

# OPLEIDINGSPLAN 2013-2015



Opleiden

Onderzoeken

Professionaliseren in de AOS-Oost-Brabant

## **Inhoud**

<b>1 Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>2 De samenwerking</b>	<b>5</b>
2.1 Context .....	5
2.2 Doelstelling.....	5
2.3 Betrokkenen .....	6
2.3.1 Scholen en opleidingen .....	6
2.3.2 Studenten .....	7
<b>3 Visie op professionaliseren: opleiden, leren en onderzoeken op de werkplek.....</b>	<b>9</b>
3.1 Visie op opleiden en leren .....	9
3.2 Visie op onderzoeken .....	10
<b>4 De praktijk: de programma's voor leren en onderzoeken op de werkplek.....</b>	<b>13</b>
4.1 Leren op de werkplek .....	13
4.2 Onderzoeken .....	16
4.3 De begeleiding van de lerenden bij het werkplekleren en het onderzoek .....	18
4.4 De beoordeling van het werkplekleren en het onderzoek.....	18
<b>5 Organisatie en overleg</b>	<b>20</b>
5.1 Stuurgroep.....	20
5.2 Regiegroep en opleidingsteam.....	20
5.2.1 Regiegroep.....	21
5.2.2 Opleidingsteam .....	21
5.3 Onderzoeksteam .....	21
5.4 Opleidingskring.....	22
<b>6 Kwaliteitszorg Academische Opleidingsscholen (AOS) .....</b>	<b>23</b>
6.1 Kwaliteitszorg .....	23
6.2 Borging .....	24
<b>7 Planning activiteiten</b>	<b>25</b>
Bijlage 1: Gegevens participanten AOS –oost .....	26
Bijlage 2: Contexten van de VO-scholen .....	28
Bijlage 3: Naar een gezamenlijke visie .....	35
Bijlage 4: Onderzoeksagenda actualiseren .....	44
Bijlage 5: Programma-inhoud FLOT.....	69
Bijlage 6: Programma-inhoud ILS-HAN.....	76
Bijlage 7: Programma-inhoud Radboud Docenten Academie en ESoE .....	85
Bijlage 8: Randvoorwaarden Academische Opleidingsschool Oos-Brabant .....	89

Bijlage 9: Rollen, taken en verantwoordelijkheden .....	91
Bijlage 10: HAN Taakomschrijvingen en procedures afstudeeronderzoek.....	96
Bijlage 11 Cursusomschrijving: "Onderzoeksvaardigheden voor praktijkgericht onderzoek in het onderwijs" voor docenten 2013-2014.....	107
Bijlage 12: Review procedure voor onderzoek docenten .....	108
Bijlage 13: Kwaliteitszorgkalender .....	115

## **1 Inleiding**

Kwaliteit van onderwijs is direct gerelateerd aan de kwaliteit van de leraren. De Academische Opleidingsschool Oost ziet het als haar opdracht actief bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijsgeevenden.

Binnen de AOS-oost zijn de samenwerkende scholen en lerarenopleidingen aan de slag gegaan met het gezamenlijk opleiden van nieuwe leraren volgens het model van werkplekleren. Het doen van praktijkonderzoek is in het werkplekleren geïncorporeerd.

Het leren en het onderzoek doen op de werkplek brengt binnen onze scholen en opleidingen nieuwe ontwikkelingen op gang. Bovendien blijkt dat leren, onderzoeken, werken, opleiden en professionaliseren nauw met elkaar samengaan. De AOS-oost krijgt daardoor betekenis voor studenten, beginnende en ervaren leraren en beïnvloedt door haar werkwijze ook de lerende cultuur van de deelnemende partners.

In dit plan wordt aangegeven hoe de doorlopende lijn van professionalisering binnen de AOS-oost gestalte krijgt. Deze lijn begint in de initiële fase van de opleiding en loopt door in de verschillende stadia van de postinitiële fase.

De bijlagen bevatten de uitwerking van aspecten van dit plan en toelichtingen.

Veghel, september 2013

## 2 De samenwerking

### 2.1 Context

*Leerlingen goed onderwijs bieden (...) is ons kerndoel. Voor de kwaliteit van “goed onderwijs” is de docent niet de enige maar wel de meest bepalende (f)actor. Zijn of haar functioneren straalt af op de leerling. Hij of zij beïnvloedt immers voor een groot gedeelte de individuele leerprestaties.*

*‘Goed onderwijs’ vraagt om competente docenten, die hun vak steeds bijhouden. We entameren een onderzoekende werkhouding op ieder kwalificatieniveau en herwaarderen en stimuleren academische kwalificaties. We bestendigen, verdiepen en verduurzamen ‘opleiden in de school’ en het doen van ‘schoolgebonden onderzoek’, omdat dit wezenlijk bijdraagt aan betere startkwalificaties van leraren in opleiding. Dit stimuleert verdere professionalisering van docenten die opleiden. Het biedt docenten bovendien mogelijkheden om via onderzoek aansluiting te vinden bij recente wetenschappelijke inzichten en bij te dragen aan schoolinnovatie.<sup>1</sup>*

De kwaliteit van de leraar straalt onmiddellijk af op het leerproces en de leerprestaties van de leerling. In de visie van Ons Middelbaar Onderwijs versterken het “opleiden in de school” en het doen van “schoolgebonden onderzoek” het niveau van aankomende leraren en stimuleren ze de ontwikkeling van leraren in alle fases van hun loopbaan.

Binnen de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs zijn er dan ook drie Academische opleidingsscholen. In de AOS-west<sup>2</sup>, de AOS-Tilburg<sup>3</sup> en de AOS-oost wordt leren en onderzoek en op de werkplek als sleutel gezien voor de opleiding en de ontwikkeling van kwalitatief sterke leraren.

In het rapport van de onderwijsraad *Kiezen Voor Kwalitatief Sterke Leraren*<sup>4</sup> beschrijft de raad een viertal aanbevelingen om te komen tot kwalitatief sterke leraren:

1. Maak meer gebruik van werving en selectie rond de lerarenopleiding
2. Verhoog de beroepsstandaard
3. Stimuleer onderwijskundig schoolleiderschap
4. Werk in de regio nauw samen aan kwaliteit en kwantiteit

De opzet van de AOS-oost biedt de mogelijkheid om aansluitend bij deze aanbevelingen te werken aan de kwaliteitsverbetering in de verschillende ontwikkelingsfases van het leraarschap.

### 2.2 Doelstelling

In het concept van de AOS-oost vormt het opleiden in de school de basis voor continuïteit van professionalisering zowel in de initiële fase als in de postinitiële fase. De context van de AOS-oost is voor de student als aankomend leraar een stimulerende leeromgeving: daar start zijn professionele ontwikkeling. Voor de startende en voor de ervaren leraren stimuleert de werkomgeving tot voortdurend leren en zet ze aan tot excelleren doordat professionalisering binnen de AOS –oost aansluit bij de leervragen en de ontwikkelingsfasen van de betrokkenen.

De AOS-oost vormt zo een expertisecentrum waarbinnen professionele ontwikkeling gestimuleerd en ondersteund wordt.

---

<sup>1</sup> Koers 2016, Ons Middelbaar Onderwijs sinds 1916

<sup>2</sup> AOS-West is een partnerschap van OMO scholengroep Tongerlo, OMO Scholengroep Bergen op Zoom e.o., Roncalli Scholengemeenschap (Bergen op Zoom) en het Munnikenheide College (Etten-Leur) met de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam, de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg en en Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

<sup>3</sup> AOS-Tilburg is een samenwerking van 2College en Sint-Odulphuslyceum met de Fontys Lerarenopleiding en de Universitaire Leraren Opleiding Tilburg. (partnerscholen St.- Odulphuslyceum 2College-Cobbenhage, 2College-Jozef, 2College-Durendael, 2College-Ruiven, 2College-Wandelbos, S.G. Kwadrant, Cambreur, Theresialyceum, S.G Langstraat, De Nieuwste School en Maurickcollege).

<sup>4</sup>Kiezen voor kwalitatief sterke leraren, Onderwijsraad Den Haag, 2013.

**Professionele ontwikkeling:**

***“ Een continu proces binnen de context van het werk waarbij leraren nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden, andere opvattingen en attitudes en/ of ander gedrag verwerven en gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren”.<sup>5</sup>***

Binnen de AOS-oost creëren de VO-scholen in nauwe samenwerking met de participerende lerarenopleidingen een krachtige en betekenisvolle leeromgeving. Zo kunnen we alert inspelen op onderwijskundige ontwikkelingen. We sluiten aan bij actuele vakinhoudelijke kennis en bij wetenschappelijke inzichten over leren en onderwijs. De samenwerking met partners van het VO en van de lerarenopleidingen voedt wederzijds vernieuwing en verandering. De samenwerking krijgt ondermeer vorm in *communities of practise*. Deze gemeenschappen vormen een belangrijke basis voor een professionele leercultuur. De AOS-oost is daarmee een leer- en werkomgeving waar studenten, opleiders, onderzoekers, beginnende en ervaren leraren en schoolleiders samen leren en samen werken aan hun professionele ontwikkeling. Deze professionaliseringsactiviteiten moeten een positief effect hebben op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren in de klas en op de totale schoolontwikkeling.

***De AOS-oost stelt zich ten doel de kwaliteit van leraren in de initiële en de post-initiële fase te verstevigen door middel van een voortdurende integratie van persoon, theorie en praktijk. Onderzoek op en naar de werkplek is een belangrijk fundament van de AOS. Het geeft docenten de basis om hun handelen in de dagelijkse praktijk weloverwogen vorm te geven.***

## **2.3 Betrokkenen**

### **2.3.1 Scholen en opleidingen**

De Academische opleidingsschool-oost is een partnerschap van de volgende scholen voor voortgezet onderwijs:

Fioretti College (Veghel), Eckartcollege (Eindhoven), Zwijsen College (Veghel), Maaslandcollege (Oss), OMO Scholengroep Helmond, Merletcollege (Cuijk), Elzendaalcollege (Boxmeer) en Jacob Roelandslyceum (Boxtel).

Momenteel is er een onderscheid tussen de drie kernscholen (Fioretti College, Eckartcollege en Zwijsen College) en de andere scholen. Deze scholen groeien gefaseerd toe naar een volledig partnerschap binnen de AOS-oost.

De volgende lerarenopleidingen participeren in de AOS-oost: Radboud Universiteit Nijmegen Radboud Docenten Academie, Hogeschool Arnhem Nijmegen Instituut voor Leraar en School (ILS-HAN), Eindhoven School of Education (ESoE) en Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT).

De universitaire lerarenopleidingen Radboud Docenten Academie en ESoE verzorgen in de eerste plaats een masteropleiding die leidt naar een eerstegraads lerarenopleiding. Daarnaast vindt er de educatieve minor plaats die uitmondt in een tweedegraads bevoegdheid. FLOT en ILS-HAN leiden via de bacheloropleidingen vooral tweedegraads bevoegde leraren op. Er vinden bij FLOT en ILS-HAN ook mastertrajecten plaats die uitmonden in een eerstegraads bevoegdheid.

Gegevens van de participanten van de AOS-oost zijn opgenomen in bijlage 1. De contexten van de VO-scholen zijn opgenomen in bijlage 2.

---

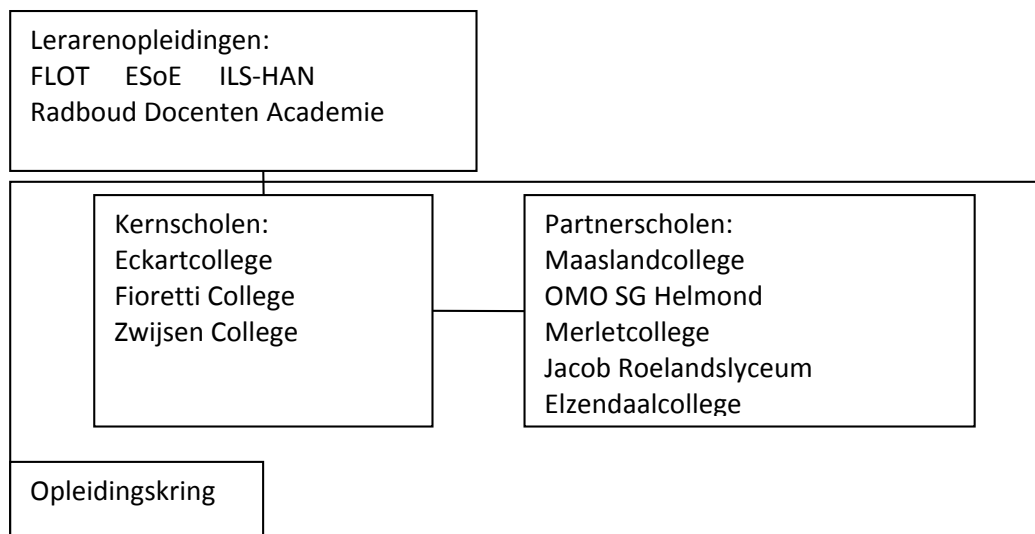
<sup>5</sup> De definitie van professionele ontwikkeling is overgenomen uit De leraar aan het Roer! Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling, KPC Groep 's-Hertogenbosch 2013 (afkomstig van Putnam en Borko, 2000).

### **Samenwerking binnen het partnerschap**

De samenwerking tussen de VO-scholen en de lerarenopleidingen is gebaseerd op een gezamenlijke visie.

In nauwe samenwerking van instituutsopleiders en schoolopleiders worden voor studenten direct-werkplekgerelateerde arrangementen ontworpen en uitgevoerd die minimaal 40% (vertaald in EC= European credit) van het opleidingsprogramma omvatten.

Daarnaast benutten we de samenwerking voor de verdere professionalisering van medewerkers zowel van de scholen voor voortgezet onderwijs als van de lerarenopleidingen. De inzet en de uitbreiding van elkaars expertise ervaren we als een meerwaarde voor alle betrokken partners.



*Figuur 1: betrokkenen AOS-oost*

### **2.3.2 Studenten**

De studenten, leraren-in-opleiding, binnen de AOS-oost vallen uiteen in twee groepen:

- bachelorstudenten, op weg naar een tweedegraads bevoegdheid en
- masterstudenten, op weg naar een eerstegraads bevoegdheid.

In het opleiden en begeleiden van deze studenten houden we rekening met deze verschillende opleidingstrajecten.

De bachelorstudenten zijn te categoriseren in de volgende groepen:

- a. Studenten van de voltijd HBO lerarenopleiding
- b. Studenten van de kopopleiding (HBO)
- c. Studenten van de educatieve minor (WO)
- d. Studenten van de deeltijd HBO lerarenopleidingen
- e. Zij-instroom studenten HBO

Deze studenten verschillen in achtergrond, werkervaring en recente kennis van het schoolvak.

De masterstudenten zijn te categoriseren in de volgende groepen:

- f. Studenten van de WO masteropleiding (1- en 2-jarig en deeltijd)
- g. Studenten van de HBO masteropleiding
- h. Zij-instroom studenten WO en HBO

Deze studenten doorlopen diverse opleidingsroutes en verschillen naast achtergrond, werkervaring en recente kennis van het schoolvak ook ten aanzien van beroepservaring.

### **Ambitieniveau**

De AOS-oost wil aan 220 studenten een werkplekgerelateerde leerroute bieden. Daarbij wordt gestreefd naar de volgende verdeling over de vier opleidingen.

<b>Studenten</b>	<b>220</b>
<b>FLOT</b>	80
<b>ILS-HAN</b>	80
<b>Radboud Docenten Academie (inclusief minoren)</b>	30
<b>ESoE (inclusief minoren)</b>	30

De opleidingsplaatsen zijn in principe als volgt ingedeeld:

VO-SCHOOL	OPLEIDING			
	FLOT	HAN	RU	ESoE*
Eckartcollege	x		x	x
Fioretti College	x	x		
Zwijzen College	x	x	x	x
Plein College Nuenen	x			
SG Helmond : Dr. Knippenberg College	x			x
SG Helmond : Carolus Borromeus College	x			x
SG Helmond: Vakcollege Dr. Knippenberg	x			
Maaslandcollege		x	x	
Merletcollege		x	x	
Elzendaalcollege		x	x	

\*ESoE-student ook eventueel inzetbaar bij andere partners.



### 3 Visie op professionaliseren: opleiden, leren en onderzoeken op de werkplek

Een taak van de school als Academische opleidingsschool is om - in samenwerking met instituten voor lerarenopleidingen - een structurele bijdrage te leveren aan de initiële opleiding en de verdere professionele ontwikkeling van leraren.



De meerwaarde van de AOS-oost zit in de koppeling van werkpleklernen met werkplekgerelateerd onderzoek (in de vorm van praktijkgericht onderzoek) wat leidt tot voortdurende professionalisering in alle fases van de loopbaan.

De AOS-oost benadert haar werkwijze vanuit een geïntegreerd leerconcept.

#### 3.1 Visie op opleiden en leren

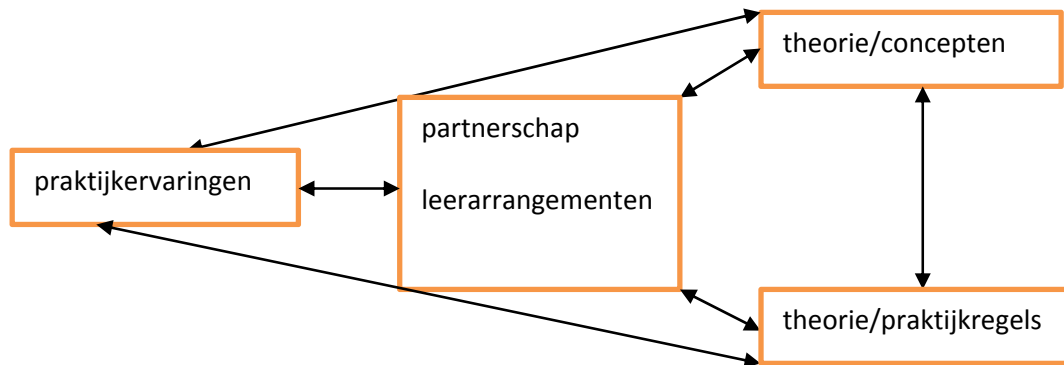
Theorie en onderzoek funderen de visie op leren en opleiden in school.<sup>6</sup>

- Het is van fundamenteel belang dat het schools leren en het werkpleklernen nauw met elkaar worden verweven. Elke student wordt in staat gesteld om authentieke werkervaring op te doen en daarbij wordt uitdrukkelijk het integreren van theoretische, praktische en zelfregulatieve kennis betrokken. De studenten wordt de kans geboden om deel te nemen aan authentieke *communities of practice* op de werkplek.
- Als het gaat om het daadwerkelijk vormgeven van “samen opleiden” dan is het belangrijk dat er steeds sprake is van werken én van leren. In de AOS-oost worden de studenten in staat gesteld om gebruik te maken van het primaire proces als bron voor werken en leren. Werkpleklernen is een leerproces dat een eigen invulling krijgt in de dynamiek van het dagelijkse arbeidsproces en waarbij het werken en het leren zo met elkaar verweven zijn dat het één moeilijk is te onderscheiden van het ander. Een lerende creëert in een spanningsveld tussen presteren en tegelijkertijd daarvan leren, een eigen leerweg op grond van het aanbod van mogelijke activiteiten op de betreffende school -“affordance”- in wisselwerking met de keuze om van die leeransen daadwerkelijk gebruik te maken -“agency”-. Om dit leerproces vanuit opleidingsperspectief zo optimaal mogelijk te kunnen laten verlopen, is het noodzakelijk dat de leerwerkactiviteiten zo goed mogelijk recht doen aan de leerbehoeften van de student, aan de mogelijkheden van de school, en uiteraard aan het curriculum van de opleiding.
- Er wordt in de AOS gewerkt aan een cultuur waar voortdurende professionalisering vanzelfsprekend is. De AOS biedt de structuur waarbinnen professionalisering voor alle betrokkenen de uitdaging is.
- De (studie)loopbaanbegeleiding bij het leren op de werkplek is van grote betekenis voor de ontwikkeling van de student en evenzeer voor de startende en de ervaren leraar. Daarom wordt een dialogische context geboden. Er wordt naar gestreefd dat opleiders, begeleiders en lerenden een zodanige vertrouwensrelatie kunnen opbouwen dat een daadwerkelijke dialoog over zin en betekenis kan worden gevoerd. Onze opleiders/begeleiders zijn in staat

<sup>6</sup> Zie voor onderbouwing Bijlage 3: Naar een gezamenlijke visie op leren en opleiden in de school, Ans de Klein, 2010.

én nemen de tijd om een dialoog op te zetten zodat (aankomende) leraren worden geholpen om keuzes te leren maken die hun leren meer in het kader van hun ambities en waarden plaatst. De volgende vragen met betrekking tot de beroepsidentiteit bepalen daarbij het perspectief: wie ben ik? Wie ben ik als leraar? Wat betekent het leraarsberoep voor mij? Wat betekenen ik als leraar voor de maatschappij?

- Het leren van en met elkaar is een uitgangspunt van de AOS-oost. Op deze wijze verbinden we persoonlijke ontwikkelingsdoelen met de verschillende ontwikkelingsfasen van de (aankomend) professionals en leggen we de relatie met de ontwikkeling van de school als geheel.



Figuur 2: Opleiden in school; wisselwerking tussen theorie en praktijk

De essentie van opleiden in de school is de optimale wisselwerking tussen het opnemen van (theoretische) kennis en het zich eigen maken (=construeren) van kennis in uiteenlopende (praktijk-) situaties. De ervaringen die in de praktijk zijn opgedaan zijn op hun beurt weer te kaderen in de onderwijstheorie.

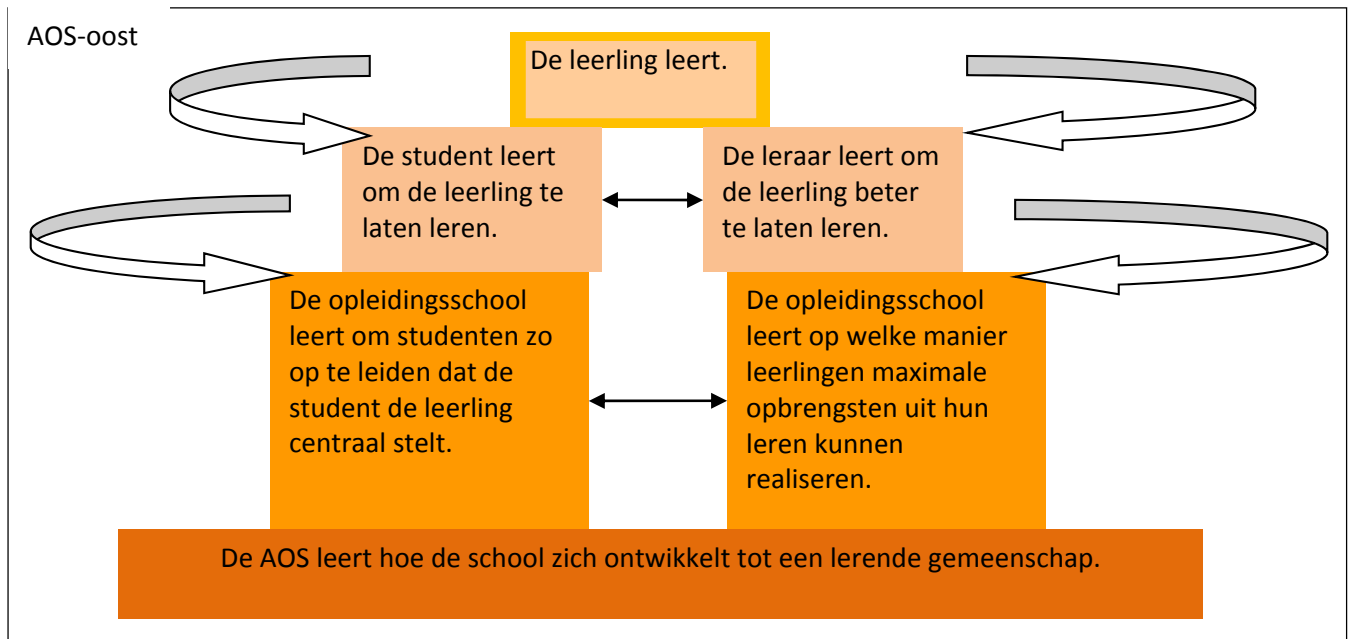
### 3.2 Visie op onderzoeken

We zien praktijkgericht onderzoek als een belangrijke professionele leerstrategie. Het is zowel voor onderwijsgevendenden als voor leidinggevendenden een middel om zich als een professional te kunnen (gaan) opstellen.<sup>7</sup>

Zo vormt het een belangrijke basis voor de persoonlijke ontwikkeling van de leraren en de onderwijsontwikkelingen binnen de school. Daarom is binnen de AOS-oost onderzoek een wezenlijk onderdeel van professionaliseren, van leren en opleiden.

Het onderzoek richt zich op het leren van de leerling, dat op zijn beurt nieuwe leerprocessen in gang zet bij (aankomende) leraren en schoolleiders. We spreken in dit verband van het cascademodel.

<sup>7</sup> S. Bolhuis, Q. Kools e.a., Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding, Fontys Lerarenopleiding Tilburg.



*Figuur 3: Cascademodel (Jeroen Imants)*

Zo vormt de VO-school de contextrijke omgeving voor praktijkgericht onderzoek voor zowel studenten (initiële fase) als de leraren in de postinitiële fase. De contextrijke omgeving biedt de ingrediënten voor de onderzoeksthema's die in de onderzoeksagenda worden beschreven. Deze onderzoeksagenda (zie bijlage 4) bevat de volgende aspecten:

1. De algemene doelen voor onderwijs- en schoolontwikkeling zoals beschreven in het schoolplan.
2. De doelen en gewenste opbrengsten van het onderzoek in de school, d.w.z. bijdrage van onderzoek aan onder 1 genoemde onderwijs- en schoolontwikkeling.
3. De afbakening van thema's voor onderzoek / algemene onderzoeksvraag.
4. De kenmerken van methodes voor onderzoek / criteria waar onderzoek voor de school aan moet voldoen.
5. Het toekomstbeeld van onderzoek in school (over 5 jaar).
6. De beoogde concrete resultaten van onderzoek over 1,5 jaar.
7. De procedure om productieve projecten op te zetten.
8. De uit te voeren werkzaamheden / verdeling van taken en verantwoordelijkheden.
9. De noodzakelijke infrastructuur en faciliteiten.
10. De begroting.

Een taak van de school is voortdurend te werken aan verbeteringen van het onderwijs, zodat leerlingen maximale opbrengsten uit hun leren kunnen realiseren. Voor het ontwikkelen van betere leerkansen voor leerlingen in de school is het optimaliseren van het curriculum, de vakdidactiek en de begeleiding van belang. Onderzoek speelt hierbij op twee manieren een rol:

1. In het algemeen is de koppeling van onderzoek aan ontwikkeling van onderwijs van belang om de verbeteringen van het onderwijs systematisch te doordenken, vorm te geven, en bij te stellen, op basis van serieuze studie en evaluatie.
2. Onderzoekende activiteiten en onderzoeksprojecten door de leerlingen kunnen, indien goed begeleid en uitgevoerd, een belangrijke bijdrage leveren aan verbetering van het onderwijs in de school.

In beide gevallen is onderzoek in de school een integraal onderdeel van onderwijsverbetering. Een leeropbrengst van de eerste jaren in de AOS-oost is het inzicht dat dit op kwaliteitsverbetering gericht onderzoek door leerlingen en leraren structureel begeleid moet worden door ervaren onderzoekers buiten de school.

De AOS-oost biedt voor leerlingen, studenten en leraren een goede infrastructuur om de eigen werk- en leerpraktijk te onderzoeken. De opleidings- en begeleidingsopzet ten behoeve van het onderzoek worden ontwikkeld en deels uitgevoerd door gekwalificeerde onderzoekers die afkomstig zijn uit de opleidings- en onderzoeksinstituten die betrokken zijn bij de AOS-oost. Deze samenwerking met onderzoekers van de lerarenopleiding draagt ertoe bij dat het onderzoek binnen de AOS-oost aansluiting zoekt bij de internationale actuele kennis en inzichten op het gebied van onderwijskundig en vakdidactisch onderzoek.

In het Lectoraat Meesterschap/Werkplekieren van Bob Koster (FLOT) valt onderzoek en werkplekieren samen. Er vindt onderzoek plaats naar verschillende aspecten van werkplekieren (leren in de beroepscontext). Verbonden aan dit Lectoraat is een kenniskring samengesteld bestaande uit schoolopleiders en instituutopleiders.

## 4 De praktijk: de programma's voor leren en onderzoeken op de werkplek

### 4.1 Leren op de werkplek

De initiële fase

De inhoud en de toetsing van de diverse leerarrangementen van het werkpleklernen voor studenten zijn gebaseerd op de generieke- en de vakkennisbasis zoals die als referentiekader dienen voor de bachelor en master lerarenopleidingen.<sup>8</sup> In deze kennisbases zijn de SBL-competenties en de Dublin descriptoren betrokken. Deze zijn leidend als eindtermen voor de bachelor- en masterstudies aan Europese hogescholen en universiteiten.

Op basis van het onderscheid tussen theoretische, methodische en praktische kennis enerzijds en het kennisperspectief van de leerling, leren en onderwijzen en leerinhouden anderzijds, ontstaat als matrix het negen-veldenmodel:

	Kennis van de leerling	Kennis van leren en onderwijzen	Kennis van leerinhouden
Theoretische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek
Methodische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek
Praktische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek

*Figuur 5: Het negen velden-model om relevante kennis te genereren en te rubriceren*

De generieke kennisbasis valt uiteen in 9 domeinen:

1. Leren in diverse contexten
2. Didactiek en leren
3. Communicatie, interactie en groepsdynamica
4. De ontwikkeling van de adolescent
5. Leerlingen met speciale behoeften
6. De professionele docent
7. Het Nederlandse onderwijssysteem
8. Pedagogische kwaliteit
9. Diversiteit en onderwijs

De vakkennisbasis beschrijft de (school)vakinhoudelijke kennis, de vakdidactische kennis en vakspecifieke aanvullende kennis.

Per fase voeren studenten werkplekgerelateerde arrangementen uit die aansluiten bij de kennisbasis (inclusief relevante literatuur) en bij de ontwikkelingsfase van de student<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> De Generieke Kennisbasis (GKB) legt de conceptuele kennis vast waarover de startbekwame docent dient te beschikken aan het einde van de lerarenopleiding. Het betreft specifiek 'het weten' met betrekking tot het beroepsgebonden deel, ook wel het meesterschap genoemd, waaronder ook stages en minoren, dat ongeveer vijftig procent van het totale curriculum beslaat (indicatief). Het andere deel betreft het vakmanschap zoals vastgelegd in de vakspecifieke kennisbases. Elke kennisbasis moet opgevat worden als een dynamische set leerinhouden die zich continu in de tijd ontwikkelt op basis van ervaring en nieuwe inzichten.

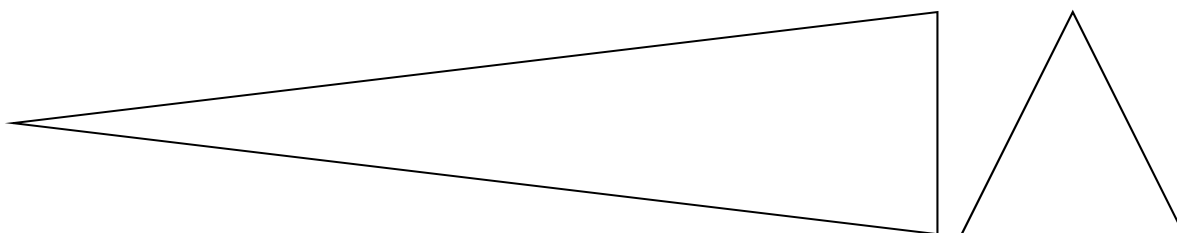
<sup>9</sup>W. Geerts en R. van Kralingen, Handboek voor leraren, Bussum 2011.

Per fase zijn de doelstellingen als volgt:



Figuur 4: Fasering opleiding FLOT<sup>10</sup>

Jaar 1	Jaar 2	Jaar 3	Jaar 4	Master
<ul style="list-style-type: none"> <li>•GKB</li> <li>•thema's zoals: communicatie, reflectie en intervisie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leerwerktaken</li> <li>•GKB-vakdidactiek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Geïntegreerde Itw</li> <li>•Onderzoek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•LIO-fase</li> <li>•Onderzoek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Begeleid</li> <li>•LIO-fase</li> <li>•Onderzoek</li> </ul>



Figuur 5: Ontwikkelingslijn: De aankomend leraar ontwikkelt zich gefaseerd naar startbekwaam

Werkplekgerelateerde arrangementen per fase:

	Bachelorstudenten
Oriëntatiefase	<p>Doelstelling: De student oriënteert zich op het onderwijs, op de werkplek en het beroep en het ontwikkelen van een eigen beroepshouding.</p> <p>Invulling: Werkpleklernen 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communicatie: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presenteer jezelf</li> <li>○ Rolwisseling</li> <li>○ Observeren</li> </ul> </li> </ul>

<sup>10</sup> In de toekomst kunnen studenten in de eindfase kiezen voor de afstudeerrichting beroepsonderwijs of de afstudeerrichting algemeen vormend onderwijs (AVO).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigen leren vormgeven: reflecteren</li> <li>• Maken van een Leerwerkplan</li> <li>• Het samenstellen van een stageportfolio</li> <li>• Beroepsgerichte leerwerktaken</li> <li>• Wekelijkse intervisie</li> </ul>
Hoofdphase	<p>Doelstelling: De student doet ervaringen op met de werkzaamheden van een leraar VO (tweedegraads); Het lesgeven, het begeleiden, het ontwerpen en uitvoeren van leerarrangementen.</p> <p>Invulling: Werkplekieren 2a (jaar 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vakdidactische leerwerktaken</li> <li>○ Leerwerktaken in het kader van de beroepscomponent</li> </ul> <p>Werkplekieren 2b (jaar 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Loopbaanoriëntatiebegeleiding( LOB)</li> <li>• Ontwikkelen van onderwijs (OVO)</li> <li>• Regelmatige intervisiemomenten</li> </ul>
Eindfase	<p>Doelstelling: De student functioneert als beginnend leraar. Een student die de eindstage succesvol heeft afgerond, heeft een start- en doorgroeibekwaamheid als tweedegraads leraar.</p> <p>De student onderzoekt zijn eigen (vakdidactisch) handelen door middel van een praktijkgericht onderzoek en verbindt hieraan acties ter verbetering van dat handelen.</p> <p>Invulling: Werkplekieren 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Themabijeenkomsten:</li> <li>• Praktijkgericht onderzoek: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Workshops onderzoeksvaardigheden/ -attitude</li> <li>○ Wekelijkse werkuren t.b.v. praktijkgericht onderzoek</li> <li>○ Critical friendbijeenkomsten</li> </ul> </li> <li>• Regelmatige (video-)intervisie</li> </ul>

	<b>Masterstudenten</b>
Begeleide fase	<p>De student oriënteert zich op het beroep, de leerlingen, het schoolvak en de school.</p> <p>De student doet ervaring op met de werkzaamheden van een eerstegraads leraar VO.</p> <p>De student kan op basis van academische vakinhoudelijke kennis een of meer samenhangende lessenreeksen voorbereiden en uitvoeren. Hij maakt hierbij een weloverwogen keuze en ordening van inhouden en werkvormen.</p> <p>De student kan onderwijskundige en vakdidactische inzichten vertalen in een praktische lesvoorbereiding en lesuitvoering.</p> <p>De student kan feedback van begeleiders en leerlingen tot zich nemen en weet dit toe te passen in nieuwe situaties.</p>
Zelfstandige fase	<p>De student functioneert zelfstandig als eerstegraads leraar in het voortgezet onderwijs.</p> <p>De student kan over meerdere lessen een leerlijn uitzetten. Daarbinnen realiseert hij een weloverwogen keuze en ordening van (innoverende) inhouden en activerende werkvormen waarin leerlingen zelfstandig - individueel en met</p>

	<p>elkaar - leren. De student kan onderwijskundige en vakdidactische inzichten vertalen in een praktische onderwijsvoorbereiding, uitvoering en toetsing. De student onderzoekt zijn eigen (vakdidactisch) handelen en ontwerpt door middel van een praktijkgericht onderzoek en verbindt hieraan acties ter verbetering van dat handelen.</p> <p>Na afronding van de zelfstandige fase is de student startbekwaam eerstegraads leraar.</p>
--	---

#### De post-initiële fase

De overgang van de opleiding naar de beroepspraktijk is voor beginnende leraren een belangrijk scharnierpunt dat speciale aandacht behoeft. Ervaring wijst uit dat beginnende leraren weliswaar startbekwaam zijn, maar dat ze in de praktijk nog veel problemen ervaren. Goede ondersteuning in deze fase kan bevorderen dat zij zich professioneel blijven doorontwikkelen en het kan voorkomen dat beginnende leraren het onderwijs vroegtijdig verlaten. De begeleiding is gericht op het inwerken op de nieuwe werkplek, op pedagogische en didactische vraagstukken uit de praktijk en op intervisie. De inzet van de begeleidingsvormen is zo veel mogelijk op maat. Dat wil zeggen dat ze aansluit bij de beginsituatie en de behoeften van de beginnende docent.

Voor de meer geroutineerde leraren geldt eveneens dat professionalisering een op-maat-invulling moet krijgen die aansluit bij hun individuele ontwikkelingsbehoeften in relatie met de schoolontwikkeling. De leergemeenschappen/ *communities of practise* binnen de AOS-oost zijn hiervoor een geschikt platform.

#### 4.2 Onderzoeken

De studenten die in het kader van opleiden in de school leren aan de hand van werkplekgerelateerde leerarrangementen dienen een onderzoekende houding aan de dag te leggen en een groot reflectief vermogen op het effect van hun handelen. In de leerwerktaken per fase van het werkpleklernen zijn onderzoeksaspecten ter bevordering van de onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden opgenomen.

Voor de bachelorstudenten van jaar 1 t/m 3 worden onderzoeksvaardigheden geïntegreerd in de leerwerktaken. Het onderzoek in de lio-fase is als het ware de meesterproef, waarmee de student aantoonbaar een praktijkgericht onderzoek uit te kunnen voeren dat past binnen de context van de school. De onderzoeksagenda van de school is hiervoor richtinggevend. Door middel van arrangementen eigenen studenten zich de theorie toe die dient als fundament voor het doen van praktijkgericht onderzoek.

Voor de masterstudenten is het belangrijk in de praktijk het verschil te ervaren tussen wetenschappelijk versus praktijkgericht onderzoek. Deze studenten kunnen daarbij gebruikmaken van hun wetenschappelijk inzicht en maken tegelijkertijd kennis met de specifieke aspecten van praktijkgericht onderzoek.

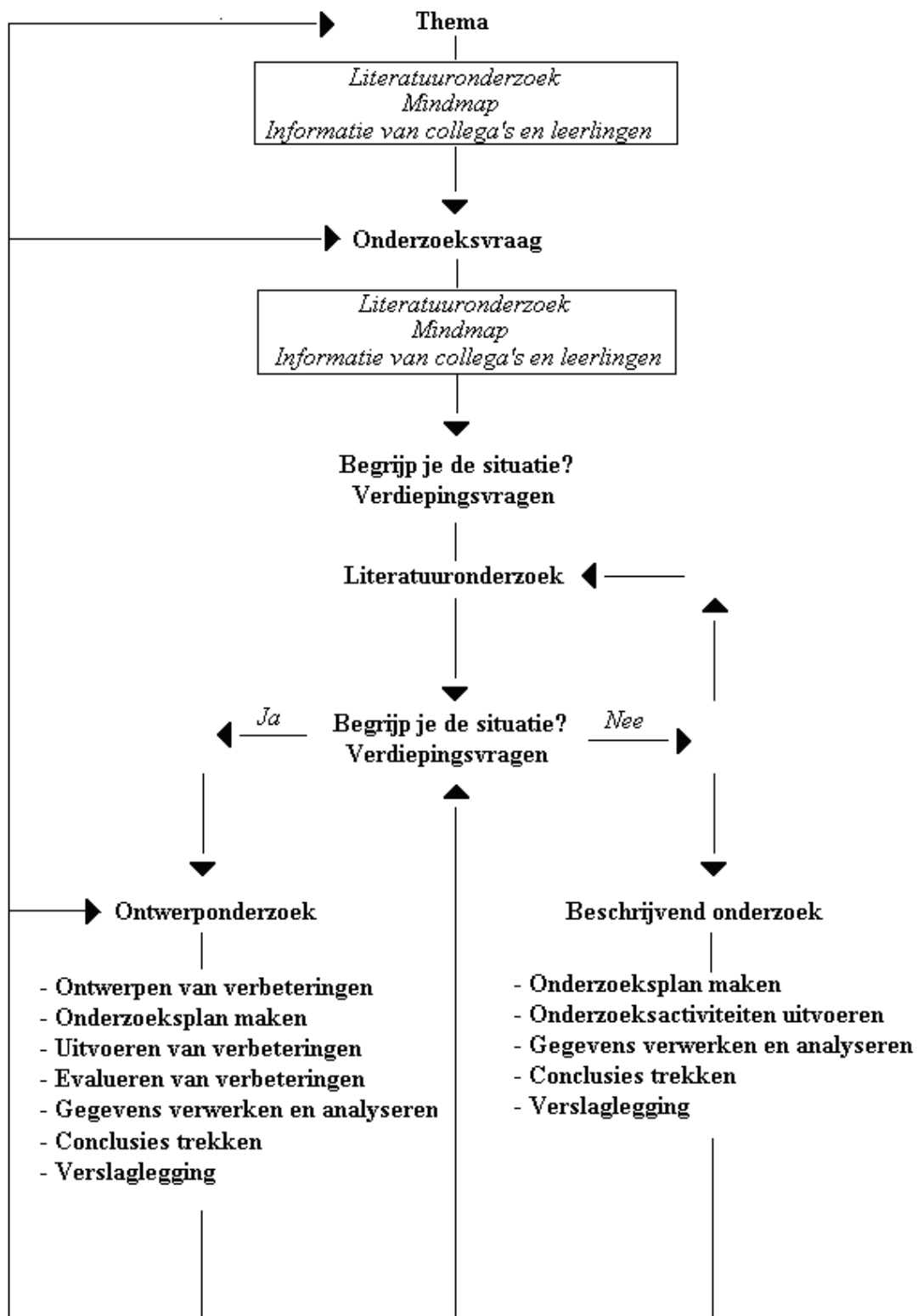
Leraren die onderzoek gaan doen moeten zich de methodiek van het praktijkgericht onderzoek eigen maken. Ze kunnen hiervoor aansluiten bij de themabijeenkomsten onder leiding van de onderzoeksbegeleiders waaraan ook studenten, die lerend werken aan hun afstudeeronderzoek deelnemen. Ze kunnen ook de onderzoekscollages op één van de opleidingsinstituten verbonden aan de AOS-oost, volgen.

Een beperkt aantal zittende leraren kan aansluiten bij het ESoE onderzoeksprogramma (professioneel leren van bèta-docenten). De leraar wordt gekoppeld aan een onderzoeker waardoor hij/zij ook wordt begeleid.

De praktijkonderzoeken van studenten en docenten dienen voort te komen uit de onderzoeksagenda van de school.



### Model voor Praktijkonderzoek



Figuur 6: Model voor Praktijkonderzoek (Janneke van der Steen 2007)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Academische School, Reader ten behoeve van de workshops ACSR, Instituut voor Leraar en School, Janneke van der Steen 2007.

### **4.3 De begeleiding van de lerenden bij het werkplekleren en het onderzoek**

Bij de uitvoering en de begeleiding van het leren en onderzoeken op de werkplek zijn veel verschillende mensen betrokken. Zij hebben ieder hun taak en verantwoordelijkheid in het grote geheel. Bovendien vereist hun inzet specifieke deskundigheid. Voor de gedetailleerde beschrijving van taken en verantwoordelijkheden van de betrokkenen bij het opleiden en onderzoeken in de school zie bijlage 9.

#### **Werkplekleren**

De begeleiding van het werkplekleren van de student gebeurt in eerste lijn door de SPD (als directe werkplekbegeleider). De SPD coacht de student bij zijn leerwerktaken en gaat met hem in dialoog naar aanleiding van de reflecties.<sup>12</sup>

De vakexperts zijn de begeleiders rond specifieke beroepstaken (zoals loopbaanleren en ontwerpen van onderwijs). Zij ondersteunen de student bij het ontwikkelen van beroepstaken. Hiernaast verzorgen de schoolopleiders en instituutopleiders afwisselend themabijeenkomsten voor zowel de stagiairs als SPD-en. Zij ondersteunen de SPD-en en de vakexperts bij hun taak van begeleiden en beoordelen.

#### **Onderzoeken**

De infrastructuur van de AOS-oost maakt het mogelijk dat studenten bij hun onderzoek net zoals bij de andere aspecten van werkplekleren begeleid worden door ervaren leraren binnen de school. De begeleidende leraren hebben zelf ook ervaring als praktijkonderzoeker. Zij treden op als critical friend en spelen een belangrijke rol bij het relateren van de onderzoeksvraag aan de school als context. Deze begeleiding binnen de schoolcontext sluit aan bij de kaders voor het afstudeeronderzoek zoals die in het curriculum zijn vastgelegd.<sup>13</sup>

Individuele begeleiding en een op maat programma is zeker ook van belang bij masterstudenten vanwege het verschil in niveau en achtergrond. Ook docentonderzoekers krijgen bij hun praktijkgericht onderzoek de ondersteuning die aansluit bij hun begeleidingsbehoeften. De ondersteuning op het gebied van onderzoeksmethodiek, –vaardigheden en de voortgang van het onderzoek wordt geboden door gekwalificeerde onderzoekers die afkomstig zijn uit opleidingen die betrokken zijn bij de AOS-oost.

### **4.4 De beoordeling van het werkplekleren en het onderzoek**

#### **Beoordeling van het werkplekleren**

De AOS-oost leidt competentiegericht op. Dit heeft consequenties voor toetsing en beoordeling. Het is noodzakelijk een betrouwbaar, transparant en valide beoordelingssysteem te hanteren.

Een competentiegericht toetsingssysteem bestaat uit een variatie van competentiegerichte toetsinstrumenten (o.a. kennistoetsen, performance toetsen en portfolio). Elk instrument heeft daarbij bepaalde specifieke eigenschappen, geschikt om bepaalde competenties te evalueren en/of te ontwikkelen. Daarnaast is het van belang te toetsen op verschillende tijdstippen in de studieloopbaan van de student en daarbij gebruik te maken van meerdere assessoren.

De betrouwbaarheid en kwaliteit van een beoordeling wordt verhoogd naar mate er meer gewerkt wordt aan een hoge mate van intersubjectiviteit van assessoren.

De wijze van toetsing stuurt het leergedrag van de student. In een competentiegerichte leeromgeving moet toetsing worden gezien als onderdeel van het leerproces en dus als structureel onderdeel van het onderwijsprogramma.

---

<sup>12</sup> De SPD heeft in principe een cursus begeleidingsvaardigheden gevolgd voordat hij als SPD wordt ingezet.

<sup>13</sup> ILS-HAN: het curriculum afstudeeronderzoek is gezamenlijk ontwikkeld door de ontwikkelgroep Samen Opleiden in Onderzoek. FLOT: modulewijzer ten aanzien van praktijkonderzoek.

De volgende drie functies van toetsing zijn van belang in een competentiegerichte opleiding: de feedbackfunctie, de ontwikkelingsgerichte functie en de kwalificerende functie.

Er worden twee vormen van toetsing onderscheiden: de formatieve en de summatieve. De formatieve toetsing genereert feedback over de competentieontwikkeling van de student. De student krijgt inzicht in wat hij al weet/kan en wat nog niet. Formatieve toetsen worden gebruikt als begeleidingsmiddelen en leveren geen studiepunten op. Een summatieve toets is bedoeld om vast te stellen of een student een bepaald niveau heeft bereikt en een deel van de stof beheerst en levert studiepunten op.

De beoordeling geschiedt op basis van de kennisbases en de landelijk vastgestelde SBL-competenties<sup>14</sup>. Deze SBL-competenties zijn door de verschillende lerarenopleidingen vertaald in concrete voorbeelden van gedragsindicatoren op verschillende niveaus.<sup>15</sup>

Om het HBO-niveau van de student te waarborgen wordt bij de beoordeling gebruik gemaakt van de zogenaamde “Dublindescriptoren”. De Dublindescriptoren vormen een kijkkader waarmee de kwaliteit van het leren en werken van de student wordt beoordeeld en bestaan uit vijf criteria: kennis en inzicht, toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Bij een voldoende resultaat van de beoordeling van de vereiste competentieontwikkeling en het vereiste HBO-niveau van de student worden studiepunten toegekend. De toekenning van het aantal EC per onderdeel van de opleiding is opgenomen in de bijlagen 5, 6 en 7.

Op grond van deze visie op toetsen en beoordelen geven we samen vorm aan een degelijk beoordelingssysteem van de AOS-oost. Een aantal elementen is al gerealiseerd:

- Het assessment als een belangrijk middel in de bevordering van kennisontwikkeling en leerprestaties van studenten.
- De tussen- en eindbeoordelingsgesprekken van stages.

Bij de beoordeling van bachelorstudenten wordt gebruik gemaakt van een portfolio. In deze persoonlijke map is een variatie aan bewijzen van bekwaamheid verzameld.

### **Beoordeling van het onderzoek**

Vanzelfsprekend gelden voor studenten vanuit de verschillende opleidingen criteria voor de beoordeling van het praktijkgericht onderzoek en daarnaast zijn er “schoolcriteria”.

De opleidingsinstituten richten zich op de wetenschappelijke/methodische lijn. De scholen voor VO beoordelen het onderzoek vanuit het perspectief van de relevantie van het onderzoek voor de school (ontwikkeling).

De beoordeling van het afstudeeronderzoek door lio's is een gecombineerde verantwoordelijkheid van betrokkenen van het opleidingsinstituut en van de school als werkplek voor onderzoek. De eindverantwoordelijkheid ligt bij de opleidingsinstituten.

De beoordeling van docentonderzoekers vindt plaats op basis van peer-review. Onderzoeksdocenten voeren aan de hand van criteria een kritische, collegiale en waarderende discussie (zie bijlage 8).

### **Betrokkenen bij de beoordeling**

Bij de beoordeling zijn zowel schoolpracticumdocenten, schoolopleiders, instituutopleiders als onderzoeksbegeleiders betrokken. De beoordelingstaken zijn onderling verdeeld (zie bijlage 9).

---

<sup>14</sup> Sinds 1 augustus 2006 is de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) van kracht en tegelijkertijd het Besluit bekwaamheidseisen onderwijs-personeel. Sinds dat moment gelden de bekwaamheidseisen en moet de school kunnen aantonen dat de leraren daadwerkelijk bekwaam zijn en in staat worden gesteld hun bekwaamheid te onderhouden. Na de opleiding dient een student startbekwaam te zijn als leraar. Bekwaamheid voor onderwijspersoneel is door SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) gedefinieerd in zeven competenties. Zie voor meer informatie de [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl).

<sup>15</sup> Bij ILS-HAN zijn die competenties binnen een vijftal beroepstaken geplaatst, zie daarvoor het “ruggengraat-boekje” van ILS-HAN. Voor FLOT: zie SBL-competentiekaart FLOT.

De AOS-oost kent een nauwe samenwerking tussen beoordelaars van de school en beoordelaars van het instituut.

Een scheiding van begeleiding en beoordeling wordt in zoverre toegepast dat de studieloopbaanbegeleider (van het instituut) van de student niet de rol van assessor van de student vervult.

## 5 Organisatie en overleg

### 5.1 Stuurgroep

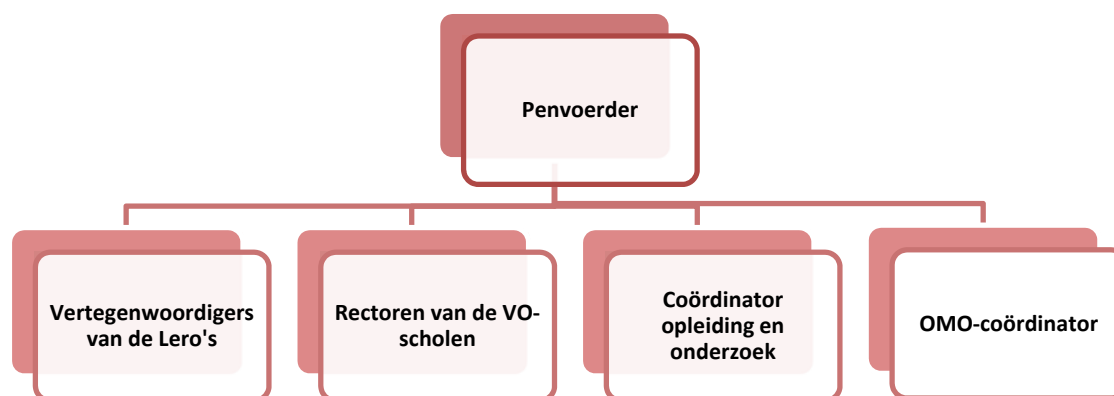
De stuurgroep is verantwoordelijk voor het beleid van de AOS-oost. Daarbij gaat het om de visie, de kaders voor het opleidings- en onderzoeksprogramma, de infra- en de begeleidingsstructuur, de kwaliteitsborging en de inzet van mensen en middelen van de Academische opleidingsschool.

De stuurgroep zorgt voor:

1. De afstemming van curricula en alle kwesties die voortvloeien uit de meervoudige relaties met de lerarenopleidingen binnen de kaders van de vastgestelde opleidings- en onderzoeksplannen en andere bestuurlijke kaders.
  2. De onderlinge afstemming van de curriculumonderdelen die op de individuele scholen van de AOS-oost worden uitgevoerd.
  3. De afstemming van de onderzoeksagenda met de onderzoeksmethodiek binnen de opleidingsschool in relatie met internationale state-of-the-art kennis op het gebied van onderwijskunde, vakdidactiek en onderzoeksmethoden.
  4. De evaluatie van processen en opbrengsten van de AOS.
  5. De afspraken over kennisdeling tussen de partners en de overige Academische opleidingsscholen.
  6. De vormgeving van de externe functie van de opleidingsschool voor eigen organisatie en regio.
- Verder behandelt de stuurgroep alle kwesties die met de operationele bedrijfsvoering te maken hebben vanuit de opleiding- en onderzoeksplannen.

#### **Samenstelling**

De stuurgroep<sup>16</sup> bestaat uit een voorzitter (penvoerder), een vertegenwoordiger van het management van de betrokken lerarenopleidingen, de schoolleiders van de betrokken scholen en de coördinator opleiding en onderzoek. De stuurgroep wordt ondersteund door de coördinator van OMO/lid kernstaf.



### 5.2 Regiegroep en opleidingsteam

<sup>16</sup> De leden van de stuurgroep zijn: Ad Machielse (voorzitter, directeur Fioretti College), Anita O' Connor (rector Zwijsen College Veghel), Jean Wiertz (rector Eckartcollege), Jos Hulsker (OMO), Johan Struik (adjunct-directeur FLOT), Corry Kocken-van Acht (coördinator AOS-oost), Ans de Klein (ILS-HAN), Ruurd Taconis (opleidingsdirecteur ESoE) en Karin Derksen (Radboud Docenten Academie).

### 5.2.1 Regiegroep

De regiegroep is verantwoordelijk voor de beleidsvoorbereiding en de ontwikkeling van het opleidingsprogramma. Bovendien coördineert de regiegroep de uitvoering van het werkplan voor opleiden. Het werkplan is gericht op de volgende zaken:

- ▶ het ontwerp en de uitvoering van het opleidingsprogramma;
- ▶ de deskundigheidsbevordering met betrekking tot het arrangeren en begeleiden van werkpleklers;
- ▶ de taakverdeling met betrekking tot het ontwerpen, uitvoeren en begeleiden van arrangementen;
- ▶ beoordelingscriteria;
- ▶ uitvoering van de kwaliteitsmeting.

De regiegroep adviseert de stuurgroep, is verantwoordelijk voor de vertaling van visie en de kaders van het opleidings- en onderzoeksprogramma, de infra- en de begeleidingsstructuur naar de praktijk en het in gang zetten van de kwaliteitsinstrumenten, de kwaliteitsborging van de Academische opleidingsschool.

#### ***Samenstelling***

De regiegroep<sup>17</sup> bestaat uit drie algemeen schoolbegeleiders van de school, vier algemeen begeleiders van de instituten (van elke partner een) en de coördinator opleiding en onderzoek.

### 5.2.2 Opleidingsteam

Bij het opleiden op de werkplek zijn sinds de startfase steeds meer personen betrokken geraakt, dat betekent dat inmiddels en grote groep schoolpracticumdocenten (SPD-en), vakexperts en instituutopleiders meewerken aan het ontwerpen en uitvoeren van specifieke leerarrangementen. Het opleidingsteam is de verzameling van school- en instituutopleiders die leerarrangementen aanpassen aan de context-specifieke situatie en die deze in de praktijk uitvoeren. Binnen deze groep opereren verschillende deelteams. Deze teams zijn verantwoordelijk voor een bepaald onderdeel van het opleidingsprogramma.

#### ***Samenstelling***

Het opleidingsteam is een verzameling van deelteams. Afhankelijk van het programmaonderdeel waarvoor het betreffende team verantwoordelijk is, maken SPD-en, vakexperts, opleidingsdocenten als schoolopleiders er deel van uit. Als instituutopleiders kunnen vakdidactici, onderwijskundigen en SLB-ers lid zijn van een team dat behoort tot het opleidingsteam.

### 5.3 Onderzoeksteam

Het onderzoeksteam geeft uitvoering aan het werkplan onderzoek dat gericht is op de volgende zaken:

- uitwerking, concretisering en bijstelling van de onderzoeksagenda's op basis van ervaringen en opbrengsten van:
  - inhoudelijke plannen
  - methodische plannen
  - organisatorische plannen

---

<sup>17</sup> De regiegroep bestaat uit: Corry Kocken-van Acht (coördinator), Hans van Oosteren (schoolopleider Zwijsen College Veghel), Nanko Verrijt (schoolopleider Eckartcollege), Christl van den Bekerom (schoolopleider Fioretti College), Anne Brand (Fontys contactdocent-FCD), Arjo Hammink (Algemeen Begeleider Instituut-ABI), Karin Derksen (ABI) en Mariyan Gardenier (ABI).

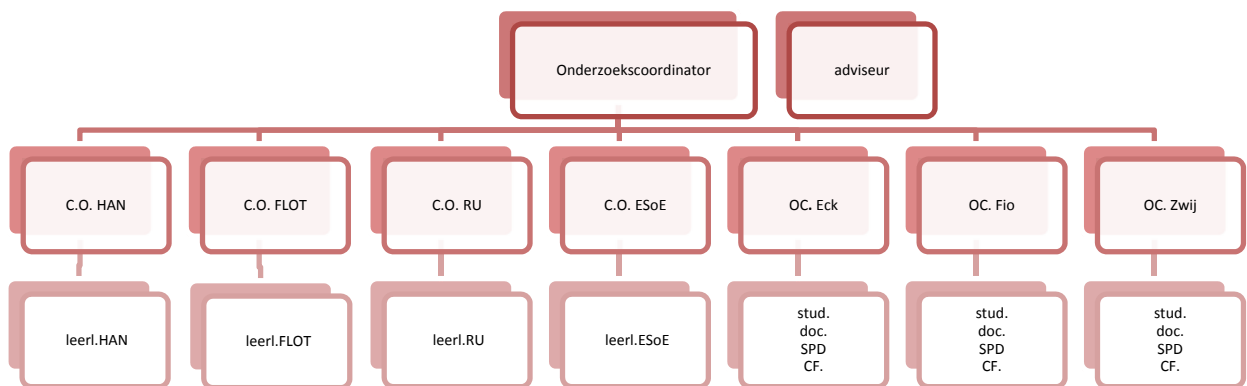
voor onderzoek door studenten en leraren in scholen met het oog op professionele ontwikkeling en schoolverbetering.

- Afstemming tussen de onderzoekagenda's van de scholen en de AOS-Oost en de onderzoeksprogramma's van opleidingsinstellingen.
- Stimuleren van de implementatie van de onderzoekagenda's in scholen, uitmondend in een feitelijke afstemming van studentenonderzoek en lerarenonderzoek in de scholen met het oog op de praktische bijdragen van het onderzoek aan professionele ontwikkeling en onderwijs- en schoolverbetering.
- Coördineren van inzet van ervaren onderzoekers uit de instellingen bij de begeleiding van de onderzoekers in de scholen, voor zover daar in het aanvraagdossier in is voorzien.
- Stimuleren van in- en externe communicatie van de opbrengsten van het onderzoek in de scholen, onder andere door het aandragen van concrete mogelijkheden voor verspreiding en toepassing.
- Verkennen van de contouren van structurele vormen van samenwerking tussen scholen en instituten met betrekking tot onderzoek.
- Waar zinvol met het oog op het voorgaande en waar mogelijk harmonisatie bewerkstellingen tussen de aanpak van de verschillende instituten.

### **Samenstelling**

Het onderzoeksteam<sup>18</sup> bestaat uit: van elke opleiding een coördinator onderzoek, van iedere school een coördinerend onderzoeksdocent, de coördinator opleiding en onderzoek van AOS-Oost en een adviseur onderzoek. Deze laatste brengt advies uit *ten aanzien van*:

- *Borging van de kwaliteit van de onderzoeksproducten*
- *Toetsing van de onderzoeksthema's in relatie met de AOS-benadering*
- *Inhoudelijke afstemming t.a.v. onderzoeksmethodieken*



### **5.4 Opleidingskring**

De opleidingskring vormt een belangrijk netwerk voor de kennisdeling en deskundigheidsbevordering van de opleidingsdocenten. De opleidingsdocenten van alle scholen die rond de AOS-oost zijn georganiseerd nemen deel aan de opleidingskring. De opleidingskring komt vier keer per jaar bijeen.

<sup>18</sup> Het onderzoeksteam bestaat uit: Henk Delger (ILS-HAN), Rita Schildwacht (FLOT), Hermine de Knijff (Radboud Docenten Academie), Michiel van Eijck (ESoE), Bas Dictus (Eckartcollege), Robert-Jan Gruijthuijzen (Fioretti College), Peter Achten (Zwijsen College), Jeroen Imants (adviseur) en Corry Kocken-van Acht (coördinator).

## 6 Kwaliteitszorg Academische Opleidingsscholen (AOS)<sup>19</sup>

### 6.1 Kwaliteitszorg

#### *Verantwoording (kwaliteitsborging)*

Een AOS moet aan drie soorten eisen voldoen. In de eerste plaats dienen opleidingsscholen te voldoen aan de eisen zoals die aan een lerarenopleiding worden gesteld. Deze eisen zijn wettelijk vastgelegd in het accreditatiekader van de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie). En hoewel formeel de lerarenopleiding de verantwoordelijkheid draagt voor de accreditatie, dienen de opleidingsscholen zich ook aan deze eisen te conformeren.

In de tweede plaats dienen opleidingsscholen zorg te dragen dat de kwaliteit van het reguliere onderwijs niet in gevaar komt: 'De leerling mag er niks van merken'. Deze kwaliteit wordt binnen het reguliere toezicht beoordeeld op basis van de indicatoren zoals die zijn vastgesteld in de Wet op het Onderwijstoezicht. De inspectie voert dit toezicht voor de wetgever uit.

Ten slotte dienen de opleidingsscholen te voldoen aan de eisen zoals die volgen uit de ambities van de scholen en uit de ambities van de samenwerkende instituten, educatieve partners (OMO, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN, ESof en FLOT). Dit stelt aan de opleidingsscholen aanvullende eisen ten aanzien van onderwijsinhoud, programmaopbouw, samenwerking en communicatie.

#### **Kort-cyclische kwaliteitszorg**

De AOS-oost werkt systematisch en cyclisch aan kwaliteitsverbetering van het opleiden en onderzoeken in de school en de ondersteuning daarvan, ter realisering van de gezamenlijke visie en de daarvan afgeleide doelen. Het concreet werken aan kwaliteitsverbetering omvat de volgende fasen:

- bepalen van de gewenste kwaliteit
- bepalen en bewaken van de feitelijke kwaliteit
- evaluatie en analyse van de resultaten
- borging- en verbeteractiviteiten

De visie en de ambities worden vertaald in operationele doelen die neergelegd worden in het jaarlijkse activiteitenplan.

De uitgevoerde activiteiten worden volgens de kwaliteitszorgkalender (zie bijlage 11) geëvalueerd, getoetst aan de uitgangspunten en (op basis van de evaluaties) verbeterd. Bij deze evaluaties worden alle betrokkenen meegenomen.

De AOS-oost maakt gebruik van methodologisch verantwoorde en gestandaardiseerde meetinstrumenten, waardoor zij zicht kan houden op alle voor de opleidingsschool relevante kwaliteitsobjecten en de ontwikkeling van deze kwaliteitsobjecten.

Gebruikte instrumenten zijn:

- vragenlijsten
- (semi-gestructureerde) interviews
- klankbordgroepsgesprekken
- exit-gesprekken
- video-monitoring
- 360 graden-feedback
- gesprekken in het kader van de gesprekscyclus
- intercollegiale toetsing
- 

In de kwaliteitszorg worden bestaande, effectief gebleken instrumenten van de scholen en de instituten zo veel mogelijk ingezet. Daarbij wordt gelet op de samenhang tussen de instrumenten en

---

<sup>19</sup> 8 oktober 2010 door Michèlle Borghouts (AOS-west).

wordt voorkomen dat studenten overvraagd of dubbel bevraagd worden. Zonodig worden aanvullende instrumenten ingezet.

De uitkomsten van evaluaties worden vergeleken met de geformuleerde kwalitatieve en kwantitatieve streefdoelen. De streefnormen van de opleidingsscholen dienen proefondervindelijk vastgesteld te worden. Mogelijke streefnomen zijn:

- in evaluaties bij een 4-puntsschaal: minimaal 3,0, alertheid bij 2,6,-2,8 en verbeteracties bij <2,6
- in evaluaties bij een 10-puntsschaal: minimaal 7,0, alertheid bij 6,0-7,0 en verbeteracties bij <6,0
- m.b.t. kwantitatief rendement: absolute getallen of percentages

Naar aanleiding van de uitkomsten van de evaluaties worden verbeterpunten voorgesteld voor elk aspect waarvoor het streefdoel niet is bereikt en wordt, soms na prioriteitsstelling, een verbeterplan opgesteld door de daarvoor verantwoordelijke functionarissen en er wordt uitvoering aan dit verbeterplan gegeven. Deze verbeteractiviteiten worden opgenomen in het activiteitenplan en overeenkomst die cyclus geëvalueerd.

## **6.2 Borging**

De kwaliteitsborging komt onder andere tot uitdrukking in de volgende aspecten:

- de ontwikkeling van een organisatiestructuur rondom de lerende, onder andere in de vorm van verschillende typen (getrainde) begeleiders en assessoren (vanuit de school en vanuit de lerarenopleiding);
- het beschrijven van de verschillende taken en verantwoordelijkheden van de partners in het samenwerkingsverband;
- het ontwikkelen en vastleggen van de gezamenlijke beoordelingsprocedure van de student door school en lerarenopleiding en andere didactische aspecten van leren op de werkplek (leerwerktaken, leerarrangementen);
- het vastleggen van de kwaliteitscriteria voor een academische opleidingsschool;
- borging in het kwaliteitsbeleid en in het integraal personeelsbeleid (functiebouwwerk, meerjaren formatieplanning).

Deze aspecten hangen sterk samen met de mate waarin of wijze waarop de school haar opleidingsfunctie heeft vormgegeven. In samenhang daarmee worden onderkend, de:

- kwaliteit van de opleidingsfunctionarissen in de school;
- variatie in de onderwijssituaties ten behoeve van het leerproces van lerenden;
- verankering van het opleiden in de school in de organisatie (personeelsbeleid) van de school om het leerproces van studenten te waarborgen;
- borging van de vakinhoudelijke competenties in het praktijkleren;
- borging van competenties ten aanzien van het uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek;
- borging van de samenwerking van lerarenopleiding en school;
- kwaliteit van de eindbeoordeling: onafhankelijk en transparante beoordeling.

De borging van de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen in de klas verdient ook expliciete aandacht. Binnen de AOS-oost zijn waarborgen ingebouwd, zodat de leerlingen geen nadeel ondervinden van het feit dat ze op een AOS zitten.



## **7 Planning activiteiten**

### **Fasering van de activiteiten:**

#### **2013/2014**

Verdere ingroei van partnerscholen

De vorming van leergemeenschappen/ *communities of practise*

### **Opleiden**

Deskundigheidsbevordering SPD-en

Verwerking van het *Affordance* onderzoek in de opzet van het werkplekleren

Opzet van leertrajecten voor eerstegraads studenten (inclusief Eerst de klas en Traineeships)

### **Onderzoeken**

Versteviging onderzoeksinfrastructuur

Actualisering onderzoeksagenda's

Relaties leggen tussen praktijkonderzoek op school en lectoraten en wo-onderzoekers

## Bijlage 1: Gegevens participanten AOS –oost

<b>Kernscholen</b>	<b>betrokkenen</b>
<p>Fioretti College                      Postbus 280, 5460 AG Veghel                      Muntelaar 4, 5467 HA Veghel                      T 0413-340575                      Dhr. A. Machielse (directeur, lid stuurgroep, penvoerder AOS)                      04SU</p>	<p>Christl van den Bekerom (schoolopleider)                      Robert-Jan Gruijthuijzen (coördinator onderzoek)                      Mieke van Hout (opleidingsdocent)                      Corry Kocken-van Acht (coördinator AOS-oost, voorzitter ontwikkelgroep, lid stuurgroep)</p>
<p>Pleincollege Eckart                      Postbus 1089, 5602 BB Eindhoven                      Damocleslaan 3, 5631 KC Eindhoven                      dhr. J. Wiertz (rector, lid stuurgroep)                      T 040-2972222                      20IB</p>	<p>Hennie Raats (schoolopleider)                      Lea te Dorsthorst (opleidingsdocent)                      Anja van den Berg ((opleidingsdocent)                      Bas Dictus (coördinator onderzoek)</p>
<p>Pleincollege Nuenen (in relatie met Eckart)                      Postbus 30, 5670 AA Nuenen                      Sportlaan 8, 5671 GR Nuenen                      T 040-2831569                      Wederikdreef 2, 5672 BS Nuenen                      T 040-7870105                      Dhr. K. Somers(directeur)</p>	<p>Anja van den Berg (opleidingsdocent)                      Jan Brouns (opleidingsdocent)</p>
<b>Ingroeischolen</b>	
<p>Maaslandcollege                      Vianenstraat 1, 5342 AJ Oss                      T 0412-667070                      Dhr. J. van Meegen (rector)                      20WI</p>	<p>Annemieke Harbers (schoolopleider)                      Emerens van Straaten (opleidingsdocent/ reguliere traject)</p>
<p>OMO Scholengroep Helmond                      Keizerin Marialaan 4, 5702 NR Helmond                      T 0492-506000  <i>Dr.-Knippenbergcollege</i>                      Nachtegaallaan 40,5702 KN Helmond                      T 0492-597587  <i>Vakcollege Dr. Knippenberg</i>                      Keizerin Marialaan 4, 5702 NR Helmond                      T 0492-506000                      T 0492-578250  <i>Carolus Borromeus College</i>                      Markesingel 2                      5707 DJ Helmond                      0492-792000                      Dhr. J.H. Schapenk (algemeen directeur, lid stuurgroep)</p>	<p>Carien Bol (schoolopleider)                       Els Font Freide (opleidingsdocent)                      Gerald van den Berkmortel (schoolopleider)                       Hans Leenders (opleidingsdocent)</p>
<p>Merletcollege                      Postbus 47, 5430 AA Cuijk                      Grotestraat 144, 5431 DM Cuijk                      T 0485-336336</p>	<p>Guus Perry (opleidingsdocent)                      Manuela Specht (Opleidngsdocent)</p>

<p>Stoofweg 4, 5361 HZ Grave T 0486-477116</p> <p>Langenboomseweg 3, 5451 JH Mill T 0485-476226</p> <p>Robijnlaan 77, 5431 ZN Cuijk T 0485-336226</p> <p>Dhr. P.M. Metzemaekers (rector) 19RX</p>	
<p>Elzendaalcollege Postbus 44, 5830 AA Boxmeer Bilderbeekstraat 27, 5831 CW Boxmeer T 0485-572032</p> <p>Stiemensweg 40, 6591 MD Gennep T 0485-511813</p> <p>J.C.M. Marsmans (rector)</p>	<p>Hans Kerskens (opleidingsdocent) Sjoerd Nijenhuis (opleidingsdocent) Maaïke Ekstijn (opleidingsdocent)</p>
<b>Lerarenopleidingen</b>	
<p>Radboud Universiteit Nijmegen, Instituut voor Leraar en School Postbus 9103, 6525 HT Nijmegen T 024 - 361 55 72/361 55 73 Mevr. P. Jagtman (directeur)</p>	<p>Karin Derksen (lid stuurgroep) Harry Havekes (instituuropsopleider) Jeroen Imants (adviseur onderzoek)</p>
<p>Hogeschool Arnhem Nijmegen Instituut voor Leraar en School (HAN) Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen Heyendaalseweg 141, 6525 AJ Nijmegen T 024 353 00 00 Mevr. A. Smelt(directeur)</p>	<p>Henk Delger (verantwoordelijke leerlijn onderzoek, (lid stuurgroep,) Arjo Hammink (instituuropsopleider) Renee Heynen (instituuropsopleider WPL1) Jos Trimp (onderwijskundige) Nadine Kostense (instituuropsopleider)</p>
<p>Eindhoven School of Education Postbus 513, 5600 MB Eindhoven Campus TU/e, Traverse 3.43, Eindhoven T 040 2473095 Dhr. D. Beijaard (directeur)</p>	<p>Ruurd Taconis (opleidingsdirecteur, lid stuurgroep)) Gonny Schellings (onderzoekscoördinator) Marloes de Bruin (coördinator Master en minor)</p>
<p>Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT) Prof. Goossenslaan 1-01, 5022 DM Tilburg Postbus 90900, 5000 GA Tilburg T 0877 874288 Mevr. Y. Visser (directeur)</p>	<p>Anne Brand (instituuropsopleider) Fûlya Kayaalp (instituuropsopleider) Johan de Jong (instituuropsopleider) Tom Toebes(instituuropsopleider) (instituuropsopleider) Johan Struik (adjunct directeur, lid stuurgroep) Zeger Jan Kock (verantwoordelijke leerlijn Onderzoek, onderzoeksbegeleider)</p>
<p><b>Ons Middelbaar Onderwijs</b> Postbus 574 5000 AN Tilburg Spoorlaan 171, 5038 CB Tilburg 013-5955500 Dhr. E. Bernard (voorzitter Raad van Bestuur)</p>	<p>Jos Hulsker (adviseur)</p>

## Bijlage 2: Contexten van de VO-scholen

Vanuit de eigenheid van de participerende VO-scholen bieden deze scholen een rijke context voor het leerproces van de studenten.

### Profiel van de scholen

#### Fioretti College



Het Fioretti College is een school voor mavo, vmbo en praktijkonderwijs in Veghel. De school telt ruim 1.600 leerlingen.

#### Missie & Visie

Het is onze missie om samen met onze leerlingen elke dag te werken aan hun toekomst en daarmee de toekomst van onze samenleving. Door de leerlingen volop mogelijkheden te bieden, hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen, ontplooiën zij zichzelf steeds meer. Zo bereiden zij zich optimaal voor op vervolgonderwijs en/of kwalificeren zij zich voor toetreding tot de arbeidsmarkt. Ouders vertrouwen erop dat wij hun kinderen de best denkbare educatieve en pedagogische vorming bieden.

De visie wordt vormgegeven door twee kernbegrippen, die centraal staan in de werkwijze van het Fioretti College: praktisch en persoonlijk. Praktisch staat voor weten wat je kan en wat jeermee kunt. Persoonlijk staat voor onderwijs op basis van relatie en gelijkwaardigheid. Dit aspect is afgestemd op de individuele mogelijkheden van de leerling.

Het Fioretti College werkt vanuit een katholieke achtergrond aan deze opdracht. Vanuit dit perspectief hebben wij zorg en respect voor iedereen en voor alle culturen. Door goed onderwijs en begeleiding bij het leren aan te bieden, willen wij ervoor zorgen dat onze leerlingen zich breed ontwikkelen. We streven ernaar dat leerlingen in vier of maximaal vijf jaren een diploma behalen, dat zij goed verder kunnen studeren in het vervolgonderwijs en dat zij zich thuis voelen in de maatschappij.

#### Uitgangspunten:

Het Fioretti College biedt praktisch en persoonlijk onderwijs en geeft dat gestalte in de volgende uitgangspunten:

- in de dagelijkse omgang met leerlingen en personeelsleden;
- in een goed opgezette leerlingbegeleiding;
- in zorg voor lief en leed binnen de school;
- in de lessen mens en maatschappij, levensbeschouwing en tijdens projecten, waar de christelijke godsdienst en andere wereldgodsdiensten behandeld worden en waar aandacht geschonken wordt aan waarden en normen in onze samenleving.

## Eckartcollege



pleincollege  
**Nuenen**

Damocleslaan 3  
5631 KC Eindhoven

T 040-2972222  
F 040-2467462  
E [info@eckartcollege.nl](mailto:info@eckartcollege.nl)  
I [www.eckartcollege.nl](http://www.eckartcollege.nl)

Pleincollege Nuenen  
Sportlaan 8  
5671GR Nuenen

Het Eckartcollege is een school voor vmbo, mavo, havo en vwo.

De school heeft ongeveer 2.300 leerlingen verspreid over twee vestigingen in Eindhoven (Eckartcollege) en Nuenen (Pleincollege Nuenen).

Het Eckartcollege is een school voor Vwo (met masterclass voor hoogbegaafden en technasium) Havo (met technasium) en Mavo (met leergebieden en Bèta ChallengeProgramma).

### **Missie en visie**

Het Eckartcollege begeleidt jonge mensen in hun ontwikkeling tot tolerante volwassenen met gevoel voor verantwoordelijkheid, met respect voor hun medemens en met vaardigheden om samen te kunnen werken. Binnen het Eckart zien en horen we elkaar als mens; iedereen doet er toe. Zingeving is van groot belang. Daarom spreken we elkaar regelmatig aan op waarmee we bezig zijn en waartoe. De school heeft een open, katholieke signatuur. Dewortels van onze levensbeschouwelijke inspiratie liggen in de christelijke traditie, daarnaast staan we open voor de inbreng van andere levensovertuigingen.

Voor de school staat de menselijke maat centraal. We creëren een veilige, kleinschalige leer- en leefomgeving.

Van eenieder die betrokken is bij de school wordt verwacht dat hij of zij naar eigen vermogen en vanuit de eigen plaats in de schoolorganisatie een bijdrage levert aan de realisering van de missie.

### **Kernwaarden:**

- elkaar horen en zien als mens, en elkaar respecteren
- betrouwbaar en eerlijk zijn, vertrouwen geven
- samen optrekken, verbindingen aangaan, een gemeenschap vormen

Ons handelen:

- zorgzaam
- kansen geven
- de ontwikkeling van ieders talenten
- gericht op relatie, competentie en autonomie

Wij willen dat leerlingen van ons leren:

- samen op te trekken
- zelfstandig te zijn
- verantwoordelijkheid te dragen voor eigen handelen
- rekening te houden met anderen en elkaar te leren zien
- te doen wat je kunt en eruit te halen wat in je zit
- actief te leren en een onderzoekende houding te ontwikkelen

## Zwijzen College



Prins Willem Alexander Sportpark 15  
5461 XL Vegel  
0413 366941  
[www.zwijzencollege.nl](http://www.zwijzencollege.nl)  
[info@zwijzencollege.nl](mailto:info@zwijzencollege.nl)

Het Zwijzen College Veghel is een school voor havo en vwo (gymnasium en atheneum) met ongeveer 1700 leerlingen en 165 medewerkers. Vanuit de christelijke traditie waarin het Zwijzen College wortelt, wil de school bijdragen aan een menswaardige wereld, waarin aandacht is voor de ontwikkeling van heel de mens.

### **Missie en visie**

Vanuit de christelijke traditie waarin het Zwijzen College wortelt, wil de school bijdragen aan een menswaardige wereld, waarin aandacht is voor de ontwikkeling van heel de mens. We beschouwen het als onze taak voor onze leerlingen onderwijs te verzorgen waardoor ze leren zin en betekenis te geven binnen de pluriforme wereld waarin ze leven. We zijn een school waarin de leerlingen aandacht en ruimte krijgen om op een authentieke wijze te kunnen leren.

Zo willen we bijdragen aan de vorming van onze leerlingen op weg naar volwassenheid en aan een stevig fundament voor hun toekomst.

### **Kernwaarden:**

- Ontplooiing
- Relatie
- Verantwoordelijkheid

### **De vijf pijlers van het onderwijs:**

- Actief leren.
- Leren in samenhang.
- Omgaan met verschillen.
- Aandacht voor vaardigheden.
- Reflectie en feedback.

## Scholengroep Helmond

Het Dr.-Knippenbergcollege maakt samen met het Carolus Borromeus College en het Vakcollege Helmond deel uit van de OMO scholengroep Helmond. De scholengroep maakt deel uit van de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs. (OMO).

De centrale missie is leerlingen van 12 tot en met 18 jaar, ongeacht hun talenten en sociale achtergrond, met goed onderwijs en zorgzame begeleiding voor te bereiden op het vervolgonderwijs en in het verlengde daarvan op een plaats in de maatschappij.

OMO vindt zijn levensbeschouwelijke verankering en oriëntatie in de joods-christelijke traditie, die zich vertaalt in een open katholiek karakter. Dit karakter komt tot uitdrukking in normen en waarden, in stijl en omgangsvormen en in maatschappelijke interactie. Het gaat niet alleen om het kwalificeren voor een vervolgopleiding of arbeidsloopbaan. Net zo goed gaat het om het voorbereiden van jonge mensen als deelnemer aan de maatschappij. Het vormgeven van morele waarden hoort bij de zoektocht van een puber naar volwassenheid; de school vormt in dat proces een zeer belangrijke factor.

## Carolus Borromeus College



Markesingel 2  
5707 DJ Helmond  
0492-792000  
[www.carolus.nl](http://www.carolus.nl)  
[info@carolus.nl](mailto:info@carolus.nl)

### Missie en visie

Het Carolus Borromeus College wil onderwijs geven van hoge kwaliteit, zodat de leerlingen optimaal zijn voorbereid op vervolgstudies en een plaats in de samenleving kunnen vinden, die bij hun capaciteiten en hun persoonlijkheid past. Om tot een zo groot mogelijke ontplooiing van de individuele talenten van onze leerlingen te komen, biedt het Carolus Borromeus College “onderwijs en begeleiding op maat” aan. Dit maatwerk komt op onze school tot uiting in:

- het aanbieden van een breed onderwijspakket,
- verschillende typen brugklassen,
- een eenjarige brugperiode,
- het stimuleren van individuele ontplooiingsmogelijkheden,
- het bevorderen van de actieve rol van leerlingen.

Het maatwerk is terug te vinden in de dagelijkse schoolpraktijk, waarin zowel de leerlingen als de medewerkers optimaal kunnen functioneren en presteren. Daarbij wordt, naar vermogen, rekening gehouden met persoonlijke mogelijkheden en omstandigheden van leerlingen en medewerkers.



In de sturingsfilosofie die op het Carolus Borromeus College gehanteerd wordt, spelen de steeds meer zelfverantwoordelijke teams een grote rol: zij zijn verantwoordelijk voor het bevorderen van de actieve rol van leerlingen in alle jaarlagen en afdelingen en het didactisch model dat daarbij gehanteerd wordt: van geleid naar begeleid naar zelfstandig leren.

### **Speerpunten**

- XL-leren:het talentprogramma
- International Business College
- Internationalisering
- 3D-Design: omgaan met de nieuwste computertechnieken
- Mavo-plus.
- Gymnasium

### **Dr.-Knippenbergcollege**



Nachtegaallaan 40  
5702 KN HELMOND  
T. 0492-597587  
admin@drknippenbergcollege.nl  
www.drknippenbergcollege.nl

### **Missie en visie:**

Het Dr.-Knippenbergcollege is een school voor vmbo-t, havo en vwo. De school heeft 1.800 leerlingen. Kenmerkend voor de school is het brede aanbod van activiteiten aan leerlingen om talenten op andere manieren te laten zien.

### **Profiel:**

- Versterkt beta onderwijs (o.a. technasium op havo en vwo en beta challenge programma op vmbo)
- Sportonderwijs (sportklassen).
- Wetenschapsoriëntatie Daarnaast heeft de school naast Frans en Duits ook het vak Spaans in het vakkenaanbod.
- Actief in taal
- Cultuur en musical

## Vakcollege Helmond



### **Locatie Onderbouw**

Ruusbroeclaan 149

5702 AW Helmond

T:0492 - 578250

@:[info@vakcollege.nl](mailto:info@vakcollege.nl)

[www.vakcollege.nl](http://www.vakcollege.nl)

### **Locatie Bovenbouw**

Keizerin Marialaan 4

5702 NR Helmond

T: 0492 - 506000

Het Vakcollege Helmond is een school voor beroepsgericht vmbo. De school heeft 800 leerlingen op 2 locaties. Aandacht van de school gaat vooral uit naar een uitstekende voorbereiding op het mbo. De school kent een vakroute techniek waarbij leerlingen al vanaf leerjaar 1 in een beroepskolom leren en werken. Daarnaast kent de school de sectoren economie, techniek, zorg en welzijn en sport, dienstverlening en veiligheid. De opleiding sport, dienstverlening en veiligheid is uniek in de regio.

### **Missie en visie**

We werken vanuit een positief mensbeeld en een sociale grondhouding. We vinden het onze maatschappelijke taak om een brede groep van leerlingen op te leiden en te begeleiden en ondersteunen waar nodig. Elke leerling moet zich bij ons op school veilig en thuis kunnen voelen, om vandaar uit te kunnen groeien. Daarom neemt de individuele en sociale begeleiding van de leerlingen een centrale plaats in. Wij ervaren onze leerlingen als doeners; spontaan en praktisch. We willen een kwaliteitsschool zijn die zich onderscheidt als beroepsgericht, die werkt aan de talentontwikkeling van onze leerlingen en die innovatief is. We willen onze leerlingen laten 'leren en doen', ze laten groeien in vakmanschap en als mens. Zo willen wij leerlingen voorbereiden op het mbo en een sterke positie in de maatschappij.

### **Doelstellingen:**

- **Kwaliteitsschool:** Het beste uit de leerlingen halen.
- **Onderscheidend:** De kennis, de vaardigheden en vooral ook de liefde voor een beroepsrichting bijbrengen.  
Daarvoor krijgen de leerlingen passende begeleiding.
- **Talentontwikkeling:** de talenten van de leerlingen aanspreken binnen en buiten het schoolse programma.
- **Innovatief:** het onderwijs aanpassen aan de veranderende samenleving en veranderende beroepenveld

### Bijlage 3: Naar een gezamenlijke visie

Naar een gezamenlijke visie op leren en opleiden in de school  
(Ans de Klein, 20 december 2010)

Bij het formuleren van onze visie op leren en opleiden willen we ons baseren op resultaten van recent onderzoek naar leren op de werkplek/opleiden in de school. Daarom geven we hieronder allereerst de belangrijkste recente onderzoeksresultaten op het gebied van werkpleklernen/opleiden in de school. We hebben daarbij voor de volgende drie invalshoeken:  
een overzicht van recent onderzoek naar werpleklernen (P. Tynjala paragraaf 1), vanuit de vraag hoe het daadwerkelijk samen opleiden nu het best kan worden vormgegeven (door M. Timmermans, paragraaf 2) en vanuit de vraag naar de betekenis van studieloopbaanbegeleiding bij het leren op de werkplek (door Meijers en Kuijpers, paragraaf 3).

#### 1. Overzicht van recent onderzoek naar Werkpleklernen

Bron: "Perspectives into learning at the Workplace", Päivi Tynjälä, dec 2007, vertaling: Annemieke van den Ing. (Uit: ScienceDirect 3 (2008))

Interesse in het leren op de werkplek is relatief nieuw en breidt zich snel uit sinds de jaren 90. Hiervoor worden o.a. de snel veranderende wereld, informatie en communicatie technologie en globalisering als verklaring gegeven. Deze nieuwe wereld stelt nieuwe, andere vragen aan werknemers. Levenslang leren is noodzaak geworden voor individuen en organisaties. Recent onderzoek heeft aangetoond dat er een kloof gaapt tussen wat wordt geleerd in de opleiding en wat men nodig heeft aan kennis en vaardigheden op de werkvloer. Bovendien heeft Eraut aangetoond dat er weinig harde bewijzen zijn voor een succesvolle transfer van wat men heeft geleerd op de opleiding naar handelen in de praktijk. De ontwikkeling van expertise op het gebied van vak en beroep vereist dat er sprake is van integratie van verschillende soorten kennis en interactie tussen theorie en praktijk.

Vervolgens worden drie definities van leren geïntroduceerd:

- De acquisitie metafoor: leren is een proces van kennis verwerven
- De participatie metafoor: leren vindt plaats door deel te nemen aan het handelen in sociale verbanden
- Kenniscreatie: leren vindt plaats wanneer de lerende nieuwe eigen concepten ontwikkelt en eigen handelen. Dit gaat dus een stap verder dan de participatie metafoor.

Onderzoekers van werkpleklernen hebben geconstateerd dat de gangbare concepten m.b.t. leren zijn gerelateerd aan de schoolcontext, en niet zonder meer kunnen worden overgezet naar leren op de werkplek. Hager bijvoorbeeld onderscheidt het *standaard paradigma* m.b.t. leren en het zich *nieuw ontwikkelend paradigma* m.b.t. leren.

Het standaard paradigma baseert zich op de volgende veronderstellingen:

- leren is een individueel cognitief proces,
- leren doe je in je hoofd, afgesloten van de wereld, door te denken, niet door actie,
- en leren moet transparant zijn, dus met meetbare, vooraf vastgestelde resultaten.

Dit paradigma sluit aan bij de acquisitiemetafoor. Dit paradigma is bepalend geweest voor de inrichting van het onderwijs, maar sluit niet aan bij leren op de werkplek.

Het nieuw ontwikkelend paradigma karakteriseert leren als *actie in de wereld*. Leren veroorzaakt niet alleen veranderingen in het hoofd van de lerende, maar ook in zijn omgeving. Context is inherent aan het leren. Dit paradigma sluit dan ook aan bij de participatiemetafoor en de kenniscreatie. Het levert ook bruikbare ingangen om na te denken over effectief leren op de werkplek.

### Wat weten we over leren op het werk?

Als belangrijkste verschil tussen leren op school en leren op de werkplek wordt gezegd dat leren op school formeel is, het is planmatig, doelgericht. Het leren is individueel van aard, de nadruk ligt op mentale activiteiten, individuele taken en toetsen en er wordt veel belang gehecht aan parate kennis.

Leren op de werkplek is hoofdzakelijk informeel van aard en vindt meestal plaats in een sociale setting. Het kunnen samenwerken is belangrijk, het leren is zeer gevarieerd, en men maakt gebruik van een grote diversiteit aan hulpmiddelen en gereedschappen.

De verschillen tussen formeel leren en informeel leren kunnen zowel sterke en als zwakke kanten worden gezien. De algemene kennis en vaardigheden zijn nodig, maar de transfer naar specifieke kennis en vaardigheden gaat niet vanzelf. Daarvoor zijn authentieke situaties nodig waarin deze kunnen worden geleerd. Tegelijkertijd kan het situatiespecifieke leren erg beperkend zijn, transfer naar een andere context is soms niet eens mogelijk.

### Niveaus van leren op de werkplek.

Wat leren mensen op de werkplek en hoe gebeurt dat?

Op de eerste plaats wordt vastgesteld dat veel leren op de werkplek niet als zodanig wordt herkend vanwege het informele karakter van de werkplek. Volgens Eraut is er weinig dat mensen niet kunnen leren op de werkplek. Daarnaast wordt erop gewezen dat mensen ook ongewenste zaken leren op de werkplek, zowel m.b.t. vaardigheden als houding en gedrag.

Werkpleklernen is een leerproces dat een eigen invulling krijgt in de dynamiek van het dagelijkse arbeidsproces en waarbij het werken en het leren zo met elkaar verweven zijn dat het één moeilijk is te onderscheiden van het ander<sup>20</sup>. Een lerende creëert in een spanningsveld tussen presteren en tegelijkertijd daarvan leren, een eigen leerweg op grond van het aanbod van mogelijke activiteiten op de betreffende school -“*affordance*”- in wisselwerking met de keuze om van die leerkansen daadwerkelijk gebruik te maken -“*agency*”-.<sup>21</sup> Om dit leerproces vanuit opleidingsperspectief zo optimaal mogelijk te kunnen laten verlopen, is het noodzakelijk dat de leerwerkactiviteiten zo goed mogelijk recht doen aan de leerbehoeften van de student, aan de mogelijkheden van de school, en uiteraard aan het curriculum van de opleiding.

Werken in groepen is een manier om kennis te delen en expertise te ontwikkelen en daarmee het leren van het individu te bevorderen. Vastgesteld is dat mensen die niet in staat zijn om met anderen te netwerken, kennis te delen en nieuwe kennis te construeren, aantoonbaar achterop raken bij hun peers. Een andere is de interactie tussen nieuwelingen en experts, waarbij is vastgesteld dat niet alleen de nieuwelingen daarvan leren. Fuller en Unwin stellen dan ook dat het voor organisaties van belang is om wegen te vinden om mensen te motiveren om hun expertise te delen.

Samenvattend: individueel leren en leren in groepen op het werk is in hoge mate een sociale activiteit die interactie en dialoog vereist, uitdagingen nodig heeft die het leren noodzakelijk maken en vraagt om reflectie op opgedane ervaring en vooruitdenken.

Van individueel leren naar communities of practice en lerende organisaties:

Leren en motivatie om te leren zijn sterk sociaal-cultureel bepaald. Vandaar ook dat onderzoek naar leren vanuit de sociale wetenschappen focust op de community en niet op het individu. Sociale gemeenschappen socialiseren nieuwelingen in hun cultuur. Onervaren starters hebben een legitieme plaats in de groep, eerst in de periferie, geleidelijk groeien zij naar meer verantwoordelijkheid en tot

<sup>20</sup> Poell, R.F., & Van Woerkom, M. (2011). *Supporting workplace learning. Towards evidence-based practice*. Dordrecht: Springer; Tynjälä, P. (2008) Perspectives into learning at the Workplace. *Educational Research Review* 3 (2008) pp. 130–154

<sup>21</sup> Nijhof W.J. & Nieuwenhuis A.F.M. (2008) *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.

Poell, R.F. & Van der Krogt, F.J. (2007) Lessen voor het organiseren van leerwegen. *Develop(2)* pp 96-100.

Timmermans, M. (2012): “*Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordanc, Agency en Competentieontwikkeling*”. Proefschrift

slot bevinden zij zich in het hart van de gemeenschap. Leden van de groep delen kennis, onderhandelen over betekenis, ontwikkelen hun (beroeps)identiteit en ontwikkelen beroepsmatig handelen. Dit concept van leren op het werk heeft consequenties voor de ontwikkeling van organisaties. Wenger adviseert organisaties om hun interne scholing te organiseren als participerende processen van ervaren en minder ervaren medewerkers waarin de nadruk ligt op leren en niet op onderwijzen. Het gaat hier om leren als participerend proces.

Het leren van netwerken en regio's:

Het algemene doel van een netwerk is om een forum te bieden voor het uitwisselen, transformeren en creëren van kennis. Deelname aan netwerken stelt mensen in staat de grenzen tussen organisaties en gebieden van expertise over te steken. Het leren vindt plaats op alle vier niveaus: het individu, de groep, de organisatie en het netwerk. De kracht van leren in een netwerk is de vele diagonale relaties, het best te kenmerken als zones van naaste ontwikkeling (zie Vygotsky). Het leren van het netwerk zelf bestaat hieruit dat (de organisaties in) het netwerk door de interactie hun eigen denk en werkwijzen transformeren. Voorwaarden voor het succesvol ontwikkelen van innovaties in netwerken: interactie, gedeelde doelen, metakennis (wie weet wat, waar kunnen we wat vinden), volwaardige participatie (motivatie om kennis te delen), vertrouwen en een klimaat dat samenwerken bevordert en tot slot: progressief probleemoplossend vermogen: het vermogen om niet te vervallen in routines maar steeds complexere zaken op te pakken, waardoor organisaties steeds hun taken en uitdagingen herdefiniëren, werken op de randen van hun competenties en zichzelf overtreffen. De infrastructuur die hiervoor nodig is behelst het plannen van leermomenten, het initiëren van leerprocessen, en het evalueren van de vooruitgang.

Het werkpleklernen is zowel informeel als formeel (in deze volgorde).

Werkpleklernen onderscheidt zich van leren op school op de eerste plaats door zijn informele karakter. Volgens Eraut kan informeel leren worden gekarakteriseerd door termen als impliciet, onbedoeld, opportunistisch en ongestructureerd leren, en door de afwezigheid van een leraar. Hij onderscheidt drie typen informeel leren: impliciet, reactief en doelbewust. Het impliciete leren betreft het onbewust verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden zonder te herkennen dat men leert. Het meeste leren van ervaring heeft kenmerken van deze wijze van leren. Bij het reactieve leren vindt een meer doelbewuste inspanning plaats, maar het vindt plaats in een situatie waarin men weinig tijd heeft om na te denken. Het betreft bijna spontane reflectie op eerdere ervaringen, het waarnemen van feiten, soms het stellen van vragen en het waarnemen van de effecten van acties. Hier vindt ook herkenning plaats van mogelijke leerkansen in de toekomst. Doelbewust informeel leren betreft situaties waarin er sprake is van een duidelijk werk-gerelateerd doel, met leren als waarschijnlijk neveneffect. Dit type leren zie je in discussies en het terugkijken op acties en ervaringen, betrokkenheid bij besluitvorming en het oplossen van problemen. De meeste van deze activiteiten worden gezien als normaal onderdeel van het werk en ze worden zelden beschouwd als leeractiviteiten hoewel dat wel het geval is. Billett heeft andere opvattingen over werkpleklernen. Hij stelt dat de resultaten van werkpleklernen niet noodzakelijk concreet zijn, dat de activiteiten op de werkplek zijn gericht op continuïteit, in hoge mate gestructureerd en vaak inherent pedagogisch. Participatie en leren staan centraal in de voortgang van deze activiteiten. Hij noemt dit leren *van* werk. Tynjälä, voegt daaraan toe dat werkpleklernen geen eenduidig fenomeen is, maar drie varianten kent: (1) incidenteel en informeel, (2) bedoeld en niet formeel, (3) formeel op het werk of buitenshuis. Verder heeft de positie van de lerende effect op de condities en het proces van leren. Onderzoek van Slotte e.a. geeft drie redenen waarom informeel leren alleen niet voldoende is: Het levert (1) vooral *tacit knowledge* (stilzwijgende kennis) op, inclusief ongewenste resultaten, slechte gewoontes e.d. Het is de vraag of dit voldoende is om de snel veranderende kennismaatschappij bij te benen (2), en tot slot (3) door het leren expliciet te maken en te plannen, kan *tacit knowledge* worden omgezet in expliciete kennis, en kan conceptuele kennis worden geïntegreerd met praktijkervaring, wat de basis vormt voor de ontwikkeling van expertise. Daarom pleiten Slotte c.s. ervoor om de verschillende manieren van werkpleklernen te combineren.

Samenvattend wordt het voorstel gedaan om leren op school meer succesvol te maken door elementen van het werkplekleren en expertiseontwikkeling over te nemen en werkplekleren te ontwikkelen door de sterke kanten van het schoolse leren in te zetten, zoals doelgerichtheid, structuur, begeleiding, conceptualisering, PLG en projectmatig leren. De rol van HRM en HRD wordt genoemd als belangrijk in dit proces.

#### Leerwerkplekken verschillen in hoe ze het leren ondersteunen.

Niet alle werkplekken nodigen in even grote mate uit tot leren Volgens Billett wordt de wijze waarop een individu leert op de werkplek bepaald door zowel de mate waarin de werkplek kansen tot leren creëert als door de mate waarin het individu ervoor kiest van deze kansen gebruik te maken. Fuller en Unwin onderscheiden drie typen kansen tot leren die centraal staan bij het ontstaan van een expansieve leeromgeving: (1) de kans om deel te nemen aan diverse communities of practice (2) de organisatie van het werk op zo'n manier dat medewerkers de kans krijgen tot gezamenlijke kennis constructie en expertise en (3) de kans om bezig te zijn met theoretische kennis in cursussen buiten de werkplek. Met andere woorden, er is *ruimte* nodig om te leren. Ruimte wordt gedefinieerd met het Javaanse concept *ba*, gedeelde ruimte om relaties aan te gaan. Die ruimte kan fysiek, virtueel of mentaal zijn, of een combinatie.

#### Leren op het werk en formeel leren

Als het gaat om training op de werkplek als onderdeel van een formele opleiding en het behalen van diploma's dan komt dit het meest overeen met wat lerarenopleidingen op dit moment verstaan onder werkplekleren. Er worden vijf modellen gepresenteerd hoe het opdoen van werkervaring door studenten kan worden georganiseerd, (gebaseerd op Guile en Griffiths):

1. Het traditionele model: de student wordt "gelanceerd" en past zich al doende aan aan de eisen van de werkomgeving. Samenwerking tussen opleiding en werkplek is minimaal.
2. Het ervaringsmodel, gebaseerd op o.a. de leertheorieën van Kolb. Reflectie als hulpmiddel in het leerproces wordt geïntroduceerd. De interpersoonlijke en sociale ontwikkeling van de student staan voorop. Dit leidde in elk geval tot nauwere samenwerking en meer communicatie tussen opleiding en werkplek. Begeleiding is op afstand.
3. Het generieke model. In dit model wordt het opdoen van werkervaring gezien als een kans om generieke vaardigheden te ontwikkelen en te toetsen in de werksituatie. De nadruk ligt op leerresultaten, die studenten vastleggen in portfolio's en die worden getoetst in assessments. Doel is om studenten te ondersteunen bij de (ontwikkeling van) zelfsturing. Dit is op dit moment het meest herkenbare model in de beroepsopleidingen in de UK [en in Nederland].
4. Het werkprocesmodel. Doel is dat studenten een holistisch begrip ontwikkelen van het werkproces en de werkcontext, dat ze leren zich aan te passen/ te schakelen in veranderende contexten door deel te nemen aan verschillende communities of practice. Dit model vereist de integratie van theoretisch en praktisch leren en dus is samenwerking tussen opleiding en werk heel belangrijk.
5. Het connectieve model, gebaseerd op sociaal culturele leertheorieën, wordt gezien als ideaal. Centraal in dit model staan de reflexieve verbinding tussen formeel en informeel leren (de conceptuele ontwikkeling van studenten) en tussen verticaal en horizontaal leren (de ontwikkeling van de student in het vermogen om te werken in verschillende contexten). Nauwe samenwerking tussen opleiding en werkplek is vereist, waarbij het de taak van de opleidingen is om partnerschappen te ontwikkelen met werkplekken om samen leeromgevingen te creëren.

De eerste vier vormen zijn alle vier herkenbaar in de huidige Europese praktijk van beroepsopleidingen, maar de modellen zijn analytisch en niet beschrijvend: veel opleidingsmodellen laten in de praktijk kenmerken van meer dan een model zien.

Het vijfde model wordt gepresenteerd als een nieuwe benadering die door Guile en Griffiths wordt gezien als een kader voor een curriculum dat tot doel heeft de verbinding te benadrukken tussen het leren in verschillende opleidingscontexten en werkcontexten.

Hoe kun je dit vijfde model verwezenlijken in de opleiding? Tynjälä, introduceert het begrip *integratieve pedagogiek*, dit is geen techniek, maar het principe dat in elke leersituatie sleutelementen van expertise(ontwikkeling) zouden moeten worden geïntegreerd. Denk aan theorie, praktijk en zelfregulatie. Met andere woorden, theorie moet worden bekeken in het licht van praktijkervaringen en praktijkervaringen moeten worden beschouwd in het licht van theorieën, waar traditioneel onderwijs ze apart behandelt. In dit proces van het integreren van theorie en praktijk zijn *mediating tools* nodig, zoals begeleidingsgesprekken, schrijfoopdrachten, analyse opdrachten, portfolio's en zelf-assessments, logboek- en reflectieverslagen. Deze hulpmiddelen ondersteunen studenten in het ontwikkelen van hun zelf-regulatie.

Volgens Bereiter en Scardamalia is het vooral het oplossen van problemen dat studenten helpt om formele kennis om te zetten in expertise. Het proces van het integreren van theorie en praktijk en zelfregulatie wordt zo een proces van probleem oplossen. Daarom zouden PLG taken tot de kern van beroepsopleidingen moeten behoren.

Implicaties van dit model voor het leren in authentieke werksituaties:

- Met moet het geheel willen zien als een holistisch proces
- Studenten hebben conceptuele en pedagogische hulpmiddelen nodig
- Participeren in levensechte situaties is noodzakelijk, maar niet voldoende: alleen diepe integratie van theoretische en praktische kennis en zelfregulatie leiden tot expertise ontwikkeling

Dit vraagt om integratie van het leren op het werk in het curriculum, en andere leerinhouden.

Het is dus de bedoeling dat studenten op de opleiding opdrachten krijgen die ze ertoe aanzetten om hun werkervaring te onderzoeken in het licht van een conceptueel, theoretisch kader.

Door de integratie van werkplekleren in het curriculum bestaat het risico dat kernvakken worden gemarginaliseerd. In dit connectieve model is het uitdrukkelijk de bedoeling om de kernvakken te koppelen aan de beroepsgerelateerde onderwerpen. Daarnaast is het belangrijk dat studenten coaching en begeleiding krijgen en dat hun leren wordt gefaciliteerd. Ideaal is een begeleider op het instituut én een begeleider op de werkplek, en dat ze regelmatig met zijn drieën contact hebben. Het is ook belangrijk dat de doelen van het programma tijdens het werkplekleren vooraf zijn vastgesteld en dat deze zijn afgeleid van het curriculum en verbonden met de theorie. Zo verandert werkplekleren in doelgericht leren. Daarnaast zijn er pedagogische mogelijkheden om het leren van de student op de opleiding meer levensecht te maken. Genoemd worden PLG, casus based leren, en projectmatig leren.

Uitdagingen in de samenwerking tussen opleidingsinstellingen en leveranciers van werkplekken:

Op de eerste plaats dient men in de samenwerking tussen opleidingen en de leveranciers van werkplekken alert te zijn op het feit dat de partners sterk verschillende visies kunnen hebben op leren en op het doel van leerwerkplekken voor studenten. Leerdoelen van opleiders en studenten zijn niet altijd in het belang van de werkgever, die een student wellicht op de eerste plaats ziet als een goedkope arbeidskracht, of er zijn onvoldoende leerwerkplekken beschikbaar. De tripartiete samenwerking is ook belangrijk bij de beoordeling van het leren. Studenten hebben werkplekbegeleiders nodig die in staat zijn goede feedback te geven, en beschikken over voldoende pedagogische vaardigheden. Studenten hebben daarnaast toegang nodig tot meerdere communities of practice (dus het aantal benodigde geschikte begeleiders is groter dan 1 op1). Het trainen en coachen van werkplekbegeleiders is dan ook de grootste uitdaging voor opleidingen, waarna een voortdurend contact tussen opleiders en werkplekbegeleiders belangrijk is. Om de gedeelde verantwoordelijkheid te kunnen waar maken is ook gedeelde kennis en gedeeld inzicht (understanding) nodig met betrekking tot de leerdoelen, het ondersteunen van leerprocessen, en assessment. Dit bereikt men alleen door middel van open communicatie, onderhandelen en samenwerken. Dit geldt ook voor curriculumplanning. In een snel veranderende omgeving dienen

leraren direct contact te hebben met de eisen van de werkvloer, en werkplekbegeleiders moeten kunnen participeren in de planning van de curricula. Omdat de opleiding eerstverantwoordelijke is, zal het contact moeten uitgaan van de opleiders. Een en ander betekent dat de rol en expertise van opleiders in het algemeen, en die van beroepsopleiders in het bijzonder, een fundamentele transformatie doormaakt.

Een andere belangrijke uitdaging is de ontwikkeling van werkplekpedagogiek. Volgens Eraut is het transferproces, waarin theoretische kennis in specifieke leeromgevingen wordt omgezet in expertise, een veel intensiever leerproces dan het oorspronkelijke leerproces waarin academische kennis wordt verworven. Vandaar dat alleen in nauwe samenwerkingsverbanden deze integratieve en connectieve pedagogiek kan worden ontwikkeld. Dat leidt tot een derde uitdaging: geld.

### Conclusies

Het is belangrijk dat schools leren en werkplek leren nauw met elkaar verweven worden. Elke student van een beroepsopleiding zou in staat moeten worden gesteld om authentieke werkervaring op te doen en dat daarbij het integreren van theoretische, praktische en zelfregulatieve kennis worden betrokken, zoals wordt voorgesteld in het model van integratieve pedagogiek.

Samenwerking tussen opleidingen en het werkveld is van fundamenteel belang, dat kan op verschillende manieren, maar voorop staat dat studenten de kans moeten krijgen om deel te nemen in authentieke communities of practice op de werkplek, terwijl werknemers af en toe tijd en ruimte nodig hebben voor reflectie op en voor het conceptualiseren van hun praktijk, zowel als het updaten van hun professionele kennis en vaardigheden. Voor beide groepen is de integratie van theoretische, praktische en zelfregulatieve kennis en van formeel en informeel leren essentieel.

## **2. Hoe het daadwerkelijk samen opleiden nu het best kan worden vormgegeven?**

*Bron: Miranda Timmermans: "De kracht van een driehoeksverbinding: naar echt samen opleiden" (2009). lin: Het kind, de leerkracht en het onderwijs, Geerdink (red).*

De samenwerking tussen opleiding en school zet het opleiden in een ander perspectief. Het roept vragen op als: Hoe ziet dit 'nieuwe' opleiden eruit? Wat betekent opleiden voor een school en welke kwaliteiten kunnen en moeten scholen inzetten? Wat betekent dat vervolgens weer voor de opleiding? En de student dan, hoe zit het daarmee?

Timmermans introduceert de term "Gouden Driehoek van Competentiegericht Opleiden". De basis van deze Gouden Driehoek is de samenwerking tussen opleiding en school. De inhoud van de Gouden Driehoek is het opleiden.

Timmermans constateert dat er binnen opleiden in de school heel veel meer aandacht is voor het formele opleiden, zoals we dat kennen van de opleiding, dan voor het leren en opleiden op de werkplek. Dit betekent dat het leer- en opleidingsaanbod van de school grotendeels ingevuld wordt door inhouden en interventies vanuit de opleiding. De kwaliteiten van de school zelf worden niet genoemd en dus ook niet benut. Dat het opleiden in de school wordt beschreven vanuit het perspectief van de opleiding, zien we terug in de uitwerking van de verschillende samenwerkingsmodellen, ook daar draait het vooral om de vraag hoe de school in het opleiden past. Volgens Timmermans is het nooit de bedoeling geweest van het opleiden in de school en is het voor het vormgeven van het opleiden in de school onwenselijk. De school als partner in opleiden verwordt zo tot een passieve partner, in de zin dat zij slechts zaken van de opleiding overneemt, terwijl ze een actieve partner moet worden vanwege en mét een eigen authentieke inbreng.

Vastgesteld wordt dat opleiden in de school voor een groot deel bestaat uit leren op de werkplek. Bij leren op de werkplek gaat het om leren én om werken in een reële arbeidssituatie. Leren en werken zijn twee verschillende activiteiten die niet als vanzelfsprekend samen gaan. Op de opleiding is het duidelijk, daar leert de student. Echter vanaf het moment dat de student de opleidingschool binnenkomt, wordt het onduidelijk. De student is dan onderdeel van een arbeidsorganisatie en draait mee in het dagelijkse werk: is er dan sprake van leren of van werken?



Wanneer bij het vormgeven van het opleiden slechts wordt gekeken vanuit het perspectief van de opleiding, vergeten we de eigen routines, activiteiten en het ritme van de school. Om de school als leerplek optimaal te benutten zal meer dan nu het geval is, uitgegaan moeten worden van de eigenheden en mogelijkheden van de school. De praktijk zal veel meer gezien moeten worden als authentieke leerbron, waar het leren en opleiden van de student logisch aansluiten op de dagelijkse gang van zaken: dit geeft invulling aan het opleiden in de school.

Als het gaat om de inhoud van het opleiden dan moet die nadrukkelijk komen uit activiteiten en werkzaamheden in het primaire proces en het professionaliseren van leraren. De toegevoegde waarde van het model zit ook in de interactie tussen de drie schillen: een school ontwikkelt zich van een organisatie die alleen gericht is op leren van leerlingen naar een organisatie waar iedereen voortdurend leert. Studenten op een opleidingsschool maken gebruik van het primaire proces als bron voor werken en leren én tegelijkertijd komen ze terecht in een cultuur en structuur waar voortdurende professionalisering vanzelfsprekend is. Dit betekent dat studenten meedraaien als leraar gericht op het bereiken van de doelen van de school. Dat is een andere invulling dan het inoefenen van vaardigheden in het lesgeven of het uitvoeren van opleidingsopdrachten in de context van een klassensituatie. Het meewerken van studenten in de organisatie heeft op haar beurt weer effect op het onderwijs aan de leerlingen en het leren van de leraren. Dit maakt dat alle perspectieven meegenomen worden.

Uit onderzoek door Timmermans blijkt dat alles wat de opleidingsschool te bieden heeft ten behoeve van het leren en opleiden van studenten gevat kan worden in acht kwaliteitsgebieden. Het betreft hier: Positionering, Klimaat, Opleiden, Participatie, Aanbod, Onderzoek, Professionaliseren en Middelen (Timmermans e.a., 2009)."

Het kwaliteitsinstrument KOOS is voor de scholen nu een middel om zich bewust te worden van de mogelijkheden zich verder te ontwikkelen tot een rijke leeromgeving voor studenten. Wat betekent dit voorgaande nu voor de opleiding en voor de student?

### **3. Wat is de betekenis van studieloopbaanbegeleiding bij het leren op de werkplek?**

*Bron: Frans Meijers & Marinka Kuijpers: "Professionalisering van loopbaanbegeleiders in het beroepsonderwijs" (2010)*

Meijers en Kuijpers stellen dat het onderwijs als gevolg van een toenemende druk staat om jongeren te kwalificeren voor een diensten/kenniseconomie. moet veranderen van een 'industriële diplomafabriek' (d.i. een primair op kennisoverdracht gerichte organisatie) naar een 'loopbaancentrum'. Immers, in een school die zichzelf begrijpt als een loopbaancentrum, wordt de relatie met de leerling anders gedefinieerd.

Opmerkelijk is dat docenten én studieloopbaanbegeleiders veelal aangeven onvoldoende tijd te hebben om het portfolio van de leerling (grondig) te bestuderen. Zij gaan er daarom van uit dat de leerling zelf 'loopbaanlessen' uit zijn of haar portfolio trekt. In een niet-dialogische omgeving gaat de leerling echter strikt instrumenteel met het portfolio om: hij zorgt dat het voldoet aan de eisen die zijn opleiding stelt, maar hij kijkt zelf zelden tot nooit in zijn eigen portfolio en verwacht er ook helemaal niets van in termen van loopbaanplanning/sturing.

Eenzelfde houding zien we met betrekking tot reflectie, waaraan in het onderwijs steeds meer aandacht wordt geschonken. Reflectie lijkt – bij gebrek aan een dialoog - meer doel op zich dan middel om de (leer)loopbaan richting te geven. Gevolg hiervan is, zoals Zijlstra & Meijers laten zien met behulp van onderzoeksgegevens uit de HBO-instroommonitor, dat veel eerstejaars studenten in het hoger beroepsonderwijs bijzonder negatief zijn over de verschillende vormen van reflectie waaraan zij worden 'onderworpen'. Op de toegenomen reflectiedwang reageren vele studenten op dezelfde wijze als op de rest van het curriculum: zij trachten met zo min mogelijk inspanning te overleven. Docenten reageren vervolgens op dit studentengedrag door te proberen de gewenste

reflectie af te dwingen via de inzet van instrumenten als 'reflectiewijzers' en portfolio's. Hieruit blijkt ook dat instituties (en docenten) het meest vertrouwen hebben in de technische kant van hun werk.

In een niet-dialogische context komen zowel de leerling als de loopbaanbegeleider in een positie terecht waarin ze beiden niet leren maar gedwongen worden om te 'overleven'. Het gaat fout op twee, met elkaar samenhangende punten. In de eerste plaats negeren verreweg de meeste docenten en managers volkomen dat vertrouwen – essentieel voor een dialoog over zin en betekenis – niet vanzelfsprekend aanwezig is in de relatie tussen docenten en studenten. Vertrouwen moet worden opgebouwd doordat een leerling zich gekend, herkend en erkend voelt door een persoon die hij terzake deskundig acht. Vele docenten worden echter door studenten niet deskundig geacht omdat het hen - omdat zij al zolang in het onderwijs werkzaam zijn en er nauwelijks samenwerking bestaat tussen het onderwijs en het bedrijfsleven - ontbreekt aan kennis over actuele vakbekwaamheidseisen. Het probleem van de ontbrekende deskundigheid wordt nog groter wanneer schoolmanagers er voor kiezen studieloopbaanbegeleiding slechts te laten uitvoeren door docenten die 'goed met leerlingen kunnen omgaan' (naar schatting 20-30% van de docenten; zie Kuijpers, Meijers & Bakker). In een dergelijke situatie hoeft de meerderheid van de docenten geen dialoog met leerlingen te voeren over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van wat zij doceren en kan zich beperken tot de rol waarmee zij vergroeid zijn: die van 'vakdocent'. De studieloopbaanbegeleider heeft echter geen kennis uit de eerste hand van de ervaringen die leerlingen opdoen in hun opdrachten en stages; deze worden immers begeleid door vakdocenten. Het gevolg is dat hij met de leerling niet over concrete ervaringen kan spreken maar zich gedwongen ziet het levensthema en de loopbaanwensen van de leerling los van een concrete en gedeelde context aan de orde te stellen. Gezien het ontbrekende vertrouwen én gelet op het feit dat een 'contextloze' bespreking de leerling tot een hoog abstractieniveau dwingt (waar velen niet uit zichzelf toe in staat zijn), is de leerling hiertoe niet gemotiveerd. Geconfronteerd met het onvermogen en de onwil van de leerling om te reflecteren ziet de studieloopbaanbegeleider zich – om te overleven – gedwongen het contact te realiseren via het beschikbare instrumentarium dat daarmee in de meest letterlijke zin instrumenteel wordt.

#### "Professionalisering van loopbaanbegeleiders: een conclusie

De school als loopbaancentrum is nog niet uit de verf gekomen. Docenten/begeleiders zijn niet in staat een dialoog op te zetten en leerlingen worden niet geholpen om keuzes te leren maken die hun leren meer in het kader van hun ambities en waarden plaatst. De beleidsmakers gaan deze verdiepingsslag niet aan maar zetten nog forser in op functiedifferentiatie en de inzet van instrumenten als persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) en portfolio's. Dit op zijn beurt resulteert in een 'instrumentele' studieloopbaanbegeleiding is niet alleen inadequaat omdat van de leerling veel meer zelfsturing wordt gevraagd dan waartoe hij/zij in staat is, maar ook onethisch omdat de leerling de facto in een situatie van grote onzekerheid in de steek wordt gelaten. Om deze tendens te doorbreken is een cultuuromslag nodig waarbij het spreken met leerlingen (in plaats van het spreken tegen of over leerlingen) een integraal onderdeel wordt van het functiepakket van zoveel mogelijk docenten. Deze laatsten zijn echter in meerderheid nauwelijks bereid om hun professionele identiteit aan te passen. Zij zijn er van overtuigd dat een goede studieloopbaanbegeleiding vooral een 'directieve begeleiding' is waarin het aankomt op het geven van concrete informatie en het verhelpen van acute problemen. Zij zijn er ook van overtuigd dat het overduidelijke slechte functioneren van de huidige studieloopbaanbegeleiding niet aan hen ligt maar aan tekortschietende managers, een op afstand blijvend bedrijfsleven en onvoldoende reflectieve capaciteiten van de leerlingen. Tenslotte zijn ze er van overtuigd dat hun eigen loopbaancompetenties voldoende zijn en dat zij over kennis en kwaliteiten beschikken om leerlingen adequaat te begeleiden.

De vraag is daarmee hoe 'onwillige' professionals verleid kunnen worden om zich professioneel in een nieuwe richting te ontwikkelen. Recent onderzoek van Hensel naar de ontwikkeling van

persoonlijkheidskenmerken bij professionals laat zien dat daarvoor eenzelfde leeromgeving nodig is als voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Het uitgangspunt zijn concreet gevoelde praktijkproblemen waarover in groepen een dialoog moet kunnen worden gevoerd. In deze dialoog moet zingeving een centrale plaats innemen: ontwikkeling van persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten vindt alleen plaats wanneer de lerenden dit zinvol vinden (en dat is iets anders dan 'nodig vinden'). Concreet betekent dit dat het in het onderwijs dominante perspectief verlaten moet worden dat leren (ook van docenten) een individuele activiteit is. De nadruk moet niet meer liggen op het leren *binnen* maar op leren *door* organisaties. De vorm van dialoog die hiervoor nodig is omschrijft Shotter als "a socially constructed myriad of spontaneous, responsive, practical, unselfconscious, but contested interactions", een vorm die haaks staat op "the apparent representation of dialogue as converging upon a single ultimate 'Truth'". Een dergelijke dialoog zoekt niet a priori naar consensus maar gaat in eerste instantie uit van pluralisme en zelfs conflict. De gezamenlijkheid die ten grondslag ligt aan collectief leren is derhalve geen uit-onderhandelde waarheid, maar een rijke, gedeelde betekenis gefundeerd in de ideeën van alle betrokkenen. Om een dergelijke leeromgeving te kunnen realiseren binnen de dominante onderwijscultuur is transformatief leiderschap essentieel. Dergelijk leiderschap is echter nog dun gezaaid in het Nederlandse beroepsonderwijs.

#### Bijlage 4: Onderzoeksagenda actualiseren

##### Begrippen

A	minister:	minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
B	school:	uit 's Rijks kas bekostigde school als bedoeld in artikel 1 van de Wet op het voortgezet onderwijs
C	vo:	het voortgezet onderwijs, zoals bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs
D	hoger onderwijs:	hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs, zoals bedoeld in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW)
E	opleidingsinstituut:	op basis van de WHW bekostigde bachelor- of masteropleiding tot docent vo/bve of docent vho
F	opleidingsschool:	Partnerschap tussen één of meer scholen van vo en één of meer lerarenopleidingen die in gezamenlijkheid toekomstige leraren voor een groot gedeelte van hun tijd op de werkplek opleiden,
G	academische opleidingschool (AOS):	opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het in het kader van die opleiding verrichten (voor een belangrijk deel door de docent in opleiding) van praktijkgericht onderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie
H	school binnen het partnerschap	de school of de combinatie van scholen die binnen de AOS het schoolgebonden opleiden en onderzoek op de werkplek in samenwerking met de partner(s) verzorgt
J	student:	degene die hoger onderwijs volgt (geen extraneus) en die voor zijn/haar opleiding een groot gedeelte van het onderwijs op de werkplek volgt (zie regeling Tegemoetkoming kosten opleidingscholen, 27 april 2009, artikel 2 lid 2 voor specificaties)
I	NVAO:	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, het accreditatieorgaan hoger onderwijs, bedoeld in artikel 5a.2 van de WHW

# I. Onderzoeksagenda AOS Oost-Brabant: uitgangspunten en uitwerking

## Inleiding

Leraren en aanstaande leraren die de opleiding volgen, krijgen tijdens hun werk in de school op allerlei manieren te maken met kritische situaties. Dit zijn onderwijssituaties waarin de leraar moet zien om te gaan met onvolkomenheden in het onderwijs en waarin hij of zij problemen moet oplossen in het onderwijs aan leerlingen. Het kan gaan om bekende niet makkelijk op te lossen problemen in het onderwijs die al een lange geschiedenis kennen. Voorbeelden daarvan zijn: hoe moeten we op een effectieve en efficiënte manier differentiëren tussen leerlingen met verschillende leerpotentie? Of hoe kan op een effectieve en efficiënte manier samenwerkend leren in de klassensituatie vorm krijgen?

Daarnaast dienen zich nieuwe vraagstukken aan. De maatschappij ontwikkelt zich snel. ICT en (sociale) media spelen een steeds belangrijkere rol in het leven van leerlingen. De bekendheid van veel leraren met deze nieuwe technologieën blijft achter bij de vaardigheden van de leerlingen. De maatschappij stelt nieuwe eisen aan professionals zoals 'lifelong learning'. In dat verband stellen we ons de vraag hoe onderzoekend leren door leerlingen en leraren vorm moet krijgen.

Het gaat niet alleen om maatschappelijke vraagstukken; ook nieuwe inzichten in leren van leerlingen ontwikkelen zich. Hoe ga je als leraar om met het voortschrijdend inzicht in het leren van leerlingen en de nieuwe kennis over de rol van de hersenen bij het leren van adolescenten?

De mening en de kennis van de docent zelf komen nu steeds meer centraal te staan. Jarenlang waren het echter vooral anderen buiten de school die de taak hadden om antwoorden op deze vragen te zoeken en oplossingen te ontwikkelen: universiteiten, hogescholen of pedagogische centra. De geleerden deden onderzoek (research) en ontwierpen op basis van dit onderzoek nieuwe benaderingen (development). Dit werd als het ware uitgezet in de scholen. Hierdoor werden de 'meesters en juffen' vooral uitvoerders (dissemination). Maar in werkelijkheid werkte deze research, development en dissemination-benadering niet echt goed. Veel van de buiten de scholen tot ontwikkeling gebrachte nieuwe inzichten en methoden bereikten de school en de klas überhaupt niet. Was dat wel het geval dan bleek de docent vooral uitvoerder. Tegenwoordig worden er steeds meer vragen gesteld over de professionaliteit van de docent. Het besef groeit dat leraren en scholen een eigen rol moeten spelen bij ontwikkeling en onderzoek om de professionaliteit van docenten te versterken.

De academische opleidingsschool (de AOS) biedt hiervoor een uitgelezen mogelijkheid. De Academische Opleidingsschool Oost-Brabant is een samenwerkingsverband van opleidingsscholen met opleidingsinstituten. Hun samenwerking is erop gericht een bijdrage te leveren aan praktijkrelevante kennis en versterking van de professionaliteit van leraren via schoolontwikkeling en praktijkrelevant onderzoek in scholen. De AOS kan al bogen op ervaringen en resultaten. Met de onderzoeksagenda die we hier opstellen, zetten we de lijnen uit voor de doorontwikkeling van de AOS. De inzet is daarbij onveranderd: we willen onderzoek door studenten en docenten een structurele plaats geven binnen de scholen die deelnemen in de AOS Oost-Brabant.

## Onderzoeksagenda: richting geven aan doorontwikkeling

Voor de groei van de AOS zijn vier samenhangende zaken van belang:

- **studenten leren onderzoek doen in de klas en de school tijdens hun opleiding;**
- **leraren in de school kunnen de meerwaarde van onderzoek in de school ervaren voor hun eigen werk met de leerlingen;**
- **dit mondt uit in een onderzoekende houding bij alle (aanstaande) leraren;**
- **onderzoek gaat deel uitmaken van de schoolcultuur.**
- Om deze vier zaken op samenhangende wijze binnen de AOS te realiseren, werken we met een eigen onderzoeksagenda.

Daarnaast willen we met de onderzoeksagenda alle onderzoeksactiviteiten in de AOS structureren en afstemming tussen de partners mogelijk maken. Deze agenda is daarom gericht op:

- **het zoeken naar praktische, onderbouwde en beproefde oplossingen voor eerder besproken kritische situaties en problemen waar leraren in hun werk mee te maken krijgen;**
  - **de professionele ontwikkeling van leraren en aanstaande leraren rond deze problemen;**
  - **het versterken van de praktijkkennis van deze problemen en de oplossingen daarvoor in de school.**
- 
- **Met *praktisch* wordt bedoeld dat de probleemanalyses en oplossingen gebruikt kunnen worden bij het dagelijks werk van leraren in de klas.**
  - **Met *onderbouwd* wordt bedoeld dat bij analyse en oplossing van het probleem gebruik is gemaakt van wetenschappelijke inzichten.**
  - **Met *beproefd* wordt bedoeld dat de oplossingen daadwerkelijk in de klas zijn onderzocht op hun effecten op het leren van de leerlingen en de inzichtelijkheid en uitvoerbaarheid voor de leraar.**
  - **Met *professionele ontwikkeling* wordt bedoeld op het leren van de (aanstaande) leraren die het onderzoek zelf uitvoeren, en op het leren van de collega's van de leraar in en rond de school.**
  - **Bij *praktijkkennis* doelen we op 'praktijktheorieën' die hun bestaansgrond hebben in hun werkzaamheid in de schoolpraktijk.**

Het doel van deze onderzoeksagenda is om richting te geven aan het praktijkrelevant onderzoek in de scholen zoals dat hierboven is omschreven. De onderzoeksagenda draagt bij aan de versterking van het bedoelde onderzoek doordat het continuïteit in opeenvolgende onderzoeken bevordert. Hierdoor wordt het mogelijk om voort te bouwen op eerdere ervaringen en inzichten.

De AOS Oost-Brabant is een opleidingsschool voor aanstaande en zittende leraren, waarin onderzoek een expliciete rol speelt in het leren van deze (aankomende) docenten en in het verbeteren van onderwijs en onderwijsondersteunende condities in de school. In de onderzoeksagenda schetsen we daarom ook het kader voor de samenhang tussen opleiding en onderzoek in de school.

Om het onderzoek in de school te versterken in termen van *onderbouwing* en *beproeving* is het noodzakelijk dat de AOS structureel samenwerkt met ervaren onderzoekers uit instellingen waar onderzoek tot de structurele taken behoort. Daarnaast blijft de samenhang van onderzoek en opleiding een centraal aandachtspunt. De onderzoeksagenda biedt een overkoepelend kader om deze verschillende aspecten van de AOS in samenhang te beschrijven.

## Visie op de ontwikkeling van de school

Van oudsher is de school vooral een uitvoeringsorganisatie: een plaats waar op zo hoog mogelijk niveau door leraren onderwijs gegeven wordt aan leerlingen. Kennis wordt in die praktijk overgedragen van de leraar op de leerling. Professionalisering en inhoudelijke en didactische vernieuwing van onderwijs en instructie zijn in sterke mate afhankelijk van individuele en kleine groepjes leraren.

De school als uitvoeringsorganisatie komt echter onder druk te staan, doordat:

- **het onderwijs van nu om structurele vernieuwing vraagt;**
- **van de school wordt verwacht dat zij aan uiteenlopende eisen van de omgeving kan voldoen;**
- **deze maatschappelijke verwachtingen druk zetten op de school om zich te ontwikkelen als een lerende organisatie.**

Markant in deze ontwikkeling is de introductie van onderzoek in de school, zowel het onderzoek door leerlingen als het onderzoek door (aanstaande) leraren. Onderzoek moet zich nog wel een plaats veroveren in de school. Tegelijk is het een breed gedragen mening dat juist praktijkrelevant onderzoek een krachtige bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de school in de genoemde richting, mede omdat het een veelbelovende professionaliseringsstrategie is.

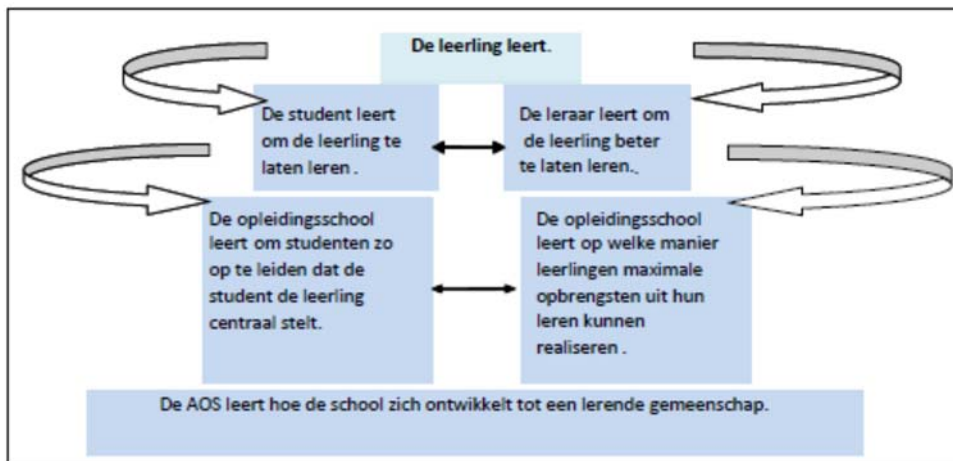
Voor leerlingen betekent onderzoekend leren een verrijking juist waar de leerling vanuit reproductieve opvattingen wordt onderwezen. Onderzoek door leraren breekt met opvattingen waarin leraren uitvoerders zijn van door anderen ('deskundigen' / 'wetenschappers') ontwikkelde methoden.

Uitgangspunt van deze onderzoeksagenda is dat onderzoek in de school een duurzame plaats verdient. Het onderzoek moet de kans krijgen om zijn meerwaarde in de school te bewijzen, onder meer in termen van professionelere leraren en beter onderwijs aan leerlingen. Noodzakelijk is dat voldoende condities en processen worden gecreëerd, zodat de kansen ook daadwerkelijk kunnen worden benut.

Samenvattend: onderzoek in de school breekt met diepgewortelde opvattingen over leren en instructie. Het zorgt voor nieuwe verhoudingen met partnerinstituten. Onderzoek in de school is op zichzelf een ingrijpende vernieuwing in de school. Dit vraagt om een andere, meer professionele schoolcultuur. Het vraagt om nieuwe structuren, waar de onderzoeksagenda onverbreekelijk deel van uitmaakt.

## Typologie van het onderzoek

Praktijkrelevant onderzoek heeft tot doel de effectiviteit van opleiden te verhogen en het geboden onderwijs aan de leerling te optimaliseren. Uitgaan van het leren van de leerling bij opleiden en bij onderzoek noemen we het cascademodel. Dit model geeft richting aan het onderzoek van de school binnen het partnerschap<sup>22</sup>. Uiteindelijk gaat het in het cascademodel altijd om het beter leren door de leerlingen en om de bijdrage die het opleiden en het onderzoek daaraan kunnen leveren. Onderzoek dat geen aanwijsbare relatie heeft met beter leren door leerlingen valt buiten het kader van deze onderzoeksagenda.



Het praktijkrelevant onderzoek gaat dus uit van het leren van de leerling en heeft effect op de lespraktijk, op de vormgeving van de schoolinnovatie en op het opleiden. Ook hebben de opbrengsten van het onderzoek effect op innovaties met betrekking tot opleiden, alsmede op stimulering en intensivering van professionalisering.

Het onderzoek van een school binnen het partnerschap gaat uit van de directe context van het gegeven onderwijs. Het doel is niet om generaliserende uitspraken te doen. Het doel is wél om op methodische, systematische wijze te bekijken wat er in de onderwijssituatie gebeurt en wat het onderwijs binnen de gegeven context beter kan maken. Door deelname aan en betrokkenheid bij het onderzoek worden leraren gestimuleerd om systematisch te reflecteren op het door hen gegeven onderwijs, het leren van de leerlingen, en op de verbeteringen die daarin wenselijk en mogelijk zijn (voor systematische reflectie, zie: bijlage 1). Door het effect te ervaren van deze systematische reflectie op gerealiseerde verbeteringen in het leren van de leerlingen ontwikkelen leraren een onderzoekende houding. Tevens wordt zo de basis gelegd voor een duurzame plaats van onderzoek binnen de school.

Afhankelijk van de breedte of diepte van het onderzoek zijn er diverse vormen van praktijkrelevant onderzoek. Een voorbeeld is actieonderzoek: een vorm van onderzoek waarin verbeteringen in lespraktijken worden ontwikkeld en geëvalueerd. Een ander voorbeeld is onderzoek waarin inzichten uit wetenschappelijk onderzoek worden toegepast in de eigen klas- en schoolpraktijken. Binnen AOS Oost-Brabant worden bij het docentonderzoek passende methodieken gekozen. Onderdeel daarvan kan zijn dat een verkennend literatuuronderzoek wordt uitgevoerd met een eigenstandige status, of een beschrijvend onderzoek als datarijke basis voor een probleemanalyse (inventarisatie, evaluatie, meningspeiling, etc.). Het algemeen kader voor het maken van keuzes en het nemen van beslissingen is gegeven in bijlage 2 (Model voor praktijkonderzoek, Van der Steen 2007). Specifieke keuzes voor methoden en technieken worden van onderzoek tot onderzoek vastgesteld. Dit hoort bij de ontwikkeling van de professionaliteit van de individuele onderzoeker.

<sup>22</sup> Zie Jos Hulsker en Jeroen Imants Schoolgebonden onderzoek, kans of valkuil, Radboud Universiteit, Ons Middelbaar Onderwijs, 2008



Onderzoek op een school binnen het partnerschap van de AOS heeft een eigen plaats en functie naast academisch wetenschappelijk onderzoek. Bij onderzoek op school gaat het immers om een vorm van toegepaste research. Aan dit onderzoek doen studenten mee vanuit hun opleidingscurriculum. Docenten nemen aan dit praktijkrelevant onderzoek deel vanuit hun begeleidingsfunctie en/of vanuit hun eigen praktijkrelevant onderzoek naar de lespraktijk.

De resultaten zijn input voor kritische reflectie door collega's. Onderzoek moet gericht zijn op objectivering. De resultaten van het onderzoek moeten communiceerbaar zijn. De school binnen het partnerschap van de AOS kan de methodologie voor haar onderzoek verantwoorden. De standaarden moeten daarom breed gedeeld worden en van goede kwaliteit zijn. Vandaar dat we ze vastleggen in de onderzoeksagenda. De AOS Oost-Brabant hanteert drie algemene kwaliteitscriteria voor het onderzoek, die op basis van ervaringen nader gespecificeerd zullen worden<sup>23</sup>:

- relevantie: het onderzoek draagt bij aan de verbetering van het dagelijks werk met leerlingen in de school;
- geloofwaardigheid: in het onderzoek worden wetenschappelijke inzichten en methoden toegepast;
- herkenbaarheid: collega-leraren moeten de verbinding kunnen leggen tussen onderzoeksresultaten en hun eigen werkervaringen.

Op termijn is de school binnen het partnerschap in staat om naast het eigen schoolspecifiek onderzoek ook mee te werken aan onderzoek met een schooloverstijgend karakter van de partner(s). Voorwaarde voor de acceptatie van de school als onderzoeker binnen het partnerschap is dat de kwaliteit van het onderzoek overtuigend moet zijn.

Met het onderzoek worden de volgende opbrengsten nagestreefd:

- Praktijkrelevant onderzoek genereert binnen de eigen klas- en schoolcontext verbeteringen in het leren van de leerlingen.
- Het onderzoek genereert relevante kennis over het gegeven onderwijs en het effect daarvan op het leren van de leerlingen (pedagogisch, levensbeschouwelijk, didactisch: kennisfunctie).
- Door onderzoek binnen de AOS bereiken studenten een hoger niveau van startbekwaamheid.
- Onderzoek stimuleert een doorlopende professionalisering van docenten.
- Het beroep van docent wordt interessanter (perspectiefverbreding). Doordat zij kennismaken met het domein van onderwijswetenschappen, gaan studenten en docenten hun studie en beroep aantrekkelijker vinden.
- De school binnen het partnerschap verkrijgt inzicht in hoe onderzoeksvaardigheden van leerlingen ontwikkeld kunnen worden.
- Door onderzoek wordt een effectieve schoolontwikkeling tot stand gebracht.
- De kwaliteit van de school als gesprekspartner voor ouders, leerlingen, collega's, maar ook de relatie tot externe onderzoekers of beleidsmakers wordt versterkt.

### **Effecten op betrokkenen**

In de vorige paragraaf beschreven we in algemene termen de onderzoeksopbrengsten die de AOS nastreeft. Hieronder gaan we na wat de opbrengsten meer specifiek betekenen voor de betrokkenen: leerlingen, studenten en docenten.

---

<sup>23</sup> Zie Jos Hulsker en Jeroen Imants Schoolgebonden onderzoek, kans of valkuil, Radboud Universiteit, Ons Middelbaar Onderwijs, 2008

### **Leerlingen**

Door leerlingen zelf onderzoek in de school te laten verrichten, willen we ook leerlingen een onderzoekende houding aanleren. Hierdoor worden ze beter voorbereid op het vervolgonderwijs en op hun functioneren in een maatschappij die gekenmerkt wordt door een informatie-overload. Zij leren voor zichzelf, voor vrienden en collega's, en voor hun arbeidsorganisatie effectief en efficiënt de meest noodzakelijke informatie te selecteren en te integreren in hun eigen praktijkkennis.

### **Studenten**

De academische opleidingsschool is in de eerste plaats een opleidingsschool. In het opleidingscurriculum dat binnen de schoolcontext gegeven wordt, is een onderzoeksleerlijn uitgewerkt. De competenties die de student moet verwerven zijn bepaald door de opleiding. In de onderzoekende houding die hieronder voor de docenten is beschreven, zijn deze competenties herkenbaar.

De student kiest binnen de curriculaire bepaalde onderzoeksopdracht aansluiting bij de thema's van de verschillende scholen. De onderzoeksagenda biedt daarom concrete thema's die richtinggevend zijn voor het onderzoek van de student.

Naast de onderzoeksagenda heeft de AOS Oost-Brabant een opleidingsplan uitgewerkt. In dit opleidingsplan is in detail beschreven hoe het studentonderzoek in de scholen is ingevuld, hoe de begeleiding en beoordeling worden uitgevoerd en wie daarvoor verantwoordelijk zijn.

### **Docenten**

*Koers 2016*, het strategisch beleidsplan van Ons Middelbaar Onderwijs geeft aan dat 'goed onderwijs' een onderzoekende houding impliceert van leerlingen, docenten en overige medewerkers van de school. Met 'overige medewerkers' worden ook de studenten binnen de duale opleidingsroutes bedoeld. Ook in de paragraaf 'Steeds beter worden' komt de onderzoekende houding naar voren: "We entameren een onderzoekende werkhouding op ieder kwalificatieniveau en herwaarderen en stimuleren academische kwalificaties."

De onderzoekende houding moet een generieke kwaliteit worden van iedere docent. Daarom maakt onderzoek principieel deel uit van de opleiding van de student die feitelijk een aankomend docent is; in het opleidingstraject wordt de basis gelegd voor het leren verrichten van praktijkgericht onderzoek.

De onderzoekende houding is dus een sleutelbegrip. Meer specifiek verwachten we van elke docent dat deze:

- **reflectief is;**  
De docent doorbreekt zijn of haar routinematig werken en intuïtief handelen. Hij of zij vraagt zich af hoe effectief zijn of haar lessen zijn. Of hoe deze meer effectief kunnen zijn.
- **ontwikkelingsgericht is;**  
Hij of zij streeft naar een hogere kwaliteit. Een positieve houding ten opzichte van onderzoek spreekt voor zich.
- **gericht is op samenwerking;**  
Het verbeteren van de beroepspraktijk is geen individuele zaak, maar ontstaat in samenwerking met collega's. Daarom is een open communicatieve houding een vereiste.
- **onderzoeksvaardig is.**  
De docent zoekt uit zichzelf informatie op en gebruikt die om de kwaliteit van het eigen professioneel handelen en het functioneren van de school kritisch te beschouwen op verbetermogelijkheden.

Een onderzoeksdocent onderscheidt zich van docenten in het algemeen doordat deze zich heeft bekwaamd in het methodisch-technisch correct uitvoeren van praktijkrelevant onderzoek binnen de klas- en schoolcontext. In bijlage 3 specificeren we de competenties van de docent-onderzoeker. Deze worden tijdens het doen van het onderzoek in de school verworven.

### **Effecten op de school**

Welke effecten beogen we met onderzoek in de school voor de AOS-Oost-Brabant in het algemeen en voor de deelnemende scholen in het bijzonder? Om deze vraag te beantwoorden, hanteren we de termen *convergentie* en *divergentie*. Met de term *convergentie* verwijzen we naar de uitgangspunten die de deelnemende scholen delen. Binnen deze afgesproken kaders mag iedere school een eigen invulling geven aan de onderzoeksagenda. Deze schooleigen invulling duiden we aan met de term *divergentie*. *Convergentie* en *divergentie* gebruiken we in het kader van de onderzoeksagenda op de volgende drie niveaus.

Ons Middelbaar Onderwijs heeft drie academische opleidingsscholen: AOS-Oost Brabant, AOS-Tilburg en AOS-West. De drie AOS'en delen uitgangspunten, waaronder het cascademodel. Ook kennen ze in hoofdlijnen dezelfde structuur. Dat is de convergentie. Toch heeft iedere AOS een eigen gezicht, een eigen leer- en werk- en leefcultuur: de divergentie.

Binnen de AOS Oost-Brabant is de convergentie op het niveau van het partnerschap gebaseerd op twee pijlers:

- **het onderzoek is gericht op het verbeteren van het leren door de leerlingen;**
- **het onderzoek is gekoppeld aan het opleiden van studenten, professionele ontwikkeling van leraren, onderwijsverbetering en schoolontwikkeling, in onderlinge samenhang.**

Op basis van deze twee uitgangspunten maken scholen specifieke keuzes voor de uitwerking van het eigen onderzoeksprogramma in samenhang met het eigen schoolplan. Hiermee is de divergentie gegeven binnen de AOS Oost-Brabant. Divergentie staat hier voor de ruimte die de school heeft om binnen de gemeenschappelijke koers van de samenwerkende scholen en het partnerschap een eigen schoolbeleid te voeren.

Deze verhouding tussen convergentie en divergentie keert ook terug op het niveau van de individuele onderzoeker (student of leraar) en de school. De school bepaalt het algemene onderzoeksprogramma (convergentie). De leraar en de student bepalen de specifieke invulling die zij aan het eigen onderzoek geven, al dan niet in overleg met het team waarbinnen zij werkzaam zijn (divergentie). De student die een bepaalde stageschool kiest, kiest daarmee ook voor de onderzoeksprogramma van deze school.

Zoals is toegelicht, streven we naar een onderzoekende houding op het niveau van het individu: de leerling, student, leraar, schoolleider en opleider. Ook op klas- en schoolniveau zal de onderzoekende houding doorwerken; we spreken op deze niveaus dan van een onderzoekend leerklimaat en onderzoekscultuur. De onderzoekende houding van de leerling zal vooral tot ontwikkeling komen in een klas waarin de leraar en de student een op onderzoek gericht leerklimaat weten te realiseren. De onderzoekende houding van de leraar en de student kan alleen tot gelding komen in een school met een positieve onderzoekscultuur.

Het duurzaam invoeren van onderzoek in de school is een ingrijpende operatie van lange adem. Dat komt onder meer doordat zich hiervoor een positieve onderzoekscultuur dient te ontwikkelen. De schoolleiding speelt hierin een sleutelrol. De schoolleiding zorgt er immers voor dat het eigen onderzoeksprogramma wordt afgestemd op het onderwijsbeleid van de school (schoolplan) en op het personeels- en kwaliteitsbeleid in de school. Deze afstemming is voorwaardelijk voor de

versterking van de onderzoekscultuur in de school en voor de ontwikkeling van de school als stimulerende leeromgeving voor leraren en studenten.

### **Onderzoeksagenda in ontwikkeling**

Wat we onder praktijkrelevant onderzoek verstaan en binnen welke kaders de scholen van AOS Oost-Brabant dit onderzoek vormgeven, hebben we hiervoor beschreven. De feitelijke onderzoeksagenda is hiermee vastgelegd. De onderzoeksagenda zal gelden voor een periode van drie jaar en is afgestemd met die van de partners. De onderzoeksagenda is overigens geen statisch gegeven, maar heeft een dynamisch karakter. We willen werken met een gezamenlijk gedragen onderzoeksagenda, waarin de expertisegebieden van alle deelnemers maximaal tot hun recht komen. Vandaar dat de onderzoeksagenda binnen de AOS tot stand komt in overleg tussen:

- de directies van de scholen,
- de docent-onderzoekers,
- de opleidingsdocenten/onderzoekscoördinatoren,
- de studenten,
- de opleiders van de partners,
- de onderzoekers en de instituutdirecteuren van de partners.

Voor de vormgeving van praktijkrelevant onderzoek zijn de volgende praktische aanwijzingen beschikbaar:

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| • <b>J. Imants Werkwijzer Onderzoek</b>              | <b>onderzoeksrichtlijnen</b> |
| • <b>J. Hulsker Criteria verslagen Ac School OMO</b> | <b>onderzoeksinstructies</b> |
| • <b>J. Imants Handreikingen onderzoeksopzet</b>     | <b>onderzoeksrichtlijnen</b> |
| • <b>J. Imants Onderzoeksmatige handelingen</b>      | <b>onderzoeksrichtlijnen</b> |

Het derde opleidingskatern van OMO is gewijd aan achtergronden van schoolgebonden onderzoek: J.Imants en J.Hulsker *Schoolgebonden onderzoek. Valkuil of kans*. OMO-opleidingskatern 2009.

Ons ideaal is dat alle betrokkenen binnen het partnerschap participeren in een sturende, gezamenlijke onderzoeksagenda. Deze agenda daarvoor is leidend en biedt ruimte voor gemotiveerde eigen onderzoekswensen van studenten, leraren, opleiders en onderzoekers. Daarnaast geldt dat de partners van AOS-Oost-Brabant hun eigen onderzoeksagenda hebben. De onderzoeksagenda's zijn idealiter complementair, elk vanuit hun eigen waarde.

## II. Onderzoeksagenda AOS Oost-Brabant: ambities en realisme

### Ideaal

Onderzoek heeft een open karakter en is onvoorspelbaar. Een onderzoeksagenda kan dus niet anders dan dynamisch zijn. Met deze agenda willen we dan ook geen beperkingen aan onderzoek opleggen. Wél willen we hiermee sturing geven aan de activiteiten binnen de AOS-Brabant, zodat de deelnemende scholen en de partners maximaal profijt kunnen hebben van hun inspanningen. Van maximaal profijt zal sprake zijn wanneer zich binnen de AOS-Brabant een onderzoekspraktijk en -cultuur heeft gevormd, waarin scholen en partners onderzoeksmethoden en -resultaten systematisch en objectief kunnen vergelijken en evalueren. Objectieve evaluatie beschouwen we als de kern van de onderzoekspraktijk, omdat het steeds de opstap vormt voor nieuw onderzoek dat het inzicht weer verder kan vergroten. Gekoppeld aan deze onderzoekspraktijk en -cultuur dient zich een transparante opleidingspraktijk te ontwikkelen.

### Huidige situatie

Hoe ver zijn we op weg naar een gedeelde onderzoekspraktijk en -cultuur? De scholen binnen de AOS Oost-Brabant zijn het stadium van uitvoeringsorganisatie voorbij; ze beginnen kenmerken te vertonen van een lerende organisatie. Studenten worden er anders opgeleid en maken zich daardoor een onderzoekende houding eigen. De AOS Oost-Brabant legt zo de basis voor een nieuwe generatie docenten met een eigentijdse visie en aanpak. Alle betrokkenen vinden het inspirerend om hieraan mee te werken.

Ondertussen realiseren we ons dat praktijkrelevant onderzoek om een duurzame ontwikkeling vraagt. De eerste fasen van die ontwikkeling hebben we doorlopen. We zijn gestart met onderzoeken die docenten vooral uit eigen interesses opzetten. We zijn nu doorgesloopt naar onderzoek dat meer gestructureerd is en meer gericht is op onderwijsinnovatie, terwijl we recht doen aan de eigen ideeën en de passie van de onderzoekers.

De gewenste ontwikkeling is dus in gang gezet, maar we moeten realistisch zijn. In dit stadium is het nog niet mogelijk om dwarsverbanden te leggen met de onderzoeksagenda's van onze partners. Vandaar dat we alvast starten met een onderzoeksagenda die past bij de ontwikkelingsfase waarin we ons nu bevinden. De scholen sluiten bij deze onderzoeksagenda aan met de onderzoeksprogramma's die zij hebben ontwikkeld; deze onderzoeksprogramma's presenteren we in deel III. (Om spraakverwarring te voorkomen, spreken we bij de scholen van onderzoeksprogramma's. Deze onderzoeksprogramma's zijn in feite niets anders dan schoolspecifieke onderzoeksagenda's.) Aan de onderzoeksprogramma's valt duidelijk te zien dat elke school een eigen ontwikkeling heeft doorgemaakt en op eigen wijze aansluiting zoekt bij de overkoepelende onderwijsagenda van de AOS Oost-Brabant.

## **Verdere ontwikkeling**

Op de weg naar een gedeelde onderzoekspraktijk en -cultuur hebben we de mijlpalen gemarkeerd. We willen bereiken dat:

- scholen en opleidingsinstituten (partners) tot een structurele inhoudelijke samenwerking komen waarbij ze hun onderzoeksprogramma's en agenda's op elkaar afstemmen;
- er in het kader van de academische opleidingsschool duidelijke begeleidingsroutes voor zowel docenten als studenten komen;
- er een transparante organisatiestructuur voor de academische opleidingsschool komt, vastgelegd in organigrammen;
- de deelnemende scholen hun onderzoeken gezamenlijk vergelijken en evalueren en daarop voortbouwen in nieuw onderzoek.

## **Ontwikkeling 2011-2014**

Hieronder benoemen we de resultaten die we in de komende drie jaar willen behalen.

In 2014 is:

- de onderzoeksagenda met behoud van deze basistekst breder uitgewerkt doordat
  - deze is afgestemd met de onderzoeksagenda's van de partners;
  - de complementariteit ten opzichte van elkaar duidelijk is beschreven;
  - de onderzoeksagenda is uitgebreid met de onderzoeksprogramma's van de partnerscholen;
  - de plaats en de structuur van leerlingenonderzoek zijn beschreven;
  - de samenhang met het onderzoek van studenten is beschreven;
- de relatie van het onderzoek met de schoolinnovatie en personeelsbeleid in de school is beschreven;
- de gewenste positie van de AOS Oost-Brabant binnen de kring van de AOS'en op het niveau van de VO-Raad is beschreven;
- de structuur voor het doen en het begeleiden van onderzoek door studenten is beschreven;
- een overzicht van de kwaliteitseisen voor het onderzoek is samengesteld.

Bovendien is over drie jaar

- de impact van docent- en studentonderzoek op het onderwijs en het leren van leerlingen aanwijsbaar;
- de schoolcultuur een stimulerende context voor de versterking van de onderzoekende houding bij leerlingen, leraren en schoolleiding, en een op onderzoek gericht leerklimaat in de klas;
- de afstemming tussen onderzoeksprogramma's van scholen en onderzoeksplannen van opleidingsinstituten aanwijsbaar.

### III. Onderzoeksagenda AOS Oost-Brabant: onderzoeksprogramma's scholen

*De drie scholen van het AOS Oost-Brabant hebben elk hun eigen onderzoeksprogramma opgesteld. In onderstaand overzicht worden deze drie programma's in hoofdlijnen weergegeven; de volledige onderzoeksprogramma's zijn als bijlagen opgenomen. Het overzicht laat zien hoe de scholen een invulling geven aan de kaders van de onderzoeksagenda AOS Oost-Brabant. Net als de algemene onderzoeksagenda hebben de onderzoeksprogramma's een dynamisch karakter.*

#### 1. Onderzoeksprogramma Zwijsen College: Onderzoek als motor van schoolontwikkeling

Eerdere onderzoeken op het Zwijsen College hadden goede opbrengsten, maar droegen te weinig bij aan de schoolontwikkeling. Het Zwijsen College kadert de onderzoeksactiviteiten daarom nu in vanuit gezamenlijke onderzoeksthema's en -vragen die nauw verbonden zijn met de beoogde onderwijsontwikkeling, zoals die is beschreven in het schoolplan *Samen bouwen aan de toekomst (2010-2014)*. Het Zwijsen College stelt daarbij de waarden *ontplooiing, relatie* en *verantwoordelijkheid* centraal. Het onderwijs en het pedagogisch-didactisch handelen zijn gebaseerd op de pijlers:

- Het leerproces van de leerling staat centraal.
- Het leren is gericht op een brede persoonlijke ontwikkeling.
- Bij het leren wordt rekening gehouden met verschillen.

Vanuit een gedeelde onderwijsvisie en een teamgerichte benadering wil het Zwijsen College onderwijs en begeleiding verzorgen die zijn afgestemd op de verschillende onderwijstypen havo, atheneum en gymnasium. Het Zwijsen College werkt daartoe volgens een nieuw onderwijsconcept dat uitgaat van het 80%-20%-principe. Dit houdt in dat 80% van de onderwijstijd wordt besteed aan vakgericht en klassikaal georiënteerd onderwijs en 20% aan vakoverstijgend/vakaanvullend onderwijs in een andere samenstelling dan de klassikale. Voor de verschillende blokken gaan de teams onderwijs ontwerpen dat moet voldoen aan de volgende voorwaarden:

- De onderwijsblokken worden volgens leergebieden, profielen en aandachtsgebieden ingericht en ingevuld.
- In de onderwijsblokken moet de samenhang tussen de vakken van het leergebied een duidelijke plaats krijgen.

Het praktijkgericht onderzoek zal richtinggevend en ondersteunend zijn voor het onderwijs en de werkwijzen die teams en docenten gaan toepassen.

#### Onderzoeksthema's

Voor de komende vijf jaar heeft het Zwijsen College twee overkoepelende onderzoeksthema's gekozen: samenwerkend en onderzoekend leren. Met deze thema's zijn de onderzoekslijnen voor de havo-sector en de vwo-sector uitgezet:

- Voor havo ligt het hoofddaccent op het thema samenwerkend leren in relatie met activerende didactiek, gebaseerd op het theoretisch kader zoals dat o.a. door Ebbens en Ettehoven in *Samenwerkend leren* is verwoord. Dit thema valt samen met de ambities zoals die in het schoolplan voor het onderwijs in de havo-sector zijn beschreven en sluit aan bij het profiel van de havo-leerling. Daarnaast kan het thema onderzoekend leren als afgeleid thema ook in de havo-sector onderzocht worden.

- Voor vwo ligt het hoofdaccent op onderzoekend leren. Dit thema sluit rechtstreeks aan bij de ambities van de vwo-sector zoals verwoord in het schoolplan, alsmede bij het profiel van de vwo-leerling. Het samenwerkend leren is ook voor vwo een belangrijk aspect en kan binnen de vwo-sector als afgeleide een onderzoeksthema vormen.

## Onderzoeksvragen

Bij de twee thema's zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe kunnen we binnen de vaklessen en de vakoverstijgende onderwijsblokken het samenwerkend en het onderzoekend leren door leerlingen bevorderen?
- Welke eisen stellen samenwerkend leren en onderzoekend leren aan de groeps sfeer en het leerklimaat?

De onderzoeksthema's en -vragen zijn per sector nader uitgewerkt.

## Havo

De havo-sector hanteert samenwerkend en actief leren als pedagogisch-didactische benadering om het leren van de havo-leerling te verbeteren. Samenwerkend leren vereist een basisattitude die zich weerspiegelt in de cultuur van de school en die gevolgen heeft voor leerlingen, studenten, medewerkers en schoolleiding. Daarbij zijn de vijf basisprincipes van het samenwerkend leren leidend:

- positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- individuele aanspreekbaarheid;
- directe interactie;
- sociale vaardigheden;
- aandacht voor het groepsproces.

Voor leerlingen, studenten, docenten en de school zijn specifieke onderzoeksdoelen en opbrengsten geformuleerd. Hiermee is tevens een afbakening aangebracht binnen de onderzoeksthema's.

### **Doelstellingen voor leerlingen**

Leerlingen gaan inzichten en werkwijzen ontwikkelen ten aanzien van samenwerken en samenwerkend leren. Ze worden zich ervan bewust hoe ze door samenwerkend leren hun eigen leren kunnen verbeteren.

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- de vaardigheden en gedragspatronen die bevorderlijk zijn voor het samenwerkend leren;
- inzichten en vaardigheden bij leerlingen met behulp waarvan ze door samenwerkend leren hun leren verbeteren.

### **Doelstelling voor studenten**

Studenten gaan in een realistische situatie ervaringen opdoen met het ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken van vormen van samenwerkend leren. Deze ervaringen, waarvan ook het samenwerken met docenten wezenlijk deel uitmaakt, bevorderen ook hun persoonlijke ontwikkeling in het kader van de SBL-competenties (5 en 7)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Competentie 5: Competent in het samenwerken met collega's, Competentie 7: Competent in reflectie en persoonlijke, professionele ontwikkeling



Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- *Het handelen van de leraar in lessituaties en de effecten van zijn handelen:*
  - Leerdoelen die zich lenen voor samenwerkend leren.
  - Werkvormen die geschikt zijn om door middel van samenwerkend leren de leerdoelen te bereiken.
  - Groepsdynamische interventies van de leraar die geschikt zijn om het samenwerkend leren te bevorderen.
  - De leereffecten (wat betreft inhoud en proces) bij de leerlingen na inzet van deze werkvormen en interventies.
  - Geschikte uitwerkingen van vormen van samenwerkend leren in lessen van 80 minuten.
- *De eigen professionele ontwikkeling:*
  - De geschikte leerattitude t.a.v. samenwerken met (toekomstige) collega's.

### **Doelstelling voor leraren**

Samenwerkend leren, gekoppeld aan activerende didactiek, vraagt om een systematische aanpak en dient structureel een plek te krijgen in het leerproces van de leerlingen. Aspecten van samenwerkend leren worden ook betrokken in het persoonlijke leerproces van de leraar.

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- *Het handelen van de leraar in lessituaties en de effecten van zijn handelen:*
  - Leerdoelen die zich lenen voor samenwerkend leren.
  - Werkvormen die geschikt zijn om door middel van samenwerkend leren de leerdoelen te bereiken.
  - Groepsdynamische interventies van de leraar die geschikt zijn om het samenwerkend leren te bevorderen.
  - De leereffecten (wat betreft inhoud en proces) bij de leerlingen na inzet van deze werkvormen en interventies.
  - Geschikte uitwerkingen van vormen van samenwerkend leren in lessen van 80 minuten.
- *De eigen professionele ontwikkeling:*
  - De geschikte leerattitude t.a.v. samenwerken met collega's.
  - De vaardigheden die vereist zijn om te kunnen samenwerken met collega's.
  - De ervaren meerwaarde van samenwerkend leren voor het leerproces en de leerresultaten van leerlingen binnen lerarenteams.

### **Doelstelling voor de school**

Het Zwijzen College ontwikkelt een schoolcultuur die zich zal kenmerken door een onderzoekende en lerende houding gebaseerd op samenwerking.

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- **het creëren van een op samenwerkend en onderzoekend leren gericht klimaat voor leerlingen, studenten en medewerkers;**
- geschikte vormen om samenwerkend en onderzoekend leren binnen de schoolcontext voor alle geledingen te organiseren.

### **Operationalisering**

Het Zwijsen College heeft de beoogde onderzoeksresultaten over een periode van vijf jaar geoperationaliseerd. De resultaten zijn uitgesplitst naar de vijf principes van samenwerkend leren.

### **Vwo**

Het onderzoek binnen de vwo-sector focust op onderzoekend leren met als doel het leren van de vwo-leerling te verbeteren. Onderzoekend leren gaat uit van een onderzoekende houding die de gehele schoolcultuur kenmerkt. Leerlingen, studenten, medewerkers en schoolleiding handelen vanuit deze houding.

Het onderzoek naar onderzoekend leren draagt bij aan het realiseren van een doorlopende leerlijn 'onderzoekend leren' voor leerlingen. Deze leerlijn zal leerlingen stimuleren aan om vanuit een onderzoekende houding te leren en zich te ontwikkelen. Daarbij is het samenwerkingsaspect ook belangrijk. Het onderzoek moet inzicht geven in geschikte werkvormen, leeromstandigheden/ leerklimate en beoordelingscriteria t.a.v. onderzoekend leren.

Alle docenten en studenten die binnen de vwo-sector onderzoek doen, richten zich op de invulling van de doorlopende leerlijn. Dat geldt zowel voor de vaklessen als voor de vakoverstijgende onderwijsblokken.

### **Doelstellingen voor leerlingen**

Leerlingen gaan hun leren benaderen vanuit een onderzoekende houding. De doorlopende leerlijn maakt hen in toenemende bewust van de wijze waarop ze door onderzoekend leren hun eigen leren kunnen verbeteren.

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- hoe onderzoeksvaardigheden gefaseerd in de leerlijn voor vwo kunnen worden ingebracht;
- inzichten en vaardigheden bij leerlingen met behulp waarvan ze door onderzoekend leren hun leren kunnen verbeteren.

### **Doelstellingen voor studenten en leraren**

Studenten doen in een realistische situatie ervaringen op met het ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken van onderwijsvormen die uitnodigen tot onderzoekend leren. Deze ervaringen, waarvan ook de onderzoekende houding t.a.v. het eigen functioneren een essentieel deel uitmaakt, bevorderen hun persoonlijke ontwikkeling in het kader van de SBL-competenties (5 en 7)<sup>25</sup>.

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- een geschikte onderzoeksvaardighedenleerlijn voor vwo-leerlingen;
- geschikte onderzoeksthema's voor leerlingen die gerelateerd zijn aan vakinhouden;
- Interventies die leiden tot een leerklimate dat gericht is op onderzoekend leren;
- De onderzoekende houding van de leraar als basis voor zijn eigen professionele ontwikkeling.

### **Doelstelling voor de hele school**

Het Zwijsen College ontwikkelt een schoolcultuur die zich zal kenmerken door een onderzoekende en lerende houding gebaseerd op samenwerking. Het samenwerkend leren wordt uitdrukkelijk betrokken bij het onderzoek naar onderzoekend leren. Bij de onderzoeksopzet voor onderzoekend leren worden dan ook de vijf principes van samenwerkend leren centraal gesteld.

---

<sup>25</sup> Competentie 5: Competent in het samenwerken met collega's, Competentie 7: Competent in reflectie en persoonlijke, professionele ontwikkeling

Het onderzoek draagt bij tot kennis en kennisdeling over:

- **het creëren van een op samenwerkend en onderzoekend leren gericht klimaat voor leerlingen, studenten en medewerkers;**
- geschikte vormen om samenwerkend en onderzoekend leren binnen de schoolcontext voor alle geledingen organiseren.

### ***Operationalisering***

Het Zwijsen College heeft de beoogde onderzoeksresultaten over een periode van vijf jaar geoperationaliseerd. De resultaten zijn uitgesplitst naar de vijf principes van samenwerkend leren.

## **Karakter van het onderzoek**

Het praktijkgericht onderzoek heeft het karakter van actie- en ontwerponderzoek. De school werkt intensief samen met de opleidingsinstituten (Radboud Docenten Academie, ESoE, ILS-HAN, FLOT) t.b.v. het opzetten van praktijkgericht onderzoek, de deskundigheidsbevordering over en de kwaliteitsbewaking van het praktijkgericht onderzoek. Het onderwijs in de methodiek van praktijkgericht onderzoek en de begeleiding van dit onderzoek vinden plaats onder auspiciën van gekwalificeerde medewerkers van (een van de) opleidingsinstituten.

## **Opzetten en organiseren van onderzoek**

De praktijkgerichte onderzoeken van het Zwijsen College richten zich op het leren van de leerlingen. Dit betekent dat de onderzoeksvragen voortkomen uit het primaire proces, en vervolgens hun focus krijgen vanuit de schoolontwikkeldoelen.

Het onderwijsteam is het samenwerkingsverband waarbinnen onderwijs wordt ontworpen, uitgevoerd en onderzocht. Binnen de zes onderwijsteams van het Zwijsen College houdt minstens één docent-onderzoeker zich bezig met praktijkgericht onderzoek op basis van de door het team geformuleerde onderzoeksvragen. Een student sluit met zijn onderzoek aan bij een docent-onderzoeker die een thema onderzoekt dat verwant is aan dat van de student.

De afdelingsleider stroomlijnt het onderzoek binnen zijn team, de sector en de school. Hij brengt samen met zijn teamleden de schoolontwikkeldoelen in relatie met de dagelijkse onderwijspraktijk van leerlingen en hun leraren. Uit die praktijk ontstaan de vragen die onderwerp van onderzoek worden. De afdelingsleider motiveert en stimuleert de onderzoekers en organiseert binnen het team gelegenheid om geregeld ervaringen en kennis uit onderzoek te delen.

Een onderzoek duurt minimaal een en maximaal twee jaar. Het onderzoeksproces wordt begeleid door een onderzoeksbegeleider van de universiteit of hogeschool. Gedurende de looptijd brengt de docent-onderzoeker en/of de student binnen het team een aantal malen verslag uit van de vorderingen. De resultaten van het onderzoek worden verdisconteerd in nieuwe teamplannen en de handelwijze binnen de lespraktijk.

## **Taken en verantwoordelijkheden**

De docent-onderzoeker verbindt zich voor een periode van minimaal twee jaar aan de opdracht praktijkgericht onderzoek te verrichten. Hij doet tussentijds verslag van zijn vorderingen, maakt een eindverslag waarin het proces en de resultaten van het onderzoek zijn opgenomen en verzorgt op passende wijze de verspreiding van kennis op basis van zijn onderzoek. De docent-onderzoeker

treedt op als *critical friend* voor de collega-onderzoekers en voor een of meer studenten die praktijkgericht onderzoek doen.

Teamleden ondersteunen de docent-onderzoeker en de onderzoekende student relevante gegevens voor het onderzoek te verstrekken.

Vakcollega's maken het mogelijk dat aspecten van het onderzoek ook in hun klassen worden uitgevoerd.

De afdelingsleider is ervoor verantwoordelijk dat de praktijkonderzoekers ( i.c. de docent-onderzoeker en de student) binnen het team hun werkzaamheden kunnen uitvoeren en van tijd tot tijd binnen het team verslag doen van de vorderingen.

De sectorconector is verantwoordelijk voor de toekenning van faciliteiten voor het onderzoek. Hij is ervoor verantwoordelijk dat de praktijkgerichte onderzoeken een duidelijke relatie hebben met het school- en teamplan en dat de verschillende onderzoeken op elkaar voortbouwen. Bovendien voert hij de voortgangsgesprekken m.b.t. de vorderingen.

De onderzoekscoördinator is verantwoordelijk voor de planning en organisatie van de scholings- en intervisiebijeenkomsten, voor de planning van het onderzoek door studenten en voor de organisatie van vormen van kennisdeling voor de gehele school. Hij verzorgt de afstemming tussen student en docent-onderzoekers en is de verbindende factor tussen opleidingen en school m.b.t. onderzoek.

**De directie stippelt in samenspraak met de senior-onderzoeker de meerjarenplanning uit voor het onderzoek in de school.**

## **Het toekomstbeeld van onderzoek in de school**

Over vijf jaar:

- is onderzoek binnen het Zwijsen College een vaste basis van waaruit onderwijskundige ontwikkelingen in gang gezet worden;
- verfijnen de onderwijsteams op grond van het schoolplan en het teamplan de onderzoeksthema's voor de docent-onderzoeker en de studenten van het team;
- brengen teamleden hun ervaringen in, die onderwerp van onderzoek worden wanneer zij collectief relevant worden geacht;
- vormen kennisdeling en uitwisseling van ervaringen, gegevens en opbrengsten het uitgangspunt voor teamleren en deskundigheidsbevordering binnen de teams;
- is onderzoek in de school de motor van schoolontwikkeling.

## **2. Onderzoeksprogramma Eckartcollege: Naar een doorlopende leerlijn voor zelfstandig onderzoekend leren**

Het Eckartcollege heeft in de afgelopen periode ervaren dat de onderzoeksactiviteiten van docenten resulteerden in een toename van de onderwijskwaliteit. Met het onderzoeksplan voor de komende vijf jaar wil Eckartcollege een nieuwe stap vooruit zetten. De onderzoeksactiviteiten moeten niet alleen bijdragen aan een verdere verbetering van het onderwijs, maar ook effecten hebben die voor leerlingen rechtstreeks merkbaar zijn. Anders gezegd: leerlingen zullen gaan ervaren dat hun school een academische school is.

### **Onderzoeksthema**

In het schoolplan van het Eckartcollege staat het leren van de leerling centraal: de leerling moet 'actief en zelfstandig' gaan leren. Aan dit 'actief en zelfstandig' leren wordt binnen de context van de academische opleidingsschool een specifieke inhoud gegeven: **zelfstandig onderzoekend leren**. Dat vraagt om stimulerende didactische werkvormen die de nieuwsgierigheid van de leerling triggeren. Met andere woorden: het is zaak dat docenten alle mogelijkheden (leren) aangrijpen om 'onderzoeksactiviteiten' in de klas te brengen.

Voor dit leerlingenonderzoek wil het Eckartcollege een doorlopende leerlijn ontwikkelen. In de brugklas wordt begonnen met eenvoudige activiteiten met onderzoekskarakter die gaandeweg worden uitgebouwd tot grote onderzoeksopdrachten voor de leerlingen in hun laatste jaar van havo of vwo. Langs deze lijn ontwikkelt de leerling de gewenste onderzoekshouding en -vaardigheden. Binnen de kaders van elk vak en curriculum gaat de leerling zijn eigen vragen formuleren om vervolgens gericht op zoek te gaan naar de antwoorden.

### **Onderzoeksvraag**

Voor de komende vijf jaar is als overkoepelende onderwijsvraag geformuleerd:  
Hoe kan onderzoekend leren door leerlingen tijdens de vaklessen in een doorlopende leerlijn gestimuleerd worden en welke eisen stelt dit onderzoekend leren aan het leerklimaat in de klas en aan de klassencultuur?

Alle docenten, lio's en andere studenten die onderzoek gaan doen, zullen hun onderzoeksvraag zó formuleren dat hun onderzoek bijdraagt aan de invulling van de doorlopende leerlijn. Concreet betekent dit dat jaarlijks minimaal tien onderzoeken door docenten en/of lio's en minimaal tien onderzoekjes door stagiairs in het kader van minoren en OVO moeten worden verricht.

### **Doelstellingen/opbrengsten**

De volgende doelen worden nagestreefd:

- 1) realisatie van de doorlopende leerlijn
- 2) inzicht in de noodzakelijke veranderingen van leerklimaat en klassencultuur

#### **1) Realisatie van de doorlopende leerlijn**

Voor elk schooltype binnen het Eckart (mavo, havo en vwo) wordt een doorlopende leerlijn (van het eerste tot en met het laatste leerjaar) tot stand gebracht. Concreet betekent dit dat voor een schooltype per vak en profiel effectieve onderzoeksopdrachten met een oplopende graad van moeilijkheid en complexiteit beschikbaar komen. Docenten, studenten en lio's ontwikkelen deze

opdrachten, die zij vervolgens - in het kader van hun onderzoek - in meerdere klassen beproeven op uitvoerbaarheid en effectiviteit. Bij de onderzoeksopdrachten kan onder meer worden gedacht aan projecten, vakexcursies met een duidelijke vraagstelling en themaweekonderdelen.

De doorlopende leerlijn wordt weergegeven in matrices, waarvan hier voorbeelden zijn opgenomen. Tot nader order zijn hierin eerder uitgevoerde onderzoeken opgenomen die binnen de beoogde opzet passen. Na vijf jaar dienen alle cellen van de matrices gevuld te zijn.

#### Mavo Onderbouw

Mens en maatschappij Mens en natuur Levensbesch. en leefstijl Kunst en cultuur

Projecten ICT / Sport	en Beweging / Drama	/Groen / Global Land	
Excursie Maastricht			

#### Mavo Bovenbouw

Economie Zorg en welzijn Techniek en landbouw


#### Havo

Talen B-vakken Maatschappijvakken

	Technasium / Global Land	
	Idem	
HACO / excursie Luik	Idem / HACO	Webkwesitie budgetteren HACO
		Excursie Den Haag 1 2 3 4 5

#### Vwo

Talen B-vakken Maatschappijvakken

Project Mythen	Technasium / Project Heelal	Project 'Eindhoven'
Project Communicatie	Idem / Project Buitenwereld	Project Dramatische expressie
	Idem / Technopolis	Projecten Europa / Ehv. In WOII
		4
Romereis		

#### **Ad 2) Inzicht in de noodzakelijke veranderingen van leerklimaat en klassencultuur**

De docent dient zich bewust te worden van zijn rol bij het aanbrengen van een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden bij individuele leerlingen. Dat is echter nog niet genoeg; de docent zal zich ook moeten realiseren dat op klassenniveau eveneens een fundamentele verandering noodzakelijk is. Die verandering heeft te maken met het gesloten karakter van de eindtermen en de examinering enerzijds en het open karakter van onderzoek anderzijds. De huidige klassencultuur is sterk geënt op dit gesloten karakter; docenten en leerlingen zijn gewend aan deze cultuur en handelen er (vaak onbewust) naar. Het realiseren van de onderzoeksambities staat hiermee op gespannen voet. Onderzoek doen in de klas vereist aanpassingsvermogen, een mentaliteitsverandering, en, uiteindelijk, het creëren van een heel andere klassencultuur. Hoe dat te bewerkstelligen is en wat dit van de docenten vereist, is een zoektocht die ook onderdeel is van dit onderzoeksprogramma en van de onderzoeken in de komende periode.

## **Karakter van het onderzoek**

Het praktijkgericht onderzoek heeft het karakter van actie- en ontwikkelonderzoek. De school werkt samen met de opleidingsinstituten (Radboud Docenten Academie, ESoE en FLOT). Essentieel voor een vruchtbare samenwerking is dat de wederzijdse verwachtingen ten aanzien van het te verrichten onderzoek worden uitgesproken. Studenten die naar het Eckart komen, moeten weten waar ze aan beginnen en hun begeleiders moeten op de hoogte zijn van de aanpak van de school.

Bijkomend voordeel is dat de transparante samenwerking met de opleidingsinstituten ook bevorderlijk is voor de kwaliteit van het onderzoek en daarmee voor de kwaliteit van de nieuwe werkwijzen voor zelfstandig onderzoekend leren. Overigens is het uitgangspunt dat zowel het opleidingsinstituut als het Eckart voordeel heeft van de samenwerking, bijvoorbeeld via publicaties of grootschaliger onderzoek.

## **Opzetten en organiseren van onderzoek**

### ***Coördinatie***

De onderzoeksdocent vervult een coördinerende rol. Gesteund door de schoolleiding onderhoudt hij samen met de adjuncten de contacten met de basisteams, waarbinnen ideeën voor onderzoeksopzetten kunnen ontstaan en verrichte onderzoeken in de praktijk kunnen worden uitgetoet. Hij organiseert jaarlijks de presentaties over de onderzoeken die voor de basisteams en voor geïnteresseerden van buiten worden verzorgd. Daarnaast is hij betrokken bij het realiseren van publicaties in samenwerking met de andere scholen van de AOS-Oost en de andere opleidingsscholen van OMO.

### ***Kwaliteitsbewaking***

Twee onderzoeksbegeleiders van ESoE bewaken de kwaliteit van de onderzoeks aanpak.

### ***Faciliteiten***

Jaarlijks verstrekt het Eckart faciliteiten aan de docent-onderzoekers. Het kan gaan om zittende docenten kenbaar hebben gemaakt dat zij onderzoek willen verrichten, alsmede om docenten die in het kader van opleiding (een masterstudie bijvoorbeeld) onderzoek moeten doen. Die faciliteiten kunnen bestaan uit uren op het 'taakplaatje' en roosterfaciliteiten (in ieder geval een vrij geroosterde onderzoeksmiddag per week).

## **Toekomstbeeld van onderzoek in de school**

In de komende jaren zal de 'onderzoeksgemeenschap' van het Eckart zich als volgt ontwikkelen:

- Elk schooljaar geven de onderzoeksbegeleiders workshops over alles wat er komt kijken bij het doen van onderzoek: van onderzoeksvraag tot verslaglegging. Docenten en stagiairs op alle niveaus (Radboud Docenten Academie, Fontys bachelor en master, ESoE) hebben hier profijt van, zowel in hun eigen onderzoek als bij eventuele begeleiding van onderzoeken en onderzoekjes van stagiairs en leerlingen.
- Gedurende het schooljaar vinden met grote regelmaat onderzoekspreekuren plaats, waar de onderzoeksbegeleiders ingaan op vragen van individuele onderzoekers.
- Het fenomeen van de 'critical friend' wordt verder ontwikkeld en gestimuleerd.
- Via presentaties en publicaties worden de resultaten van de onderzoeken verspreid.
- Er vindt regelmatig overleg plaats met de verschillende opleidingen waarvan stagiairs op het Eckart hun opleiding volgen.

### **3. Onderzoeksprogramma Fioretti College: Docent centraal in ontwikkeling naar beter onderwijs**

Het Fioretti College heeft zich in de afgelopen periode bezonnen op de vraag hoe het onderwijs op de school verbeterd kan worden. Het Fioretti College heeft zich daarbij met name rekenschap gegeven van het spanningsveld dat er bestaat tussen individuele wensen en ambities van de medewerkers enerzijds en de wettelijke verplichtingen en de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs anderzijds. De school wil het onderwijs verbeteren door de onderzoekende houding van docenten te stimuleren en de pedagogische kwaliteit van docenten te verhogen.

#### **Onderzoeksthema's**

De beoogde schoolontwikkeling is beschreven in het nieuwe schoolplan. Deze ontwikkeling zal zich toespitsen op drie kernthema's:

1. ICT, technologische ontwikkelingen en onderwijs
2. Breinleren
3. Differentiatie

De medewerkers van het Fioretti College gaan samen werken aan de toekomst. Cruciaal voor de gewenste ontwikkeling is dat de individuele docent op praktische en persoonlijke wijze invulling geeft aan zijn verantwoordelijkheid. Het Fioretti College heeft een onderzoeksprogramma opgesteld dat aansluit bij het schoolplan en de kernthema's. In het programma staat de rol van de docent centraal.

#### **Onderzoeksvraag**

Hoe wordt elke individuele medewerker een betrokken, actieve docent die:

- verantwoordelijkheid draagt voor zijn docentschap door zijn eigen handelen als docent te onderzoeken;
- daadwerkelijk bijdraagt aan de schoolontwikkeling;
- daadwerkelijk beter onderwijs geeft?

Deze algemene onderzoeksvraag geeft richting aan de wijze waarop men binnen het Fioretti College onderzoek gaat doen naar de drie kernthema's.



## Onderzoeken: karakteristiek en samenhang

### **Thema 1) ICT, technologische ontwikkelingen en onderwijs**

ICT en technologische ontwikkelingen veranderen de wereld en de manier waarop mensen naar de wereld kijken. Leerlingen leven helemaal in de digitale wereld. Internet en het mobieltje spelen een rol bij alle activiteiten die in hun (sociale) leven belangrijk zijn. Voor de meeste docenten van het Fioretti College geldt dat niet of nauwelijks. In het onderwijs op het Fioretti College zijn ICT en technologische ontwikkelingen dan ook opvallend afwezig. De school wil op dit vlak een inhaalslag maken. Dat zal tevens inhouden dat de individuele docent zich aan de technologische ontwikkelingen gaat committeren en doordrongen raakt van de noodzaak om aan te sluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen. De docent-onderzoeker kan binnen zijn kernteam een bijdrage leveren aan meer begrip over het thema ICT, technologische ontwikkelingen en onderwijs. Op twee manieren: door concreet praktisch onderzoek te doen en door in het contact met collega-docenten blijf te geven van zijn onderzoekende houding.

### **Kaders**

Voor het thema zijn kaders geformuleerd waarbinnen onderzoek door docenten en studenten kan plaatsvinden:

- 1) De onderzoeksvraag moet een verrijking zijn voor het kernteam.
- 2) De onderzoeksvraag moet vallen binnen het gekozen thema.
- 3) De onderzoeksvraag moet vernieuwend zijn en niet terugvallen op bekende routes.
- 4) De onderzoeksvraag houdt waar mogelijk rekening met toekomstige ontwikkelingen.
- 5) De onderzoeksvraag heeft als streven om het leren efficiënter te maken.
- 6) De onderzoeksvraag herbergt de noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten bij de behoefte van de individuele leerling.
- 7) "Deze noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten" wordt verduidelijkt, voordat het onderzoek start.
- 8) "De bepaalde manier" zal tijdens de start van het onderzoek snel duidelijk worden en worden gecommuniceerd met kernteam en schoolleiding.
- 9) De onderzoeksvraag spitst zich toe op:
  - a) begripvorming m.b.t. ICT en technologische middelen en de verschillende mogelijkheden vanuit ICT en andere technologische middelen;
  - b) samenwerkend leren d.m.v. ICT en andere technologische middelen;
  - c) begeleid zelfstandig leren d.m.v. ICT en andere technologische middelen;
  - d) ICT en andere technologische ontwikkelingen als middel tot krachtig onderwijs.

### **Thema 2) Breinleren**

Wetenschappelijk onderzoek heeft de laatste jaren nieuwe inzichten over het puberbrein opgeleverd. Zo is onder meer gebleken dat het brein van een puber pas tussen het 16<sup>e</sup> en 23<sup>e</sup> levensjaar tot volgroeiing komt. Met de nieuwe inzichten valt te verklaren waarom jongeren in het voortgezet onderwijs eigenlijk alles interessanter of belangrijker vinden dan de les of hun huiswerk. Doordat hun brein nog niet is volgroeid, zijn jongeren nog niet in staat om hun impulsen onder controle te houden dan wel daarvoor de verantwoordelijkheid te nemen. De nieuwe inzichten roepen allerlei vragen op over het onderwijs. Welke implicaties hebben ze bijvoorbeeld voor het 'nieuwe leren', waarin leerlingen zelf keuzes moeten maken, zelf moeten plannen en zelf verantwoordelijkheid moeten dragen voor het samenwerkend en zelfstandig leren? Hoe efficiënt is een les waarin de docent zijn eigen programma 'doordrukt'?

Deze en andere vragen liggen open. De school wil erachter komen hoe zij met de onderwijspraktijk kan aansluiten bij deze inzichten en wat dit betekent voor de ontwikkeling in de komende jaren. Onderzoek kan helpen om een beeld te scheppen van de twee uitersten: enerzijds het biologisch vastgestelde gebrek aan verantwoordelijkheid bij leerlingen en anderzijds het idealistische idee van het nieuwe leren. Onderzoek helpt de krachtige docent bovendien om zijn verantwoordelijkheid te voelen en te nemen. Dat kan weer leiden tot attitudeverandering én uiteindelijk tot beter onderwijs, doordat de docent beter de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen weet te vinden.

### **Kaders**

Voor dit thema zijn kaders geformuleerd waarbinnen onderzoek door docenten en studenten kan plaatsvinden:

1. De onderzoeksvraag moet een verrijking zijn voor het kernteam.
2. De onderzoeksvraag moet vallen binnen het gekozen thema.
3. De onderzoeksvraag moet vernieuwend zijn en niet terugvallen op bekende routes.
4. De onderzoeksvraag houdt waar mogelijk rekening met toekomstige ontwikkelingen.
5. De onderzoeksvraag heeft als streven om het leren efficiënter te maken.
6. De onderzoeksvraag herbergt de noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten bij de behoefte van de individuele leerling.
7. "Deze noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten" wordt verduidelijkt, voordat het onderzoek start.
8. "De bepaalde manier" zal tijdens de start van het onderzoek snel duidelijk worden en worden gecommuniceerd met kernteam en schoolleiding.
9. De onderzoeksvraag spitst zich toe op:
  - a. begripsvorming m.b.t. breinleren;
  - b. de ontwikkelde, nieuwe inzichten vanuit breinleren;
  - c. breinleren vs. het 'nieuwe leren';
  - d. breinleren en het 'nieuwe leren';
  - e. gevolgen voor docenten, gedacht vanuit het breinleren;
  - f. gevolgen voor leerlingen, gedacht vanuit het breinleren;
  - g. gevolgen voor onderwijs op het Fioretti College, gedacht vanuit het breinleren;
  - h. concrete invulling van onderwijs op het Fioretti College, beargumenteerd vanuit het breinleren;
  - i. concrete invulling van onderwijs op het Fioretti College, beargumenteerd vanuit een dialoog tussen breinleren en het 'nieuwe leren'.

### **Thema 3 Differentiatie**

De inspectie heeft het Fioretti College de opdracht gegeven gedifferentieerd onderwijs aan te bieden. De school erkent de noodzaak hiervan en wil onder meer onderzoek inzetten om deze ontwikkeling te bevorderen. De situatie nu is dat elke docent voornamelijk klassikaal lesgeeft, volgens onderwijsprincipes die bij hem of haar passen. Deze praktijk biedt de docent zekerheid, maar doet geen recht aan de behoeften van de leerlingen. Zij willen ontdekken en geprikkeld worden.

Onderzoek kan bijdragen aan een andere onderwijspraktijk, onder meer doordat:

- het een docent noopt tot nadenken over zijn idee van (beperkte) differentiatie;
- het aan het licht brengt welke werkvormen geschikt zijn voor differentiatie en welke niet;
- het binnen kernteams en schoolbreed de discussie over differentiatie en de concrete toepassing ervan verheldert.

### **Kaders**

Voor het thema zijn kaders geformuleerd waarbinnen onderzoek door docenten en studenten kan plaatsvinden:

1. De onderzoeksvraag moet een verrijking zijn voor het kernteam.
2. De onderzoeksvraag moet vallen binnen het gekozen thema.
3. De onderzoeksvraag moet vernieuwend zijn en niet terugvallen op bekende routes.
4. De onderzoeksvraag houdt waar mogelijk rekening met toekomstige ontwikkelingen.
5. De onderzoeksvraag heeft als streven om het leren efficiënter te maken.
6. De onderzoeksvraag herbergt de noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten bij de behoefte van de individuele leerling.
7. “Deze noodzaak om op een bepaalde manier aan te sluiten” wordt verduidelijkt, voordat het onderzoek start.
8. “De bepaalde manier” zal tijdens de start van het onderzoek snel duidelijk worden en worden gecommuniceerd met kernteam en schoolleiding.
9. De onderzoeksvraag spitst zich toe op:
  - a. begripsvorming m.b.t. differentiatie;
  - b. vormen van differentiatie;
  - c. differentiatie en stigmatiseren;
  - d. differentiatie en beter onderwijs;
  - e. beperkte differentiatie als dialoog tussen c en d;
  - f. gevolgen voor leerlingen, gedacht vanuit het breinleren;
  - g. gevolgen van differentiatie voor docent en/of leerling en/of onderwijs.

### **Samenhang kernthema's**

De samenhang tussen de kernthema's is globaal als volgt te karakteriseren: vertrekkend vanuit differentiatie, kan men via de inzichten vanuit breinleren worden gekomen tot beperkte differentiatie, waaraan docenten met ICT en andere technologische ontwikkelingen inhoud gaan geven.

### **Relatie met andere thema 's en onderzoeken**

Op het Fioretti College vindt niet alleen onderzoek naar de drie kernthema's plaats. Daarnaast worden onderzoeksactiviteiten ontplooid in het kader van twee projecten waar de school aan deelneemt, nl. 'Raak pro'-burgerschap en 'Krachtig meesterschap'.

In beide gevallen betreft het onderzoek dat (nog) niet is gesitueerd binnen de context van de academische opleidingsschool; er nemen dus geen studenten aan deel en de onderzoeken zijn ook niet geïnitieerd vanuit de kernteams. Ze zijn echter wel te plaatsen binnen de algemene onderzoeksvraag, met name doordat:

- het project 'Raak Pro'-burgerschap, waarin onderzoek wordt gedaan naar burgerschap en burgerschapsvorming, ook nadrukkelijk wordt ingezet op verbetering van de pedagogische kwaliteit;
- het project 'Krachtig meesterschap', dat de ontwikkeling naar meer differentiatie zal ondersteunen, zich ook met name richt op de onderzoekende houding van docenten.

### **Beoogde opbrengsten onderzoek**

Voor docenten en studenten met onderzoekstaken worden de volgende opbrengsten nagestreefd:

- zij dragen bij aan onderwijsontwikkeling binnen het kernteam;
- zij dragen bij aan onderwijsontwikkeling binnen de school;
- zij creëren een onderzoekende houding;
- zij dragen bij aan het verbeteren van de algemene pedagogische kwaliteit binnen de school;
- zij bevorderen de persoonlijke, professionele verbetering van de docent;

- zij delen onderzoeken met het kernteam, de directie en andere geïnteresseerden.

Schoolbreed worden de volgende opbrengsten nagestreefd:

- een verhoogde kritische attitude richting onderwijs;
- een verspreiding van deze kritische attitude richting onderwijs;
- concrete resultaten en opbrengsten van onderzoek voor het Fioretti College.

## **Onderzoeksinfrastructuur**

### ***Kernteams***

Elk kernteam kiest een kernteamlid (docent met onderzoekstaken) dat een voor het kernteam relevante, onderwijsontwikkeling gaat onderzoeken binnen de onderzoeksomgeving. Het kernteam legt aan de directie verantwoording af over het gekozen onderzoek en de gewenste onderwijsontwikkeling.

### ***Kernteamleider***

De kernteamleider beargumenteert jaarlijks vooraf, in een kernteamplan, waarom een bepaald onderzoek binnen de visie van de school en van het kernteam past. Tevens evalueert de kernteamleider de resultaten achteraf met het kernteam; hij beargumenteert hoe de resultaten zullen worden ingezet ten behoeve van onderwijsvernieuwing.

### ***Directie***

De directie draagt er zorg voor dat het schoolplan wordt nageleefd of nagestreefd. De directie spreekt het kernteam inclusief de docent-onderzoeker aan op de verantwoordelijkheid om te komen tot onderwijsontwikkeling. Anderzijds volgt de directie per trimester de resultaten uit de onderzoeksomgeving en de voortgang. De directie zal regelmatig interesse tonen in verschillende onderzoeken. De directie stelt vragen en zal waar nodig meedenken en meediscussiëren, bijvoorbeeld tijdens 'critical friends-bijeenkomsten.

### ***Onderzoeksbegeleiding***

Onderzoekers worden geschoold en begeleid in onderzoek doen door een onderzoeksbegeleider van het opleidingsinstituut. De onderzoeksbegeleider biedt de docenten met onderzoekstaken geschikte cursussen aan, bijvoorbeeld over het opstarten van onderzoek, het kiezen van een bepaald soort onderzoek, het kiezen van de juiste onderzoeksmethode, het interpreteren van gegevens, het schrijven van een onderzoeksverslag en het leren van elkaar d.m.v. zogenaamde 'critical friends'-bijeenkomsten.

### ***Onderzoekscoördinator***

De onderzoekscoördinator communiceert met de schoolleiding over de gang van zaken en past waar nodig het programma aan. De onderzoekscoördinator is verantwoordelijk voor de algemene gang van zaken binnen de onderzoeksomgeving en draagt er mede zorg voor dat de (gestarte) onderzoeken binnen de in het schoolplan geformuleerde thema's blijven.

### ***Positie van student-onderzoekers***

Studenten maken een bewuste keuze voor het Fioretti College, mede op basis van het schoolprofiel. Verwacht wordt dat de student zich vereenzelvigd met het schoolplan, inclusief de daarin geformuleerde kernthema's. Afspraken over onderzoek en termijnen worden geformaliseerd in het stagecontract. De school blijft eigenaar van de onderzoeken.

## Bijlage 5: Programma-inhoud FLOT



### Lerarenopleiding: Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Oriëntatiefase		
EC	14	
Inhoud	<b>Algemeen</b>	Oriënterende stage en themabijeenkomsten (FO1.2 en 1.3): Oriëntatie op het onderwijs, op de werkplek en het beroep en het ontwikkelen van een eigen beroepshouding.
	<b>Specifieke leerdoelen WPL</b>	<p>De stagiair heeft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inzicht in de rol van leraar als docent en als begeleider van de leerling als individu en als docent en begeleider van een groep in de specifieke levensfase van de adolescent.</li> <li>- zich verdiept in de specifieke levensfase van de adolescent noodzakelijk voor het organiseren en begeleiden van leerprocessen van leerlingen.</li> <li>- zich verdiept in het functioneren van adolescenten en leert de kenmerken van de adolescentiefase kennen en daarmee omgaan.</li> <li>- zijn eigen houding en vaardigheden leren kennen mbt het omgaan met adolescenten en kan hierop reflecteren.</li> <li>- inzicht in het functioneren van de klas als groep en leert de kenmerken van groepen kennen en daarmee omgaan.</li> <li>- zich een beeld gevormd van de mogelijke maatregelen die een veilige leeromgeving waarborgen.</li> <li>- uitgebreid kennisgemaakt met de praktijk van het leraarschap en <ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft geleerd te reflecteren op de eigen ervaring en de stage-ervaring adhv thema's rondom de adolescentie.</li> <li>- heeft de theorie verwerkt en de reflecties gekoppeld a.d.h.v de nieuw verworven kennis.</li> </ul> </li> </ul> <p>Zie ook SBL competenties behorende bij de propedeutische fase.</p>
Beoordeling	<p>Bij leren op de werkplek gaat het om competentieontwikkeling, een integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. De student legt een portfolio aan om daarmee zijn ontwikkeling van competenties naar het vereiste niveau aan te tonen. Als bewijzen voor zijn ontwikkeling gelden onder andere de praktijkgebonden taken en opdrachten voortkomend uit de themabijeenkomsten.</p> <p>Tijdens het eindassessment wordt d.m.v. een criteriumgericht interview en een portfolio-assessment vastgesteld of de student hoofdfase bekwaam is.</p> <p>De student voert het eindgesprek met een beoordelingscommissie onder leiding van de FCD op de school. De commissie bestaat uit de FCD, de OD van de school en de SPD. Het eindgesprek van het eerste jaar geeft de afronding van de studieonderdelen oriëntatie-stage en FO 1.2 en 1.3. Wanneer in het eindgesprek blijkt dat onderdelen van het portfolio of prestaties onvoldoende zijn of ontbreken krijgt de student reparatieopdrachten.</p>	
Literatuur	<p>V. Weusten, De geliefde leraar, ISBN 9090140913  M. Slooter, Coachen op contact, ISBN 9789065085283  V. van Geel, Lichaamstaal, Praktijkboek voor de leraar, ISBN 9789055742875  J. Kessels, Omgaan met jongeren, ISBN 978047301271  G. Alblas, Praktische psychologie voor leren en onderwijzen, ISBN 9789001800482</p>	

W. Geerts, R. van Kralingen, Handboek voor leraren, ISBN 9789046902509 Teitler, P. (2013). <i>Lessen in orde</i> . Bussum: Coutinho	
Uitvoeringsperiode	Nov. - april

Hoofdphase 2 <sup>e</sup> studiejaar	
EC	10 of 14. Voor de meeste opleidingen geldt dat het gaat om 10 EC's. Enkele opleidingen zoals Engels en NaSk voeren een pilot uit waarbinnen de studenten vakdidactische leerwerktaken voorbereiden, uitvoeren en evalueren. In dat geval gaat het om 14 EC's.
Inhoud	<p><b>Algemeen</b></p> <p>Hoofdphasestage-1 en vakdidactische beroepstaken/leerwerktaken (voor de opleidingen Engels en NaSk). In het traject komen de vijf dimensies (Marzano, <i>Leren in vijf dimensies</i> (2005, Van Gorkum)) vijf aspecten van ieder leerproces aan de orde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>motivatie</i></li> <li>2. <i>kennis verwerven en integreren</i></li> <li>3. <i>kennis verbreden en verdiepen</i></li> <li>4. <i>kennis toepassen in betekenisvolle situaties</i></li> <li>5. <i>reflectie</i></li> </ol> <p>De kennis betreft hier de kennisbasis vakdidactiek, inclusief vaardigheden en houdingen. De taakverdeling tussen instituut en scholen gaat over de dimensies 2, 3 en 4. Het instituut biedt kennis aan (dimensie 2), de school geeft leerwerktaken voor betekenisvolle toepassing (dimensie 4). Verbreding en verdieping (dimensie 3) is bij het ene onderwerp meer geschikt voor het instituut en bij het andere juist voor de school.</p> <p>In het <b>vakdidactisch netwerk</b> bepalen de spd's samen met de vakdidactici van het instituut wat de beroepstaken zijn waaraan studenten in de stage werken. In de rubric formuleren zij relevante gedragsindicatoren waarop studenten beoordeeld worden. De <b>opleidingsteams</b> op de AOS-school formuleren leerwerktaken voor de studenten. De leerwerktaken passen goed bij de school en maken de beroepstaken voor de student concreet en uitvoerbaar (dimensie 4). De vakdidactici stellen een cursusprogramma op waarin zij de kennis uit de kennisbasis aanbieden die voor de beroepstaken nodig is (dimensie 2). Die kennis is goed vastgelegd in handboeken of readers en toegankelijk voor studenten en spd's. Afhankelijk van de inhoud, complexiteit en diepgang van het onderwerp gaat dit in de vorm van een hoorcollege, practicum, werkcollege of in zelfstudie. Het gaat om een basis die in de stage verder uitgediept en toegepast wordt. In de leerwerktaken en in de begeleiding verwijzen spd's studenten naar deze kennisbasis (dimensie 3).</p>
	<p><b>Specifieke leerdoelen WPL</b></p> <p><b>Kennis- en inzichtdoelen van opleiding Engels:</b> Zie hiervoor de kennisbasis Engels: 3.4, 4.4, 4.6, 4.7, 4.9, 4.10, 4.11, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.7, 6.3, 6.7, 6.8, 7.1. Schrijfvaardigheid en Gespreksvaardigheid: 2.4 &amp; 2.5, 5.8, 6.4 ICT/ Social Media: 4.16, 7.5 Zie ook SBL competenties behorende bij de hoofdphase (afstudeerbekwaam niveau).</p>

	<b>Kennis- en inzichtdoelen van opleiding NaSk:</b> Zie modulewijzer Vakdidactiek NaSk jaar 2, met rubric voor beroepstaken.
Beoordeling	<p>Bij leren op de werkplek gaat het om competentieontwikkeling, een integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. Studenten werken daarvoor gedurende het hele schooljaar aan een aantal afgesproken vakdidactische leerwerktaken. De beoordeling aan het eind van een periode vindt plaats op basis van de uitvoering en verwerking van de leerwerktaken op de school. Het geheel van uitwerking, uitvoering en verantwoording, wordt beoordeeld door de SPD van de school. Aan de leerwerktaken zijn studiepunten verbonden.</p> <p>Bij een onvoldoende beoordeling van de leerwerktaken is herkansing mogelijk, deze moet ingeleverd worden binnen 3 weken na de eerste kans (en in overleg met SPD).</p> <p>Aan het einde van het stagetraject is er een eindgesprek volgens een criteriumgericht interview en met een portfolio-assessment. De beoordeling gebeurt op basis van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een portfolio van producten (leerwerktaken) en andere bewijzen van bekwaamheid;</li> <li>- het functioneren van de student in de schoolorganisatie;</li> <li>- prestaties die hij volgens de leerwerktaken in de onderwijspraktijk geleverd heeft.</li> </ul> <p>De student voert het eindgesprek met de SPD en het opleidingsteam (onder leiding van de FCD) op de school. De leerwerktaken worden beoordeeld door de SPD ism de vakdidacticus van de opleiding.</p> <p>Wanneer blijkt dat onderdelen van het portfolio of prestaties onvoldoende zijn of ontbreken, krijgt de student reparatieopdrachten.</p>
Literatuur	Vakdidactische literatuur afhankelijk van de aard van de leerwerktaken. Zie modulewijzer vakdidactische netwerken Engels en NaSk.
Uitvoeringsperiode	Nov.-juni

### Hoofdfase 3<sup>e</sup> studiejaar

EC	26
Inhoud	<p><b>Algemeen</b></p> <p>Hoofdfasestage-2 en OVO taak + LOB taak</p> <p>De studenten zijn gedurende het gehele jaar 2 dagen per week op de school, hierbij volgen zij ook de programma's in het kader van LOB (Loopbaan Oriëntatie en Begeleiding) en OVO (Ontwerpen van onderwijs).</p> <p>Voor LOB bestaat de inhoud uit kennis, vastgelegd in de generieke kennisbasis, uit deelname aan een aantal onderwijsbijeenkomsten en uit een beroepstaak. De beroepstaak bestaat uit twee delen, een begeleidingstaak die de school omschrijft en die resulteert in een dossier van beroepsproducten en een onderzoeksopdracht van de school naar de praktijk van LOB.</p> <p>Bij LOB hoeft de begeleidingstaak zich niet te beperken tot begeleiden op Loopbaanleren. Burgerschapsvorming en mentoraat passen daar ook goed in.</p> <p>Voor OVO bestaat de inhoud alleen uit een beroepstaak. Dit is een ontwikkeltaak in opdracht van de school die resulteert in</p>

		beroepsproducten. Deze beroepstaak moet nadrukkelijk ook de vakdidactische bekwaamheid vergroten, competentie 3. Daarnaast zijn er nog drie facetten voorgeschreven: taalgericht vakonderwijs, ICT en onderzoekend ontwerpen.
	<b>Specifieke leerdoelen WPL</b>	<p><b>Kennis- en inzichtdoelen:</b> De student</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leert gesprekken binnen het kader van loopbaanleren te analyseren t.b.v. de eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van de leerlingen.</li> <li>- ontwikkelt een 'brede kijk' op de toepassing van het vak in de beroepspraktijk en beroepsopleidingen.</li> <li>- ontwikkelt een eigen visie op loopbaanleren en kan deze in een maatschappelijke context plaatsen hierbij gebruikmakend van visies op leren, de ontwikkeling van jongeren en loopbaancompetenties.</li> <li>- ontwikkelt een visie op het keuzegedrag van zijn leerlingen in relatie tot beroepenkeuze en de invloeden daarop.</li> <li>- oriënteert zich op de wereld van beroepen en beroepsopleidingen en gebruikt deze om de kennis en het inzicht in de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs te ontwikkelen.</li> </ul> <p><b>Houdingsdoelen:</b> De student</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ontwikkelt, op basis van verschillende soorten bronnen, een visie en houding op het eigen loopbaanleren.</li> <li>- ontwikkelt, op basis van verschillende soorten bronnen, een visie op het implementeren van loopbaanleren op de stageschool.</li> <li>- ontwikkelt een empathische houding, een op leerlingen gerichte houding en open houding.</li> <li>- leert samenwerken via peers in de eigen groep (op de eigen school) en liefst ook via uitwisseling van ideeën met andere groepen (op de andere scholen).</li> </ul> <p><b>Vaardighedenleerdoelen:</b> De student</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ontwikkelt reflectieve vaardigheden om een dialoog te kunnen voeren met leerlingen over het loopbaanleren.</li> <li>- ontwikkelt gesprekstechnieken om te kunnen communiceren met de leerling, directe omgeving en andere betrokkenen. Adequate en effectieve gesprekken voeren en organiseren met leerlingen over hun loopbaan.</li> <li>- leert verschillende instrumenten te hanteren, die kunnen worden toegepast bij het loopbaanleren, zodat het loopbaanleren kan gebeuren binnen een krachtige leeromgeving (LOB-contextrijk).</li> <li>- leert dilemma's herkennen, te benoemen en in een kader te plaatsen.</li> <li>- kan opdrachten maken en werkvormen toepassen die relevant zijn om loopbaanleren te bevorderen bij leerlingen.</li> <li>- kan de eigen leerbiografie in kaart brengen en instrumenten</li> </ul>



		ontwikkelen waarmee de leerlingen hun leerbiografie in kaart brengen. Hierbij aansluitend kan hij leerlingen helpen bij het maken van hun eigen leerbiografie. Zie ook SBL competenties behorende bij de hoofdfase (afstudeerbekwaam niveau).
Beoordeling	<p>Bij leren op de werkplek gaat het om competentieontwikkeling, een integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. Studenten werken daarvoor gedurende het hele schooljaar aan een afgesproken programma van beroepstaken. Deze taken resulteren in performance (adequaat gedrag en prestaties) en in beroepsproducten. De toetsing hiervan gebeurt in een combinatie van performance- en portfolio-assessment.</p> <p>De student legt een portfolio aan waarmee hij zijn ontwikkeling van competenties naar het vereiste niveau kan aantonen evenals de realisering van cursusdoelen volgens het opleidingsprogramma.</p> <p>Aan het einde van het schooljaar is er een eindgesprek volgens een criteriumgericht interview en met een portfolio-assessment. De beoordeling gebeurt op basis van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een portfolio van producten en andere bewijzen van bekwaamheid; dit portfolio bevat ook de producten die het resultaat zijn van cursusopdrachten als de ontwikkeltaak (OVO) en de begeleidingstaak (LOB) in het 3<sup>e</sup> jaar;</li> <li>- het functioneren van de student in de schoolorganisatie;</li> <li>- prestaties die hij volgens de beroepstaken in de onderwijspraktijk geleverd heeft.</li> </ul> <p>De student voert het eindgesprek met een beoordelingscommissie onder leiding van de FCD op de school. De commissie bestaat uit de FCD, de OD van de school en indien wenselijk een vakdidacticus van de opleiding (het kan ook zijn dat deze laatste niet bij het eindgesprek aanwezig is maar de ontwikkeltaken t.b.v. OVO al in een eerder stadium heeft goedgekeurd).</p> <p>Het eindgesprek van het derde jaar geeft de afronding van de studieonderdelen hoofdfasestage-2, LOB en OVO.</p> <p>Wanneer in het eindgesprek blijkt dat onderdelen van het portfolio of prestaties onvoldoende zijn of ontbreken, krijgt de student reparatieopdrachten.</p>	
Literatuur	<p>W. Geerts, R. van Kralingen, Handboek voor leraren, ISBN 9789046902509</p> <p>M. Kuijpers en F. Meijers, Loopbaanleren, Onderzoek en praktijk in het onderwijs, ISBN 978904412377</p> <p>H. Nelis, Het puberbrein binnenstebuiten, ISBN 9789021541952</p>	
Uitvoeringsperiode	Sept. – juni	

Eindfase		
EC	30	
Inhoud	<b>Algemeen</b>	LIO stage/Afrondende stage en Praktijkgericht onderzoek Tijdens de LIO/Afrondende stage onderzoekt de student zijn eigen vakdidactisch handelen en verbindt hieraan acties ter verbetering van dat handelen.
	<b>Specifieke leerdoelen WPL</b>	De student <ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft opvattingen, meningen, vooronderstellingen over wat er aan de hand is, over wat er aan hand zou kunnen zijn, over wat werkt of over hoe iets werkt, kunnen formuleren en op</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- een kritische en open manier kunnen benaderen;</li> <li>- heeft informatie uit externe bronnen (literatuur, betrokkenen) kritisch kunnen benaderen en verwerken.</li> <li>- staat open voor opvattingen en meningen van anderen en houdt rekening met hun belangen (critical friends, collega's op school, leerlingen, of standpunten uit de literatuur).</li> <li>- heeft verwachtingen over de effectiviteit van voorgestelde veranderingen <i>vooraf</i> kunnen formuleren en onderbouwen.</li> <li>- kan d.m.v. het stellen van gerichte vragen, die te beantwoorden zijn d.m.v. waarneembare gegevens of informatie, een behoefte aan informatie of kennis beschrijven.</li> <li>- weet op welke manier welke informatie 'het beste' te verzamelen is. 'Het beste' wil zeggen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- weten welke manier het meest geschikt is om waar te nemen: bevragen, observeren of documenten bestuderen</li> <li>- hulpmiddelen kunnen inzetten zoals zoekmachines</li> <li>- uitgaande van een methode weten hoe precies, bijvoorbeeld hoe gestructureerd (te denken aan open of gesloten vragen).</li> <li>- rekening kunnen houden met kwaliteitsaspecten als validiteit en betrouwbaarheid.</li> </ul> </li> <li>- kan de verzamelde informatie, waarnemingen, bevindingen of conclusies zodanig structureren en presenteren dat dit voor een buitenstaander logisch en navolgbaar is.</li> <li>- kan adequate conclusies en aanbevelingen verbinden aan verzamelde informatie (waarnemingen of literatuur). Adequaat wil zeggen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- enkel en alleen gebaseerd op de verzamelde informatie;</li> <li>- enkel en alleen in context van de vooraf geformuleerde vragen;</li> <li>- rekening kunnen houden met verschillende niveaus van stelligheid;</li> </ul> </li> <li>- kan rekening houden met ethische aspecten in het gehele onderzoeksproces, bijv. inzicht hebben in mogelijke belangen van anderen en ervoor zorgen dat die niet worden geschaad (ook niet onbedoeld) door rekening te houden met de mogelijke effecten van eigen handelen, bijv. de privacy van anderen respecteren, de belangen van collega's of de school niet schaden, bij publicaties namen van personen en scholen anonimiseren.</li> </ul> <p>Zie ook SBL competenties behorende bij de afstudeerfase (startbekwaam niveau).</p>
Beoordeling		<p>Bij leren op de werkplek gaat het om competentieontwikkeling; een integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. De toetsing hiervan gebeurt in een combinatie van performance- en portfolio-assessment.</p> <p>De student legt een portfolio aan waarmee hij zijn ontwikkeling van competenties naar het vereiste niveau kan aantonen. Daarnaast voert de student een praktijkgericht onderzoek uit, resulterend in een onderzoeksverslag.</p> <p>Aan het einde van het schooljaar is er een eindgesprek volgens een criteriumgericht interview en een portfolio-assessment. De beoordeling gebeurt op basis van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een portfolio van producten en andere bewijzen van bekwaamheid, dit</li> </ul>

	<p>portfolio bevat ook het onderzoeksresultaat;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het functioneren van de student in de schoolorganisatie;</li> <li>- prestaties die hij volgens de beroepstaken in de onderwijspraktijk geleverd heeft.</li> </ul> <p>De student voert het eindgesprek met een beoordelingscommissie onder leiding van de FCD op de school. De commissie bestaat uit de FCD, de OD en de onderzoeksbegeleider van de school en, indien wenselijk, een onderzoeksbegeleider van de opleiding (het kan ook zijn dat deze laatste niet bij het eindgesprek aanwezig is maar het praktijkgericht onderzoek al in een eerder stadium heeft goedgekeurd).</p> <p>Het eindgesprek van het vierde studiejaar heeft de functie van het competentie-examen ter afronding van de studie. Dit gesprek verloopt volgens het protocol van dit competentie-examen. Aan dit gesprek neemt ook de onderzoeksbegeleider op de school deel.</p> <p>Wanneer in het eindgesprek blijkt dat onderdelen van het portfolio of prestaties onvoldoende zijn of ontbreken, krijgt de student reparatieopdrachten.</p>
Literatuur	<p>C. van der Donk, Praktijkonderzoek in de school, ISBN 9789046901625 of  P. Ponte, Onderwijs van eigen makelij, ISBN 9024416086  W. Geerts, R. van Kralingen, Handboek voor leraren, ISBN 9789046902509  Teitler, P. (2013). Lessen in orde. Bussum: Coutinho</p>
Uitvoeringsperiode	<p>Sept.- juni</p>

## Bijlage 6: Programma-inhoud ILS-HAN



### Lerarenopleiding: ILS-HAN Nijmegen

<p><u>Oriëntatiefase:</u> Jaar 1</p> <p>Leerlijn "Onderwijs- kunde WPL1"</p>	
Studiepunten	Totaal= 15 (semester 1= 7,5 EC en semester 2= 7,5 EC) Dit is inclusief het werkplekleren 1 (WPL1) in periode 2 en 3 (16 weken van 1 dag= 16x8= 128 uren).
Inhoud en werkwijze	<p><b>Algemeen</b></p> <p>De leerlijn "Onderwijskunde en WPL1" wordt uitgevoerd in het kader van "Samen Opleiden" en omvat direct-werkplekgerelateerde onderwijsactiviteiten.</p> <p>Deze leerlijn bestaat uit de onderwijseenheden "Oriëntatie op lesgeven" (semester 1) en "Oriëntatie op begeleiden" (semester 2) en het voorbereiden en uitvoeren van WPL1 is daar een onderdeel van.</p> <p>De hoofdthema's van deze onderwijseenheden zijn: "Basisaspecten van communiceren en presenteren", "Klassenmanagement I", "Leren leren en leerprocessen" en "Oriëntatie op de leeftijdsfase van adolescenten".</p> <p>Deze vier hoofdthema's bestaan uit een aantal subthema's die tijdens (werk)colleges systematisch aan de orde worden gesteld. Relevante theoretische noties worden afgewisseld met praktische oefeningen en verwerkingsopdrachten. Door voortdurende verbinding van de theoretische noties met de praktijkervaringen van de student tijdens het WPL1 kan de student zijn leerproces betekenis geven.</p> <p>De voorbereiding van het werkplekleren (WPL1) bestaat uit het systematisch werken aan het (individuele) leerwerkplan WPL1. Een goedgekeurd conceptleerwerkplan is voorwaarde om te kunnen starten met het werkplekleren. In samenspraak met de schoolpracticumdocent wordt het conceptleerwerkplan bewerkt tot een definitieve versie.</p> <p>Tijdens het WPL1 werkt de student d.m.v. het uitvoeren van leerwerktaken aan zijn competentieontwikkeling.</p> <p>Het WPL1 en de bijbehorende ondersteunende onderwijsactiviteiten vinden plaats op de opleidingsschool op donderdag en vrijdag in periode 2 en 3.</p> <p>Het WPL1 heeft als kern: Oriëntatie op het beroep van leraar in alle facetten. De vraag die de student aan het eind moet kunnen beantwoorden is: "Wil en kan ik in mijn vak leraar worden?"</p> <p><i>NB: voor nadere informatie over WPL1 zie "Handleiding Werkplekleren voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014"</i></p>
	<p><b>Specifieke leerdoelen WPL1, in de vorm van "integraal beroepsbeeld"</b></p> <p><i>Kern:</i></p> <p><i>De student heeft gekozen voor het beroep van leraar. Hij heeft de rol van leraar aangenomen. De student bereidt begeleid lesonderdelen voor en voert deze uit. In zijn reflecties op de lesonderdelen is de student gericht op ontwikkeling van zijn competenties.</i></p> <p>De student twijfelde bij de start van de opleiding mogelijk of hij leraar wilde worden. Daar is nu geen sprake meer van. Hij kiest ervoor leraar te worden en weet duidelijk wat hem aanspreekt in het beroep en wat</p>

	<p><b>eind WPL1”</b></p>	<p>hem lastig lijkt. Dit vanuit een eerste indruk n.a.v. zijn praktijkervaringen.</p> <p>Tijdens het werkplekleren heeft hij ervaring opgedaan met het begeleiden van leerlingen en met aspecten van lesgeven. Hij imiteert niet louter maar zoekt (ook) creatief naar eigen invullingen. Uitspraken van de student hebben regelmatig het karakter van persoonlijke ‘ontdekking’ of ‘vernieuwd inzicht’. De student communiceert respectvol. Hij is bereid zijn uitspraken en handelen te verantwoorden. De student heeft zich ook georiënteerd op het werken in een vaksectie of een team in de school. Hij weet wat het betekent om in een team te werken.</p> <p>De student is zich bewust van en kan ‘kijken naar’ de eigen kennis. Hij is bereid deze kennis te koppelen aan en te verantwoorden vanuit eigen (stage)ervaringen.</p> <p>De student beheerst de kennisbases voldoende om effectief (deel)lessen te ontwerpen en uit te voeren. Hij heeft meer vakkennis dan de leerlingen aan wie hij lesgeeft.</p> <p>De student stelt zich begeleidbaar op: hij vraagt feedback, kan dit constructief en respectvol ontvangen en geven. Hij zoekt de dialoog met medestudenten, docenten en begeleiders om zo tot kennisdeling te komen.</p> <p>De student is ontwikkelingsgericht. Hij is erop gericht zijn eigen prestaties en competenties te verbeteren.</p> <p>De student heeft een onderzoekende houding, zowel naar zijn eigen functioneren als naar het reilen en zeilen van de school en naar de leefwereld van leerlingen. Hij toont eigen initiatief, bijvoorbeeld door op de stageschool met eigen ideeën voor leerwerkopdrachten te komen.</p> <p>De beroepshouding van de student kenmerkt zich door aspecten als het houden aan afspraken, het tonen van inzet, het effectief samenwerken met medestudenten waaronder het geven van adequate (peer)feedback en de bereidheid tot het leren van praktijkervaringen.</p> <p><i>NB: Voor voorbeelden van gedragsindicatoren van competenties op niveau 1 zie het document “De ruggengraat van de Lerarenopleiding ILS-HAN 2013-2014”. Voor beoordelingscriteria WPL1 zie de rubrics in het document “Handleiding Werkplekleren voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>
<p>Beoordeling</p>	<p>De spd en het ab-team beoordelen het functioneren van de student tijdens het WPL1. Halverwege en aan het eind van WPL1 voeren zij met de student respectievelijk een tussenevaluatiegesprek en een eindevaluatiegesprek waarin de volgende vragen centraal staan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ‘Is het onderwijs wel iets voor mij?’ Een oriëntatie op de taken en rollen van leraren in een schoolorganisatie en op grond daarvan bewust kunnen en durven kiezen voor het beroep en dus het vervolgen van de opleiding.</li> <li>➤ ‘Ben ik wel iets voor het onderwijs?’ Na observaties en eenvoudige lesgebonden activiteiten moet de student tenminste 10 klokuren actieve interactie/onderwijsactiviteiten met groepen leerlingen in het eigen schoolvak zelfstandig kunnen verzorgen en dit naar het oordeel van de spd naar behoren doen.</li> </ul> <p>De beoordeling van de leerlijn “Onderwijskunde en WPL1” geschiedt d.m.v. een</p>	

	<p>aantal deelttoetsen, waaronder de “integrale toets hoofdfasebekwaam”. De integrale toets heeft de vorm van een portfoliobeoordeling, eventueel gevolgd door een gesprek met de student. Een van de verplichte bewijsstukken voor verworven competenties op niveau 1 in het portfolio van de student is de eindbeoordelingsrapportage van het functioneren van de student tijdens WPL1 door de spd en het ab-team.</p> <p><i>NB: voor de procedure van deze beoordelingsgesprekken op de opleidingsschool, voor de (knock-out)criteria WPL1 en voor het format van een beoordelingsrapportage zie het document “Handleiding Werkplekieren voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>
Literatuur Onderwijskunde (Generieke kennisbasis)	<p><b>Verplicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Geerts, W., &amp; Van Kralingen, R. (2011). <i>Handboek voor leraren</i>. Bussum: Coutinho. Hoofdstuk 2&amp;6.</li> <li>✓ Ebbens &amp; Ettehoven (2005). <i>Effectief leren</i>, Groningen 2005</li> <li>✓ Wal, J. van de, Wilde, J. de &amp; Mooij, I. de (2006). <i>Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding</i>. Bussum: Coutinho.</li> <li>✓ Readers vanuit de opleiding.</li> <li>✓ Donk, C. van der &amp; Lanen, B. van (2012). <i>Praktijkonderzoek in de school</i>. Bussum: Coutinho. ISBN10: 9046903001.</li> </ul>
Uitvoeringsperiode op de opleidingsschool	<p>Periode 2: 14-11-2013 t/m 16-01-2014 (elke donderdag en vrijdag in week 1 t/m 8 )</p> <p>Periode 3: 6-02-2013 t/m 3-04-2014 (elke donderdag en vrijdag in week 1 t/m 8 )</p>

Hoofdfase;	Jaar 2	Werkplekieren 2A
Studiepunten	15	
Inhoud WPL2A	<b>Algemeen</b>	<p>Het “Samen Opleiden” tijdens Werkplekieren 2A (WPL2A) omvat leeractiviteiten in de vorm van (keuze)leerwerktaken die door een leerwerkgroep, bestaande uit docenten van de opleidingsschool en van het instituut, zijn geformuleerd. Tijdens WPL2A kiest de student, in samenspraak met de spd en het ab-team, een aantal leerwerktaken die hem helpen de vereiste competenties op niveau 2A te ontwikkelen en te verwerven. Deze leerwerktaken worden begeleid en beoordeeld door de spd en het ab-team van de opleidingsschool.</p> <p>De voorbereiding van het WPL2A bestaat uit het systematisch werken aan het (individuele) leerwerkplan WPL2A . Een goedgekeurd conceptleerwerkplan is voorwaarde om te kunnen starten met het werkplekieren. In samenspraak met de schoolpracticumdocent wordt het conceptleerwerkplan bewerkt tot een definitieve versie.</p> <p>Voorafgaand en tijdens het WPL2a vinden bijbehorende en ondersteunende onderwijsactiviteiten plaats op het instituut: thema’s uit de generieke kennisbasis (Onderwijskunde) en uit de vak(didactische)kennisbasis.</p> <p><i>NB: voor nadere informatie over WPL2A zie “Handleiding Werkplekieren voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”</i></p>
	<b>Specifieke leerdoelen WPL 2A, in de vorm van</b>	<p><i>Kern:</i></p> <p><i>De student is actief op zoek naar leerdoelen. Hij is zich bewust van de verschillen tussen leerlingen en van groepsprocessen in de klas. Hij kan verschillen tussen leerlingen verwoorden. De student bereidt begeleid lessen voor en voert deze uit.</i></p>

	<p><b>“integraal beroeps-beeld eind WPL2A”</b></p>	<p>De student zoekt actief naar zijn sterke kanten en interesses als leraar. Hij maakt in toenemende mate eigen keuzes binnen zijn lessen en probeert die steeds vaker theoretisch te onderbouwen en te verantwoorden.</p> <p>De student toont zich bereid om zijn kennis en inzicht uit te breiden. Hiertoe raadpleegt hij diverse deskundige bronnen. Ook toont hij initiatief om zoveel mogelijk praktijkervaringen op te doen. Hij verdiept zich in nieuwe ervaringen en in nieuwe informatie. Zo komt hij tot nieuwe ‘ontdekkingen’ die tot professioneler gedrag kunnen leiden. De student is zich daarnaast bewust van de kennis en ervaring van anderen. Hij respecteert deze en gebruikt dat in toenemende mate als input om zijn eigen denken en handelen verder te ontwikkelen.</p> <p>De student beheerst de kennisbases voldoende om effectief lessen, c.q. eenvoudige leerarrangementen te ontwerpen en uit te voeren. Hij staat in de praktijk van het lesgeven boven de lesstof, hetgeen o.a. blijkt uit de omgang met vragen en opmerkingen van de leerlingen.</p> <p>De student is zich bewust van behoeften van leerlingen en zoekt actief naar mogelijkheden om in zijn lessen hierbij aan te sluiten. De student krijgt in een toenemende mate inzicht in de wijze waarop leerlingen leren en kan daardoor enkele individuele leerlingen effectief ondersteunen.</p> <p>De student communiceert over zijn praktijkervaringen en zijn ontwikkelingsproces. Hij toont zich bereid de begeleiding te vragen die hij nodig heeft.</p> <p>De student begint in toenemende mate vertrouwen te krijgen in zijn eigen competenties en zijn vermogen die verder te ontwikkelen. Hij blijft ontwikkelingsgericht en formuleert leervragen.</p> <p>De beroepshouding van de student kenmerkt zich door aspecten als het houden aan afspraken, het tonen van inzet, het effectief samenwerken met medestudenten waaronder het geven van adequate (peer)feedback, de gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en op effectieve communicatie en de bereidheid tot het leren van praktijkervaringen.</p> <p><i>NB: Voor voorbeelden van gedragsindicatoren van competenties niveau 2 zie het document “De ruggengraat van de Lerarenopleiding ILS-HAN 2013-2014”. Voor beoordelingscriteria WPL2A zie de rubrics in het document “Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>
<p>Beoordeling</p>	<p>De spd en het ab-team beoordelen het functioneren van de student tijdens het WPL2A. Halverwege en aan het eind van WPL2A voeren zij met de student respectievelijk een tussenevaluatiegesprek en een eindevaluatiegesprek waarin de volgende vragen centraal staan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ in hoeverre en in welke opzichten beheerst de student de SBL-competenties op niveau 2A?</li> <li>➤ Aan welke doelen in het bijzonder moet de student nog werken – en tot welke voornemens leidt dat?</li> </ul> <p>Op het instituut is de eindbeoordelingsrapportage WPL2A een onderdeel van het deeltentamen “Dossier leertaak positief leef- en leerklimaat en beoordeling WPL2A”</p> <p><i>NB: voor de procedure van deze beoordelingsgesprekken op de opleidingsschool, voor de (knock-out)criteria WPL2A en voor het format van een beoordelingsrapportage zie het document “Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>	
<p>Literatuur Generieke</p>	<p>Verplicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Geerts, W., &amp; Van Kralingen, R. (2011). <i>Handboek voor leraren</i>. Bussum: Couthino.</li> </ul>	



kennisbasis	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Veen, T. van der &amp; Wal, J. van der (2012). <i>Van leertheorie naar onderwijspraktijk</i>. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.</li> <li>✓ Wal, J. van de, Wilde, J. de &amp; Mooij, I. de (2006). <i>Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding</i>. Bussum: Coutinho.</li> <li>✓ Fiddelaers-Jaspers, R. &amp; Ruigrok, J. (2003). <i>Communicatie in de klas</i>. Houten: EPN</li> <li>✓ Teitler, P. (2009/2013). <i>Lessen in orde</i>. Bussum: Coutinho</li> <li>✓ Donk, C. van der &amp; Lanen, B. van (2012). <i>Praktijkonderzoek in de school</i>. Bussum: Coutinho. ISBN10: 9046903001</li> <li>✓ Opleidings specifieke vakdidactische literatuur.</li> </ul>
Uitvoeringsperiode op de opleidings-school	<p>Periode 3: 3-02-2014 t/m 31-04-2014 (twee dagen per week in week 1 t/m 8).</p> <p>Periode 4: 21-04-2014 t/m 16-06-2014 (twee dagen per week in week 1 t/m 8)</p>

Hoofd fase	Jaar 3	Werkpleklers 2B
Studiepunten	15	
Inhoud	<b>Algemeen</b>	<p>Het “Samen Opleiden” tijdens Werkpleklers 2B (WPL2B) omvat leeractiviteiten in de vorm van (keuze)leerwerk taken die door een leerwerk groep, bestaande uit docenten van de opleidingsschool en van het instituut, zijn geformuleerd. Tijdens WPL2B kiest de student, in samenspraak met de spd en het ab-team, een aantal leerwerk taken die hem helpen de vereiste competenties op niveau 2B te ontwikkelen en te verwerven. Deze leerwerk taken worden begeleid en beoordeeld door de spd en het ab-team van de opleidingsschool.</p> <p>De voorbereiding van het WPL2B bestaat uit het systematisch werken aan het (individuele) leerwerk plan WPL2B . Een goedgekeurd conceptleerwerk plan is voorwaarde om te kunnen starten met het werkpleklers. In samenspraak met de school practicum docent wordt het conceptleerwerk plan bewerkt tot een definitieve versie.</p> <p>Voorafgaand en tijdens het WPL2B vinden bijbehorende en ondersteunende onderwijs activiteiten plaats op het instituut: thema’s uit de generieke kennisbasis (Onderwijskunde) en uit de vak(didactische)kennisbasis.</p> <p><u>Pilot studenten geschiedenis:</u></p> <p>Op basis van de evaluatie gegevens van een in het studiejaar 2012-2013 uitgevoerde pilot wordt in het studiejaar 2013-2014 op de opleidingsschool AOS-Oost een tweede pilot in het kader van “Samen Opleiden” uitgevoerd. Het gaat hierbij om een samenwerkingstraject waarin studenten van het derde jaar van de opleiding geschiedenis van ILS-HAN de leertaak ‘Ontwerpen van een onderwijsleer arrangement’ op AOS-Oost uitvoeren. Studenten van de opleiding geschiedenis ontwikkelen een innovatieve lessenserie en voeren die uit op een van de scholen van AOS-Oost. Zij worden daarbij begeleid door docenten van AOS-Oost én van de leraren opleiding ILS-HAN samen. In dit traject krijgt de onderzoekscyclus nadrukkelijk aandacht.</p> <p><i>NB: voor nadere informatie over WPL2B zie “Handleiding Werkpleklers voor voltijd opleidingen ILS-HAN 2013-2014”</i></p>



	<p><b>Specifieke leerdoelen WPL2B, in de vorm van “integraal beroepsbeeld eind WPL2B”</b></p>	<p><i>Kern:</i>  <i>De student is zich bewust van zijn leerdoelen en werkt actief hieraan. De student kan (onder begeleiding) verschillen tussen leerlingen en groepsprocessen in de klas analyseren, definiëren en beschrijven en houdt hier rekening mee. De student bereidt begeleid een lessenreeks voor en voert deze uit. De student heeft voldoende zelfvertrouwen om zelfstandig voor de klas te staan.</i></p> <p>De student weet waar zijn sterke kanten en interesses als leraar liggen. Hij verantwoordt op basis van het curriculum en in samenwerking met het team keuzes binnen zijn lessen en kan deze ook theoretisch onderbouwen.</p> <p>De student gaat in de praktijk van het lesgeven professioneel te werk door zijn denken en zijn handelen theoretisch te onderbouwen. De student is actief op zoek naar nieuwe kennis en inzichten en kan bij het verwerken van nieuwe ervaringen steeds meer diepgang, nuancering en complexiteit aanbrenge. De student is zich daarnaast bewust van de kennis en ervaring van anderen. Hij respecteert deze niet alleen maar gebruikt dat daarnaast als input om zijn eigen denken en handelen verder te ontwikkelen.</p> <p>De student beheerst de kennisbases voldoende om effectief lessenseries/leerarrangementen te kunnen ontwerpen en uit te voeren. Hij staat boven de lesstof, hetgeen o.a. blijkt uit de flexibele wijze waarop hij omgaat met opmerkingen en vragen van leerlingen.</p> <p>De student sluit in zijn lessen aan bij de behoeftes van leerlingen. Hij is zich bewust van het (kennis)niveau van zijn leerlingen en verschillen tussen leerlingen en houdt hier rekening mee tijdens zijn lessen. De student heeft inzicht in de wijze waarop leerlingen leren en kan daardoor ook individuele leerlingen ondersteunen.</p> <p>De student communiceert voortdurend over zijn praktijkervaringen en zijn ontwikkelingsproces. Hij is daarbij in staat om de begeleiding te vragen die hij nodig heeft.</p> <p>De student heeft vertrouwen in zijn eigen competenties en zijn vermogen die verder te ontwikkelen. Hij blijft ontwikkelingsgericht en formuleert leervragen die zijn activiteiten als leraar in opleiding sturen.</p> <p>De beroepshouding van de student kenmerkt zich door aspecten als het houden aan afspraken, het tonen van inzet, het effectief samenwerken met medestudenten waaronder het geven van adequate (peer)feedback, de gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en op effectieve communicatie, verantwoordelijkheidszin, organisatievermogen, beslissingsvermogen en de bereidheid tot het voortdurend en zelfstandig leren van praktijkervaringen.</p> <p><i>NB: Voor voorbeelden van gedragsindicatoren van competenties op niveau 2 zie het document “De ruggengraat van de Lerarenopleiding ILS-HAN 2013-2014”. Voor beoordelingscriteria WPL2B zie de rubrics in het document “Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>
<p>Beoordeling</p>	<p>De spd en het ab-team beoordelen het functioneren van de student tijdens het WPL2B. Halverwege en aan het eind van WPL2B voeren zij met de student respectievelijk een tussenevaluatiegesprek en een eindevaluatiegesprek waarin de volgende vragen centraal staan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ in hoeverre en in welke opzichten beheerst de student de SBL-competenties op</li> </ul>	

	<p>niveau 2B?</p> <p>➤ Aan welke doelen in het bijzonder moet de student nog werken – en tot welke voornemens leidt dat?</p> <p>Op het instituut is de eindbeoordelingsrapportage WPL2B een verplicht bewijsstuk voor verworven competenties op niveau 2 in het portfolio van de student bij de “integrale toets liobekwaam”. Deze integrale toets heeft de vorm van een portfoliobeoordeling, eventueel gevolgd door een gesprek met de student.</p> <p><i>NB: voor de procedure van deze beoordelingsgesprekken op de opleidingsschool, voor de (knock-out)criteria WPL2B en voor het format van een beoordelingsrapportage zie het document “Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014”.</i></p>
Literatuur Generieke kennisbasis	<p><b>Verplicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiddelaers-Jaspers, R. &amp; Ruigrok, J. (2012). <i>Leraar in hart en nieren</i>. Heeze: In de Wolken. ISBN 978-90-77179-12-3<sup>26</sup></li> <li>- Geerts, W., Kralingen, R., van. (2011). <i>Handboek voor leraren</i>. Bussum: Coutinho. ISBN: 9789046902509</li> <li>- Konig, A. (2008). <i>In gesprek met de leerling</i>. Houten: EPN. ISBN 13: 9789040200328</li> <li>- Teitler, P. (2009/2013). <i>Lessen in orde</i>. Bussum: Coutinho. ISBN 9789046901236</li> <li>- Wal, J. van de, Wilde, J. de &amp; Mooij, I. de (2006). <i>Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding</i>. Bussum: Coutinho. ISBN 13: 9789046900161.</li> <li>- Nauta, P., Giesing, M. (2006). <i>Leerlingen met een specifieke hulpvraag</i>. Uitgeverij: Nauta en Giesing. ISBN: 90-810460-1-2</li> <li>- Donk, C. van der &amp; Lanen, B. van (2012). <i>Praktijkonderzoek in de school</i>. Bussum: Coutinho. ISBN10: 9046903001</li> <li>- Opleidingsspecifieke vakdidactische literatuur</li> <li>- Actuele artikelen.</li> </ul>
Uitvoerings- periode op de opleidings- school	Van 28-10-2013 tot de kerstvakantie, vier dagen per week.

<u>Eindfase:</u> WPL3	Jaar 4
Studiepunten	30
Inhoud en werkwijze WPL3	<p><b>Algemeen</b></p> <p>In het kader van het “Samen Opleiden” tijdens WPL3 is er een hechte samenwerking tussen de opleidingsschool en het instituut rondom de verplichte portfoliobewijsstukken van de student. Schoolbegeleiders ondersteunen de student bij de formulering, de voorbereiding, de uitvoering en de beoordeling van drie leeractiviteiten ten behoeve van verplichte portfoliobewijsstukken binnen de context van de opleidingsschool. Die ondersteuning op de opleidingsschool bestaat o.a. uit het verzorgen van onderwijsleeractiviteiten binnen de drie onderwijskundige hoofdthema’s in jaar 4 van de lerarenopleiding (Klassenmanagement IV, Omgaan met verschillen tussen leerlingen en Functioneren op het mesoniveau van de school, inclusief Actueel Onderwijs).</p> <p>De voorbereiding van het WPL3 bestaat uit het systematisch werken aan het (individuele) leerwerkplan WPL3 tijdens een full-time week. Een goedgekeurd conceptleerwerkplan is voorwaarde om te kunnen starten</p>

<sup>26</sup> Dit boek aanschaffen indien het boek 'Communicatie in de klas' van Fiddelaers-Jaspers & Ruigrok nog niet in het bezit is

		<p>met het werkplekleren. In samenspraak met de schoolpracticumdocent wordt het conceptleerwerkplan bewerkt tot een definitieve versie. Uitgangspunt van de WPL3 is dat de lio zelfstandig en zelfverantwoordelijk functioneert als beginnend leraar en daarbij intensief wordt begeleid, zowel op de opleidingsschool als op het instituut. De ondersteuning en begeleiding van WPL3 geschiedt op het instituut in de vorm van tweewekelijkse instituutsdagen. Deze dagen hebben de structuur van CTM: Collega ondersteund leren ("collen") volgens methoden van intervisie, Themabesprekingen, c.q. thematisch onderwijs en Mentoring (individuele studieloopbaanbegeleiding). De thema's zijn enerzijds curriculumgestuurd en anderzijds concerngestuurd en zijn opgebouwd volgens de fasen die de lio's tijdens hun ontwikkeling als beginnend leraar doorlopen: van "overleven als beginnend leraar" naar "stabilisatie", naar "verbreding", naar "verdieping".</p> <p><i>NB: voor nadere informatie over WPL1 zie "Handleiding Werkplekleren voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014"</i></p>
	<p><b>Specifieke leerdoelen WPL3, in de vorm van "integraal beroepsbeeld eind WPL3"</b></p>	<p><i>Kern:</i>  <i>De student is zich bewust van zijn leerdoelen en werkt actief hieraan. De student kan (onder begeleiding) verschillen tussen leerlingen en groepsprocessen in de klas analyseren, definiëren en beschrijven en houdt hier rekening mee. De student bereidt begeleid een lessenreeks voor en voert deze uit. De student heeft voldoende zelfvertrouwen om zelfstandig voor de klas te staan.</i></p> <p>De student weet waar zijn sterke kanten en interesses als leraar liggen. Hij verantwoordt op basis van het curriculum en in samenwerking met het team keuzes binnen zijn lessen en kan deze ook theoretisch onderbouwen.</p> <p>De student gaat in de praktijk van het lesgeven professioneel te werk door zijn denken en zijn handelen theoretisch te onderbouwen. De student is actief op zoek naar nieuwe kennis en inzichten en kan bij het verwerken van nieuwe ervaringen steeds meer diepgang, nuancering en complexiteit aanbrengen. De student is zich daarnaast bewust van de kennis en ervaring van anderen. Hij respecteert deze niet alleen maar gebruikt dat daarnaast als input om zijn eigen denken en handelen verder te ontwikkelen.</p> <p>De student beheerst de kennisbases voldoende om effectief lessenseries/leerarrangementen te kunnen ontwerpen en uit te voeren. Hij staat boven de lesstof, hetgeen o.a. blijkt uit de flexibele wijze waarop hij omgaat met opmerkingen en vragen van leerlingen.</p> <p>De student sluit in zijn lessen aan bij de behoeftes van leerlingen. Hij is zich bewust van het (kennis)niveau van zijn leerlingen en verschillen tussen leerlingen en houdt hier rekening mee tijdens zijn lessen. De student heeft inzicht in de wijze waarop leerlingen leren en kan daardoor ook individuele leerlingen ondersteunen.</p> <p>De student communiceert voortdurend over zijn praktijkervaringen en zijn ontwikkelingsproces. Hij is daarbij in staat om de begeleiding te vragen die hij nodig heeft.</p> <p>De student heeft vertrouwen in zijn eigen competenties en zijn vermogen die verder te ontwikkelen. Hij blijft ontwikkelingsgericht en formuleert leervragen die zijn activiteiten als leraar in opleiding sturen.</p> <p>De beroepshouding van de student kenmerkt zich door aspecten als het</p>

	<p>houden aan afspraken, het tonen van inzet, het effectief samenwerken met medestudenten waaronder het geven van adequate (peer)feedback, de gerichtheid op adequaat en correct taalgebruik en op effectieve communicatie, verantwoordelijkheidszin, organisatievermogen, beslissingsvermogen en de bereidheid tot het voortdurend en zelfstandig leren van praktijkervaringen.</p> <p><i>NB: Voor voorbeelden van gedragsindicatoren van competenties op niveau 3 zie het document "De ruggengraat van de Lerarenopleiding ILS-HAN 2013-2014". Voor beoordelingscriteria WPL3 zie de rubrics in het document "Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014".</i></p>
Beoordeling	<p>De spd en het ab-team beoordelen het functioneren van de student tijdens het WPL3 Halverwege en aan het eind van WPL3 voeren zij met de student respectievelijk een tussenevaluatiegesprek en een eindevaluatiegesprek waarin de volgende vragen centraal staan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ in hoeverre en in welke opzichten beheerst de student de SBL-competenties op niveau 3?</li> <li>➤ Aan welke doelen in het bijzonder moet de student nog werken – en tot welke voornemens leidt dat?</li> </ul> <p>Op het instituut is de eindbeoordelingsrapportage WPL3 een verplicht bewijsstuk voor verworven competenties op niveau 3 in het portfolio van de student bij de "integrale toets startbekwaam". Deze integrale toets heeft de vorm van een portfoliobeoordeling, eventueel gevolgd door een gesprek met de student.</p> <p><i>NB: voor de procedure van de beoordelingsgesprekken op de opleidingsschool, voor de (knock-out)criteria WPL3 en voor het format van een beoordelingsrapportage zie het document "Handleiding Werkpleklers voor voltijdopleidingen ILS-HAN 2013-2014".</i></p>
Literatuur Generieke kennisbasis	<p><b>Verplicht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Donk, C. van der &amp; Lanen, B. van (2012). <i>Praktijkonderzoek in de school</i>. Bussum: Coutinho. ISBN10: 9046903001</li> <li>✓ Fiddelaers-Jaspers, R. &amp; Ruigrok, J. (2012). <i>Leraar in hart en nieren</i>. Heeze: In de Wolken. ISBN 978-90-77179-12-3</li> <li>✓ Lieshout, T. van (2009). <i>Pedagogische adviezen voor speciale kinderen</i>. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. ISBN: 9789031337279</li> <li>✓ Slooter, M. (2009). <i>De vijf rollen van de leraar</i>. Amersfoort: CPS Uitgeverij. ISBN 978-90-6508-616-7</li> <li>✓ Alle verplichte literatuur vanuit de propedeusefase en hoofdfase.</li> <li>✓ Opleidingsspecifieke vakdidactische literatuur.</li> </ul>
Uitvoerings- periode op de opleidings- school	<p>Blokvorm: vanaf zomervakantie tot 1 februari of vanaf 1 februari tot zomervakantie= 20 weken van vier dagen per week.</p> <p>Lintvorm: het gehele studiejaar= 40 weken van twee dagen per week.</p>

## Bijlage 7: Programma-inhoud Radboud Docenten Academie en ESoE

Universitaire lerarenopleidingen



	Radboud Docenten Academie <sup>27</sup>	ESoE
oriëntatie	<p><b>Beoordeling:</b> <i>Tussentijds studieadvies, mede op basis van tussenevaluatie stage (stage-rubric)</i></p> <p><b>EC:</b> 15 (7 stage) <b>Periode:</b> eerste drie maanden</p>	<p><b>Beoordeling:</b> middels verslag: opdrachten oriëntatie, standaardles, perspectief, visie en persoonlijke leervragen WPL1</p> <p><b>EC:</b> 5 – 12 dagen in school <b>Periode:</b> eerste twee maanden</p>
Hoofdfase / begeleide fase	<p><b>Beoordeling:</b> Tentamen Lessenreeks (5 EC) Tentamen Zelfevaluatie 1 (10EC) Tentamen Begeleide Stage (15 EC)</p> <p><b>EC:</b> 15 (9 stage) <b>Periode:</b> tweede kwartaal</p>	<p><b>Beoordeling:</b> Portfolio en eindgesprek met spd, ecd en od (ICL competentieprofiel)</p> <p><b>EC:</b> 10 of 13 <b>Periode:</b> t/m tweede kwartaal</p>
Eindfase / zelfstandige fase	<p><b>Beoordeling:</b> Tentamen Ontwerp en Onderzoek (10 EC) Tentamen Zelfevaluatie (5 EC) Tentamen Zelfstandige stage (15 EC)</p> <p><b>EC:</b> 30 (15 Stage) <b>Periode:</b> laatste half jaar<sup>28</sup></p>	<p><b>Beoordeling:</b> Portfolio en eindgesprek met spd, ecd en od (ICL competentieprofiel)</p> <p><b>EC:</b> 10 of 13 <b>Periode:</b> laatste half jaar</p>

<sup>27</sup> Periodes uitgaande van een eenjarige voltijds opleiding. In de tweejarige en deeltijdopleiding wordt dezelfde opbouw gehanteerd maar over een langere periode uitgevoerd. De minoren volgen een vergelijkbaar traject met de begeleide stage, gericht op het tweedegraads gebied.

## AOS Opleidingstraject master SEC ESoE (voorzet)

Normale SEC traject:

Naam onderwijseenheid	Normale Omvang	AOS traject	
Oriëntatie	5	5	Begeleiding en beoordeling door AOS school
Vakinhoudelijk deel, totaal 30	30	30	NVT
Werkpleklers 1	13	13	Begeleiding door AOS begeleider, beoordeling met ESoE beoordelingsformat door ESoE docent. Eén lesbezoek, ESoE monitort op basis van videoopnamen van één hele les aan het eind van WPL1, en één hele les aan het eind van WPL2 – les te kiezen door school begeleider (OD/SPD)
Werkpleklers 2	13	13	
Algemene onderwijskunde 1	3	<3	Vrijstelling voor ESoE deelopdrachten op basis van gelijkwaardige opdrachten en/of intervisie/supervisie deelname in school.
Algemene onderwijskunde 2	3	<3	
Algemene onderwijskunde 3	2	<2	
Bètadidactiek	7	7	AOS school is opdrachtgever na scholing evt. begeleider van ontwerp project.
Vakdidactiek N/S/W/I 1	4	4	NVT
Vakdidactiek N/S/W/I 2	3	3	NVT
Vakdidactiek N/S/W/I 3	3	3	NVT
Afstudeeronderzoek	30	30	In het kader van het onderzoek op de AOS school, n.a.v. vraagstelling binnen de school. Begeleiding vanuit AOS.*
Capita Selecta	4	<4	Kan in overleg ingevuld worden met een project/ opdracht/scholing op AOS-school
<b>Totaal</b>	<b>120</b>	<b>&lt;120</b>	

Eénjarig traject:

Naam onderwijseenheid	Normale Omvang	AOS traject	
Oriëntatie	5	5	Begeleiding en beoordeling door AOS school
Vakinhoudelijk deel, totaal 30	0	0	NVT
Werkpleklers 1	10	10	Begeleiding door AOS begeleider, beoordeling

Werkplekieren 2	10	10	met ESoE beoordelingsformat door ESoE docent. Eén lesbezoek, ESoE monitort op basis van videoopnamen van één hele les aan het eind van WPL1, en één hele les aan het eind van WPL2 – les te kiezen door school begeleider (OD/SPD)
Algemene onderwijskunde 1	3	<3	Vrijstelling voor ESoE deelopdrachten op basis van gelijkwaardige opdrachten en/of intervisie/supervisie deelname in school.
Algemene onderwijskunde 2	3	<3	
Algemene onderwijskunde 3	2	<2	
Bètadidactiek	7	7	AOS school is opdrachtgever na scholing evt. begeleider van ontwerp project.
Vakdidactiek N/S/W/I 1	4	4	NVT
Vakdidactiek N/S/W/I 2	3	3	NVT
Vakdidactiek N/S/W/I 3	3	3	NVT
Afstudeeronderzoek	10	10	In het kader van het onderzoek op de AOS school, n.a.v. vraagstelling binnen de school. Begeleiding vanuit AOS.*
Capita Selecta	0	0	
<b>Totaal</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	

\* Voor AOS deelnemers, niet de volgscholen.

#### AOS Opleidingstraject Educatieve minor ESoE (voorzet)

Studenten van de Educatieve minor worden bij voorkeur begeleid op opleidingsscholen

Naam onderwijsseenheid	Normale Omvang	AOS traject	
Werkplekieren	15	15	Begeleiding door AOS begeleider, beoordeling met ESoE beoordelingsformat door ESoE docent. Eén lesbezoek, ESoE monitort op basis van video-opnamen van één hele les en gesprek halverwege de minor en één hele les en gesprek aan het eind van de werkplekperiode – les te kiezen door school begeleider (OD/SPD)
Onderwijskunde	5	<5	Vrijstelling voor ESoE deelopdrachten op basis van intervisie/supervisie en workshop deelname in school.
Vakdidactiek N/S/W/I 1	5	5	NVT
Diepteverwerking	5	<5	Vrijstelling voor ESoE deelopdrachten op basis

		van intervisie/supervisie en workshop deelname in school.
<b>Totaal</b>	<b>30</b>	<b>&lt;30</b>



## Bijlage 8: Randvoorwaarden Academische Opleidingschool Oost-Brabant

Beknopte beschrijving van de randvoorwaarden en activiteiten t.b.v. de (toekomstige) partnerscholen

Samenwerking met:

<u>Opleidingen</u>	<u>Kernscholen</u>	<u>Partnerscholen</u>
FLOT	1. Pleincollege Eckart	I Maasland College
ILS HAN	2. Fioretti College	II Elzendaal College
ILS RU	3. Zwijsen College	III Merlet College
ESoE	4. Scholengroep Helmond	

In samenwerking tussen opleidingen en partnerscholen worden programma's ontwikkeld voor 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> jaars studenten en lio's van Fontys en HAN en voor oriëntatie en eindstages van ILS RU en ESoE.

De ontwikkelde programma's worden in eerste instantie uitgevoerd op de kernscholen door de opleidingsdocenten die deze programma's mede ontwikkelen met docenten van de opleiding. Dit gebeurt in samenwerking met de opleiders vanuit de lerarenopleidingen.

Na evaluatie en bijstelling kunnen de programma's worden uitgevoerd op andere locaties door andere opleidingsdocenten. Dit hangt ondermeer af van de kwaliteitsborging, de plaatsing van studenten en organisatorische aspecten.

*Voor de uitvoering van het (centrale) programma op de diverse locaties door de opleidingsdocenten worden middelen ter beschikking gesteld uit het opleidingsbudget.*

*Voor de voorbereiding op deze uitvoerende taak (in de vorm van bijwonen van de workshops binnen de AOS) krijgt deelnemende opleidingsdocent tijd.*

### **DE (RAND-)VOORWAARDEN voor deelname in de AOS-oost:**

De stuurgroep van de AOS is (o.a.) verantwoordelijk voor de kwaliteitsborging van de inhoud en het totale traject van opleiden in de school.

Wat is hier ondermeer voor nodig op de participerende scholen om de kwaliteit mogelijk te maken:

1. Visie van de schoolleiding m.b.t. meerwaarde van opleiden in de school en schoolgebonden onderzoek.
  - a. Dit wordt zichtbaar in een schoolprofiel, waarin duidelijk wordt wat een student op de betreffende school in het kader van "opleiden in de school" kan leren en kan onderzoeken.
2. Infrastructuur
  - a. Opgeleide, gecertificeerde en gefaciliteerde opleidingsdocenten die het uit te voeren programma mede hebben doorlopen.
    - i. OMO certificaat voor Opleidingsdocenten
    - ii. Participatie in de opleidingskring van OMO
    - iii. Minimaal 300 klokuren van de taak worden besteed aan opleiden in de school (Dit is conform de OMO-richtlijnen.)
    - iv. Opleidingsdocent heeft meegelopen in programma tijdens uitvoering op kernschool

- b. Opgeleide en gecertificeerde spd's die de studenten in het nieuwe programma kunnen gaan begeleiden.
    - i. OMO certificaat voor schoolpracticumdocenten
    - ii. Deelname aan de deskundigheidsbevorderende activiteiten in het kader van de AOS
    - iii. In de taak van de SPD is tijd beschikbaar voor de begeleiding van studenten *Vanuit de kernscholen komt het voorstel de spd's te faciliteren volgens een uniform model. De aard van de stage en de daarmee samenhangende intensiteit van de begeleiding bepalen de tijd die ter beschikking wordt gesteld aan de spd's.(Zie concept in de bijlage.)*
    - iv. De SPD's ontvangen sturing en begeleiding van de opleidingsdocent van hun school
  - c. Docenten die de training Onderzoeksvaardigheden voor praktijkgericht onderzoek in het onderwijs" hebben gevolgd en op basis daarvan schoolgebonden onderzoek uitvoeren, of (recent) hebben uitgevoerd
  - d. Ruimte en voorzieningen voor de studenten om hun leer(werk) taken en onderzoeksopdrachten goed te kunnen uitvoeren.  
*De stuurgroep streeft er te komen naar uniforme basisafspraken t.a.v voorzieningen en bekostiging (stagevergoedingen enz.)*
3. Afstemming tussen de OD en de FCD/ABI van de opleidingen over taken en verantwoordelijkheden  
*Inzet van de stuurgroep is om te komen tot eenduidigheid voor alle participanten in de AOS-oost waar het gaat om wijze van betrokkenheid.*
4. Kennisdeling  
De medewerkers die betrokken zijn bij het opleiden en onderzoeken in de school (SPD's, OD's, onderzoeksdocenten) nemen deel aan voor hen relevante bijeenkomsten in het kader van uitwisseling en kennisdeling.

## Bijlage 9: Rollen, taken en verantwoordelijkheden

Rollen, taken en verantwoordelijkheden bij het opleiden in de school binnen de AOS-Oost voor zover passend bij het opleidingstraject.

Rol	Taak	Mede- verantwoordelijk voor
<b>Schoolpracticumdocent (als directe werkplekbegeleider)</b> <b><i>Ervaren en daartoe geschoolde leraar</i></b>	Coacht/begeleidt studenten in de dagelijkse onderwijspraktijk in de professionele ontwikkeling op het vakgebied, zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch. Organiseert het leren op de werkplek. Geeft feedback en bespreekt de studievorderingen. Levert een bijdrage aan de ontwikkeling en vormgeving van de Opleidingschool. Onderhoudt contacten (met OD) en beroepsvaardigheden.	Beoordeling van het werkplekleren van studenten. Het schrijven van een professionele beoordelingsrapportage. De bespreking en de ontwikkeling van het leerwerkplan. Het voeren van nabesprekingen van de (les)activiteiten. Feedback op reflecties. De begeleiding op stageproblemen en competentieontwikkeling. Het overleg met schoolopleiders/instituutsopleiders betreffende de ontwikkeling van de stagiair. De bespreking met de stagiair van de themabijeenkomsten en de leerwerktaken die daaruit voortkomen.
<b>Opleidingsdocent (ABS)</b> <b><i>Ervaren en daartoe geschoolde leraar</i></b>	Stemt de onderwijsactiviteiten van stagiairs en lio's af binnen de school, begeleidt daartoe de stagiair en lio bij het ontwikkelen van zijn Persoonlijk Leerwerkplan. Draagt zorg voor de communicatie met de opleiding van de stagiairs en lio's en houdt zich op de hoogte van de curricula en het opleidingsprogramma van de stagiairs. Neemt (indien wenselijk) bekwaamheidsassessment af bij studenten die hij niet begeleidt. Organiseert, evalueert en voert i.s.m. de lerarenopleider, scholingsbijeenkomsten voor SPD-en uit. Draagt zorg voor de coördinatie en organisatie van de opvang en begeleiding van stagiairs op de werkplek (werkplekleren). Verzorgt leerarrangementen in	Beoordeling van het werkplekleren van studenten. Introductie van studenten (zij-instromers en startende leraren) in het schoolconcept en de gang van zaken op school. Algemene begeleiding van stagiairs op basis van het eigen leerwerkplan. Algemene begeleiding in de vorm van coaching, reflectie, training en intervisie. Begeleiding van de totstandkoming van (ontwikkelingsgericht en assessment) portfolio's. Coördinatie van contacten met in- en externe betrokkenen bij het opleiden. Evaluatie en kleine kwaliteitszorg van de begeleiding van de stagiairs.

	<p>de schoolsituatie.  Organiseert vormen van collegiaal leren.  Organiseert ontwikkelingsgerichte assessments in de schoolsituatie.  Adviseert de directie ten aanzien van het opleiden in de school.  Maakt deel uit van de opleidingskring.  Begeleidt samen met de coach van de lerarenopleiding studenten, zij-instromers en startende leraren bij het ontwikkelen van hun POP en Persoonlijk Activiteiten Plan.  Begeleidt startende leraren bij de eerste 4 jaren van hun loopbaan wanneer het gaat om hun POP.</p>	
<p><b>Instituutopleider  Lerarenopleider die verbonden is aan een lerarenopleiding</b></p>	<p>Verzorgt vanuit de verbondenheid aan de lerarenopleiding de begeleiding van de stages.  Begeleidt bij het opstellen van en beoordelen het leerwerkplan.  Bezoekt en voert nabesprekingen over één of meerdere lessen.  Geeft eventueel feedback op reflecties.<sup>29</sup>  Ontwikkelt werkplekgerelateerde leerarrangementen en voert deze eventueel uit op de werkplek.  Organiseert intervisiebijeenkomsten.</p>	<p>Beoordeling van het werkplekleren van studenten (eindverantwoordelijk).  Ontwikkeling en uitvoering van leerarrangementen conform het curriculum.  Bewaking van het kwaliteitsniveau van de opleidingsschool.  Evaluatie van het aanbod en de begeleiding van het werkplekleren.</p>
<p><b>Schoolopleider  Lerarenopleider werkzaam bij een school vo (in het bezit van een onderwijsbevoegheid)  Is hiernaast opleidingsdocent</b></p>	<p>Ontwikkelt werkplekgerelateerde leerarrangementen en voert deze eventueel uit op de werkplek (bij uitvoering gaat het ook om begeleiding en mede-beoordeling van studenten).  Verzorgt (indien wenselijk) binnen de opleidingsschool een aantal onderwijseenheden, die deel uitmaken van het curriculum van de lerarenopleiding.  Organiseert en voert mede netwerkbijeenkomsten uit waaraan zowel lerarenopleiders als opleidingsdocenten deelnemen.</p>	<p>Beoordeling van het werkplekleren van studenten.  Ontwikkeling en uitvoering van leerarrangementen conform het curriculum.  Bewaking van het kwaliteitsniveau van de opleidingsschool.  Evaluatie van het aanbod en de begeleiding van het werkplekleren.</p>

<sup>29</sup> Voor de masteropleidingen is het meer begeleiden op afstand.

	Ondersteunt SPD's. Coördineert contacten SPD's en andere leraren die betrokken zijn bij opleiden in de school, instituutsbegeleiders en stagiairs.	
<b>Vakexpert (school VO)</b>	Ontwikkelt in samenspraak met de opleiding specifieke leerwerktaken en ondersteunt de stagiair bij de uitvoering ervan. Participeert in een vakdidactisch netwerk.	Vak- of contextspecifieke input van de leerarrangementen. Beoordeling van beroepstaken.
<b>Vakdidacticus (instituut)</b>	Ontwerpt in samenspraak met de vakexpert leerwerktaken vanuit vakdidactisch perspectief <sup>30</sup> . Participeert in een vakdidactisch netwerk.	Bewaking kwaliteit van vakdidactiek binnen het werkplekieren. Beoordeling van (fasen van het) praktijkgericht onderzoek en OVO (FLOT).
<b>Studieloopbaanbegeleider (instituut)</b>	De studieloopbaanbegeleider (SLB-er) coacht/begeleidt de aanstaande leraar op keuzes in, planning en voortgang van de opleiding tot leraar. Begeleiding vindt plaats door middel van individuele gesprekken en intervisie.	
<b>Leraar-onderzoeker</b>	Voert in het kader van de onderzoeksagenda van de AOS-oost praktijkgericht onderzoek uit op de werkplek. Draagt zorg voor kennisdeling en verslaglegging over de opbrengst. Brengt tussentijds verslag uit binnen het team, aan de coördinator onderzoek en de AOS-coördinator over de vorderingen. Neemt deel aan peer review. Is critical friend voor collega-onderzoekers in de school (incl. studenten).	
<b>Onderzoeksbegeleider (verbonden aan een lerarenopleiding)</b>	Verzorgt themabijeenkomsten met betrekking tot het doen van onderzoek. Begeleidt de voortgang en de methodiek van het praktijkgericht onderzoek. Beoordeelt praktijkgericht onderzoek.	
<b>Onderzoeksbegeleider</b>	Ondersteunt studenten bij het	

<sup>30</sup> Voor de masteropleidingen bewaakt de vakdidacticus de vakdidactische gerichtheid van het werkplekieren, bezoekt en beoordeelt.

<b>(verbonden aan een vo-school)</b>	<p>uitvoeren van onderzoekopdrachten. Deelt ervaring en kennis uit onderzoek door het onderwerp minstens 2x per jaar op de agenda zetten. Inventariseert relevante onderzoeksthema's in het team en stemt deze af met de coördinator onderzoek. Is critical friend voor collega-onderzoekers in de school (incl. studenten).</p>	
<b>Coördinator onderzoek (verbonden aan een vo-school)</b>	<p>Stimuleert binnen de school tot het doen van onderzoek. Coördineert en organiseert het praktijkonderzoek van leraren en studenten op school volgens de onderzoeksagenda. Verzorgt de contacten tussen opleidingen en de school. Organiseert peer review. Organiseert presentatiemiddagen m.b.t. onderzoek. Draagt bij aan de ontwikkeling van het beleid m.b.t. praktijkgericht onderzoek en de voorwaarden voor de uitvoering. Stimuleert kennisdeling. Maakt deel uit van de onderzoeksgroep van de AOS. Beoordeelt i.s.m. een beoordelaar van de opleiding het praktijkonderzoek van de student.</p>	<p>Bewaking van de afspraken met betrekking tot onderzoek op uitvoeringsniveau. De algehele organisatie van het praktijkgericht onderzoek.</p>
<b>AOS-coördinator</b>	<p>Coördineert de totstandkoming van het opleidings- en onderzoeksplan voor de AOS. Coördineert vervolgens de implementatie en uitvoering van deze plannen. Stimuleert dat scholen binnen het consortium voor hun schoolontwikkeling verbinding maken met het opleidings- c.q. onderzoeksplan en de in de AOS aanwezige expertise inzetten. Zet projectplannen op en uit en monitort deze; bereidt de kwaliteitszorg en de rapportages ten behoeve van de vereiste</p>	

verantwoording van met de project gemoede subsidies voor en stelt deze op.

Geeft leiding op basis van het opleidings- en organisatieplan van de AOS aan de bij de AOS betrokken medewerkers.

Levert een bijdrage aan een effectieve (opbrengstgericht en efficiënte) organisatie van en de samenwerking in de AOS.

Onderhoudt de contacten c.q. kennisuitwisseling met andere AOS- en lerareninstituten en andere voor de AOS relevante partners.

Levert een bijdrage aan het voorbereiden /opstellen van de begroting van de AOS.

Coördineert inhoudelijk een bepaald (nader overeen te komen) aandachtsgebied/thema op verenigingsniveau (de vier AOS'en).

Is lid van de redactie van *Script!*, een publicatieorgaan voor schoolgebonden onderzoek.

Neemt deel aan de stuurgroepvergadering van zijn/haar AOS, het coördinatorenoverleg van OMO.

Maakt met de penvoerder afspraken over budgetverantwoordelijkheid.

Ontvangt de relevante vergaderstukken en dergelijke van de penvoerders en informeert op zijn/haar beurt de penvoerder(s) van relevante ontwikkelingen.

**Taakomschrijvingen en procedures omtrent inleveren, beoordelen en archiveren afstudeeronderzoek**

**Opgesteld 4 oktober 2013  
Besproken in het MT-ILS 9 oktober 2013**

**Versie 20 november 13  
Ter bespreking in DB Talen, DB Exact en DB M&M  
Besluitvoorbereidend in MT-OC 5 november 2013  
Vastgesteld in MT-ILS op 20 november 2013**

**Opgesteld door: Henk Delger en Sabine van Eldik**



## **Inhoud**

- 1 Taakomschrijvingen betrokkenen afstudeeronderzoek**
- 2 Uitgangspunten bij het beoordelen van afstudeeronderzoek**
  - 2.1 Uitgangspunten bij het go/ no go moment onderzoeksplan**
  - 2.2 Uitgangspunten bij de beoordeling van het onderzoeksverslag**
  - 2.3 Betrokkenheid van het werkveld bij de begeleiding en beoordeling van het afstudeeronderzoek**
- 3 Procedures omtrent inleveren, beoordelen en archiveren afstudeeronderzoek voltijd**

## Taakomschrijvingen betrokkenen afstudeeronderzoek

Wie	Verantwoordelijkheden	Taken	Uren
<b>Examinatoren</b>	<p>De examinatoren zijn verantwoordelijk voor het volgen van de onafhankelijke procedure van beoordelen, voor het met elkaar overleggen over het conceptoordeel en voor het tot stand komen van een gezamenlijk eindoordeel.</p> <p>De <u>eerste examiner</u> is een examiner van het ILS<sup>31</sup>. Hij/zij is verantwoordelijk voor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de communicatie met de student, met de tweede examiner, met de onderzoeksbegeleider(s), eventueel met de opleidingscoördinator en eventueel met expertgroepleden binnen het cluster</li> <li>- de administratieve verwerking van het eindoordeel en van de documenten behorende bij de eindbeoordeling</li> </ul>	<p><b>Bij onderzoeksplan:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De examinatoren beoordelen het onderzoeksplan</li> <li>- De <u>eerste examiner</u> voegt het go/no go formulier van het onderzoeksplan toe aan het dpf van de student.</li> </ul> <p><b>Bij onderzoeksverslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De examinatoren beoordelen het onderzoeksverslag</li> <li>- De <u>eerste examiner</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- controleert de Ephorusrapportage<sup>32</sup></li> <li>- voegt het beoordelingsformulier toe in het dpf van de student</li> <li>- voert het eindoordeel in in HAN-sis/Alluris</li> <li>- mailt het onderzoeksverslag, beoordelingsformulier 1 en 2 (de onafhankelijke beoordelingen), het verslag over de totstandkoming van het eindoordeel en het definitieve beoordelingsformulier van examiner 1 en 2 (eindoordeel) naar het mailadres <a href="mailto:afstudeeronderzoek.ils@han.nl">afstudeeronderzoek.ils@han.nl</a> (beheerd door tentamenbureau) voor archivering in HAN-scholar werken.</li> </ul> </li> </ul> <p>Indien de tweede examiner een examiner van buiten het instituut is:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de eerste examiner mailt het onderzoeksplan of –verslag naar de tweede examiner.</li> </ul> <p>Indien nodig: De eerste examiner kan namens beide examinatoren een derde examiner<sup>33</sup> om advies vragen</p>	<p>Per student: 6 uur voor de beoordeling van het onderzoeksplan en het onderzoeksverslag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 uur onderzoeksplan (1 uur per examiner)</li> <li>- 4 uur onderzoeksverslag (2 uur per examiner)</li> </ul>

<sup>31</sup> De eerste examiner is onafhankelijk van de begeleiding van betrokken student; de eerste examiner ondertekent met zijn/haar HAN-account (digitale handtekening).

<sup>32</sup> Richtlijnen en instructie volgen

<sup>33</sup> De derde examiner was voorheen lid van de expertgroep.

	<p>onderzoeksverslag. De <u>tweede</u> examinator is een examinator van het ILS of op de school. De tweede examinator kan tegelijk ook onderzoeksbegeleider zijn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bij twijfel over het eindoordeel en/of</li> <li>- wanneer zij niet tot een eensluidend oordeel komen.</li> </ul>	
<b>Onderzoeksbegeleider van het ILS</b>	De onderzoeksbegeleider van het ILS is verantwoordelijk voor het gehele begeleidingsproces.	<p>De onderzoeksbegeleider van het ILS begeleidt de student gedurende het afstudeeronderzoekstraject. De onderzoeksbegeleider van het ILS geeft, in samenspraak met een nog nader in te richten groep van begeleiders, een go of no go voor het onderzoeksvoorstel. Hij communiceert het resultaat via mail naar de student. De onderzoeksbegeleider van het ILS laat zijn studenten weten wie de eerste en tweede examinatoren zijn.</p>	<p>Per student:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 uur voor het begeleiden van een voltijdstudent</li> <li>- 6 uur voor het begeleiden van een deeltijdstudent (inclusief beoordelen onderzoeksvoorstel kans 1 en 2)</li> </ul>
<b>Onderzoeksbegeleider op de school</b>	De onderzoeksbegeleider op de school is verantwoordelijke voor het begeleidingsproces op de school.	De onderzoeksbegeleider op de school begeleidt de student gedurende het afstudeeronderzoekstraject.	Varieert per school
<b>Opleidingscoördinator</b>	De opleidingscoördinator is verantwoordelijk voor het opstellen van een overzichtslijst van studenten die in het betreffende studiejaar bezig zijn met afstudeeronderzoek.	<p>De opleidingscoördinator maakt een overzicht van studenten die bezig zijn met het afstudeeronderzoek:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Naam student</li> <li>b) Naam van de studieloopbaanbegeleider</li> <li>c) Na(a)m(en) van begeleider(s)</li> <li>d) Namen van de examinatoren (waarvan tenminste één onafhankelijke examinator<sup>34</sup>).</li> </ol> <p>De Opleidingscoördinator mailt de ingevulde lijst (onderdeel a t/m d) naar de onderzoeksbegeleiders en –examinatoren van zijn opleiding.</p>	N.v.t.
<b>Student</b>	De student is	De student	N.v.t.

<sup>34</sup> Een onafhankelijke examinator is een examinator die niet betrokken is geweest bij de begeleiding van het betreffende afstudeeronderzoek van de te beoordelen student.

	<p>verantwoordelijk voor het op tijd inleveren van het voorstel, plan en onderzoeksverslag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mailt het onderzoeksvoorstel op tijd naar zijn onderzoeksbegeleider</li> <li>- plaatst zijn onderzoeksplan en -verslag op tijd op zijn dpf, koppelt de juiste examinatoren aan de toets in het dpf en bericht beide examinatoren via de mail dat het onderzoeksplan of -verslag klaar staat voor beoordeling</li> </ul>	
<b>Derde examinator</b>	<p>De derde examinator is verantwoordelijk voor de extra beoordeling van het onderzoekverslag indien hij daarvoor gevraagd wordt. De derde examinator kan door de eerste of tweede examinator gevraagd worden om advisering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bij twijfel over het eindoordeel en/of</li> <li>- om tot een eensluidend oordeel van examinatoren te komen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De derde examinator geeft een bindend advies op het moment dat beide examinatoren niet tot een eensluidend oordeel (kunnen) komen.</li> <li>- De derde examinator koppelt het bindend advies met betrekking tot het eindoordeel terug naar de eerste examinator.</li> </ul>	Ambassadeursuren en O&O uren kenniscentrum
<b>Tentamenbureau</b>	<p>Het tentamenbureau is verantwoordelijk voor het digitaal archiveren van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het onderzoeksverslag,</li> <li>- beoordelingsformulier 1 en 2 (de onafhankelijke beoordelingen)</li> <li>- het verslag over de totstandkoming van het eindoordeel (het woordrapport)</li> <li>- het definitieve beoordelingsformulier van</li> </ul>	<p>Na ontvangst (via mailadres <a href="mailto:afstudeeronderzoek.ils@han.nl">afstudeeronderzoek.ils@han.nl</a>) van het onderzoeksverslag en de beoordelingsformulieren en het verslag over de totstandkoming van het eindoordeel (het woordrapport), verwerkt de medewerker van het tentamenbureau deze in de scholarmap, aangemaakt per opleiding en daarbinnen per student.</p>	Uren tentamenbureau

examinator 1 en 2  
(eindoordeel) in HAN-  
Scholar\werken.

**Examencommissie**

De examencommissie is  
verantwoordelijk voor

- het controleren van het  
eindniveau van  
afstudeeronderzoeken  
(steekproef)
- het benoemen van  
examinatoren  
afstudeeronderzoek
- het beoordelen van de  
kwaliteit van de  
aangestelde  
examinatoren.

- De examencommissie stelt per studiejaar de namen van  
examinatoren vast.
- De examencommissie neemt steekproeven om een extra check  
uit te voeren op de totstandkoming van het oordeel bij het  
onderzoeksverslag.

## **Uitgangspunten bij het beoordelen van afstudeeronderzoek**

### **1.1 Uitgangspunten bij het go/no go moment onderzoeksvorstel**

- Het voorstel wordt gezien als de opbrengst van het uitvoeren van de onderzoeksactiviteit 'oriënteren'.
- Het voorstel wordt door de onderzoeksbegeleider van het ILS, in samenspraak met een nog nader in te richten groep van begeleiders, voorzien van een go of no go.
- De student krijgt een 'go' wanneer de probleemstelling en – verkenning, de doelstelling(en) en mogelijke onderzoeksvragen richting geven voor het uitwerken van het onderzoeksplan.
- De uitkomst 'go' geldt als ontvankelijkheidseis voor de go / no go van het onderzoeksplan.

### **1.2 Uitgangspunten bij het go/no go moment onderzoeksplan**

- Het plan wordt gezien als de opbrengst van het uitvoeren van de onderzoeksactiviteiten 'oriënteren, richten en plannen'.
- Het plan wordt door twee examinatoren samen voorzien van een go of no go.
- De student krijgt een 'go' wanneer de onderzoeksopzet, in het licht van de (waar nodig aangescherpte) probleemstelling en – verkenning, de doelstelling(en) en onderzoeksvraag, voldoende is uitgewerkt om het onderzoek uit te voeren.
- Per criterium wordt aangegeven 'go' of 'no go' inclusief een toelichting met aandachtspunten.
- De uitkomst 'go' geldt als ontvankelijkheidseis voor de beoordeling van het onderzoeksverslag.

### **1.3 Uitgangspunten bij de beoordeling van het onderzoeksverslag**

- Het verslag wordt gezien als het resultaat van de activiteiten zoals vermeld bij het onderzoeksplan, aangevuld met de activiteiten 'data verzamelen, (ontwerpen), analyseren, concluderen, rapporteren en presenteren'.
- Het verslag wordt beoordeeld door twee examinatoren, bij voorkeur door dezelfde als bij het onderzoeksplan. De eerste examinerator is de onafhankelijke examinerator; de tweede examinerator kan ook begeleider van betreffende afstudeeronderzoek/student zijn.
- Per criterium worden punten toegekend, waarbij per criterium 0 punten worden toegekend indien onvoldoende aangetoond, 3 punten indien er sprake is van het oordeel voldoende en 5 punten indien er sprake is van het oordeel goed. Indien de examinerator uitkomt op een oordeel tussen voldoende en goed, worden 4 punten toegekend en licht de examinerator dit in de kolom 'toelichting' toe.
- De student heeft het onderzoeksverslag behaald, indien alle indicatoren met minimaal voldoende (3 punten of hoger) zijn beoordeeld.
- De aard van de beoordeling afstudeeronderzoek betreft een productbeoordeling (en geen procesbeoordeling). Indien een onderzoeksbegeleider tevens beoordelaar is betekent dit voor betrokkene een sterke rolbewustzijn.

Indien de beide examinatoren na onderling overleg twijfelen over het eindoordeel of niet tot een eensluidende afstemming komen, wordt een derde examinerator geraadpleegd. De derde examinerator verstrekt uiteindelijk een bindend advies aan examineratoren.

### **1.4 Betrokkenheid van het werkveld bij de begeleiding en beoordeling van het afstudeeronderzoek**

- Docenten op de (academische) opleidingsscholen begeleiden studenten bij hun afstudeeronderzoek
- Docenten op de (academische) opleidingsscholen kunnen door de examencommissie benoemd worden tot tweede examinerator afstudeeronderzoek. Het kan dan gaan om
  1. een beoordeling van een student die hij niet zelf begeleid heeft tijdens het afstudeeronderzoek
  2. een beoordeling van een student die hij zelf begeleid heeft tijdens het afstudeeronderzoek
- Bij wijzigingen en vaststellen van het besluit 'Inrichting beoordeling afstudeeronderzoek' wordt het werkveld betrokken en geïnformeerd; het werkveld bestaat uit de organen Platformoverleg, Samen Opleiden in Onderzoek en de Expertisegroepen onderzoek per Academische Opleidingsschool (AOS).

## Procedures omtrent inleveren, beoordelen en archiveren afstudeeronderzoek voltijd

N.b. de deeltijd volgt in grote lijnen de tijdspaden van de voltijd, zoals hieronder gemeld.

### Go/no go onderzoeksvoorstel kans 1

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student levert het onderzoeksvoorstel via de mail in bij zijn onderzoeksbegeleider van het ILS.	Deadline 30 september 2013 12.00 uur	Student
2	De onderzoeksbegeleider van het ILS geeft, samen met de groep onderzoeksbegeleiders het onderzoeksvoorstel, een go / no go	30 september – 11 oktober	Onderzoeksbegeleider
3	De onderzoeksbegeleider van het ILS communiceert de uitslag (go of no go) onderzoeksvoorstel (kans 1) met de student	Uiterlijk 25 oktober 2013	Onderzoeksbegeleider

### Go/no go onderzoeksvoorstel kans 2

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student levert het onderzoeksvoorstel via de mail in bij zijn onderzoeksbegeleider van het ILS.	Deadline 28 oktober 2013 12.00 uur	Student
2	De onderzoeksbegeleider van het ILS geeft, samen met de groep onderzoeksbegeleiders het onderzoeksvoorstel, een go / no go	28 oktober – 8 november 2013	Onderzoeksbegeleider
3	De onderzoeksbegeleider van het ILS communiceert de uitslag (go of no go) onderzoeksvoorstel (kans 1) met de student	Uiterlijk 15 november 2013	Onderzoeksbegeleider

## Go/no go onderzoeksplan

### Go/no go onderzoeksplan kans 1

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student plaats op zijn dpf: - het onderzoeksplan - de 'go' van het onderzoeksvoorstel Hij laat beide examinatoren via de mail weten dat het onderzoeksplan klaarstaat voor beoordeling (kans 1)	Deadline 2 december 2013 12.00 uur	Student
2	De examinatoren geven een go of no go voor het onderzoeksplan.	2 december – 20 december 2013	Examinator 1 en 2
3	De eerste examiner voegt het beoordelingsformulier onderzoeksplan toe aan het dpf van de student en communiceert de uitslag (go of no go) onderzoeksplan (kans 1) met de student en de onderzoeksbegeleider	Uiterlijk 20 december 2013	Examinator 1
4	De student bespreekt de uitslag van het onderzoeksplan met zijn begeleider.	n.v.t.	Student

### Go/no go onderzoeksplan kans 2

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student plaats op zijn dpf: - het onderzoeksplan - de 'go' van het onderzoeksvoorstel Hij laat beide examinatoren via de mail weten dat het onderzoeksplan klaarstaat voor beoordeling (kans 1)	Deadline 20 januari 2014 12.00 uur	Student
2	De examinatoren geven een go of no go voor het onderzoeksplan.	20 januari – 7 februari 2014	Examinator 1 en 2
3	De eerste examiner voegt het beoordelingsformulier onderzoeksplan toe aan het dpf van de student en communiceert de uitslag (go of no go) onderzoeksplan (kans 1) met de student en de onderzoeksbegeleider	Uiterlijk 7 februari 2014	Examinator 1
4	De student bespreekt de uitslag van het onderzoeksplan met zijn begeleider.	n.v.t.	Student



## Beoordeling onderzoeksverslag

### Beoordeling onderzoeksverslag kans 1

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student plaats op zijn dpf: - de 'go' van het onderzoeksplan - het onderzoeksverslag Hij laat de examinatoren via de mail weten dat het onderzoeksverslag klaarstaat voor beoordeling (kans 1)	Deadline 7 april 2014 12.00 uur	Student
2	De examinatoren beoordelen het onderzoeksverslag.	7 april – 7 mei 2014	Examinator 1 en 2
3	De eerste examinator voegt het beoordelingsformulier onderzoeksverslag toe aan het dpf van de student en communiceert de beoordeling onderzoeksverslag (kans 1) met de student en de onderzoeksbegeleider	Uiterlijk 7 mei 2014	Examinator 1
4	De eerste examinator voert het eindcijfer in HAN-sis/Alluris	Uiterlijk 7 mei 2014	Examinator 1
5	De eerste examinator mailt - het onderzoeksverslag - het beoordelingsformulier examinator 1 - het beoordelingsformulier examinator 2 - het uiteindelijke beoordelingformulier - het verslag over de totstandkoming van het eindoordeel (het woordrapport) naar het mailadres <a href="mailto:afstudeeronderzoek.ils@han.nl">afstudeeronderzoek.ils@han.nl</a> (tentamenbureau)	Uiterlijk 12 mei 2014	Examinator 1

### Beoordeling onderzoeksverslag kans 2

Stap	Activiteit	Periode / deadline	Verantwoordelijke
1	De student plaats op zijn dpf: - de 'go' van het onderzoeksplan - het onderzoeksverslag Hij laat de examinatoren via de mail weten dat het	Deadline 2 juni 2014 12.00 uur	Student

	onderzoeksverslag klaarstaat voor beoordeling (kans 1)		
<b>2</b>	De examinatoren beoordelen het onderzoeksverslag.	2 juni – 23 juni 2014	Examinator 1 en 2
<b>3</b>	De eerste examiner voegt het beoordelingsformulier onderzoeksverslag toe aan het dpf van de student en communiceert de beoordeling onderzoeksverslag (kans 1) met de student en de onderzoeksbegeleider	Uiterlijk 23 juni 2014	Examinator 1
<b>4</b>	De eerste examiner voert het eindcijfer in HAN-sis/Alluris	Uiterlijk 23 juni 2014	Examinator 1
<b>5</b>	De eerste examiner mailt <ul style="list-style-type: none"> <li>- het onderzoeksverslag</li> <li>- het beoordelingsformulier examiner 1</li> <li>- het beoordelingsformulier examiner 2</li> <li>- het uiteindelijke beoordelingformulier</li> <li>- het verslag over de totstandkoming van het eindoordeel (het woordrapport)</li> </ul> naar het mailadres <a href="mailto:afstudeeronderzoek.ils@han.nl">afstudeeronderzoek.ils@han.nl</a> (tentamenbureau)	Uiterlijk 1 juli 2014	Examinator 1

## **Bijlage 11 Cursusomschrijving: “Onderzoeksvaardigheden voor praktijkgericht onderzoek in het onderwijs” voor docenten 2013-2014**

Doel: ontwikkelen van competenties op het terrein van praktijkgericht onderzoek,

Doelgroep: docenten, management, staf die onderzoek doen of willen gaan doen

Docenten: Heleen Strating

Maximaal aantal deelnemers: 16

### Opzet:

Voorafgaand aan de cursus wordt een intake gehouden met de deelnemers over het doel van de cursus, een mogelijk onderwerp van onderzoek en de motivatie om deel te nemen. Deelnemers geven zich in principe op in duo's per school zodat zij elkaar kunnen stimuleren om aan het onderzoek te werken.

Tijdens de cursus werken cursisten aan een eigen onderzoek. De cursus bestaat uit 6 bijeenkomsten van 3 uur met een deel theorie en een deel praktijk gericht op het eigen onderzoek. Er wordt in elke fase van het onderzoek nadruk gelegd op dialoog over onderzoek, zowel op school met collega's als tijdens de cursus met mede-cursisten. In de bijeenkomst wordt maximale ruimte gemaakt voor vragen van cursisten rondom (de verschillende fasen van) onderzoek en de eigen rol als onderzoeker. Tijdens het onderzoek kan de onderzoekscoördinator van de school van de cursisten tussentijds begeleiding bieden bij het uitvoeren van onderzoek.

De cursus is een samenwerking tussen ILS-RU en ILS-HAN. De bijeenkomsten vinden plaats op een van de scholen van de deelnemers op dinsdagen tussen 16.00-19.00 uur.

Literatuur: Praktijkonderzoek in de school (Van der Donk en Van Lanen)

Nadere informatie bij:

Henk Delger: [henk.delger@han.nl](mailto:henk.delger@han.nl) (024-3530019)

Helma Oolbekkink: [h.oolbekkink@ils.ru.nl](mailto:h.oolbekkink@ils.ru.nl) (024-3615757)

## **Bijlage 12: Review procedure voor onderzoek docenten**

### **Opzet review procedure voor onderzoek van docenten AOS oost**

#### **Onderzoeksteam AOS Oost, juni 2013**

Binnen Academische Opleidingsscholen (AOS) voeren leraren en studenten van de lerarenopleiding praktijkgericht onderzoek uit. Dit onderzoek is gekoppeld aan de professionele ontwikkeling van deze leraren en aan de opleiding van de studenten. Voor alle betrokkenen is het vanzelfsprekend dat het studentenonderzoek beoordeeld wordt in het kader van hun opleiding. Daarnaast is het ook van belang om een betrouwbare indruk te krijgen van de kwaliteit van het door leraren uitgevoerd praktijkgericht onderzoek. Rond het onderzoek van leraren moeten op verschillende punten beslissingen genomen worden in de school, zoals: (a) heeft deze leraar voldoende kennis en ervaring als onderzoeker om studenten te kunnen begeleiden bij hun onderzoek, (b) komt deze leraar in een volgende ronde opnieuw voor onderzoeksuren in aanmerking, en (c) heeft dit onderzoek voldoende gewicht om de uitkomsten een sturende rol te laten spelen bij onderwijs- en schoolontwikkeling? Deze vragen kunnen ook gesteld worden bij studentenonderzoeken, als het gaat om de praktische waarde van deze onderzoeken voor de school. Echter, het beoordelen van de kwaliteit van praktijkgericht onderzoek in scholen is een lastig punt. Een dergelijke beoordeling wordt al snel opgevat als kritiek, en eenmaal opgevat als kritiek mist de beoordeling doorgaans haar positief bedoelde uitwerking.

Een centraal kenmerk in het uitvoeren van onderzoek is het formuleren van opbouwende kritiek; inherent aan onderzoek is het geven en ontvangen van kritiek. Binnen de heersende cultuur in het onderwijs is het omgaan met kritiek een heikel punt. Kritiek wordt snel persoonlijk opgevat, en leidt makkelijk tot defensieve reacties, ook als de kritiek zakelijk van inhoud is en gericht is op verbetering. De vraag is of er een werkwijze ontwikkeld kan worden voor het formuleren van kritiek en het beoordelen van de kwaliteit van praktijkonderzoeken in de school die door de deelnemers zelf als opbouwend en leerzaam ervaren wordt.

Peer review is een werkwijze waarbij het wederzijdse voordeel van leren voorop staat door kritisch over elkaars werk te spreken. Daarnaast kan de peer review ook worden gebruikt om een beoordeling te geven van de kwaliteit van het praktijkgericht onderzoek op zo'n manier dat de beoordeling door de deelnemers zelf als eerlijk en redelijk ervaren wordt. Belangrijke aspecten daarbij zijn dat het praktijkgerichte karakter van het onderzoek voorop staat, en dat de onderzoeker zelf een stem heeft in het gesprek over het onderzoek. De peer review heeft een dubbel doel, waarbij de leeropbrengsten voor de betrokkenen in ieder geval gewaarborgd moeten zijn. Bij elkaar genomen vraagt dit om duidelijke en passende criteria en om een zorgvuldige werkwijze.

In deze opzet voor een peer review procedure worden een werkwijze en criteria beschreven die passend zijn voor het praktijkgericht onderzoek in AOS Oost. In de huidige vorm zijn werkwijze en criteria geschikt voor het lerarenonderzoek binnen de AOS. De werkwijze is nog niet doordacht voor, en uitgetoetst bij studenten binnen de AOS. Daarnaast zal het altijd zo zijn dat het onderzoek van de student beoordeeld wordt door bevoegde opleiders vanuit het opleidingsinstituut. Dit laat onverlet dat een peer review ook voor studenten een leerzame en constructieve ervaring kan opleveren.

## 1 Peer review

### *Algemene typering*

Peer reviews kenmerken zich door een kritische, collegiale en waarderende discussie. Sleutelwoorden zijn 'open access' en het opbouwen van een 'collaborative practice' waarin het samenwerkingsvoordeel leidend is. Het proces stimuleert direct ook het methodologische discours dat nodig is om de methoden en vaardigheden te identificeren die kennis opleveren die relevant is voor de beroepspraktijk en overdraagbaar is in het onderwijs. Het dubbellaagproces bevordert een gedeelde professionaliteit rond het doen van praktijkgericht onderzoek. Het proces heeft twee directe en twee indirecte opbrengsten. Direct:

- Een op verbetering gerichte beoordeling van het uitgevoerde onderzoek, zodat de docent-onderzoeker het huidige en toekomstige onderzoek kan versterken.
- Verdieping van inzicht in praktijkgericht onderzoek door de collega's die de peer review uitvoeren.

En indirect:

- Toenemend inzicht in de criteria en indicatoren voor de kwaliteit van praktijkgericht onderzoek die binnen de school van belang geacht worden.
- Toenemend inzicht in de competenties die in deze school bij docent-onderzoekers verwacht en ontwikkeld worden.

### *Peer review als leerproces*

Een programma voor het houden van peer reviews van onderzoek door docenten past goed binnen de doelstelling en werkwijze van De AOS Oost. De reden daarvoor is dat de peer review een context vormt voor een leerproces van alle betrokkenen. Dit programma zorgt ervoor dat met enige regelmaat docenten-onderzoekers en overige betrokkenen bijeen komen om hun bekwaamheid in het reviewen van praktijkgericht onderzoek te vergroten. Ze doen dit aan de hand van de onderzoeken die deelnemers inbrengen. Ze staan open voor collega's die hun eigen producten ter bespreking aanbieden en zo het gesprek over de kwaliteit van hun onderzoekswerk aangaan. Ze doen dit in een setting waar ze van elkaar leren en samen een klimaat creëren waarin het zich ontwikkelen met behulp van de slijpsteen der kritiek voorop staat, en niet het aanvallen en verdedigen. De peer review als leerproces werkt alleen als de review wordt ingegaan met een 'open mind'. Een voorbeeld van een gesloten houding is als de reviewer vooraf een belang heeft bij de uitkomst van het onderzoek (bijvoorbeeld door de betrokkenheid bij een vernieuwing), of werkt vanuit een opdracht (bijvoorbeeld beleid van de school of de directie). Als de reviewer een 'politieke agenda' heeft wordt dit vooraf expliciet benoemd.

### *Criteria voor de review van onderzoek door docenten*

De start van de peer review ligt in het expliciteren en selecteren van de kwaliteitscriteria die men wil gebruiken om het onderzoek te beoordelen. Deze stap is essentieel. Zonder expliciete criteria wordt het reviewen een ongecontroleerd proces. Met het woord controle wordt hier de naspeurbaarheid van het onderzoeksproces bedoeld. Met naspeurbaarheid wordt bedoeld dat expliciet duidelijk is welke beslissingen zijn genomen resp. stappen zijn gezet tijdens het onderzoek, waarom deze beslissingen zijn genomen, en welke criteria daarbij zijn gebruikt. Zonder deze naspeurbaarheid blijven beslissingen, overwegingen en criteria impliciet, en kan er niet worden geleerd van het onderzoek en de peer review. In dat geval worden de eerder genoemde opbrengsten niet gerealiseerd.

Bij het reviewen gaat men daarom uit van **globale** criteria die men **vooraf** afspreekt. Voor AOS Oost wordt een lijst met globale criteria ontwikkeld en uitgetoetst tijdens de pilot. Deze criteria worden besproken in paragraaf 2 van deze notitie. **Tijdens** de review kan worden besloten om meer

**specifieke** of **aanvullende** criteria te gebruiken, die passen bij de eigen school en het specifieke onderzoek. Deze criteria zijn geen wetten van Meden en Perzen; de dubbele laag in het reviewen is ook bedoeld om de kwaliteit van de kwaliteitscriteria voor praktijkgericht onderzoek steeds scherper te krijgen.

#### *De doelen van geregelde peer reviews*

- 1) De gereviewde doet nieuwe ideeën op die zijn/haar (toekomstige) onderzoek verrijken.
- 2) De betrokkenen ontwikkelen toenemende bekwaamheid in het reviewen van onderzoek.
- 3) Een begin wordt gemaakt met gedeelde professionaliteit en met een methodologisch discours dat past bij praktijkgericht onderzoek.
- 4) Er wordt sociaal kapitaal opgebouwd: dit sociaal kapitaal ligt opgeslagen in en ontwikkelt zich verder in de samenwerkingsrelaties met collega's met wie men kritisch over onderzoek kan spreken.

## **2 Criteria**

### *Algemene typering*

Voor de peer review onderscheiden we criteria en indicatoren. Criteria zijn de dimensies waarop de review wordt uitgevoerd, en indicatoren zijn de punten op deze dimensies waarop de beoordeling plaatsvindt.

Er wordt gewerkt met open criteria, niet met dichtgetimmerde indicatoren. Al werkend worden de criteria geherformuleerd en worden precieze indicatoren op de criteria vastgelegd.

### *Een lokale set*

In principe wordt altijd gewerkt met een lokale set van criteria. Deze kunnen uiteraard wel van een algemene set van criteria zijn afgeleid, het is niet zinvol om telkens het wiel opnieuw uit te vinden. De reden om het lokale te benadrukken is dat het bij het vaststellen van de criteria altijd gaat om een afweging van belangen. De visie is dat in praktijkgericht onderzoek een verbinding tussen en afweging van drie belangen plaatsvindt:

- het belang van de beroepspraktijk, zoals het oplossen van een pedagogisch-didactisch handelingsprobleem, het evalueren van het effect van een nieuwe begeleidingsaanpak, enz.. Twee kanttekeningen: (1) vanwege de beperkte omvang van een praktijkgericht onderzoek zal een echte oplossing van een probleem doorgaans pas in zicht komen op basis van een serie van opeenvolgende praktijkgerichte onderzoeken, het gaat dus om het bijdragen aan het dichterbij brengen van een oplossing, waarbij wordt voortgebouwd op eerdere praktijkgerichte onderzoeken, en (2) het vaststellen van wat een relevant handelingsprobleem is kan door meerdere betrokkenen plaatsvinden, en is geen exclusieve taak voor de schoolleiding;
- het belang van het opleiden en professionele ontwikkeling (studenten en docenten in de gelegenheid stellen onderzoek te leren doen in de beroepspraktijk);
- het belang van het kennisdomein, dus kennis toevoegen aan wat we al weten; in de praktijk betekent dit minimaal dat in de school de verslagen en instrumenten van alle eerder uitgevoerde praktijkgerichte onderzoeken op overzichtelijke wijze toegankelijk moeten zijn.

De opgave is dus een handelingsprobleem om te zetten in een kennisprobleem en kennis te genereren die overdraagbaar is in de opleiding van huidige en toekomstige beroepsbeoefenaren en bruikbaar voor de beroepspraktijk.

De afweging van deze drie belangen vindt in elke fase van praktijkgericht onderzoek plaats: vraagarticulatie; ontwerpen van onderzoek; uitvoeren van onderzoek; vastleggen en verspreiden van de opbrengsten van het onderzoek. Vanuit deze visie wordt van start gegaan met de volgende criteria:

## 1 Praktijkvraag

Het onderzoek voorziet in een vraag van mensen in de beroepspraktijk. Het creëert eigenaarschap in alle fasen van het onderzoek. Dit eigenaarschap betreft zowel de individuele docent-onderzoeker, het team, als de gehele school. Ook hier gaat het om een afweging van belangen die tijdens de peer review uitkristalliseren.

In aansluiting op de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het hbo gelden de volgende vijf regels: de onderzoekers dienen het professionele en maatschappelijke belang, de onderzoekers zijn respectvol, zorgvuldig en integer, en de onderzoekers verantwoorden hun keuze en gedrag. Een leidende vraag moet zijn wat de leerlingen van de leraar direct of indirect beter zijn geworden van het onderzoek.

## 2 Controleerbaarheid

Het onderzoek is controleerbaar. Met controleerbaar wordt bedoeld naspeurbaar, zie: opmerking onder *Criteria voor de review van onderzoek door docenten*.

- a. De onderzoeker geeft tekst en uitleg over de opzet van het onderzoek en over de oplossing van problemen die men bij uitvoering tegenkwam.
- b. De resultaten zijn toegankelijk.
- c. De onderzoeker reflecteert op herkenbare wijze op zijn persoonlijke ervaringen en keuzes tijdens het onderzoek.

## 3 Leerproces

Het onderzoek brengt bij meerdere partijen een leerproces op gang, waarbij aandacht is voor de wisselwerking tussen theorie en praktijk.

- a. bij de doelgroep die in de beroepspraktijk betrokken is in een proces van probleemoplossing en bij wie mogelijk iets moet veranderen in hun doen en laten;
- b. bij studenten en docenten die mee deden aan het onderzoek of erover zijn geïnformeerd;
- c. bij vertegenwoordigers van het relevante kennisdomein.

## 4 Interne validiteit

Het onderzoek is intern valide. De bevindingen van het onderzoek kloppen met het materiaal dat is onderzocht.

## 5 Kennisrelevantie

De probleemstelling, aanpak en bevindingen zijn gepositioneerd ten opzichte van in de discipline en beroepspraktijk aanwezige kennis en inzichten, en zijn bediscussieerd op hun relevantie voor de schoolontwikkeling in de betreffende school.

## 6 Externe validiteit

Onderzoek beoogt ook theorievorming. Het onderzoek heeft externe validiteit als nagegaan wordt of, en naspeurbaar is of de kennis die gegenereerd is op basis van het daadwerkelijk verzamelde materiaal meer algemene zeggingskracht heeft dan de specifieke situatie waarin het materiaal is verzameld. De onderzoeker gaat na in hoeverre het materiaal meer algemene zeggingskracht heeft door zich te baseren op beschikbare theorie. Uit de beschikbare theorie worden goed omschreven begrippen afgeleid waar omheen het materiaal wordt verzameld. De resultaten worden geïnterpreteerd binnen de theorie waaraan de begrippen zijn ontleend, en aldus wordt de theorie aangevuld, genuanceerd en gecontextualiseerd. De onderzoekers maakt het onderzoek naspeurbaar door precies en stap voor stap de toepassing van methoden en technieken te beschrijven waarmee materiaal is verzameld en geanalyseerd (repliceerbaarheid).

### 3 Werkwijze en organisatie

Een peer review is een activiteit die behoorlijk arbeidsintensief is. Om effectief te zijn moet de review gedegen worden voorbereid. In voorkomende gevallen kunnen met het oog op zorgvuldigheid vervolgstappen nodig zijn. Een peer review is geen vrijblijvende activiteit, omdat deze leidt tot een beoordeling van het onderzoek van een collega-docent. Om deze redenen worden tweemaal gedurende het schooljaar rondes voor peer review georganiseerd, in februari en in september. De docent-onderzoeker vraagt om toelating tot de peer review op basis van de kwaliteit van het tot dan toe geleverde werk, dat wil zeggen dat er een bespreekbare en beoordeelbare versie van het verslag beschikbaar moet zijn.

Het review proces bestaat uit drie stappen: (1) setting maken en rollen benoemen, (2) reviewen van een onderzoek, en (3) reflectie op de review. Een review kan met meerdere rollen en intensiteiten van deelname worden ingericht. Omwille van de uitvoerbaarheid en het pilot karakter kiezen we hier voor een eenvoudige werkwijze.

#### *Setting maken*

Het succes van de peer review staat of valt met een goede voorbereiding. De peer review is met name voor de gereviewde een proces waarin deze zich kwetsbaar opstelt. Alle in deze paragraaf genoemde zaken verdienen daarom zorgvuldig aandacht.

Aan de review wordt deelgenomen door de gereviewde (docent-onderzoeker) en twee reviewers (andere docent-onderzoeker, onderzoeksbegeleider van lerarenopleiding, etc.).

De review vindt plaats in een veilige omgeving, dat wil zeggen een voor buitenstaanders af te sluiten lokaal in de school van de gereviewde, waar men niet gestoord of bekeken kan worden.

De keuze voor de reviewers is vooraf met de gereviewde overeen gekomen.

De werkwijze voor de review is vooraf met de betrokken personen vastgesteld.

De reviewers hebben vooraf het verslag van het onderzoek grondig gelezen, en zij hebben hun vragen, opmerkingen en feedback vooraf op schrift gesteld, met een accent op de hoofdzaken waar het volgens de reviewer in de review om moet gaan.

De reviews worden in eerste instantie binnen de school uitgevoerd, met schoolinterne deelnemers.

Als de nodige ervaring is opgedaan met de werkwijze en criteria, en voldoende vertrouwen is ontstaan in de aanpak, kan de procedure schooloverstijgend worden ingevuld (reviewers van buiten). Eén van de reviewers (de reviewer die zelf geen direct betrokken docent-onderzoeker is) fungeert als proces- en tijdbewaker, zodat de hele werkwijze met alle stappen binnen de tijd afgerond kan worden.

#### *Review*

In deze werkwijze wordt uitgegaan van het serieel ontwerp. Hierbij gebruikt men een dagdeel en behandelt men achter elkaar twee verschillende onderzoeken met dezelfde groep deelnemers. Met een lichte opening en een lichte afsluiting.

1) Eén van beide reviewers vat het onderzoek kort samen en typeert het:

- het type onderzoek en de vraagstelling;
- welk belang dient het: praktijk, kennisdomein, onderwijs (of alle drie).

2) De onderzoeker vult aan en nuanceert.

3) Beide reviewers geven hun oordeel over de kwaliteit van het onderzoek aan de hand van de gestelde criteria. Het gaat niet om het schools afwerken van een rijtje, maar om het onderbouwen van wat de reviewer te zeggen heeft vanuit de criteria.

Essentieel is het stellen van vragen door de reviewers, het stellen van vragen is doorgaans veel effectiever dan het poneren van stellingen.



4) De onderzoeker reageert hierop door antwoord te geven op gestelde vragen en door aan te geven: wat haal ik hier uit; wat ziet reviewer over het hoofd.

Essentieel is het openstaan voor kritiek en de lerende houding door de gereviewde, de review werkt niet als de gereviewde zich snel voelt aangevallen, als deze de feedback apathisch tot zich neemt, of, vooral gericht is op tips en trucs hoe het dan wel moet.

5) Dan vindt een gesprek plaats tussen de reviewers en de gereviewden.

### *Reflectie*

De tweede reviewer leidt de reflectie. Reflectievragen zijn bijvoorbeeld:

1) Is het reviewproces kritisch, collegiaal en voor ieder toegankelijk verlopen? Hoe ervaart de gereviewde dit? Wat zijn de observaties van anderen?

2) Was de wijze van modereren behulpzaam?

3) Wat zou helpen om het reviewproces te verbeteren?

4) Wat zegt deze review over de kwaliteitscriteria?

### *Vervolg / opbrengsten*

De review heeft in twee richtingen opbrengsten, te weten als leerproces en als basis voor beslissingen over voortgang van onderzoek in de school. Beide opbrengsten (leren en gefundeerd besluiten) kunnen met elkaar op gespannen voet staan. De werkwijze en resultaten van de review vragen daarom een grote zorgvuldigheid, als ze beide doelen moeten dienen. Het vaststellen en vastleggen van de beoordeling moet strikt gescheiden worden van het nemen van een beslissing op basis van de beoordeling. Dat betekent een scheiding in personen (beoordelaar en beslisser), en een procedure voor vaststellen en vastleggen van beoordeling die los staat van een eventueel te nemen beslissing en die voor iedereen hetzelfde is.

De review heeft leeropbrengsten voor de gereviewde, voor de reviewer en andere direct betrokkenen, en voor de gemeenschap van onderzoekers in en rond de school. Naast de directe leereffecten van een afzonderlijke review voor gereviewde en reviewer, wordt in de loop van de jaren door de herhaalde reviews ook een 'body of knowledge' in de gemeenschap van onderzoekers in en rond de school opgebouwd.

Daarnaast levert de review een passende, geaccepteerde vorm van beoordeling van docentonderzoek op. Deze kan bijdragen aan het verminderen van de vrijblijvendheid rond beslissingen over docentonderzoek in de school, m.b.t.:

- koppeling van zelf onderzoek doen als docent aan studenten begeleiden bij hun onderzoek
- gebruik van onderzoek in de school voor schoolontwikkeling, vakontwikkeling, etc.
- gefundeerde toekennings- en continueringsbeslissingen van uren voor onderzoek.

Hierbij moet uitdrukkelijk worden opgemerkt dat de beoordeling hooguit één van de beschikbare middelen is om deze beslissingen te nemen. E.e.a. stelt eisen van transparantie en zorgvuldigheid aan de procedures die het management hanteert bij het nemen van deze beslissingen.

Er vindt geen beoordeling plaats in de zin van het toekennen van een punt, of een voldoende of onvoldoende. De beoordeling is een waardering van het onderzoek op een aantal hoofdpunten (punten die we al wel kennen: de criteria). Typen van beoordeling per criterium: goed geslaagd, om die reden; kan nog beter, om die reden; komt nog niet uit de verf, om die reden; roept de volgende vragen op, om die reden.

Voorgaande beoordeling wordt als volgt gerealiseerd. De reviewer maakt vooraf schriftelijk aantekeningen van de vragen en commentaren voor de review op een A4 formulier. Dit zijn ook de

vragen en opmerking die tijdens de review aan de orde komen, en waar de gereviewde dus op reageert, antwoordt, reflecteert. De gereviewde legt na het review gesprek de eigen reacties, antwoorden en reflecties kort en bondig schriftelijk vast op een A4. De 3 A4'tjes vormen tezamen het review rapport.

Deze beoordelingen is beschikbaar voor de gereviewde, de onderzoekscoördinator en de direct leidinggevende. Dezen gaan vertrouwelijk met de informatie om. De gereviewde mag het rapport voor de eigen professionalisering voorleggen aan derden, bijvoorbeeld een begeleider of adviseur uit hogeschool of universiteit. De onderzoekscoördinator en de direct leidinggevende leggen het rapport niet aan derden voor. Zij onderschrijven en respecteren het primair belang van de peer review voor de professionele ontwikkeling van de direct betrokkenen.

### Bijlage 13: Kwaliteitszorgkalender

Evaluatie/Instrument	Doelgroep	Indicatoren	Afnamemoment	Verantwoordelijkheid				
				Instrument	Uitvoering	Analyse & rapportage	Beoordeling (borgen/verbeteren)	Verspreiding
<b>Enquête per leerjaar</b>	alle studenten en begeleiders	Kwaliteit studiemateriaal	tussentijds en/of na afloop	kzc AOS	kzc OMO	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
	evt. ander doelgroepen	Relatie beroepspraktijk	tussen 1 feb en 1 juni	i.s.m. (vz) opleidingsteam				
		Samenhang						
		Kwaliteit OidS-onderdelen						
		Studielast						
		Kwaliteit toetsing						
		Kwantiteit personeel						
		Kwaliteit personeel						
		Kwaliteiten gebruik voorzieningen						
		Kwaliteit informatievoorziening						
	Eigen ambities/doelstellingen							
<b>Diepte-interview per leerjaar</b>	steekproef studenten	Studielast	na afloop	kzc AOS	kzc AOS	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
		Effecten/meerwaarde OidS	tussen 1 feb en 1 juni	i.s.m. (vz) opleidingsteam				
		Overige indicatoren, flexibel						
<b>Intervisie/overleg opleidingsteam</b>	opleidingsteam	Samenhang binnen- en buitenschools curriculum	elke periode	kzc AOS	opleidingsteam	opleidingsteam	stuurgroep	vz opleidingsteam
		Aansluiting didactisch concept OidS en FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE		i.s.m. (vz) opleidingsteam				
<b>Intervisie OidS/FLOT</b>	OD's (vo) en docenten (hbo)	Samenhang binnen- en buitenschools curriculum	jaarlijks	kzc AOS	opleidingsteam	opleidingsteam	stuurgroep	vz opleidingsteam
		Aansluiting didactisch concept OidS en FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE		i.s.m. (vz) opleidingsteam				
		Kwaliteit toetsing						
<b>Beoordeling toetsen</b>	OD's (vo) en docenten (hbo)	Kwaliteit toetsing	elke periode, steekproefsgewijs	kzc AOS i.s.m. toetscie	toetscommissie AOS*	toetscommissie AOS*	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>Beoordeling literatuurlijst</b>		Kwaliteit studiemateriaal	jaarlijks, voor aanvang OidS	kzc AOS i.s.m. OD's	OD's	OD's	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>Formatie-analyse</b>		Kwantiteit personeel	jaarlijks, september	kzc AOS i.s.m. directie's	directie instituut en vo	directie instituut en vo	stuurgroep	vz stuurgroep
<b>Gesprekscyclus</b>	OD's, SPD-en,	Kwaliteit instituutopleiders	jaarlijks	FLOT, Radboud	(direct)			

	instituitsopleiders			Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE	leidinggevende			
<b>(functioneringsgesprekken, POP etc.)</b>		Kwaliteit OD's en SPD-en	jaarlijks	OMO	(direct) leidinggevende			
<b>Stuurgroepoverleg</b>		Kwaliteit samenwerking	jaarlijks, juni	kzc AOS i.s.m. stuurgroep	stuurgroep	stuurgroep	stuurgroep	vz stuurgroep
<b>Kwantitatieve rendementsanalyse</b>	alle studenten (OidS vs. niet OidS)	Instroom	jaarlijks, juni	kzc AOS i.s.m. stuurgroep	stuurgroep	stuurgroep	stuurgroep	vz stuurgroep
		Rendement						
		Uitval						
		Studieduur						
<b>Kwalitatieve analyse resultaten</b>	steekproef producten (OidS vs. niet OidS)	Kwaliteit producten (OidS vs. niet OidS)	jaarlijks (in 1e instantie), juni	kzc AOS i.s.m. toetscie	toetscommissie AOS*	toetscommissie AOS*	stuurgroep	vz opleidingsteam
		Eindbeoordeling (OidS vs. niet OidS)						
<b>Startbekwaamhedenonderzoek</b>	alle alumni FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE	Beheersing SBL-competenties (OidS vs niet OidS)	elke 3 jaar, najaar	kzc FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE	kzc FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE	kzc FLOT, Radboud Docenten Academie, ILS-HAN en ESoE	stuurgroep	vz opleidingsteam
		Beheersing Dublin descriptoren (OidS vs niet OidS)						
<b>Startbekwaamhedenonderzoek</b>	alle alumni AOS	Kennisbasis SBL competenties en Dublin descriptoren	jaarlijks	kzc AOS	kzc AOS	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>Integrale analyse kwaliteitszorgsysteem AOS</b>	Alle	Alle	jaarlijks, juni/juli	kzc AOS	kzc AOS	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>Interne audit</b>	alle betrokkenen	Alle	elke 6 jaar (tussen accreditaties)	kzc AOS	kzc AOS	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>Accreditatie</b>	alle betrokkenen	Alle	elke 6 jaar	kzc AOS	kzc AOS	kzc AOS	stuurgroep	vz opleidingsteam
<b>* toetscommissie AOS moet nog worden opgericht</b>								
<b>Voorwaarden:</b>	instrumenten Plan en Do moeten aanwezig zijn							
	afspraken over communicatie rondom evaluatieresultaten moeten gemaakt zijn							
	eigen ambities/doelstellingen OidS moeten bekend zijn (per opleidingsteam, leerjaar, etc.)							

## Kwaliteitsborging onderzoek in de school (schematisch)

