



**Kempellectoraat**  
*Leren in Leerwerk gemeenschappen*



**Van leverancier van stageplaatsen**

**naar**

**partners in leren**

Jeannette J.M. Geldens  
Herman L. Popeijus

2007

# Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren<sup>1</sup>

## Inhoudsopgave

|  |    |
|--|----|
| Inleiding .....  | 1  |
| Samen leren en leren onderwijzen .....                                     | 1  |
| Kwaliteitskenmerken van een werkplekleeromgeving .....                     | 1  |
| Samenhang tussen de componenten uit het kader .....                        | 2  |
| Drie scenario's.....   | 4  |
| Kader voor samenwerkingsafspraken .....                                    | 6  |
| Effecten van samen opleiden.....   | 6  |
| Partners in leren?.....  | 7  |
| Internationale vergelijking .....  | 8  |
| Conclusie.....   | 8  |
| Literatuur.....  | 9  |
| Bijlage A. Conceptueel analytisch kader voor de werkplekleeromgeving ..... | 11 |
| Bijlage B. Kader voor een arrangement van samenwerkingsafspraken.....      | 20 |

<sup>1</sup>Dit artikel is in belangrijke mate gebaseerd op: Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kemel

## **Inleiding**

Nieuwe vormen van leren onderwijzen en kwaliteitsvragen rond het samen opleiden van leraren in de school zijn actueel in het onderwijs (Popeijus & Geldens, 2007). Pedagogische hogescholen en basisscholen richten zonder veel bewijs voor de boogde effecten werkplekleeromgevingen in voor dat samen opleiden (Geldens et al., 2003, Geldens, 2007). De basisscholen krijgen daarbij een steeds belangrijkere rol in de begeleiding van de aanstaande leraren.

## **Samen leren en leren onderwijzen**

Het samen opleiden of wellicht meer correct het leren en leren onderwijzen, stelt nieuwe eisen aan de werk- en leeromgeving voor de aanstaande leraar. Het inrichten van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen blijkt voor de betrokken partners een ingewikkelde onderwijsvernieuwing. De werkplekleeromgeving omvat meer dan alleen de werkplek. Zij wordt gevormd uit de werk- en leeromgeving van basisschool en de hogeschool tezamen. Over hoe zo'n werkplekleeromgeving eruit zou moeten zien bestond tot op heden alleen een fragmentarisch beeld.

Leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen wordt als een nieuwe en veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar gezien (Abdal-Haqq, 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torraco, 1999). Hogescholen en basisscholen gaan partnerschappen aan en richten werkplekleeromgevingen in voor het leren onderwijzen van (aanstaande) leraren. Maar wat zijn nu de kenmerken van dergelijke werkplekleeromgevingen? En op welke wijze kunnen ze worden vormgegeven?

## **Kwaliteitskenmerken van een werkplekleeromgeving**

Geldens (2007) onderzocht die vragen in haar promotieonderzoek naar de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren primair onderwijs.

Op basis van de resultaten van haar onderzoek ontwikkelde ze een conceptueel analytisch kader. Dit kader is opgebouwd uit 104 elementen die zijn geordend in 19 kenmerken en 7 componenten. waarmee het mogelijk is geworden bestaande werkplekleeromgevingen Bij elkaar vormen die kenmerken een kwaliteitsinstrument waarmee het mogelijk is de kwaliteit van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs in kaart te brengen, te analyseren en nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

Een volledige omschrijving van de elementen, kenmerken en componenten is gegeven het 'Conceptueel analytisch kader' voor een werkplekleeromgeving in Bijlage A.

Op basis van eerdere publicaties over het onderzoek van Geldens et al. (2003, 2004) somt de HBO-raad (2006) deze kenmerken als volgt op als kwaliteitsindicatoren waaraan opleidingsscholen zouden moeten voldoen:

### *a) Kwaliteit van de begeleiding*

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

*b) Kwaliteit van de werkplek in het curriculum*

Het onderwijsaanbod bevat een goede balans tussen theorie en praktijk en een doorgaande leerlijn. Bij condities gaat het om faciliteiten in de vorm van beschikbare mensen, up-to-date (ICT-)materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.

*c) Kwaliteit van de beoordeling*

De startbekwaamheid van de opgeleide leraar zal adequaat beoordeeld moeten worden op basis van het beroepsprofiel van de leraar primair onderwijs.

*d) Kwaliteitsafspraken over de evaluatie en de borging van de kwaliteit*

Er is sprake van een systematische zorg voor kwaliteit met als kernmerken zelfevaluatie en procesmanagement.

De conclusie is dat een werkplekleeromgeving adequaat beschreven kan worden met de door Geldens in het 'Conceptueel analytisch kader' beschreven elementen, kenmerken en componenten. Van de omschreven kenmerken bleken 'mentoring en coaching', 'bekwaamheden', 'doorgaande lijn' en 'samenwerkingsafspraken' op grond van uitspraken van de actoren als cruciaal voor de kracht van werkplekleeromgevingen aan te wijzen.

### **Samenhang tussen de componenten uit het kader**

Boeiend is de conclusie dat de 'startbekwaamheid' vooral is te zien als doel dan wel als opbrengst van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert dat de elementen en kenmerken van de andere componenten er op zijn gericht de aanstaande leraar te helpen en te ondersteunen die startbekwaamheid te behalen. De startbekwaamheidseisen sturen en geven richting aan de inhoud, de processen en de vormgeving van de werkplekleeromgeving.

De samenhang impliceert dat 'onderwijsaanbod' en 'begeleiding' van de aanstaande leraar inhoudelijke en procesmatige componenten vormen die nodig zijn om de aanstaande leraar te helpen de bekwaamheden vereist vanuit de startbekwaamheidseisen te verwerven. Ze vormen de componenten die het meest direct zijn gerelateerd aan het leren onderwijzen van de aanstaande leraar. De vier overige componenten bezitten een vooral vormgevend en conditioneel-faciliterend karakter.

Drie van deze vier componenten, 'leerklimaat', 'professionaliteit' en 'kwaliteitszorg', dragen faciliterend en conditioneel bij aan de inhoud, vormgeving en intensiteit van de begeleiding van de aanstaande leraar. Het gaat hierbij onder meer om de professionaliteit van de begeleiders, maar ook om het leerklimaat van de werkplekleeromgeving en de zorg voor de kwaliteit.

Omdat het bij de component 'condities' gaat om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken, is deze component in het algemeen te beschouwen als voorwaardelijk voor de inrichting van een werkplekleeromgeving.

In samenhang bijeengenomen, ontstaat een relationeel schema waarin de componenten zijn te plaatsen zoals weergegeven in Figuur 1.



*Figuur 1.* De veronderstelde samenhang tussen de componenten gericht op het doel en de opbrengst van een werkplekleeromgeving. De krachtige kenmerken voor een werkplekleeromgeving zijn cursief weergegeven onder de betreffende component.

De pijlen en lijnen in Figuur 1 laten zien dat sprake is van een samenhang tussen de onderscheiden componenten en een gerichtheid tussen de componenten op de startbekwaamheid. Omgekeerd geven de startbekwaamheidseisen richting en sturing aan de componenten van een werkplekleeromgeving. Interessant voor de theorievorming over de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen is dat de centrale componenten ‘Startbekwaamheid’, ‘Onderwijsaanbod’ en ‘Begeleiding’ tezamen met ‘Conditie’ de kenmerken bevatten die in het onderzoek van Geldens (2007) naar voren kwamen als krachtige kenmerken (‘mentoring en coaching’, ‘bekwaamheden’, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’).

De conclusie is dan ook dat het voor de inrichting van een werkplekleeromgeving er niet om gaat dat alle door haar gevonden kenmerken daarin aanwezig zijn, maar dat het er vooral om gaat dat de in potentie krachtige kenmerken de kwaliteit hebben om het leren onderwijzen van aanstaande leraren te stimuleren.

Voor mentoring, in het bijzonder de mentoringsgesprekken, is dit nader onderzocht. Uit het onderzoek blijkt mentoring en coaching, het meest cruciale kenmerk.

Tegelijkertijd komen uit het onderzoek enkele knelpunten naar voren die duidelijk maken dat dit krachtige kenmerk tegelijkertijd uiterst kwetsbaar is.

Verder toont haar onderzoek de kracht en de noodzaak van heldere samenwerkingsafspraken waarbij ook de aanstaande leraar inbreng heeft.

De zorg voor een doorgaande lijn is het derde en de gerichtheid op de bekwaamheden het vierde kenmerk die een werkplekleeromgeving krachtig maken voor het leren onderwijzen.

Op basis van de kwaliteitskenmerken uit haar promotieonderzoek kunnen bestaande werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs in kaart worden gebracht en nieuwe werkplekleeromgevingen worden ingericht.

### Drie scenario's

Bovendien is het mogelijk de gevonden 19 kenmerken te plaatsen in drie scenario's die Geldens in haar proefschrift uitwerkt bij het vormgeven van werkplekleeromgevingen binnen de partnerschappen:

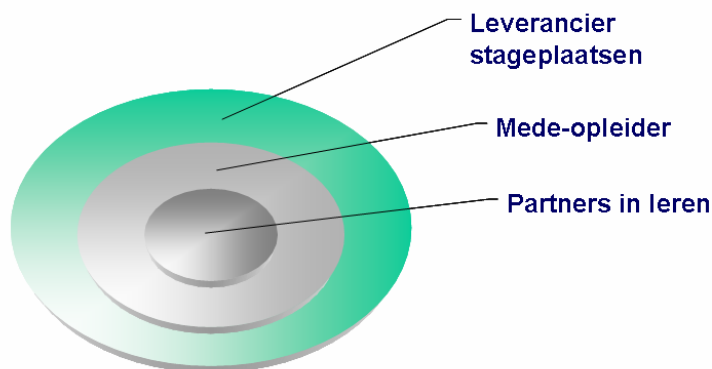
Scenario 1. De partnerschool is 'leverancier van stageplaatsen'.

Scenario 2. De partnerschool is 'mede-opleider'.

Scenario 3. De partnerschool en hogeschool zijn 'partners in leren'.

In een op competenties gerichte aanpak met nadruk op vraagsturing, zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing door de aanstaande leraar is diens inbreng conditioneel. Bovendien lijkt in de praktijk eerder sprake van verschillende vormen of scenario's van samenwerking dan van stadia in de ontwikkeling van de inrichting van werkplekleeromgevingen. Om die redenen is aan het partnerschap van samen opleiden een driedeling onderscheiden.

Deze driedeling is vooral gebaseerd op de positie van de partners op grond van de afspraken die zij maken over de inhoud en vormgeving van werkplekleeromgevingen. In Figuur 2 zijn de drie scenario's schematisch weergegeven.



*Figuur 2.* Drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden.

Hieronder zijn de drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden verder uitgewerkt.

- a. *De school is leverancier van stageplaatsen.* In dit scenario is de basisschool de werkplek waar de student in de praktijk ervaring opdoet met leren onderwijzen. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij de opleiding.  
Op de school gebeurt de begeleiding van de student door een mentor en tijdens stagebezoeken door de hogeschooldocent. De mentor is soms, maar overwegend niet tot nauwelijks specifiek geschoold voor zijn mentoringstaken.  
De opleiding geeft een stageplan met stageopdrachten zodat mentoren zich kunnen informeren over de doelen, inhoud en organisatie van de stage. De werkzaamheden, orde en regelmaat in de school worden door de activiteiten van de student niet te veel beïnvloed.  
Er zijn mondelinge of schriftelijke afspraken tussen stageschool en opleiding over onder meer het aantal stageplaatsen, (soms) over eisen aan de beschikbare mentoren en er is een stagebezoekrooster vanuit de opleiding.  
De student (aanstaande leraar) is een stagiair voor wie de afspraken over de stage zonder medespraak zijn gemaakt (vgl. Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006 ).
- b. *De school is mede-opleider.* In dit scenario is de partnerschool formeel mede-opleider. Het verschil met het vorige scenario is dat de basisschool de taak op zich neemt de begeleiding van de aanstaande leraar door een ervaren collega te laten coördineren en stroomlijnen.  
Er is dan sprake van een (speciaal opgeleide en gefaciliteerde) opleider in de school. Deze opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken mede tot taak de andere mentoren te begeleiden. De opleider in de school doet dit in samenwerking met de hogeschooldocent.  
Er zijn professionaliseringsactiviteiten en -faciliteiten om de rol van mede-opleider te kunnen vervullen.  
Hogeschool en basisschool beschikken over vastgelegde afspraken over onder meer het aantal stageplaatsen; de te verwerven competenties; de visie, werkwijze en taakverdeling in begeleiding en beoordeling.  
De aanstaande leraar heeft in het opstellen van deze of andere afspraken nog geen meesprekende rol.
- c. *Basisschool, aanstaande leraar en hogeschool zijn partners in leren.* Dit scenario is gebaseerd op een breed gedeelde visie op leren, onderwijzen en begeleiding.  
Onderwijs- en professionele ontwikkeling zijn onderling gekoppeld en zijn gerelateerd aan vormen van (actie)onderzoek waarbij de scheiding tussen theorie en praktijk is overbrugd.  
De school of het bestuur beschikt over een speciaal opgeleide en gefaciliteerde opleider in de school. De opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken voornamelijk tot taak de leerwerk gemeenschappen te coördineren.  
Afspraken zijn vastgelegd over elementen als de hoeveelheid en kwaliteit van de leerwerkplekken, de inbreng en te bereiken prestatie-indicatoren van alle betrokkenen, de taakverdeling in begeleiding en beoordeling.  
Maar ook over het leren en onderzoeken in leerwerk gemeenschappen door aanstaande en zittende leraren, de opleider(s) in de school en de hogeschooldocenten (Popeijus, Geldens, Coenders, Lemmen & Venrooij, 2007).  
De aanstaande leraar is medeverantwoordelijke partner waarmee tripartiete afspraken zijn gemaakt over voorgaande elementen.

### **Kader voor samenwerkingsafspraken**

Volgens Verloop en Kessels (2006) is het cruciaal vast te stellen onder welke condities partnerscholen werkelijk als mede-opleiders van aanstaande leraren kunnen fungeren. Dat wil zeggen dat partnerscholen daadwerkelijk en gericht bijdragen aan het leerproces van aanstaande leraren, zodat werkelijk leren op de werkplek kan optreden.

Duidelijk is wel dat samenwerkingsafspraken cruciaal zijn voor het succesvol samen opleiden (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006). Onderzocht is om welke afspraken het dan zou moeten gaan in de ogen van de basisscholen, de hogeschool zowel als de aanstaande leraren. Een 'Kader voor samenwerkingsafspraken' met een overzicht van alle elementen waarvan de drie partners hebben aangegeven dat ze die van belang vinden om er met elkaar voor het samen opleiden afspraken over te maken, is opgenomen in bijlage A.

### **Effecten van samen opleiden**

De relationele samenwerkingsverbanden tussen partnerscholen en opleidingsinstituten is ook te onderzoeken op de effecten. Bijvoorbeeld op het niveau van het leren en het leren onderwijzen en effecten op het niveau van de school als lerende organisatie.

Wat betreft de effecten op het niveau van het leren en leren onderwijzen blijken aanstaande leraren die worden opgeleid in vormen van 'samen opleiden', beter voorbereid op de rol van leraar dan aanstaande leraren die traditioneel worden opgeleid. Ze zijn beter in staat te reflecteren (Hayes & Wetherwill, 1996). Ook hun pedagogisch-didactisch handelen laat meer variatie zien dan bij aanstaande leraren die traditioneel zijn opgeleid (Miller & O'Shea, 1994; Zeichner, 1992).

Mentoren die bij programma's rond opleiden in de school zijn betrokken versterken onder meer het eigen leren, verdiepen de eigen kennisbasis en theoretische inzichten, delen praktijkervaringen meer met collega's (Trachtman, 1996). Ze voelen zich minder geïsoleerd (Ariav & Clinard, 1996; Barba, Seideman, Schneider & Mera, 1993) en minder machteloos (Crow, Stokes, Kauchak, Hobbs & Bullough, 1996; Neufeld & McGowan, 1993). Ten slotte ervaren ze herkenbaar verbeteringen in hun eigen onderwijspraktijk (Crow et al., 1996; Houston Consortium of Professional Development, 1996).

Wat betreft de effecten bij leerlingen komen uit sommige onderzoeken aanwijzingen dat vormen van 'samen opleiden' tot verbeteringen in het leren van leerlingen leiden (Trachtman, 1996; Wiseman & Cooner, 1996). Daar staan andere onderzoeken tegenover waaruit geen significante verbeteringen naar voren komen (Devlin-Scherer et al., 1997).

Onderzoeksresultaten naar de effecten op het niveau van de school als lerende organisatie laten zowel voordelen als knelpunten zien die voortvloeien uit het samen opleiden.

Voordelen zijn verbeterde doceer- en leeromgevingen, toegenomen coherentie, persoonlijke en professionele ontwikkelingsmogelijkheden en toegenomen onderzoeksmogelijkheden (Kochan, 1996).

Knelpunten zijn onder meer culturele verschillen tussen de partners (Lieberman & Miller, 1992; Sirotnick, 1991; Whitford & Metcalf-Turner, 1999) en tijdsbeperkingen (Sirotnick, 1991; Whitford & Metcalf-Turner, 1999).

Scott Ridley et al. (2005) vergeleken aanstaande leraren die een ‘samen opleiden’ traject (PDS) hadden gevolgd, met aanstaande leraren die ‘regulier’ via het opleidingsinstituut waren opgeleid. De vergelijking had betrekking op lesplanning, effectief onderwijsgedrag, reflectie na de les en op het vasthouden van (vak)didactische kennis. De PDS-opgeleiden bleken weliswaar consistent hogere resultaten te behalen dan de instituutopgeleiden maar de verschillen tussen beide groepen bleken statistisch niet significant. Na één jaar onderwijservaring bleken de abiturienten uit het ‘samen opleiden’ traject wel significant hoger te scoren op effectief onderwijsgedrag.

### **Partners in leren?**

Schepens (2005) zocht in haar promotieonderzoek evidentie voor de kwaliteit en effectiviteit van een alternatief opleidingsarrangement voor derdejaars studenten in een bacheloropleiding Leraar Secundair Onderwijs. In haar onderzoek stelde ze de volgende hypothese centraal: ‘duale leerroutes in partnerschaparrangementen zijn, onder specifieke voorwaarden, effectiever dan leerroutes in traditioneel gestructureerde opleidingsprogramma’s en dit in termen van een betere voorbereiding van studenten op het lerarenberoep’.

Onder de term ‘dual’ verstaat Schepens het wederzijds afstemmen van een aantal traditionele dualiteiten op elkaar: het afstemmen van theorie op praktijk, van de opleiding op het werkveld, van het curriculum op leren en op de lerende en tenslotte van opleidingsstructuur op opleidingsdidactiek.

Net als Geldens verwijst ook Schepens met het begrip ‘partnerschap’ naar een zekere mate van gedeelde verantwoordelijkheid en structureel overleg tussen het opleidingsinstituut enerzijds en de (stage)scholen anderzijds. Dat overleg heeft betrekking op zowel het doel als de organisatie van de opleiding en de stage.

Om evidenties te vinden voor de kwaliteit en effectiviteit van een alternatief opleidingsarrangement voerde Schepens een vergelijkend onderzoek uit tussen twee arrangementen van de eindstage van een driejarige bacheloropleiding leraar secundair onderwijs aan de Arteveldehogeschool te Gent. Dit had betrekking op het StagePartnerschaparrangement ‘StaP’ dat in 1999-2000 was ontwikkeld en op het oorspronkelijke, traditioneel gestructureerde stageconcept van de hogeschool.

Uit de onderzoeksresultaten bleek dat beide stagearrangementen op verschillende onderdelen significant van elkaar verschilden. Deze verschillen hadden betrekking op de stagestructuur, -organisatie en -cultuur in de stagescholen.

Zo bleken mentoren uit het partnerschaparrangement significant meer transparantie te percipiëren wat betreft hun rol als begeleider. Ze gaven aan meer samen te werken met collega’s en de opleiders uit het opleidingsinstituut dan de ‘traditionele’ mentoren.

De mentoren van het partnerschaparrangement scoorden significant beter dan die uit het traditionele arrangement waar het gaat om het stimuleren van zelfgestuurd leren en het introduceren van studenten in het schoolleven. Bovendien bleek de aanzet tot zelfgestuurd leren door de partnerschapmentoren samen te gaan met een sterkere zelfbepaling van de studenten bij het verbeteren van hun eigen professioneel functioneren en met een groeiende doelmatigheidsbeleving. Deze samenhang was negatief bij de traditionele studentengroep.

Tenslotte bleek binnen het partnerschaparrangement geïntroduceerd worden in het schoolleven, positief gerelateerd aan het integreren van theorie en praktijk over de stage heen via systematische reflectie.

Ook bleek het arrangement positief gerelateerd aan een toenemende positieve houding van de studenten ten aanzien van het lerarenberoep. Deze positieve relatie ging niet op voor de traditionele studentengroep.

Deze onderzoeksgegevens ondersteunen de insteek om uit te gaan van een partnerschapsmodel voor samen opleiden zoals hiervoor beschreven in de drie scenario's. Maar ondersteunen ze de insteek nadrukkelijk de aanstaande leraren te betrekken bij het maken van (dan tri-partiete) samenwerkingsafspraken over het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving. Eerst dan is echt sprake van 'partners in leren'.

### **Internationale vergelijking**

Het Universitair Onderwijscentrum Groningen heeft een internationale vergelijking gemaakt tussen verschillende modellen van 'opleiden in de school' voor het opleiden van leraren in Canada, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Zweden en Nederland (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Op de vraag wat er bekend is over de kwaliteit van de leraar die het traject van opleiden in de school heeft doorlopen, zo mogelijk in vergelijking met andere opleidingstrajecten, bleek geen afdoende antwoord mogelijk. Hiervoor dient allereerst de 'kwaliteit van leraren' nader te worden gedefinieerd.

Zo hebben in Engeland praktische, pedagogische vaardigheden meer gewicht dan in bijvoorbeeld Frankrijk, waar nadruk ligt op vakinhoudelijke en onderwijskundige kwaliteiten. Uit een toetsing van de praktische pedagogische vaardigheden door de Engelse onderwijsinspectie (Ofsted, 2003) bleek dat die kwaliteiten van beginnende leraren vooruit zijn gegaan sinds de partnerscholen een grotere rol hebben in het opleiden van leraren. Het is echter onduidelijk of dit evenzo geldt voor de vakinhoudelijke en onderwijskundige kwaliteiten van de beginnende leraren.

Op basis van de resultaten van een internationale vergelijking door William & Soares (2000) is te concluderen dat in de situatie waarin de partnerscholen de gehele verantwoordelijkheid hebben voor het opleiden van leraren, de kwaliteit van leraren weer afneemt.

Onderzoek van Darling-Hammond (2000) toont dat een combinatie van opleiding en school, leidt tot kwalitatief 'betere' leraren dan wanneer alleen één van beide verantwoordelijk is voor het opleidingstraject (zie ook Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Edwards & Protheroe, 2003; Ridley, Hurwitz & Davis-Hackett, 2005).

### **Conclusie**

De onderzoeksresultaten van Geldens maken bovenal duidelijk dat het samen opleiden een omvangrijke innovatie is die een complexe implementatie omvat. Haar resultaten en conclusies laten ook zien dat deze innovatie haalbaar is en dat ze voor het leren onderwijzen enkele aanwijsbaar krachtige kenmerken bezit. Tegelijkertijd wijst ze bij enkele van die voor het leren onderwijzen krachtige kenmerken op kwetsbare elementen ervan zodat de partners in leren in hun ontwikkeling daar rekening mee kunnen houden. Daarom beveelt Geldens aan op deze weg van 'samen opleiden' voort te gaan. Het 'Kader voor een arrangement van samenwerkingsafspraken' (Bijlage B) en het 'Conceptueel analytisch kader' met de omschreven kwaliteitskenmerken (Bijlage A) vormen daarbij voor de praktijk bruikbare instrumenten.

## Literatuur

- Ariav, T. & Clinard, L. M. (1996, july). *Does coaching student teachers affect the professional development and teaching of cooperating teachers? A cross-cultural perspective*. Paper presented at the The Second International Conference of the Mofet Institute, Israel.
- Barba, R., Seideman, I., Schneider, H. & Mera, M. (1993). *School of education secondary teacher education program. Professional Development Schools project. Status report. Unpublished manuscript*. Amherst: School of Education, University of Massachusetts. Document Number)
- Crow, N., Stokes, D., Kauchak, D., Hobbs, S. & Bullough, R. (1996, april). *Masters cooperative program: an alternative model of teacher development in PDS sites*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286- 302.
- Deinum, J. F., Maandag, D. W., Hofman, W. H. A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een vergelijkend internationaal overzicht* (Studie Aspecten van opleiden in de school, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap No. 20050383/839). Den Haag: Onderwijsraado. Document Number)
- Devlin-Scherer, W., Spinelli, A. M., Michalski, C., Giammatteo, D., Johnson, C. & Devlin-Scherer, R. (1997, february). *The effects on student learning of transforming professional development schools to focus on national content standards*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher, Phoenix, AR.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? In. British Educational Research Association DOI.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L. & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Geldens, J., Popeijus, H., Peters, V. & Bergen, T. (2004). *Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool*. Proceedings ORD 2004. Utrecht.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Hayes, H. A. & Wetherwill, K. S. (1996, april). *A new vision for schools, supervision and teacher education: the professional development system and model clinical teaching project*. Paper presented at the American Education Research Association, New York.
- HBO-Raad. (2006). *Kwaliteit vergt keuzes. Bijlagen Bestuurscharter Lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.
- Houston Consortium of Professional Development. (1996). *ATE Newsletter*, p.7.
- Kochan, F. K. (1996). *Problems, solutions and benefits of professional development schools as perceived by university faculty*. Paper presented at the The Mid-South Regional Educational Research Association, Tuscaloosa, AL.

- Lieberman, A. & Miller, L. (1992). Teacher development in professional practice schools. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: linking teacher education and school reform* (pp. 105-123). New York: Teachers College Press.
- Miller, L. & O'Shea, C. (1994). *Partnership: getting broader, getting deeper*. New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching. Teachers College, Columbia University.
- Neufeld, J. A. & McGowan, T. M. (1993). Professional Development Schools: a witness to teacher empowerment. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 249-251.
- Ofsted. (2003). An evaluation of the Teaching Schools Programme. Geraadpleegd via <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3435&type=pdf>.
- Popeijus, H. E., Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W.A.J. v., Lemmen, M. & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk-gemeenschappen*. (Lectoraatsplan, 4e druk). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Ridley, D., Hurwitz, S. & Davis-Hackett, R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.
- Sirotnick, K. A. (1991). Making school-university partnerships work. In (Vol. 2, pp. 19-23): Metropolitan Universities.
- Trachtman, R. (1996, april). *The NCATE professional development school study*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.
- Whitford, B. L. & Metcalf-Turner, P. (1999). Of promises and unsolved puzzles: reforming teacher education with professional development schools. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers (98th yearbook of the national society for the study of education)* (pp. 257-278). Chicago: University of Chicago Press.
- Wiseman, D. L. & Cooner, D. (1996). Discovering the power of collaboration: the impact of a school-university partnership on teaching. *Teacher Education and Practice*, 12(1), 18-28.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.

## Bijlage A. Conceptueel analytisch kader voor de werkplekleeromgeving

[Bron: Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving*. (Proefschrift). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempen.]

### Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving

|            |                                   |   |
|------------|-----------------------------------|---|
| <b>I</b>   | <b>Onderwijsaanbod</b>            | <i>Deze component ziet op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid is opgebouwd uit verschillende competenties. Voor een competentie vormt een aanbod van verwante kennis, vaardigheden en houdingen, de kern. Binnen dit aanbod is sprake van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van de aanstaande leraar en is er een zekere balans tussen theorie en praktijk.</i>   |
| <b>k01</b> | <b>Balans theorie en praktijk</b> | <i>In de werkplekleeromgeving bestaat een zeker evenwicht tussen theorie en praktijk.<br/>De werkplekleeromgeving is uitgerust met gevarieerde leerroutes waarbij de aanstaande leraar kan pendelen tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Er is sprake van inhoudelijke integratie van hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek in de basisschool. Er is balans tussen de eisen vanuit de werkplek en de eisen vanuit het theoretisch aanbod vanuit de hogeschool. Beide soorten eisen worden gestuurd vanuit de vastgestelde (start)bekwaamheidseisen.</i>   |
|            | balans praktijk theorie           | Dit element karakteriseert de verhouding tussen het praktische en theoretische deel in het aanbod. De onderzoeksresultaten tonen een onderscheid in een drietal invalshoeken. Bij de eerste twee zijn praktijk en theorie 'even belangrijk' en komen beide evenredig aan bod. Wel blijkt in de eerste invalshoek de start te liggen vanuit het werken in de praktijk en van daaruit komt de theorie. Bij de tweede invalshoek is dit omgekeerd. Vanuit de derde invalshoek is de praktijk belangrijker dan de theorie en dient meer aanbod te komen. Net als bij de eerste invalshoek komt de theorie vanuit de praktijk aan bod. Bij alle drie is de pendel tussen praktijk en theorie van belang voor het leren van de aanstaande leraar.   |
|            | competenties                      | In de op competenties gerichte benaderingswijze uit de werkplekleeromgeving is de startbekwaamheid opgebouwd uit verschillende competenties. De competenties omvatten in een zekere balans steeds aspecten van de elementen 'kennis', 'vaardigheden' en 'houding'.  |
|            | constructivisme                   | Binnen de werkplekleeromgeving staat een constructivistische visie op het leren van (aanstaande) leraren centraal. Dit element karakteriseert dat leren een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, reconstructief en doelgericht proces omvat, gericht op een toenemende mate van 'zelfsturing' door de aanstaande leraar (zie kenmerk 'zelfsturing' van de component 'professionaliteit', ook: Bergen et al., 2000; Bolhuis, 2000; De Corte, 1996; Entwistle & Walker, 2000; Jong & Biemans, 1998; Niemi, 2002; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). De aanstaande leraar kan dan uitgaan van toepassingen in die geest: modelling, scaffolding, coaching (Denters et al., 2001).   |
| <b>k02</b> | <b>Doorgaande lijn</b>            | <i>Het leerwerktraject kenmerkt zich door een doorgaande lijn.<br/>Binnen de werkplekleeromgeving wordt gewerkt met ontwikkelingslijnen die bestaan uit samenhangende en opeenvolgende bekwaamheden in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Dit impliceert dat sprake is van een onderwijsaanbod met een doorgaande lijn zodat de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt bevorderd. Bij programmering via ontwikkelingslijnen zijn voor elke ontwikkelingslijn de te bereiken eindtermen of competenties beschreven. De mentor en coach<sup>1</sup> hebben in de begeleiding van de aanstaande leraar hier een voornamelijk inhoudelijke taak. Zij zorgen voor materialen en methoden die voorzien in een continuïteit zodat een aanbod mogelijk wordt dat een continu leerproces bij de aanstaande leraar bevordert. Afspraken zijn vastgelegd over het aanbod voor de verschillende periodes. Naast inhouden gaat het bij aanbod ook om de activiteiten van de aanstaande leraar zelf zoals het werken met POP's<sup>2</sup>. Gedragsverandering is daarbij te zien als een langdurig en continu proces. Er wordt gewerkt met een flexibel curriculum en in de programmering is aandacht voor een geleidelijke opbouw.</i> |
|            | aanbod van houdingen              | Sommige competenties zijn generiek. Bijvoorbeeld competenties gerelateerd aan de algemene bekwaamheden. Voor andere, meer beroepsgerichte, competenties geldt dat minder. Het element 'aanbod van houdingen', attitudes is gerelateerd aan de visie op het onderwijsleerproces en omvat in het aanbod ook aspecten die te maken hebben met klassenmanagement en omgang met leerlingen (zie ook het element 'omgang met leerlingen' bij de component 'begeleiding').   |
|            | aanbod van kennis                 | Aanbod van vakdidactische en algemeen onderwijskundige kennis op het gebied van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. Het element ziet ook op de beschikbaarheid van relevante literatuur, bepaalde theorieën en zo meer.  |
|            | aanbod van vaardigheden           | Dit element karakteriseert het aanbod van (instructie)vaardigheden die de aanstaande leraar leert gebruiken ten behoeve van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. In de werkplek oefent de aanstaande leraar deze vaardigheden.  |
|            | continuïteit                      | Dit element karakteriseert de beschikbaarheid binnen de werkplekleeromgeving van een aanbod dat een continu leerproces van de aanstaande leraar bevordert. Het element impliceert tevens de eigenschap dat de aanstaande leraar hierbij een eigen (werk)tempo kan aanhouden.  |

## Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren

|                        |   |
|------------------------|---|
| flexibel curriculum    | Binnen het competentiegerichte opleiden in een krachtige werkplekleeromgeving ligt nadruk op een aanbod-op-maat. Eigenschap van een dergelijk aanbod is dat dit aanbod wordt gerealiseerd in de vorm van een flexibel curriculum waarin de aanstaande leraar een zekere keuzevrijheid bezit waarbij de startbekwaamheidseisen richtinggevend zijn.  |
| overzicht curriculum   | Dit element weerspiegelt dat de betrokkenen binnen de werkplekleeromgeving de doorgaande lijn en de te bereiken (tussen)doelen voor ogen staan.   |
| overzicht ontwikkeling | Dit element karakteriseert dat onderwijsaanbod zijn basis vindt in kennis van en inzicht in relevante ontwikkelingsaspecten van jong volwassenen. Het ontwikkelingsproces van beginnend tot startbekwaam leraar is bekend evenals de betrokkenheidsfasen die een aanstaande leraar kan doorlopen (Zie Concerns Based Adoption Model: ik-, taak-, ander-, organisatiebetrokken; Fuller, 1970; Conway & Clark, 2003). |

|            |                                    |  |
|------------|------------------------------------|--|
| <b>2</b>   | <b>Leerklimaat</b>                 | <b><i>Deze component laat zich kenmerken door een ‘emotioneel veilig’ en een ‘uitdagend en stimulerend’ klimaat binnen de werkplekleeromgeving.</i></b>  |
| <i>k03</i> | <i>Emotioneel veilig</i>           | <i>De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.</i><br>Binnen de werkplekleeromgeving krijgt de aanstaande leraar een vertrouwensband met mentor en coach. Hij wordt geaccepteerd door mentor, directie, coach, teamleden en krijgt van hen op positieve wijze commentaar op zijn functioneren. Zijn competentiegevoel wordt ontwikkeld en hij wordt uitgenodigd om eigen leervragen te stellen.   |
|            | acceptatie team bas                | Dit element wijst op de eigenschap dat binnen de werkplekleeromgeving alle teamleden de aanstaande leraar het gevoel geven hem te accepteren en op positieve wijze commentaar geven op zijn functioneren.  |
|            | competentiegevoel                  | Bij dit element gaat het om het bevorderen van competentiegevoel ('ik kan het') en het zelfvertrouwen, zelfverzekerdheid van de aanstaande leraar waardoor deze zich bekwaam gaat voelen in zijn handelen.   |
|            | relatie                            | Er is over en weer vertrouwen in elkaar. Aanstaande leraar, mentor, team, coach voelen zich veilig bij elkaar en er is een goede samenwerking en onderlinge communicatie.  |
|            | relatie directie sfeer             | zie 'relatie team', hier gaat het specifiek om de relatie tussen aanstaande leraar en directie<br>Een open klimaat, waar eenieder het gevoel heeft zichzelf te mogen zijn, vormt een karakteristiek van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert onder meer ook toegankelijkheid voor de aanstaande leraar in allerlei relevante zaken van belang voor zijn leerproces.   |
| <i>k04</i> | <i>Uitdaging en stimulering</i>    | <i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.</i><br>De werkplekleeromgeving biedt een leerwerkklimaat waarbinnen op de eerste plaats de mentor en coach, de aanstaande leraar uitnodigen tot activiteit, hem stimulerende voorbeelden aanbieden en accepteren dat hij fouten kan maken. Hij kan hulp en advies vragen aan de mentor, teamleden en de directie, maar ook aan (vak)docenten van de hogeschool. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach de ruimte om te leren (waaronder experimenteren en zelfstandig initiatieven ontplooiën). |
|            | betrokkenheid                      | De mentor, teamleden, directie, coach zijn betrokken op en naar elkaar toe, staan open voor en staan achter het leerwerktraject, tonen oprechte belangstelling voor elkaar, ervaren het leerwerktraject als een uitdaging, zijn enthousiast en willen zich er voor inzetten.   |
|            | fouten mogen                       | De betrokkenen (mentor, teamleden, directie, coach) accepteren dat de aanstaande leraar fouten kan maken bij de les- en niet-lesgevendende activiteiten die hij onderneemt.  |
|            | stimulering door mentor            | De mentor stimuleert de aanstaande leraar. Bijvoorbeeld door uit te dagen initiatieven te ontplooiën in de ontwikkeling en toepassing van zijn kennis, vaardigheden en houdingen mede in relatie tot de reeds aanwezige competenties de te realiseren (tussen)doelen in het licht van de te behalen startbekwaamheden.   |
|            | stimulering door team bas          | De andere leraren stimuleren de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Bijvoorbeeld door uit te dagen de eigen mening te zeggen of bepaalde taken op zich te nemen.  |
|            | stimulering door directie          | De directie stimuleert de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Dit kan onder meer door waardering uit te spreken bij het uitvoeren van bepaalde werkzaamheden en bij de voortgang in het onderwijsleerproces.  |
|            | stimulering door coach             | De coach stimuleert bij de aanstaande leraar de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door de aanstaande leraar uit te dagen eigen initiatieven te ontplooiën en niet-lesgebonden taken uit te voeren.  |
|            | stimulering door team hos rolmodel | De (vak)docenten stimuleren de aanstaande leraar om na te denken over (nieuwe) vakconcepten in het licht van de startbekwaamheidseisen en dagen de aanstaande leraar uit deze in de praktijk te proberen.<br>De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach binnen de werkplekleeromgeving stimulerende en uitdagende voorbeelden aangeboden.   |
|            | ruimte om te leren                 | Binnen de werkplekleeromgeving wordt de aanstaande leraar door mentor en coach gestimuleerd en de ruimte geboden om te leren en te experimenteren.   |
|            | uitnodigend                        | De werkplekleeromgeving heeft door haar inrichting, fysiek, virtueel en door de rol die de personen daarbinnen spelen, een tot activiteit uitdagend karakter.  |

|            |  |  |
|------------|--|--|
| <b>3</b>   | <b>Professionaliteit</b>                     | <b>Professionaliteit binnen de werkplekleeromgeving laat zich kenmerken door 'professionalisering' en 'zelfsturing' van de betrokkenen binnen deze omgeving en door een 'lerende organisatie' als geheel.</b>  |
| <i>k05</i> | <i>Lerende organisatie</i>                   | <i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.</i><br>De lerende organisatie impliceert dat een voortdurend leer- en ontwikkelingsproces gebruikelijk is van alle betrokkenen: aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach. Dit kenmerk veronderstelt een open leerhouding. Alle betrokkenen staan open voor vernieuwingsactiviteiten. Een lerende organisatie is een organisatie die bewust is gericht op het leren en het leervermogen op het niveau van het individu, de groep en van de organisatie als geheel. Met als doel deze op zodanige wijze met elkaar te verbinden dat er continu verandering optreedt op alle drie de genoemde niveaus in de richting van de door allen gewenste richting.   |
|            | iedereen leert                               | In dit element is de eigenschap zichtbaar dat de werkplekleeromgeving is ingebed in een lerende context waar herkenbaar voortdurend van en aan elkaar wordt geleerd. De bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan hiervoor open zodat er gelegenheid is om ervaringen uit te wisselen.   |
|            | vernieuwing                                  | Vernieuwing is te zien als een karakteristiek van de school als lerende organisatie. Het element brengt tot uitdrukking dat voor het ontwikkelen van competenties voor de aanstaande leraar ruimte nodig is om steeds meer zelfsturing te geven aan de eigen ontwikkeling van het beroepsgerichte handelen. Daarmee biedt de werkplekleeromgeving de mogelijkheid aanwezige competenties op een hoger niveau te brengen en nieuwe competenties te ontwikkelen.   |
| <i>k06</i> | <i>Professionalisering</i>                   | <i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van op het beroep gericht leren en ontwikkelen.</i><br>De kenmerken 'lerende organisatie' en 'professionalisering' zijn nauw gerelateerd. Immers een lerende organisatie veronderstelt dat de actoren actief bij schoolontwikkelings- en vernieuwingsactiviteiten betrokken zijn. Of het nu gaat om verbetering, vernieuwing of verandering, de betrokken actoren zullen doorgaans mee moeten veranderen. Dit impliceert dat sprake is van een voortdurend op het beroep gericht ontwikkelen en leren en daarmee van deskundigheidsbevordering. Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van collegiale coaching en interne scholing van externe ondersteuners. De focus is gericht op samenwerking en onderlinge ondersteuning. Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega's, ouders, leidinggevend en externe ondersteuners. Alle betrokkenen, waaronder de aanstaande leraar, ontwikkelen zich voortdurend. De mentor wordt daarbij door de coach systematisch gecoacht. |
|            | coaching mentor door coach                   | De mentor wordt door de coach systematisch gecoacht.   |
|            | coaching mentor door directie                | De mentor wordt door de directie (of coach van de basisschool) systematisch gecoacht.  |
|            | collegiale coaching                          | Collega's coachen elkaar systematisch.   |
|            | competentiegericht IPB <sup>3</sup>          | Een schoolbestuur en de directie van de school heeft opvattingen over integraal personeelsbeleid en daarin de rol van met name competentieontwikkeling van zittende én aanstaande leraren. Er is een inhoudelijk maar ook financieel personeelsbeleid.   |
|            | interactie collega's                         | Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega's. Men informeert elkaar over het leerwerktraject. Bij interactie is men er niet altijd bewust op uit om ondersteuning te bieden. Interactie kan zelfs tegenwerking van collega's opleveren. Het plaatsen van meerdere aanstaande leraren op één basisschool stimuleert onderlinge interactie.   |
|            | interactie externen                          | Zie 'interactie collega's'. Dit element duidt op de aanwezigheid van mogelijkheden voor interactie met ouders, leidinggevend, externe ondersteuners.   |
|            | interactie directie onderlinge ondersteuning | Zie 'interactie collega's'. Er zijn mogelijkheden voor interactie met de directie. Binnen het team is sprake van professionele onderlinge ondersteuning.   |
|            | scholing mentor                              | Er is sprake van op mentoringsvaardigheden gerichte scholing voor de mentor.   |
|            | scholing team                                | Binnen het team is sprake van structurele en op schoolontwikkelingsaspecten gerichte interne of externe scholingsactiviteiten.   |
|            | willen leren                                 | De actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan open om te leren en willen zich voortdurend (blijven) ontwikkelen. Dit element laat zich onderscheiden van de wenselijke vorm van het element 'iedereen leert', doordat het hier gaat om de bereidheid te willen leren.   |

## Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren

|   |   |
|---|---|
| <p>k07 Zelfsturing</p> <p>overgang naar zelfsturing</p>   | <p><i>Binnen de werkplekleeromgeving omvat het leerwerktraject een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.</i></p> <p>Deze kenmerkende eigenschap houdt in dat binnen de werkplekleeromgeving de navigatie in het leerwerktraject langzamerhand wordt overgelaten aan de aanstaande leraar. Hij wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en krijgt daarbij ruimte om zelfstandig beslissingen te nemen over het onderwijs aan de eigen groep. De eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces neemt dan evenzo toe. Consequentie hiervan voor de mentor is een zoeken naar evenwicht tussen enerzijds begeleiding en sturing en anderzijds zelfontwikkeling van de aanstaande leraar. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 16 ‘zorgen voor ownership’.</p> <p>Zie kenmerk ‘zelfsturing’. Voor de aanstaande leraar nemen de mogelijkheden toe onder eigen verantwoordelijkheid geleidelijk aan steeds meer zelfstandig initiatieven te ontplooiën.</p>   |
| <p><b>4 Condities</b> <i>Bij deze component gaat het om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.</i></p>  |   |
| <p>k08 Facilitering</p> <p>facilitering door overheid</p> <p>facilitering door h.o.s.</p> <p>facilitering door bestuur</p> <p>facilitering door manager</p> <p>facilitering door directie</p> <p>taken bestuur</p> <p>taken manager</p> <p>houding bestuur</p> <p>houding manager</p> <p>prioritering leren door directie</p> <p>selecteren van bas</p> <p>zicht houden bestuur</p> <p>zicht houden manager</p> | <p><i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een adequate facilitering en prioritering.</i></p> <p>Besturen en directies van de aan de werkplekleeromgeving deelnemende instellingen ondersteunen de aanstaande leraar in het leren en werken. Ze prioriteren de inrichting van de werkzaamheden binnen het leerwerktraject. Ze stimuleren de aanstaande leraar bij het leren en werken, houden rekening met verschillen tussen aanstaande en zittende leraren, nemen suggesties of ideeën van aanstaande leraren serieus en zorgen voor de nodige facilitering van de leer- en werkopdracht en van de begeleiding.</p> <p>De overheid ondersteunt het werkplekleren door regelgeving en financieel door gelden beschikbaar te stellen.</p> <p>De hogeschool faciliteert onder meer door het inrichten van een leerwerktraject, door voor de coach tijd vrij te maken en door financiën beschikbaar te stellen bijvoorbeeld voor de aanschaf van materialen, het creëren van bijeenkomsten, het bezoeken van congressen.</p> <p>Het schoolbestuur van de basisschool ondersteunt het leerwerktraject door gelden beschikbaar te stellen aan de school om als partnerschool te fungeren (o.a. bekostigen van gesprekstijd).</p> <p>Het bovenschools management ondersteunt het leerwerktraject, door ruimte te bieden aan het leerwerktraject en de school in de gelegenheid te stellen als partnerschool te fungeren.</p> <p>De directie vertaalt het bestuursbeleid in schoolbeleid en rekent het tot zijn taak om daar sturing aan te geven. Hij biedt facilitering in de vorm van het beschikbaar stellen van bijvoorbeeld een werkruimte voor de aanstaande leraar, door tijd vrij te maken voor de mentor of door aanschaf van boeken, (methode)materialen, cd-roms e.d. ten behoeve van het leerproces van de aanstaande leraar.</p> <p>Het schoolbestuur heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p> <p>Het bovenschools management heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p> <p>Het schoolbestuur staat achter het leerwerktraject.</p> <p>Het bovenschools management staat achter het leerwerktraject.</p> <p>De directie staat achter het leerwerktraject en maakt dit zichtbaar door prioriteit te geven aan het leren en het leerproces van de aanstaande leraar. Hij prioriteert het leren onder meer door de aanstaande leraar in de gelegenheid te stellen om enkele vaste dagen per week te werken aan de POP's. Wanneer hij een invalkracht nodig heeft, doet hij op deze vaste dagen geen beroep op de aanstaande leraar.</p> <p>De taak van het schoolbestuur is een basisschool te selecteren die een krachtige werkplekleeromgeving kan bieden.</p> <p>Het schoolbestuur heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p> <p>Het bovenschools management heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p> |
| <p>k09 Gebruik van ICT</p> <p>ICT communicatie</p> <p>ICT internet</p> <p>ICT simulatie</p>   | <p><i>De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving zijn voor de aanstaande leraar tekstverwerken, gebruik van e-mail, internetten vanzelfsprekende ICT-mogelijkheden. Daarmee is ICT een vast onderdeel van eigen onderwijsleerproces en van het onderwijsleerproces aan de leerlingen.</p> <p>De aanstaande leraar, mentor, directie, coach zijn in de gelegenheid in de onderlinge communicatie gebruik te maken van tekstverwerking, e-mail, chatprogramma's e.d.</p> <p>De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren op de werkplek gebruik maken van internet.</p> <p>De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren gebruik maken van simulatieprogramma's zoals MILE-Nederlands.</p>   |

|                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
| <i>k10 Personele middelen</i>       |  | <i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een doelmatige inzet van personele middelen.</i>  |
|                                     |  | Voor het leren en werken van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving hebben de directies van de basisschool en hogeschool op een doelmatige wijze personeel ingezet. Tevens is de nodige tijd ingeruimd voor de begeleiding.  |
| beschikbare tijd coach              |  | De coach beschikt over een hoeveelheid tijd voor coaching van de mentor en de aanstaande leraar.  |
| beschikbare tijd mentor             |  | De mentor (en in mindere mate andere teamleden) beschikt over een hoeveelheid tijd voor begeleiding van de aanstaande leraar en voor overleg met de coach.  |
| inzet personeel                     |  | Binnen de werkplekleeromgeving is op een doelmatige wijze sprake van de inzet van personeel. Deze inzet is gericht op taken binnen het leerwerktraject ten behoeve van het leren van de aanstaande leraar.  |
| <i>k11 Samenwerkingsafspraken</i>   |  | <i>De werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.</i>  |
|                                     |  | Binnen de werkplekleeromgeving zijn mondelinge en schriftelijke afspraken gemaakt ten behoeve van het leren en werken van de aanstaande leraar. Deze afspraken zijn in een contract vastgelegd. Verder zijn over de verhouding tussen leren en werken over de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraar, de mentor en de coach afspraken gemaakt. Ook zijn er afspraken over het dienstverband en de financiële vergoeding. Tenslotte vinden op regelmatige momenten evaluaties plaats van de gemaakte afspraken.   |
| afspraken bas-asl <sup>4</sup> -hos |  | Afspraken zijn gericht op de wijze waarop binnen het leerwerktraject de startbekwaamheden kunnen worden bereikt. Verder hebben ze betrekking op (de inhoud van de evaluaties van) de (SMART <sup>5</sup> ) geformuleerde doelen en verder op de randvoorwaarden als de betrokkenheid van het management, de leraren en de inzet van extra middelen. Afspraken kunnen daarbij gaan over de rol-/taakverdeling, verantwoordelijkheden, de facilitering, de financiën, maar ook de wijze van uitvoeren van POP's.  |
| afspraken asl-bas                   |  | Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de school, de rol en taken van de mentor en een eventueel leerwerkcontract.  |
| afspraken asl-hos                   |  | Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de hogeschool en de rol en taken van de coach.   |
| afspraken bas-hos                   |  | Zie 'afspraken bas-asl-hos'.  |
| communicatie bas-asl-hos            |  | Binnen de driehoek bas-asl-hos is sprake van regelmatige interne communicatie en duidelijke overlegstructuren. De communicatie richt zich op onder meer de visie op het leren en de inzet en begeleiding van (aanstaande) leraren.  |
| communicatie asl-bas                |  | Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de mentor over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.   |
| communicatie asl-hos                |  | Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de coach over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.  |
| communicatie bas-hos                |  | Zie 'communicatie bas-asl-hos'.   |
| communicatie coach                  |  | De coach communiceert met alle betrokkenen (schoolbestuur, bovenschools management, directie, mentoren, teamleden, vakdocenten, collega-coaches, aanstaande leraren). Hij informeert hen over de ontwikkelingen binnen het leerwerktraject. De coach organiseert bijeenkomsten voor mentoren, aanstaande leraren en directie.   |
| <i>k12 Up-to-date middelen</i>      |  | <i>De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.</i>  |
|                                     |  | In de werkplekleeromgeving beschikt de aanstaande leraar over up-to-date middelen en materialen voor het (leren) onderwijzen (basisschool). Er is sprake van een doelmatige inzet van materiële middelen. Daarnaast kan hier ook worden gedacht aan de kwaliteit van de fysieke omgeving. Te denken is aan ruimtes voor pauzes en recreatie, adequate ICT-voorzieningen, ruimtes voor gesprekken en overleg in kleine groepen. De aanstaande leraar kan gebruik maken van bibliotheekvoorzieningen (basisschool), een mediacentrum (basisschool) en een onderwijswerkplaats (hogeschool). |
| middelen                            |  | De aanstaande leraar kan gebruik maken van middelen (zoals methodes, bronnenboeken, pc) en materialen (zoals werkbladen, oefenschriften, papier) van de basisschool voor het (leren) onderwijzen.   |
| onderwijswerkplaats                 |  | De aanstaande leraar kan gebruik maken van de onderwijswerkplaats van de hogeschool.  |
| studieruimte                        |  | De aanstaande leraar kan gebruik maken van het documentatie-/ mediacentrum van basisschool. Er is op de basisschool/hogeschool een ruimte beschikbaar waar de aanstaande leraar ongestoord kan werken.  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>5 Begeleiding</b></p>   | <p><i>Kenmerkend zijn ‘mentoring en coaching’ en de ‘afstemming van het aanbod op de behoeften’ van de aanstaande leraar. De begeleiding kenmerkt zich verder door het leren van een aanstaande leraar in en van ‘kenmerkende situaties’. Deze zijn veelal ingebed in de context van reële situaties van de basisschool. Bovendien is sprake van een ondersteunen van ‘ownership’ zodat de aanstaande leraar ‘eigenaar’ wordt van zijn eigen leerproces.</i></p>   |
| <p><i>k13 Afstemming op behoeften</i></p> <p>afstemming op betrokkenheid</p> <p>afstemming op ervaring</p> <p>afstemming op kennis</p> <p>afstemming op leerstijl</p> | <p><i>De leerbehoeften van de aanstaande leraar bepalen de keuzes in het leerwerktraject.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving bouwen de mentor en coach bij het bepalen van het leerwerktraject voort op de eigen (praktijk)ervaring en de reeds aanwezige eigen kennis van aanstaande leraar. Daaraan wordt praktijkrelevante theorie gekoppeld. De concerns en de leerstijl van de aanstaande leraar bepalen mede de inhoud en vorm van het leerwerktraject en er is aandacht voor cultuur- en taaldiversiteit. Dit impliceert flexibilisering, maatwerk, vraaggeoriënteerd onderwijs en individuele leerroutes.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de concerns van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven ervaring van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven kennis van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de leerstijl van de aanstaande leraar.</p>  |
| <p><i>k14 Kenmerkende situaties</i></p> <p>ingebed in context bas</p> <p>niet-lesgebonden taken</p>   | <p><i>Kenmerkende situaties vormen het startpunt voor het leren onderwijzen.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving zijn de nieuwe op competentiegerichte werkwijzen bij het leren onderwijzen steeds gerelateerd aan beroepskenmerkende taken en activiteiten in de (school)praktijk. Competenties omvatten beroepsgerichte kennis, vaardigheden en houdingen. De leerwerkactiviteiten zijn dan (noodzakelijkerwijs) in de unieke context van de basisschool ingebed. De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij ook op impliciete wijze leert van kritische, kenmerkende situaties. Actieve ‘participatie’ aan die kenmerkende situaties impliceert dat de aanstaande leraar kan deelnemen aan alle overlegsituaties en voor de beroepsgroep relevante activiteiten, die normaliter tot de functie behoren. Hierbij krijgt de aanstaande leraar van de mentor en de directie gelegenheid om medeverantwoordelijk te zijn voor de school als geheel en wordt hij in staat gesteld ervaring op te doen met niet-lesgebonden taken.</p> <p>De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij leert van kritische, kenmerkende situaties. Het zijn situaties die specifiek zijn voor een basisschool in het algemeen zoals inbreng tijdens onderwijskundige vergaderingen en commissies, (mee) organiseren van activiteiten, ouderavonden, tien-minuten-gesprekken.</p> <p>De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij de organisatie van de middelen, materialen en media, ten behoeve van de dagelijkse activiteiten, zowel binnen als buiten de school.</p>   |
| <p><i>k15 Mentoring en coaching</i></p> <p>aanvoelen</p> <p>adviseren</p>   | <p><i>De werkplekleeromgeving kent een adequate begeleiding.</i></p> <p>Op de werkplek is sprake van op de behoeften van de aanstaande leraren afgestemde mentoring en coaching. Mentoring heeft betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de basisschool. Coaching heeft in het bijzonder betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar en de mentor door de coach. De mentor en de coach begeleiden de aanstaande leraar in diens voortgang.</p> <p>De begeleiding richt zich op de planning van werk (lesgevend en niet-lesgevend activiteiten), het inrichten van de leeromgeving, het onderwijsleerproces (instructie en verwerking), klassenmanagement, de omgang en communicatie met de groep, de evaluatie van leerlingresultaten en de contacten met ouders. De mentor heeft daarbij tot taak regelmatig het handelen van de aanstaande leraar te observeren en voor- en nabesprekingen daarover te houden in de zogenaamde mentoringsgesprekken. Het onderscheid tussen begeleiding en beoordeling is voor de aanstaande leraar duidelijk. De rollen en taakverdeling van verschillende typen begeleiders zijn helder en omschreven.</p> <p>Tenslotte vormt het begeleiden van de aanstaande leraar in het werken met POP’s een belangrijk begeleidingsonderdeel. De begeleiding vraagt daarmee om gevarieerde rollen onder andere die van instructeur, model en coach. De aanstaande leraar krijgt onmiddellijke feedback en ondersteuning. Wederzijds expliciteren en uitwisselen van kennis, opvattingen en beslissingen zijn van belang.</p> <p>De mentor en coach zijn in staat om aan en in te voelen wat er leeft bij en in welke richting de aanstaande leraar denkt en waar vragen of knelpunten zijn te verwachten.</p> <p>Adviseren van de aanstaande leraar, omvat het doen van suggesties het aanbieden van alternatieven voor het leerproces (zie Engelen, 2002). Adviseren gebeurt op de eerste plaats door de mentor en coach, maar gebeurt ook door de directie en teamleden van de basisschool en de (vak)docenten van de hogeschool.</p> |

|                        |  |
|------------------------|--|
| begeleiden van POP's   | De mentor zowel als de coach spelen bij het begeleiden van de POP's een rol.   |
| bewaken proces         | Bij het 'bewaken van het proces' is te denken aan de evaluaties die de mentor en de coach samen met de aanstaande leraar uitvoeren om greep te houden op het ontwikkelingsproces dat deze doormaakt in de groei tot startbekwaam leraar. Tevens omvat dit bewaken het algehele leerwerktraject. Daarbij gaat het om het verloop van de contacten aanstaande leraar - mentor, aanstaande leraar - team, aanstaande leraar - directie en de (vak)docenten van de hogeschool, het functioneren van de aanstaande leraar in het team en zo meer. In het bewaken van deze aspecten blijkt ook aan de directie van de basisschool een taak toegedacht. De directie van de hogeschool bewaakt bovendien de consequenties die het leerwerktraject heeft voor het onderwijs op de hogeschool. Hij voert hierover gesprekken met de betreffende coaches. |
| coaching door coach    | De aanstaande leraar wordt begeleid door de coach. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken gegeven. Het element 'coaching door coach' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.   |
| coaching door directie | De aanstaande leraar wordt begeleid door de directie. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken van de directie geduid. Het element 'coaching door directie' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.  |
| corrigeren             | Dit element ligt dicht tegen de elementen die te maken hebben met het geven van feedback. Het onderscheidt zich daarvan doordat het als eigenschap vooral gaat om het corrigeren van gedragingen of handelingen die onvoldoende tegemoetkomen aan verwachte of gewenste doelen, criteria of normen.  |
| gesprek                | Dit element raakt aan communicatieve elementen. Karakteristiek is echter dat het specifiek gaat om gesprekken die op begeleiding (mentoring en coaching) zijn gericht. Te denken is ook aan voor- en nagesprekken (een gesprek voorafgaand aan, respectievelijk na, de activiteit van de aanstaande leraar. Het kan ook gaan om overleg-, feedback- en discussiemomenten met medestudenten.  |
| klassenmanagement      | Vooral de mentor biedt de aanstaande leraar begeleiding bij aspecten die betrekking hebben op klassenmanagement. Het gaat hierbij met name om het leren van vaardigheden die zijn gericht op het organiseren van de dagelijkse gang van zaken in de klas.  |
| luisteren              | Dit element ziet op de bereidheid van de mentor en de coach om daadwerkelijk te luisteren naar de aanstaande leraar en te proberen inzicht te krijgen in diens (leer)behoeften. De mentor en de coach tonen informatie op te pakken en in te gaan op (non)verbale reacties van de aanstaande leraar.   |
| mentoring              | De aanstaande leraar wordt begeleid door de mentor. Voor de karakterisering van dit element wordt verwezen naar de kenmerkbeschrijving en naar de elementen die taken van de mentor beschrijven. Het element 'mentoring' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring toegesneden elementen.  |
| omgang met leerlingen  | De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het creëren en onderhouden van een pedagogisch klassenklimaat. Dit betreft zowel de omgang tussen de leraar en zijn leerlingen, als die tussen leerlingen onderling.   |
| onderwijsleerproces    | De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het onderwijsleerproces. In het onderwijsleerproces komen het pedagogisch en het didactisch handelen van de leraar samen. De begeleiding is gericht op het leren van de aanstaande leraar te zorgen voor een systematische en stimulerende aanpak en het activeren van de leerlingen. Voorwaardelijk daartoe is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar begeleiden in het leren volgen van de vorderingen en ontwikkeling van leerlingen en het afstemmen van het onderwijsleerproces op de leerbehoeften van de leerlingen. De begeleiding richt zich daartoe ook op aspecten van de instructie, verwerking en verzorging van onderwijsarrangementen.  |
| samenvatten            | Dit element ziet vooral op goed onderkennen van hoofd- en bijzaken in het ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Van belang tijdens de mentorings- en coachingsgesprekken zijn in dit verband herhalen en samenvatten van de uitgevoerde activiteiten en vervolgens het reflecteren op gedrag en handelingen.   |
| structureren           | Structuur, duidelijkheid bieden aan de aanstaande leraar bijvoorbeeld binnen de school is een heldere indeling, is duidelijk waar de groepen zich bevinden, wat wel kan en wat niet kan, welke afspraken er zijn, structuur bieden in de begeleiding van en tijdens de gesprekken met de aanstaande leraar (gesprek moet structuur bieden qua inhoud en vormgeving o.a. wat is het doel van het gesprek, welke zaken worden in welke volgorde besproken).  |
| sturen                 | Een van de kenmerken van de component 'professionaliteit' is het kenmerk 'zelfsturing'. Dit kenmerk veronderstelt dat de aanstaande leraar in toenemende mate zelfstandig sturing geeft aan zijn leren en leerproces. Karakteristiek voor het element 'sturen' is dat hier het initiatief vooral ligt bij de mentor en de coach die in het begeleiden van het leerproces, voor de aanstaande leraar de 'richting' aangeven.  |

## Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| terugkoppelen                    | Bij dit element gaat het vooral om handelingen die herkenbaar zijn in de eerste drie gespreksfasen van Engelen (2002). Mentor en aanstaande leraar ‘komen terug op het voorgaande nagesprek’, ‘verduidelijken de gegeven les(situatie)’ en ‘benoemen aandachtspunten vanuit de gegeven les’. Het element ‘terugkoppelen’ is verwant aan de elementen ‘reflectie op ervaringen’ en ‘corrigeren’. Terugkoppelen of feedback geven en correctie zijn te zien als (aspecten van) kernactiviteiten (Engelen, 2002) binnen een mentorings- of coachingsgesprek.  |
| vragen stellen                   | Essentieel voor een adequate begeleiding is dat mentor en coach (de juiste) vragen stellen aan de aanstaande leraar. Daarbij gaat het ook om de wijze waarop de vragen worden gesteld en wie de vragen stelt. In dit onderzoek wordt verondersteld dat de kwaliteit van het mentorings- en coachingsgesprek afhankelijk is van de inbreng van beide gesprekspartners: de mentor of coach en de aanstaande leraar. Dit betekent dat mentor en coach ook de aanstaande leraar kunnen uitdagen vragen te stellen.   |
| <i>k16</i> Zorgen voor ownership | <i>De aanstaande leraar is ‘eigenaar’ van het eigen leerproces.</i><br>Uit de onderzoeksliteratuur is af te leiden dat binnen de werkplekleeromgeving ownership voorwaardelijk is voor de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar (Bergen, Derksen et al., 2001; Day, 1999; Korthagen, Tigchelaar et al., 2001).<br>Binnen de werkplekleeromgeving hebben de mentor en coach de zorg dit gevoel van ‘ownership’ te bevorderen, onder meer door nadruk te leggen op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 7 ‘zelfsturing’.  |
| zorgen voor ownership            | De mentor en coach stimuleren dat de aanstaande leraar eigenaarschap, zeggenschap ervaart over zijn eigen leren en leerproces. Ook de (actoren van de) hogeschool en van de basisschool ervaren ownership voor de onderdelen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. De andere partijen bieden daartoe ruimte.   |
| <b>6</b> <b>Kwaliteitszorg</b>   | <b><i>In de werkplekleeromgeving is sprake van een systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject. Er zijn maatregelen om de kwaliteit te behouden en zonodig te verbeteren. Het gaat om reflectie bij de aanstaande leraar zelf te bereiken en het systematisch volgen van zijn ontwikkeling.</i></b>   |
| <i>k17</i> Procesmanagement      | <i>Procesmanagement omvat het zicht hebben en houden op het leerwerktraject.</i><br>Kenmerkend daarbij is het zicht hebben en houden zowel op het leerwerktraject als geheel als op het individuele ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Het vaststellen van de tussentijdse resultaten (voortgangsassessments) en het eindresultaat (eindassessments) spelen daarbij een rol. De kwaliteit van de voortgangsassessments (tussentijdse ‘toets’momenten met behulp van portfolio, gesprekken, geobserveerde lessen) en het eindassessment (eindgesprek en portfolio) dienen daarbij gewaarborgd te zijn. De wijze van afname en normering liggen in handen van de mentor en coach gezamenlijk, waarbij de coach eindverantwoordelijkheid draagt. |
| intake-assessment                | Dit element heeft betrekking op het assessment waarin wordt vastgesteld of de aanstaande leraar voldoet aan de bekwaamheid die nodig is om toegelaten te worden tot een specifiek opleidingstraject en aan welke competenties de aanstaande leraar tijdens de opleiding nog moet werken.<br>Een assessment omvat de toetsomgeving waarin de aanstaande leraar laat zien dat hij competent is en waarin zijn competenties worden beoordeeld (Wouda & Snoek, 2003). Assessment omvat een grote diversiteit aan toetsvormen zoals casuïstiek, portfolio of vaardigheidsproeven.   |
| systematisch volgen              | In de werkplekleeromgeving is sprake van systematisch volgen van de ontwikkeling van de aanstaande leraar. Dit gebeurt door gesprekken, observeren, lezen van (les)verslagen, portfolio en POP’s. Tevens worden adequate toetsinstrumenten ingezet.  |
| voortgangsassessments            | Met een voortgangsassessment worden de tussentijdse vorderingen van de aanstaande leraar, getoetst en beoordeeld op één of meerdere complexe vaardigheden en competenties (Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003). In de beide cases vinden voortgangsassessments plaats door het voeren van toetsgesprekken tussen de aanstaande leraar en de coach, eventueel ondersteund door een praktijkassessment.   |
| <i>k18</i> Zelfevaluatie         | <i>Kenmerkend is de beoordeling en waardering van de eigen ontwikkeling.</i><br>Om de aanstaande leraren daartoe in staat te stellen omvat de werkplekleeromgeving stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatieve vaardigheden van de aanstaande leraar. Dit impliceert dat de mentor en de coach de aanstaande leraar ondersteunen in en de mogelijkheid bieden tot regelmatige reflectie over opgedane ervaringen. Daarmee is dit kenmerk gerelateerd aan kenmerk 1 ‘Balans theorie en praktijk’, en aan kenmerk 16 ‘Zorgen voor ownership’.  |
| reflectie op ervaringen          | Het element is verwant aan ‘terugkoppelen’ en ‘corrigeren’. Karakteristiek voor ‘reflectie op ervaringen’ is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar stimuleren om zelf te reflecteren op opgedane ervaringen en op grond daarvan vooruit te kijken naar nieuwe activiteiten. Bij ‘terugkoppelen’ en ‘corrigeren’ gaat de terugblik of bijstelling uit van de mentor of de coach.   |

|                  |   |
|------------------|---|
| 7                | <p><b>Startbekwaamheid</b> De startbekwaamheid vormt het doel en de opbrengst van het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid weerspiegelt daarmee de functie van de werkplekleeromgeving. De voor het behalen van de startbekwaamheid omschreven (formele) eisen geven richting en sturing aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Onderwijsjuridisch impliceren de (start)bekwaamheidseisen voor de aanstaande leraar een resultaatsverplichting en voor de instellingen een inspanningsverplichting.</p>  |
| k19 Bekwaamheden | <p>Kenmerkend is het doelgericht leren van die kennis, vaardigheden en houdingen die de aanstaande leraar straks nodig heeft om adequaat te functioneren in de klas en in de school, evenals het ontwikkelen van een eigen visie op onderwijs en een gerichtheid op voortdurende doorgroei.</p> <p>Kernelementen zijn de doelgerichtheid op te behalen bekwaamheden om straks vanuit een heldere eigen visie op leren en onderwijzen, als beginnend leraar te kunnen functioneren in de klas en in de school. De werkplekleeromgeving is inhoudelijk en naar vormgeving zo ingericht dat de aanstaande leraar aan het einde van het leerwerktraject kan voldoen aan de vastgestelde eisen ten aanzien van de te behalen competenties en (start)bekwaamheden.</p> <p>doelgerichtheid Dit element karakteriseert de doelgerichtheid van het leren en werken in een werkplekleeromgeving. De ontwikkeling van de aanstaande leraar omvat een doelgerichte groei naar welomschreven competenties (bekwaamheden).</p> <p>doorgroei-competentie De bekwaamheden omvatten naast kennis en vaardigheden, ook aspecten die gerelateerd zijn aan doorgroei-competenties. Van een (aanstaande) leraar wordt verwacht dat deze op de hoogte is en blijft van de ontwikkelingen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs, Handelingen TK, 28088, 44).</p> <p>functioneren in klas Dit element karakteriseert een aspect dat in beginsel in elk voortschrijdend niveau van handelingsbekwaamheid terugkeert namelijk dat (het aanbod in) de werkplekleeromgeving erop is gericht de aanstaande leraar te leren als zelfstandig leraar in de klas te functioneren.</p> <p>functioneren in school Dit element is vergelijkbaar met het voorgaande, doch hier gaat het om het functioneren in de school als geheel. Het element omvat dan ook niet-lesgebonden beroepskarakteristieken. De werkplekleeromgeving maakt het de aanstaande leraar mogelijk te leren functioneren in klassenoverstijgende zaken zoals samenwerken in een team, gesprekken voeren met ouders en zo meer.</p> <p>visieontwikkeling Bij dit element gaat het om de mogelijkheden binnen de werkplekleeromgeving een (eigen) visie op onderwijs te ontwikkelen. Te denken is bijvoorbeeld aan een constructivistische onderwijsvisie (zie 'constructivisme').</p> |

<sup>1</sup> coach = de coach is hier de docent van de hogeschool (elders wordt daar ook wel de 'opleider in de school' van de partnerschool mee bedoeld).

<sup>2</sup> POP's = persoonlijke ontwikkelingsplannen

<sup>3</sup> IPB = integraal personeelsbeleid

<sup>4</sup> asl = aanstaande leraar hos = hogeschool bas = basisschool/partnerschool

<sup>5</sup> SMART = Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Relevant en Tijdsgebonden

## Bijlage B. Kader voor een arrangement van samenwerkingsafspraken

[Bron (bewerkt): Popeijus, H. E., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2006). *Samen opleiden: samen werken aan leren samenwerken*. onderwijs (Onderzoeksrapport). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool De Kempel.]

Ordering van 51 elementen in 3 componenten en 13 kenmerken. Voor elk element (v10-v60) is het gewogen percentage gegeven waarin de drie actorgroepen dit van belang achten en de daaruit volgende rangorde (1= hoogste).

| Component                               | Kenmerk                      | Element                                    | van belang | rangorde | bestaande afspraken |
|---|------------------------------|--|------------|----------|---------------------|
| <b>(Leren (samenwerken))</b>            | <i>Acceptatie</i>            | v57 Interview in de schoolkrant            | 35%        | 49       | 13%                 |
|   |                              | v56 Berichtje in mededelingenblaadje       | 53%        | 43       | 28%                 |
|   |                              | v59 Geven van een eigen postbakje          | 38%        | 47       | 11%                 |
|   |                              | v25 Eigen werkruimte of plek voor stagiair | 45%        | 45       | 11%                 |
|   |                              | v58 Geven van een eigen sleutel            | 27%        | 51       | 4%                  |
|   | <i>Interne deelname</i>      | v48 Participeren niet-lesgeb. activiteiten | 63%        | 29       | 8%                  |
|   |                              | v45 Participeren in teamvergaderingen      | 67%        | 25       | 26%                 |
|   |                              | v47 Participeren in studiedagen            | 61%        | 32       | 10%                 |
|   |                              | v46 De inbreng in teamvergaderingen        | 54%        | 41       | 14%                 |
|   |                              | v55 De wijze van opnemen in het team       | 57%        | 39       | 11%                 |
|   |                              | v44 Participeren in teamuitstapjes e.d.    | 55%        | 40       | 14%                 |
|   |                              | v54 Ontwikkelingen volgen door directie    | 53%        | 42       | 3%                  |
|   | <i>Deelname ontwikkeling</i> | v50 Deelname aan implementatieactiviteiten | 37%        | 48       | 1%                  |
|   |                              | v49 Deelname aan beslissingsprocessen      | 33%        | 50       | 2%                  |
|   | <i>Externe contacten</i>     | v52 Deelname aan oudergesprekken           | 60%        | 35       | 18%                 |
|   |                              | v53 Deelname aan ouderavonden              | 60%        | 36       | 15%                 |
|   |                              | v51 Deelname IB-gesprekken                 | 50%        | 44       | 8%                  |
|   | <i>Communicatie</i>          | v18 De sociale verhoudingen in klas        | 60%        | 34       | 6%                  |
|   |                              | v19 Interne communicatie                   | 74%        | 15       | 36%                 |
|   |                              | v17 Bespreken leefwereld leerlingen        | 60%        | 37       | 8%                  |
|   |                              | v20 Externe communicatie                   | 67%        | 26       | 24%                 |
|   |                              | v21 Algemeen Nederlands als voertaal       | 70%        | 20       | 19%                 |
|   | <i>Gang van zaken</i>        | v34 Het kennismaken schoolplan             | 69%        | 24       | 17%                 |
|   |                              | v35 Het kennismaken schoolgids             | 75%        | 13       | 27%                 |
|   |                              | v30 De dagelijkse gang van zaken           | 70%        | 21       | 42%                 |
|   |                              | v29 Organisatievorm school en klas         | 62%        | 31       | 19%                 |
|   |                              | v31 Omgangsnormen personeel                | 71%        | 19       | 38%                 |
|   | <i>Rolmodel</i>              | v24 Bij wie wanneer problemen              | 88%        | 5        | 43%                 |
| v23 De kleding en uiterlijke verzorging |                              | 66%  | 27         | 20%      |                     |
| v22 Gedrag en houding stagiair          |                              | 84%  | 8          | 28%      |                     |
| v27 Gebruik ICT voor en door stagiaires |                              | 59%  | 38         | 13%      |                     |
| v28 Gebruik leermiddelen door stagiair  |                              | 63%  | 28         | 13%      |                     |
| <b>Inzet</b>                            | <i>Inzet</i>                 | v32 De inzet als vervanger in de klas      | 80%        | 11       | 21%                 |
|   |                              | v33 De inzet in andere klassen             | 77%        | 12       | 14%                 |
|   | <i>Toedeling</i>             | v11 Over de stagegroepen                   | 62%        | 30       | 18%                 |
|   |                              | v10 Aantal en soort stagiaires             | 60%        | 33       | 24%                 |
| <b>Begeleiding</b>                      | <i>Begeleiding</i>           | v37 De rol en taken externe begeleider     | 88%        | 3        | 11%                 |
|   |                              | v36 De rol en taken mentor                 | 92%        | 1        | 16%                 |
|   |                              | v38 De rol en taken coach                  | 86%        | 6        | 9%                  |
|   |                              | v39 De rol en taken anderen                | 74%        | 16       | 9%                  |
|   |                              | v26 Toegankelijkheid leerlinggegevens      | 81%        | 10       | 22%                 |
|   |                              | v60 Gebruik van protocol met afspraken     | 83%        | 9        | 9%                  |
|   | <i>Mentoring</i>             | v40 Geven voorbeeldlessen mentor           | 40%        | 46       | 2%                  |
|   |                              | v12 Eisen te stellen aan mentor            | 74%        | 14       | 7%                  |
|   |                              | v41 Aard en inhoud mentoringsgesprek       | 69%        | 22       | 3%                  |
|   | <i>Verantwoordelijkheid</i>  | v43 Tripartiete overeenkomst doelen        | 73%        | 18       | 6%                  |
|   |                              | v42 Zelfverantwoordelijkheid faciliteren   | 69%        | 23       | 8%                  |
|   |                              | v14 De verantwoordelijkheidsverdeling      | 88%        | 4        | 5%                  |
|   | <i>Beoordeling</i>           | v15 Het gebruik van checklisten            | 73%        | 17       | 4%                  |
|   |                              | v13 De beoordelingswijze                   | 90%        | 2        | 4%                  |
|   |                              | v16 De te bereiken doelen                  | 84%        | 7        | 5%                  |

*Citeertitel*

Geldens, J.J.M. & Popeijus, H. L. (2007). *Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Uitgave:  
Kempellectoraat  
pedagogische Hogeschool de Kempel

Secretariaat:  
Marina Mittemeijer

Telefoon: 0492 - 514400  
E-mail: [lectoraat@kempel.nl](mailto:lectoraat@kempel.nl)  
Web: [www.kempel.nl](http://www.kempel.nl) (doorklikken: lectoraat)

Postadres:  
Kempellectoraat  
Hogeschool De Kempel  
Deurneseweg 11  
5709 AH Helmond