

# Samen verantwoordelijk voor 'Samen opleiden'?

*De ontwikkeling van een zelfevaluatiekader om met elkaar de kwaliteit van die gedeelde verantwoordelijkheid te borgen.*

*'Samen opleiden' is samen verantwoordelijk zijn. Om samen verantwoordelijk te kunnen zijn is het nodig elkaars taal te spreken en te weten waar je verantwoordelijk voor bent. Beide aspecten blijken in de praktijk nogal eens knelpunten te kennen. Om die knelpunten zoveel als mogelijk te helpen voorkomen, ontwikkelden de auteurs van dit artikel in samenspraak met een aantal basisscholen een instrument voor 'Samen opleiden'. Daarbij zijn twee aanvankelijk onafhankelijk van elkaar ontwikkelde instrumenten, geïntegreerd tot één zelfevaluatiekader dat in de praktijk in een try out is getoetst. Op basis van de reacties uit die try out verwachten we dat het kader de samenwerkende partners kan ondersteunen en inspireren bij de uitwerking van hun gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden van aanstaande leraren. Op basis van gemeenschappelijk gedeelde indicatoren blijkt het mogelijk de kwaliteit van het 'Samen opleiden' te ontwikkelen, te monitoren en te borgen. Het beschreven kader biedt hiervoor handreikingen.*

*In de inleiding werken we eerst de belangrijkste knelpunten uit waar de partners in 'Samen opleiden' tegenaan lopen. Nadat we zijn ingegaan op de vraag: Waarom eigenlijk 'Samen Opleiden?', beschrijven we het tot stand komen van het zelf-evaluatie-instrument en eindigen we door het woord aan de praktijk te geven.*

## Inleiding

In dit artikel beschrijven we hoe twee lerarenopleidingen (De Kempel en Driestar Educatief) in samenspraak met een aantal basisscholen een instrument hebben uitgewerkt om 'Samen opleiden' te evalueren. Doel ervan is een werkwijze te bieden waarmee school en lerarenopleiding samen de kwaliteit van een bestaande werkplekleeromgeving voor 'Samen opleiden' in kaart kunnen brengen of samen een nieuwe kunnen ontwikkelen. We omschrijven in dit artikel een werkplekleeromgeving als een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren leren onderwijzen (Popeijus & Geldens, 2009).

Uit de toetsingen van opleidingsscholen die we voor de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) uitvoerden kwamen grote verschillen in ontwikkelingsstadium en in invulling van 'Samen opleiden' naar voren. Verder bleken zowel de wijze waarop als de onderwerpen waarover partners hun afspraken maken over de kwaliteit van 'Samen opleiden', punten van aandacht op te leveren (Neygen & Belmans, 2011). Ook in de literatuur komen dergelijke aandachtspunten naar voren. Hess Rice (2002), gaf al aan dat ontbreken van afstemming en kennis over elkaars expertise geen

goede basis vormen voor samenwerking van partners bij het gestalte geven aan 'Samen opleiden'. Een belangrijk aandachtspunt bleek de beperkte afstemming tussen de lerarenopleiding en de school of scholen (Arriëns & Klein, 2005).

**Verantwoord 'Samen opleiden' vraagt verantwoord afspraken maken en daar ook zichtbaar naar buiten toe verantwoording over afleggen.**

**AUTEUR(S)**

Jeannette Geldens & Herman L. Popeijus, Kempelonderzoekcentrum.

Peter Ruit & Lennart Visser, Driestar Hogeschool, Gouda.

Het zelfevaluatiekader<sup>1</sup> dat we met de scholen ontwikkelden toont met behulp van van 'indicatoren' wat scholen onder 'Samen opleiden' kunnen verstaan. Onder indicatoren verstaan we daarbij zo concreet mogelijk omschreven aanwijzingen of inschattingen voor de aanwezigheid van een gewissen kwaliteit. De indicatoren zijn geordend in de componenten en kenmerken die de kwaliteit van een werkplekleeromgeving voor 'Samen opleiden' omschrijven (Geldens, 2007). De daarbij gekozen indeling en vormgeving maakt tevens duidelijk wie welke verantwoordelijkheden heeft en welke indicatoren voor de kwaliteit ervan 'doorslaggevend' zijn. Gezamenlijkheid en gedeelde verantwoordelijkheden vormen de pijlers voor 'Samen opleiden' die dan ook zichtbaar dienen te zijn in het zelfevaluatiekader. Daarom bespreken we beide beknopt in de volgende paragraaf.

Nr.	Component	Nr.	Kenmerk
1	Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk
		2	Doorgaande lijn
2	Leerklimaat	3	Uitdaging en stimulering
		4	Emotioneel veilig
3	Professionaliteit	5	Professionalisering
		6	Zelfsturing
		7	Lerende organisatie
4	Conditie	8	Facilitering
		9	Gebruik van ICT
		10	Up-to-date middelen
		11	Samenwerkingsafspraken
		12	Personele middelen
5	Begeleiding	13	Mentoring en coaching
		14	Afstemming op behoeften
		15	Kenmerkende situaties
		16	Zorgen voor ownership
6	Kwaliteitszorg	17	Zelfevaluatie
		18	Procesmanagement
7	Startbekwaamheidseisen	19	Bekwaamheidseisen

Tabel 1: Overzicht van de 19 kenmerken en hun indeling in 7 componenten.

### Waarom eigenlijk 'Samen opleiden'?

Opleiden van aanstaande leraren zien wij als een opdracht die de lerarenopleiding uitvoert in samenwerking met haar partnerscholen. Ze zijn daar samen verantwoordelijk voor. Kennis van en vertrouwen in elkaars expertise is dan onontbeerlijk. Vertrouwen baseert zich op een wederzijdskennen, respecteren en delen van visie en uitgangspunten over leren onderwijzen en samen opleiden. De vraag is in hoeverre de partners elkaar (en zichzelf) wat dat betreft écht kennen.

Bijvoorbeeld, wat is de betekenis van de uitspraak: We willen samen de aanstaande leraar opleiden als een lid van het schoolteam, als een collega? Hoe zie je dat in de praktijk? Krijgt de aanstaande leraar dan een eigen postvakje, een sleutel van de school, wordt hij of zij betrokken bij oudergesprekken of voert hij of zij die uiteindelijk ook zelf? Mag de aanstaande leraar oudergesprekken voeren? Geldt dit voor alle eerste- tot vierdejaars aanstaande leraren? (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006). Tegelijkertijd is dan de vraag aan de lerarenopleiding: welke kwaliteiten zijn bij beide partners nodig om dergelijke uitgangspunten als resultaat van de opleiding te realiseren? Is bijvoorbeeld specifieke gesprekstraining van aanstaande leraren nodig? Is kennis nodig over de kracht en de valkuilen die zijn verbonden aan het voeren van dergelijke gesprekken? Over welke theoretische kennis en vaardigheden dient het dan te gaan?

Deze vragen wijzen wel op de 'kracht' van 'Samen opleiden'. Binnen 'Samen opleiden' kan de stagiair namelijk zijn initiële voorbereiding in verschillende vormen uitvoeren en zijn er meerdere mogelijkheden voor leraren om hun professionele ontwikkeling te bevorderen door samen te werken met docenten van de hogeschool of universiteit. Aan een dergelijke samenwerking waarbij een universiteit, vier lerarenopleidingen en partnerscholen verspreid over heel Vlaanderen deelnemen is recent gestalte gegeven door Carnel e.a. (2011).

Evenals wij benadrukken zij 'Samen opleiden' als bouwen op en met elkaar. Vanuit een participatieve benadering van de praktijkcomponent in de lerarenopleiding werkten zij een 'Zelf-OntwikkelingsInstrument voor Stagescholen' (ZOISs) uit. Daarbij lieten ze zich inspireren door het gedachtegoed en de uitwerkingen gebaseerd op het conceptueel analytisch kader van de werkplekleeromgeving en de indeling in scenario's voor 'Samen opleiden' van Geldens (2007).

Vanuit een enigszins ander ontwikkelingsstadium en een andere benadering legde de groep van Carnel sterk de nadruk op het ontwikkelkarakter van hun instrument voor 'Samen opleiden'. Evenzo gebaseerd op het conceptueel analytisch kader lag bij ons de nadruk echter op meer

kwalitatieve aspecten voor 'Samen opleiden'. Dit vanuit de gedachte dat het instrument de school en lerarenopleiding enerzijds in staat stelt samen na te gaan hoever ze samen willen gaan in het delen van verantwoordelijkheid voor 'Samen opleiden'. Anderzijds beogen we dat het hen in een reeds bestaande werkplekleeromgeving de mogelijkheid biedt samen de kwaliteit daarvan vast te stellen en te borgen. In de volgende paragraaf gaan we dieper op de ontwikkeling van het instrument in.

### De ontwikkeling van het zelfevaluatiekader

#### Van aanleiding naar inhoudelijke kennis

Het lerarentekort begin 2000 fungeerde in het basisonderwijs, maar met name in het voortgezet onderwijs, als aanjager voor het opleiden in de school. Daardoor werd het mogelijk voor mensen met een andere hbo-opleiding dan de lerarenopleiding, om als zij-instromer voor de klas te komen. Naast deze zij-instromers kregen ook studenten met een MBO, HAVO of VWO vooropleiding de mogelijkheid de route van opleiden in de school te kiezen. In de afgelopen jaren kreeg dit zogenaamde 'Opleiden in de school' bij veel lerarenopleidingen een plaats in de reguliere opleidingstrajecten. Het gevolg is een substantiële verschuiving in de verhouding tussen opleiden op de lerarenopleiding en op de stageschool. Dit leidde vervolgens logischerwijs tot de inhoudelijke vraag wat nu eigenlijk de kenmerkende eigenschappen zijn van een werkplekleeromgeving voor 'Samen opleiden'. Een tweede vraag was welke van die kenmerken deze omgeving krachtig maakt voor het opleiden van aanstaande leraren. Het beeld dat we op dat moment van de werkplekleeromgeving hadden, bleek namelijk nogal fragmentarisch en kende geen wetenschappelijk onderbouwde evidentie. Een promotieonderzoek naar de kenmerken van de werkplekleeromgeving zorgde voor die kennis

doordat het leidde tot een 'conceptueel analytisch kader', opgebouwd uit 19 kwaliteitskenmerken die uit de praktijk konden worden afgeleid. Deze 19 kenmerken zijn gegroepeerd tot zeven omvattende componenten die samen de werkplekleeromgeving definiëren (Geldens, 2007; zie Tabel 1, p.19). De resultaten van dit onderzoek tonen dat de werkplekleeromgeving adequaat is te beschrijven op basis van de verkregen onderling samenhangende componenten, kenmerken en elementen. De relationele samenhang tussen de componenten is zichtbaar gemaakt in Figuur 1 (Geldens, 2007). Het schema laat zien dat zes van de componenten zijn gericht op, en tegelijkertijd gestuurd worden door de zevende component, die het doel en de opbrengst van een werkplekleeromgeving beschrijft. Bij de componenten zijn vier kenmerken cursief geplaatst. Deze kenmerken bleken uit het onderzoek aanwijsbaar als kenmerken die de kwaliteit van de werkplekleeromgeving krachtig kunnen bevorderen. Dit zijn 'mentoring en coaching', 'bekwaamheden', 'doorgaande lijn' en 'samenwerkingsafspraken'. Waarom zijn deze vier kenmerken, krachtige kenmerken? Wat betekent krachtig? Het concept 'krachtig' heeft betrekking op een tweetal aspecten. Het eerste daarvan is gerelateerd aan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Het tweede heeft betrekking op de doelmatigheid van het leren onderwijzen van de aanstaande leraren in de werkplekleeromgeving (Geldens, 2007). Het gebruik van het concept krachtig betekent daarmee dat voor een voldoende oordeel over de kwaliteit van een werkplekleeromgeving in elk geval deze vier kenmerken steeds voldoende aanwezig behoren te zijn.

Onze doelstelling voor 'Samen opleiden' was de componenten en kenmerken van de werkplekleeromgeving samen met de partnerscholen verder uit te werken tot in de praktijk concreet aanwijsbare indicatoren waarmee de kwaliteit ervan is vast te stellen. Scholen verschillen in hun wens en of mogelijkheden voor 'Samen opleiden'. Bij de indeling van de componenten, kenmerken en indicatoren uit het zelfevaluatiekader is met deze verschillen rekening gehouden door deze te clusteren in drie scenario's voor 'Samen opleiden'. Voor een goed begrip lichten we deze drie scenario's hierna eerst toe.

### Drie scenario's bij 'Samen opleiden'

- *Scenario 1. Basisstageschool*  
In de oorspronkelijke naamgeving heette dit scenario 'de school als leverancier van stageplaatsen'. Bij de uitwerking en vertaling naar de Vlaamse situatie wezen onze Vlaamse collega's van ZOISs (Carnel et al., 2011) ons op de normatieve en enigszins beladen of gevoelsmatige aspecten van deze naamgeving. Zij hanteren hier de term 'basisengagement'. Deze naamgeving uit het Vlaamse kader

maakt dit scenario onmiddellijk en eenduidig helder. Het begrip 'engagement' is voor deze situatie in Nederland echter minder gebruikelijk. Daarom is besloten hier de aanduiding 'Basisstageschool' te gebruiken.

Bij de keuze voor een rol als basisstageschool heeft de partnerschool geen intentie om verdergaande afspraken te maken. De activiteiten van de aanstaande leraren beïnvloeden de werkzaamheden, orde en regelmaat in de school hooguit in beperkte mate. De keuze die een partnerschool maakt voor een van de drie scenario's, geldt in beginsel voor elke fase van de opleiding waarvoor zij stageplaatsen aanbiedt. Wij gaan er overigens van uit dat ook met de basis-school die geen intentie heeft om een andere rol te spelen dan die van 'basisstageschool', afspraken nodig zijn om de kwaliteit van de op te leiden leraren te borgen. Te denken is aan indicatoren als het bieden van een veilige omgeving of collegiale coaching van het kenmerk 'Mentoring en coaching', waarbij de leraaropleiding desgewenst deskundigheidsbevordering kan verzorgen op het gebied van opleiden en begeleiden. Deze laatste is een indicator van het kenmerk 'Professionalisering'.

- *Scenario 2. De school is mede-opleider*

Onze Vlaamse collega's (Carnel et al., 2011) duiden dit niveau aan met 'partnerengagement'. Voor het tweede niveau hanteren wij de aanduiding 'mede-opleider'. Deze aanduiding is in Nederland redelijk gebruikelijk. 'Partners in leren' gebruiken wij voor scenario 3. De school als mede-opleider verschilt van de basisstageschool doordat de partnerschool nu tevens de taak op zich neemt om de begeleiding van de aanstaande leraar door een ervaren collega te laten coördineren. Er is dan sprake van een (speciaal opgeleide en gefaciliteerde) opleider in de school. Hogeschool en basis-school beschikken over vastgelegde afspraken over onder meer het aantal stageplaatsen; de te verwerven competenties; de visie, werkwijze en taakverdeling in begeleiding en beoordeling. De aanstaande leraar heeft geen inspraak in het opstellen van deze of andere afspraken en ontwikkelingsbegeleidend of actieonderzoek spelen een onderge-



Figuur 1. Relationeel schema met de componenten van een werkplekleeromgeving (Geldens, 2007).

schikte rol. Dit scenario omvat tevens de formele Opleidingsschool in NVAO termen. Uit deze omschrijving is af te leiden dat een indicator zal zijn dat de school personeel inzet dat deskundig is in het opleiden, begeleiden en (mede-)beoordelen van de aanstaande leraren. Dat dit zo is kan blijken uit schoolbeleid, waarin is vastgelegd dat naast de primaire taak van lesgeven elke leraar ook tot taak heeft nieuwe collega's te begeleiden en te ondersteunen.

• *Scenario 3. Partners in leren*

De partnerschool, de hogeschool en de aanstaande leraar zijn 'partners in leren' (er is dus sprake van drie partners). Dit scenario is gebaseerd op een breed gedeelde visie op onderzoekend leren, onderwijzen en begeleiden. Schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van de leraren zijn op dit niveau onderling gekoppeld en gerelateerd aan vormen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek. De aanstaande leraar die in dit scenario participeert voert een praktijkonderzoek uit naar een schoolontwikkelingsonderwerp. Schoolontwikkeling vatten we op als een vorm van professionalisering van het team. Een kenmerk van onderzoek is een systematische aanpak en koppeling aan theoretische inzichten. De scheiding tussen theorie en praktijk wordt hier nadrukkelijker dan in beide voorgaande scenario's overbrugd. Afspraken zijn vastgelegd over elementen zoals de hoeveelheid en kwaliteit van de leerwerkplekken, de inbreng en de te bereiken prestatie-indicatoren van alle betrokkenen, de taakverdeling in begeleiding en beoordeling en de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraren. Elk volgend scenario vooronderstelt de aanwezigheid van in elk geval de doorslaggevende indicatoren. Voor het derde scenario zijn drie indicatoren kenmerkend. Dat zijn: 1) een aanwijsbare verbinding tussen de eigen en de schoolontwikkeling; 2) het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek; 3) betrokkenheid van aanstaande leraren bij de afspraken over het partnerschap. Figuur 2 laat zien dat elk volgend scenario het voorgaande scenario omvat. Dat wil echter geenszins zeggen dat elke school per se zou moeten voldoen aan alle kwaliteitsindicatoren van dat niveau of van het voorgaande niveau. Wel is noodzakelijk samen aan te geven welke indicatoren de school en de

lerarenopleiding doorslaggevend achten voor de kwaliteit van elk niveau.

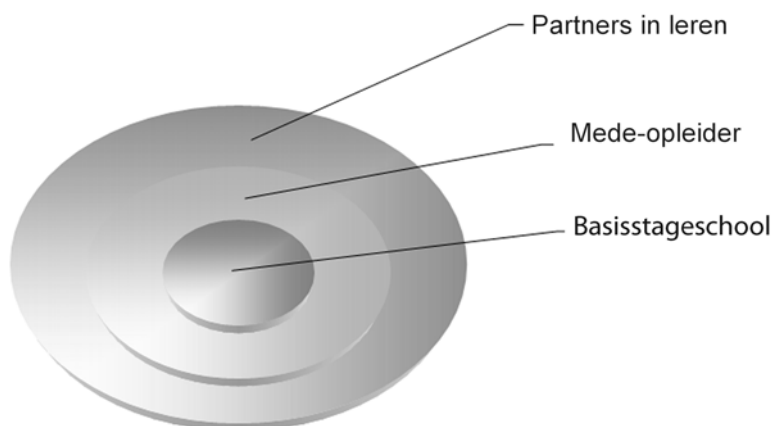
Tot de indicatoren die doorslaggevend zijn voor de kwaliteit zijn in elk geval te rekenen de indicatoren die behoren bij de 'krachtige' kenmerken (Geldens, 2007). Niet geheel toevallig komen vele kenmerken ook voor in de criteria die de NVAO hanteert voor de erkenning van de (academische) opleidingsscholen in 2009 (NVAO, 2009). In het uitgewerkte zelfevaluatie-instrument zijn die indicatoren voorzien van een asterisk. Indicatoren die de scholen uit de try-out doorslaggevend voor een scenario achten, zijn geel gearceerd (zie grijze shading in tabel 2). School en lerarenopleiding kunnen ze benutten bij de vraag naar de doorslaggevende criteria voor de kwaliteit van elk scenario.

De indeling in scenario's wordt op deze wijze een praktisch handvat om, voordat je met elkaar in zee gaat, te expliciteren op welk niveau je gezamenlijk aanstaande leraren wilt opleiden.

*De uitwerking van het zelfevaluatiekader*

We hebben de volgende stappen genomen om van twee afzonderlijke evaluatiekaders te komen tot één gemeenschappelijk zelfevaluatie-instrument:

- a Oriëntatie: we bepaalden eerst de kracht en het kenmerkende van elk van beide afzonderlijke instrumenten. Het ene instrument bood de componenten, kenmerken en indicatoren van een werkplekleeromgeving. Het integreert de NVAO-criteria voor Opleiden in de school en biedt een eerste indeling naar drie scenario's van samenwerken. Het zelfevaluatiekader omvat daarmee naast de 19 kenmerken uit het onderzoek van Geldens uit 2007 ook enkele extra kenmerken. Het andere instrument reikte 'good practices' aan. Deze bieden de gebruikers handreikingen en praktijkvoorbeelden die de indicatoren verduidelijken. Bij de indicatoren zijn de best passende 'good practices' geplaatst en ingedeeld over de drie scenario's.
- b In samenspraak met de sleutelpersonen op beide lerarenopleidingen en met enkele basisschooldirecteuren is een uiterst beknopte afnameprocedure opgezet waarbij besloten werd te werken met een volledige versie en een quick scan.
  - c Na samenvoegen is een try-out uitgevoerd onder 16 'Samen opleiden'-scholen verspreid over Nederland. Aan de deelnemende scholen is gevraagd om het instrument te proberen en feedback te geven op de volgende punten:
    - Hoe ervaart u de bruikbaarheid van het kader voor zelfevaluatie en ontwikkelingsdoel-einden;
    - Hoe ervaart u de formulering van de individuele indicatoren (u kunt zelf bijstellen/aanpassen);
    - Kunt u met een kruisje aangeven welke indicatoren er echt toe doen (en dus) zijn op te nemen in een eenvoudig en snel te gebruiken quickscan?



Figuur 2. Schematisch overzicht van drie scenario's voor 'Samen opleiden'.

De resultaten leidden allereerst tot en bijstellingen in de formulering van meerdere indicatoren.

- Meermalen ingewikkelde zinsconstructies zijn aangepast of vereenvoudigd.
- Waar zinvol en mogelijk zijn 'vanzelfsprekende' indicatoren nader toegelicht en soms weggelaten.
- In het algemeen bleek overeenstemming over indicatoren die 'er toe doen'.
- Een aantal nieuwe 'good practices' is voorgesteld en toegevoegd aan het kader.
- In hun feedback spraken de scholen over een ambitieus zelfevaluatiekader met een professionele opzet waarbij de lat hoog ligt.
- Een kolom 'vindplaats' is toegevoegd zodat informatie over de indicator makkelijk is terug te vinden.

De scholen noemden ook een aantal knelpunten bij 'Samen opleiden':

- Geïntegreerde schoolontwikkeling door 'Samen opleiden' is niet vanzelfsprekend;
- Verschillen tussen partners op conceptueel niveau.

Wij denken dat juist dergelijke knelpunten voor de potentiële partners uitnodigend kunnen zijn met elkaar in gesprek te gaan; allereerst over elkaars visie en uitgangspunten. Vervolgens kan dan het doel en vanuit welke scenario's van 'Samen opleiden' men dat doel wil bereiken, aan de orde komen. Daarbij kan wellicht een speciaal hiervoor door het Kempelonderzoekscenarium samen met de Open Universiteit ontwikkelde Gesprekswijzer van dienst zijn. Deze Gesprekswijzer is beschikbaar voor zowel het basis- als het voortgezet onderwijs (zie: <http://www.kempel.nl/Lectoraat/Kennisbank>).

#### Het instrument: een voorbeeld

Een voorbeeld van (een deel van) het zelfevaluatiekader is in de onderstaande tabel gegeven. Elke com-

ponent omvat een of meerdere kenmerken die zijn uitgewerkt in zo concreet mogelijk geformuleerde indicatoren van kwaliteit. De mate waarin een indicator herkenbaar in de praktijk van de werkplekleeromgeving aanwezig is, kan worden aangegeven op een driepuntschaal. Op basis van reacties uit de praktijk is ervoor gekozen dat het team met behulp van de letters O (ontwikkelen), V (voldoende) en E (excellent) kan aangeven wat naar zijn mening de huidige stand van zaken is. Ook is het mogelijk aan te geven welk 'niveau' het team *wenselijk* acht voor 'Samen opleiden'. Op die wijze kan het team het instrument tevens gebruiken als een ontwikkelinstrument. Voor een aantal indicatoren reiken 'good practices' voorbeelden uit de praktijk aan.

**Wij hebben er als school zelf alle belang bij straks goed opgeleide leraren te kunnen aantrekken. Dat borgt het onderwijs van onze kinderen nu en in de toekomst.**

Om deze uitwerking te verduidelijken is een voorbeeld gegeven voor de component 'Begeleiding' en het krachtige kenmerk 'Mentoring en coaching' en de daarbij behorende indicatoren. De volledige versie van het zelfevaluatiekader omvat 83 indicatoren. De quick scan is beperkt tot 33 indicatoren. In het voorbeeld (tabel 2) geven de codes s1 en s2 aan bij welk scenario het kenmerk behoort: s1 is 'basisstage-school' en s2 'medeopleider' (s3 is 'partners in leren' - komt niet voor in deze tabel). Doordat de NVAO-criteria in de indicatoren zijn verwerkt kan een team het instrument desgewenst gebruiken om na te gaan hoever het onderweg is met 'Opleiden in de School'. De geel gekleurde indicatoren (grijs in tabel 2) zijn de

3	Begeleiding	O	V	E			O	V	E
3.2	Mentoring en coaching (krachtig kenmerk)	o	v	e	Vindplaats	Good practices/voorbeelden	o	v	e
s1	De mentoren vervullen een actieve en directe rol bij het begeleiden van de aanstaande leraren met als uitgangspunt de te verwerven competenties en fasen van de opleiding gekoppeld aan de ontwikkeling van de aanstaande leraar.					Uit teamoverleg, voortgangsgesprekken of anderszins blijkt dat mentoren, tutores en coaches zich bewust zijn van het hoe en waarom van hun begeleiding.			
s2	De opleider in school fungeert zowel als begeleider van de aanstaande leraren als van hun mentoren.					De schoolopleider maakt zowel gebruik van de input van aanstaande leraren als van mentoren en tutores en ontplooit initiatieven met hen.			
s2	Mentoren en tutores zijn geschoold in het voeren van begeleidingsgesprekken.					Uit verslagen van of gesprekken met de aanstaande leraren kan zichtbaar worden dat de mentor en tutor de beroepspraktijk en de theorie van de opleiding integraal aanbieden.			

Tabel 2: Voorbeeld uit het zelfevaluatiekader.

indicatoren die er in het betreffende scenario (s1, s2 of s3) volgens de scholen toe doen. Deze indicatoren zijn doorslaggevend en behoren volgens de scholen altijd aanwezig te zijn.

De scenario's geven in de praktijk aan hoever de partners willen gaan in het maken van afspraken. Daarom sluit een opvolgend scenario steeds ook de indicatoren uit het voorgaande scenario in. Het gaat daarbij in elk geval om de indicatoren die in het voorgaand scenario altijd aanwezig zouden moeten zijn.

### Het woord is nu aan de praktijk

Een dilemma was of een zelfevaluatie-instrument voor 'Samen opleiden' de scholen wel echt kan stimuleren tot het participeren in vormen van 'Samen opleiden'. Vooral omdat we verwachtten dat de scholen het invullen van een lijst met indicatoren weinig inspirerend zouden vinden. Gezien de reacties van de scholen denken we inmiddels dat het gebruik van dit instrument wel degelijk kan helpen. Zo laten de reacties van de participerende scholen eigenaarschap zien bij de vraag om wat voor indicatoren en 'good practices' het dan zou moeten gaan. Hun enthousiasme om te kunnen participeren in de try out en zelf te kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de indicatoren tonen dit. De indicatoren uit het kader bieden de partners mogelijkheden op adequate wijze verantwoording af te leggen over hun 'Samen opleiden' in een gemeenschappelijke taal (Ruit et al., 2011). Meerdere directeuren verwoordden bovendien: "Wij hebben er als school zelf alle belang bij straks goed opgeleide leraren te kunnen aantrekken. Dat borgt het onderwijs van onze kinderen nu en in de toekomst."

De indeling die het NVAO hanteert voor de erkenning van de opleidingsscholen is leidend geweest voor het vaststellen welke van de indicatoren herkenbaar aanwezig dienen te zijn voor scenario 2 en 3. Uiteraard is het aan de school en de lerarenopleiding zelf om hierin beslissingen te nemen. De door ons gemaakte indeling is op te vatten als een richtinggevende handreiking.

Uit de try out is naar voren gekomen dat het instrument waarde heeft als ontwikkelinstrument. Een school gaf het zo aan: "Wij willen verder gaan met 'Samen opleiden' dan alleen het zijn van leverancier van stageplaatsen" (Geldens & Popeijus, 2009). Hoever een individuele school wil gaan met 'Samen opleiden' is echt aan de school. Wij zijn overigens wel van mening dat behalve van de lerarenopleiding, ook van elke stageschool een zekere basiskwaliteit mag worden gevraagd voor het 'Samen opleiden'. Het instrument maakt ook dat mogelijk. De school en de opleiding kunnen samen nagaan hoe het met die basiskwaliteiten is gesteld. Daarmee kunnen beide partners borgen dat ze leraren opleiden die breed inzetbaar zijn en die de overgang van opleiding naar werksituatie minder als een schok ervaren.

Een ander dilemma was of een dergelijk instrument in de praktijk werkelijk zal functioneren. Onze eerste ervaring is dat het enkel toepassen van het instrument nauwelijks tot inspiratie leidt. Daarom advise-

ren we eerst in een gesprek te verkennen welke ideeën de partners hebben over 'Samen opleiden'. Daarbij hoort de vraag over welke mogelijkheden de partnerschool beschikt en welke expertise deze heeft. Een samenwerkingsovereenkomst met wederzijdse afspraken kan die afspraken borgen. Het gebruik van het zelfevaluatiekader biedt de mogelijkheid de huidige stand van zaken binnen het team te 'meten' maar ook om na te gaan hoever het team wil gaan of zich wil ontwikkelen. In die zin is het zelfevaluatiekader een ontwikkelinstrument. Een instrument dat het eigenaarschap van 'Samen opleiden' bovendien vooral legt bij de individuele leraar in de praktijk van alledag. Dat eigenaarschap zien we als een noodzakelijke voorwaarde voor het welslagen van 'Samen opleiden'.

### NOOT

<sup>1</sup> Het zelfevaluatiekader is via Hogeschool Driestar Educatief en Hogeschool de Kempel beschikbaar.

### LITERATUUR

- Arriëns, K.L., & Klein, T. (2005). *Ontwikkelpoort Opleiden in school (Eindrapport)*. Leiden: Research voor Beleid.
- Carnel, K., Bogaerts, H., Dewaele, K., Scherpereel, T., Robben, D., Ruison, L., et al. (2011). *Zelfontwikkelingsinstrument voor Stagescholen. 'Samen opleiden': bouwen op en met elkaar. Een participatieve benadering van de praktijkcomponent in de lerarenopleiding*. Leuven: School of Education van de associatie K.U.Leuven.
- Geldens, J. J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift Radboud-universiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J.M., & Popeijus, H. L. (2009). Leverancier van stageplaatsen, mede-opleider of partners in leren? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 36-43.
- Geldens, J., Meulen, M. v. d., Wouters, I., & Popeijus, H.L. (2008). *Gesprekswijzer 'Samen opleiden' (flyer en achtergronddocument)*. Heerlen: Ruud de Moorcentrum OU en Kempellectoraat. (<http://www.kempel.nl/Lectoraat/Kennisbank/Pages/Default.aspx>).
- Geldens, J. J.M., Popeijus, H.L., Meulen, M. v. d., & Wouters, I. (2009). Gesprekswijzer draagt bij aan visie en samenwerking. *Onderwijs Innovatie*, 11(1).
- HBO-Raad. (2006). *Kwaliteit vergt keuzes. Bijlagen Bestuurscharter Lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.
- Hess Rice, E. (2002). The collaboration process in professional development schools. Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- Hoffmans, C. (2009). *rift Opleiden in de school* (No. versie 4.0). Woerden: Weer Samen Naar School Plus (WSNS+).
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, & Inspectie van het Onderwijs. (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Advies (Vol. Deel 3)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs en Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie.
- NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: NVAO.

- Neygen, A. V., & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(1) pp. 37-41.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (Eds.). (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Popeijus, H. E., Geldens, J., & Popeijus, H. L. (2006). 'Samen opleiden': een gedeelde verantwoordelijkheid. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Ruit, P., Geldens, J., Visser, L., & Popeijus, H. L. (2011, 15 maart). *Evidenties voor de kwaliteit van 'Samen opleiden' met behulp van een zelfevaluatiekader*. VELON congres, Noordwijkerhout.