van mentoren. De taken en verantwoordelijkheden van de basisschool worden uitgevoerd door leden van een opleidingsteam. Een opleidingsteam bestaat in ieder geval uit een mentor, een opleider en een coördinator. Globaal genomen is een mentor verantwoordelijk voor de begeleiding van de student, een opleider verantwoordelijk voor het verzorgen van opleidingsonderdelen en een coördinator verantwoordelijk voor de coördinatie van begeleiding.

### De mentor

De verantwoordelijkheid voor de begeleiding van de student komt in alle vijf samenwerkingsmodellen terug. Het doel van de begeleiding door een mentor heeft Tomlinson (1995) onderverdeeld in vijf basisfuncties van mentoring:

- A. Bewust worden van vaardigheden die van belang zijn voor het onderwijzen;
- B. Leren organiseren van onderwijsactiviteiten waarmee een effecten op leerlingen bereikt wordt;
- C. Monitoren van deze onderwijsactiviteiten;
- D. Bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie;
- E. Motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de studenten.

De taken en verantwoordelijkheden van een mentor hebben betrekking op deze vijf functies. Parslou (1995) beschrijft de taken en verantwoordelijkheden voor mentoren in de zeven kernactiviteiten. In onderstaand overzicht zijn deze kernactiviteiten aangevuld met taken die beschreven zijn door Bower (2000) en verschillende scholen die meegewerkt hebben aan het project opleiden in de school (opleiden in de school, 2004).

1. Goed contact met de student bewerkstelligen.
  - Het eerste aanspreekpunt zijn van de student t.a.v. de leerlingen, de leerstof, de stageactiviteiten, vragen en problemen;
  - Student veiligheid en ruimte bieden om zich te kunnen ontwikkelen;
  - Tijd vrijmaken voor een cursus op mentoring gebied;
  - Tijd steken in het helpen van de student om te leren, groeien en ontwikkelen als een leerkracht.
2. De student de gelegenheid bieden om een ontwikkelplan te produceren en uit te voeren.
  - Introductie van de groep en de leerlingen aan de student;
  - Student op de hoogte brengen van klassenregels/schoolregels en methoden;
  - Bespreken van het ontwikkelplan met de student en bewaken van de voortgang;
  - Rekening houden met de uitvoering van opdrachten van de student.
3. De student de mogelijkheid bieden om andere interessante partijen te consulteren.
4. De student voorzien van counseling en advies als dit nodig is.
  - De student voorzien van voorbeeldlessen, lessuggesties en tips;
  - De student uitleg geven, over leerstof, doelen, didactiek;
  - Het richten van de aandacht op specifieke zaken;
  - Aansluiten bij de onderwijsbehoefte van de student;
  - Transformeren van de eigen kennis naar het niveau van de student (verbinden van theorie en praktijk);
  - De student begeleiden in het leerproces en helpen om leervragen te formuleren;
  - De student ondersteunen bij het verwerven van competenties; verfijnen van aanwezige vaardigheden en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden op het gebied van management, curriculum, instructie en toetsing.

5. Regelmatig monitoren van de prestaties en vorderingen van de student.
  - Uitvoeren van klassenbezoek;
  - Bijhouden van een logboek met alle activiteiten ten aanzien van de student;
  - Voortgangs -, evaluatie - en beoordelingsgesprekken met de stagiair voeren;
  - Zorgen voor de administratie die de student aangaat, zoals evaluatie- en beoordelingsformulieren;
  - Voeren van evaluatie en beoordelingsgesprekken met de stagebegeleiders van het opleidingsinstituut.
  
6. De student voorzien van constructieve feedback en stimuleren verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen ontwikkeling.
  - Voor- en nabespreken van opdrachten met de student op basis van observaties en geven van positieve feedback;
  - Reflecteren op het handelen van de stagiair met als doel bevordering van de zelfsturing;
  - De student helpen bij het verbeteren van reflectievaardigheden, problemen oplossen en het nemen van zekere besluiten, waardoor het leerproces van de student bevorderd wordt;
  - Begeleiden van de ontwikkeling van het zelfbeeld als leraar van de student.
  
7. De mentorrelatie afsluiten op het juiste moment en op de juiste manier.

### De opleider

De verantwoordelijkheid voor het verzorgen van opleidingsonderdelen komt in toenemende mate naar voren in de laatste drie samenwerkingsmodellen (partnermodel, netwerkmodel en school als opleidingsmodel). Een opleider is medeverantwoordelijk voor de professionele ontwikkeling van de student en verzorgt opleidingsonderdelen en supervisie. Daarnaast kan een opleider verantwoordelijk zijn voor het verzorgen van training en begeleiding van mentoren. Het Bestuur Openbaar Onderwijs (BOO) Rotterdam heeft in een project opleiden in de school de taken en verantwoordelijkheden van een opleidingsdocent beschreven (opleiden in de school, 2004). Het BOO heeft deze verdeeld in vier onderdelen te weten; de begeleiding, advies, instructie en het leiden van een team. De onderdelen begeleiding en instructie passen bij de taken van een opleider als verzorger van opleidingsonderdelen:

#### Begeleiding

- Begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces;
- Toepassen van ontwikkelingsfasen van (aanstaande) leerkrachten;
- Begeleiden van mentoren in hun leer- en ontwikkelingsproces als begeleider van studenten;
- Stimuleren van reflectie door middel van intervisie- en supervisietechnieken;
- Gebruikmaken van ontwikkelingsgericht portfolio;
- Organiseren van gericht cursusaanbod, afgestemd op de vraag vanuit het veld.

#### Instructie

- Uitvoeren van een cursus of workshop voor studenten en (beginnende) leraren;
- Activeren en ondersteunen van het leren van de student.

### De coördinator

De verantwoordelijkheid voor de organisatie en coördinatie van begeleiding van studenten komt in alle vijf samenwerkingsmodellen naar voren. Naast coördinatie zullen de taken van de coördinator zich, afhankelijk van het samenwerkingsmodel, ontwikkelen richting advies en het leiden van een team. Het BOO heeft deze onderdelen uitgewerkt voor een opleidingsdocent (opleiden in de school, 2004). Deze kunnen toegepast worden op de taken van een coördinator:

#### Advies

- Advies en beleid ontwikkelen ten aanzien van verdere professionalisering (vakgerichte en/of pedagogische didactische scholing) van studenten en (beginnende) leraren.

Leiden van een team

- De opleidingsdocent kan een team van collega's leiden die gezamenlijk, in afstemming met de lerarenopleiding basisonderwijs, naast de begeleiding ook vakdidactische componenten verzorgen.

Coördineren

- Het coördineren van de begeleiding van de student.

Met het beschrijven van de taken van de mentor, opleider en coördinator is een verdeling gemaakt van taken en verantwoordelijkheden van een opleidingsteam binnen een basisschool. De taken en verantwoordelijkheden binnen een opleidingsteam zullen afhankelijk van de organisatie en het samenwerkingsmodel ingevuld worden door één of meerdere personen. De begeleidings- en coördinatie-taken worden over het algemeen niet door dezelfde persoon ingevuld. Het kan echter wel voorkomen dat één persoon verantwoordelijk is voor zowel de begeleiding als voor de opleidingsonderdelen. Een mentor heeft dan naast zijn begeleidende rol, de rol van opleider.

### 2.2.3 Rollen van mentoren

In de begeleidingsrelatie tussen leerkracht en student kan de mentor verschillende rollen aannemen. De rol die de mentor aanneemt wordt gevormd onder invloed van persoonlijke- en omgevingskenmerken en de mate waarin een mentor verantwoordelijk is voor de verschillende onderdelen van het leerproces van de student. Een voorbeeld hiervan is de mentor, die naast de begeleiding ook de rol van opleider op zich kan nemen. In onderstaande tekst zijn de algemeen voorkomende mentorrollen beschreven volgens Maynard en Furlong (1994), Tomlinson (1995) en Parsloe (1995).

Maynard en Furlong (1994) onderscheiden drie mentorrollen: de voorbeeldmentor, de bekwaamheidsmentor en de reflectieve mentor. Een voorbeeldmentor veronderstelt dat studenten leren lesgeven door het observeren van ervaren leraren en onder deze begeleiding ervaring opdoen in het lesgeven. Studenten vormen ideeën over het proces van lesgeven en leren enkele strategieën ten aanzien van het lesgeven. De bekwaamheidsmentor gaat er vanuit dat studenten leren lesgeven door het systematisch inoefenen van vaardigheden en technieken. Mentoren observeren de studenten en geven feedback. De reflectieve mentor gaat ervan uit dat studenten leren door kritisch na te denken over verschillende manieren van lesgeven. In dit model zijn mentoren en studenten co-onderzoekers (gelijkwaardig). De beginsituatie van de student is het uitgangspunt voor de rol die de mentor aanneemt. Naarmate een student zich ontwikkelt, verandert de rol van de mentor mee. In het begin zal een mentor een voorbeeldrol aannemen, na verloop van tijd verandert deze naar een meer reflectieve rol.

De mentorrollen zijn niet los van elkaar te zien, maar er zit wel een opbouw in. Na het observeren van lessen, kan er gestart worden met het systematisch trainen van studenten. De studenten moeten vervolgens kritisch nadenken over verschillende manieren van lesgeven en een persoonlijke stijl van lesgeven.

Tomlinson (1995) beschrijft soortgelijke rollen, maar voegt hier de rol van de effectieve facilitator aan toe. Bij deze rol gaan mentoren na de fase van reflectie een stap verder, door de motivatie en betrokkenheid van studenten te stimuleren (Daloz in Marin, 1996). Studenten hebben ondersteuning en uitdaging nodig om zich professioneel te ontwikkelen. Door ondersteuning worden de ervaring en ideeën van studenten bevestigd. Uitdaging kan op een meer evaluatieve wijze plaatsvinden door studenten te vragen naar bedoelingen of de introductie van conflicterende ideeën. Uitdaging kan daarmee nieuwe inzichten brengen en vooruitgang en ontwikkeling stimuleren.

Bij het model van Parsloe (1995) ligt het uitgangspunt meer bij de organisatie in plaats van bij de student. De organisatie bepaalt welke rol een mentor aanneemt en welke taken daarbij horen. Parsloe (1995) onderscheidt drie mentorrollen: de conventionele mentor, de professionele kwalificatie mentor en de beroepsmatige kwalificatie mentor. De conventionele mentor treedt op als gids, adviseur en raadgever in diverse fasen van iemands carrière. Deze taak heeft onder andere betrekking op het geven van algemene introducties, rondleiden in het gebouw, in orde maken van papierwerk en bijvoorbeeld samen lunchen. De professionele kwalificatie mentor is vanuit een professionele vereniging

aangewezen om een student te begeleiden tijdens een studieprogramma dat leidt tot een professionele kwalificatie. De begeleiding is gericht op zowel de sociale als de professionele aangelegenheden.

Een mentor heeft regelmatig contact met de student om te kijken of deze voldoende ervaring en training opdoet. De mentoren hebben geen formele training ontvangen, maar worden geselecteerd op basis van ervaring. Ze worden geïnstrueerd over de rol van een mentor en vervolgens mogen ze een eigen invulling geven. De beroepsmatige kwalificatie mentor wordt aangewezen om een student te begeleiden bij een ontwikkelingprogramma. De mentor geeft de studenten hulp en support, om hun doelen te bereiken. De keuze voor een bepaalde rol heeft consequenties voor de competenties waar een mentor aan moet voldoen, bijvoorbeeld de mate van ervaring en scholing.

Zanting (2001) heeft in het kader van haar onderzoek studenten geïnterviewd over mentorrollen en leeractiviteiten. Uit deze bevindingen zijn zes mentorrollen beschreven. Vijf van de rollen komen overeen met de rollen zoals deze beschreven zijn door Maynard en Furlong (1994), Tomlinson (1995) en Parsloe (1995). De zesde rol gaat uit van de student die zijn/ haar eigen leerproces en leeractiviteiten stuurt, ook wel *ownership* genoemd. Het gaat om het zelf reguleren van het leren. De rol van de mentor kenmerkt zich door de student te stimuleren zichzelf te helpen. Studenten mogen meer van zichzelf verwachten en minder van externen zoals de mentor, die niet langer het enige rolmodel is.

De vijf rollen van Zanting (2001) komen overeen met de rollen van andere auteurs. De rollen coach, informatiebron, evaluator, stimulator en gids zijn om deze reden overgenomen voor een opsomming van mentorrollen. Aan deze rollen is de voorbeeldrol toegevoegd. De voorbeeldrol van Maynard en Furlong (1994) is gericht op het leren lesgeven van de student door het observeren van ervaren leraren. Het gaat hier om een vorm van leren die binnen het opleiden in de school van toepassing is, om deze reden is de voorbeeldrol aan de opsomming toegevoegd.

Bij een samenwerkingsmodel (Buitink & Wouda, 2001) in de vorm van een stageschool model of coördinatormodel is de school (en daarmee de mentor) verantwoordelijk voor de praktische begeleiding van de student. De vijf beschreven rollen geven invulling aan deze begeleiding. Bij het partnermodel, netwerkmodel of de school als opleidingsmodel is de school ook verantwoordelijk voor opleidingsonderdelen. Als deze verantwoordelijkheid bij de mentor ligt, neemt deze ook de rol van opleider aan. De mentor in de rol van opleider is verantwoordelijk voor het verzorgen van opleidingsonderdelen. Een tabel met een overzicht van de verschillende rollen is opgenomen in bijlage 8.2. Elke rol is voorzien van een taakinvulling waarbij gebruik gemaakt is van de taken en verantwoordelijkheden van de mentor uit §2.2.2.

In een goede mentorrelatie dienen de rollen van coach, informatiebron, evaluator, stimulator, gids en voorbeeldrol aanwezig te zijn (Zanting, 2001; Maynard & Furlong, 1994). Met deze rollen kan invulling geven worden aan de taken en verantwoordelijkheden van een mentor. Vooral de aanwezigheid van de rollen evaluator en stimulator zijn bepalend voor het leerproces van de student (Edwards, 2001). Binnen deze rollen is er aandacht voor de reflectie van de student op de situatie.

In de praktijk zijn de verschillende mentorrollen in meer of mindere mate aanwezig, afhankelijk van het niveau van de student, het niveau van de mentor en de invulling van de organisatie. Het niveau van de student heeft betrekking op kwaliteiten, zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel. De kwaliteit van de student bepaalt waar de mentor accenten legt, wanneer een student slecht reflecteert zal de rol van stimulator belangrijk zijn. Zelfstandigheid en verantwoordelijkheid bepalen mede de behoefte van de student aan sturing in het leerproces en leeractiviteiten. Het bepaalt de invulling van de rol van evaluator door de mentor.

Het niveau van de mentor bepaalt of deze in staat is om alle rollen toe te passen. Het blijkt bijvoorbeeld dat mentoren de rol van evaluator en stimulator niet altijd gebruiken in de begeleiding van studenten. Mentoren geven vooral feedback op het lesgedrag van de student en hebben minder aandacht voor de reflectie van de student op de situatie (Edwards, 2001). Dit suggereert dat mentoren in scholen waarschijnlijk wel het ambacht van leraar door kunnen geven aan aanstaande leraren, maar dat zij moeite hebben om de professionele ontwikkeling van studenten te stimuleren (Feiman-Nemser, 2000; Gold, 1996).

## 2.3 Competenties

Het is van belang dat de begeleiding van studenten uitgevoerd wordt door competente mentoren. Om een goede invulling te kunnen geven aan de begeleidingsrollen, -taken en verantwoordelijkheden van een mentor, heeft deze persoon relevante kennis en vaardigheden nodig. In de beroepspraktijk van de leerkracht zijn kennis en vaardigheden gekoppeld aan competenties.

In de eerste paragraaf wordt een definitie gegeven van het begrip competentie en een overzicht van de huidige competenties van leerkrachten in het basisonderwijs. Vervolgens wordt beschreven welke kennis en vaardigheden passen bij mentoring en begeleiding. Daarna wordt ingegaan op de beschreven competenties voor lerarenopleider.

### 2.3.1 Leerkrachtcompetenties

Een mentor is in de eerste plaats leerkracht en bezit in deze hoedanigheid een aantal leerkrachtcompetenties. In de beroepspraktijk zijn deze competenties terug te vinden in het gedrag van leraren, maar er is een bredere interpretatie mogelijk. Bij een brede definitie van het begrip competenties worden zowel de gedragsmatige als de mentale componenten meegenomen. Een leraar is competent als hij in staat is om op basis van de eigen kennis, vaardigheden en houdingen keuzes te maken uit het eigen handelingsrepertoire. Dit heeft tot resultaat dat problemen die zich in de verschillende beroepscontexten voordoen adequaat worden aangepakt door de leerkracht. Dat vermogen wordt zichtbaar door niet alleen te kijken naar het gedrag van de leraar, maar ook naar de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop. Wouda (2001) heeft dit samengevat in de volgende definitie van het begrip competentie:

*Een competentie of bekwaamheid betreft het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te handelen in complexe beroepssituaties en het vermogen om keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen gemaakt worden te kunnen verantwoorden en er op te kunnen reflecteren.*

In samenwerking met vele leraren heeft de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) eisen opgesteld waaraan leraren 'zichtbaar' moeten voldoen. Deze competenties of bekwaamheidseisen (bijlage 8.3) beschrijven het handelen van de leraar in de verschillende onderwijssituaties. De verantwoordelijkheden van de leraar zijn onderscheiden in vier beroepsrollen; de interpersoonlijke rol, de pedagogische, de vakinhoudelijke en didactische en de organisatorische (SBL, 2004).

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1			
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3	5	6	7
ORGANISATORISCH	4			

Figuur 2: Overzicht van de Competenties voor Leraren basisonderwijs (SBL, 2004).

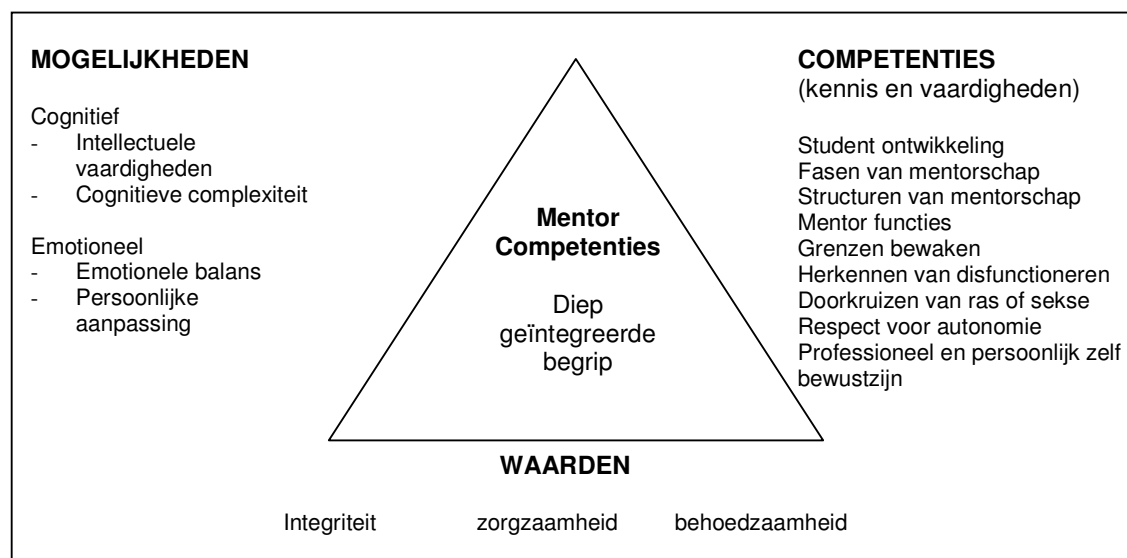
De interpersoonlijke rol staat voor goede contacten, communicatie en leidinggeven opdat een goede werksfeer ontstaat. Dit wordt gerelateerd aan de pedagogische rol waarin waarden en normen centraal staan bij de zorg voor fysieke en emotionele veiligheid. Deze twee competenties vormen een basis die recht doet aan de pedagogische basisbehoeften van de lerenden. De vakinhoudelijke en didactische rol is gericht op het realiseren van een krachtige leeromgeving en het bevorderen van leren.

In de rol als organisator draagt de leraar zorg voor een voldoende ordelijke en overzichtelijke werkomgeving. Deze vier beroepsrollen worden door de leraar vervuld in vier verschillende typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar: het werken met leerlingen, met collega's, met de omgeving van de school en het werken aan de eigen professionele ontwikkeling. Deze rollen en typen zijn vervolgens samengevoegd en beschreven in zeven competentiegebieden voor leraren. De leerkracht als mentor beschikt naast de leerkrachtcompetenties, ook over kennis en vaardigheden op het gebied van mentoring en begeleiding. Onderstaande paragraaf beschrijft welke kennis en vaardigheden relevant zijn.

### 2.3.2 Kennis en vaardigheden van mentoren

Johnson (2003) heeft de kennis en vaardigheden van een competente mentor beschreven op een academische faculteit. De onderdelen die hij beschrijft zijn ook toepasbaar op de kennis en vaardigheden van een mentor in het primair onderwijs.

Volgens Johnson (2003) voldoet een competente mentor aan meer dan de som der delen. De delen bestaan in dit geval uit de specifieke vaardigheden, technieken, gedragingen en kennis van een mentor. Een mentor kan verschillende waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden integreren in dienst van de ontwikkeling van de student. Deze onderdelen samen noemt hij een 'diep geïntegreerd begrip'. Om tegemoet te komen aan zowel de conceptuele en praktische verwarringen rond het begrip mentor competenties heeft Johnson (2003) een driehoeksmodel ontwikkeld.



Figuur 3: Het driehoeksmodel van de competente mentor (Johnson, 2003).

Het driehoeksmodel bestaat uit drie componenten: mentorwaarden, mentor mogelijkheden en mentor competenties. Met mentor competenties worden in dit model de kennis en vaardigheden van een mentor bedoeld. Elk component vormt een zijde van de driehoek. De onderzijde van de driehoek is de basis en gaat in op de waarden van een mentor. Waarden en mogelijkheden kunnen ontwikkeld worden, maar ze zijn minder maakbaar en moeilijker bij te brengen dan bijvoorbeeld kennis en vaardigheden. Tekortkomingen op het gebied van kennis of specifieke mentorvaardigheden zijn relatief eenvoudig te verhelpen wanneer de mentor de vereiste waarden en capaciteiten voor mentoring bezit.

#### Mentor waarden

Het beeld van een mentor is dat van een bewonderenswaardig, betrouwbaar, oprecht en gerespecteerd mens. De invulling van specifieke mentoractiviteiten worden gekleurd door deze karaktereigenschappen of waarden. Johnson (2003) noemt een drietal essentiële waarden om een goede invulling te kunnen geven aan de morele competenties: integriteit, zorgzaamheid en behoedzaamheid.

Persoonlijke *integriteit* is in elke relatie nodig voor de ontwikkeling van vertrouwen en wordt gekenmerkt door eerlijkheid en gedragsmatige consistentie in verschillende contexten. *Zorgzaamheid* kan het beste zichtbaar gemaakt worden door respect en sensitiviteit richting het welzijn en de behoeften van anderen. Zorgzame mentoren zijn oprecht begaan met de student, waarden de verschillende persoonlijkheden en besteden tijd aan de student om deze echt te horen en te begrijpen. Daarnaast bezitten competente mentoren de eigenschap *behoedzaamheid*. Dit wordt gekenmerkt door planning, gepaste voorzichtigheid en het nemen van de juiste beslissingen, zowel persoonlijk als professioneel.

### Mentor mogelijkheden

Naast de basiswaarden moet een mentor beschikken over specifieke mogelijkheden om de rol van mentor effectief en vaardig te kunnen vervullen. Daarbij onderscheidt Johnson (2003) mogelijkheden en vaardigheden. Vaardigheden kunnen geleerd en ontwikkeld worden. Bij mogelijkheden ligt dit anders. Mogelijkheden hebben betrekking op meer fundamentele potenties en capaciteiten. Een mentor met weinig emotionele intelligentie zal geen relationeel vaardige mentor worden, ondanks alle training en supervisie die hij/ zij zal ontvangen.

Jennings en Skovholt (1999) onderscheiden drie centrale domeinen op het gebied van mogelijkheden: cognitief, emotioneel en relationeel. In het *cognitieve* domein laten competente mentoren zowel hun eigen intellectuele mogelijkheden zien als de waardering voor de beperkingen van anderen. Het cognitieve domein wordt gekenmerkt door de mogelijkheden binnen de eigen discipline (bijvoorbeeld het basisonderwijs) en ervaring binnen een eigen specialisatiegebied (bijvoorbeeld zorg). De *emotionele* mogelijkheden van een mentor zijn vooral vanuit het perspectief van de student belangrijk. Het emotionele domein wordt gekenmerkt door de mogelijkheden op het gebied van eigenwaarde, persoonlijke balans, emotionele zelfbewustzijn en toegankelijkheid. Emotionele capaciteiten komen vaak voort uit fundamentele persoonlijke karaktereigenschappen. Het laatste domein, *relationeel of interpersoonlijk*, is het meest bepalende domein. Kenmerken van interpersoonlijke capaciteiten zijn de communicatiemogelijkheden op het gebied van inlevingsvermogen, respect, aanmoedigen en medeleven tonen richting studenten en professionele intimiteit (innigheid, affectie, vertrouwen, toewijding en het nemen van risico's stimuleren).

### Mentor competenties (kennis en vaardigheden)

Een mentor met de juiste mogelijkheden en waarden bezit alle capaciteiten om een competente mentor te worden. Echter competent zijn vraagt meer dan waarden en mogelijkheden. Competente mentoren bezitten specifieke competenties, kennis van het belang van mentoring en gerichte vaardigheden voor het uitvoeren van een mentorrol. Johnson (2003) onderscheidt de volgende specifieke kennisgebieden en vaardigheden:

- student ontwikkeling,
- fasen van mentorschap,
- structuren van mentorschap,
- mentor functies,
- grenzen bewaken,
- herkennen van disfunctioneren,
- doorkruisen van ras of sekse,
- respect voor autonomie en professioneel en persoonlijk zelfbewustzijn.

Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen kennis en vaardigheden van een mentor, omdat veel onderdelen van goed mentorgedrag onlosmakelijk verbonden zijn met zowel kennis als vaardigheden. *Student ontwikkeling en fasen van mentorschap* zijn nauw met elkaar verbonden. Nieuwe studenten ervaren angstgevoelens, stress, onzekerheid en hebben een instabiele persoonlijke identiteit. Competente mentoren zijn zich bewust van de verschillende ontwikkelingen en veranderingen bij studenten en begrijpen hoe deze overeenkomen met de algemeen voorkomende fasen binnen een mentorschap. Nieuwe studenten hebben behoefte aan basisondersteuning en identiteitsbevestiging, terwijl studenten aan het eind van de mentorfase meer behoefte hebben aan collegialiteit, vriendschap en zakelijke carrièreondersteuning.

Mentorrelaties kunnen zowel formeel als informeel ontstaan. Om het effect van een mentorrelatie optimaal te laten zijn is het verstandig de ontwikkeling te *structureren*. De mentorrelatie bestaat dan uit een aantal standaarden, te weten: matchen, verwachtingen uitspreken, oriënteren, intensiteit en duur bespreken, doelen vaststellen, afsluiting bespreken en beoordeling vastleggen. Competente mentoren begrijpen het belang van mentor*functies* of gedragingen. Tijdens de ontwikkeling van de mentorrelatie doen mentoren moeite om de relevantie van de verschillende rollen te evalueren met de student. Johnson (2003) onderscheidt drie functies: de carrièrefunctie, de psychosociale functie en het rolmodel. De carrièrefunctie richt zich op het verbeteren van de loopbaanontwikkeling en professionele mogelijkheden van de student. De psychosociale functie richt zich op persoonlijke ontwikkeling zoals identiteit en competenties. De student ontvangt ondersteuning, verklaring, acceptatie en bevestiging van de mentor. Een rolmodel geeft de student voorbeelden van prestaties, succes en professionele competenties in dit specifieke beroep.

*Veelzijdige relaties en grenzen bewaken.* Complexe, emotioneel intieme, langetermijnrelaties worden vaak gekenmerkt door wederkerigheid en verschillende overlappende rollen. Een stageperiode bevat sociale activiteiten en een kijk in elkaars persoonlijke leven. In een veelzijdige mentorrelatie zal een mentor afhankelijk van de student, verschillende potentieel conflicterende rollen moeten vervullen (bijv. gids, evaluator, stimulator etc.) Het risico hierbij is dat de mentor of student tijdens deze relatie over (emotionele) grenzen heen gaat, daarom is het belangrijk dat er een professionele afstand gehouden wordt. Het herkennen van en omgaan met aantrekkingskracht is een van de competenties die een mentor moet bezitten.

Het kan zijn dat een mentorrelatie breekbaar is of in sommige gevallen zelfs tot negatieve ervaringen en uitkomsten leidt. Het *disfunctioneren* van een mentorrelatie kan voorkomen als er niet voldaan wordt aan de primaire behoeften van één of beide partijen, de lange termijn kosten voor één of beide partijen niet opwegen tegen de opbrengsten en als één of beide partijen lijdt onder de relatie. Een goede mentor begrijpt de achtergrond van een disfunctionerende relatie. Deze kan ontstaan door de eigen techniek van een mentor, een relationele competentie, een slechte student-mentor match, negeren of in de steek laten van de student, een conflict, het overschrijden van grenzen, uitbuiting, onethisch gedrag, onopgeloste zorgen met betrekking tot ras of sekse of het disfunctioneren van de student (karakter of gedrag).

*Doorkruisen van sekse of ras.* In een mentorrelatie gaat de voorkeur van studenten vaak uit naar een mentor van dezelfde sekse. Omdat dit niet altijd mogelijk is, is het goed te realiseren welke effecten het doorkruisen van sekse met zich mee kan brengen. Vrouwen kunnen bijvoorbeeld over-sociaal zijn en neigen tot onderpresteren om de man (mentor) zo te beschermen. Bij het doorkruisen van ras is het goed dat mentoren zowel kennis als sensitiviteit ontwikkelingen ten aanzien van de cultuur en het ras van de student. Dit kan bijvoorbeeld negatieve stereotypen voorkomen.

*Aandringen en klonen.* Goed mentorschap bevat een leerproces, waarin de mentor de student traint en voorbereidt op het succesvol voortzetten van de carrière, vergelijkbaar met die van de mentor.

De voorbeeldrol is een krachtig onderdeel van mentoring. Goede mentoren vormen studenten en bereiden ze voor op een vergelijkbare carrière, terwijl ze werken aan het ontwarren en eren van de students unieke mix van talent, voorkeur, waarden en perspectieven.

*Persoonlijk en professioneel zelfbewustzijn.* De laatste mentor competentie is gericht op zelfbewustzijn gerelateerd aan zowel de persoonlijke als de professionele competenties. Een mentor hoort signalen van verdriet of teleurstelling te herkennen en moet stappen ondernemen om de student te beschermen tegen eventuele negatieve uitkomsten veroorzaakt door emoties van de mentor.

Johnson (2003) geeft een overzicht van waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden van een mentor. De ontwikkeling van waarden en mogelijkheden kan maar in beperkte mate plaatsvinden en de aanwezigheid van deze competenties zijn dan ook meer voorwaardelijk. De ontwikkeling van kennis en vaardigheden is daarentegen wel mogelijk.

### 2.3.3 Competenties lerarenopleiders en opleidingsleerkrachten

Naast de beschrijving van leerkrachtcompetenties bestaan ook overzichten van competenties voor lerarenopleiders (docenten hbo) en opleidingsleerkrachten. Deze competenties beschrijven deels het begeleidingsaspect en kunnen relevant zijn in de beschrijving van competenties voor mentoren.



### Competenties van opleiders

Ter ondersteuning en bewaking van de kwaliteit van opleiders van leraren heeft de VELON (2003) een beroepsstandaard ontwikkeld voor lerarenopleiders (bijlage 8.4). De beroepsstandaard heeft als referentiepunt de gemiddeld ervaren lerarenopleider in een wenselijke situatie. Het is een standaard die geldt voor alle lerarenopleiders (zowel opleiders bij lerarenopleidingen basis- als voortgezet onderwijs, in scholen, hbo- en wo-instellingen) en is onderdeel van het beoordelings- en registratietraject voor lerarenopleiders. De beroepsstandaard heeft een soortgelijke opbouw als de leerkrachtcompetenties primair onderwijs. De beroepsstandaard bestaat uit de competentiegebieden:

- grondslag voor het opleiderschap,
- interpersoonlijk en (ped)agogisch, opleidingsdidactisch, organisatorisch, werken met collega's binnen de organisatie,
- werken in een brede context en
- werken aan de eigen ontwikkeling.

Op dit moment wordt gewerkt aan het herijken van de beroepsstandaard en het traject van (her)registratie. Een van de redenen hiervoor is de belangrijke plaats die opleiden in de school krijgt en de rol die opleiders in de school spelen bij het opleiden van leraren.

### Competenties van opleidingsleerkrachten

Het Seminarium voor Orthopedagogiek Amsterdam (SOA) (2003) heeft competenties beschreven voor de opleidingsleerkracht. Als basis van deze competentiedomeinen zijn vier relevante competentiedomeinen onderscheiden. Hierin komen de verschillende rollen van de opleidingsleerkracht naar voren. Het gaat om de volgende competentiedomeinen:

1. De opleidingsleerkracht als begeleider/coach.
2. De opleidingsleerkracht als coördinator.
3. De opleidingsleerkracht als leidinggevende/beleidsontwikkelaar.
4. De opleidingsleerkracht als opleider.

Het uitgangspunt van het Seminarium komt overeen met de samenwerkingsmodellen beschreven in het hoofdstuk over werkplekleren en samen opleiden. De vier competentiedomeinen zijn in de basis niet gelijkwaardig. Scholen, ook lerende scholen, maken een ontwikkeling door. Competentiedomeinen worden onderscheiden door de fase waarin de organisatie zijn strategisch handelen formuleert. Indicatoren zijn daarnaast de omschrijving van het niveau, de complexiteit van de situatie en het vakmanschap van de coach. In het overzicht van het Seminarium (bijlage 8.5) zijn de verschillende rollen van mentor, coördinator en opleider te herkennen.

## **2.4 Conclusie**

In het literatuuronderzoek zijn de begrippen werkplekleeromgeving, begeleiding en competenties beschreven. De resultaten van het literatuuronderzoek vormen een kader voor de behoefteanalyse en de onderbouwing voor het ontwerp.

### Werkplekleeromgeving

In de basisschool als werkplek is veel kennis over onderwijsprocessen aanwezig. De dagelijkse werkomgeving is bij uitstek de plaats waar de gewenste bekwaamheden van aanstaande leraren tot ontwikkeling kunnen komen. Het opleiden in de school staat toe dat basisscholen een deel van de opleidingsfunctie overnemen en daardoor een deel van de dagelijkse werkomgeving toevoegen aan de opleiding. Het leeraanbod en het opleidingsaanbod geven samen invulling aan de werkplekleeromgeving.

De Onderwijsraad (2005) geeft met de volgende voorwaarden een recent en compleet overzicht van kenmerken voor een werkplekleeromgeving binnen het traject opleiden in de school:

- 1 Goede begeleiding en ondersteuning
- 2 Gevarieerde leersituaties
- 3 Een goed personeels- en opleidingsbeleid
- 4 Vakinhoudelijke competentie

- 5 Samenwerking met een lerarenopleiding
- 6 Transparante afsluiting

Bovenstaande voorwaarden waarborgen de kwaliteit van een werkplekleeromgeving en vormen het kader voor de inrichting van een werkplekleeromgeving voor opleiden in de school.

Binnen het concept van opleiden in de school zijn het opleidingsinstituut en de basisschool samen verantwoordelijk voor de opleiding van de student. Echter de mate waarin de basisschool verantwoordelijkheid neemt voor het opleiden verschilt per school. De samenwerking en verantwoordelijkheden van basisschool en opleiding kunnen daarom in verschillende samenwerkingsmodellen weergegeven worden. De samenwerkingsmodellen van Buitink en Wouda (2001) bieden een kader dat invulling geeft aan onder andere begeleiding en ondersteuning. Ze beschrijven de organisatie van het opleiden in de school en de verdeling van verantwoordelijkheden en taken. Deze modellen sluiten dan ook goed aan bij de vraag en zullen in het vervolg van dit onderzoek gebruikt worden. Het gaat om de volgende samenwerkingsmodellen:

- A. School als werkplek (stageschool model)
- B. School met een centrale begeleider (coördinator model)
- C. De opleider in de school als opleider van professionals (partnermodel)
- D. De opleider in de school als leider van een opleidingsteam in de school (netwerkmodel)
- E. Opleiden door de school (school als opleidingsmodel)

### Begeleiding

De kwaliteit van een werkplekleeromgeving wordt mede bepaald door de begeleiding. Een ervaren leerkracht (mentor) begeleidt de student in het leerproces (mentoring). Binnen dit begeleidingsproces heeft een mentor verschillende taken en verantwoordelijkheden, waaraan door middel van de rollen gids, voorbeeldrol, informatiebron, coach, evaluator, stimulator en opleider invulling gegeven kan worden. Bijlage 8.2 geeft een overzicht van taken en verantwoordelijkheden bij de verschillende rollen. De wijze waarop invulling gegeven wordt aan verschillende taken en rollen hangt samen met de keuze van het samenwerkingsmodel. Bij een 'stageschool' samenwerkingsmodel is de basisschool in mindere mate betrokken bij het leerproces van de student, de rol van opleider is hier niet van toepassing. Bij het 'partner' samenwerkingsmodel is de basisschool in grotere mate betrokken bij het leerproces van de student en wordt bijvoorbeeld de rol van opleider wel toegepast. Met de beschreven rollen en taken is een beeld geschetst van de verantwoordelijkheden van de begeleider en daarmee de basisschool.

### Competenties

Voor het benoemen van mentorencompetenties is uitgegaan van de huidige lerarencompetenties in het PO (SBL, 2004) die aansluiten bij de leerkracht als mentor. Aan deze competenties kunnen de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de begeleidingsrollen en -taken toegevoegd worden. De competenties die een mentor hoort te bezitten zijn door Johnson (2003) beschreven op het gebied van waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden. *Mentorwaarden* kleuren de specifieke invulling van mentoractiviteiten, door integriteit, zorgzaamheid en behoedzaamheid. *Mentormogelijkheden* doelen op de specifieke mogelijkheid om de rol van mentor effectief en vaardig in te vervullen. Mogelijkheden zijn te onderscheiden in het cognitieve, het emotionele en het relationele domeinen. *Mentorcompetenties* geven inhoud aan de kennis en vaardigheden. Competente mentoren bezitten specifieke competenties, kennis van het belang van mentoring en gerichte vaardigheden voor het uitvoeren van een mentorrol. De ontwikkeling van de mentorkwaliteiten heeft voornamelijk betrekking op de onderdelen kennis en vaardigheden. De waarden en mogelijkheden van de mentor zijn een meer voorwaardelijk onderdeel van het mentorschap, ze zijn moeilijker te scholen dan competenties op het gebied van kennis en vaardigheden. De begeleidingsaspecten van de competenties voor lerarenopleiders (VELON, 2003) en opleidingsleerkrachten (SOA, 2003) vormen een aanvulling op de kennis en vaardigheden van Johnson (2003), omdat zij evenals de competenties van het SBL (2004) beroepsrollen onderscheiden.

### 3 Behoeftanalyse

Op basis van de bevindingen uit de contextanalyse en het literatuuronderzoek wordt in de behoeftanalyse gekeken naar de wensen en verwachtingen van de betrokkenen met betrekking tot het opleiden in de school. De volgende vraag staat bij deze analyse centraal.

*Wat is volgens docenten, opleidingscoördinatoren, mentoren en studenten de huidige en gewenste situatie van begeleiden van studenten in een werkplekleeromgeving?*

In §3.1 wordt een overzicht gegeven van de literatuur, respondenten en instrumenten die gebruikt zijn om de behoeften van betrokkenen in kaart te brengen. De resultaten van deze analyses worden in §3.2 gepresenteerd, gevolgd door de conclusies. In §3.3 wordt een set van ontwerpspecificaties gepresenteerd. Deze ontwerpspecificaties dienen als basis voor het ontwerp.

#### 3.1 Methoden

In onderstaande paragrafen wordt beschreven welke factoren uit de literatuur gebruikt zijn bij het samenstellen van de interviews en vragenlijsten.

##### 3.1.1 Literatuur en factoren

De behoeften van betrokkenen zijn inzichtelijk gemaakt door vragen te formuleren over de factoren die tijdens het literatuuronderzoek als relevant naar voren zijn gekomen. Deze factoren zijn beschreven in de drie deelonderwerpen werkplekleeromgeving, begeleiding en competenties.

##### Werkplekleeromgeving

De inrichting van een werkplekleeromgeving en het samen opleiden zijn belangrijke onderwerpen binnen het opleiden in de school. Vanuit de literatuur is een kader geschetst waarmee de kwaliteit van een werkplekleeromgeving gewaarborgd kan worden. Enerzijds gaat het om zes randvoorwaarden voor werkpleklers: begeleiding en ondersteuning, leersituaties, personeels- en opleidingsbeleid, vakinhoudelijke competenties, samenwerking en transparante afsluiting (Onderwijsraad, 2005). Anderzijds heeft dit betrekking op de samenwerking en verdeling van verantwoordelijkheden tussen school en opleiding. Deze samenwerking is beschreven door de samenwerkingsmodellen van Buitink en Wouda (2001), waarmee invulling gegeven is aan begeleiding, ondersteuning, coördinatie en opleidingstaken. De werkplekleeromgeving van het traject opleiden in de school is aan de hand van de volgende vragen in kaart gebracht:

- Wat is de huidige en gewenste situatie van een werkplekleeromgeving in de opleidingsschool?
- Welke discrepanties bestaan er tussen de docenten, opleidingscoördinatoren, mentoren en studenten?
- Wat is de huidige en gewenste situatie van samenwerken en verantwoordelijkheden bij opleiding en opleidingsscholen binnen het model van Buitink en Wouda (2001)?

Voor de dataverzameling van de huidige en gewenste situatie zijn interviews afgenomen. Deze interviews zijn opgebouwd aan de hand van de literatuur over werkpleklers. Het eerste deel van het interview gaat in op de randvoorwaarden van een werkplekleeromgeving (Onderwijsraad, 2005) binnen het opleiden in de school. Het tweede deel gaat in op de samenwerking, dit is afgeleid van de samenwerkingsmodellen van Buitink en Wouda (2001). Onderstaande tabel laat zien over welke onderdelen vragen zijn gesteld aan de verschillende respondenten.

Tabel 2 Vragen aan Respondenten over de Werkplekleeromgeving.

Onderdelen	Respondenten			
	Docent	Opleidings- coördinator	Mentor	Student
<b>1. Werkplekleeromgeving</b>				
Begeleiding en ondersteuning	X	X	X	X
Gevarieerde leersituaties	X	X	X	X
Personeelsbeleid	X	X	X	
Opleidingsbeleid	X	X	X	
Vakinhoudelijke competenties	X	X	X	
Transparante afsluiting	X	X	X	
<b>2. Samen opleiden</b>				
Samenwerking tussen opleiding en school	X	X	X	X
Verdeling verantwoordelijkheden tussen opleiding en school	X	X	X	X

### Begeleiding

Het begeleiden en ondersteunen van studenten binnen de werkplekleeromgeving levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces en de ontwikkeling van de student. In het literatuuronderzoek zijn taken, verantwoordelijkheden en rollen beschreven die invulling geven aan de begeleiding door mentoren. De taken en verantwoordelijkheden van de mentor op het gebied van de begeleiding en ondersteuning van de student hangen samen met de mate waarin de basisschool verantwoordelijkheid neemt voor het leerproces van de student. De rol van de mentor wordt gevormd onder invloed van persoonlijke- en omgevingskenmerken en de mate waarin een mentor verantwoordelijk is voor de verschillende onderdelen van het leerproces van de student. De begeleiding binnen het traject opleiden in de school is aan de hand van de volgende vraag in kaart gebracht:

- Wat is de huidige en gewenste situatie van begeleiding door mentoren in opleidingsscholen binnen het model van Buitink en Wouda (2001)?

Voor de dataverzameling van de huidige en gewenste situatie zijn interviews en vragenlijsten afgenomen. Deze interviews en vragenlijsten zijn opgebouwd aan de hand de literatuur over begeleiding. Het eerste deel van de vragen gaat in op de taken en verantwoordelijkheden van een mentor. Ze zijn afgeleid van het takenoverzicht van de mentor uit §2.2.2 (Parlous, 1995; Bower, 2000; opleiden in de school, 2004). Het tweede deel gaat in op de verschillende rollen van een mentor, zoals beschreven in § 2.2.3 (Maynard & Furlong, 1994; Zanting, 2001).

Onderstaande tabel laat zien over welke onderdelen vragen zijn gesteld aan de verschillende respondenten. Het interview is bij alle respondenten afgenomen, de vragenlijst alleen bij coördinatoren en mentoren.

Tabel 3 Vragen aan Respondenten over de Begeleiding.

Onderdelen	Respondenten			
	Docent	Opleidings- coördinator	Mentor	Student
<b>1a. Taken en verantwoordelijkheden van de mentor</b>	X	X	X	X
Contact met de student bewerkstelligen		X	X	
Een ontwikkelplan laten produceren en uitvoeren.		X	X	
Mogelijkheid bieden om partijen te consulteren		X	X	
Voorzien van counseling en advies		X	X	
Prestaties en vorderingen monitoren		X	X	
Feedback geven en eigen ontwikkeling stimuleren		X	X	
Begeleiden in leer- en ontwikkelingsproces		X	X	
Instructie geven		X	X	
Afsluiten van de mentor relatie		X	X	
<b>1b. Rollen van de mentor</b>	X	X	X	X
Gids		X	X	
Voorbeeldrol		X	X	
Informatiebron		X	X	
Coach		X	X	
Evaluator		X	X	
Stimulator		X	X	
Opleider		X	X	

### Competenties

De eisen waaraan bekwame leraren voldoen, zijn tegenwoordig beschreven in de vorm van competenties of bekwaamheidseisen. Deze bekwaamheidseisen onderscheiden vier beroepsrollen; de interpersoonlijke rol, de pedagogische, de vakinhoudelijke en didactische en de organisatorische.

De leerkracht als mentor bezit aanvullende competenties op het gebied van begeleiding. Johnson (2003) vertaalt deze competenties van mentoren naar de waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden. De competenties zijn aan de hand van de volgende vragen in kaart gebracht:

- Wat zijn de (start)competenties voor mentoren in opleidingsscholen in de huidige en gewenste situatie?

Voor de dataverzameling van de huidige en gewenste situatie zijn is een vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is opgebouwd aan de hand de literatuur over competenties. De vragenlijst gaat in op de waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden van een mentor. Deze onderdelen zijn afgeleid van het driehoeksmodel van de competente mentor uit §2.3.2. (Johnson, 2003). Onderstaande tabel laat zien over welke onderdelen vragen zijn gesteld aan de verschillende respondenten.

Tabel 4 Vragen aan Respondenten over Competenties.

Items	Respondenten			
	Docent	Opleidings- coördinator	Mentor	Student
<b>1a. Waarden</b>				
Persoonlijke integriteit		X	X	
Zorgzaamheid		X	X	
Behoedzaamheid		X	X	
<b>1b. Mogelijkheden</b>				
Het cognitieve domein		X	X	
Het emotionele domein		X	X	
Het relationeel of interpersoonlijk domein		X	X	
<b>1c. Kennis en vaardigheden</b>				
Student ontwikkeling en fasen van mentorschap.		X	X	
Structuur van een mentorrelatie.		X	X	
Het belang van mentorfuncties of mentorrollen.		X	X	
Veelzijdige relaties en grenzen bewaken.		X	X	
Het disfunctioneren van een mentorrelatie.		X	X	
Doorkruizen van sekse of ras.		X	X	
Aandringen en klonen.		X	X	
Persoonlijk en professioneel zelfbewustzijn.		X	X	

### 3.1.2 Respondenten

De betrokkenen bij het traject opleiden in de school zijn beschreven in de contextanalyse in §1.3. Het gaat om de volgende doelgroepen: coördinatiegroep WE, mentoren en studenten. Uit de verschillende doelgroepen is een selectie van personen gemaakt. De docenten en coördinatoren maken deel uit van de coördinatiegroep Windesheim Educatief (WE). De overige respondenten zijn geselecteerd uit twee schoolverenigingen, Hooogeveen en Nijverdal. Het gaat om mentoren en studenten die in de praktijk aan elkaar gekoppeld zijn. De volgende respondenten nemen deel aan de behoefteanalyse:

- Coördinatoren opleidingsschool WE (2 personen)
- Docenten (2 persoon)
- Opleidingscoördinatoren vereniging (2 personen)
- Mentoren (5 personen)
- Studenten (5 personen)

### 3.1.3 Instrumenten

De behoefte van respondenten is in kaart gebracht door middel van een interview en een vragenlijst. De constructie van de twee instrumenten is hieronder besproken.

#### *Interview*

Er is bewust gekozen voor het individueel benaderen van personen middels een interview, om op deze wijze meer inzicht te verkrijgen in de achtergronden. Een individueel interview is tijdrovend, maar er kan diep op onderwerpen ingaan worden en gevoelige aspecten kunnen beter aan bod komen. Het interview wordt gekenmerkt door een geringe mate van voorstructurering en een open wijze van vraagstelling. Voor de individuele interviews zijn interviewschema's opgesteld. De vragen en opbouw van het interview zijn gebaseerd op factoren uit het literatuuronderzoek:

werkplekleeromgeving, samen opleiden, begeleiding (taken, verantwoordelijkheden en rollen) en competenties (waarden, mogelijkheden en kennis en vaardigheden). Het interview is opgebouwd uit twintig open vragen voor de docent, coördinator en mentor en vijftien open vragen voor de student. Het interviewschema is opgenomen als bijlage 8.6.

### *Vragenlijst*

De vragenlijst dient de huidige situatie van mentoren ten aanzien van taken, verantwoordelijkheden, rollen, kennis en vaardigheden in kaart te brengen en is opgenomen als bijlage 8.7. In de vragenlijsten is sprake van een hoge mate van voorstructurering en gesloten vragen. De verzamelde informatie uit de interviews is hiermee aangevuld of bijgesteld. De vragenlijst is samengesteld op basis van factoren uit het literatuuronderzoek die toegelicht zijn aan het begin van dit hoofdstuk en is afgenomen bij de coördinator en de mentor.

## **3.2 Resultaten**

In deze paragraaf worden de resultaten van de interviews en de vragenlijsten gepresenteerd. Achtereenvolgens wordt beschreven wat de behoeften van respondenten zijn ten aanzien van werkpleklers, begeleiden en ondersteunen. En de (start)competenties die gewenst zijn voor mentoren.

### 3.2.1 Werkpleklers

In deze analyse zijn de resultaten gepresenteerd van de huidige en gewenste situatie van werkpleklers in de opleidingsschool volgens studenten, docenten, mentoren en coördinatoren. In de conclusie zijn de overeenkomsten en verbeterpunten van deze resultaten beschreven en gekoppeld aan een samenwerkingsmodel (Buitink & Wouda, 2001).

#### Huidige en gewenste situatie

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de huidige en gewenste situatie van werkplekleeromgevingen in opleidingsscholen. Tijdens de afname van de interviews zijn verschillende visies en onderlinge verschillen ten aanzien van het concept opleiden in de school naar voren gekomen. De derde kolom beschrijft deze discrepanties tussen de groepen respondenten (docent, coördinator, mentor en student) met betrekking tot de werkplekleeromgeving.

Tabel 5 Resultaten behoefteanalyse – werkplekleeromgeving.

Items	Huidig situatie	Gewenste situatie	Discrepantie tussen groepen respondenten
<i>Goede begeleiding en ondersteuning</i>	<p>De begeleiding door de mentor is gericht op de praktische componenten van het lesgeven.</p> <p>De opleidingscoördinator begeleidt het leerproces van de student door middel van intervisie en stagebezoeken.</p> <p>De begeleiding vanuit de opleiding vindt plaats door middel van supervisie bijeenkomsten met de student en het verstrekken van opdrachten.</p>	<p>Er wordt invulling gegeven aan zowel de theoretische als praktische componenten van begeleiding. Er bestaat een eenduidige visie ten aanzien van de verantwoordelijkheid van de school in het leerproces van de student.</p>	<p>Een deel van de mentoren wil de theoretische componenten van opleiden in de school verzorgen. Het andere deel van de mentoren wil alleen verantwoordelijk zijn voor de praktijkbegeleiding van de opleidingsstudent. Docenten en coördinatoren vinden het aandacht besteden aan de theoretische componenten en het verzorgen van scholing in eigen specialismen passen bij de taak van de mentor.</p>
<i>Gevarieerde leersituaties</i>	<p>Op elke school wordt één student geplaatst, die door één mentor begeleid wordt. De ervaring die de student opdoet wordt beperkt tot één groep en één mentor.</p>	<p>De student ontvangt gevarieerde leersituaties doordat er gedurende het jaar gewisseld wordt van groep en mentor.</p>	<p>Mentoren ervaren de huidige situatie als positief. De student krijgt de tijd om te groeien in een klas en een band op te bouwen met de kinderen en mentoren.</p> <p>Opleidingscoördinatoren en docenten zien dat hier verbetering mogelijk is. Door te wisselen van groep ervaart een student verschillende leeromgevingen.</p> <p>Er bestaat geen discrepantie tussen de groepen respondenten.</p>
<i>Opleidingsbeleid</i>	<p>De opleidingscoördinator is minimaal een geschoolde interne stage begeleider (ISB-er). Aan een mentor worden geen scholingseisen gesteld.</p> <p>Mentoren ontvangen scholing op het gebied van begeleidingsvaardigheden en vakdidactiek. Respondenten geven aan dat de scholing begeleidingsvaardigheden niet altijd aansluit bij de praktijk en dat er niveauverschillen bestaan binnen de groepen mentoren. Tijdens voorlichtingsbijeenkomsten (vakdidactische scholing) wordt vakinformatie overgedragen aan de mentoren. Verschillende mentoren geven aan dat de overdracht van vakinhouden en theorie te wensen over laat.</p>	<p>De scholing begeleidingsvaardigheden sluit aan bij de praktijk. De scholing kent een opbouw in niveau, een mentor heeft de basisopleiding begeleid al afgerond. De vakdidactische scholing is gericht op het overbrengen van achtergronden en vernieuwingen binnen verschillende vakgebieden.</p>	<p>Er bestaat geen discrepantie tussen de groepen respondenten.</p>



Tabel 5 Resultaten behoefteanalyse – werkplekleeromgeving.

<i>Personeelsbeleid</i>	De opleidingscoördinator is opgenomen in het functiebouwwerk, de mentor niet. Elk bestuur heeft eigen eisen gesteld aan mentoren. Over het algemeen heeft elke school één mentor, selectie vindt plaats door de coördinator en de directie.	Er zijn gezamenlijke startcompetenties voor mentoren beschreven. Opleidingsscholen hebben meerdere mentoren binnen een school, waarmee een stabiele situatie gecreëerd wordt.	Er bestaat geen discrepantie tussen de groepen respondenten.
<i>Vakinhoudelijke competentie</i>	Het is op dit moment onduidelijk waar en op welke wijze de student vakinhoudelijke competenties ontwikkelt.	De verschillende partijen creëren samen duidelijkheid over de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van vakinhoudelijke competenties van studenten.	Er bestaan wisselende ideeën over de verantwoordelijkheden binnen opleiden in de school. De opleiding en coördinatoren hebben de intentie om vakinhoudelijke competenties te integreren in de praktijk. Een deel van de mentoren staat niet achter dit uitgangspunt en vindt dat opleiden in de school vooral gericht moet zijn op de begeleiding vanuit de praktijk.
<i>Samenwerking met Windesheim</i>	Er bestaat een goede samenwerkingsrelatie tussen de scholen en de opleiding. In de vorm van een coördinatiegroep wordt een duurzame samenwerkingsrelatie tussen de basisscholen en Windesheim gewaarborgd. De opleiding is als instituut eindverantwoordelijk voor de student. Voor een deel wordt deze verantwoordelijkheid echter gedeeld met besturen en scholen. Hierdoor zijn scholen, mentoren en opleidingscoördinatoren mede verantwoordelijk voor het leerproces van de student. In de praktijk bestaat er onduidelijkheid over de rol van de mentor en de verdeling van de verantwoordelijkheden.	Men is positief over de onderlinge contacten en wil deze graag uitbouwen. De samenwerking op organisatorisch vlak zou volgens mentoren verbeterd kunnen worden door tijdig en helder te communiceren.  De taken en verantwoordelijkheden van de mentor zijn duidelijk omschreven.	Zowel docenten als opleidingscoördinatoren zien de gewenste situatie als een waarin basisscholen een toenemende verantwoordelijkheid nemen in het onderwijsleerproces van de student. Het verzorgen van opleidingsonderdelen is hier een onderdeel van. Mentoren zien de gewenste situatie als een waarin de taken en verantwoordelijkheden duidelijk omschreven staan. De verantwoordelijkheden van de mentor beperken zich in deze situatie tot de praktijkbegeleiding.
<i>Transparante afsluiting</i>	De afsluiting van het opleidingstraject is niet geheel transparant, doordat de rol van gedetacheerde ISB- er en opleidingscoördinator door één persoon worden vertolkt.	De huidige situatie wordt als niet storend ervaren.	Er bestaat geen discrepantie tussen de groepen respondenten.

## Conclusie

De verdeling van verantwoordelijkheden, begeleiding, het opleidingsbeleid en de vakinhoudelijke competenties zijn sterk gerelateerd aan een visie op 'samen opleiden' en een samenwerkingsmodel. De betrokken partijen passen verschillende concepten van het opleiden in de school toe waardoor er onduidelijkheid ontstaan is over de verantwoordelijkheid voor het leerproces van de student.

Ik heb een drukke baan, waarbij ik verantwoordelijk ben voor mijn groep kinderen. Ik heb geen tijd om verslagen van de student na te kijken en te beoordelen.

- opleider -

De verschillen in visie veroorzaakt een aantal discrepanties op het gebied van werkplekleeromgeving die invloed hebben op de kwaliteit van het opleiden in de school. Naar aanleiding van de resultaten kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

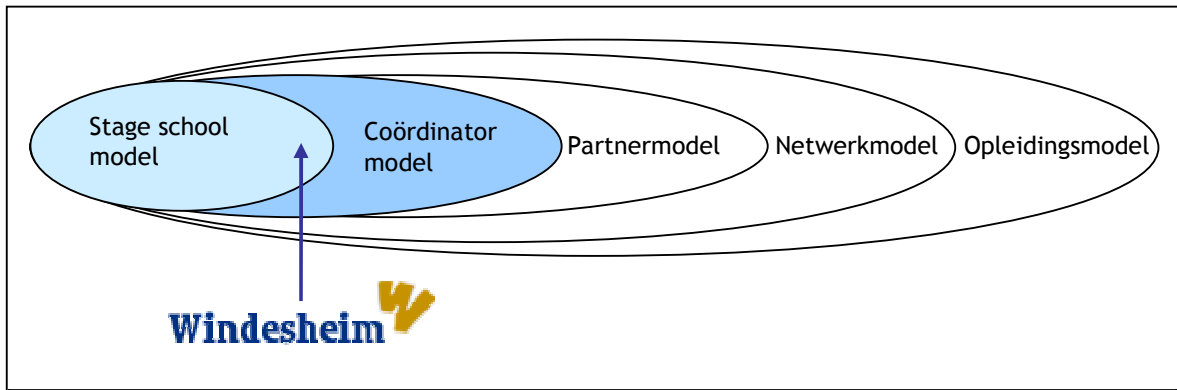
### *Overeenkomsten:*

- Samenwerking. De samenwerking wordt als positief ervaren, opleiding en praktijk komen samen en leren van elkaar.
- Opleidingsbeleid. Mentoren krijgen de mogelijkheid zich te ontwikkelen. Doordat er subsidiegelden beschikbaar gesteld zijn, heeft men kunnen investeren in tijd, middelen en training. De verschillende besturen beschikken over geschoolde opleidingscoördinatoren die door het bestuur gefaciliteerd zijn.
- Scholing. Mentoren zijn tevreden over inhoud van de scholing begeleidingsvaardigheden.

### *Verbeterpunten:*

- Visie. Op dit moment ontbreekt het aan een visie die gedragen wordt door alle betrokken partijen van het opleiden in de school. Dit veroorzaakt onzekerheid, verschillen en onduidelijkheid tussen mentoren, coördinatoren en docenten en heeft consequenties voor verschillende onderdelen van de werkplekleeromgeving.
- Invulling van de leersituaties. De student loopt stage bij één groep en één mentor, dit levert een eenzijdige leeromgeving (mentor en groep) op.
- Personeelsbeleid. Er zijn weinig mentoren op een school, hierdoor zijn de scholen afhankelijk van één persoon.
- Opleidingsbeleid. De inhoud van de scholing sluit niet altijd aan bij de praktijk van het opleiden in de school en het niveau van de mentoren.
- Vakinhoudelijke competenties beschrijven. Er is onvoldoende beschreven hoe de ontwikkeling van vakinhoudelijke competenties bij studenten gewaarborgd wordt.
- Samenwerking. Informatie vanuit de opleiding wordt niet altijd helder en tijdig gecommuniceerd.
- Transparante afsluiting. Men is tevreden met de rollenscheiding die bestaat tussen het begeleidingstraject en de afsluiting daarvan. De literatuur geeft echter aan dat scheiding van rol en persoon het proces transparanter kan maken.

De resultaten geven een beeld van de invulling van de werkplekleeromgeving. Vertaald naar het samenwerkingsmodel van Buitink en Wouda (2001) komen deze resultaten vooral overeen met het coördinatormodel. De begeleiding van de student ligt bij een ervaren leerkracht (de mentor). Daarnaast is er een centrale begeleider (opleidingscoördinator) aangesteld die wordt belast met het coachen van begeleiders, coördineren van begeleiding en deels verzorgen van begeleiding student.



Figuur 4. De huidige situatie van Windesheim binnen het samenwerkingsmodel van Buitink en Wouda (2001).

De gewenste samenwerkingsvorm loopt uiteen door de verschillende ideeën over verantwoordelijkheden binnen opleiden in de school. Mentoren zijn onderling verdeeld, maar de antwoorden tonen de meeste overeenkomsten met het coördinatormodel. Van toenemende verantwoordelijkheid binnen het onderwijsleerproces van studenten is weinig sprake. Docenten en coördinatoren geven aan dat de school meer verantwoordelijk mag worden voor het curriculum van de opleiding. De school verzorgt, naast het coachen van de op te leiden leraar, een deel van de opleiding. Deze gewenste samenwerkingsvorm heeft overeenkomsten met het partnermodel.

### 3.2.2 Begeleiding

In deze analyse zijn de resultaten gepresenteerd van de huidige en gewenste situatie van taken, verantwoordelijkheden en mentorrollen in de begeleiding van studenten volgens studenten, docenten, mentoren en coördinatoren. In de conclusie zijn de resultaten samengevat en vertaald naar een samenwerkingsmodel (Buitink & Wouda, 2001).

#### Huidige en gewenste situatie

##### *Taken en verantwoordelijkheden*

Uit de resultaten van het interview blijkt dat in de huidige situatie van opleiden in de school de mentor de taken uitvoert van zowel de mentor als opleider. De opleidingscoördinator voert volgens respondenten de taak van coördinator uit, deze invulling vindt plaats op schooloverstijgend niveau.

Studenten vinden het moeilijk om aan te geven welke taken bij de mentor horen. De taken die ze noemen zijn vooral gericht op het begeleiden van de student in de groep en in de school.

Docenten van de lerarenopleiding geven aan dat ze weinig zicht hebben op de huidige situatie van taken en verantwoordelijkheden, daarvoor hebben ze te weinig contact met mentoren in de school. Docenten geven wel aan dat ze hoge verwachtingen hebben van de mentor. Taken van de mentor liggen volgens docenten ook op het gebied van 'begeleiden van het leerproces' en het 'geven van instructie'.

Coördinatoren en mentoren hebben naast het interview ook een vragenlijst ingevuld, de resultaten van deze vragenlijst zijn in onderstaande tabel gepresenteerd.

Tabel 6 Resultaten van de Mentor Taken en Verantwoordelijkheden.

Onderdelen	Huidige situatie		Gewenste situatie	
	Coördinator	Mentor	Coördinator	Mentor
Goed contact met de student bewerkstelligen.	X	X	X	X
De student de gelegenheid bieden om een ontwikkelplan te produceren en uit te voeren.	X	X	X	X
De student de mogelijkheid bieden om andere interessante partijen te consulteren.	X	X	X	X
De student voorzien van counseling en advies als dit nodig is.	X	X	X	X
Regelmatig monitoren van de prestaties en vorderingen van de student.	X	X	X	X
De student voorzien van constructieve feedback en stimuleren verantwoordelijkheid te accepteren voor de eigen ontwikkeling.	/	X	X	X
Begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces.		X	X	X
Instructie geven.			X	
De mentorrelatie op het juiste moment en op de juiste manier afsluiten.	X	X	X	X

Bij de 'huidige situatie' geven zowel de coördinatoren als de mentoren aan dat een groot deel van de taken en verantwoordelijkheden door mentoren uitgevoerd worden. Op de onderdelen 'voorzien van feedback en stimulans' en 'begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces' laten mentoren een positiever beeld zien dan coördinatoren. Mentoren geven aan dat ze deze taken wel uitvoeren, coördinatoren achten het wenselijk dat deze onderdelen vaker uitgevoerd worden. Het onderdeel 'geven van instructie' is weinig tot niet gekozen. Coördinatoren achten het wenselijk dat mentoren instructie geven. Mentoren achten het geven van instructie niet wenselijk.

### *Rollen van de mentor*

De verschillende mentorrollen in de huidige situatie zijn door de respondenten in kaart gebracht. Docenten geven aan dat ze weinig zicht hebben op de uitvoering van rollen en hebben geen informatie aangeleverd. De resultaten van coördinatoren, mentoren en studenten zijn in onderstaande tabel gepresenteerd.

Tabel 7 Resultaten van de Mentorrollen.

Rollen	Respondenten		
	Coördinator	Mentor	Student
Gids	X	X	X
Voorbeeldrol	X	X	X
Informatiebron	X	X	X
Coach	X	X	X
Evaluator	X	X	X
Stimulator	/	/	/
Opleider			

Coördinatoren, mentoren en studenten herkennen over het algemeen alle mentorrollen, maar geven aan dat er verschil is in de mate waarin rollen voorkomen. De intensiteit en inhoud van de rol wisselen wel door het jaar heen. De rol van stimulator wordt wisselend gebruikt. Sommige mentoren passen deze rol toe, anderen passen deze rol niet toe. De rol van opleider wordt in de praktijk niet toegepast.

### Conclusie

In de huidige situatie wordt een groot deel van de taken, verantwoordelijkheden en rollen van mentoren uitgevoerd. De huidige en gewenste situatie komen in grote mate overeen. Dit geldt niet voor de rol van stimulator en opleider. De rol van stimulator is gericht op reflectie, het stimuleren van de eigen ontwikkeling. De rol van opleider is gericht op het geven van instructie en het activeren van het leren. Bij zowel de taken en verantwoordelijkheden als bij de mentorrollen worden deze onderdelen wisselend of niet uitgevoerd door mentoren.

De resultaten geven een beeld van de invulling van de begeleiding door mentoren. In een vergelijking met het samenwerkingsmodel van Buitink en Wouda (2001) laten deze resultaten overeenkomsten zien met het stageschoolmodel en het coördinatormodel.

Bij het stageschoolmodel ligt de begeleiding van studenten bij een ervaren leerkracht (mentor). De overige opleidingsactiviteiten liggen bij het instituut voor de lerarenopleiding. In een gewenste situatie zou de rol van stimulator binnen het stageschoolmodel meer toegepast moeten worden. De rol van opleider is in dit model niet aanwezig en kan achterwege gelaten worden.

Het coördinatormodel kent naast de begeleiding door een ervaren leerkracht, ook een centrale begeleider die verantwoordelijk is voor het coachen van begeleiders, coördineren van begeleiding en deels verzorgen van de begeleiding van de student. Met de aanstelling van een centrale begeleider (coördinator) heeft de huidige situatie de meeste overeenkomsten met het coördinatormodel. In een gewenste situatie is de rol van stimulator volledig aanwezig. Om het model volledig tot zijn recht te laten komen moet het begeleiden van de eigen ontwikkeling van de student verbeterd worden.

Het geven van instructie en het toepassen van de rol van opleider horen volgens docenten en coördinatoren ook bij de taken en verantwoordelijkheden van de opleidingsschool. Deze taken passen bij de rol van opleider en komen overeen met het partnermodel. De discrepantie tussen de huidige situatie en het partnermodel is echter nog groot. Wanneer het coördinatormodel uitgevoerd wordt kan in een later stadium de stap naar het partnermodel gemaakt worden.

Het bespreken van mijn eigen leerdoelen schiet er gauw bij in. We zijn druk met de klas en de leerlingen. Het overleg is meer gericht op overdracht van stof en het bespreken van leerlingen.

- student -

### 3.2.3 Competenties

In deze analyse zijn de resultaten gepresenteerd van de huidige en gewenste situatie van (start)competenties voor mentoren volgens mentoren en coördinatoren. Er is afgesloten met een conclusie naar aanleiding van de resultaten.

#### Huidige en gewenste situatie

##### *Startcompetenties*

In de huidige situatie van opleiden in de school zijn er geen startcompetenties voor mentoren beschreven. Het bestuur van Hellendoorn maakt bij de selectie van mentoren gebruik van een profiel voor mentoren (bijlage 8.8). Andere besturen hebben geen profiel of eisenpakket beschreven. De mentoren zijn door de coördinator geselecteerd in samenspraak met de directeurs.

In de gewenste situatie geven mentoren en coördinatoren aan dat een set startcompetenties bijdraagt aan duidelijkheid ten aanzien van het verwachtingspatroon van mentoren. Verder zal het de selectieprocedure voor nieuwe mentoren vereenvoudigen. De voorkeur gaat uit naar competenties die eenvoudig te koppelen zijn aan de bekwaamheidseisen voor leraren.

### Competenties van mentoren

Met een inventarisatie van waarden, mogelijkheden en kennis en vaardigheden van mentoren, is een beeld geschetst van de huidige situatie van competenties bij mentoren. De resultaten van de vragenlijst geven een positief beeld, ze zijn weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 8 Resultaten van Mentor Waarden, Mogelijkheden, Kennis en Vaardigheden.

Domeinen	Respondenten	
	Opleidingscoördinatoren	Mentoren
<b>Waarden</b>		
Persoonlijke integriteit	4	4
Zorgzaamheid	4	4
Behoedzaamheid	4	4
<b>Mogelijkheden</b>		
Het cognitieve domein	4	4
Het emotionele domein	3	3
Het relationeel of interpersoonlijk domein	4	4
<b>Kennis en vaardigheden</b>		
Student ontwikkeling en fasen van mentorschap.	3	3
Structuur van een mentorrelatie.	4	4
Het belang van mentorfuncties of mentorrollen.	4	4
Veelzijdige relaties en grenzen bewaken.	4	4
Het disfunctioneren van een mentorrelatie.	4	4
Doorkruizen van sekse of ras.	4	4
Aandringen en klonen.	3	4
Persoonlijk en professioneel zelfbewustzijn.	4	4

Mentoren en coördinatoren scoren hoog (3 tot 4, op een schaal van 1 tot en met 5) op de uitvoering van de verschillende items in de dagelijkse praktijk. Alleen het onderdeel *emotioneel domein* heeft niet hoog gescoord op het ‘afstand nemen van eigen concepten’ en ‘het leren van de student centraal stellen’.

Er is echter wel een kanttekening. Coördinatoren geven aan dat de verschillen tussen mentoren van invloed zijn op het invullen van de vragenlijst. In de praktijk zijn er grote verschillen in competenties tussen mentoren, daarom is bij het waarderen van items vaak een middenweg gekozen. Een groep mentoren is wel in staat een groot deel van de waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden toe te passen in de praktijk. Een ander deel van de mentoren kan in mindere mate waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden toepassen. Een voorbeeld hiervan zijn de vaardigheden op het gebied van emotionele mogelijkheden. Niet elke mentor heeft ‘inzicht in eigen vooroordelen’, maar doordat er gevraagd wordt naar de gemiddelde mentor zal dit onderdeel niet meteen opvallen.

### Conclusie

Er is behoefte aan een beschrijving van startcompetenties voor mentoren. Coördinatoren geven aan dat het op dit moment lastig is om mentoren goed te selecteren. De resultaten uit de vragenlijst laten zien dat de waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden (meestal) toegepast worden door mentoren. In gesprekken met coördinatoren blijkt echter dat er grote verschillen bestaan tussen de mentoren. Dit maakt het lastig om de huidige situatie voor alle mentoren goed in kaart te brengen. Tegelijkertijd bevestigt dit de vraag naar een set competenties voor mentoren.

### Overeenkomsten

- Een groot deel van de waarden, mogelijkheden, kennis en vaardigheden worden door mentoren toegepast in de praktijk.

#### *Verbeterpunten*

- De grote verschillen tussen de begeleiding door mentoren verkleinen.
- De (start)competenties voor mentoren zijn niet of niet eenduidig beschreven voor de verschillende besturen.

### **3.3 Specificaties voor ontwerp**

Bovenstaande resultaten beschrijven de behoeften op het gebied van werkplekleeromgeving, begeleiding en competenties. Per onderwerp zijn de deelconclusies beschreven. Uit de conclusies blijkt dat de hulpvraag voor een groot deel ligt bij het vormgeven van een werkplekleeromgeving. Begeleiding van studenten en competenties van mentoren zijn daar een onderdeel van. De definitieve probleemstelling sluit aan op deze vormgeving van de werkplekleeromgeving en luidt:

*Hoe dient een werkplekleeromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkpleklers en mentoring gesteld worden en wanneer tevens rekening gehouden wordt met de eisen die de gebruikers stellen?*

De deelgebieden werkplekleeromgeving, begeleiding en competenties zijn gescheiden geanalyseerd maar laten tegelijkertijd veel overeenkomsten en verbanden zien. Op basis van de theorie en de behoefteanalyse is per deelgebied een selectie gemaakt van punten waar in het ontwerp rekening mee gehouden is. Ze leveren een aantal ontwerpspecificaties op die meegenomen zijn in het ontwerp van het advies. De ontwerpspecificaties zijn in onderstaande paragraaf toegelicht aan de hand van de begrippen: helderheid, adaptiviteit, kwaliteit en professionalisering.

#### **3.3.1 Werkplekleeromgeving**

Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat de visies ten aanzien van het opleiden in de school en de mate van invoering bij basisscholen divers zijn. De betrokken partijen passen verschillende concepten van het opleiden in de school toe waardoor er onduidelijkheid ontstaan is. Het ontbreken van een visie op het gebied van samenwerken en opleiden in de school heeft invloed de kwaliteit van de werkplekleeromgeving. Het is bijvoorbeeld van invloed op de gevarieerde leersituatie, het personeelsbeleid, het opleidingsbeleid en de vakinhoudelijke competenties.

In het ontwerp moet enerzijds ruimte zijn om aan te sluiten bij de diversiteit aan scholen, het ontwerp moet adaptief zijn. Anderzijds is een samenwerkingsmodel nodig dat duidelijkheid en structuur geeft aan het opleiden in de school en op deze manier helderheid verschaft. De begrippen helderheid en adaptiviteit zijn als volgt uitgewerkt in het ontwerp.

#### *Helderheid*

Door een begrijpelijke en eenduidige werkplekleeromgeving te ontwerpen wordt tegemoet gekomen aan de vraag om duidelijkheid ten aanzien van de verantwoordelijkheid van scholen in het leerproces van de student. De verschillende kenmerken van een werkplekleeromgeving zijn sterk gerelateerd aan de keuze voor een samenwerkingsmodel. De keuze voor een eenduidig en begrijpelijk samenwerkingsmodel geeft inzicht in de mogelijkheden tot samenwerking. Naar aanleiding van de context en behoefteanalyse kan het coördinatormodel gebruikt worden als uitgangspunt voor het ontwerp. De contextanalyse laat zien dat besturen de keuze hebben gemaakt een centrale begeleider op te nemen in het functiebouwwerk. Dit komt overeen met de opbouw van het coördinatormodel, dat naast de begeleiding door een ervaren leerkracht, ook een centrale begeleider kent. In de behoefteanalyse laten de resultaten van de gewenste situatie zien dat docenten, coördinatoren en een deel van de mentoren willen groeien in het samen opleiden en in de kwaliteit van het begeleiden. Ook dit past bij het coördinatormodel, waarbij hogere eisen worden gesteld aan de begeleiding van studenten maar waarbij de rol van mentor en het geven van instructie nog niet aan de orde zijn. Hierbij zijn de voorwaarden van de Onderwijsraad leidend.

### *Adaptiviteit*

Opleidingsscholen zijn divers, ze bezitten verschillende kwaliteiten en ambities. Het ontwerp moet dan ook aansluiten bij de verschillen tussen mentoren en ruimte bieden aan scholen die zich verder willen ontwikkelen in het opleiden van studenten. Het ontwerp besteedt aandacht aan de scholen die zich willen ontwikkelen tot een partnermodel. Het ontwerp biedt scholen de mogelijkheid eigen keuzes te maken, binnen de kaders van het opleiden in de school.

### 3.3.2 Begeleiden

Goede begeleiding en ondersteuning van de student is een essentieel onderdeel van een werkplekleeromgeving. Uit de resultaten blijkt dat onderdelen van deze begeleiding verbeterd kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is het geven van feedback aan studenten en het reflecteren op het handelen met studenten. Dit onderdeel wordt in de praktijk van alledag te weinig toegepast. Begeleiders kennen het belang van reflectie onvoldoende. Ze weten niet bij wie deze taak hoort of op welke manier deze uitgevoerd moet worden. De kwaliteit van begeleiding is als volgt uitgewerkt in het ontwerp.

### *Kwaliteit*

In het ontwerp krijgt de begeleiding een plek in de beschrijving van rollen, taken en verantwoordelijkheden. Het ontwerp beschrijft de rollen, taken en verantwoordelijkheden, zodat ze de kwaliteit van het begeleidingsproces kunnen ondersteunen. Een beschrijving van rollen, taken en verantwoordelijkheden schept duidelijkheid over de taakinhoud en de kwaliteiten die hier bij passen.

### 3.3.3 Competenties

De uitvoering van de begeleiding en de ondersteuning van studenten vraagt om professionele en competente begeleiders. Het is belangrijk dat alle facetten van begeleiding aanbod komen. Uit de resultaten blijkt dat er grote verschillen bestaan in de begeleiding van studenten door mentoren. Deze verschillen komen voort uit het brede en onduidelijke takenpakket. Verder zijn er geen of niet eenduidige (start)competenties voor mentoren beschreven. Het ontwerp geeft invulling aan de taakinhouden en competenties van mentoren. Het ontwerp besteedt verder aandacht aan het professionaliseren van begeleiders.

### *Professionalisering*

Het opleidingsbeleid van mentoren voorziet in een training begeleidingvaardigheden, die besturen in samenwerking met Windesheim aanbieden. In het ontwerp is deze training aangevuld met (start)competenties. Een instrument dat bij kan dragen aan de selectie en professionalisering van mentoren.

### 3.3.4 Ontwerpspecificaties

De volgende ontwerpspecificaties vormen de basis van het ontwerp

#### *Helderheid*

- het coördinatormodel is het uitgangspunt van de beschrijving van de samenwerking en de verdeling van verantwoordelijkheden tussen de opleiding en de basisschool;
- de rollen, taken en verantwoordelijkheden zijn helder omschreven.

#### *Adaptiviteit*

- het ontwerp sluit aan bij de diversiteit van scholen en begeleiders;
- het ontwerp biedt scholen de vrijheid om eigen keuzes te maken.

#### *Kwaliteit*

- de werkplekleeromgeving hanteert eisen die de kwaliteit waarborgen;
- het ontwerp beschrijft rollen, taken, verantwoordelijkheden en bekwaamheidseisen.

#### *Professionalisering*

- het ontwerp beschrijft mogelijkheden waarop begeleiders en schoolteams zich ontwikkelen.



## 4 Ontwerp

Op basis van de ontwerpspecificaties uit de behoefteanalyse wordt in dit hoofdstuk de ontwikkeling van het advies aan Windesheim beschreven. In het advies wordt de inrichting van een werkplekleeromgeving op basisscholen ingevuld. Dit advies kan door Windesheim gebruikt worden om af te stemmen met de opleidingsscholen.

*Hoe dient een werkplekleeromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men daarbij uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkpleklers en mentoring gesteld worden en wanneer tevens rekening gehouden wordt met de eisen die de gebruikers stellen?*

Voorafgaand aan het ontwerp zijn de doelen, eisen en ontwerpspecificaties vastgesteld. Naar aanleiding van deze gegevens is al een globaal idee ontstaan over de mogelijke oplossingen. Tijdens de fase van ontwerp wordt gezocht naar de beste oplossing, waarbij wetenschappelijke bronnen en praktische ervaringsgegevens gecombineerd zijn.

Het ontwerp bestaat uit twee fasen. In de eerste fase worden alternatieven voor mogelijke oplossingen gegeneerd. Deze oplossingen worden gezocht door informatie van andere hogescholen te verzamelen en te analyseren. De informatie wordt vertaald naar alternatieven voor het ontwerp. In de tweede fase worden uit de alternatieven een keuze van de oplossing gemaakt. Om te komen tot een oplossing worden elementen uit de literatuur, behoefteanalyse en de informatie uit de ontwerpfase in een prototype verwerkt. Dit prototype wordt teruggekoppeld naar betrokkenen en vervolgens aangescherpt tot een advies.

Onderstaande paragrafen geven een beschrijving van de ontwikkeling van het advies. In §4.1 wordt ingegaan op de alternatieven die gegeneerd zijn. In §4.2 wordt de keuze van een oplossing beschreven. In §4.3 zijn de inhoud en de opbouw van het ontwerp weergegeven. Het volledige ontwerp wordt in de vorm van een advies beschreven in een apart document ‘Opleiden in de school’.

### 4.1 Genereren van alternatieven

Bij de fase van het genereren van alternatieven zijn mogelijke oplossingen voor de vragen uit de probleemstelling gezocht. Deze oplossingen zijn allereerst gezocht door informatie te verzamelen en te analyseren. De informatie is verkregen in gesprekken met experts op het gebied van opleiden in de school. Er zijn gesprekken gevoerd met de Hogeschool Edith Stein te Hengelo en de Christelijke Hogeschool Ede. Zij hebben kennis en ervaring opgedaan met het werkpleklers en bieden praktische ervaringsgegevens.

#### 4.1.1 Informatie verzameling expertvoorbeelden

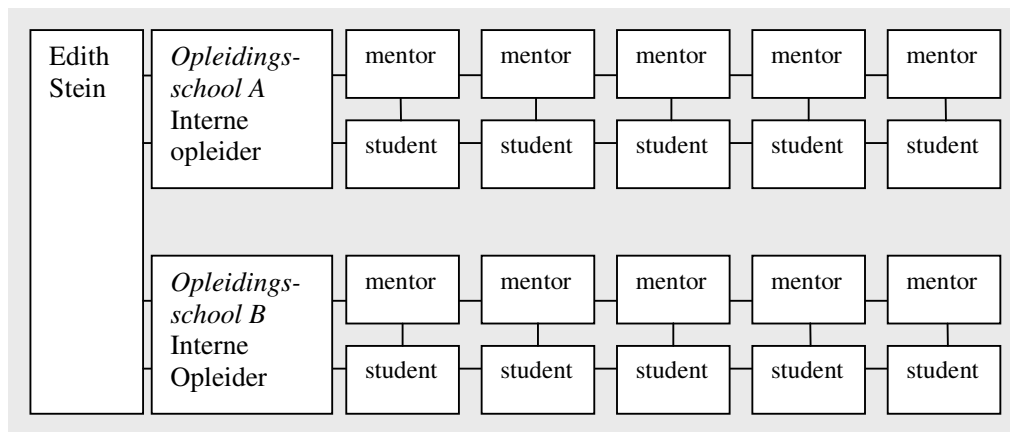
##### Hogeschool Edith Stein

De Hogeschool Edith Stein in Hengelo is een Hogeschool met ruim 1100 studenten en ca. 100 medewerkers. De Hogeschool leidt alleen op tot leraar basisonderwijs. Naast de reguliere dag- en avondopleiding wordt een opleidingsroute via het concept van opleiden in de school aangeboden. Dit traject is speciaal bedoeld voor vwo-ers en propedeusestudenten. Vanaf het eerste jaar lopen studenten twee dagen in de week stage bij de opleidingsschool. Ze volgen hetzelfde programma als de reguliere studenten, maar hebben per module minder contactmomenten.

##### *Begeleiding en leersituatie*

Opleidingsscholen die deelnemen aan het traject opleiden in de school bij Edith Stein zijn allen vernieuwend en groot. De teams van deze scholen hebben een open cultuur en zijn gericht op levenslang leren en ontwikkelen. Binnen het traject opleiden in de school stelt een school meerdere mentoren beschikbaar. Op deze manier heeft de student de mogelijkheid af te wisselen in groepen en mentoren en doet hij gevarieerde werkervaring op.

De begeleiding van studenten vindt plaats door de mentor van de eigen stagegroep. Daarnaast is binnen elke opleidingsschool een interne opleider aanwezig. Deze legt regelmatig stagebezoeken af en geeft de mentoren waar nodig ondersteuning. De interne opleider is degene die de ontwikkelingslijn van de student in de gaten houdt. Mentoren hebben elke periode contact met de opleiding. Tijdens dit contact wordt besproken wat de komende periode centraal staat, waar de student in begeleid kan worden, wat verwacht mag worden van de student en hoe deze beoordeeld wordt.



Figuur 5. Weergave van de structuur van opleiden in de school bij de Hogeschool Edith Stein.

#### *Personeels- en opleidingsbeleid en vakinhoudelijke competenties*

De opleidingsscholen binnen dit samenwerkingsverband hebben bewust gekozen om de opleidingsfunctie in de school te versterken. De interne opleider wordt 1,5 à 2 dagen in de week gefaciliteerd voor de werkzaamheden. De interne opleider is geschoold en heeft minimaal een opleiding Interne Stage Begeleiding. Vanaf 2007 is een opleiding interne opleider basisonderwijs gewenst.

De opleiding is verantwoordelijk voor het scholingsaanbod, ze leert aan en probeert op deze manier vernieuwing in de scholen te brengen. De mentoren en interne opleiders hebben een signalerende functie en wijzen studenten op het ontbreken van kennis. Op de vrijdagmiddag geeft de interne opleider, in samenwerking met collega's praktijkgerelateerde workshops. Een voorbeeld hiervan is de workshop voorlezen. De collega met een kwaliteit in voorlezen legt uit waar je op let bij het voorlezen, ondersteunt het voorlezen van studenten en laat zelf zien hoe hij voorleest. De interne opleider is verantwoordelijk voor de inhoud van de vrijdagmiddagen, maar gebruikt zoveel mogelijk de kwaliteiten van zijn of haar collega's.

Studenten volgen zodoende een deel van het scholingsaanbod op de opleidingsschool. Incidenteel komt de opleidingsdocent op de opleidingsscholen om kennis te delen met studenten en mentoren. Eén keer per week hebben studenten een contactmoment op de opleiding, in de vorm van vaste tutorgroepen. In deze bijeenkomsten worden studenten ondersteund en delen ze ervaringen.

#### *Samenwerking en transparantie.*

Hogeschool Edith Stein is een duurzame samenwerkingsrelatie aangegaan met de opleidingsscholen. Deze samenwerkingsrelatie is te vergelijken met het partnermodel uit de samenwerkingsmodellen van Buiting en Wouda (2001). De scholen zijn mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school coacht de student en verzorgt daarnaast een deel van de opleiding. Naast de studentenbegeleiding, ondersteunt de interne opleider de mentoren. De interne opleider verzorgt geen training voor mentoren. Eén keer per jaar leggen de interne opleider en een opleider van de opleiding een 'groot bezoek' af. De student wordt dan aan de hand van uitgewerkte competenties beoordeeld in de praktijk. Op deze manier wordt een transparante afsluiting gegarandeerd.

## Christelijke Hogeschool Ede

De Christelijke Hogeschool Ede (CHE) verzorgt negen opleidingen, waaronder de pabo. CHE leidt totaal 3500 studenten op. De lerarenopleiding basisonderwijs kent naast het voltijd en deeltijd traject ook een duaal en zij-instroom traject. In de stage wordt intensief samengewerkt met opleidingsscholen. Met deze opleidingsscholen is CHE een samenwerkingsverband aangegaan met betrekking tot het begeleiden van studenten in de stage. Daarbij zijn verschillende samenwerkingsarrangementen mogelijk. Een C-school is gastvrij voor studenten en te vergelijken met het stageschoolmodel, studenten lopen incidenteel stage binnen de school. Een B-school is partner in begeleiden en te vergelijken met het coördinatormodel. Een A-school is partner in opleiden en te vergelijken met het partnermodel van Buitink en Wouda (2001).

In de eerste twee jaar lopen alle studenten een aantal keren een week stage in de basisschool. Vanaf het derde jaar kunnen studenten kiezen voor het werkplekleren (drie dagen in de week stage bij de opleidingsschool = A-school) of de reguliere stage.

### *Begeleiding en leersituatie*

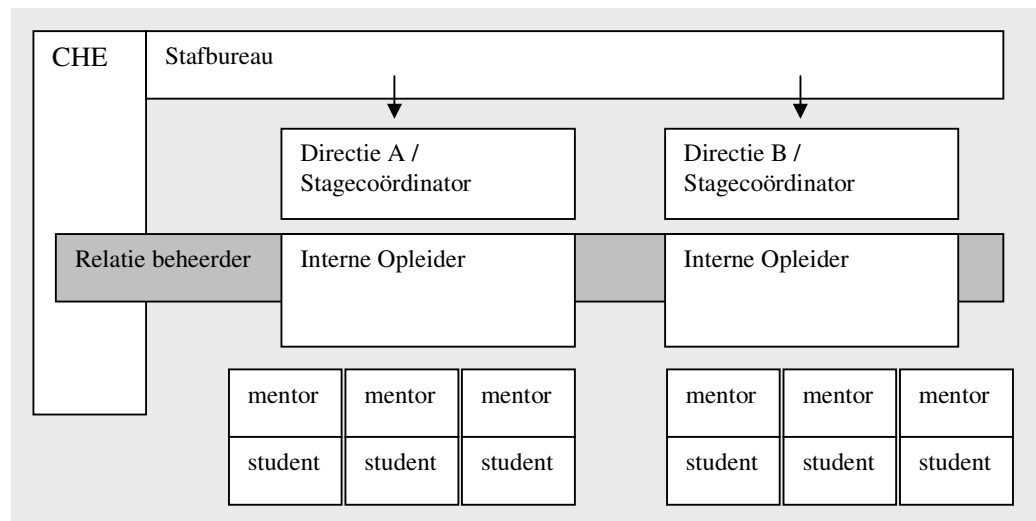
Het zogenaamde werkplekleren vindt alleen op A-scholen plaats en is te vergelijken met het concept opleiden in de school. De werkplek wordt gezien als leersituatie en vraagt om een aantal voorwaarden:

- Een duidelijke taakomschrijving van de begeleider met bijbehorende competenties (gericht op de ontwikkeling van de student en de schoolontwikkeling).
- Een kritische houding hebben naar de eigen taakuitoefening.
- Een lerende houding.
- Een krachtige leeromgeving.

In de basisschoolgroep werkt de student aan de eigen ontwikkeling. Het moet duidelijk zijn welke leer/werksituaties passen bij het persoonlijk ontwikkelingsplan van de betreffende student.

De begeleiding van studenten vindt plaats door de mentor van de eigen stagegroep. De interne opleider begeleidt mentoren en coacht en beoordeelt studenten. De interne opleider is degene die de ontwikkelingslijn van de student in de gaten houdt. De relatiebeheerder (RB) is de toezichthouder van kwaliteit van de begeleiding. De RB'er ondersteunt de interne opleider, onderhoudt de stagecontacten en is op de hoogte van de stagevorderingen.

De stagecoördinator is verantwoordelijk voor de juiste koppeling van een student aan een mentor. Het stafbureau inventariseert stageplekken en is het eerste contactpersoon met CHE. Doordat studenten maximaal een semester (half jaar) in dezelfde groep stagelopen wordt een gevarieerde leersituatie gewaarborgd.



Figuur 6. Weergave van de structuur van opleiden in de school bij de Christelijke Hogeschool Ede.

#### *Personeels- en opleidingsbeleid en vakinhoudelijke competenties*

Een mentor kan in het kader van IPB en POP een mentorentraining van CHE volgen. De inhoud wordt in overleg met de interne opleider en mentor vastgesteld. Alle interne opleiders volgen een scholing in het begeleiden en coachen van studenten en mentoren op CHE. Dit is als voorwaarde gesteld in het samenwerkingsverband. Een relatiebeheerder (RB'er) is een docent van de hogeschool.

De opleiding is verantwoordelijk voor het scholingsaanbod, ze leert aan en brengt hiermee de vernieuwing in de scholen. In het derde jaar volgen studenten probleem gestuurde onderwijs (PGO). In groepen voeren ze opdrachten uit die betrekking hebben op de schoolontwikkeling van de basisschool. Het ontwikkelen van vakinhoudelijke competenties op de opleidingsschool gebeurt tijdens reflectiebijeenkomsten met de interne opleider. De interne opleider is dan ook bekend met de leerstofinhouden in elke leerfase van het opleidingsprogramma.

#### *Samenwerking en transparantie.*

CHE is een duurzame samenwerkingsrelatie aangegaan met de opleidingsscholen. Deze samenwerkingsarrangementen zijn te vergelijken met de samenwerkingsmodellen van Buiting en Wouda (2001). C-scholen leiden op volgens het stageschool model, B-scholen leiden op volgens het coördinatormodel en A-scholen leiden op volgens het partnermodel. Deze laatste groep scholen zijn mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De beoordeling vindt plaats door de interne opleider en voor de eindbeoordeling wordt de RB'er geraadpleegd. Hierdoor is een transparante beoordeling gewaarborgd.

#### 4.1.2 Analyse expertvoorbeelden

De verzamelde informatie is ingedeeld onder de verschillende voorwaarden die de Onderwijsraad (2005) stelt aan een werkplekleeromgeving. De verzamelde informatie is vervolgens geanalyseerd en vertaald naar alternatieven voor het ontwerp.

#### Alternatieven

##### *Begeleiding en leersituatie*

- Beide scholen hebben ervoor gekozen de interne opleider meer verantwoordelijkheid te geven in het leerproces van de student. De mentor is een leerkracht met begeleidingskwaliteiten, maar hoeft het ontwikkelingsproces van de student niet in de gaten te houden en is niet verantwoordelijk voor het vakdidactische aspect van de opleiding.
- Met de inzet van een relatiebeheerder heeft CHE een duidelijke keuze gemaakt de verantwoordelijkheid voor de directe begeleiding van de student bij de basisschool neer te leggen. De RB'er houdt wel zicht op de kwaliteit van de begeleiding, de kwaliteit van de school en kijkt met de stagecoördinator en interne opleider welke mogelijkheden tot teamontwikkeling er zijn.
- De leersituatie is bij beide hogescholen gevarieerd doordat een student maximaal een half jaar in dezelfde groep stage loopt. Er vindt afwisseling plaats en zo ontstaat een gevarieerde leerervaring.
- Het aanbod van opleiden in de school vraagt om bepaalde competenties van de studenten. In het ontwerp kan gekeken worden op welke wijze eisen aan studenten gesteld kunnen worden. Edith Stein kiest bijvoorbeeld voor het toelaten van alleen VWO studenten.
- Het moment waarop opleiden in de school ingezet wordt in het curriculum verschilt per opleiding. Edith Stein doet dit vanaf het begin, CHE heeft de keuze gemaakt dit pas in het derde leerjaar aan te bieden.

##### *Personeel- en opleidingsbeleid en vakinhoudelijke competenties*

- CHE heeft een compleet stagebegeleidingplan. Het werkplekleren of opleiden in de school is daar een onderdeel van. Op deze manier is opleiden in de school een logisch gevolg van de status van scholen (A, B, C scholen of coördinatormodel en partnermodel). Hiermee is duidelijk onderscheid gecreëerd.
- Beide scholen geven inhoud aan de vakinhoudelijke competenties. Op Edith Stein geeft de interne opleider praktijkgerichte workshops. Op CHE voert de interne opleider reflectiebijeenkomsten met de studenten.

- In het kader van Integraal Personeels Beleid (IPB) is het belangrijk dat leraren zich professionaliseren in het begeleiden van studenten. Beide Hogescholen bieden dan ook een mentortraining aan, waar de directe begeleiding van de student centraal staat. De coördinatoren moeten gekwalificeerd zijn in het begeleiden van studenten, ook dit is onderdeel van het IPB maar dan in het kader van medewerkersmobiliteit.

#### *Samenwerking en transparantie*

- In de samenwerking tussen lerarenopleiding en basisscholen is te zien dat het opleiden in de school rustig opgebouwd en uitgebreid wordt. In dit proces gaan opleiding en scholen steeds een stapje verder. De transparantie is gewaarborgd door de relatiebeheerder of hogeschooldocent te betrekken bij de eindbeoordeling.

## **4.2 Keuze van de oplossing**

De laatste stap van de ontwerpfase gaat in op de keuze van de oplossing. Om te komen tot een oplossing is gekeken welke elementen uit de literatuur, behoefteanalyse en de informatie uit de ontwerpfase aansluiten bij de ontwerpprincipes. Uit de literatuur is gebruik gemaakt van de eisen aan een werkplekleromgeving, samenwerkingsmodellen en de rollen, taken en bekwaamheden van mentoren. De experts hebben nader informatie gegeven over de begeleidingsstructuur, samenwerking en professionalisering. Uit al deze gegevens zijn een aantal keuzes gemaakt, waarmee een prototype is geschreven. Het prototype is teruggekoppeld naar een student, mentor, opleidingscoördinator en hogeschooldocent. Het doel van deze terugkoppeling is het bevorderen van de implementatie van het advies, door de aansluiting met de praktijk te verbeteren. Verder is met de terugkoppeling van het prototype de betrokkenheid van gebruikers vergroot.

In onderstaande paragraaf worden de hoofdpunten van het prototype kort weergegeven. Naar aanleiding van de input van betrokkenen wordt het ontwerp herzien en teruggekoppeld naar de betrokkenen.

### 4.2.1 Prototype

Aansluitend bij de conclusie uit de behoefteanalyse, is gekozen voor het coördinatormodel als samenwerkingsmodel. Het coördinatormodel vormt het uitgangspunt voor het ontwerp. Binnen dit samenwerkingsmodel zijn de verschillende voorwaarden van de werkplekleromgeving beschreven. Door het ontwerp vanuit deze voorwaarden te beschrijven is geprobeerd de kwaliteit van de werkplekleromgeving te borgen.

#### *Begeleiding en leersituatie*

In het ontwerpvoorstel is begeleidingsstructuur beschreven waarmee de begeleiding neergezet wordt. De centrale begeleider uit het coördinatormodel speelt een belangrijke rol in de begeleiding. Deze persoon houdt zicht op het totale ontwikkelingsproces van de student. De groepsleerkracht in de klas kan zich richten op de praktische begeleiding.

Docenten van de opleiding houden contact met de basisschool, coördinatoren en mentoren. Dit sluit aan bij de recente ontwikkelingen binnen Windesheim waarbij hogeschooldocenten als relatiebeheerders ingezet worden. De verantwoordelijkheid voor de directe begeleiding van de student komt meer bij de basisschool te liggen. De mogelijkheid om de coördinator meer verantwoordelijkheid te geven voor persoonlijke ontwikkeling van de student past goed binnen deze ontwikkeling.

Alle studenten krijgen de mogelijkheid het traject opleiden in de school te volgen. De vooropleiding is voor dit traject niet relevant. Wel moeten studenten aantonen dat bepaalde competenties behaald zijn.

#### *Personeels- en opleidingsbeleid en vakinhoudelijke competenties*

In het kader van IPB is het belangrijk dat leraren zich professionaliseren in het begeleiden van studenten. In de huidige situatie van opleiden in de school is hier al in geïnvesteerd. De bestaande mentortraining van WE, gericht op de directe begeleiding van een student kan gecontinueerd worden. De coördinatoren moeten gekwalificeerd zijn in het begeleiden van studenten, op dit moment zijn deze coördinatoren in ieder geval geschoolde Interne Stage Begeleiders.

Daarnaast is de samenwerking tussen hogescholen en basisscholen een kans om het professionaliseren van schoolteams meer integraal te laten plaats vinden. Leren en ontwikkelen vindt gezamenlijk plaats.

#### *Samenwerking en transparantie*

De samenwerking tussen opleiding en basisschool is beschreven in een samenwerkingsmodel. Het voorstel gaat er vanuit dat iedere school in ieder geval samenwerkt als in het coördinatormodel. De school heeft dat verantwoordelijkheid voor de directe begeleiding van de student. Door scholen de mogelijkheid te geven door te groeien naar een partnermodel, wordt tegemoet gekomen aan de diversiteit van scholen. Bij een partnermodel krijgen scholen meer verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de student. Het is een volgende fase van samen opleiden.

Het opleiden in de school wordt opgestart met een kleine groep scholen, waar veel contact en overleg mogelijk is. De implementatie vindt geleidelijk aan plaats. Door het publiceren van positieve resultaten kunnen andere scholen aangezet worden tot participatie in het stagebeleid en het opleiden in de school.

De transparantie van de begeleiding en beoordeling wordt gewaarborgd door naast een begeleider van school, de relatiebeheerder te betrekken bij de eindbeoordeling.

#### *Aanvullende instrumenten*

Het advies is voorzien van takenoverzichten waar de verantwoordelijkheden, taken en rollen van de mentor, opleidingscoördinator en relatiebeheerder beschreven zijn. Bij de beschrijving van deze instrumenten is gebruikgemaakt van de literatuur uit §2.2.2, taken en verantwoordelijkheden en §2.2.3, rollen van mentoren. Daarnaast is een competentielijst voor mentoren opgenomen. Bij het ontwerpen van dit instrument is gebruik gemaakt van de literatuur uit §2.3, competenties.

### 4.2.2 Terugkoppeling

In individuele gesprekken is het advies met de student, mentor, opleidingscoördinator en hogeschooldocent besproken. Met de gesprekken is enerzijds afgestemd of de behoeften van gebruikers in voldoende mate terugkomen in het ontwerp. Anderzijds zijn er aanvullingen en/of veranderingen besproken die bijdragen aan de aansluiting met de praktijk. In de gesprekken is het advies besproken aan de hand de ontwerpspecificaties uit §3.3 waarin de domeinen helderheid, adaptiviteit, kwaliteit en professionalisering centraal staan.

#### *Gesprek met student en mentor*

Ten aanzien van de helderheid geven zowel student als mentor aan dat het onduidelijk is op welke manier het advies in de praktijk eruit ziet. De beschrijving geeft geen helder beeld van de wijze waarop het advies ingevoerd dient te worden. Het is te weinig concreet en daardoor lastig te lezen. Het taakoverzicht met rollen en verantwoordelijkheden is positief ervaren. Het overzicht schept duidelijkheid ten aanzien van taken en verantwoordelijkheden.

Bij het domein adaptiviteit is vooral gesproken over de mogelijkheden van het advies voor de student en de mentor binnen deze specifieke school. Beide zijn positief over de mate van adaptiviteit van het advies in de eigen school. Betrokkenen geven aan dat ze niet in kunnen schatten hoe adaptief het advies in voor andere scholen en besturen.

De student en mentor geven aan dat de voorwaarden voor werkplekleren die verwerkt zijn in het advies als positief ervaren zijn. De mentor herkent de eigen behoeften in de eisen ten aanzien van begeleiding en gevarieerde leersituatie. Beide betrokkenen geven aan dat ze te weinig kennis hebben van werkplekleren om de kwaliteit van het advies te beoordelen.

De professionalisering van begeleiders is voor beide betrokkenen een voorwaarde. Het is belangrijk dat begeleiders geschoold worden in het geven van feedback en het begeleiden van studenten. Het realiseren van de ontwikkeling van schoolteams is volgens de mentor wellicht minder haalbaar.

#### *Gesprek met docent*

Het advies is voldoende helder voor de hogeschooldocent. Het streven naar het coördinatormodel is een juiste keuze, al had de docent hier al meer vordering richting het partnermodel verwacht. De docent ervaart het als prettig dat de mogelijkheid tot een partnermodel wel opgenomen is in het model. De beschrijving van rollen en taken is helder.

De docent ervaart het advies als adaptief. Het ontwerp geeft scholen veel mogelijkheden en vrijheid, misschien wel teveel vrijheid. Vanuit de opleiding gezien mag de keuzevrijheid van scholen beperkt zijn en de eisen vanuit de opleiding strakker.

Doordat het advies beschreven is aan de hand van kwaliteitsvoorwaarden wordt de kwaliteit van het opleiden in de school beter in beeld gebracht. De beschrijving van rollen, taken en verantwoordelijkheden is een waardevolle toevoeging aan het advies.

De docent is het eens met de verbetering en continuering van de professionalisering van begeleiders. Begeleiders zijn belangrijk in de ontwikkeling van studenten. De professionalisering van schoolteams is zeker een pré, maar de docent vraagt zich af in hoeverre dit nu al haalbaar en dus realistisch is.

Tot slot is de haalbaarheid van het advies besproken. Volgens de docent heeft de haalbaarheid van het advies te maken met de visie van scholen ten aanzien van opleiden in de school. Niet elke school heeft een duidelijke visie op samen opleiden. De randvoorwaarden als gelden en middelen zijn bij deze scholen bepalend voor het slagen. Pas als er tijd en geld beschikbaar gesteld wordt, zullen deze scholen zich inzetten voor het samen opleiden. De implementatie van het gehele advies is een belangrijk onderdeel van het ontwerp. Scholen moeten betrokken zijn bij het opleiden en zien welke winst dit oplevert voor de school zelf, dit vraag bij een groot aantal scholen om een cultuuromslag.

### *Gesprek met opleidingscoördinator*

Het advies is voldoende helder voor de opleidingscoördinator, al zou er concreter toegelicht kunnen worden hoe het advies er in de praktijk uit gaat zien. De beschrijving van taken en rollen is een waardevolle toevoeging.

De adaptiviteit is aanwezig, scholen krijgen ruimte om een eigen invulling te geven aan het opleiden in de school. Wel is er spanning tussen de investering van basisschool en opleiding. Het advies schetst het beeld dat basisscholen een deel van de opleidingsfunctie overnemen, maar dat de opleiding daar weinig tegenoverstelt. Scholen krijgen dus ruimte om het opleiden in de school in te vullen, maar willen ze dat wel? Wat levert het scholen op om studenten op te leiden? Op dit moment is de winst voor basisscholen onvoldoende zichtbaar in het advies.

De opleidingscoördinator is positief over het gebruik van kwaliteitseisen in het advies. De beschrijving van rollen, taken, verantwoordelijkheden en bekwaamheidseisen is duidelijk. De vraag is wel of het realistisch is. Er wordt heel wat gevraagd van begeleiders en opleidingscoördinatoren en dit vraagt om een flinke tijdsinvestering.

De professionalisering van begeleiders is een belangrijk onderdeel van het opleiden in de school. De ontwikkeling van schoolteams kan winst opleveren, maar het zal even duren voor scholen ook daadwerkelijk deze stap kunnen zetten.

Een samenvatting van de hoofdpunten:

- De helderheid van het advies kan vergroot worden door concretere beschrijvingen van de praktijk toe te voegen.
- De mate van vrijheid (bij adaptiviteit) is door de coördinator en hogeschooldocent wisselend ervaren, de coördinator vindt de vrijheid prettig, de docent vindt dat er teveel ruimte gegeven wordt.
- De investering van de opleiding en de basisschool blijft een spanningsveld. Basisscholen nemen een deel van de opleidingsfunctie over, maar vinden dat hier weinig tegenover staat. De inspanningen van de opleiding moeten duidelijker beschreven worden in het advies.
- De voorwaarden van werkplekleren verbeteren de kwaliteit van het samenwerkingsmodel.
- De professionalisering van begeleiders is een belangrijk onderdeel van opleiden in de school. De professionalisering van schoolteams is niet eenvoudig te realiseren in de nabije toekomst.
- De implementatie van het advies is een belangrijk onderdeel in het succes van de invoering. Er moet gezocht worden naar mogelijkheden om toekomstige gebruikers te ondersteunen bij het in gebruik nemen van het advies.

Om het advies concreet te maken, zijn bij de verschillende onderdelen praktische voorbeelden toegevoegd. Met deze voorbeelden kan de lezer zich een voorstelling maken van de mogelijkheden van het advies en de specifieke onderdelen. Om de toekomstige gebruiker op weg te helpen bij het in

gebruik nemen van het advies, zijn tekstkaders toegevoegd. Deze tekstkaders beschrijven vragen en stappen die doorlopen kunnen worden door de gebruikers. Verder zijn de tekstkaders voorzien van tips en voorbeelden, zodat het maken van keuzes ondersteund wordt. De inspanningsverhouding tussen opleiding en basisscholen is opnieuw geanalyseerd. De inspanningen van basisscholen, maar vooral opleiding staan te onduidelijk beschreven. Door apart aandacht te besteden aan de inspanning van de opleiding komt de verhouding duidelijker naar voren.

Het advies is met deze aanpassingen teruggekoppeld aan dezelfde groep betrokkenen. Op deze manier is getracht het gewenste effect van de aanpassingen te laten bevestigen en de toekomstige gebruikers betrokken te houden.

### **4.3 Inhoud van het advies**

Het totale advies is beschreven in een aparte bijlage document. Het advies is opgebouwd uit zeven hoofdstukken. In deze paragraaf wordt kort de inhoud van elk hoofdstuk weergegeven.

1. Opleiden in de school  
Het eerste hoofdstuk beschrijft de achtergronden van opleiden in de school. Daarna wordt ingegaan op motieven om te kiezen voor samen opleiden en tot slot worden verschillende samenwerkingsmodellen gegeven om samen op te leiden.
2. Opleiden in *onze* school  
Het tweede hoofdstuk beschrijft de werking van het samenwerkingsmodel in de praktijk van de basisschool. Dit wordt gedaan aan de hand van voorwaarden die gesteld worden aan een goede werkplekleeromgeving. De begrippen begeleiding, gevarieerde leersituatie, personeel- en opleidingsbeleid, vakinhoudelijke competenties, samenwerking en transparante afsluiting zijn ingevuld op het niveau van de opleidingsschool en voorzien van concrete uitwerkingen.
3. Opleiden met Windesheim  
Naast de voorwaarden die gesteld worden aan een opleidingsschool, biedt Windesheim ondersteuning aan scholen. Dit hoofdstuk beschrijft op welke manier Windesheim inhoud geeft aan deze ondersteuning.
4. Begeleiding van studenten  
Het begeleiden van studenten vraagt een duidelijke verdeling van verantwoordelijkheden. Dit hoofdstuk geeft een overzicht van mogelijke rollen, taken, verantwoordelijkheden en competenties voor verschillende betrokkenen.
5. Invoeringsproces  
In dit hoofdstuk is beschreven op welke manier de implementatie vorm gegeven kan worden.
6. Literatuur
7. Bijlagen

### **4.4 Conclusie**

In de ontwerpfase is op basis van expertvoorbeelden en literatuur een voorstel van ontwerp gemaakt. Bij de expertvoorbeelden is gekeken naar de huidige situatie van opleiden in de school bij Hogeschool Edith Stein en Christelijke Hogeschool Ede. Het voorstel is voorgelegd aan toekomstige gebruikers, om op deze manier de betrokkenheid van gebruikers te vergroten en de aansluiting met de praktijk te waarborgen. De gebruikers geven aan dat de vertaling naar de praktijk te onduidelijk is. Een aantal basisscholen vindt dat ze een deel van de opleidingsfunctie overnemen, maar dat de opleiding daar weinig tegenoverstelt. Met deze feedback is het voorstel aangepast in een definitief ontwerp. Er zijn tekstkaders aan het definitieve ontwerp toegevoegd om het advies concreter te maken. De inspanningen van de opleiding zijn apart vermeld en het invoeringsproces is beschreven aan de hand van de implementatieliteratuur en expertvoorbeelden.



## 5 Evaluatie

Voordat het advies ‘Opleiden in de School’ wordt overgedragen aan het management van Windesheim, wordt het ontwerp formatief geëvalueerd. Doel van deze evaluatie is het verzamelen van informatie over de waarde van het advies voor de toekomstige gebruiker en experts. Op basis van informatie wordt het advies op een aantal punten verbeterd ten einde de implementatiekansen van het advies te vergroten. De volgende vraag staat bij deze evaluatie centraal.

*In hoeverre is het ontworpen advies praktisch haalbaar en bruikbaar binnen opleidingsscholen van Windesheim en op welke punten kan het advies verbeterd worden?*

In §5.1 wordt een overzicht gegeven van de evaluatie methode. De domeinen en indicatoren worden toegelicht. Verder wordt ingegaan op de respondenten en instrumenten die gebruikt zijn om de evaluatie uit te voeren. De resultaten van de evaluatie van toekomstige gebruikers en experts zijn beschreven in §5.2. Op basis van de waardeoordelen is afgewogen welke revisies moesten worden doorgevoerd in een herontwerp. Deze revisies worden beschreven in §5.3.

### 5.1 Methode

Het advies is formatief geëvalueerd. Door Visscher en Maslowski (1997) is de kernfunctie van formatief evalueren als volgt omschreven: “het vergaren en beoordelen van informatie over de kwaliteit van het ontwerp, in dienst van het maximaliseren van de potentiële effectiviteit van het ontwerp”. Daarbij kan zowel de intrinsieke kwaliteit van het ontwerp beoordeeld worden, als de waarde van het ontwerp voor een of meer individuen of collectieven. In deze evaluatie is dit vertaald naar de aspecten haalbaarheid en bruikbaarheid.

Haalbaarheid betekent hier de beoordeling van de waarde van het advies voor Windesheim en de basisscholen. De mate van haalbaarheid geeft aan in hoeverre het realistisch is het ontwikkelde advies op korte termijn succesvol in te voeren binnen Windesheim en de basisscholen.

Bruikbaarheid betekent hier de beoordeling van de kwaliteit van het ontworpen advies, ook wel de intrinsieke kwaliteit van het ontwerp genoemd. De bruikbaarheid geeft aan in hoeverre het ontwikkelde advies van voldoende kwaliteit is.

Deze twee aspecten zijn gespecificeerd in domeinen en indicatoren die in onderstaande paragraaf toegelicht worden. Vervolgens wordt beschreven welke respondenten het advies beoordelen en op welke wijze de vragenlijsten opgebouwd zijn.

#### 5.1.1 Domeinen en Indicatoren

De evaluatie is gericht op het verbeteren van het advies om zo de kans op implementatie te vergroten. Daarom is bij het formuleren van de vragen gebruik gemaakt van domeinen die afgeleid zijn van de ontwerpspecificaties uit § 3.3. De domeinen zijn aangevuld met eigen overwegingen en literatuur over formatieve evaluaties en implementatie. De domeinen waarop het advies is geëvalueerd betreffende de praktische haalbaarheid zijn; eigenaarschap, adaptiviteit, randvoorwaarden, helderheid en gebruiksvriendelijkheid. De domeinen waarop het advies is geëvalueerd betreffende de bruikbaarheid zijn; kwaliteit, professionalisering, helderheid en gebruikersvriendelijkheid. De indicatoren bij de domeinen zijn opgenomen in bijlage 8.9.

## **Haalbaarheid**

1. **Eigenaarschap:** Uit implementatieliteratuur blijkt dat het belangrijk is dat toekomstige gebruikers de relevantie van het product ervaren (Akker, 1988). Dit kan bereikt worden door gebruikers te betrekken en mede-eigenaar te maken van het probleem en de oplossing. De mate van eigenaarschap bij de (toekomstige) gebruikers betreffende het ontwerp, heeft invloed op de haalbaarheid. Visscher en Maslowski (1997) stellen dat de door gebruikers ervaren kwaliteit van het ontwerp (in plaats van de objectieve ontwerp kwaliteit) bepalend zal zijn voor de levenscyclus van een ontwerp. Met het domein eigenaarschap is in kaart gebracht of de gebruikers zich betrokken voelen bij het ontwerp en medeverantwoordelijk voelen voor de realisatie van de werkplekleeromgeving.
2. **Adaptief:** Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat opleidingsscholen divers zijn, ze bezitten verschillende kwaliteiten en ambities. Vanuit deze resultaten is adaptiviteit als ontwerpspecificatie opgesteld voor een goed functioneren van opleiden in de school. Het ontwerp moet aansluiten bij de verschillen tussen mentoren en ruimte bieden aan scholen die zich verder willen ontwikkelen in het opleiden van studenten. Met het domein adaptiviteit is in kaart gebracht of het ontwerp aansluit bij de diversiteit aan scholen en mentoren.
3. **Randvoorwaarden:** Het domein randvoorwaarden is toegevoegd naar aanleiding van de behoefteanalyse. Het heeft betrekking op de beschikbare faciliteiten binnen Windesheim en de schoolbesturen. In gesprekken met coördinatoren en directeuren kwamen de faciliteiten rondom opleiden in de school regelmatig aan de orde. Met dit domein is in kaart gebracht of het ontwerp gerealiseerd kan worden met de bestaande groep mensen en beschikbare gelden. Met het resultaat kan ingeschat worden in hoeverre deze randvoorwaarden van invloed zijn op de implementatie van het advies.
4. **Helderheid:** Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat de visies van basisschool en opleiding ten aanzien van het opleiden in de school divers zijn. De betrokken partijen passen verschillende concepten van het opleiden in de school toe waardoor onduidelijkheid ontstaan is. Vanuit deze resultaten is helderheid als ontwerpspecificatie opgesteld om duidelijkheid te scheppen ten aanzien van de verantwoordelijkheid van scholen in het leerproces van de student. Met het domein helderheid is in kaart gebracht of het ontwerp begrijpelijke en eenduidige samenwerkingsmodellen, rollen, taken en verantwoordelijkheden van de begeleiders beschrijft.
5. **Gebruiksvriendelijkheid:** Het domein randvoorwaarden is uit eigen overweging toegevoegd. Bij de fase van ontwerp kwam tijdens de terugkoppeling naar voren dat het ontwerp geen helder beeld gaf van de wijze waarop het advies ingevoerd werd. Het was weinig concreet en daardoor lastig te lezen. Voor het succesvol invoeren van het ontwerp is het wel van belang dat basisscholen zelf met het plan voor opleiden in de school kunnen werken. Het ontwerp moet voor gebruikers gemakkelijk toepasbaar zijn. Met het domein gebruiksvriendelijkheid is in kaart gebracht of het ontwerp eenvoudig te hanteren is door directeuren en bestuursleden en of het voldoende handvatten biedt voor aansturing en borging van de activiteiten.

## **Bruikbaarheid**

6. **Kwaliteit:** Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat onderdelen van de begeleiding aan studenten verbeterd kunnen worden. Om dit te ondersteunen beschrijft het ontwerp de rollen, taken en verantwoordelijkheden, zodat ze de kwaliteit van het begeleidingsproces kunnen ondersteunen. Met het domein kwaliteit is in kaart gebracht of de beschreven rollen, taken en verantwoordelijkheden de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.
7. **Professionalisering:** Uit de resultaten van de behoefteanalyse blijkt dat er grote verschillen bestaan in de begeleiding van studenten door mentoren. De uitvoering van de begeleiding en de ondersteuning van studenten vraagt om professionele en competente begeleiders.

Het is belangrijk dat alle facetten van begeleiding aanbod komen. Vanuit deze resultaten is professionalisering als ontwerpspecificatie opgesteld om de professionalisering van begeleiders te beschrijven. Aangevuld met (start)competenties die bijdragen aan de selectie en professionalisering van mentoren. Met het domein professionalisering is in kaart gebracht of het ontwerp de mogelijkheden van professionaliseringstrajecten van begeleiders en scholen.

De domeinen helderheid en gebruikersvriendelijkheid zijn al omschreven bij haalbaarheid.

### 5.1.2 Respondenten

Voor de evaluatie van het advies is gebruik gemaakt van twee groepen respondenten: toekomstige gebruikers en experts. De haalbaarheid van het advies is beoordeeld door toekomstige gebruikers. Zij kunnen het beste beoordelen in hoeverre het advies realistisch is en op korte termijn succesvol ingevoerd kan worden. Voor de evaluatie zijn gebruikers benaderd van Windesheim en basisscholen, te weten: twee directeuren, een bestuurslid, een opleidingscoördinator en twee docenten van Windesheim. Allen zijn toekomstige gebruikers van het ontwerp, een deel van deze gebruikers (de docent en opleidingscoördinator) zijn eerder in het ontwerp ook betrokken geweest.

De bruikbaarheid van het advies is beoordeeld door twee experts op het gebied van werkplekieren. Zij kunnen beoordelen of het ontwikkelde advies van voldoende kwaliteit is. Beide experts zijn betrokken bij het opzetten en uitvoeren van opleiden in de school in samenwerking met basisscholen. De eerste expert (A) werkt als docent op de pabo Edith Stein in Hengelo. De tweede expert (B) ondersteunt innovatieprocessen (zoals het opleiden in de school) op de Christelijke Hogeschool in Ede.

### 5.1.3 Instrumenten

De toekomstige gebruikers en experts hebben aan de hand van een vragenlijst met stellingen het advies beoordeeld. De vragenlijst van de toekomstige gebruikers (haalbaarheid) is opgesteld aan de hand van de domeinen; eigenaarschap, adaptiviteit, randvoorwaarden, helderheid en gebruiksvriendelijkheid (bijlage 8.10). De vragenlijst voor de experts (bruikbaarheid) is opgesteld aan de hand van de domeinen; kwaliteit, professionalisering, helderheid en gebruikersvriendelijkheid (bijlage 8.11).

De betrokken personen is gevraagd aan te geven in hoeverre zij het met de stellingen geheel eens (4), eens (3), oneens (2) of geheel oneens (1) zijn. Tevens is per stelling een oordeel gegeven over de prioriteit van de stelling bij de ingebruikname van het ontwerp: hoog (1), middel (2) of laag (3). De vragenlijst is tijdens een gesprek tussen gebruiker of expert en onderzoeker toegelicht en waar mogelijk zijn aanvullingen en/of revisievoorstellen gedaan. Voor de beoordeling hebben gebruikers vooraf de beschikking gekregen over het volledige advies en de vragenlijst.

## 5.2 Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten van de evaluatie door toekomstige gebruikers en experts gepresenteerd.

### 5.2.1 Toekomstige gebruikers

De resultaten van de gebruikersbeoordelingen zijn gezamenlijk weergegeven in tabel 9. Waar nodig zijn opvallende verschillen tussen de gebruikers of de oordelen toegelicht. Omdat er bij de evaluatie meerdere gebruikers betrokken waren, zijn de scores omgezet naar een gemiddelde stellingsscore en prioriteitsscore. In de beoordeling van de stellingen is de streefnorm een score van 'mee eens' (3) of 'geheel mee eens' (4) op iedere stelling. Omdat niet alle gebruikers de prioriteitsscore consequent ingevuld hebben, is deze score in de beoordeling achterwege gelaten. De gebruikers hebben de evaluatie voorzien van een toelichting in de vorm van opmerkingen en/of aanvullingen, deze zijn opgenomen in bijlage 8.12.

Tabel 9 Resultaten van de Toekomstige Gebruikers.

Domeinen	Indicatoren		
	Stellingscore 1 - 4	Prioriteit 1 - 3	
<b>Eigenaarschap</b>			
1	De toekomstige gebruikers zijn betrokken bij het ontwerp van de werkplekleeromgeving.	3,7	1
2	De toekomstige gebruikers voelen zich medeverantwoordelijk voor de realisatie van de werkplekleeromgeving.	3,5	1
3	De toekomstige gebruikers ervaren de ontwikkelde werkplekleeromgeving als relevant en nuttig.	3,5	1
4	De toekomstige gebruikers ervaren het advies als volledig.	2,8	1,5
<b>Adaptief</b>			
5	Het coördinatormodel als samenwerkingsmodel sluit aan bij de diversiteit van basisscholen.	2,8	2
6	Het ontwerp sluit aan bij de diversiteit aan mentoren.	3	1,6
7	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het opleiden van studenten naar eigen inzichten in te richten.	2,7	1,7
8	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het professionaliseren van (toekomstige) leraren naar eigen inzichten in te richten.	2,8	2
9	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om de verschillende taken en verantwoordelijkheden naar eigen inzichten in te delen.	2,5	2
<b>Randvoorwaarden</b>			
10	Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de beschikbare gelden.	2,5	1,5
11	Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de bestaande groep mensen.	3	1,7
<b>Helderheid</b>			
12	Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.	3,5	1,8
13	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.	3,3	1,4
14	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.	3,3	1,8
15	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.	3,2	1,4
16	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.	3,2	1,4
17	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.	3,2	1,8
18	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.	3,2	1,4

Tabel 9 Resultaten van de Toekomstige Gebruikers.

<b>Gebruiksvriendelijkheid</b>			
19	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren.	3	1,6
20	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door bestuursleden.	2,8	2,3
21	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management)	3,3	2
22	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).	3,3	1,6

De volgende stellingen hebben de streefnorm niet gehaald:

Het domein adaptiviteit scoort bij de stellingen vijf, zeven en negen onder de score 3. In gesprekken met gebruikers blijkt dat de interpretatie van de stellingen met betrekking tot adaptiviteit wisselend is. Docenten scoren deze stelling lager omdat ze bij scholen teveel vrijheid ervaren. Directeuren scoren deze stelling lager omdat ze als school te weinig vrijheid ervaren. Ze vinden dat er veel moet en weinig keuzevrijheid is om bijvoorbeeld zelf taken en functies in te vullen en zo aan te sluiten bij de diversiteit aan scholen.

Het domein randvoorwaarden scoort laag op stelling tien. Directeuren, het bestuurslid en de opleidingscoördinator zijn van mening dat er meer geld (en daarmee tijd) beschikbaar gesteld moet worden om het opleiden in de school op een goede manier te realiseren. Voor de ene directeur is het een duidelijke voorwaarde om verder te kunnen in het samen opleiden. Andere directeuren hebben een duidelijke visie op samen opleiden en zien het ontbreken van gelden meer als een organisatorisch probleem. Het domein gebruiksvriendelijkheid laat een grote variatie aan scores zien. In gesprekken komt naar voren dat het advies minder relevant is voor bestuursleden. Vooral directeuren moeten met het ontwerp kunnen werken.

De mate waarin gebruikers zich medeverantwoordelijk voelen, heeft te maken met het persoonlijke contact met in dit geval de relatiebeheerder. Deze mensen spelen een belangrijke rol in het proces.

- directeur -

### Consequenties voor het ontwerp

Stelling 4 (Eigenaarschap). Het advies is niet volledig. Gezien de tijd en omvang van het onderwerp zijn in het onderzoek bewuste keuzes gemaakt om de opdracht te beperken tot de inrichting van de werkplekleeromgeving en de taken en verantwoordelijkheden van begeleiders. In de conclusie is aandacht besteed op de onvolledigheid van het advies. Deze stelling is niet meegenomen in de revisie.

Stelling 5, 7 en 9 (Adaptiviteit). De keuze voor een begeleidingsstructuur creëert duidelijkheid, maar deze voorstructurering zorgt tegelijkertijd dat scholen minder vrijheid ervaren. Scholen kunnen echter bewust kiezen voor een bepaald samenwerkingsmodel en daarmee de mate van verantwoordelijkheid bepalen die past bij de eigen school. Dit geldt ook voor het indelen van taken en verantwoordelijkheden. Met deze mogelijkheden hebben scholen ruimte om zelf keuzes te maken. Het volgende revisievoorstel is eenvoudig te realiseren. In het advies kan een leeg 'takenoverzicht' toegevoegd worden dat scholen (in overleg met relatiebeheerder) in kunnen vullen.

Stelling 10 (Randvoorwaarden). De stelling geeft aan dat een deel van de gebruikers vindt dat scholen meer gelden nodig hebben om het opleiden in de school op een goede manier te realiseren. Een interessant gevolg van deze stelling is de vraag wie deze gelden gaat verstrekken. Is dat de basisschool zelf, een bestuur of de opleiding? Het antwoord ligt ergens in het midden en is gerelateerd aan de visie op opleiden en professionaliseren. Omdat dit een complex onderwerp is waarbij veel partijen betrokken zijn, zal het verhogen van beschikbare gelden geen realistische aanvulling op het advies zijn. Gezien de complexiteit is deze stelling niet meegenomen in de revisie, wel zal er in de discussie aandacht besteed worden aan deze stelling.

Stelling 20 (Gebruikersvriendelijkheid). Uit de gesprekken blijkt dat de score in verband staat met de relevantie van het advies voor bestuursleden. Gebruikers vinden dat de verantwoordelijkheid voor het opleiden in de school vooral bij scholen en directeuren ligt en dus minder relevant is voor bestuursleden. Deze stelling is niet meegenomen in de revisie.

Verhelder de afspraken met de directeur en coördinator in een afsprakenlijst die door de relatiebeheerder gehanteerd kan worden.

- docent -

Naar aanleiding van de stellingen 5, 7, 9 en 20 zijn de volgende punten meegenomen in het herontwerp.

- De adaptiviteit van het takenoverzicht sterker benadrukken.

## 5.2.2 Experts

De resultaten van de expertbeoordelingen zijn gezamenlijk weergegeven in tabel 10. Waar nodig zijn opvallende verschillen tussen de experts of de oordelen toegelicht. De scores van expert A en B zijn omgezet naar een gemiddelde stellingscore en prioriteitscore. In de beoordeling van de stellingen is de streefnorm een score van ‘mee eens’ (3) of ‘geheel mee eens’ (4) op iedere stelling. Waar deze score niet is gerealiseerd, is gekeken naar de prioriteit die de betrokkenen aan de betreffende indicator hebben gegeven.

Tabel 10 Resultaten van de Experts.

Domeinen	Indicatoren		
	Stellingscore 1 - 4	Prioriteit 1 – 3	
<b>Helderheid</b>			
1	Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.	3	1
2	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.	3	1
3	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.	3	1
4	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.	3	1
5	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.	2,5	2
6	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.	3	2
7	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.	3	2
<b>Kwaliteit</b>			
8	Het ontwerp hanteert eisen die de kwaliteit van een werkplekleeromgeving waarborgen.	3	1
9	Het ontwerp beschrijft rollen die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.	3	2
10	Het ontwerp beschrijft taken en verantwoordelijkheden die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.	2,5	2
11	Het ontwerp beschrijft een bekwaamheidsinstrument voor mentoren dat de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunt.	3	2

Tabel 10 Resultaten van de Experts.

<b>Professionalisering</b>			
12	Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het Professionaliseringstraject van schoolteams in samenwerking met Windesheim.	2,5	3
13	Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het professionaliseringstraject van de directe studentenbegeleider, de mentor.	2,5	2,5
<b>Gebruiksvriendelijkheid</b>			
14	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren.	2	1
15	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door bestuursleden.	3	2
16	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management)	2,5	2
17	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).	2,5	2

De volgende stellingen hebben de streefnorm niet gehaald:

Bij de domeinen helderheid en kwaliteit scoren stelling vijf en tien onder de score 3. In gesprek met expert B blijkt dat hij van mening is dat bepaalde casuïstiek (in de kaders) verder uitgewerkt kunnen worden.

De domeinen professionalisering en gebruiksvriendelijkheid scoren overwegend onder de score 3. Professionalisering is volgens Expert B te mager omschreven om een duidelijk beeld te krijgen van de professionaliseringmogelijkheden.

In een toelichting op gebruiksvriendelijkheid geeft Expert A aan dat deze zich afvraagt in hoeverre de directeuren de vertaalslag naar de praktijk zelfstandig kunnen maken. Expert B legt de link naar de casuïstiek. De uitwerking van deze kaders kan gedetailleerder, waardoor een duidelijker beeld ontstaat van de praktijk. Op deze manier is het eenvoudiger te interpreteren en te hanteren door directeuren.

#### Consequenties voor het ontwerp

Stelling 5 en 10. Expert B zou de taken en verantwoordelijkheden graag verder uitgewerkt zien. In gesprekken met gebruikers blijkt echter dat een zekere mate van vrijheid binnen de taken en verantwoordelijkheden als prettig ervaren wordt. De verdeling van verantwoordelijkheden moet duidelijk zijn, maar het in detail uitwerken van taken heeft het gevaar dat mensen de niet beschreven taken niet oppakken. Expert A scoort 'mee eens', maar geeft aan de rol van mentor zwaar aangezet te vinden. Het taakoverzicht kan eenvoudiger opgezet worden door minder begeleiders op te nemen. Dit revisievoorstel is meegenomen in het herontwerp.

Stelling 12 en 13 scoren bij expert B oneens, maar hebben een lage prioriteitsscore. Deze stelling is onvoldoende relevant om mee te nemen in het herontwerp

Stelling 14 scoort bij beide experts 'oneens' en heeft een hoge prioriteitsscore. Het is belangrijk om het advies toegankelijker te maken voor directeuren, zodat het eenvoudiger te hanteren is. In de revisie van het advies kan het persoonlijke contact tussen relatiebeheerder en directeur sterker gestimuleerd worden. Verder geeft expert A het advies het project klein te starten (een paar goede scholen) en het bij positieve ontwikkelingen uit te bouwen. Stelling 16 en 17 zijn door expert B 'oneens' gescoord, met een gemiddelde prioriteit. Hierin zit een bepaalde overlap met stelling 14. Het persoonlijke gesprek kan ook bij deze stellingen praktische handvatten bieden voor aansturing en borging door het management.

Naar aanleiding van de stellingen 5, 10, 14, 16 en 17 zijn de volgende punten meegenomen in het herontwerp.

- Het advies toegankelijker maken voor directeuren, zodat ze handvatten krijgen om het advies daadwerkelijk in te voeren.
- Het totale takenoverzicht herzien en specifiek het takenpakket van de mentor.
- Het belang van persoonlijk contact door de relatiebeheerder duidelijker beschrijven.

### **5.3 Herontwerp**

Op basis van de beoordelingen en revisiebeslissingen van deze evaluatie is een herontwerp van het advies gemaakt. Deze laatste herziening van het advies maakt deze versie tot een definitief advies dat gepresenteerd wordt aan de opdrachtgever.

#### **5.3.1 Revisie**

Op basis van de formatieve evaluaties zijn de volgende revisies doorgevoerd in het advies.

- 1) Het persoonlijke contact tussen opleiding en basisschool is een terugkerend onderdeel bij de verschillende domeinen. Door in het advies vormen van dit persoonlijke contact te benoemen, is dit onderdeel sterker benadrukt. Een voorbeeld hiervan zijn de gesprekken tussen relatiebeheerders en directeuren. In deze gesprekken worden de details van het samen opleiden besproken. Afhankelijk van de kwaliteit en inzet van de basisschool wordt in dergelijke gesprekken bijvoorbeeld gekeken welke taken en verantwoordelijkheden er passen bij de opleidingscoördinator, mentor en de relatiebeheerder. Dit bevordert de gebruikersvriendelijkheid, maar ook de adaptiviteit, het eigenaarschap en uiteindelijk de helderheid.
- 2) Om het persoonlijke contact en de gebruikersvriendelijkheid te ondersteunen zijn gesprekspunten opgesteld voor een gesprek tussen relatiebeheerder en directie. Verder is een powerpointpresentatie toegevoegd waarin de belangrijkste punten uit het advies kort weergegeven zijn.
- 3) Verschillende gebruikers/ experts gaan in op de taakbelasting en taakverdeling van de begeleiders en het aantal begeleiders. In de revisie is gekeken naar
  - a. Het verlichten van de taakbelasting van de mentor;
  - b. Het verminderen van het aantal mensen dat betrokken is bij het opleiden in de school;
  - c. De verdeling van verantwoordelijkheden over de mensen.

De eerste revisiebeslissing is van toepassing op het gehele advies. Op meerdere plaatsen in het advies staan verwijzingen naar het persoonlijke contact met de relatiebeheerder.

De tweede revisiebeslissing is opgenomen in de bijlage. Het is een instrument dat ingezet kan worden door de relatiebeheerders. In hoofdstuk 3 van het advies, 'opleiden met Windesheim' is naar dit instrument verwezen.

De derde revisiebeslissing is van toepassing op hoofdstuk 4 van het advies. Het schema van taakverdeling is aangepast. De verantwoordelijkheid voor een taak ligt bij één persoon, ook al zijn er meerdere mensen betrokken bij dit proces. De studieloopbaanbegeleider (SLB'er) is uit het overzicht weggelaten, deze taken zijn (afhankelijk van de onderlinge afstemming over de verantwoordelijkheden van de school) bij de opleidingscoördinator en de relatiebeheerder ondergebracht. De beschreven taken van de mentor zijn verlicht en zijn gedeeld met de opleidingscoördinator.

In bovenstaande paragraaf zijn de formatieve evaluatie en de gevolgen voor het herontwerp beschreven. In het volgende hoofdstuk is ingegaan op de eindconclusie van het onderzoek. De conclusie is aangevuld door een discussie en een aantal aanbevelingen aan Windesheim.



## 6 Conclusie

Deze doctoraalopdracht heeft geresulteerd in een ontwerp dat voorziet in de behoefte aan een verbetering van de kwaliteit van werkpleklers binnen basisscholen en de lerarenopleiding basisonderwijs Windesheim. Het advies beschrijft de kaders voor opleiden in de school, waarbij enerzijds getracht is duidelijkheid en eenduidigheid te scheppen over werkpleklers in een opleidingsschool. Anderzijds is getracht tegemoet te komen aan de verschillen tussen scholen en mensen. Het advies is gericht aan de lerarenopleiding, maar kan tegelijkertijd als instrument in het werkveld ingezet worden.

De aanleiding tot deze opdracht was het bestaan van onduidelijkheid over de rol van de mentor en de bijbehorende taken en verantwoordelijkheden. De vraag van docenten, opleidingscoördinatoren en mentoren was gericht op het verbeteren van de kwaliteit van opleidingsscholen, zodat ze studenten een optimale werkplekleromgeving kunnen bieden. Deze opdracht heeft geresulteerd in een advies aan Windesheim waarin verbetervoorstellen beschreven zijn ten aanzien van de kwaliteit van de werkplekleromgeving. In deze doctoraalopdracht is getracht antwoord te geven op de vraag:

*Hoe dient een werkplekleromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men daarbij uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkpleklers en mentoring gesteld worden en tevens rekening gehouden wordt met de eisen die de gebruikers stellen?*

Het gebrek aan een duidelijke visie heeft invloed op alle gebieden van werkpleklers en maakt dat mensen zich onzeker voelen. Het bepaalt de invulling van de structuur, verantwoordelijkheden en begeleiding, waardoor de kwaliteit van werkpleklers wordt beïnvloed. Gebaseerd op de resultaten van het literatuuronderzoek en behoeften van betrokkenen zijn richtinggevende ontwerpspecificaties opgesteld. Deze specificaties vormen samen de basis van een advies voor opleiden in de school. Bij de inrichting van het advies zijn de richtlijnen uit de literatuur zoveel mogelijk gehanteerd, in combinatie met de resultaten van de behoefteanalyse. Het ontwerp beschrijft een kader voor werkpleklers dat voldoet aan de voorwaarden van de Onderwijsraad. Het kader is aangevuld met instrumenten om de verdeling van rollen, taken en verantwoordelijkheden inzichtelijk te maken, om zo duidelijkheid te scheppen. Tegelijkertijd is getracht tegemoet te komen aan de diversiteit van scholen en begeleiders. Binnen de kaders hebben scholen de mogelijkheid om eigen keuzes te maken en op deze manier een eigen invulling te geven aan het opleiden in de school.

Om de haalbaarheid en bruikbaarheid van het ontwikkelde systeem te beoordelen is een formatieve evaluatie uitgevoerd. Vijf toekomstige gebruikers en twee onafhankelijke experts hebben aan de hand van een vragenlijst hun oordeel en suggesties gegeven ten aanzien van het ontwerp. Er zijn verschillende suggesties gegeven om de implementatie te bevorderen en het takenoverzicht te veranderen. Aan de hand van de resultaten van deze evaluatie en de gegeven suggesties, zijn revisievoorstellen verwerkt in een herontwerp. Het herontwerp is in een definitief advies aangeboden aan Windesheim.

Met het advies is antwoord gegeven op de onderzoeksvraag door een beschrijving te geven van de inrichting van een werkplekleromgeving voor opleidingsschoolstudenten. De beschrijving is echter niet volledig. In de loop van het onderzoek is de keuze gemaakt om het advies te beperken tot de deelaspecten werkpleklers, begeleiding en competenties. Met de beschrijving van deze aspecten is een basis gecreëerd om andere voorwaarden van werkpleklers uit te werken. Onderdelen die in het advies niet uitgewerkt zijn bijvoorbeeld het personeels- en opleidingsbeleid, met daar bij de ontwikkeling van mentorcompetenties. Ook zijn vakinhoudelijke competenties van de werkplekleromgeving niet bekeken. In de aanbevelingen zijn suggesties gegeven voor verdere uitwerking van deze onderwerpen in het opleiden in de school. Tot slot is het opleiden in de school een project waarbij diverse partijen betrokken zijn, allemaal met eigen belangen. Bij de ontwikkeling van het advies is getracht de gebruikers en de theorie bij elkaar te brengen. De praktijk leert echter dat dit niet altijd lukt. Het samen opleiden is uitgewerkt in een samenwerkingsmodel tussen de basisschool en de lerarenopleiding. Dit model geeft invulling aan de taken en verantwoordelijkheden van de opleiding en de basisschool.

Het advies beschrijft de investeringen van de opleiding en de basisscholen. Een aantal basisscholen vindt deze verhouding scheef en is niet tevreden met de randvoorwaarden voor het samen opleiden. De werkplekleeromgeving is dan ook niet naar ieders eis en wens ingevuld.

Het advies biedt een werkplekleeromgeving waarin een begeleidingsstructuur centraal staat. Het beschrijft een blauwdruk voor werkpleklers, waarbij voorwaarden uit de theorie ingevuld zijn door wensen uit de praktijk. Het opleiden in de school is een proces dat zich blijft ontwikkelen. Het advies biedt een eerste uitgangspunt dat in de praktijk van alle dag aangescherpt, aangevuld en verbeterd moet worden.

### **6.1 Recente ontwikkelingen bij Windesheim**

Binnen de lerarenopleiding zijn verschillende ontwikkelingen gaande op het gebied van stagebeleid en de invoering van het major en minor systeem. De lerarenopleiding heeft ervoor gekozen om per september 2007 het reguliere stagebeleid te veranderen. Dit heeft vooral betrekking op de begeleidingsstructuur. In het reguliere traject gaat men relatiebeheerders inzetten voor de begeleiding van studenten en voor contacten met scholen. Verder is het aantal basisscholen waarmee samengewerkt wordt beperkt van 400 tot 100 basisscholen. Op deze basisscholen worden meer studenten geplaatst dan voorheen, op deze manier wordt een stageplek voor elke student gewaarborgd. Met de invoering van het major en minor systeem is het curriculum van de opleiding veranderd. Het opleiden in de school vond plaats gedurende het hele derde jaar. Ongeveer 20 procent van de studenten koos voor deze manier van opleiden. De lerarenopleiding heeft besloten om per september 2008 de verdiepende minoren voor alle studenten aan te bieden in de vorm van opleiden in de school. Met deze beslissing is het werkpleklers binnen de lerarenopleiding geen aparte variant meer, maar een regulier aanbod. Waarschijnlijk zal deze verdiepende minor een vaste plek krijgen in het eerste half jaar van het vierde jaar. Alle studenten leren dan drie dagen in de week op de basisschool. De minor wordt vervolgd door een stage Leraar in Opleiding (LIO), waarbij studenten gedurende vier maanden drie dagen in de week voor een groep staan.

### **6.2 Discussie**

De mate waarin het ontwikkelde advies succesvol kan worden ingevoerd is afhankelijk van een groot aantal factoren. Deze paragraaf behandelt de belangrijkste discussiepunten die naar voren zijn gekomen tijdens de uitvoering van deze opdracht en de recente ontwikkelingen binnen Windesheim. Met het schrijven van dit advies heeft de Inspectie van Onderwijs (IvO, 2007) in samenwerking met de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) een studie gedaan naar de kwaliteitsborging en toezicht bij het opleiden in de school. In deze studie is een lijst van kritische succesfactoren opgenomen die gebruikt zijn bij de onderstaande discussie.

#### *Samen opleiden*

Opleiden in de school dient voor beide partijen, opleiding en basisschool, een meerwaarde te bieden. Alleen wanneer voor beiden een 'win-win' situatie ontstaat, blijft het samen opleiden interessant. In het advies is de samenwerking tussen basisschool en opleiding beschreven in de vorm van samenwerkingsmodellen, waarbij het coördinatormodel als uitgangspunt genomen is. Daarbij zijn de investeringen van samen opleiden voor zowel opleiding als basisschool beschreven. Door de inzet van relatiebeheerders en mogelijkheden tot het professionaliseren van mentoren en teams, krijgen scholen ontwikkelkansen en heeft de opleiding de mogelijkheid om de kwaliteit van de werkplek te verbeteren en te bewaken.

Uit de resultaten van de evaluatie blijkt echter dat basisscholen de beschreven opbrengsten als matig ervaren en de eigen investeringen groot. Het ontbreken van financiële randvoorwaarden leidt tot knelpunten tussen de basisschool en lerarenopleiding. Basisscholen en schoolbesturen geven aan dat de lerarenopleiding in hun ogen een verantwoordelijkheid verlegt naar het werkveld. Zij moeten extra investeren in begeleiding zonder dat duidelijk wordt wat zij ervoor terug krijgen. Zonder inzicht in de opbrengsten van opleiden in de school door de basisscholen, zal deze opleidingsvariant niet duurzaam

zijn en waarschijnlijk niet geaccepteerd worden. De balans tussen de investeringen van het werkveld en de opleiding zijn wel van invloed op de implementatie van het advies.

### *Professionalisering begeleiders*

Professionele en competente begeleiders vormen een belangrijk onderdeel van de kwaliteit van de werkplekleeromgeving. Er moeten dus voldoende mogelijkheden zijn voor mentoren om deze deskundigheid te verwerven en te onderhouden. In het advies is de professionalisering van mentoren en schoolteams beperkt beschreven. Wel is een instrument opgenomen om de competenties van mentoren in kaart te brengen. Daarnaast organiseert Windesheim begeleidingstrainingen aan mentoren om de begeleidingskwaliteiten te waarborgen. Deze training duurt één jaar en wordt aan alle mentoren van zowel de reguliere stage als opleiden in de school gegeven. Bij de mentoren van opleiden in de school wordt de begeleidingstraining vervolgd door intervisiebijeenkomsten. De intervisie bijeenkomsten zijn daarmee onderdeel van het professionaliseringstraject van mentoren. Het is een instrument waarmee de begeleidingvaardigheden van mentoren besproken en aangescherpt kunnen worden. Op dit moment worden de intervisiebijeenkomsten per bestuur georganiseerd en geleid door de opleidingscoördinator. Elke coördinator vult de bijeenkomsten in naar eigen inzicht, er zijn geen onderlinge afspraken gemaakt over de inhoud van de bijeenkomsten. Op dit moment heeft de lerarenopleiding geen goed overzicht op het vervolg van de begeleidingstrainingen, terwijl ze hier met de aanwezige kennis een belangrijke bijdrage kunnen leveren.

### *Bewaken van het vakinhoudelijke niveau van de werkplekactiviteiten*

In de studie van de Inspectie van Onderwijs (2007) is de vrees geuit dat het verschuiven van de opleidingsfunctie naar de school te ver doorslaat naar de praktijk. Als een deel van het opleidingsprogramma naar een ander terrein verschoven wordt, dan moet er een duidelijke uitwerking zijn van het curriculumdeel dat in de opleiding plaatsvindt en het deel dat in de school plaatsvindt. Binnen het huidige opleiden in de school bij Windesheim zijn overeenkomsten te zien met de vrees van de onderwijsinspectie. In gesprekken met betrokkenen komt naar voren dat onduidelijkheid bestaat over het vakinhoudelijke niveau van de werkplekactiviteiten. In de huidige situatie is niet helder beschreven op welke wijze invulling gegeven wordt aan de vakinhouden. Ook in de nieuwe situatie van samen opleiden loopt de lerarenopleiding het risico dat het opleidingsprogramma niet goed uitgewerkt wordt voor het deel dat plaats vindt op de basisschool. Het werkplekleren zou in deze situatie beperkt worden tot het opdoen van praktische ervaring in de basisschool. In het advies is het vakinhoudelijke niveau van de werkplekactiviteiten niet beschreven, in de aanbevelingen zijn suggesties gegeven om dit verder uit te werken.

### *Recente ontwikkelingen bij Windesheim*

De ontwikkelingen met betrekking tot de stage sluiten aan bij het advies. In september 2007 is al gestart met de inzet van relatiebeheerders, dit komt de implementatie van het advies ten goede. Verder is de samenwerking met basisscholen beperkt tot 100 scholen. Een beperkt aantal basisscholen heeft als voordeel dat de kwaliteit van persoonlijke contacten door de relatiebeheer eenvoudiger te realiseren is. Een beperkt aantal basisscholen betekent verder dat er meerdere studenten in één basisschool worden opgeleid, waardoor het effect van samen leren vergroot wordt.

De invoering van het major en minor systeem heeft zeker invloed op de implementatie van het advies. In het advies is volgt een beperkte groep studenten het traject opleiden in de school in het derde jaar van de opleiding. Bij de nieuwe ontwikkelingen van Windesheim wordt het traject opleiden in de school voor alle studenten toegankelijk gemaakt. Uit evaluaties van de Inspectie van Onderwijs (2007) blijkt echter dat niet elke student geschikt is voor het opleiden in de school. Opleiden in de school vereist bepaalde competenties. Zo zijn een sterke motivatie en een groot eigen verantwoordelijkheidsgevoel nodig, omdat de student bij opleiden in de school voor een belangrijk deel zelfstandig aan het leren is.

Een ander punt van discussie is de vaste plek van de verdiepende minor in het eerste half jaar van het vierde jaar. Met deze keuze is de kans groot dat het opleiden in de school en de LIO plaats vinden op één school. Hiermee wordt de variatie in leeromgeving voor de student beperkt en is de kans aanwezig dat het leren op de werkplek tijdens de minor de vorm van een LIO stage aanneemt.

### **6.3 Aanbevelingen**

Het ontwikkelde advies is met dit verslag overgedragen aan het managementteam van de lerarenopleiding Windesheim. In het advies is een kader voor werkplekleren neergezet dat ondersteund is met instrumenten. In de discussie komen een aantal factoren naar voren die van invloed zijn op de implementatie van het advies. In de onderstaande aanbevelingen is aangegeven welke onderdelen verder uitgewerkt kunnen worden om de implementatie van het advies te verbeteren.

#### *Samen opleiden*

In de ontwikkeling van het nieuwe traject liggen kansen om de knelpunten van het huidige advies op het gebied van samen opleiden aan te pakken. Door de nieuwe invulling van het curriculum zullen basisscholen en opleiding opnieuw in gesprek gaan over het samen opleiden en kunnen er heldere afspraken gemaakt worden over de opbrengsten van het samen opleiden.

#### **Beperkt aantal opleidingsscholen**

Een aanbeveling die ik zeker wil doen is het beperken van de basisscholen die betrokken zijn bij de invoering van de verdiepende minor. De lerarenopleiding kan beter investeren in een kleine groep basisscholen, met eenzelfde visie op samen opleiden. Met deze scholen is veel contact en overleg mogelijk. De voorkeur gaat uit naar scholen met een open cultuur waar het leren van elkaar centraal staat. Een cultuur waarin de werkwijze van opleiden in de school geaccepteerd en gedragen wordt, dit versterkt het vermogen van de werkplek om opleiden in de school tot een succes te maken.

Het advies kan een prima uitgangspunt zijn om de samenwerking te bespreken. Basisschool en opleiding geven samen antwoord op vragen als: wie is waarvoor verantwoordelijk, hoe zal de samenwerking georganiseerd worden, hoe zal erover worden overlegd en zijn de afspraken concreet en bekend bij alle betrokkenen. Als er een gedeelde visie is en afspraken gemaakt zijn over samenwerking dan draagt dit zeker bij aan het effectief implementeren van opleiden in de school.

#### **Kwaliteit van opleidingsscholen**

Een tweede aanbeveling heeft betrekking op de selectie van opleidingsscholen. Studenten leren op de werkplek, dus moet het onderwijs dat op die werkplek gegeven wordt van voldoende kwaliteit zijn. De lerarenopleiding zal dus kritisch moeten zijn in de keuze en selectie van opleidingsscholen. In het advies zijn voorwaarden opgenomen die bijdragen aan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving. Denk bijvoorbeeld aan goede begeleiding en ondersteuning, gevarieerde leersituaties en samenwerking met een lerarenopleiding. Deze voorwaarden komen terug in de kwaliteitscriteria die beschreven zijn door de Inspectie van Onderwijs en NVAO (2007). Deze criteria kunnen gebruikt worden bij de selectie van opleidingsscholen, zodat de kwaliteit van de werkplekleeromgeving op basisscholen gewaarborgd is.

De Christelijke Hogeschool Ede maakt gebruik van kwalificaties. Ze delen de opleidingsscholen in als A, B of C school. Een A school is een erkend leerbedrijf en heeft een basiskwalificatie. Deze scholen hebben voldoende inzetbare coachcapaciteit voor (toekomstige) leerkrachten, gekwalificeerde coaches en voldoende mentorcapaciteit en kwaliteit. Een B school is een lerende school en heeft een plus kwalificatie. Deze scholen hebben aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, collectieve ontwikkeling en intervisie faciliteiten. Een C school is een lerend netwerk en heeft een ster kwalificatie. Bij deze scholen is de schoolontwikkeling verbonden met de professionalisering van zittende en aanstaande leerkrachten (en projectmatig aangestuurd), wordt er actief gebruik gemaakt van een educatief netwerk en educatieve partners en vindt gestructureerd kennisdeling en terugkoppeling plaats tussen leerkrachten die acteren in diverse kennisnetwerken. In dit systeem kan een school zich profileren als C school. Bij een dergelijk A,B,C systeem is het wel belangrijk dat de basisschool inzicht heeft in de voordelen van opleiden in de school. Voordelen gaan verder dat voorzieningen in de vorm van tijd en geld. Naast de invloed op de opleiding van je toekomstige onderwijspersoneel, bevordert opleiden in de school de professionalisering van leraren en teams, de kwaliteit van het onderwijs, de ontwikkeling van de school en nieuw onderwijs en heeft het impact op de schoolcultuur.

### *Professionalisering begeleiders*

Opleiden in de school heeft zowel betrekking op de (bekwaamheden van) studenten als op die van (beginnende) leraren. Om de kwaliteit van de begeleiding van studenten te waarborgen is het belangrijk dat samen met directies gekeken wordt naar de professionalisering van begeleiders.

Met de cursus begeleidingsvaardigheden die door Windesheim gegeven wordt is invulling gegeven aan het professionaliseren van mentoren. Het is echter ook belangrijk dat deze begeleidingsvaardigheden van mentoren onderhouden worden. De lerarenopleiding kan scholen en besturen in dit opzicht ondersteunen op het gebied van personeel- en opleidingsbeleid.

Een voorbeeld hiervan zijn de intervisiebijeenkomsten die bij het opleiden in de school al plaats vinden. De lerarenopleiding kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit van dit instrument door een inhoud, structuur en een opbouw aan deze intervisiebijeenkomsten te geven. De intervisiebijeenkomsten kunnen op deze manier een toegevoegd instrument worden in het professionaliseringstraject van mentoren. Doordat mentoren leren reflecteren met studenten, worden ze zich ook bewust van hun eigen reflectievermogen als mentor en leraar. Op deze manier heeft het opleiden in de school een positief effect op de professionalisering van leraren.

Het Ruud de Moor Centrum (Kallenberg, 2007) laat zien dat het professionaliseringstraject van mentoren ook ondersteund kan worden door een digitaal netwerk. Op de coaching- website zijn bijvoorbeeld videovoorbelden te vinden van begeleidingsvaardigheden en –gesprekken en bijbehorende praktijktheorie. Een site kan ook als platform gebruik worden waar tips, adviezen, best practices, en didactische FAQ's gedeeld kunnen worden.

### *Bewaken van het vakinhoudelijke niveau van de werkplekactiviteiten*

De lerarenopleiding is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de werkplekleeromgeving en het bewaken van de kwaliteit van opleidingsscholen. Voor de verdiepende minoren is het belangrijk dat de lerarenopleiding beschrijft welk deel van de opleiding uitgewerkt wordt in de basisschool. In de dagelijkse praktijk van de school is de kans aanwezig dat alledaagse zaken voorrang krijgen boven reflectieve en theoretische zaken. Als het vakinhoudelijke niveau goed zichtbaar is in de vorm van leerdoelen, gaan ze deel uitmaken van toetsing en beoordeling. Het koppelen van deze doelen aan activiteiten op de werkplekleeromgeving in de basisschool geeft inzicht het vakinhoudelijke niveau. Door deze koppeling kan het vakinhoudelijke niveau van de werkplekactiviteiten beter bewaakt worden.

Doordat leerdoelen deel uitmaken van de toetsing en beoordeling van studenten krijgt de lerarenopleiding inzicht in het vakinhoudelijke niveau van de student. De opleiding moet dan wel betrokken zijn bij deze toetsing. Dit zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van een 'beproeve van bekwaamheid' of assessment. Bij Edith Stein wordt dit gedaan tijdens een groot bezoek door de interne opleider en een docent van de opleiding. Zij beoordelen de student in de praktijk aan de hand van de door de student uitgewerkte competenties. Op deze manier wordt een transparante afsluiting gewaarborgd en neemt de opleiding verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de student.

Een uitwerking van een vakinhoudelijke activiteit in de werkplekleeromgeving is het verzorgen van instructie en workshops aan studenten (en leraren) in de basisschool. Deze workshops worden verzorgd door relatiebeheerders/ docenten of opleidingscoördinatoren. Op deze manier wordt het vakinhoudelijke niveau van de student en het schoolteam verhoogd. Een ander voorbeeld komt van het Ruud de Moor Centrum (Kallenberg, 2007), zij hebben een database ontwikkeld voor de praktijkopdrachten van studenten. Studenten werken aan bijvoorbeeld een presentatie die ze vinden in een database waaraan verschillende expertise bronnen gehangen zijn.

Naast het beschrijven van de leerdoelen, moet het vakinhoudelijke niveau van de werkplek ook bewaakt worden. Lerarenopleiding en opleidingsschool doen er goed aan de kwaliteit van de werkplekleeromgeving onderdeel te laten zijn van het interne kwaliteitszorgstelsel. Het programma in de opleidingsschool, met haar leerdoelen en werkplekactiviteiten is dan jaarlijks onderdeel van evaluatie. Bij de evaluatie kan gebruik gemaakt worden van de kwaliteitscriteria van de Inspectie van Onderwijs (2007). Bij de evaluatie kan gebruik gemaakt worden van meetinstrumenten als studentenpanels, interne evaluatie, studentenenquêtes en/of enquêtes onder basisscholen. De evaluatie is onderdeel van een cyclus. Wanneer een aspect van de evaluatie onder de maat blijft, heeft

dit een verbeterinitiatief als gevolg. Om te zorgen dat dit soort initiatieven snel opgepakt worden is het van belang dat er is vastgesteld wie verantwoordelijk is voor de verschillende leerdoelen en werkplekactiviteiten.

### *Recente ontwikkelingen bij Windesheim*

Met het advies is inzicht gekregen in de sterke en zwakke punten van opleiden in de school. De invoering van het major- minorsysteem is een kans om de goede punten van het huidige opleiden in de school te bewaren en de knelpunten op te lossen. In de overgang naar het major en minorsysteem moet nog veel ontwikkeld worden. Bij de ontwikkeling van het nieuwe traject kan gebruik gemaakt worden van het advies. De organisatie en structuur van het samen opleiden in het advies zijn goed toe te passen in de nieuwe situatie. Het coördinatiemodel als samenwerkingsmodel en de voorwaarden voor werkplekleren zijn ook zeer bruikbaar, evenals de ontwikkelde instrumenten (taak en rollenoverzicht en startbekwaamheden voor mentoren).

De kwaliteiten en ervaringen van de huidige mentoren en opleidingsscholen moeten gebruikt worden bij de ontwikkeling van de verdiepende minor. In de aanloop naar de minor moet gezocht worden naar manieren om samen na te denken over de invulling van het toekomstige opleiden. Dit betekent dat scholen geïnformeerd en betrokken moeten worden in het huidige proces. Een concrete aanbeveling is het organiseren van een informatieve lunch, waarna de begeleiders en coördinatoren in groepen uiteen gaan om te brainstormen over sterke en knelpunten van het huidige traject.

Windesheim heeft het traject opleiden in de school voor alle studenten toegankelijk gemaakt. Een selectieprocedure in de vorm van een assessment of geschiktheidsonderzoek om te kijken of een student geschikt is voor dit traject is dan ook minder van toepassing. Misschien is het wel goed om eisen te stellen aan het niveau van de student. Deze mag bijvoorbeeld geen of beperkte studieachterstand hebben wanneer er gestart wordt met de verdiepende minor of de student moet aantonen dat hij competenties bezit op een bepaald niveau.

## Referenties

- Akker, van den J.J.H. (1988). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Liss: Swets & Zeitlinger.
- Bower, M. (2000). Developing a Districts's Mentoring Plan. In: H. Portner, *Teacher mentoring and induction*, p. 21-40. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), p.17-21.
- Casey, J. & Claunch, A. (2005). The stages of Mentor Development. In: H. Portner, *Teacher mentoring and induction*, p. 95-108. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where angels fear to tread. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(3), p.11-19.
- Engelen, A.J.A., (2002). *Coaching binnenstebuiten*. Nijmegen: University Press.
- Garvey, B. & Alred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: issues and prospects. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(1).
- Geldens, J., Popeijus, H.L. & Bergen, T. (2003). Op zoek naar kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), p. 15-22.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., Peters, V. & Bergen, T. (2004). *Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool*. Retrieved March 3 2006 from <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Geldens FP..pdf>.
- Gibb, S. (1999). The Usefulness of theory: A case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52(8), p. 1055-1075.
- Gold, Y (1996). Beginning teacher support attrition, mentoring and induction. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, p. 548-594. New York: Macmillan Library Reference.
- Gommers, M., Oldeboom, B., Rijswijk, van M., Snoek, M., Swennen, A. & Wolk, van der W. (2005). *Leraren opleiden: een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), p. 1013-1055.
- Heijnen, J.H.C., Kruse, L.J.M. & Raes, J. (2000). *Mentoring*. Apeldoorn: LSOP, Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Inspectie van het Onderwijs & NVAO (2007). *Opleiden in de school, kwaliteitsborging en toezicht*. Retrieved August 20 2007 from [http://www.staatvanhetonderwijs.nl/medialib/kleur/Opleiden in de school.pdf](http://www.staatvanhetonderwijs.nl/medialib/kleur/Opleiden%20in%20de%20school.pdf).
- Jennings, L. & Skovholt, T.M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapist. *Journal of Counseling Psychology*, 46, p. 3-11.

- Jong, de J.A. & Glaudé M.T. (2001). Vormen van opleiding op de werkplek. In J. Kessels & R.P. Poell (Eds.), *HRD organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Johnson, W.B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13(2), p. 127-151.
- Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Kallenberg, A.J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit.
- Lazonder, A.H. (1998). Mentoring en coaching: wat, hoe en waarom? In: J. Kessels & J. Smit, *Opleiders in organisaties: capita selecta: studenteneditie (1989-1997)* Deventer: Kluwer.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. In: McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (ed), *Mentoring, perspectives on school-based teacher education*, London, Kogan Page.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie. Beleidsagenda 2005 – 2008*. Retrieved June 23 2006 from website Ministerie van Onderwijs: <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2005-doc-27721b.pdf>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Bekwaamheidseisen leraren en docenten*. Retrieved June 25 2006 from website Ministerie van Onderwijs [http://www.minocw.nl/documenten/werkinonderwijs-doc-2005-bekwaamheidseisen\\_staatsblad2005\\_460.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/werkinonderwijs-doc-2005-bekwaamheidseisen_staatsblad2005_460.pdf).
- Moir, E. (2005). Launching the Next Generation of Teachers. In: H. Portner, *Teacher mentoring and induction*. p. 59-72. Thousand Oaks: Corwin Press
- Sweeney, B. (2005). Mentoring. In: H. Portner, *Teacher mentoring and induction*. p. 95-108. Thousand Oaks: Corwin Press
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school, advies*. Retrieved March 3 2006 from [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leraren\\_opleiden\\_in\\_de\\_school\\_copy.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leraren_opleiden_in_de_school_copy.pdf).
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school, studie*. Retrieved March 3 2006 from [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/aspecten\\_van\\_opleiden\\_in\\_de\\_school.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/aspecten_van_opleiden_in_de_school.pdf).
- Onstenk, J. (1997). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In: J. Kessels & J. Smit, *HRD organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Onstenk, J. (2002). *Het leerpotentieel van werksituaties*. Den Bosch: CINOP.
- Onstenk, J. & Seters, van R. (2002). *De school als leer- en opleidingsplaats. Een model voor kwaliteitsbeschrijving*. Retrieved March 3 2006 from <http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/slop1.pdf>.
- Onstenk, J., Oudejans, J. & Seters, van R. (2002). *De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel*. Retrieved March 3 2006 from <http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/slop2.pdf>.
- Opleiden in de school (2004). *Taken en verantwoordelijkheden van een opleidingsdocent*. Retrieved March 3 2006 from [http://www.opleideninschool.nl/doc\\_producten/West/BOOR/B.1.2.1\\_BOOR\\_Compentieprofiel\\_opleidingsdocent.doc](http://www.opleideninschool.nl/doc_producten/West/BOOR/B.1.2.1_BOOR_Compentieprofiel_opleidingsdocent.doc).



- Parsloe, E. (1995). *Coaching, mentoring and assessing*. London: Kogan Page Limited.
- Rippon, J. & Martin, M. (2005). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22 p 84 – 99.
- Roelofs, W. (2003). *Authentiek opleiden in scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W. & Toes, E. (2004). *Opleiden in school, hoe doen wij dat?* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- SBL, (2004). *Bekwaamheidseisen PO*. Retrieved June 23 2006 from Stichting Beroepskwaliteit Leraren: [http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/PO20\\_mei.doc](http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/PO20_mei.doc).
- SBL, Ruud de Moor Centrum (2005). *Kwaliteit van de leerwerkplek op school*. Quick Scan instrument (pilotversie). Retrieved March 3 2006 from <http://domino.ou.nl/RdMc/QuickScan.nsf>.
- Segers, M.S.R. (1993). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs: een exploratieve studie naar prestatie-indicatoren in theorie en praktijk*. Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg.
- Seminarium Orthopedagogiek (2003). *Competenties opleidingsleerkracht OOG* Retrieved Juni 23 2006 from website van de projectgroep opleiden in de school: [http://www.opleideninschool.nl/doc\\_producten/Midden/OOG/A2\\_BO3\\_Competenties\\_opleidingsleerkracht.doc](http://www.opleideninschool.nl/doc_producten/Midden/OOG/A2_BO3_Competenties_opleidingsleerkracht.doc).
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring*. Buchingham, UK: Open University Press.
- VELON. (2003). *Beroepsstandaard lerarenopleiders*. Retrieved June 23 2006 from Velon website: <http://www.lerarenopleider.nl/beroepsstandaard.htm>.
- VELON. (2005). *Teacher educators matter*. Retrieved June 23 2006 from Velon website: [http://www.velon.nl/documenten/Teacher Educators Matter.doc](http://www.velon.nl/documenten/Teacher_Educators_Matter.doc).
- Visscher, A.J. & Maslowski, R. (1997). *Methoden en technieken voor formatieve evaluatie in sociaal-wetenschappelijke ontwerpsituaties*. Enschede: Centrale Reproductie-afdeling Universiteit Twente.
- Windesheim (2005). *Missiostatment*. Retrieved Juni 23 2006 from Windesheim website: [http://www.windesheim.nl/portal/page?\\_pageid=559,1565352&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.windesheim.nl/portal/page?_pageid=559,1565352&_dad=portal&_schema=PORTAL).
- Wouda, S. & Snoek, M. (2003). *Competentiegericht leren en begeleiden*. Retrieved May 12, 2006, from EPS: <http://www.leroweb.nl/docs/eps/slotdocu.pdf>.
- Wolk, van der W. (2005). Opleiden in de school: Samen de kloof dichtten. In: M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen, A. & W. van der Wolk. *Leraren Opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology* 71(1) p. 57-80, Edinburgh : Scottish Academic Press.

## 7 Begrippenkader

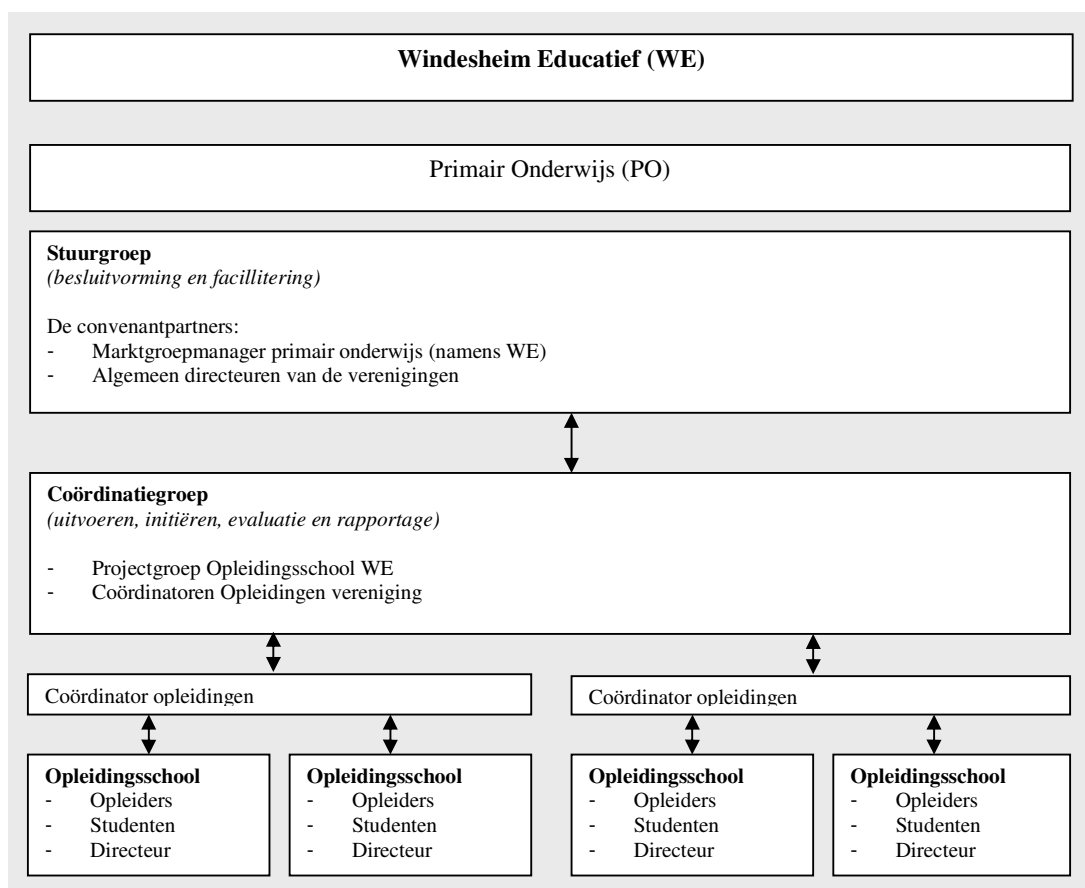
Onderstaande lijst geeft definities van een aantal begrippen, die gedurende het onderzoek regelmatig aan bod komen.

<i>Bekwaamheidseisen</i>	Kwaliteitseisen die door de overheid vastgesteld zijn en waar leraren aan moeten voldoen.
<i>Competentie</i>	Een geïntegreerd geheel van kennis, houding en vaardigheden waarover een leraar beschikt om efficiënt en adequaat te kunnen handelen in diverse contexten van het beroep als leraar.
<i>Leraar</i>	Iemand die lesgeeft in het basisonderwijs, ook wel leerkracht genoemd.
<i>Lerarenopleider</i>	Iedere lerarenopleider werkzaam als docent in de school of op een instituut, op een Pabo, een tweedegraads opleiding of op een universitaire lerarenopleiding.
<i>Lerarenopleiding basisonderwijs</i>	Opleiding tot het worden van leraar basisonderwijs. Voorheen ook wel PABO
<i>Mentor</i>	Studenten in de opleidingsschool worden begeleid door leraren. Iemand die de student ondersteunt (begeleidt) in de ontwikkeling van de professionele identiteit.
<i>Mentoring</i>	Alle activiteiten van een mentor, attitudes en andere aspecten van het mentorschap gericht op het assisteren van studenten gedurende de stage.
<i>Opleider</i>	Binnen het samenwerkingsmodel 'partnerschool' kan de coach de rol van opleider aannemen. In deze rol is hij verantwoordelijk voor het verzorgen van opleidingsonderdelen
<i>Opleidingscoördinator</i>	Coördineert en begeleidt de professionalisering van (aanstaande) leraren.
<i>Professionele ontwikkeling</i>	De ontwikkeling die iemand doormaakt op het professionele (werkgerelateerde) vlak, na de initiële opleiding.
<i>Student</i>	Iemand onderwijs volgt aan instelling voor hoger onderwijs. Aanstaande leraar.
<i>Zij-instromer</i>	Alle studenten die een hoger niveau hebben dan de formele instroomeisen. (havo of WO-bachelor). Wordt vooral gebruik in de betekenis van zij-instromers in het beroep.

## 8 Bijlagen

### 8.1 Organogram - Opleiden in de school

Bijlage bij §1.2.3. - Opleiden in de school binnen de 'School of Education'



## 8.2 Mentorrollen en taakomschrijving

Bijlage bij §2.2.3. - Mentorrollen

Tabel 11 Mentorrollen en Taakomschrijving.

Mentorrol	Taakinfilling
<p><i>Gids</i></p> <p>Een mentor is binnen deze rol het eerste aanspreekpunt voor de student. Iemand die je introduceert binnen een organisatie en wegwijs maakt in het schoolleven. Parsloe (1995) merkt daarbij op dat een mentor in deze vorm eigenlijk ondergewaardeerd wordt.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Het eerste aanspreekpunt zijn van de student t.a.v. de leerlingen, de leerstof, de stageactiviteiten, vragen en problemen;</li><li>- Introductie van de groep en de leerlingen aan de student;</li><li>- Student op de hoogte brengen van klassenregels/schoolregels en methoden.</li></ul>
<p><i>Voorbeeldrol</i></p> <p>De student leert lesgeven door het observeren van ervaren leraren en doet onder deze begeleiding ervaring op.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De student voorzien van voorbeeldlessen, lessuggesties en tips;</li><li>- De student begeleiden in het leerproces en helpen om leervragen te formuleren;</li><li>- Expliciteren van verwachtingen;</li><li>- Rekening houden met de uitvoering van opdrachten van de student.</li></ul>
<p><i>Informatiebron</i></p> <p>Een mentor is binnen deze rol een vraagbaak. Naast het verstrekken van informatie geeft de mentor ook feedback aan de student. De student neemt zelf een actievere rol in door het stellen van vragen en beschrijven van lessen.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De student uitleg geven, over leerstof, doelen, didactiek;</li><li>- Het richten van de aandacht op specifieke zaken;</li><li>- Aansluiten bij onderwijsbehoefte van student;</li><li>- Transformeren van eigen kennis naar niveau student (verbinden van theorie en praktijk);</li><li>- Bespreekt de opdrachten voor en na met de student op basis van observaties en geeft positieve feedback.</li></ul>
<p><i>Coach</i></p> <p>Binnen deze rol zorgt de mentor voor emotionele ondersteuning en aanmoediging. Hierbij gaat het niet zozeer om de leeropbrengsten. Vooral de affectieve aspecten van het leren lesgeven zijn van belang bij het begeleiden van studenten.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Opbouwen van een goede relatie;</li><li>- Student veiligheid en ruimte bieden om zich te kunnen ontwikkelen;</li><li>- Begeleiding van de ontwikkeling van het zelfbeeld als leraar;</li><li>- De student ondersteunen bij het verwerven van competenties; verfijnen van aanwezige vaardigheden en ontwikkelen van nieuwe vaardigheden op het gebied van management, curriculum, instructie en toetsing;</li><li>- Stimuleren van de ontwikkeling van een beroepsvisie: met betrekking tot leren, leerlingen, ouders, functie van de school.</li></ul>

### *Evaluator*

Binnen deze rol beoordeelt de mentor het lesgeven van de student. Als evaluator gaat de mentor het gesprek of de discussie aan. In de praktijk blijkt dat mentoren moeite hebben om deze rol ook daadwerkelijk toe te passen (Martin, 1996). De mentoren ervaren deze beoordelende rol in conflict met de ondersteunende rol.

- Uitvoeren van klassenbezoek;
- Bijhouden van een logboek met activiteiten ten aanzien van de student;
- Voert voortgangs -, evaluatie - en beoordelingsgesprekken met de student;
- Zorg voor de administratie die de student aangaan, zoals evaluatie- en beoordelingsformulieren;
- Voert evaluatie en beoordelingsgesprekken met de begeleiders van het opleidingsinstituut.

### *Stimulator*

De mentor stimuleert de student na te denken over lesgeven. Dit vindt plaats door reflectie en introductie van nieuwe inzichten. De student moet zelf nadenken over zijn of haar doelen en het realiseren van deze doelen.

- Bespreken van het ontwikkelplan met de student en bewaken van de voortgang;
- Reflecteert het handelen van de student met als doel bevordering van de zelfsturing;
- De student helpen bij het verbeteren van reflectievaardigheden, problemen oplossen en het nemen van zekere besluiten, waardoor het leerproces van de student bevordert wordt;
- Het stimuleren van uitproberen van nieuwe werkwijzen.

---

### *Opleider*

De mentor in de rol van opleider is verantwoordelijk voor het verzorgen van opleidingsonderdelen

- Activeren en ondersteunen van het leren van de student;
  - Begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces;
  - Toepassen van ontwikkelingsfasen van (aanstaande) leerkracht;
  - Organiseren van gericht cursusaanbod, afgestemd op de vraag vanuit het veld;
  - Uitvoeren van een cursus of workshop voor studenten en (beginnende) leraren;
  - Stimuleren van reflectie door middel van intervisie- en supervisietechnieken;
  - Gebruikmaken van ontwikkelingsgericht portfolio;
  - Stimuleren van visieontwikkeling: m.b.t. leren, leerlingen, ouders, functie van de school.
-

### **8.3 Competenties leraren primair onderwijs**

#### Bijlage bij §2.3.1. - Competenties

De bekwaamheid tot het geven van onderwijs omvat de volgende competenties (Minocenw, 2005):

1. interpersoonlijke competentie;
2. pedagogische competentie;
3. vakinhoudelijke en didactische competentie;
4. organisatorische competentie;
5. competentie in het samenwerken met collega's;
6. competentie in het samenwerken met de omgeving;
7. competentie in reflectie en ontwikkeling.

#### 1. Interpersoonlijke competentie

De leraar onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

a. kan de leraar de volgende handelingen verrichten:

- hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen,
- hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng, en
- hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

- hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen, en
- hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent in het bijzonder de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten.

#### 2. Pedagogische competentie

De leraar onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om op professionele en planmatige wijze voor het individuele kind en de klas of groep een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid,
- hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen,
- hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit,
- hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonnodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen, en
- hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaalemotionele en morele ontwikkeling van kinderen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

- hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en 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 weet hoe hij daarmee om kan gaan,
- hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan en is zich bewust van de consequenties van die theorieën en praktijken voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar, en
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

### 3. Vakinhoudelijke en didactische competentie

De leraar onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om op eigentijdse, professionele en planmatige wijze een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken,
- hij ontwerpt op basis daarvan leeractiviteiten of speel- en leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid,
- hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit,
- hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonedig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen, en
- hij signaleert leerproblemen en -belemmeringen en stelt, zo nodig samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

- 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 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, al dan niet onderzoeksmatig, ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder informatie- en communicatietechnologie,
- hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en weet hoe hij die in praktijk kan brengen,
- hij is vertrouwd met de wijze waarop kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt en 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 weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden,
- hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen, en
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind, en van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

#### 4. Organisatorische competentie leraar PO

De leraar onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen op professionele en planmatige wijze een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen dat overzichtelijk, ordelijk en taakgericht is en in alle opzichten helder voor hemzelf, zijn collega's en in het bijzonder de kinderen.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken,
- hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen, en
- hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd; is hij bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

#### 5. Competentie in het samenwerken met collega's

De leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt,
- hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school,
- hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie, en
- hij levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

- 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, en
- hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

#### 6. Competentie in het samenwerken met de omgeving

De leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij geeft op professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en gebruikt de informatie die hij van hen krijgt,
- hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school, en
- hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een kind aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met dat kind aan;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:



- hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en laten als leraar, en
- hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.

### 7. Competentie in reflectie en ontwikkeling

De leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

a. de leraar kan de volgende handelingen verrichten:

- hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties,
- hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school, en
- hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie;

b. de leraar beschikt over de volgende kennis:

- hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren,
- hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs, en
- hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs.

## **8.4 Competenties lerarenopleiders**

Bijlage bij §2.3.1. - Competenties

### **1 Grondslag voor het opleiderschap**

1.1 De lerarenopleider geeft vorm aan de drieslag

- zicht hebben hoe leerlingen zich ontwikkelen
- begeleiden van de ontwikkeling van toekomstige leraren
- sturen van de eigen ontwikkeling als opleider.

1.2 De lerarenopleider is:

- initiatiefrijk;
- motiverend;
- betrokken;
- geïnteresseerd;
- kritisch;
- open;
- probleemoplossend;
- tactvol;
- flexibel;

en doet dit in samenhang en op een evenwichtige manier.

1.3 De lerarenopleider stelt de ontwikkeling van de deelnemers centraal, stimuleert de deelnemers om daarin eigen verantwoordelijkheid te nemen en neemt de inbreng van de deelnemers serieus.

1.4 De lerarenopleider vervult een voorbeeldfunctie.

### **2 Interpersoonlijk en (ped)agogisch**

De lerarenopleider:

2.1 Creëert een veilige (werk)sfeer.

2.2 Stelt zich open voor en luistert actief naar anderen.

2.3 Hanteert groepsdynamische processen binnen groepen deelnemers en stimuleert de interactie tussen opleider en deelnemers en tussen deelnemers onderling.

2.4 Maakt gebruik van de input van deelnemers en ontplooit initiatieven met deelnemers.

2.5 Geeft ruimte, neemt leiding en confronteert, en doet dit op een evenwichtige manier.

2.6 Gaat op een adequate manier om met stimulerende en remmende factoren.

2.7 Ondersteunt deelnemers in hun (beroeps)identiteitsontwikkeling.

2.8 Stimuleert waarden oriëntatie bij deelnemers en is zich bewust van zijn eigen waarden oriëntatie.

### **3 Opleidingsdidactisch**

De lerarenopleider:

3.1 Vertaalt nieuwe ontwikkelingen in het eigen deskundigheidsgebied en het onderwijs naar het opleidingsonderwijs.

3.2 creëert voor deelnemers een krachtige en inspirerende leeromgeving

3.3 Doet recht aan verschillen tussen deelnemers.

3.4 Maakt de gehanteerde didactische aanpak inzichtelijk, reflecteert met de deelnemers op de didactische keuzen en daagt hen uit tot het maken van eigen keuzen.

3.5 Maakt gebruik van de ervaringen van de deelnemers, verdiept deze ervaringen en stimuleert dat deelnemers deze ervaringen vertalen in praktische werktheorieën.

3.6 Begeleidt deelnemers bij het uitvoeren van (actie)onderzoek.

3.7 Ontwikkelt instrumenten voor (zelf)beoordeling van professionele bekwaamheden en beoordeelt deelnemers op hun geschiktheid.

3.8 Stimuleert deelnemers tot reflectie op hun ervaringen, tot zelfverantwoordelijkheid voor hun leerproces en tot zelfbeoordeling van hun geschiktheid.

### **4. Organisatorisch**

De lerarenopleider:

- 4.1 Bewaakt de voortgang in het leerproces van de deelnemers en legt deze vast.
- 4.2 Organiseert goed het eigen werk en de eigen tijd.
- 4.3 Creëert in randvoorwaardelijk opzicht een krachtige fysieke en virtuele leeromgeving.
- 4.4 Improviseert als dat nodig is.

## **5 Werken met collega's binnen de organisatie**

De lerarenopleider:

- 5.1 Werkt samen in multi-disciplinaire teams.
- 5.2 Expliciteert de eigen onderwijsvisie, relateert deze aan de visie en het concept van collega's en de organisatie en communiceert hierover.
- 5.3 Draagt bij aan de beleids- en visieontwikkeling en beleidsuitvoering binnen de eigen organisatie.
- 5.4 Geeft met collega's vorm aan ontwikkeling, voorbereiding, uitvoering en bijstelling/vernieuwing van de opleiding.
- 5.5 Maakt het eigen functioneren in de werkomgeving zichtbaar voor collega's.

## **6 Werken in een brede context**

De lerarenopleider:

- 6.1 Onderhoudt een voor de taakuitoefening relevant regionaal of (inter)nationaal netwerk.
- 6.2 Levert een bijdrage aan de (discussie over de) vernieuwing van het onderwijs en de opleiding van leraren.
- 6.3 Levert een bijdrage aan de kennisproductie over opleiden en onderwijzen.

## **7 Werken aan de eigen ontwikkeling**

De lerarenopleider:

- 7.1 Onderhoudt de kennis en vaardigheden op het eigen deskundigheidsgebied en bouwt deze uit.
- 7.2 Schat nieuwe ontwikkelingen (bijvoorbeeld ten aanzien van nieuwe technologieën) samen met anderen op hun waarde en vertaalt deze naar het eigen handelen in de opleidings situatie.
- 7.3 Reflecteert systematisch op de eigen didactiek en het eigen (onderwijs)gedrag.
- 7.4 Maakt het eigen leerproces zichtbaar naar deelnemers en collega's.

*Beroepsstandaard Velon, 2e versie, september 2003*

## **8.5 Competenties opleidingsleerkracht**

Bijlage bij §2.3.1. - Competenties

### **1. De opleidingsleerkracht als begeleider/coach.**

Competenties die betrekking hebben op:

- 1.1 doelgericht en pro-actief communiceren met (beginnende) leraren;
- 1.2 hanteren van luistervaardigheden in gesprekken met anderen;
- 1.3 vertrouwen geven, inspireren en stimuleren van (beginnende) leraren;
- 1.4 aanvoelen van emoties van anderen en daarin van perspectief kunnen wisselen;
- 1.5 opstellen en uitvoeren van begeleidingsplan en concrete afspraken maken;
- 1.6 toepassen van effectieve interventie-, begeleidings- en coachingstechnieken;
- 1.7 werken met verschillende vormen van begeleide intervisie;
- 1.8 versterken van competenties van (beginnende) leraren door constructieve feedback en begeleiding;
- 1.9 begeleiden van (beginnende) leraren bij het herkennen van leer- en gedragsproblemen;
- 1.10 begeleiden van (beginnende) leraren bij klassenmanagement;

### **2. De opleidingsleerkracht als coördinator.**

Competenties die betrekking hebben op:

- 2.1 organiseren en coördineren van de praktijkopleiding van de (beginnende) leraar;
- 2.2 inschatten van stromingen in de eigen en andere schoolorganisaties;
- 2.3 strategisch en tactisch operen in de eigen en andere schoolorganisaties;
- 2.4 overzicht hebben van competenties van collega's binnen de eigen en andere schoolorganisaties;
- 2.5 voorzitten van diverse vormen van overleg op diverse niveaus in het kader van het opleiden van (beginnende) leraren;
- 2.6 omgaan met tijdsdruk en stress;
- 2.7 oplossingsgericht denken en handelen.

### **3. De opleidingsleerkracht als leidinggevende/beleidsontwikkelaar.**

Competenties die betrekking hebben op:

- 3.1 situationeel, effectief, resultaatgericht en motiverend leiding geven vanuit een visie die mensen aanspreekt;
- 3.2 observeren, beoordelen en rapporteren van de kwaliteit van het onderwijskundige proces;
- 3.3 evalueren van onderwijs- en schoolontwikkeling;
- 3.4 signaleren van trends en ontwikkelingen en die, op basis van ervaringskennis, koppelen aan de mogelijkheden en beperkingen van de school;
- 3.5 hanteren van innovatiestrategieën;
- 3.6 helpen opstellen van Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) en daarbij de verantwoordelijkheid leggen bij de probleemeigenaar;
- 3.7 rapporteren in managementrapportages (maraps);

### **4. De opleidingsleerkracht als opleider.**

Competenties die betrekking hebben op:

- 4.1 (ortho)pedagogische en (ortho)didactische kennis kunnen vertalen naar de praktijk van onderwijs en opvoeding.
- 4.2 kritisch reflecteren op eigen handelen;
- 4.3 anderen aanzetten tot blijvende professionalisering en ontwikkeling;

- 4.4 afstemmen van de individuele ontwikkeling van de (beginnende) leraar op de ontwikkeling van de schoolorganisatie;
- 4.5 verwoorden en overbrengen van opleidingsconcept van de opleiding van de (beginnende) leraar;
- 4.6 bewaken van voortgang van leerproces van (beginnende) leraar;
- 4.7 benoemen van achtergronden en oorzaken van leer-, gedrag- en werkhoudingproblemen van leerlingen;
- 4.8 observeren en beoordelen zelfstandig werken - arrangementen;
- 4.9 monitoren van de uitvoering van groeps- en individuele handelingsplannen;
- 4.10 afstand nemen van eigen concepten en zich verplaatsen in en aansluiten bij de verschillende leersstrategieën van anderen;

## 8.6 Interviews

Bijlage bij §3.1.3. - Behoeftanalyse (methode)

*Gesprek met docent*

### Inleiding

1. Wat is uw achtergrond?
2. Wat is uw rol in het proces van 'opleiden in de school'?
3. Wat is volgens u de meerwaarde van 'opleiden in de school'?
4. Hoe ziet het 'opleiden in de school' er in de toekomst uit binnen Windesheim?

### Werkplekleeromgeving

*Samen opleiden*

5. Hoe ervaart u de samenwerking met verenigingen en basisscholen?
6. Op welke manier vindt er afstemming plaats tussen opleiding en opleidingsschool?
7. Wat zijn in de huidige situatie de verantwoordelijkheden van de docent, opleidingscoördinator en de mentor?
8. Wat zou in deze situatie wenselijk zijn?

*Werkplekleeromgeving:*

9. Wat vindt u van de begeleidingskwaliteiten van de huidige groep mentoren?
10. Hoe kijkt u aan tegen het feit dat een student het hele jaar in 1 groep stage loopt?
11. Hoe vindt de selectie van mentoren plaats en op welke manier is Windesheim betrokken?
12. Op welke wijze verwerven de studenten in de opleidingsschool vakinhoudelijke competenties en wie is hier verantwoordelijk voor?
13. Op welke manier wordt het opleidingstraject afgesloten?
14. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

### Begeleiding en ondersteuning

15. Welke rollen moeten door een mentor toegepast worden? (voorbeeldijst)
16. Welke taken en verantwoordelijkheden passen bij een mentor?

### Competenties

17. Op welke manier zijn de competenties voor mentoren beschreven?
18. Waarom is er gekozen voor het huidige scholingsaanbod?
19. Wat zijn uw ervaringen ten aanzien van de scholing (begeleidingsvaardigheden - vakdidactische scholing) van mentoren?
20. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

## *Gesprek met opleidingscoördinator*

### Inleiding

1. Wat is uw achtergrond?
2. Wat is uw rol in het proces van 'opleiden in de school'?
3. Wat is volgens u de meerwaarde van 'opleiden in de school'?
4. Hoe ziet het 'opleiden in de school' er in de toekomst uit binnen uw vereniging?

### Werkplekleeromgeving

#### *Samen opleiden*

5. Hoe ervaart u de samenwerking tussen Windesheim, verenigingen en basisscholen?
6. Op welke manier vindt er afstemming plaats tussen opleiding en opleidingschool?
7. Wat zijn in de huidige situatie de verantwoordelijkheden van de docent, opleidingscoördinator en de mentor?
8. Wat zou in deze situatie wenselijk zijn?

#### *Werkplekleeromgeving*

9. Hoe vindt de selectie van mentoren plaats en op welke manier is Windesheim betrokken?
10. Op welke manier is de inzet van mentoren en opleidingscoördinatoren beschreven in het Intergraal Personeels Beleid (IPB)
11. Wat is volgens u het ideale aantal mentoren binnen een school?
12. Op welke wijze verwerven de studenten in de opleidingschool vakinhoudelijke competenties en wie is hier verantwoordelijk voor?
13. Op welke manier wordt het opleidingstraject afgesloten?
14. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

### Begeleiding en ondersteuning

15. Wat vindt u van de begeleidingskwaliteiten van de huidige groep mentoren?
16. Welke rollen worden door een mentor toegepast? (voorbeeldlijst)
17. Welke taken en verantwoordelijkheden passen bij een mentor?

### Competenties

18. Op welke manier zijn de competenties voor mentoren beschreven?
19. Wat zijn uw ervaringen ten aanzien van de scholing (intervisie - begeleidingsvaardigheden - vakdidactische scholing) van mentoren?
20. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

## *Gesprek met mentor*

### Inleiding

1. Wat is uw achtergrond?

### Werkplekleeromgeving

#### *Werkplekleeromgeving*

2. Welke ervaring heeft u opgedaan met het begeleiden van studenten (Lio, Olis)
3. Wat wordt er van u als mentor verwacht?
4. Op welke wijze bent u geselecteerd als mentor?
5. Wat zou volgens u een ideaal aantal mentoren zijn binnen uw school?
6. Op welke wijze verwerven de studenten in de opleidingsschool vakinhoudelijke competenties en wie is hier verantwoordelijk voor?
7. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

#### *Samen opleiden*

8. Hoe ervaart u de samenwerking tussen Windesheim, verenigingen en basisscholen?
9. Op welke manier vindt er afstemming plaats tussen opleiding en opleidingsschool?
10. Wat zijn in de huidige situatie de verantwoordelijkheden van de docent, opleidingscoördinator en de mentor?
11. Wat zou in deze situatie wenselijk zijn?
12. Wat is volgens u de meerwaarde van 'opleiden in de school'?
13. Hoe ziet het 'opleiden in de school' er in de toekomst uit binnen uw school?

### Begeleiding en ondersteuning

14. Welke rollen past u als mentor toe? (voorbeeldlijst)
15. Welke taken en verantwoordelijkheden passen bij een mentor?

### Competenties

16. Op welke manier zijn de competenties voor mentoren beschreven?
17. Welke kwaliteit moet een mentor bezitten?
18. Wat zijn uw ervaringen ten aanzien van de scholing (intervisie - begeleidingsvaardigheden - vakdidactische scholing) van mentoren?
19. In hoeverre brengt u de kennis van de scholing verder binnen uw school?
20. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?



## *Gesprek met student*

### Inleiding

1. Wat is je achtergrond?
2. Waarom heb je gekozen voor het opleiden in de school?
3. Wat is volgens jou de meerwaarde van 'opleiden in de school'?

### Werkplekleeromgeving

#### *Werkplekleeromgeving*

4. Wat verwacht je van een mentor?
5. Wat zou de mentor nog kunnen verbeteren?
6. Wat vind je ervan dat je het hele jaar in 1 groep stage loopt?
7. Op welke wijze verwerf je als student in de opleidingsschool vakinhoudelijke competenties en wie is hier verantwoordelijk voor?
8. Wat zou in bovenstaande situaties wenselijk zijn?

#### *Samen opleiden*

9. Hoe ervaar jij de samenwerking tussen Windesheim, verenigingen en basisscholen?
10. Wat zijn, in de huidige situatie, de verantwoordelijkheden van de docent, opleidingscoördinator en de mentor?
11. Wat zou in deze situatie wenselijk zijn?

### Begeleiding en ondersteuning

12. Welke rollen herken je bij je mentor? (voorbeeldlijst)
13. Welke taken en verantwoordelijkheden passen bij een mentor?

### Competenties

14. Welke kwaliteit moet een mentor bezitten?
15. Hoe brengt de mentor de achtergrondkennis vanuit de opleiding over?

## 8.7 Vragenlijst

Bijlage bij §3.1.1. - Behoeftanalyse (methode)

### ROLLEN

Wilt u bij onderstaande items aangeven in welke mate

- de rollen van toepassing zijn op een mentor in de huidige situatie van 'opleiden in de school'.
- de rollen in de toekomst door mentoren toegepast zou moeten worden (gewenste situatie).

U kunt uw keuze aangeven door een X te plaatsen op de 5-punts schaal.

<i>De rollen</i>		1	2	3	4	5
1	<i>Gids</i> Een mentor is binnen deze rol het eerste aanspreekpunt voor de student. Iemand die je introduceert binnen een organisatie en wegwijs maakt in het schoolleven.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				
2	<i>Voorbeeldrol</i> De student leert lesgeven door het observeren van ervaren leraren en doet onder deze begeleiding ervaring op.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				
3	<i>Informatiebron</i> Een mentor is binnen deze rol een vraagbaak. Naast het verstrekken van informatie geeft de mentor ook feedback aan de student. De student neemt zelf een actievere rol in door het stellen van vragen en beschrijven van lessen.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				
4	<i>Coach</i> Binnen deze rol zorgt de mentor voor emotionele ondersteuning en aanmoediging. Hierbij gaat het niet zozeer om de leeropbrengsten. Vooral de affectieve aspecten van het leren lesgeven zijn van belang bij het begeleiden van studenten.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				
5	<i>Evaluator</i> Binnen deze rol beoordeelt de mentor het lesgeven van de student. Als evaluator gaat de mentor het gesprek of de discussie aan.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				
6	<i>Opleider</i> De mentor is in de rol verantwoordelijk voor het verzorgen van opleidingsonderdelen.	<i>Huidige situatie</i>				
		<i>Gewenste situatie</i>				

## TAKEN

Wilt u een **X** plaatsen bij de items die

- in de huidige situatie door mentoren als taak uitgevoerd worden.
- in de toekomst door mentoren als taak uitgevoerd zou moeten worden.

		Huidige situatie	Gewenste situatie
A	<i>Goed contact met de student bewerkstelligen.</i>		
	Het eerste aanspreekpunt zijn van de student t.a.v. de leerlingen, de leerstof, de stageactiviteiten, vragen en problemen.		
	Tijd steken in het helpen van de student om te leren, groeien en ontwikkelen als een leerkracht.		
	Tijd vrijmaken voor een cursus op het gebied van begeleiding.		
B	<i>De student de gelegenheid bieden om een ontwikkelplan te produceren en uit te voeren.</i>		
	Introductie van de groep en de leerlingen aan de student.		
	Student op de hoogte brengen van klassenregels/schoolregels en methoden.		
	Bespreken van het ontwikkelplan met de student en bewaken van de voortgang.		
C	<i>De student de mogelijkheid bieden om andere interessante partijen te consulteren.</i>		
D	<i>De student voorzien van counseling en advies als dit nodig is.</i>		
	De student voorzien van voorbeeldlessen, lessuggesties en tips.		
	De student uitleg geven, over leerstof, doelen, didactiek.		
	De aandacht van de student richten op specifieke zaken.		
	De student begeleiden in het leerproces en helpen om leervragen te formuleren.		
	Aansluiten bij onderwijsbehoefte van student.		
	Transformeren van eigen kennis naar niveau student (verbinden van theorie en praktijk).		
	De student ondersteunen bij het verwerven van competenties.		

		Huidige situatie	Gewenste situatie
E	<i>Regelmatig monitoren van de prestaties en vorderingen van de student.</i>		
	Klassenbezoek uitvoeren.		
	Voortgangsgesprekken en evaluatiegesprekken voeren met de student.		
	Beoordelingsgesprekken voeren met de student.		
	Evaluatie en beoordelingsgesprekken voeren met de (stage)begeleiders van het opleidingsinstituut.		
	Een logboek met alle activiteiten ten aanzien van de student bijhouden.		
	Zorgdragen voor de administratie die de student aangaan, zoals evaluatie- en beoordelingsformulieren.		
F	<i>De student voorzien van constructieve feedback en stimuleren verantwoordelijkheid te accepteren voor de eigen ontwikkeling.</i>		
	De opdrachten op basis van observaties op positieve wijze voor- en nabespreken.		
	Het handelen van de student reflecteren met als doel bevordering van de zelfsturing.		
	De student helpen bij het verbeteren van reflectievaardigheden.		
	Stimuleren van reflectie door middel van intervisietechnieken.		
	Stimuleren van reflectie door middel van supervisietechnieken.		
G	<i>Begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces.</i>		
	Toepassen van ontwikkelingsfasen van (aanstaande) leerkracht.		
	Begeleiden van de student bij de ontwikkeling van het zelfbeeld als leraar.		
	Gebruik maken van een ontwikkelingsgerichte portfolio.		
	Nemen van besluiten en het oplossen van problemen, om het leerproces van de student te bevorderen.		
	Organiseren van gericht cursusaanbod, afgestemd op de vraag vanuit het veld.		
H	<i>Instructie geven.</i>		
	Uitvoeren van een cursus of workshop voor studenten en (beginnende) leraren.		
	Activeren en ondersteunen van het leren van de student.		
I	<i>De mentorrelatie op het juiste moment en op de juiste manier afsluiten.</i>		

## Waarden

Persoonlijke *integriteit* is in elke relatie nodig voor de ontwikkeling van vertrouwen en wordt gekenmerkt door eerlijkheid en gedragsmatige consistentie in verschillende contexten.

	1	2	3	4	5
Houdt persoonlijk en vertrouwelijke informatie voor zich					
Houdt geen informatie achter					
Brengt ook negatieve informatie die de beslissing in eigen nadeel kan beïnvloeden naar voren					
Vertoont consistent gedrag in de relatie met anderen					
Vraagt geen onnodige inzet/ handelingen van anderen					

*Zorgzaamheid* kan het beste zichtbaar gemaakt worden door respect en sensitiviteit richting het welzijn en de behoeften van anderen.

Laat anderen in hun waarde en laat dat blijken					
Voelt emoties van anderen aan en kan daarin van perspectief wisselen					
Geeft complimenten					
Houdt rekening met de doelstelling van anderen					
Laat blijken anders en afwijkende visies te respecteren					

*Behoedzaamheid*. Als karaktereigenschap wordt dit gekenmerkt door planning, gepaste voorzichtigheid en maken van juiste beslissingen, zowel persoonlijk als professioneel.

Stelt prioriteiten en deelt taken efficiënt in					
Organiseert goed eigen werk en eigen tijd					
Communiceert instructies/ opdrachten op een voor de ander prettige manier					
Neemt weloverwogen beslissingen					

## Mogelijkheden

Het *cognitieve domein* wordt gekenmerkt door de mogelijkheden binnen de eigen discipline (bijvoorbeeld het basisonderwijs) en ervaring binnen een eigen specialisatiegebied (bijvoorbeeld zorg).

	1	2	3	4	5
Ervaren leerkracht op het gebied van pedagogische competenties					
Ervaren leerkracht op het gebied van vakinhoudelijke competenties					
Ervaren leerkracht op het gebied van organisatie competenties					
Expert leerkracht op het eigen specialisatiegebied					
Onderhoudt de kennis en vaardigheden op het eigen deskundigheidsgebied en bouwt deze uit.					
Heeft inzicht in de te beheersen kennis, vaardigheden en competenties van studenten					
Begeleidt de herkenning van leer- en gedragsproblemen					
Begeleidt klassenmanagement					

Het *emotionele domein* wordt gekenmerkt door de mogelijkheden op het gebied van eigen waarde, persoonlijke balans, emotionele zelfbewustzijn en toegankelijkheid.

Ervaren leerkracht op het competentiegebied reflectie en ontwikkeling					
Heeft inzicht in eigen vooroordelen					
Kan kritisch reflecteren op eigen handelen					
Kan leerervaringen beschrijven en delen					
Kan afstand nemen van eigen concepten en zich verplaatsen in en aansluiten bij de verschillende leerstrategieën van anderen					
Staat open voor visies van anderen					

Het *relationeel of interpersoonlijk domein* wordt gekenmerkt door de interpersoonlijke capaciteiten op het gebied van communicatie en het tonen van professionele intimiteit

Expert leerkracht op het gebied van interpersoonlijke competentie					
Ervaren leerkracht op het gebied van samenwerken met collega's					
Kan doelgericht en pro-actief communiceren					
Hanteert luistervaardigheden in gesprekken met anderen					
Geeft vertrouwen, inspireert en stimuleert					

## Kennis en vaardigheden

*Student ontwikkeling en fasen van mentorschap.*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Bewust van de ontwikkeling die de student doormaakt					
Heeft inzicht in de betreffende competentiedomeinen: kent de eisen en beoordelingscriteria					
Kent de verschillende fasen van het mentorschap en kan deze in praktijk brengen					
Bewaakt de voortgang van het leerproces van de student					

*Structuur van een mentorrelatie.*

De mentoren weet op welke wijze een mentorrelatie opgebouwd wordt					
De mentor kan het opleidingsconcept verwoorden en overbrengen					

*Het belang van mentorfuncties of mentorrollen.*

De mentor kent de verschillende mentorfuncties en begrijpt het belang hiervan					
De mentor kan verschillende mentorfuncties toepassen					
Kan een begeleidingsplan opstellen en uitvoeren en concrete afspraken maken					
Kan effectieve interventie-, begeleidings- en coachingstechnieken toepassen					
Kan de competenties van de student versterken door constructieve feedback en begeleiding					

*Veelzijdige relaties en grenzen bewaken.*

Kan een vertrouwensbasis opbouwen zonder de onafhankelijke beoordeling/ meningsvorming te schenden					
Kan in de begeleiding op professionele wijze afstand houden					

*Het disfunctioneren van een mentorrelatie.*

Het disfunctioneren van een mentorrelatie herkennen					
---	--	--	--	--	--

*Doorkruizen van sekse of ras.*

Recht doen aan verschillen tussen studenten					
Kennis hebben van de invloed van de cultuur of de sekse van de student op de samenwerkingsrelatie					

*Aandringen en klonen.*

Vervult een voorbeeldfunctie					
Stelt de ontwikkeling van de student centraal, stimuleert de student om daarin eigen verantwoordelijkheid te nemen en neemt de inbreng van de student serieus					
Stemt de individuele ontwikkeling van de student af op de ontwikkeling van de school.					

*Persoonlijk en professioneel zelfbewustzijn.*

Herkent eigen emoties en weet welk effect deze kunnen hebben op het functioneren van de student					
Kan in de begeleiding verschillende sociale- en communicatieve vaardigheden toepassen					



## **8.8 Eisen mentoren**

Bijlage bij §3.2.3. - Behoeftanalyse (resultaten competenties)

---

### **Profiel van de mentoren**

Heeft ervaring in de onder- en bovenbouw;

Is bereid tot het volgen van een of meerdere trainingen en bijscholingen;

Heeft ervaring in het begeleiden van studenten;

Kan afstand nemen van de eigen onderwijspraktijk;

Is bereid het eigen functioneren ter discussie te stellen;

Is op de hoogte van recente ontwikkelingen in het onderwijs;

Is bereid en in staat als voorbeeld te dienen voor eigen student en de studenten als groep;

Beschikt over een van de volgende specialisaties:

- ICT
- Zorg
- Coördinerende taken

### **Profiel van de school**

De basisschool moet aan de student ruimte kunnen bieden om te werken aan opdrachten vanuit de PABO.

De reguliere groep waar de student voor komt te staan moet een groep zijn waar 90 % van de rest van het personeel van de school ook graag voor zou staan.

---

## **8.9 Indicatoren**

Bijlage bij §5.1.1. – Evaluatie (domeinen en indicatoren)

### Haalbaarheid

#### **Eigenaarschap**

- De toekomstige gebruikers zijn betrokken bij het ontwerp van de werkplekleeromgeving.
- De toekomstige gebruikers voelen zich medeverantwoordelijk voor de realisatie van de werkplekleeromgeving.
- De toekomstige gebruikers ervaren de ontwikkelde werkplekleeromgeving als relevant en nuttig.

#### **Adaptief**

- Het coördinatormodel als samenwerkingsmodel sluit aan bij de diversiteit van basisscholen.
- Het ontwerp sluit aan bij de diversiteit aan mentoren.
- Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het opleiden van studenten naar eigen inzichten in te richten.
- Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het professionaliseren van (toekomstige) leraren naar eigen inzichten in te richten.
- Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om de verschillende taken en verantwoordelijkheden naar eigen inzichten in te delen.

#### **Organisatie**

- Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de beschikbare gelden.
- Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de bestaande groep mensen.

#### **Helderheid**

- Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.

#### **Gebruiksvriendelijkheid**

- Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren en bestuursleden.
- Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management).
- Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).

## Bruikbaarheid

### **Kwaliteit**

- Het ontwerp hanteert eisen die de kwaliteit van een werkplekleeromgeving waarborgen.
- Het ontwerp beschrijft rollen die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.
- Het ontwerp beschrijft taken en verantwoordelijkheden die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.
- Het ontwerp beschrijft een bekwaamheidsinstrument voor mentores dat de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunt.

### **Professionalisering**

- Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het professionaliseringstraject van schoolteams in samenwerking met Windesheim.
- Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het professionaliseringstraject van de directe studentenbegeleider, de mentor.

### **Helderheid**

- Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.
- Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.

### **Gebruiksvriendelijkheid**

- Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren en bestuursleden.
- Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management).
- Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).

## 8.10 Vragenlijst (toekomstige gebruikers)

Bijlage bij §5.2.1. - Evaluatie

Deze vragenlijst heeft tot doel het ontworpen advies te beoordelen op haalbaarheid. Haalbaarheid is in deze vragenlijst uiteen gezet in verschillende domeinen die geconcretiseerd zijn in indicatoren. Deze indicatoren zijn hier in stellingen geformuleerd, waarover een oordeel gegeven dient te worden. Ook de prioriteit van de indicator voor het succesvol realiseren van het ontwerp wordt gevraagd, evenals een korte toelichting op het gegeven oordeel en eventuele suggesties ter verbetering onderaan de vragenlijst. De resultaten van deze vragenlijst dienen als input om de potentiële effectiviteit van het ontwerp te maximaliseren.

### De vragen

Het beoordelen van het advies en de prioriteit van de indicatoren dient te gebeuren op basis van onderstaande vierpuntsschalen. Met prioriteit wordt bedoeld: de noodzaak om deze stelling te realiseren voor het succesvol invoeren van het ontwerp. Mede op basis hiervan wordt bepaald of een tekort schietend punt prioriteit genoeg heeft om aanpassingen hierop te verrichten.

#### Oordeel stelling

- 1 = totaal mee oneens
- 2 = mee oneens
- 3 = mee eens
- 4 = totaal mee eens

#### Oordeel prioriteit

- 1 = hoge prioriteit
- 2 = middelmatige prioriteit
- 3 = lage prioriteit
- n.v.t. = niet van toepassing

Domeinen	Indicatoren	Oordeel				Prioriteit
		1	2	3	4	
<b>Eigenaarschap</b>						
1	De toekomstige gebruikers zijn betrokken bij het ontwerp van de werkplekleeromgeving.					
2	De toekomstige gebruikers voelen zich medeverantwoordelijk voor de realisatie van de werkplekleeromgeving.					
3	De toekomstige gebruikers ervaren de ontwikkelde werkplekleeromgeving als relevant en nuttig.					
4	De toekomstige gebruikers ervaren het advies als volledig.					
<b>Adaptief</b>						
5	Het coördinatormodel als samenwerkingsmodel sluit aan bij de diversiteit van basisscholen.					
6	Het ontwerp sluit aan bij de diversiteit aan mentoren.					
7	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het opleiden van studenten naar eigen inzichten in te richten.					
8	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om het professionaliseren van (toekomstige) leraren naar eigen inzichten in te richten.					

9	Binnen het ontwerp hebben de betrokkenen voldoende vrijheid om de verschillende taken en verantwoordelijkheden naar eigen inzichten in te delen.					
<b>Organisatie</b>						
10	Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de beschikbare gelden.					
11	Het ontwerp kan gerealiseerd worden met de bestaande groep mensen.					
<b>Helderheid</b>						
12	Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.					
13	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.					
14	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.					
15	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.					
16	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.					
17	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.					
18	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.					
<b>Gebruiksvriendelijkheid</b>						
19	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren.					
20	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door bestuursleden.					
21	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management)					
22	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).					

**Toelichting oordeel en revisievoorstellen:**

## 8.11 Vragenlijst (experts)

Bijlage bij §5.2.2. - Evaluatie

Deze vragenlijst heeft tot doel het ontworpen advies te beoordelen op bruikbaarheid. Bruikbaarheid is in deze vragenlijst uiteen gezet in verschillende domeinen die geconcretiseerd zijn in indicatoren. Deze indicatoren zijn hier in stellingen geformuleerd, waarover een oordeel gegeven dient te worden. Ook de prioriteit van de indicator voor het succesvol realiseren van het ontwerp wordt gevraagd, evenals een korte toelichting op het gegeven oordeel en eventuele suggesties ter verbetering onderaan de vragenlijst. Het is mogelijk de evaluatie toe te lichten in het mondelinge gesprek. De resultaten van deze vragenlijst dienen als input om de potentiële effectiviteit van het ontwerp te maximaliseren.

### De vragen

Het beoordelen van het advies en de prioriteit van de indicatoren dient te gebeuren op basis van onderstaande vierpuntsschalen. Met prioriteit wordt bedoeld: de noodzaak om deze stelling te realiseren voor het succesvol invoeren van het ontwerp. Mede op basis hiervan wordt bepaald of een tekort schietend punt prioriteit genoeg heeft om aanpassingen hierop te verrichten.

#### Oordeel stelling

- 1 = totaal mee oneens
- 2 = mee oneens
- 3 = mee eens
- 4 = totaal mee eens

#### Oordeel prioriteit

- 1 = hoge prioriteit
- 2 = middelmatige prioriteit
- 3 = lage prioriteit
- n.v.t. = niet van toepassing

Domeinen	Indicatoren	Oordeel				Prioriteit
		1	2	3	4	
<b>Helderheid</b>						
1	Het ontwerp beschrijft een begrijpelijk en eenduidig samenwerkingsmodel.					
2	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de mentor.					
3	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de coördinator.					
4	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige rollen van de relatiebeheerder.					
5	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de mentor.					
6	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator.					
7	Het ontwerp beschrijft begrijpelijke en eenduidige taken en verantwoordelijkheden van de relatiebeheerder.					
<b>Kwaliteit</b>						
8	Het ontwerp hanteert eisen die de kwaliteit van een werkplekleromgeving waarborgen.					

9	Het ontwerp beschrijft rollen die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.					
10	Het ontwerp beschrijft taken en verantwoordelijkheden die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunen.					
11	Het ontwerp beschrijft een bekwaamheidsinstrument voor mentoren dat de kwaliteit van de werkplekleeromgeving ondersteunt.					
<b>Professionalisering</b>						
12	Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het professionaliseringstraject van schoolteams in samenwerking met Windesheim.					
13	Het ontwerp beschrijft mogelijkheden voor het professionaliseringstraject van de directe studentenbegeleider, de mentor.					
<b>Gebruiksvriendelijkheid</b>						
14	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door directeuren.					
15	Het ontwerp is eenvoudig te hanteren door bestuursleden.					
16	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor aansturing (door het management)					
17	Het ontwerp biedt voldoende handvatten voor borging van de activiteiten (door het management).					

**Toelichting oordeel en revisievoorstellen:**

## **8.12 Opmerkingen/ aanvullingen bij de vragenlijsten**

Bijlage bij §5.2.1. - Evaluatie

### **Toelichting van directeuren:**

- De mate waarin gebruikers zich medeverantwoordelijk heeft te maken met het persoonlijke contact met in dit geval de relatiebeheerder. Deze mensen spelen een belangrijke rol in het proces.
- Het advies uit hoge verwachtingen richting scholen. In hoeverre willen scholen echt verder dan het coördinatormodel. Hebben scholen wel zulke hoge ambities?
- De organisatie is vrij plat, daardoor liggen verantwoordelijkheden bij meerdere mensen. Is het nodig dat er zoveel mensen betrokken zijn? Leg verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie.
- Er worden hoge eisen gesteld aan de ervaren leerkracht. Zijn er leraren die aan dit alles voldoen?
- Door elke taak te beschrijven timmer je alles dicht. Als verantwoordelijkheden het uitgangspunt zijn, komen de taken vanzelf wel.
- Om de implementatie te bevorderen kun je een powerpoint toevoegen die de relatiebeheerders kunnen gebruiken en lijst met gesprekspunten.
- Hoe waardevol zijn de onderzoekskwaliteiten van studenten. Draagt dit echt bij aan de professionalisering van schoolteams en de schoolorganisatie? Laat ze liever het vak goed leren, daar heb ik meer aan. Winst is dan goede collega's.
- Zit een school te wachten op een relatiebeheerder die een team zegt wat het moet doen?

### **Toelichting docent:**

- Verhelder de afspraken met de directeur en coördinator in een afsprakenlijst die door de relatiebeheerder gehanteerd kan worden.

### **Toelichting Expert A:**

- Er staan veel verschillende begeleiders in het taakoverzicht. Wat is het verschil tussen een relatiebeheerder en een SLB'er? Heeft deze persoon een toegevoegde waarde?
- Er wordt veel gevraagd van een mentor. Dit lijkt me intensief. Juist de samenwerking met een coördinator geeft ontlasting. Ik vraag me af of deze hoge eisen haalbaar zijn bij 8 mentoren in een school.
- Relatiebeheerder geschiktheid beroep wordt al in p1 bepaald.
- De Pabo speelt wat mij betreft een grote rol bij het opleiden van mentoren.
- Bij de implementatie is persoonlijk contact belangrijk. Houd het project klein.

Het voorstel/ advies van expert A is om het implementatieproces te begeleiden door relatiebeheerders. Directie en relatiebeheerder bespreken het advies en bekijken welke stappen ondernomen moeten worden. Persoonlijk contact is een belangrijk onderdeel van het implementatieproces. Daarnaast het advies om het project klein te houden. Begin met een paar scholen en bouw dit (bij positieve ontwikkeling) uit.

### **Toelichting Expert B:**

- Werk bepaalde casuïstiek (in de kaders) verder uit. "Tot op het bot van rollen, taken en verantwoordelijkheden."
- De uitwerking van de kaders kan gedetailleerder, waardoor er een duidelijker beeld ontstaat van de praktijk. Op deze manier is het eenvoudiger te interpreteren en te hanteren door directeuren.

Het advies van expert B is om de opleidingscoördinator te binden aan de school in plaats van aan de vereniging of bestuur. Bij grote scholen is dit goed te realiseren en het vereenvoudigd de realisatie van opleidingscoördinatoren.





# Opleiden in de school

School of Education  
Lerarenopleiding basisonderwijs

Oktober 2007



## Voorwoord

Al lange tijd werken basisscholen en de lerarenopleiding van Windesheim samen bij het opleiden van studenten. Scholen bieden studenten de mogelijkheid stages te lopen en deze stages zijn in de loop van de jaren steeds meer afgestemd op de opleiding (en omgekeerd). Sinds 2001 biedt de lerarenopleiding basisonderwijs Windesheim studenten de mogelijkheid om competenties te verwerven via het concept 'Opleiden in de School'. Bij dit concept volgen studenten (een deel van) hun opleiding in de basisschool. Het is een proces geworden waar opleiding en basisscholen groeien in het samen opleiden van studenten.

In het kader van mijn afstudeeropdracht voor de opleiding Toegepaste Onderwijskunde heb ik onderzoek gedaan naar 'Opleiden in de School' bij Windesheim. Ik heb getracht antwoord te vinden op de volgende vraag.

*Hoe dient een werkplekleeromgeving voor opleidingsschoolstudenten ingericht te worden, wanneer men daarbij uitgaat van de eisen die vanuit de theorie van werkpleklers en coaching gesteld worden en tevens rekening houdt met de eisen die de gebruikerscontext stelt?*

In gesprekken met studenten, mentoren<sup>1</sup>, coördinatoren en docenten is de huidige situatie van 'Opleiden in de School' in kaart gebracht. In deze gesprekken en middels vragenlijsten is geïnterviewd waar knelpunten liggen en welke verbeteringen aangebracht kunnen worden. De conclusies van deze bevindingen zijn het uitgangspunt geworden voor dit advies.

In samenwerking met betrokkenen is een blauwdruk ontworpen dat het 'Opleiden in de School' met de lerarenopleiding basisonderwijs van Windesheim beschrijft. Het geeft een overzicht van de samenwerkingsmogelijkheden tussen Windesheim en basisscholen. Het beschrijft de verschillende verantwoordelijkheden binnen deze samenwerking en geeft een aantal voorwaarden voor een goede werkplekleeromgeving. Het advies beschrijft elementen die de kwaliteit van opleidingsscholen waarborgen. Tegelijkertijd is geprobeerd tegemoet te komen aan de wensen en eisen van betrokkenen.

Het advies is met nadruk een blauwdruk. Elke school maakt binnen de kaders eigen keuzes met betrekking tot het opleiden in de eigen specifieke basisschool.

Marianne Lok

---

<sup>1</sup> Een mentor is de ervaren groepsleerkracht die studenten begeleid. Voor de term mentor kan ook coach gelezen worden.

# Inhoudsopgave

Voorwoord .....	2
Inhoudsopgave .....	3
1 Opleiden in de school .....	4
1.1 Inleiding .....	4
1.2 Wat is 'Opleiden in de school'? .....	4
1.2.1 Motieven .....	4
1.2.2 Samen opleiden .....	5
2 Opleiden in <i>onze</i> school .....	9
2.1 Werkplekleeromgeving .....	9
2.1.1 Goede begeleiding en ondersteuning.....	9
2.1.2 Gevarieerde leersituaties .....	13
2.1.3 Een goed personeels- en opleidingsbeleid .....	13
2.1.4 Vakinhoudelijke competentie.....	14
2.1.5 Samenwerking met een lerarenopleiding .....	16
2.1.6 Transparante afsluiting.....	16
3 Opleiden met Windesheim.....	17
4 Begeleiding van studenten .....	19
4.1 Taken en rollen.....	19
4.1.1 Taakoverzicht.....	19
4.1.2 Opleidingsteam .....	20
4.2 Competenties .....	24
4.2.1 Competent zijn .....	24
4.2.2 Competent worden en blijven .....	25
5 Invoeringsproces .....	28
6 Literatuur .....	31
7 Bijlagen .....	32
I. Begeleidingsstructuur met een opleider .....	33
II. Taakoverzicht van het opleidingsteam .....	37
III. Competentieoverzicht mentoren .....	38
IV. Training begeleidingsvaardigheden .....	46
V. Opleiden in <i>Onze school</i> - overwegingen.....	48
VI. Aandachtspunten Relatiebeheerder.....	50
VII. Presentatie bij het advies.....	52

# 1 Opleiden in de school

## 1.1 Inleiding

De hogeschool Windesheim geeft door middel van een tiental *Schools* invulling aan onderwijsvernieuwing, bachelors en masters, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening. De lerarenopleiding basisonderwijs valt samen met de opleiding voor het voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en volwassen educatie onder '*School of Education*'.

Windesheim heeft gekozen voor vraaggestuurd onderwijs vanuit de visie dat een vraaggestuurde leeromgeving beter aansluit bij een veranderende positie van arbeid in het informatietijdperk. Daarbij geldt dat het van steeds groter belang is dat de student, de werknemer van nu en van straks, eigen verantwoordelijkheid neemt voor zijn leren en zijn loopbaan. Binnen Windesheim geven domeincompetenties sturing aan het leerproces van studenten. Het verwerven van competenties vindt plaats in beroepssituaties (authentieke werksituaties) in het kader van een bepaalde rolvervulling. Een competentie is latent aanwezig, maar wordt pas concreet waarneembaar en toetsbaar in een kenmerkende beroepssituatie (KBS). In het onderwijs zal daarom het leren en werken binnen een beroepssituatie en aan een beroepsproduct centraal staan. Het concept 'Opleiden in de School' sluit aan bij deze ontwikkelingen, het biedt studenten de mogelijkheid competenties te ontwikkelen in een beroepssituatie (basisonderwijs).

## 1.2 Wat is 'Opleiden in de school'?

'Opleiden in de school' is een begrip dat de afgelopen jaren in de belangstelling staat als het gaat om het opleiden van leraren. Binnen opleidingsscholen worden studenten opgeleid voor het leraarsberoep. De Onderwijsraad<sup>2</sup> geeft de volgende definitie:

*Opleiden in de school is een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de basisschool. Het leren in de school voor een volledige bevoegdheid wordt gecombineerd met het betaald of onbetaald werken in de school.*

Basisscholen en Windesheim geven samen gestalte aan de opleiding tot leraar basisonderwijs, ieder vanuit de eigen deskundigheid. Studenten leren drie dagen in de week in de basisschool. Daarbij wordt gebruik gemaakt van specifieke expertise van de school om het opleiden dicht bij de praktijk te houden. Twee dagen in de week komen studenten terug op de opleiding, voor onder andere supervisie en vakinhoudelijke achtergronden. De expertise van de opleiding is van belang om objectiviteit en verdieping te waarborgen in het leerproces van studenten (en leraren).

### 1.2.1 Motieven

Het opleiden in de school kan voor lerarenopleidingen, scholen en studenten die daarvoor kiezen een belangrijke meerwaarde krijgen.

#### *Opleiding*

Vanuit de opleiding betekent het opleiden in de school een erkenning van de realiteit dat de school een belangrijke leerplek is voor de student. Men heeft de laatste decennia veel nieuwe kennis opgedaan over hoe mensen leren en zich ontwikkelen.

---

<sup>2</sup> Onderwijsraad, *Leraren opleiden in de school* (2005)

Dit heeft geleid tot een verschuiving van de eisen aan het onderwijs: van kennis en vaardigheden naar competenties en zelfstandig leren. Er wordt gezocht naar nieuwe leerarrangementen waarin het schoolse leren nadrukkelijker wordt gecombineerd en afgewisseld met buitenschools leren.<sup>3</sup>

### *Basisschool*

Voor scholen ligt het belang van opleiden in de school deels in het oplossen van de lerarentekorten en deels bij het professionaliseren van (beginnende) leraren. De tekorten op de arbeidsmarkt hebben geleid tot de instroom van een steeds diverse samengestelde groep: afgestudeerden aan de leraren opleiding, studenten halverwege hun opleiding, zij-instromers etc. Deze verschillende groepen hebben sterk behoefte aan opleidingstraject op maat. Een traject dat aansluit bij de aanwezige ervaringen en de situatie op de werkplek.<sup>4</sup>

Scholen zijn daarnaast bezig met de professionalisering van opleiden en begeleiden van (beginnende) leraren. De professional in het onderwijs blijft zich gedurende zijn hele loopbaan ontwikkelen. Een naadloze overgang tussen opleiding en nascholing zorgt voor een doorlopende leerweg. Vanuit deze visie wordt personeelsbeleid in belangrijke mate ook opleidingsbeleid. De opleiding en professionalisering van leraren vindt in gezamenlijke verantwoordelijkheid met de lerarenopleidingen plaats. Daarbij biedt het opleiden in de school een unieke mogelijkheid de initiële lerarenopleiding, de professionele ontwikkeling van leraren, de schoolontwikkeling en het personeelsbeleid met elkaar te verbinden. Zo ontstaat er geleidelijk een leer- werkcultuur binnen de scholen.

### *Student*

Naast de opleiding en de school heeft 'opleiden in de school' ook meerwaarde voor de student. De student krijgt vanaf het begin van de opleiding een realistisch beeld van het (toekomstige) werk en kan daarmee de eigen geschiktheid voor het beroep inschatten. De schoolpraktijk wordt startpunt van het traject dat de studenten afleggen, dit geeft sturing aan het leerproces en genereert concrete leervragen. Daarbij is het van belang dat er samenhang is tussen wat er op de werkplek en op de opleiding plaats vindt.

Basisscholen die de keuze maken om samen met Windesheim op te leiden in de school, geven vorm aan een duidelijke opleidingsstructuur. Ze zijn zich bewust van hun opleidingstaak en maken de keuze om dit in samenhang te realiseren. Met deze keuze wordt er geïnvesteerd in de professionalisering van (toekomstige) leraren.

## **1.2.2 Samen opleiden**

Opleiden in de School geeft basisscholen de mogelijkheid een rol te spelen bij het opleiden van leraren. Dit betekent niet dat alle scholen een zelfde rol bij opleiden willen en/of kunnen spelen. Op veel scholen speelt de vraag in welke mate zij verantwoordelijkheid willen nemen voor het opleiden van (toekomstige) leerkrachten.

### *Achtergrond*

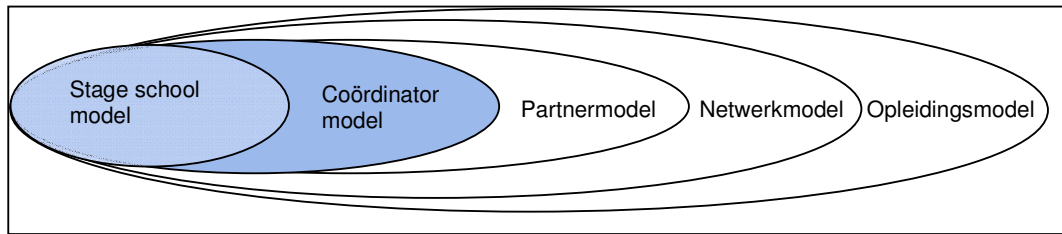
De samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten en de verdeling van verantwoordelijkheden is beschreven in samenwerkingsmodellen<sup>5</sup>. Buitink & Wouda (2001) onderscheiden het stageschool model, coördinatormodel, partnermodel, netwerkmodel en het opleidingsmodel.

---

<sup>3</sup> Kallenberg, *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling* (Leiden, 2004)

<sup>4</sup> Wolk van der, *Opleiden in de school* (2005)

<sup>5</sup> Buitink & Wouda, *Samen scholing* (2001)



Figuur 1. Samenwerkingsmodellen (Buitink & Wouda, 2001)

1. Stageschool model. Dit is een traditioneel model waarbij de school een werkplek is waar de student in de praktijk functioneert. De student wordt begeleid door een ervaren leerkracht/ collega. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij het instituut voor de lerarenopleiding. De mentor wordt getraind door het opleidingsinstituut. Er is geen sprake van een opleider in school.
2. Coördinator model. Dit model is een variant van model A. De student wordt begeleid door een ervaren leerkracht/ collega. Het verschil is dat de school, door de inzet van een centrale begeleider, de coördinatie van de begeleiding op zich neemt. Deze centrale begeleider heeft als mogelijke taken; het verzorgen van delen van de begeleiding, het coachen van de begeleiders en het coördineren van die begeleiding.
3. Partnermodel. De school is mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. Er zijn één of meerdere opleiders in de school aangesteld die naast het coachen van de student, incidenteel een deel van de opleiding verzorgen (workshop geven). De coördinator verzorgt opleidingsonderdelen, heeft supervisie over de studenten, traint en begeleidt de mentoren die in de school werkzaam zijn en richt zich op de professionele ontwikkeling van de op te leiden leerkracht.
4. Netwerkmodel. De school is mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school beschikt over een opleidingsteam bestaande uit (een) opleider(s) op school en mentoren die vakdidactisch geschoold zijn. Dit team verzorgt die delen van de opleiding, die gericht zijn op het concrete handelen als docent en de professionele ontwikkeling van de op te leiden leerkracht. Het opleidingsinstituut verzorgt de meer conceptuele en schooloverstijgende kanten van de opleiding.
5. School als opleidingsmodel. In dit model wordt de gehele opleiding door de school verzorgd. De opleiding functioneert dan als een soort tweede- lijnsinstituut en richt zich op het opleiden van de opleiders op school en op de ontwikkeling van vak- en opleidingsdidactiek.

### *Huidige situatie*

In gesprekken met betrokkenen bij het 'Opleiden in de school' is de huidige situatie van samenwerking tussen Windesheim en basisscholen besproken. Het blijkt dat er in de huidige situatie goede initiatieven zijn ondernomen, maar dat er nog onduidelijkheid bestaat over de wijze van samenwerken binnen 'Opleiden in de School'.

De volgende punten komen naar voren:

- Besturen hebben de keuze gemaakt een opleidingscoördinator op te nemen in het functiebouwwerk. Hiermee geven ze het belang aan van professionalisering van (aanstaande) leraren.
- De coördinator vervult naast een coördinerende rol ook een begeleidende rol richting studenten en begeleiders.

- Mentoren hebben een onduidelijk beeld van hun verantwoordelijkheden in de begeleiding van de student. Vooral het begeleiden van vakdidactische component en het totale leerproces van de student roept vragen op. Een deel van de mentoren voelt zich vakdidactisch niet voldoende competent om studenten op dit onderdeel te begeleiden.
- Mentoren passen het reflecteren met studenten met weinig regelmaat toe.

Naar aanleiding van de gesprekken en vragenlijsten kan geconcludeerd worden dat de samenwerking tussen Windesheim en basisscholen ergens tussen het 1<sup>ste</sup> model (stageschool model) en 2<sup>de</sup> model (coördinatormodel) van samen opleiden valt. Er bestaat bij Windesheim en bij basisscholen geen eenduidige visie ten aanzien van verantwoordelijkheden in opleiden.

Men wil duidelijk verder gaan dan het af en toe begeleiden van een student in de groep, maar bepaalde elementen zijn onvoldoende uitgewerkt. Een voorbeeld hiervan is enerzijds het aanstellen van een opleidingscoördinator, waarmee aangegeven wordt dat het opleiden en professionaliseren van mensen belangrijk is. Anderzijds ontbreekt het aan een beschrijving van heldere rollen en taken van mentoren, waardoor onvoldoende duidelijk is wie wat doet.

### *Toekomstige situatie*

Windesheim spreekt de intentie uit te willen groeien in het samen opleiden en de kwaliteit van begeleiden. Het woord *samen* geeft aan dat deze groei alleen maar in gezamenlijkheid, dus met basisscholen en opleiding, plaats kan vinden. Persoonlijk contact tussen basisschool en opleiding zijn van groot belang bij de invulling en afstemming van het samen opleiden. Het samen opleiden volgens het coördinatormodel geeft een kader dat als uitgangspunt dient. Windesheim hoopt dat opleidingsscholen zich aansluiten bij deze manier van opleiden en wellicht in de toekomst een stap verder willen gaan door op te leiden volgens het partnermodel. Het is een uitdaging die Windesheim graag samen met basisscholen aangaat. Scholen investeren in de begeleiding van studenten, Windesheim investeert in de ondersteuning van scholen in de vorm van advies en begeleiding.

Besturen en basisscholen beschikken in de huidige situatie over voldoende elementen om door te groeien naar het coördinatormodel. Een model waarbij er meerdere studenten drie dagen in de week op de werkplek leren. De directe begeleiding wordt uitgevoerd door de ervaren groepsleerkracht (mentor). Daarnaast is er een centrale begeleider die het hele proces coördineert en de student begeleidt in zijn ontwikkeling.

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe het coördinatormodel kan werken in de praktijk. De inbreng van scholen bij de concrete uitwerking van het model is essentieel. Alleen in goed overleg tussen basisschool en opleiding (relatiebeheerder) kan een juiste invulling gegeven worden aan het samen opleiden.

Hoofdstuk 3 is beschreven op welke manier Windesheim scholen kan ondersteunen in de vorm van advies en begeleiding. Scholen zullen echter eerst een besluit moeten nemen ten aanzien van het samen opleiden. Sluiten we ons als schoolteam aan bij het coördinatormodel en dus het 'Opleiden in de School', of kiezen we voor een stageschool model? De centrale vraag hierbij is:

*'In welke mate willen we als school verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden en begeleiden van toekomstige collega's?'*



Deze vraag, vraagt om een aantal afwegingen. Het kader op de volgende pagina geeft een aantal punten ter overweging. Deze punten kunnen meegenomen kunnen worden in de besluitvorming. Soortgelijke kaders zijn in het hele document tussen de teksten geplaatst en geven tips, toelichting en vragen voor de uitwerking van 'Opleiden in de School' in de eigen basisschool. De hoofdpunten uit de kaders zijn samengevat en opgenomen in bijlage V.

### 1: Keuze voor een samenwerkingsmodel

De mate waarin een basisschool betrokken is bij de opleiding van de student is een bewuste keuze van de school zelf. Het heeft consequenties voor de inrichting van de schoolomgeving/ werkplekleeromgeving, de invulling van taken en de competenties van een schoolteam. Het is dan ook goed om als team te kijken naar de volgende vraag.

*In welke mate willen wij verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden van (toekomstige) leerkrachten/ collega's?*

Punten die van invloed zijn op dit besluit:

- × De kwaliteiten van het schoolteam.  
Wil en kan het grootste deel van de teamleden als coach functioneren (coördinatormodel/partnermodel) of laten we dit bij 1 of 2 personen (stageschool model)?
- × De wijze waarop het team 'samen leert' en zich professionaliseert.  
Vinden we het belangrijk dat we ons blijvend ontwikkelen en samen leren (coördinatormodel/ partnermodel) of ontwikkelen we ons middels incidentele cursussen?
- × De wijze waarop men wil investeren in toekomstige collega's.  
Hoeveel invloed willen we in het kwalitatief opleiden van onze toekomstige collega's? Is er ruimte (financieel/ organisatorisch) om in te zetten in de ontwikkeling van toekomstige collega's (coördinatormodel/ partnermodel)?

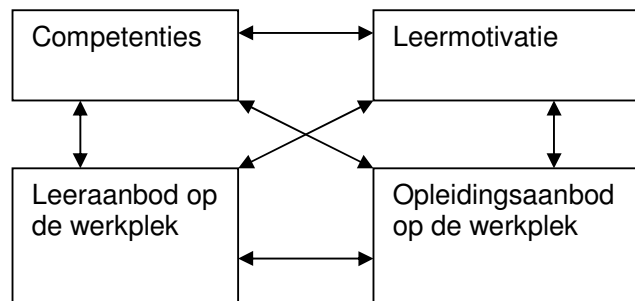
Bovenstaande punten kunnen vergaande consequenties hebben en het is dan ook belangrijk dat besluiten zorgvuldig genomen worden. De relatiebeheerder van Windesheim kan de school hierbij begeleiden en ondersteunen en wil graag het gesprek aangaan.

## 2 Opleiden in onze school

In onderstaande paragrafen is het 'Opleiden in de School' uitgewerkt voor basisscholen die in samenwerking met Windesheim willen opleiden. In de beschrijvingen is de samenwerking als in het coördinatormodel als uitgangspunt genomen. Basisscholen die er voor kiezen om 'Opleiden in de School' op deze manier vorm te geven hebben binnen het kader van het coördinatormodel ruimte om eigen keuzes te maken. Binnen het kader van het coördinatormodel is ingegaan op de onderwerpen werkplekleeromgeving, taken en rollen van betrokkenen en competenties. De beschrijving van de werkplekleeromgeving geeft een overzicht van de structuur en kwaliteit van opleiden en begeleiden. De beschrijving van taken en rollen van betrokkenen geeft een overzicht van de taken en verantwoordelijkheden bij de verschillende rollen. De beschrijving van de competenties van de mentor geeft een nadere invulling aan de taak van directe begeleider en de kwaliteiten die daar bij van toepassing zijn.

### 2.1 Werkplekleeromgeving

Binnen een werkplek-leeromgeving heeft een basisschool invloed op de onderdelen leeraanbod en opleidingsaanbod<sup>6</sup>. Deze onderdelen bepalen mede de mate waarin het leerproces van de student succes vol zal plaatsvinden. Het leeraanbod heeft te maken met de inhoud van het werk, de aanwezige informatie en de sociale werkomgeving. Het opleidingsaanbod heeft onder andere te maken met de didactische structuren en methoden, coaching en begeleiding.



Figuur 2: Leerpotentieel in een arbeidssituatie (Onstenk, 1997)

De Onderwijsraad<sup>7</sup> heeft het leeraanbod en opleidingsaanbod vertaald naar een aantal voorwaarden waarmee de kwaliteit van een werkplekleeromgeving gewaarborgd kan worden. Deze voorwaarden beschrijven het geven van begeleiding en ondersteuning, het belang van een gevarieerde leersituatie en goed personeels- en opleidingsbeleid, ontwikkelen van vakinhoudelijke competenties, samenwerking en transparantie. In onderstaande paragrafen vormen deze voorwaarden de basis voor de beschrijving van de werkplekleeromgeving in de basisschool

#### 2.1.1 Goede begeleiding en ondersteuning

Het begeleiden en ondersteunen van studenten binnen de werkplekleeromgeving levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces. De kwaliteit van de begeleiding wordt gewaarborgd door een drietal onderdelen: de begeleidingsstructuur, de didactische vormgeving en de invulling van het onderwijsleerproces in de school.

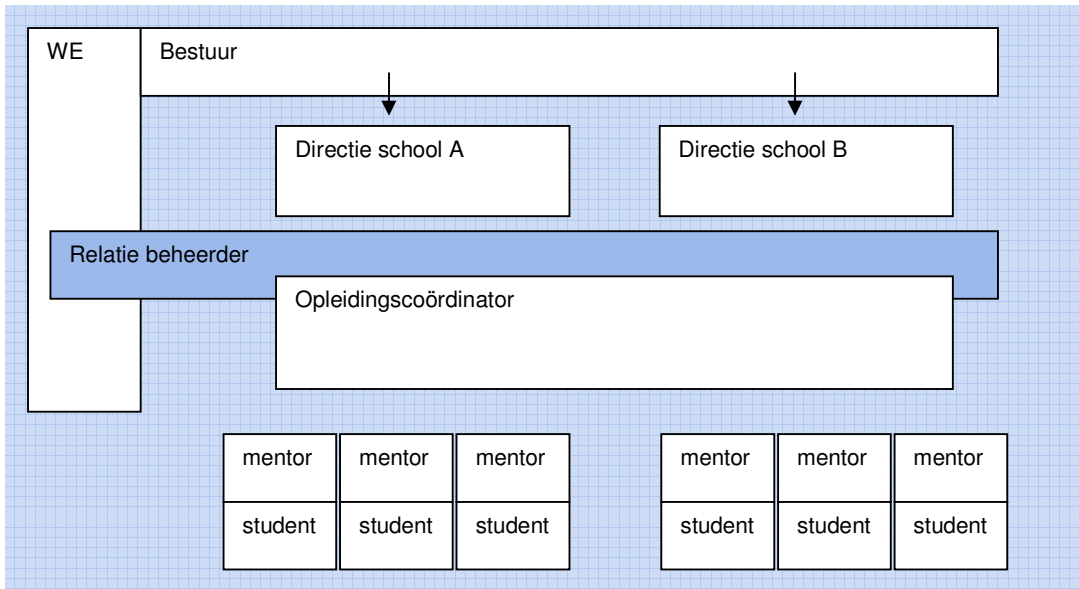
##### *Een duidelijke begeleidingsstructuur.*

Een duidelijke begeleidingsstructuur en ondersteuning van de student dragen bij aan een zo optimaal mogelijk leerproces. In dit advies wordt het leerproces van de student ondersteund door een drietal personen: de mentor, de opleidingscoördinator en de relatiebeheerder.

<sup>6</sup> Onstenk, J. *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* (1997)

<sup>7</sup> Onderwijsraad, *Leraren opleiden in de school* (2005)

Dit sluit aan bij de uitgangspunten van het coördinatormodel waarbij een centrale begeleider en een ervaren leerkracht de student begeleiden. De begeleidingsstructuur ziet er in een schema als volgt uit.



Figuur 3. Begeleidingsstructuur van opleidingsschool studenten binnen WE.

- De coach is een ervaren leerkracht met begeleidingskwaliteiten, deze persoon ondersteunt de student bij het dagelijkse leerproces en begeleidt de student bij het lesgeven in de groep.
- De opleidingscoördinator coördineert, coacht en begeleidt de student en ondersteunt de mentor in de begeleiding van de student.
- De relatiebeheerder is de eerst aangewezen verantwoordelijke contactpersoon tussen hogeschool en opleidingsschool. De relatiebeheerder denkt met de school mee, en investeert op allerlei manieren in de relatie. De relatiebeheerder houdt toezicht op de vorderingen van studenten en de kwaliteit van de begeleiding.

Bovenstaande schema geeft in grote lijnen de begeleidingsstructuur weer. Windesheim ziet graag dat scholen zich aansluiten bij deze structuur en daarmee inzetten op de kwaliteit van begeleiden. In overleg tussen school en relatiebeheerder worden er afspraken gemaakt over het aantal studenten (ongeveer 4 tot 8 studenten) en de professionalisering van mentoren (hoe gaan we onze mentoren scholen?). In hoofdstuk 4.2. is er een gedetailleerde beschrijving van taken en rollen van begeleiders weergegeven, waarbij er ingegaan wordt op het wie, wat en wanneer.

## 2: Structuur van begeleiding.

Voordat een school een concreet takenoverzicht in kan vullen moet er duidelijkheid bestaan over de verantwoordelijkheden in de begeleiding. Naast de keuze voor een samenwerkingsmodel stelt de school in deze fase vast:

- × Welke (begeleiding)kwaliteiten de school en het bestuur bezitten.  
Zijn er ervaren leerkrachten die studenten willen coachen? Moeten er mensen geschoold worden? Voorziet ons bestuur in begeleiding door middel van een opleidingscoördinator (onderdeel van het coördinatormodel)?  
Windesheim vindt het belangrijk dat een school begeleidingskwaliteit kan bieden en wil hierin ook ondersteuning aanbieden.
- × Hoeveel studenten de school gaat begeleiden.  
Binnen het concept van een opleidingsschool past het dat meerdere studenten een werkplekleeromgeving aangeboden krijgen. Er wordt schoolbreed geleerd doordat meerdere coaches en studenten bezig zijn met het traject 'Opleiden in de School'. Afhankelijk van de schoolgrootte worden er drie tot acht studenten geplaatst. Op deze manier vindt er eenvoudiger uitwisseling plaats en wordt er een leeromgeving gecreëerd waarin studenten, coaches en het team leren.

### Een stapje verder.

Scholen kunnen in de toekomst meer verantwoordelijkheid nemen voor de opleiding van studenten (partnermodel). In dit geval neemt de basisschool ook verantwoordelijkheid in het verzorgen van opleidingsonderdelen (workshops). Scholen die in deze richting willen groeien, kunnen overwegen om nu alvast de begeleidingsstructuur aan te passen.

De opleidingscoördinator is in het huidige model verantwoordelijk voor zowel de coördinatie als de begeleiding van studenten en coaches. Afhankelijk van het aantal scholen en studenten kan deze taak veel omvatten. Bestuur en basisscholen kunnen overwegen om de taak van coördinatie en begeleiding uit elkaar te halen en te koppelen aan twee personen; de coördinator en de opleider.

- × De opleider houdt zicht op de ontwikkeling van de student en kan ook opleidingsonderdelen verzorgen.
- × De opleidingscoördinator richt zich op de coördinatie en begeleiding van coaches.

### *Didactische vormgeving*

De didactische vormgeving richt zich op de inrichting van het onderwijs en dan vooral de wijze waarop kennis, vaardigheden en houdingen bijgebracht worden. Binnen Windesheim geven domeincompetenties sturing aan het leerproces van studenten. Studenten zijn in grote mate zelf verantwoordelijk voor het eigen leerproces. Twee dagen in de week wordt dit leerproces ondersteund op de opleiding in de vorm van supervisie en vakinhoudelijke achtergronden. De overige drie dagen leert de student in de praktijk. Samen met de mentor en opleider wordt gezocht naar (verschillende) vormen waarin competenties verworven kunnen worden.

Dit kan bijvoorbeeld zijn het lesgeven in de groep, onderdeel uitmaken van team of deelname aan tien minutengesprekken. Dit afhankelijk van de competenties die de student ontwikkelt. De begeleiding bestaat dan ook niet alleen uit het observeren van de onderwijsactiviteiten en het geven van feedback. Vooral het ondersteunen van de studenten en helpen bij het reflecteren door de student zelf maakt een belangrijk deel uit van de begeleiding.

Concreet kan het zo zijn dat de student de competentie 'organisatie' nog niet volledig ontwikkeld heeft. De student loopt stage in een combinatiegroep. Ondanks de complexe organisatie kan de student de regels en routines van de groep goed hanteren. De vaardigheden op het gebied van organisatie heeft hij in de vingers. Het is echter ook belangrijk dat de student zijn opvatting en zijn aanpak van klassenmanagement kan verantwoorden, zodat er aanpassing mogelijk is. In een nieuwe situatie zal de student wellicht andere vaardigheden moeten tonen omdat de huidige regels in een andere groep niet voldoen. De houding en kennis met betrekking tot deze competentie kunnen zich dus verder ontwikkelen. De didactische werkvormen bij dit voorbeeld zijn divers:

- bijwonen van een teamvergadering over de regels en routines in de school;
- gesprek/ discussie met de coach over klassenmanagement;
- artikel lezen met betrekking tot klassenmanagement;
- gesprek/ discussie met de andere studenten in de opleidingsschool;

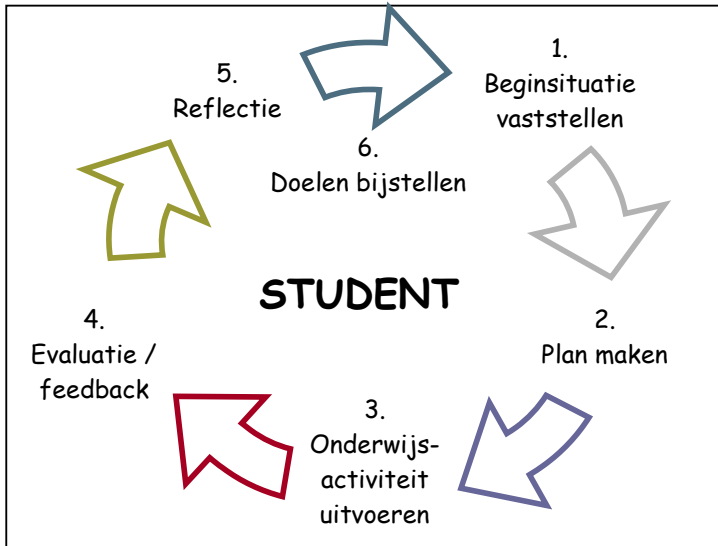
Als de student de wijze van lesgeven kan onderbouwen en kan laten zien in de praktijk, dan bewijst de student dat hij competent is in organisatie.

### **3: Afstemming coach en opleidingscoördinator.**

In de praktijk zal niet elke coach inzicht hebben in het totale leerproces van de student. Hier komt de opleidingscoördinator om de hoek kijken. De opleidingscoördinator houdt het overzicht over het leer- en ontwikkelproces van de student. De coördinator bespreekt samen met de student welke competenties centraal staan, waar de student aan gaat werken en waar de student naar toe wil. Input voor deze gesprekken kunnen gegeven worden door bijvoorbeeld de coach, de sbl- competenties of de opleiding. De uitwerking van deze competenties gebeurt in de praktijk in overleg met de coach. Samen wordt gekeken welke mogelijkheden er zijn binnen de school en/of opleiding en welke didactische werkvormen hier van toepassing zijn.

#### *Invulling van het onderwijsleerproces in de school.*

Het onderwijsleerproces wordt vorm gegeven door onder andere de leeromgeving, verschillende werkvormen, onderwijsactiviteiten, controle, evaluatie, ondersteuning en uitdaging. Onderwijsleerprocessen worden op stimulerende en systematische wijze begeleid. Stimulerend betekent dat de student en het leerproces van de student centraal staan in de begeleiding. Systematisch betekent dat er een vaste procedure bestaat voor het volgen van de ontwikkeling. Het uitvoeren van evaluatie, feedback, reflectie en terugkoppeling zijn vaste onderdelen van het onderwijsleerproces. In onderstaand figuur is deze vaste volgorde visueel weergegeven. Op deze manier krijgt elke student de mogelijkheid om op systematische wijze competenties te ontwikkelen.



Figuur 4. Systematiek van een onderwijsleerproces.

Om je als student goed te kunnen ontwikkelen in een opleidingsschool is een bepaalde basis noodzakelijk. Van studenten wordt dan ook verwacht dat ze een groot deel van de competenties op halfgevoerd niveau afgrond hebben, alvorens ze met dit traject starten.

### 2.1.2 Gevarieerde leersituaties

De opleidingsschool biedt studenten de gelegenheid gevarieerde werkervaring op te doen. Het traject 'Opleiden in de School' wordt in het derde jaar van de opleiding ingezet. Studenten lopen maximaal een half jaar stage in eenzelfde groep en wisselen daarna van mentor en groep. Op deze manier wordt er een gevarieerde leersituatie gecreëerd.

### 2.1.3 Een goed personeels- en opleidingsbeleid

In het kader van Integraal Personeels Beleid (IPB) is het belangrijk dat leraren zich ontwikkelen. Scholen die deelnemen aan 'Opleiden in de School' gaan bewust om met de professionele ontwikkeling van medewerkers. Een school heeft consensus bereikt met betrekking tot schoolontwikkeling. Een team is zich bewust van de in school aanwezige kwaliteiten, maar ook van de ontbrekende kennis, vaardigheden en gedragingen. Op deze manier weet het team op welke gebieden het zich kan ontwikkelen. Dit sluit aan bij de Wet op de beroepen in het onderwijs (kortweg de Wet BIO), waarin de leerkracht en schoolleider afspraken maken over het ontwikkelen en onderhouden van bekwaamheden<sup>8</sup>.

Het ontwikkelen en professionaliseren van leraren kan op verschillende manieren plaats vinden, bijvoorbeeld doormiddel van een training, werkbezoek, collegiale consultatie of intervisie. 'Opleiden in de School' is een van de mogelijkheden tot het professionaliseren van leraren. Studenten en de opleiding brengen vernieuwing, verdieping of verbreding aan in de bestaande situatie, waardoor er een impuls gegeven wordt aan het lerarenteam.

<sup>8</sup> <http://www.bekwaamheidsdossier.nl/index.html> (2007)

In het kader van het opleidingsbeleid krijgt een leerkracht met een begeleidingstaak (mentor) de mogelijkheid zich te professionaliseren. In overleg met directie kan deze leerkracht zich verbreden/ verdiepen in het begeleiden van studenten (en collega's), door zich te ontwikkelen als mentor. Een startende mentor kan gebruik maken van de bestaande begeleidingstraining van Windesheim Educatief, gericht op de directe begeleiding van een student. De ontwikkeling van begeleidingscompetenties wordt daarnaast gestimuleerd tijdens intervisiebijeenkomsten met de opleidingscoördinator.

#### **4: Afstemming teamontwikkeling en studentenontwikkeling.**

In de meest ideale situatie vinden opleidingsschool en student elkaar in het ontwikkelen van kwaliteiten en competenties. Bij een goede samenwerkingrelatie kan de basisschool bij de professionalisering van het team gebruik maken van de expertise van Windesheim. Een voorbeeld:

*Bij de keuze van een taalmethode, geeft de docent Nederlands (in samenwerking met de student) achtergrondinformatie over de eisen die gesteld kunnen worden aan een taalmethode.*

Bij een optimale samenwerkingsrelatie stemmen de relatiebeheerder en de school de professionaliseringsactiviteiten af. Bij de koppeling van een student aan een coach kunnen de ontwikkeling van de student en die van de school vervolgens afgestemd worden. Een voorbeeld:

*De school wil weten hoe ze om kan gaan met hoogbegaafde kinderen. In overleg met Windesheim wordt er een scholingsaanbod opgesteld. De relatiebeheerder weet dat studenten bij de differentiatie zorg in aanraking komen met hoogbegaafdheid. In overleg met de opleidingscoördinator plaatst hij een student met de zorg differentiatie bij deze school.*

Goede communicatie tussen relatiebeheerder, opleidingscoördinator en basisscholen (directie) is dus essentieel in het professionalisering traject. De verschillende partijen zijn hier samen verantwoordelijk voor een goede afstemming tussen opleiding en basisschool. Als deze balans gevonden wordt, ontstaat er een WIN - WIN situatie.

In het personeelsbeleid beschreven zijn verschillende functies opgenomen. In het kader van 'Opleiden in de School' wordt een opleidingsfunctie sterk aangeraden. Hiermee wordt het opleiden en professionaliseren van leraren gewaarborgd in het beleid. In veel verenigingen is de functie van opleidingscoördinator al onderdeel van het personeelsbeleid en daarmee in het functiebouwwerk van de school verankerd.

#### **2.1.4 Vakinhoudelijke competentie**

Een schoolgebonden opleidingstraject moet voorbereiden op het inzicht en de handelingen die specifiek van belang zijn voor de uitoefening van het lerarenberoep en voor de uitoefening van het beroep in de betreffende onderwijssector of -sectoren. De kwaliteit van leraren wordt in Nederland beschreven en beoordeeld aan de hand van competenties die beschreven zijn in de vorm van 7 bekwaamheidseisen<sup>9</sup>. De mate waarin leerkrachten deze bekwaamheidseisen beheersen wordt weergegeven in competentieniveaus. Een startende leerkracht beheerst in ieder geval het basisoniveau van de 7 bekwaamheidseisen.

<sup>9</sup> SBL, *startbekwaamheden leraren* (2004)

De relatiebeheerder stemt met de basisschool, opleidingscoördinator en de student af welke competenties (bekwaamheden) de student in deze basisschool kan verwerven. Belangrijk is hierbij dat de basisschool weet welke kwaliteiten ze bezit, maar ook dat de student weet welke kwaliteiten hij bezit en welke competenties er nog ontwikkeld moeten worden.

Een basisschool kan op verschillende manieren bijdragen aan de ontwikkeling van vakinhoudelijke competenties van de student.

- De basisschool heeft op een bepaald gebied kennis en ervaring in huis en deelt deze informatie met de student.  
*De leerkrachten van de kleuterbouw hebben aan een cursus motorische remedial teaching deelgenomen. De student kan gebruik maken van de aanwezige kwaliteiten door in gesprek te gaan met de leerkracht, zich in te lezen op dit onderwerp, bewegingslessen te observeren, bewegingslessen te geven, te signaleren en evt. te diagnosticeren. Op deze wijze is de student op verschillende vlakken bezig met het onderwerp, maakt het zich eigen en wordt tegelijkertijd ondersteund op de werkvloer. (SBL – vakinhoudelijk & didactisch)*
- De basisschool wil zich professionaliseren op een bepaald vlak en betreft de student in deze ontwikkeling.  
*De school besluit meer aandacht te besteden aan oudercommunicatie. Ze ontvangen scholing, ontwikkelen draaiboeken voor gesprekken en reflecteren op communicatie tijdens intervisiebijeenkomsten. De student kan gebruik maken van deze professionalisering door deel te nemen aan de verschillende activiteiten, en zich te ontwikkelen op het gebied van communicatie (SBL - samenwerken met de omgeving).*
- De basisschool en student willen zich professionaliseren op een bepaald vlak en de opleiding ondersteunt deze ontwikkeling.  
*De school is op zoek naar een nieuwe aanvankelijke leesmethode. De student volgt op dit moment een module Nederlands. In overleg met student, coördinator en relatiebeheerder wordt besloten de colleges Nederlands op 'locatie' te geven. Op deze manier profiteert de school van recente informatie rondom een keuze voor een leesmethode en worden studenten betrokken bij de keuze voor een methode in de praktijk (theorie gaat leven). (SBL – vakinhoudelijk & didactisch)*

## **5: Ontwikkelen van vakinhoudelijke competenties.**

Een volgende stap in het 'Samen opleiden' kan zijn dat de opleidingsschool opleidingsonderdelen gaat verzorgen. Met deze stap neemt een school meer verantwoordelijkheid en gaat wellicht richting het 'partnermodel'.

Het verzorgen van een opleidingsonderdeel kan bijvoorbeeld zijn een workshop,

- × voorlezen en/of vertellen;
- × voeren van 10 minutengesprekken;
- × dyslexieprotocol.

Het initiëren, organiseren en wellicht ook het uitvoeren van deze workshops zal in eerste instantie onderdeel zijn van het takenpakket van de opleidingscoördinator. Het uitvoeren van een workshop past binnen het takenpakket van een opleidingscoördinator, maar een expert kan natuurlijk ook een leerkracht, ib'er of directeur zijn.



### **2.1.5 Samenwerking met een lerarenopleiding**

In de vorm van een coördinatiegroep is een duurzame samenwerkingsrelatie tussen de basisscholen en Windesheim gewaarborgd. De samenwerking is gebaseerd op vertrouwen en draagt bij aan het verkleinen van de verschillen tussen theorie en praktijk.

De basisschool maakt op basis van de samenwerkingsmodellen een keuze in de mate van verantwoordelijkheid. "*Hoe gaan wij samen opleiden?*" (zie §1.2.2. samen opleiden)

- Bij het stageschoolmodel neemt de basisschool weinig verantwoordelijkheid voor het leerproces van de student. Windesheim verzorgt het grootste deel van de opleiding en studenten komen af en toe in de basisschool om stage ervaring op te doen. Bij deze vorm is er eigenlijk geen sprake van Opleiden in de School.
- Bij het coördinatormodel neemt de basisschool meer verantwoordelijkheid voor het leerproces van de student. Studenten leren in ieder geval drie dagen in de week op de basisschool. Opleidingsschool en Windesheim maken samen afspraken over, hoe en waar de noodzakelijke competenties het best geleerd kunnen worden.

De verschillende manieren van samenwerken zijn onder andere bij het onderdeel 'opleiding- en personeelsbeleid' besproken.

### **2.1.6 Transparante afsluiting**

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject is transparant. Naast de beoordeling van de mentor en de opleidingscoördinator, wordt de relatiebeheerder betrokken bij de eindbeoordeling. De opleiding blijft eindverantwoordelijk voor het leerproces van de student.

Bovenstaande paragrafen beschrijven kenmerken voor de invulling van een optimale werkplekleeromgeving. Met deze kenmerken gaat een school op zoek naar wat past bij de eigen ideale opleidingsschool en hoe dit ingevuld kan worden. Het volgende hoofdstuk gaat in op de rol die Windesheim daarbij wil spelen.

### 3 Opleiden met Windesheim

Het opleiden van studenten gebeurt in een samenwerkingsverband tussen Windesheim en basisscholen. In het vorige hoofdstuk is beschreven hoe scholen een goede werkplekleeromgeving kunnen creëren voor (toekomstige) leerkrachten en welke investeringen dit vraagt van basisscholen. In dit hoofdstuk is ingegaan op de bijdrage die Windesheim levert om de kwaliteit van een werkplekleeromgeving te ondersteunen. Er is beschreven op welke manier er invulling gegeven kan worden aan begeleiding en advies aan basisscholen.

#### Relatiebeheerder

Persoonlijk contact tussen opleidingsschool en Windesheim is van groot belang om te komen tot een goede afstemming over het samen opleiden. In de persoon van relatiebeheerder is dit contact gewaarborgd. De relatiebeheerder denkt met de school mee en investeert op allerlei manieren in de relatie. De relatiebeheerder is dan ook *de* aangewezen persoon om samen met directie en coördinator invulling te geven aan 'opleiden in de school'. In de begeleidingsstructuur van figuur 3 is de rol van relatiebeheerder weergegeven. Afhankelijk van de school, kan deze rol heel divers zijn.

Als contactpersoon onderhoudt de relatiebeheerder contact met directie en de opleidingscoördinator. Aan het begin van de samenwerking wordt besproken op welke wijze er invulling gegeven wordt aan 'samen opleiden' (zie bijlage 6 voor gesprekspunten). In de loop van het proces blijft het contact belangrijk. Met directie worden er afstemming- en voortgangsgesprekken gevoerd over bijvoorbeeld (team)professionalisering en samenwerking. In gesprekken met coördinatoren worden de vorderingen van studenten besproken. Ook wordt er afgestemd op welke manier de relatiebeheerder de coördinator kan ondersteunen in de begeleiding van studenten. Daarnaast bewaakt de relatiebeheerder als toezichthouder de kwaliteit van het opleidingstraject. De relatiebeheerder beoordeelt waar nodig studenten, instrueert mentoren of adviseert de coördinator. De relatiebeheerder kan zich dus op allerlei manieren inzetten om bij te dragen aan de kwaliteit van de werkplekleeromgeving. Om een concreet beeld te geven van de mogelijkheden zijn onderstaand een aantal items uitgewerkt.

#### *Professionalisering van mentoren*

De begeleiding van studenten vraagt om specifieke begeleidingscompetenties die nog niet door alle leerkrachten beheerst worden. In overleg met directie en relatiebeheerder kan een leerkracht zich verbreden/ verdiepen in het begeleiden van studenten en collega's (mentor). Een startende mentor kan gebruik maken van de begeleidingstraining van Windesheim Educatief, gericht op de directe begeleiding van een student. Deze begeleidingstraining kan in overleg met de relatiebeheerder georganiseerd worden.

#### *Teamprofessionalisering*

Door te investeren in de professionalisering van een team, wordt de kwaliteit van een werkplekleeromgeving van de student bevorderd. In een samenwerkingsrelatie kan de basisschool bij teamprofessionalisering gebruik maken van de expertise van Windesheim. De relatiebeheerder en de basisschool stemmen af op welke wijze de professionalisering vorm gegeven kan worden, en welke rol Windesheim daarbij kan spelen. In overleg kan er tot verschillende trajecten gekomen worden. Het kan zijn dat de relatiebeheerder zelf informatie geeft over bepaalde onderwerpen, misschien zelfs aan een cluster van scholen.

Het is ook mogelijk dat de relatiebeheerder een andere expert inschakelt (van Windesheim of een andere basisschool) om het team te ondersteunen bij de professionalisering. De exacte invulling hiervan zal per school verschillen.

Een concrete invulling is bijvoorbeeld ondersteuning bij de invoering van het dyslexieprotocol. Een docent van Windesheim kan (afhankelijk van de vraag van het team) informatie verstrekken over de signalering van dyslexie, het gebruik van verschillende instrumenten of het ondersteunen van dyslectische kinderen in de klas. Bij teamprofessionalisering zullen de relatiebeheerder en coördinator altijd op zoek gaan naar de vertaalslag voor studenten op de basisschool. Op deze manier draagt professionalisering ook bij aan de kwaliteit van de werkplekleeromgeving.

### *Studenten*

Doordat er meerdere studenten, meerdere dagen in de school leren, kunnen ze in gezamenlijkheid iets betekenen voor de school. Studenten verwerven competenties door het lesgeven, zoeken van achtergrondinformatie en deelnemen aan een team. Bij het verwerven van deze competenties kunnen studenten ook iets betekenen voor scholen. Deze betekenis zal divers zijn en wordt in overleg met de student, relatiebeheerder, opleidingscoördinator en mentor vastgesteld. Voorbeelden hiervan zijn het samenstellen van een leskist over rouw, het samenstellen van een schoolgids voor kinderen, het maken van een informatiefilm over de school of het uitvoeren van een onderzoeksopdracht naar het aanspreken van meervoudige intelligenties bij zaakvakken.

### *Advies*

Tot slot kan de relatiebeheerder een adviserende rol aannemen. Als extern contact heeft de relatiebeheerder een andere kijk op de school en wellicht ook andere expertise ten aanzien van bepaalde onderwerpen. Een goede samenwerkingsrelatie betekent dat de basisschool gebruik kan maken van deze kwaliteiten.

De relatiebeheerder adviseert in ieder geval bij de inrichting van de werkplekleeromgeving, zoals de begeleiding van studenten. De invulling van de begeleiding van studenten hangt samen met de competenties van de studenten, mentoren en opleidingscoördinatoren. In het begin zal de relatiebeheerder wellicht zelf nog studenten begeleiden, maar in de loop van de tijd zal er meer afstand genomen worden en zal de relatiebeheerder een ondersteunende rol aannemen.

Bovenstaande items geven een beeld van de samenwerkingsmogelijkheden tussen Windesheim en basisscholen. Centraal bij deze voorbeelden staat de communicatie tussen basisscholen en relatiebeheerders. In deze communicatie wordt gezocht naar afstemming, mogelijkheden en een optimale werkplekleeromgeving voor leerkrachten en studenten.

## 4 Begeleiding van studenten

Na een beschrijving van de totale werkplekleeromgeving, is er in dit hoofdstuk nader ingegaan op het onderdeel begeleiding en ondersteuning. In de onderstaande paragrafen is een concrete uitwerking gegeven van taken, rollen en verantwoordelijkheden van betrokkenen en competenties van mentoren.

### 4.1 Taken en rollen

Een beschrijving van de verschillende begeleidingsrollen geeft duidelijkheid in de taken en verantwoordelijkheden van de betrokkenen. De belangrijkste betrokkenen bij het leerproces van de student zijn de mentor, de opleidingscoördinator en de relatiebeheerder, zij vormen een opleidingsteam en spelen ieder een eigen rol in de begeleiding. De mentor is de spil van de begeleiding, hij maakt de student in een stageperiode dagelijks mee. De opleidingscoördinator begeleidt de student en bewaakt mede het leerproces van de student door gesprekken met mentor en student. Hij coördineert het 'Opleiden in de School' en ondersteunt mentoren. De relatiebeheerder houdt zicht op de kwaliteit van begeleiding en onderhoudt de contacten met basisscholen. Deze betrokkenen worden ondersteund door het stagebureau. In onderstaande paragrafen zijn de begeleiding- en opleidingstaken gekoppeld aan verschillende de rollen en personen in een opleidingsteam.

#### 4.1.1 Taakoverzicht

Het onderwijsleerproces wordt op systematische wijze begeleid en ondersteund door verschillende betrokkenen, te weten de relatiebeheerder, een opleidingscoördinator, de mentor, de student en het stagebureau. Alvorens ingegaan wordt op de specifieke taken en rollen van het opleidingsteam, geeft onderstaande tabel een algemeen overzicht van de vaste taken en procedures bij het opleiden in de school. Dit takenoverzicht geeft een overzicht van mogelijke verdeling van taken. In bijlage II is een lege versie van onderstaande tabel opgenomen. Scholen kunnen in overleg met de relatiebeheerder een eigen taakinvoering indelen.

RB = Relatiebeheerder

M = Mentor

OC = Opleidingscoördinator

SB = Stagebureau

Taak	RB	OC	M	SB
<b>VOORAFGAAND AAN DE STAGE</b>				
Onderhouden van contact met stageschool	X	X		
Werven van stageplaatsen	X	X		X
Bespreken van verwachtingen studenten		X		
Gesprek met student over de te verwerven competenties		X		
Plaatsen van student bij een mentor	X	X		
Verzorgen begeleidingstraining	X	X		
Mentoren instrueren voor de stage (voorbereidend gesprek)	X	X		
Bespreken van competentiedoelen				
<b>TIJDENS DE STAGE</b>				
Bijwonen van lessen		X	X	
Beoordelen van een les (formulier)		X	X	
Vorderingen van student bijhouden		X		
Les opnemen op video (alleen in zorgtraject)		X		
Bekijken stagelogboek		X		
Beoordelen van stageweken in een semester			X	
Eindbeoordeling geven	X			

Verloop van de stage bespreken met iedere student		X		
Voeren van een nagesprek over het verloop van de stage (adhv. beoordeling + logboek)		X		
Voeren van voortgangsoverleg met de directie	X	X		
Vorm geven aan remedieerstage	X	X		
Voeren van een begeleidingsgesprek met mentor		X		
Intervisie voor mentoren organiseren		X		
<b>NA DE STAGE</b>				
Bijwonen van de stage beoordelingsvergadering	X	X		

#### 4.1.2 Opleidingsteam

In de onderstaande alinea's zijn de rollen en taken van het opleidingsteam, de mentor, de opleidingscoördinator en de relatiebeheerder beschreven.

##### Mentor

De mentor is de spil in de praktische begeleiding en coaching van studenten. Op de werkplek is de mentor degene die de student het meest meemaakt en daardoor het beste kan aangeven hoe de student zich ontwikkelt. Centraal in de begeleiding staat dat de student een steeds grotere mate van zelfstandigheid krijgt. De begeleiding bestaat dan ook niet alleen uit het observeren van de onderwijsactiviteiten en het leveren van commentaar, maar vooral uit het ondersteunen en helpen reflecteren door de student zelf. Vanuit die reflectie bouwt de student een "zelfbeeld als leraar" op, een eigen onderwijsconcept en een persoonlijke vakmanschap. In de begeleiding van de student gebruikt de mentor **alle** onderstaande rollen.

<b>Rol</b>	<b>Taak</b>
<i>Gids</i>	<p>Een mentor is binnen deze rol het eerste aanspreekpunt voor de student.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aanspreekpunt van de student t.a.v. de leerlingen, de leerstof, de stageactiviteiten, vragen en problemen;</li> <li>▪ Introduceren van de groep en de leerlingen aan de student;</li> <li>▪ Overbrengen van klassenregels/schoolregels en methoden.</li> </ul>
<i>Voorbeeldrol</i>	<p>De student leert lesgeven door het observeren van ervaren leerkrachten en doet onder deze begeleiding ervaring op.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geven van praktische aanwijzingen en lessuggesties;</li> <li>▪ Situatie voordoen (geven van voorbeeldlessen);</li> <li>▪ Expliciteren van verwachtingen.</li> </ul>
<i>Informatiebron</i>	<p>Naast het verstrekken van informatie geeft de mentor ook feedback aan de student.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uitleg geven, over leerstof, doelen, didactiek;</li> <li>▪ Begeleiden in het leerproces en helpen om leervragen te formuleren;</li> <li>▪ Richten van de aandacht op specifieke zaken;</li> <li>▪ Aansluiten bij onderwijsbehoefte van student;</li> <li>▪ Transformeren van eigen kennis naar niveau student (verbinden van theorie en praktijk).</li> </ul>

<i>Coach</i>	<p>Binnen deze rol zorgt de mentor voor emotionele ondersteuning en aanmoediging.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creëren van een veilige leeromgeving;</li> <li>▪ Goed contact met de student bewerkstelligen;</li> <li>▪ Geven van feedback (negatief, maar vooral ook positief);</li> <li>▪ Ondersteunen bij het verwerven van competenties;</li> <li>▪ Rekening houden met de uitvoering van opdrachten van de student;</li> <li>▪ Tijd vrijmaken voor een cursus op het gebied van begeleiding.</li> </ul>
<i>Assessor</i>	<p>Binnen deze rol beoordeelt de mentor het lesgeven van de student.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Opdrachten op basis van observaties op positieve wijze voor- en nabespreken;</li> <li>▪ Voortgangsgesprekken en evaluatiegesprekken voeren met de student;</li> <li>▪ Beoordelingsgesprekken voeren met de student;</li> <li>▪ Evaluatie en beoordelingsgesprekken voeren met de opleidingscoördinator;</li> <li>▪ Zorgdragen voor de administratie die de student aangaan, zoals evaluatie- en beoordelingsformulieren,</li> </ul>
<i>Stimulator</i>	<p>De mentor stimuleert de student om na te denken over lesgeven en zijn of haar eigen ontwikkeling, door reflectie en introductie van nieuwe inzichten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uitdagen tot reflectie op eigen gedrag, vaardigheden en eigenschappen;</li> <li>▪ Aanmoedigen eigen handelingsrepertoire, stimuleren in het uitproberen van nieuwe werkwijzen;</li> <li>▪ Stimuleren van ontwikkelen van visie m.b.t. leren, leerlingen, ouders, functie van de school;</li> <li>▪ Gelegenheid bieden om een ontwikkelplan te produceren en uit te voeren;</li> <li>▪ Bespreken lesplanningen, het ontwikkelplan en bewaken van de voortgang;</li> <li>▪ Begeleiden van studenten in leer- en ontwikkelingsproces.</li> </ul>

### Opleidingscoördinator

De opleidingscoördinator coacht en beoordeelt studenten, begeleidt mentoren en verzorgt opleidingsonderdelen. Daarnaast is de opleidingscoördinator een contactpersoon tussen Windesheim en opleidingsschool. De coördinator is op de hoogte van de gang van zaken tijdens, voor en na de stage van de student. Het contact tussen opleidingscoördinator en de relatiebeheerder gaat over alle zaken m.b.t. tot de stage. Ze bespreken regelmatig de vorderingen van de studenten en de opleidingscoördinator kan bij de relatiebeheerder terecht als er sprake is van een probleemstudent.

<b>Rol</b>	<b>Taak</b>
<i>Coach van studenten</i>	<p>Het coachen en begeleiden van studenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stimuleren van beroepsvisie;</li> <li>▪ Tijd steken in het helpen van de student om te leren, groeien en ontwikkelen als een leerkracht;</li> <li>▪ Begeleiden van de student bij in leer- en ontwikkelingsproces: heeft zicht op ontwikkeling van competenties;</li> <li>▪ Helpen bij het verbeteren van reflectievaardigheden;</li> <li>▪ Stimuleren van reflectie door middel van intervisietechnieken.</li> <li>▪ Begeleiden van de student bij de ontwikkeling van het zelfbeeld als leraar.</li> <li>▪ Nemen van besluiten en het oplossen van problemen, om het leerproces van de student te bevorderen.</li> <li>▪ Brengt stagebezoeken en bespreekt de ontwikkeling</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Signaleert problemen en bespreekt die met de student, de mentor en de OC</li> <li>▪ Verzorgt video interactie begeleiding bij 'zorg' studenten;</li> <li>▪ Bespreken van beoordelingsformulier en logboek (met o.a. de dagreflecties) met de student.</li> </ul>
<i>Opleider van studenten</i>	<p>Het verzorgen van opleidingsonderdelen en aanbieden van instructie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activeren en ondersteunen van het leren van de student;</li> <li>▪ Toepassen van ontwikkelingsfasen van (aanstaande) leerkracht;</li> <li>▪ Stimuleren van visieontwikkeling: m.b.t. leren, leerlingen, ouders, functie van de school</li> </ul>
<i>Assessor</i>	<p>Het beoordelen van studenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewaken van criteria;</li> <li>▪ Criteria expliciteren voor student;</li> <li>▪ Bijhouden van vorderingen van de student in een eigen systeem;</li> <li>▪ Heeft overleg met mentor en relatiebeheerder over de (eind) beoordeling van de student.</li> </ul>
<i>Coach</i>	<p>Het begeleiden van mentoren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gesprekken houden met de mentor over de vorderingen van de student en de manier van begeleiden en coachen;</li> <li>▪ Organiseren van intervisiemomenten met de mentoren;</li> <li>▪ Ondersteunen van de mentor als er problemen zijn met de student.</li> </ul>
<i>Coördinator</i>	<p>Onderhoudt alle contacten met Windesheim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voorstellen doen voor studentplaatsing;</li> <li>▪ Contact onderhouden met de directeur van de basisschool over de plaatsing van de studenten;</li> <li>▪ Instrueren van mentoren voor de aanvang van de stage;</li> <li>▪ Gesprek met student over de te verwerven competenties;</li> <li>▪ Contact onderhouden met relatiebeheerder over de vorderingen van de studenten;</li> <li>▪ Bespreken van knelpunten met betrekking tot coaching en begeleiding.</li> </ul>
<i>Adviseur</i>	<p>Adviseert basisscholen en bestuur bij het opleiden en professionaliseren van studenten en medewerkers.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kennis hebben van de visie en het beleid van de scholen ten aanzien van stagiaires en het opleiden op de werkplek;</li> <li>▪ Observeren, beoordelen en rapporteren van de kwaliteit van het onderwijskundige proces;</li> <li>▪ Evalueren van onderwijs- en schoolontwikkeling;</li> <li>▪ Signaleren van trends en ontwikkelingen en die, op basis van ervaringskennis, koppelen aan de mogelijkheden en beperkingen van de school.</li> </ul>

---

### Relatiebeheerder

De relatiebeheerder is de eerst aangewezen verantwoordelijke contactpersoon tussen hogeschool en opleidingsschool. Hij denkt met de school mee, en investeert op allerlei manieren in de relatie. De relatiebeheerde onderhoudt contact met de opleidingscoördinator met betrekking tot de vorderingen van studenten in de stage en zorgt dat deze vorderingen op de hogeschool geregistreerd worden. Als er een probleem ligt op het gebied van de stage zorgt de relatiebeheerder voor een second opinion. De relatiebeheerder houdt toezicht op de kwaliteit van de begeleiding. In het relatiebeheer maakt de docent gebruik van onderstaande rollen.

<b>Rol</b>	<b>Taak</b>
<i>Relatiebeheerder</i>	<p>Contact onderhouden met opleidingsscholen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kiest voor de studenten een school met een betekenisvolle leeromgeving;</li> <li>▪ Zorgt ervoor dat studenten weten wat ze te wachten staat;</li> <li>▪ Onderhoudt de contacten en is op de hoogte van de stagevorderingen;</li> <li>▪ Onderhoudt contacten met directie en bovenschoolmanager (voortgangsgesprekken).</li> </ul>
<i>Coach</i>	<p>Het coachen en ondersteunen van de opleidingscoördinator.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ondersteunt de opleidingscoördinator bij het begeleiden van studenten.</li> </ul>
<i>Assessor</i>	<p>Het beoordelen van studenten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Is verantwoordelijk voor de eindbeoordeling van de student;</li> <li>▪ Doet een second opinion bij twijfel over geschiktheid student voor het beroep.</li> </ul>
<i>Instructeur</i>	<p>Verzorgen van training voor coachen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiseert in samenwerking met de opleidingscoördinator begeleidingstrainingen.</li> </ul>
<i>Toeziholder</i>	<p>Bewaakt de kwaliteit van het opleidingstraject.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewaakt met de opleidingscoördinator de kwaliteit van begeleiden;</li> <li>▪ Bewaakt met de opleidingscoördinator de vorderingen van studenten.</li> </ul>
<i>Adviseur</i>	<p>Adviseert basisscholen en bestuur bij het opleiden en professionaliseren van studenten en medewerkers.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kennis hebben van de visie en het beleid van de scholen ten aanzien van stagiaires en het opleiden op de werkplek;</li> <li>▪ Observeren, beoordelen en rapporteren van de kwaliteit van het onderwijskundige proces;</li> <li>▪ Evalueren van onderwijs- en schoolontwikkeling;</li> <li>▪ Signaleren van trends en ontwikkelingen en die, op basis van ervaringskennis, koppelen aan de mogelijkheden en beperkingen van de school.</li> </ul>



## 6: Invulling van taken en rollen.

In bovenstaand overzicht is een verdeling van taken en rollen geschetst. Elke basisschool en bestuur richt afhankelijk van de begeleidingsstructuur de taken en rollen van het opleidingsteam in. Voor de coach, coördinator en relatiebeheerder zijn diverse rollen beschreven. Deze rollen en taken worden allemaal toegepast, maar binnen de school of het bestuur worden de accenten gelegd. Een voorbeeld:

- × De coach past alle rollen met regelmaat toe. Een school kan echter (evt. in overleg met Windesheim) wel beslissen dat het accent bij de rol van stimulator komt te liggen. Het reflecteren op het eigen functioneren door de student neemt dan een belangrijke plaats in binnen de begeleiding.
- × De opleidingscoördinator heeft hele diverse rollen. De school kan besluiten om in eerste instantie het accent te leggen bij de rol van coördinator. In een later stadium, als de organisatie goed verloopt, komt de rol van opleider wellicht meer in beeld.

## 4.2 Competenties

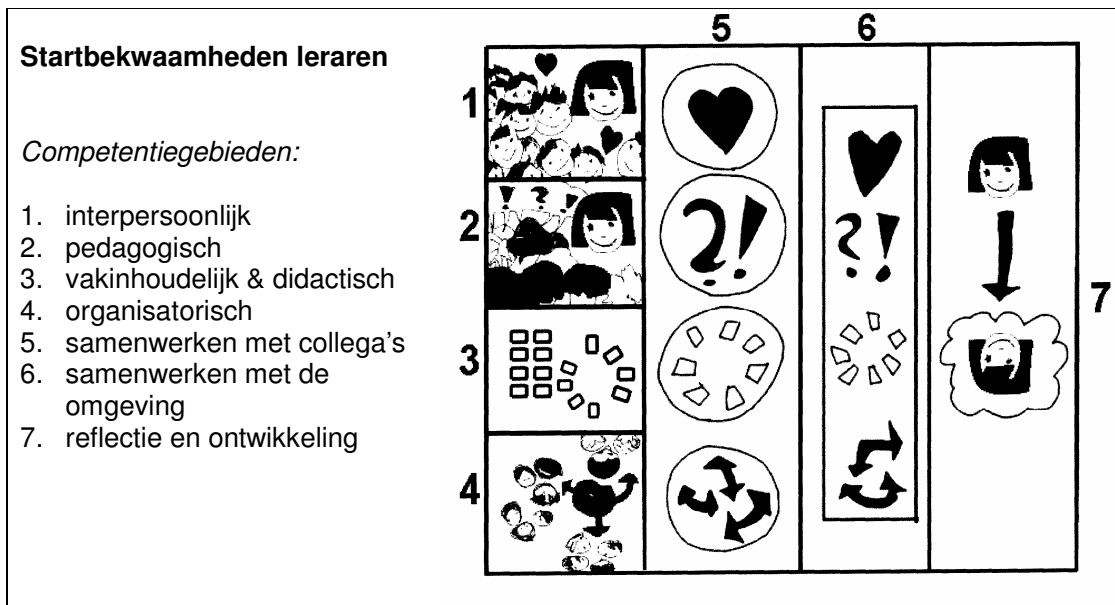
Goede begeleiding en ondersteuning van studenten vraagt om competente mentoren. Uit gesprekken is gebleken dat opleidingscoördinatoren en directeuren het niet eenvoudig vinden om mentoren te selecteren. De huidige eisen zijn vaak algemeen en hebben niet altijd voldoende betrekking op begeleidingskwaliteiten van leerkrachten. Een beschrijving van startbekwaamheden of competenties draagt bij aan de vereenvoudiging van selectie van mentoren en tegelijkertijd biedt het mentoren duidelijkheid en houvast in de taakuitvoering. In onderstaande paragrafen zijn competenties van een mentor beschreven en is ingegaan op het verwerven van deze competenties.

### 4.2.1 Competent zijn

#### *De mentor*

De eisen waaraan bekwame leerkrachten moeten voldoen zijn beschreven in de vorm van competenties. Om goed te kunnen functioneren moet een leerkracht over veel kennis en vaardigheden beschikken. De extra dimensie die competenties toevoegen is dat je niet alleen iets moet weten, maar je moet het ook op het goede moment, op de juiste wijze kunnen toepassen in de beroepspraktijk. In samenwerking met vele leerkrachten heeft het SBL<sup>10</sup> eisen opgesteld waaraan leerkrachten 'zichtbaar' moeten voldoen. Deze competenties of bekwaamheidseisen beschrijven het handelen van de leerkracht in de verschillende onderwijssituaties, binnen vier beroepsrollen.

<sup>10</sup> SBL, *Bekwaamheidseisen PO*, 2004



Figuur 5. De zeven competentiegebieden van het SBL

De mentor is een ervaren leerkracht die naast zijn lesgevende taak ook een begeleidende taak uitvoert. Om deze begeleidende taak goed uit te kunnen voeren moet de mentor aan een aantal begeleidingscompetenties voldoen. De leerkracht als mentor beschikt naast de leerkrachtcompetenties dus ook over kennis en vaardigheden op het gebied van begeleiding van studenten. In onderstaand overzicht zijn begeleidingscompetenties gekoppeld aan het huidige kader van startbekwaamheden voor leerkrachten. Op deze manier is de taak van mentor een logische vervolgstap in de professionele ontwikkeling van een leerkracht. Speciaal voor mentoren is er een 8<sup>ste</sup> competentiegebied toegevoegd aan de huidige set, namelijk competent in begeleiden. In het competentieoverzicht is gebruik gemaakt van drie niveaus; basis, ervaren en excellent. Enerzijds geven deze niveaus het belang van een competentieonderdeel aan. Het interpersoonlijk handelen is bijvoorbeeld een erg belangrijk onderdeel in het functioneren als mentor en wordt daarom aangeduid met excellent. Anderzijds is het een leidraad bij de professionalisering en selectie van mentoren. Het competentieoverzicht is niet bedoeld als hard meetinstrument, leerkrachten en directies schatten samen in op welk niveau de leerkracht/mentor functioneert, of men geschikt is als mentor en waar men zich in kan ontwikkelen. Het competentieoverzicht is opgenomen in bijlage III bij dit advies.

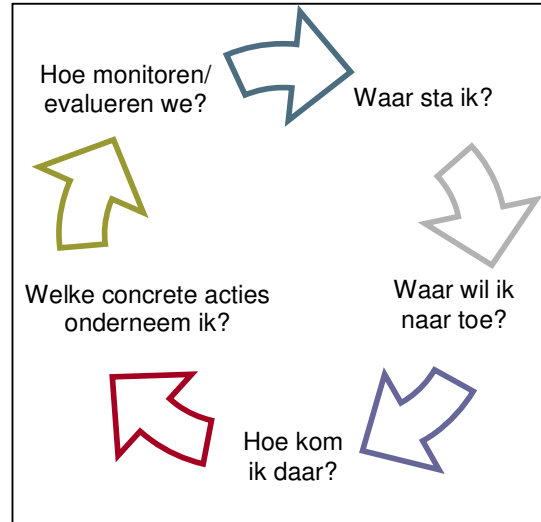
#### 4.2.2 Competent worden en blijven

De Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO)<sup>11</sup> spreekt niet alleen over 'bekwaam zijn', maar ook over 'bekwaam blijven'. Dit betekent dat in het schoolplan of kwaliteitszorgverslag moet staan hoe het onderwijspersoneel de vereiste bekwaamheden onderhoudt en welke maatregelen en instrumenten de school daarvoor inzet. Het schoolbestuur is er volgens de wet verantwoordelijk voor om dit soort zaken vast te leggen en om daarover het gesprek te voeren met het personeel. De leerkrachten zullen er vervolgens aan moeten werken om de gemaakte afspraken waar te maken.

<sup>11</sup> Ministerie van OC&W, *Blijf Groeien, wet op beroepen in het onderwijs*. (2004)

Het handboek Integraal Personeelsbeleid (IPB)<sup>12</sup> beschrijft de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers in een cyclus van 5 stappen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een POP: Een plan waarin staat hoe een persoon zich verder gaat ontwikkelen in zijn/haar huidige functie of met het oog op een toekomstige functie. De 5 stappen:

1. Waar sta ik?
2. Waar wil ik naar toe?
3. Hoe kom ik daar?
4. Welke concrete acties onderneem ik?
5. Hoe monitoren/ evalueren we?



Figuur 6: De vijf stappen van een POP

### Ontwikkelactiviteiten

Binnen het 'Opleiden in de School' zijn in ieder geval twee professionaliseringactiviteiten opgezet die bijdragen aan de ontwikkeling van mentoren, te weten een begeleidingscursus en intervisie.

Startende mentoren ontwikkelen begeleidingscompetenties door deel te nemen aan de basiscursus begeleidingvaardigheden van Windesheim Educatief. Deze cursus gaat in op luistervaardigheden, observatie en reflectie van en met de student. Na deze cursus is er ook de mogelijkheid om deel te nemen aan een vervolgcursus begeleidingsvaardigheden. De inhoud van deze scholingen is beschreven in bijlage IV.

Binnen elk bestuur organiseert de opleidingscoördinator intervisie bijeenkomsten met mentoren. De invulling van deze bijeenkomsten zijn divers. Het wisselt van het uitwisselen van ervaringen en delen van problemen tot het bespreken van verschillende begeleidingsrollen in de begeleiding van studenten.

<sup>12</sup> IPB onderwijs, *Persoonlijke ontwikkeling van medewerkers, handboek integraal personeelsbeleid* (2005)

## 7: Deskundigheidsbevordering van een coach

De competenties van de coach sluiten aan bij de leerkrachtcompetenties en kunnen daardoor eenvoudig opgenomen worden in deze professionaliseringscyclus. De 5 stappen kunnen als volgt van toepassing zijn bij een coach.

### *1. Waar sta ik?*

Om een start te kunnen maken met een POP zal een leerkracht/ coach inzicht moeten hebben in eigen competenties. De beschreven begeleidingscompetenties kunnen hier als instrument ingezet worden.

### *2. Waar wil ik naar toe?*

Welke competenties ga ik ontwikkelen? Leerkracht en directeur bespreken samen de professionaliseringsmogelijkheden van de leerkracht. Is er ruimte voor een coach en heeft de leerkracht deze mogelijkheden? Er wordt een keuze gemaakt uit een of meer (deel) competenties die de leerkracht gaat ontwikkelen.

### *3. Hoe kom ik daar?*

Er wordt een plan opgesteld waarin afspraken beschrijven in welke richting de leerkracht zich ontwikkelt en op welke manier hij dit gaat doen.

### *4. Welke concrete acties onderneem ik?*

Een startende coach kan besluiten de cursus begeleidingsvaardigheden van Windesheim Educatief te volgen. Deze gaat in op de directie begeleiding van de student. Daarnaast is deelname aan een intervisiegroep voor coaches ook een gebruikelijke professionaliseringsactiviteit.

### *5. Hoe monitoren en evalueren we?*

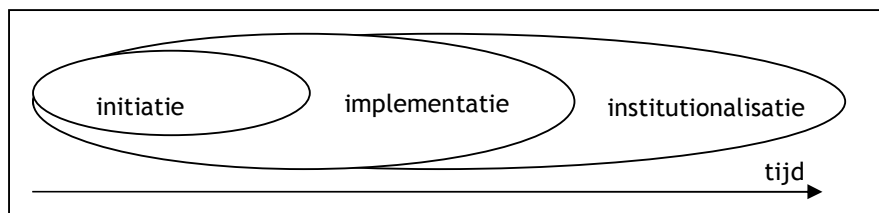
Met de directeur worden afspraken gemaakt over de evaluatie van het gelopen traject. Welke doelen heeft de leerkracht behaald? Hoe gaat het begeleiden van de student? Tijdens dit gesprek kunnen ook weer nieuwe afspraken gemaakt worden.

## 5 Invoeringsproces

Bovenstaande paragrafen beschrijven een ideaalmodel van 'Opleiden in de School' bij Windesheim. De (meer)waarde van het beschreven advies laat zich pas goed vaststellen in de praktijk van alledag. Op dat moment wordt duidelijk of de verwachtingen van ontwikkelaars uitkomen in de praktijk en welke uiteenlopende factoren invloed uitoefenen op het invoeringsproces. Zeker als het gaat om vernieuwingen die voor een omvangrijke doelgroep van gebruikers bestemd zijn. Het aantal betrokkenen met verschillende visies, belangen en behoeften kan een obstakel vormen voor veranderingen. Dit hoofdstuk bespreekt op welke manier het invoeringsproces plaats vindt.

### Theorie

Akker<sup>13</sup> onderscheidt een drietal deelprocessen bij onderwijsveranderingen.



Figuur 7. Deelprocessen bij onderwijsverandering.

De eerste fase is gericht op initiatie, het nemen van initiatief en voorbereiding. De tweede fase van implementatie is de fase van concrete toepassing van de 'oplossing' in de praktijk en in de laatste fase van institutionalisatie staat de verankering in de organisatie centraal. In de praktijk overlappen de verschillende fasen elkaar.

Factoren die een rol spelen bij de inrichting en implementatie van het ontwerp zijn in te delen in vier categorieën: de landelijke beleidscontext, kenmerken van de desbetreffende school, de externe ondersteuning die de school ontvangt en kenmerken van de vernieuwing zelf (productkenmerken).

### Praktijk

Bij de invoering het dit advies zijn drie fasen te onderscheiden die hier stap voor stap beschreven zijn.

In de fase van initiatie heeft Windesheim het initiatief genomen. Er is aangegeven dat het concept 'Opleiden in de School' verbeterd kon worden. Om dit te onderzoeken is contact opgenomen met besturen uit Hoogeveen en Hellendoorn, omdat zij beiden al langere tijd deel aan het 'Opleiden in de School'. Met betrokkenen (studenten, mentoren, coördinatoren en docenten) binnen deze besturen zijn gesprekken gevoerd en is een vragenlijst afgenomen om de huidige situatie en de behoeften van het 'Opleiden in de School' in kaart te brengen. Naar aanleiding van deze gegevens is een advies ontworpen voor het opleiden in de school. Dit advies is teruggekoppeld naar de betrokkenen en aangepast tot het huidige advies. Om succesvolle resultaten te bereiken op langere termijn, zijn de vier beschreven factoren uit de literatuur toegepast op de kenmerken van Windesheim en gecombineerd met de factoren die genoemd zijn in de behoefteanalyse.

<sup>13</sup> Akker, *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs* (1988)

#### De landelijke beleidscontext:

De overheid stimuleert het opleiden in de school en kent schoolbesturen subsidies toe waarmee projecten op gezet kunnen worden. De onderwijsraad heeft het verloop van 'opleiden in de school' geanalyseerd en een aantal eisen opgesteld waar een werkplekleeromgeving aan moet voldoen. In het advies vormen deze eisen het kader voor de beschrijving van de werkplekleeromgeving.

#### Kenmerken van desbetreffende scholen:

De scholen hebben reeds ervaringen met het opleiden in de school. De huidige situatie van opleiden wordt niet op alle punten als positief ervaren en deze ervaringen zullen van invloed zijn op de implementatie van het 'nieuwe' opleiden in de school. Vanuit dit perspectief is het wellicht goed om met een kleine groep scholen te beginnen en met deze groep goede resultaten te behalen. Dit werkt stimulerend naar andere scholen. Bij de selectie van deze scholen zal rekening gehouden kunnen worden met het schoolklimaat (staat men open voor verandering), rol van de schoolleiding, wijze van besluitvorming en de interne samenwerking, taakverdeling en informatie-uitwisseling.

Faciliteiten zullen beperkt zijn omdat de subsidie van deelnemende besturen in voorgaande jaren reeds besteed is. Wel is de opleidingscoördinator inmiddels door veel besturen gefaciliteerd en verankerd in de organisatie.

Tot slot heeft Windesheim in het kader van vraagsturing, de begeleiding van reguliere studenten aangepast. Ook in het reguliere traject worden relatiebeheerders ingezet om contacten te onderhouden met scholen en studenten, stagebegeleiders (of coördinatoren) van schoolbesturen. 'Opleiden in de School' sluit goed aan bij deze ontwikkeling.

#### De externe ondersteuning die de school ontvangt.

In gesprekken met betrokkenen komt naar voren dat de persoonlijke contacten, met externe ondersteuners en collega's van andere scholen, als positief ervaren wordt. Windesheim ondersteunt het 'Opleiden in de School' op twee manieren. Ten eerste voorziet Windesheim in een begeleidingscursus voor startende mentoren. Ten tweede ondersteunt Windesheim middels de relatiebeheerder het professionaliseringproces in de school. Het goed organiseren van deze ondersteuning zal een positieve bijdrage leveren aan het implementatieproces.

#### Kenmerken van de vernieuwing zelf (productkenmerken):

Het advies zal alleen maar gebruikt worden als het ontwerp zorgvuldig ontstaan is en praktisch bruikbaar. Om dit te bereiken is in het gehele proces tot aan het ontwerp van dit advies input gevraagd van betrokkenen. In de behoefteanalyse zijn gesprekken gevoerd met studenten, mentoren, coördinatoren en docenten en tijdens het ontwerp is het advies teruggekoppeld naar de directe betrokkenen om de relevantie en helderheid van het advies te waarborgen. Daarnaast is advies ingewonnen bij andere hogescholen om de kwaliteit van het product te verhogen.

In de tweede fase van implementatie kan het advies ingevoerd worden in de praktijk. Bij de implementatie is de factor 'kenmerken van desbetreffende scholen' van belang, deze kenmerken zijn meegenomen in het volgende stappenplan:

1. De nieuwe structuur van 'Opleiden in de School' wordt bij een klein aantal scholen van besturen ingevoerd. Door de deelname van het aantal scholen te beperken kan het model rustig opgebouwd en uitgewerkt worden.
2. Deze besturen selecteren opleidingsscholen waarbij men rekening houdt met het schoolklimaat (staat men open voor verandering), rol van de schoolleiding, wijze van besluitvorming en de interne samenwerking, taakverdeling en informatie-uitwisseling.

3. De geselecteerde scholen worden gekoppeld aan een relatiebeheerder. Ze spreken het 'Opleiden in de School' door, maken samen afspraken en voeren de vernieuwingen van 'Opleiden in de School' door.
4. Samen met de relatiebeheerder worden een tussentijdse en eindevaluatie gehouden. Op basis van deze evaluatie wordt het concept aangepast en verbeterd.
5. Bij positieve ontwikkeling van het 'Opleiden in de School' kan het concept uitgebouwd worden naar andere opleidingsscholen.

De laatste fase is die van institutionalisatie. Er is pas sprake van verandering als het advies op lange termijn structureel doorgevoerd is in de organisatie. Het verankeren van de vernieuwingen in de organisatie staat in deze fase dan ook centraal. Het bestuur is er voor om te waarborgen dat de randvoorwaarden aanwezig zijn en dat scholen de mogelijkheid krijgen zich te ontwikkelen tot opleidingsschool.

## 6 Literatuur

Akker, J.J.H. van den (1988), *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Liss: Swets & Zeitlinger.

Buitink, J., & Wouda, S. (2001). Samen-scholing. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.

IPB onderwijs (2005) *Persoonlijke ontwikkeling van medewerkers, handboek integraal personeelsbeleid deel 4*. Retrieved April 4, 2007, from IPB onderwijs. <http://www.ipb-onderwijs.nl/assetmanager.asp?aid=410> (2007)

Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Leiden: Hogeschool Leiden.

Ministerie van OC&W, (2004). *Blijf Groeien, wet op beroepen in het onderwijs*. Retrieved April 4, 2007, from Lerarenweb: <http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/brochureBIO.pdf>

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school, advies*. Retrieved March 3, 2006, from [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leraren\\_opleiden\\_in\\_de\\_school\\_copy.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leraren_opleiden_in_de_school_copy.pdf)

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school, studie*. Retrieved March 3, 2006, from [http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/aspecten\\_van\\_opleiden\\_in\\_de\\_school.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/aspecten_van_opleiden_in_de_school.pdf)

Onstenk, J. (1997) *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift. Delft: Eburon.

SBL, (2004). *Bekwaamheidseisen PO*. Retrieved June 23, 2006, from Stichting Beroepskwaliteit Leraren: [http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/PO20\\_mei.doc](http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/PO20_mei.doc)

Wolk, W. van der, (2005). Opleiden in de school: Samen de kloof dichten. In Gommers, M., Oldeboom, B., Rijswijk, M. van, Snoek, M., Swennen, A. & Wolk, W. van der. *Leraren Opleiden. Een handreiking voor opleiders* (pp. 127-143). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



## 7 Bijlagen

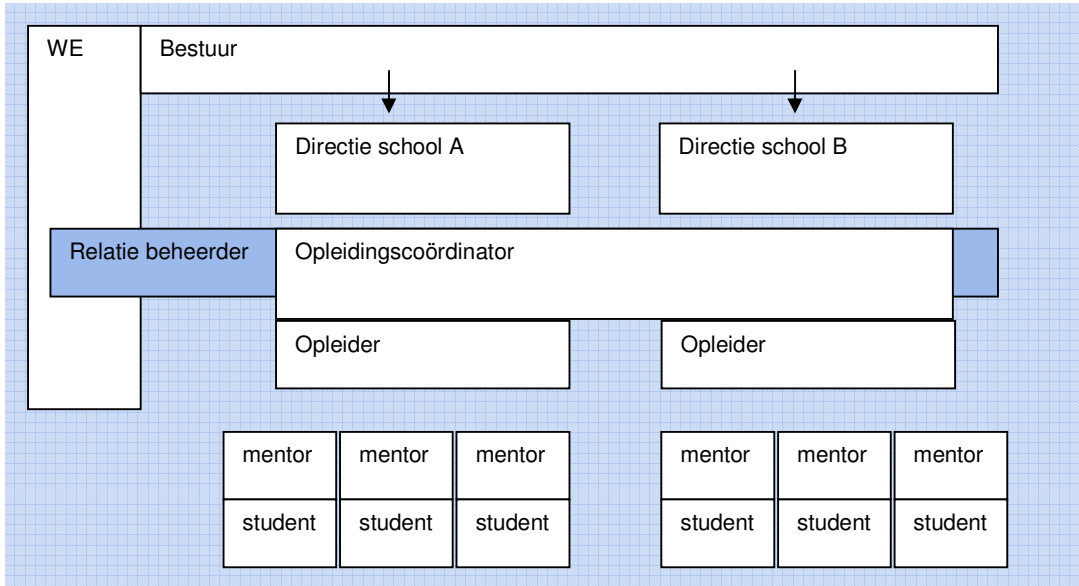
### *Inhoud*

- I. Begeleidingsstructuur met een opleider
- II. Taakoverzicht van het opleidingsteam.
- III. Competentieoverzicht mentoren
- IV. Training begeleidingsvaardigheden
- V. Opleiden in Onze school - overwegingen
- VI. Aandachtspunten voor de relatiebeheerder
- VII. Presentatie bij het advies

## I. Begeleidingsstructuur met een opleider

Deze bijlage beschrijft een alternatieve begeleidingsstructuur, waarbij de opleider toegevoegd wordt aan de structuur (2.1.1. goede begeleiding en ondersteuning). Het kan in eerste opstap zijn naar het partnermodel als samenwerkingsmodel, waarbij het verzorgen van opleidingsonderdelen een plaats krijgt binnen de basisschool.

### De begeleidingsstructuur



- De mentor is een ervaren leerkracht met begeleidingskwaliteiten, deze persoon ondersteunt de student bij het dagelijkse leerproces en begeleidt de student bij het lesgeven in de groep.
- De opleider volgt de ontwikkeling van het leerproces van de student. De opleider coacht en begeleidt de student en ondersteunt de mentor bij de begeleiding. Daarnaast verzorg de opleider een opleidingsonderdelen De opleider ondersteunt afhankelijk van het bestuursbeleid en het aantal studenten één of meerdere scholen.
- De opleidingscoördinator coördineert de begeleiding van studenten en mentoren. Verzorgt scholing voor mentoren en organiseert opleidingsonderdelen voor studenten.
- De relatiebeheerder is de eerst aangewezen verantwoordelijke contactpersoon tussen hogeschool en opleidingsschool. Hij denkt met de school mee, en investeert op allerlei manieren in de relatie. De relatiebeheerder houdt toezicht op de vorderingen van studenten en de kwaliteit van de begeleiding.

## Taken en Rollen

RB	= Relatiebeheerder	M	= Mentor
OC	= Opleidingscoördinator	S	= Student
O	= Opleider	SB	= Stagebureau

Taak	RB	OC	O	M	SB
<b>VOORAFGAAND AAN DE STAGE</b>					
Onderhouden van contact met stageschool	X	X			
Werven van stageplaatsen	X	X			X
Bespreken van verwachtingen studenten			X		
Gesprek met student over de te verwerven competenties			X	X	
Plaatsen van student bij een mentor	X	X			
Verzorgen begeleidingstraining	X	X			
Mentoren instrueren voor de stage (voorbereidend gesprek)	X	X			
Bespreken van competentiedoelen			X		
<b>TIJDENS DE STAGE</b>					
Bijwonen van lessen			X	X	
Beoordelen van een les (formulier)			X	X	
Vorderingen van student bijhouden (formulier?)			X	X	
Les op nemen op video (alleen in zorgtraject)			X		
Bekijken stagelogboek			X	X	
Beoordelen van stageweken in een semester			X	X	
Eindbeoordeling geven	X		X	X	
Verloop van de stage bespreken met iedere student			X		
Voeren van een nagesprek over het verloop van de stage (adhv. beoordeling + logboek)			X		
Voeren van voortgangsoverleg met de directie	X	X			
Vorm geven aan remedieerstage	X		X		
Voeren van een begeleidingsgesprek met mentor		X		X	
Intervisie voor mentoren organiseren		X			
<b>NA DE STAGE</b>					
Bijwonen van de stage beoordelingsvergadering	X	X			

### Opleider

De opleider begeleidt de student in leer- en ontwikkelingsproces en heeft zicht op de ontwikkeling van competenties, de opleider beoordeelt studenten en verzorgt (op termijn) opleidingsonderdelen voor studenten. Daarnaast onderhoudt de opleider nauw contact met de opleidingscoördinator. Ze bespreken regelmatig de vorderingen van de studenten en de opleider kan bij de opleidingscoördinator en relatiebeheerder terecht als er sprake is van een probleemstudent. In de begeleiding van de student gebruikt de opleider onderstaande rollen.

<b>Rol</b>	<b>Taak</b>
<i>Coach van studenten</i>	<p>Het coachen en begeleiden van studenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Begeleiden van de student bij in leer- en ontwikkelingsproces: heeft zicht op ontwikkeling van competenties;</li> <li>▪ Helpen bij het verbeteren van reflectievaardigheden;</li> <li>▪ Stimuleren van reflectie door middel van intervisietechnieken.</li> <li>▪ Begeleiden van de student bij de ontwikkeling van het zelfbeeld als leraar.</li> <li>▪ Nemen van besluiten en het oplossen van problemen, om het leerproces van de student te bevorderen.</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brengt stagebezoeken en bespreekt de ontwikkeling</li> <li>▪ Signaleert problemen en bespreekt die met de student, de mentor en de OC</li> <li>▪ Verzorgt video interactie begeleiding bij 'zorg' studenten;</li> <li>▪ Bespreken van beoordelingsformulier en logboek (met o.a. de dagreflecties) met de student.</li> </ul>
<i>Opleider van studenten</i>	<p>Het verzorgen van opleidingsonderdelen en aanbieden van instructie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activeren en ondersteunen van het leren van de student;</li> <li>▪ Toepassen van ontwikkelingsfasen van (aanstaande) leerkracht;</li> <li>▪ Stimuleren van visieontwikkeling: m.b.t. leren, leerlingen, ouders, functie van de school</li> </ul>
<i>Assessor</i>	<p>Het beoordelen van studenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bijhouden van vorderingen van de student in een eigen systeem;</li> <li>▪ Geven van halfjaarlijkse beoordeling in overleg met mentor;</li> <li>▪ Is betrokken bij de eindbeoordeling van de student.</li> </ul>

---

### Opleidingscoördinator

De opleidingscoördinator beoordeelt studenten, begeleidt mentoren en organiseert opleidingsonderdelen. De opleidingscoördinator is de belangrijkste contactpersoon tussen hogeschool en opleidingsschool. Hij is op de hoogte van de gang van zaken tijdens, voor en na de stage van de student. Het contact tussen opleidingscoördinator en de relatiebeheerder gaat over alle zaken m.b.t. tot de stage. Ze bespreken regelmatig de vorderingen van de studenten en de professionalisering van het schoolteam. In de coördinatie en begeleiding gebruikt de opleidingscoördinator onderstaande rollen.

---

<b><i>Rol</i></b>	<b><i>Taak</i></b>
<i>Opleider</i>	<p>Het verzorgen van opleidingsonderdelen en aanbieden van instructie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiseren van een gericht professionaliseringsaanbod, afgestemd op de vraag vanuit het veld;</li> <li>▪ Organiseren/ uitvoeren van een cursus of workshop voor studenten en (beginnende) leerkrachten;</li> </ul>
<i>Coach</i>	<p>Het coachen en begeleiden van mentoren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gesprekken houden met de mentor/opleider over de vorderingen van de student en de manier van begeleiden en coachen;</li> <li>▪ Organiseren van intervisiemomenten met de mentoren;</li> <li>▪ Ondersteunen van de mentor/ opleider als er problemen zijn met de student.</li> </ul>
<i>Coördinator</i>	<p>Onderhoudt alle contacten met Windesheim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voorstellen doen voor studentplaatsing;</li> <li>▪ Contact onderhouden met de directeur van de basisschool over de plaatsing van de studenten;</li> <li>▪ Instrueren van mentoren voor de aanvang van de stage.</li> <li>▪ Gesprek met student over de te verwerven competenties;</li> <li>▪ Contact onderhouden met relatiebeheerder over de vorderingen van de studenten;</li> <li>▪ Bespreken van knelpunten met betrekking tot coaching en begeleiding;</li> </ul>

---

<i>Adviseur</i>	<p>Adviseert basisscholen en bestuur bij het opleiden en professionaliseren van studenten en medewerkers.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Kennis hebben van de visie en het beleid van de scholen ten aanzien van stagiaires en het opleiden op de werkplek;</li><li>▪ Observeren, beoordelen en rapporteren van de kwaliteit van het onderwijskundige proces;</li><li>▪ Evalueren van onderwijs- en schoolontwikkeling;</li><li>▪ Signaleren van trends en ontwikkelingen en die, op basis van ervaringskennis, koppelen aan de mogelijkheden en beperkingen van de school;</li></ul>
-----------------	--

---

## II. Taakoverzicht van het opleidingsteam

In hoofdstuk 2.2.1. is een voorbeeld taakoverzicht ingevuld. Deze bijlage voorziet in een leeg kader waarin Windesheim en basisscholen in overleg de taken en verantwoordelijkheden verdelen.

RB = Relatiebeheerder

M = Mentor

OC = Opleidingscoördinator

SB = Stagebureau

Taak	RB	OC	M	SB
<b>VOORAFGAAND AAN DE STAGE</b>				
Onderhouden van contact met stageschool				
Werven van stageplaatsen				
Bespreken van verwachtingen studenten				
Gesprek met student over de te verwerven competenties				
Plaatsen van student bij een mentor				
Verzorgen begeleidingstraining				
Mentoren instrueren voor de stage (voorbereidend gesprek)				
Bespreken van competentiedoelen				
<b>TIJDENS DE STAGE</b>				
Bijwonen van lessen				
Beoordelen van een les (formulier)				
Vorderingen van student bijhouden				
Les opnemen op video (alleen in zorgtraject)				
Bekijken stagelogboek				
Beoordelen van stageweken in een semester				
Eindbeoordeling geven				
Verloop van de stage bespreken met iedere student				
Voeren van een nagesprek over het verloop van de stage (adhv. beoordeling + logboek)				
Voeren van voortgangsoverleg met de directie				
Vorm geven aan remedieerstage				
Voeren van een begeleidingsgesprek met mentor				
Intervisie voor mentoren organiseren				
<b>NA DE STAGE</b>				
Bijwonen van de stage beoordelingsvergadering				

### III. Competentieoverzicht mentoren

Hoofdstuk 2.3.1. beschrijft de competenties voor mentoren. Onderstaande bijlage geven een uitgebreid overzicht van deze begeleidingscompetenties. Ze kunnen ingezet worden als instrument voor professionele ontwikkeling van ervaren leerkrachten en mentoren.

#### 1. Interpersoonlijk competent

De leerkracht onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen en studenten. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen en studenten tot stand te brengen.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
1.1	maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen			
1.2	geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng			
1.3	schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling			
1.4	is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen			
1.5	is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten			

	De mentor			
1.6	geeft vertrouwen, inspireert en stimuleert			
1.7	kan in de begeleiding verschillende sociale- en communicatieve vaardigheden toepassen			
1.8	herkent eigen emoties en weet welk effect deze kunnen hebben op het functioneren van de student			
1.9	voelt emoties van anderen aan en kan daarin van perspectief wisselen			
1.10	laat blijken anders en afwijkende visies te respecteren			

## 2. Pedagogisch competent

De leerkracht onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om op professionele en planmatige wijze voor het individuele kind en de klas of groep een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
2.1	vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid			
2.2	ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen			
2.3	voert dat plan van aanpak of die benadering uit			
2.4	evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonedig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen			
2.5	signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op			
2.6	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			
2.7	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			
2.8	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 leerkracht			
2.9	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			

	De mentor			
2.10	begeleidt de student bij de herkenning van leer- en gedragsproblemen			



### 3. Vakinhoudelijk & didactisch competent

De leerkracht onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om op eigentijdse, professionele en planmatige wijze een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
3.1	hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken			
3.2	hij ontwerpt op basis daarvan (speel- en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid			
3.3	hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit			
3.4	hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonedig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen			
3.5	hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op			
3.6	hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs			
3.7	hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken			
3.8	hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen			
3.9	hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict			

	De mentor			
3.10	onderhoudt de kennis en vaardigheden op een eigen deskundigheidsgebied en bouwt deze uit.			

#### 4. Organisatorisch competent

De leerkracht onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen op professionele en planmatige wijze een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen dat overzichtelijk, ordelijk en taakgericht is en in alle opzichten helder voor hemzelf, zijn collega's en in het bijzonder de kinderen.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
4.1	hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.			
4.2	gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.			
4.3	houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd.			
4.4	is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.			

	De mentor			
4.5	begeleidt de student bij het uitvoeren van klassenmanagement			
4.6	organiseert goed eigen werk en eigen tijd, door het stellen van prioriteiten en efficiënt indelen van taken			
4.7	neemt weloverwogen beslissingen			

## 5. Competent in het samenwerken met collega's

De leerkracht onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
5.1	deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt			
5.2	levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school			
5.3	geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie			
5.4	levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school			
5.5	is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie			
5.6	is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren			
5.7	heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs			
5.8	is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling			

	De mentor			
5.9	Kan prettig, doelgericht en pro-actief communiceren			
5.10	houdt persoonlijk en vertrouwelijke informatie voor zich			
5.11	Houdt geen informatie achter			
5.12	vertoont consistent gedrag in de relatie met anderen			
5.13	vraagt geen onnodige inzet/ handelingen van anderen			

## 6. Competent in het samenwerken met de omgeving

De leerkracht onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
6.1	geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en hij gebruikt de informatie die hij van hen krijgt			
6.2	neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school			
6.3	verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan			
6.4	is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en laten als leerkracht			
6.5	is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is			

## 7. Competent in reflectie en ontwikkeling

De leerkracht onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leerkracht.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De leerkracht			
7.1	werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties			
7.2	stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school			
7.3	maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie			
7.4	heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren			
7.5	is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs			
7.6	is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs			

is een ervaren leerkracht op het competentiegebied reflectie en ontwikkeling

	De mentor			
7.7	kan kritisch reflecteren op eigen handelen			
7.8	heeft inzicht in eigen vooroordelen			
7.9	kan leerervaringen beschrijven en delen			
7.10	kan afstand nemen van eigen concepten en zich verplaatsen in en aansluiten bij de verschillende leerstrategieën van anderen			

## 8. Competent in begeleiden en coachen

De mentor begeleidt de student in het leer- en ontwikkelingsproces. Hij brengt de student tot prestaties door stelselmatig terug te koppelen, samen met hen oorzaken van successen en falen na te gaan, mogelijkheden tot verbetering te onderzoeken en verder aanwijzing te geven en oefeningen aan te bieden.

		Basis	Ervaren	Excellent
	De mentor			
8.1	stelt de ontwikkeling van de student centraal, stimuleert de student om daarin eigen verantwoordelijkheid te nemen en neemt de inbreng van de student serieus			
8.2	heeft inzicht in de te beheersen kennis, vaardigheden en competenties van studenten			
8.3	kent de verschillende fasen van het mentorschap en kan deze in praktijk brengen			
8.4	kent de verschillende mentorfuncties, begrijpt het belang hiervan en kan deze mentorfuncties toepassen			
8.5	is zich bewust van de ontwikkeling die de student doormaakt en bewaakt de voortgang van het leerproces van de student			
8.6	kan effectieve interventie-, begeleiding- en coaching technieken toepassen om onder andere de reflectie te stimuleren.			
8.7	kan een begeleidingsplan opstellen en uitvoeren en concrete afspraken maken			
8.8	stemt de individuele ontwikkeling van de student af op de ontwikkeling van de school			
8.9	kan in de begeleiding op professionele wijze afstand houden			
8.10	herkent het disfunctioneren van een mentorrelatie			

## **IV. Training begeleidingsvaardigheden**

### Basiscursus Begeleidingsvaardigheden

#### **Doelgroep:**

Startende begeleiders of begeleiders die nog geen opleiding hebben gehad.

#### **Voorwaarden:**

- Twee jaar onderwijservaring;
- Kan afstand nemen van de eigen onderwijspraktijk;
- Is bereid als voorbeeld te dienen;
- Is bereid naar eigen handelen te kijken;
- Is bereid te leren met een maatje.

#### **Inhoud:**

- Wie ben ik als begeleider, wie zijn wij als school?
- Welke studenten heb ik, wat zijn zijn/haar kwaliteiten?
- Hoe begeleid ik de student om een optimale goede leerkracht te worden.
  
- Communicatieve vaardigheden (luisteren, feedback geven/ ontvangen).
- Observeren en beoordelen van lessen.
- Reflecteren op eigen handelen.
- Cirkel van Korthagen kunnen hanteren.
- Competentiegericht kunnen werken.

#### **Werkvormen:**

- Intervisie
- Reflectie
- Training
- Zelfwerkzaamheid
- Presentatie

#### **Tijdsinvestering:**

5 dagdelen.

## Vervolg cursus Begeleidingsvaardigheden

### **Doelgroep:**

Coachen van opleidingsstudenten  
Coachen van LIO studenten

### **Voorwaarden:**

- Brede kennis van het basisonderwijs;
- Ervaring in het begeleiden van studenten;
- Is op de hoogte van recente ontwikkeling in het onderwijs;
- Heeft ervaring met ICT, coördinatie en/of zorg;
- Gaat een uitdaging niet uit de weg;
- Kan afstand nemen van de eigen onderwijspraktijk;
- Is bereid als voorbeeld te dienen;
- Is bereid naar eigen handelen te kijken;
- Is bereid te leren met een maatje.

### **Inhoud:**

- Wie ben ik als begeleider, wie zijn wij als school?
- Welke studenten heb ik, wat zijn zijn/haar kwaliteiten?
- Hoe begeleid ik de student om een optimale goede leerkracht te worden.
  
- Communicatieve vaardigheden (slecht nieuws gesprekken).
- Reflectievermogen.
- Inzicht in leerstijlen.
- Zicht op eigen kwaliteit.
- Visie op onderwijs
- Mensenkennis
- Inlevingsvermogen
- Leiding geven aan leerprocessen
  
- Kennis hebben van opleiden/ pabo
- Kennis hebben van vraagsturing

### **Werkvormen:**

- Intervisie
- Reflectie
- Training
- Zelfwerkzaamheid
- Presentatie

### **Tijdsinvestering:**

4 dagdelen



## **V. Opleiden in Onze school - overwegingen**

De hoofdpunten uit de kaders in de tekst zijn samengevat in de volgende overwegingen voor opleidingsscholen.

Windesheim vindt het belangrijk dat het opleiden en begeleiden van studenten aansluit bij de praktijk en voor een groot deel plaats vindt in deze praktijk. Opleiden in de school volgens het coördinatormodel. Maar dit kan alleen in gezamenlijkheid. De hoofdvraag die een opleidingsschool zichzelf dan ook stelt is

### **Welke rol willen wij spelen bij het opleiden van toekomstige collega's?**

Welk samenwerkingsmodel past bij onze school?

- A. Stagemodel
- B. Coördinatormodel
- C. Partnermodel

Afwegingen die tot dit besluit leiden zijn gericht op de huidige situatie. Wat hebben we nu in huis? Maar vooral ook wat willen we in de toekomst met 'Opleiden in de School'. De volgende overwegingen zijn van invloed op het besluit:

- × De wijze waarop de school wil investeren in toekomstige collega's.  
In overleg met de relatiebeheerder stemt de school af op welke wijze zij zich de komende jaren wil ontwikkelen en hoe dit past bij de ontwikkeling die studenten doormaken. Vragen die een team zich stelt zijn:  
Hoeveel invloed willen we in het kwalitatief opleiden van onze toekomstige collega's?
  - Incidenteel begeleiden van studenten (stageschool model).
  - Structureel begeleiden van studenten (coördinatormodel).
  - Structureel begeleiden en deels opleiden van studenten (partnermodel).  
Is er ruimte (financieel/ organisatorisch) om in te zetten in de ontwikkeling van toekomstige collega's? Kunnen er middelen gecreëerd worden om toekomstige en startende collega's en mentoren te begeleiden.
  - Geen ruimte of middelen om te investeren in begeleiding (stageschool model).
  - Middelen om een opleidingscoördinator aan te faciliteren (coördinatormodel).
  - Middelen om een opleidingscoördinator en opleiders te faciliteren (partnermodel).
- × De kwaliteiten van het schoolteam.  
Welke (begeleiding)kwaliteiten bezitten we als school en bestuur. Zijn er ervaren leerkrachten die studenten willen en kunnen coachen?
  - 1 à 2 personen in een team begeleiden studenten (stageschool model).
  - Het grootste deel van de teamleden functioneert als mentor (coördinatormodel).
  - Het grootste deel van de teamleden functioneert als mentor. Naast een mentor is er ook een opleider aangesteld (partnermodel)
- × De wijze waarop het team 'samen leert' en zich professionaliseert.  
In het kader van Integraal Personeels Beleid (IPB) is het belangrijk dat leraren zich ontwikkelen. Het professionaliseren van leraren kan op verschillende wijze plaats vinden.
  - Door middel van individuele, incidentele cursussen (stageschool model).
  - Teamontwikkeling, leren van elkaar en experts. Afstemming met Windesheim over het leren van studenten en teamleren (coördinatormodel).

- Teamontwikkeling, leren van elkaar en experts. Afstemming met Windesheim ten aanzien van het leren van studenten en teamleren. Teamleden vervullen een toenemende rol als expert richting studenten. (partnermodel).

Wanneer de opleidingsschool weet welke rol ze willen spelen bij het opleiden van toekomstige collega's, wordt de exacte invulling van het opleiden in de school doorgesproken met de relatiebeheerder van Windesheim. Er worden onderlinge afspraken gemaakt over het traject, het aantal studenten en de professionalisering van mentoren en teamleden. Vanzelfsprekend worden scholen ondersteund door de relatiebeheerder. In eerste instantie zal deze ondersteuning gericht zijn op het opleiden van mentoren en het begeleiden van studenten. Op termijn kunnen scholen en besturen hier zelf invulling aan geven en zal de ondersteuning verschuiven naar het geven van advies en feedback.

## **VI. Aandachtspunten Relatiebeheerder**

Onderstaande aandachtspunten en vragen geven een kort overzicht van de belangrijkste punten uit het advies. Zij kunnen gebruikt worden als leidraad voor een gesprek tussen relatiebeheerder en basisschool. In dit persoonlijke contact zoeken opleiding en basisschool samen naar afstemming over het samen opleiden op de opleidingsschool. Ter ondersteuning van het gesprek is er een presentatie (bijlage VII) beschikbaar.

De centrale vraag bij het samen opleiden is:

*In welke mate wil deze school verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden van (toekomstige) leerkrachten/ collega's?*

### **Samen opleiden**

1. *Toelichting op de diverse samenwerkingsmodellen, met name het coördinatormodel.*
2. *Toelichting op de begeleidingsstructuur.*

### **Opleiden in onze school - Werkplekleeromgeving**

3. *Begeleiding en ondersteuning*  
Inventarisatie van de (begeleiding)kwaliteiten binnen de school en het bestuur.
  - Hoeveel ervaren leerkrachten willen/ kunnen studenten coachen?
  - Willen mentoren investeren in begeleidingskwaliteiten?
  - Voorziet het bestuur in begeleiding dmv een opleidingscoördinator (onderdeel van het coördinatormodel)?
  - Is er een mogelijkheid om opleiders aan te stellen?
4. *Gevarieerde leersituatie*  
Inventarisatie van het aantal mentoren en studenten.
  - Hoe is de verdeling van de mentoren over de bouwen (kleuters, middenbouw, bovenbouw)?
  - Kan er een afwisselende stage gewaarborgd worden?
5. *Professionalisering*  
Inzicht in personeels- en opleidingsbeleid
  - Op welke manier is de school bezig geweest met professionalisering?
  - Hoe staat de school tegenover 'samen leren'?
  - Waar wil de school zich in ontwikkelen?
  - Welke mentoren komen in aanmerking voor de begeleidingscursus?
  - Is de functie van opleidingscoördinator verankerd in het functiebouwwerk van de school?
6. *Competenties*  
Inventarisatie van de kwaliteiten van het schoolteam.
  - Waar is dit schoolteam sterk in?
  - Welke competenties kan een student op deze school ontwikkelen?
7. *Transparante beoordeling*  
De afsluiting van het 'opleiden in de school' is transparant. De opleiding blijft eindverantwoordelijk voor het leerproces van de student.
  - De relatiebeheerder blijft betrokken bij de eindbeoordeling.
  - Wie beoordeelt de student vanuit de basisschool? (mentor)

## Opleiden met Windesheim

### 8. Rol van relatiebeheerder toelichten.

- Persoonlijk contact
- Samen invulling geven aan 'Opleiden in de School'
- Professionalisering van mentoren
- Teamprofessionalisering
- Studenten inzetten
- Adviesrol

## Samen opleiden

### 9. Keuze voor een samenwerkingsmodel.

#### Welke keuze maakt de school?

Punten die van invloed zijn op dit besluit:

De kwaliteiten van het schoolteam.

- Wil en kan het grootste deel van de teamleden als mentor functioneren (coördinatormodel/partnermodel) of laten we dit bij 1 of 2 personen (stageschool model)?

De wijze waarop een team 'samen leert' en zich professionaliseert.

- Vinden we het belangrijk dat we ons blijvend ontwikkelen en samen leren (coördinatormodel/ partnermodel) of ontwikkelen we ons middels incidentele cursussen?

De wijze waarop men wil investeren in toekomstige collega's.

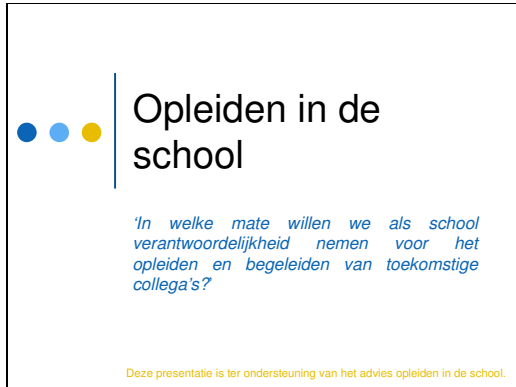
- Hoeveel invloed willen we in het kwalitatief opleiden van onze toekomstige collega's?
- Is er ruimte (financieel/ organisatorisch) om in te zetten in de ontwikkeling van toekomstige collega's (coördinatormodel/ partnermodel)?

## Taken en rollen

- Afstemmen taken en rollen binnen het opleidingsteam. (zie takenoverzicht bijlage 2)

## VII. Presentatie bij het advies

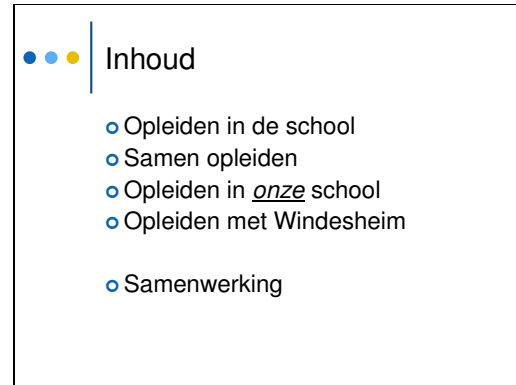
Bij het advies is een presentatie gemaakt. Deze presentatie kan worden gebruikt ter ondersteuning van het advies. De presentatie staat digitaal op de cd-rom bij dit advies.



### Opleiden in de school

*'In welke mate willen we als school verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden en begeleiden van toekomstige collega's?'*

Deze presentatie is ter ondersteuning van het advies opleiden in de school.



### Inhoud


- Opleiden in de school
- Samen opleiden
- Opleiden in *onze* school
- Opleiden met Windesheim
  
- Samenwerking



### Opleiden in de school

Opleiden in de school is een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt.

Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de basisschool. Het *leren* in de school wordt gecombineerd met *werken* in de school.

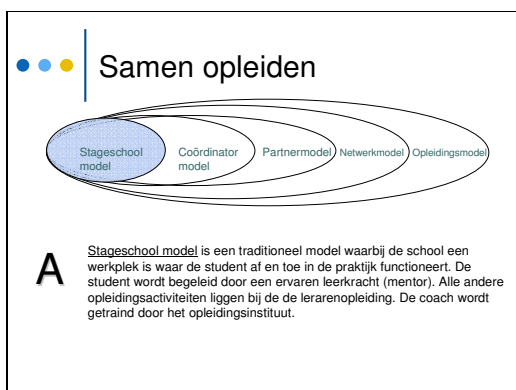


### Samen opleiden

Opleiden in de School geeft basisscholen de mogelijkheid een rol te spelen bij het opleiden van leraren. Dit betekent niet dat alle scholen een zelfde rol bij opleiden willen en/of kunnen spelen.

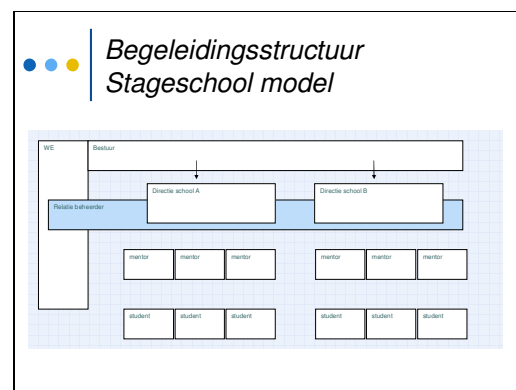
Op veel scholen speelt de vraag in welke mate zij verantwoordelijkheid willen nemen voor het opleiden van studenten. Er zijn diverse samenwerkingsmogelijkheden:

- Stageschool model
- Coördinatormodel
- Partnermodel
- Netwerkmodel
- Opleidingsmodel



### Samen opleiden

**A** **Stageschool model** is een traditioneel model waarbij de school een werkplek is waar de student af en toe in de praktijk functioneert. De student wordt begeleid door een ervaren leerkracht (mentor). Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij de de lerarenopleiding. De coach wordt getraind door het opleidingsinstituut.



● ● ● **Samen opleiden**

**B** Het **coördinatormodel** lijkt op het vorige model. De school is een werkplek waar de student in de praktijk functioneert. Het verschil is dat de school, door de inzet van een centrale begeleider, de coördinatie van de begeleiding op zich neemt. Deze centrale begeleider heeft als mogelijke taken; het verzorgen van delen van de begeleiding, het coachen van de begeleiders en het coördineren van die begeleiding.

● ● ● **Begeleidingsstructuur Coördinatormodel**

● ● ● **Samen opleiden**

**C** **Partnermodel**. De school is mede verantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. Er zijn één of meerdere opleiders in de school aangesteld die naast het coachen van de student, als taak hebben een deel van de opleiding te verzorgen. De coördinator verzorgt opleidingsonderdelen, heeft supervisie over de studenten, traint en begeleid de coaches die in de school werkzaam zijn en richt zich op de professionele ontwikkeling van de op te leiden leerkracht.

● ● ● **Begeleidingsstructuur Partnermodel**

● ● ● **Opleiden in onze school**

Waaraan voldoet een werkplekleeromgeving in onze school:

- Begeleiding en ondersteuning
- Gevarieerde leersituatie
- Professionalisering
- Competenties
- Transparante afsluiting

● ● ● **Begeleiding en ondersteuning**

Het begeleiden en ondersteunen van studenten binnen de werkplekleeromgeving levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces.

- Ervaren leerkrachten coachen studenten
- Mentoren investeren in begeleidingskwaliteiten
- Ruimte voor een opleidingscoördinator

## Gevarieerde leersituatie

Er wordt schoolbreed geleerd doordat meerdere coaches en studenten betrokken zijn bij het traject 'Opleiden in de School'.

- o Studenten leren van elkaar  
*(meer studenten in 1 opleidingsschool)*
- o Studenten leren van verschillende mentoren en kinderen  
*(maximaal een half jaar stage in een groep)*
- o Mentoren leren van studenten

## Professionalisering

In de meest ideale situatie vinden opleidingsschool, opleiding en student elkaar in het ontwikkelen van kwaliteiten en competenties.

- o Professionaliseren van coaches  
*(begeleidingscursus door Windesheim)*
- o Het team ontwikkelt zich met en door studenten  
*(samen leren)*

## Competenties

De relatiebeheerder stemt met de basisschool, opleidingscoördinator en de student af welke competenties de student in deze basisschool kan verwerven.

- o De basisschool weet welke kwaliteiten ze bezit.
- o De student bezit competenties op gevorderd niveau.
- o De student weet welke kwaliteiten hij/zij nog wil ontwikkelen.

## Transparante afsluiting

De afsluiting van het 'opleiden in de school' is transparant. De opleiding blijft eindverantwoordelijk voor het leerproces van de student.

- o De mentor beoordeelt de student.  
*(in overleg met de opleidingscoördinator)*
- o De relatiebeheerder is betrokken bij de eindbeoordeling.

## Opleiden met Windesheim

Omdat opleiden SAMEN gebeurt, heeft elke school een relatiebeheerder als contactpersoon. Met deze relatiebeheerder vindt afstemming plaats over opleiden en professionaliseren van studenten en leerkrachten.

*Wat kan deze relatiebeheerder (Windesheim) voor de school betekenen →*

## Opleiden met Windesheim

- o Professionaliseren van mentoren  
Elke coach krijgt een begeleidingstraining aangeboden
- o Teamprofessionalisering  
Verbeteren van de werkplekleeromgeving door te investeren in de professionalisering van teams
- o Studenten  
Inzet van studenten bij praktische opdrachten of onderzoek
- o Advies  
Expertise van de relatiebeheerder of andere deskundigen

## Samenwerking

*Voor welk samenwerkingsmodel kiest onze school?*

- o Stageschool model
- o Coördinatormodel
- o Partnermodel

Naast de voorwaarden van een werkplekleeromgeving zijn er een aantal elementen ter overweging →

## Samen opleiden

*van invloed*

- o De kwaliteiten van het schoolteam.  
Wil en kan het grootste deel van de teamleden als coach functioneren?
- o De wijze waarop het team 'samen leert' en zich professionaliseert.  
Vinden we het belangrijk dat we ons blijvend ontwikkelen en samen leren?
- o De wijze waarop men wil investeren in toekomstige collega's.  
Hoeveel invloed willen we in het kwalitatief opleiden van onze toekomstige collega's?  
Is er ruimte (financieel/ organisatorisch) om in te zetten in de ontwikkeling van toekomstige collega's?