



PABO NIEU WE STIJL

Ontwerp, uitvoering en invoering van de
experimentele lerarenopleiding basisonderwijs

PABO

NIEU

WE

STIJL

COLOFON

© 2002, Ichthus Hogeschool – Rotterdam, Den Haag, Oegstgeest, Dordrecht.
Posthumalaan 90 3072 AG Rotterdam telefoon 010 - 439 93 99 fax 010 - 439 93 88
Alle rechten voorbehouden.

ISBN 90-76611-02-5

Trefwoorden onderwijs; opleidingen; lerarenopleiding primair onderwijs; pabo; ICT in het onderwijs

Ontwerp en opmaak hollandse meesters BNO, Utrecht

Fotografie Stijn Ghijsen, Utrecht

Foto's "Beelden uit de stagepraktijk" Arie Versluis; fotografie studie, Rotterdam en Afdeling Communicatie & Marketing Ichthus Hogeschool

Lithografie en druk Libertas Grafische Communicatie, Bunnik

VOOR

WOORD

Een nieuw type leraar opleiden: dat was in feite de ambitieuze opdracht die de Ichthus Hogeschool in 1998 ter hand nam. Een leraar die goed thuis is in de toepassing van moderne informatie- en communicatietechnologie in het onderwijs. Die in staat is een bijdrage te leveren aan een nieuw pedagogisch-didactisch klimaat.

Nu, in 2002, studeren de studenten van de eerste lichting af van de Experimentele Lerarenopleiding Basisonderwijs (Explo). Ze zijn, gelukkig, enthousiast over hun opleiding. Ze zitten, zoals van leraren verwacht mag worden, boordevol idealen.

Ze willen allemaal voor de klas, aan het werk met de leerlingen die aan hun zorg zijn toevertrouwd, en... ze kunnen daarnaast eigenlijk nog heel veel meer.

De afronding van hun opleiding is de aanleiding voor dit boek. Het is een weerslag van vier jaar ervaring die is opgedaan met de Explo. Het is tevens een verantwoording voor vele essentiële keuzes die we hebben gemaakt. Het geeft aan waarom wij er niet voor hebben gekozen de computer als een hulpmiddel bij de opleiding in te zetten, maar de opleiding als het ware van voren af aan opnieuw te ontwikkelen, op basis van een zo volledig mogelijke integratie van ict.

De ontwikkeling van deze opleiding was soms een kwestie van 'trial and error', soms een kwestie van 'Aha-Erlebnissen', en altijd een kwestie van hard werken. Onze medewerkers verdienen alle waardering voor hun grote inzet. Ik weet dat de inspanningen van management en medewerkers ons allen veel, heel veel voldoening hebben opgeleverd. Deze voldoening is ook een gevolg geweest van het kritische meedenken van onze studenten, die een groot compliment verdienen voor hun betrokkenheid en enthousiasme.

De computer op de basisschool. Het is voor sommigen, merken we, nog steeds flink wennen. Daarentegen kunt u in dit boek lezen dat wij de computer in het onderwijs als een geweldige kans beschouwen. Laten we de leerlingen van nu en van morgen deze kans niet onthouden!

J.M.M. Elbers

Voorzitter College van Bestuur

INHOUD

Colofon	2
Voorwoord	6
Ontwikkelingslijnen, drijfveren tot competentie <i>Een norm voor het opleiden van leraren basisonderwijs</i>	8
De opleiding als uitdagende leer- en ontwerpomgeving	12
De fysieke omgeving	24
Een rode draad voor de vernieuwde opleiding	40
Beelden uit de stagepraktijk <i>Het eerste leerjaar</i>	54
Educatieve ICT <i>Van schoolopdracht tot partners in passie</i>	58
Ontwikkelingslijnen, drijfveren tot competentie <i>Rick van der Pol en Iris Sanders</i>	82
Tutorkunst en -kunde	86
Beelden uit de stagepraktijk <i>Het tweede leerjaar</i>	96
Ruimte voor de zich ontwikkelende student	100
Beelden uit de stagepraktijk <i>Het derde leerjaar</i>	118
De balans, Explo uitgerekend	122
Ontwikkelingslijnen, drijfveren tot competentie <i>Marloes Noorlander en Alco Hartman</i>	136
Proeve van een opleidingskader	140
Beelden uit de stagepraktijk <i>Het vierde leerjaar</i>	150
Een Pabo met PIT... <i>Producties, Implementatie, Training en scholing</i>	156
Ontwikkelingslijnen, drijfveren tot competentie <i>Alinde van der Sterren en de anderen</i>	172
De namen	176

E
T
V
E

Een norm voor
het opleiden
van leraren
basisonderwijs



Vijf studenten stellen we aan de lezer voor. Hun verhalen vormen het hart van dit boek en ook van het opleidingsconcept dat wij beschrijven. 't Wordt anno nu vaak gezegd: de opleiding moet de student in staat stellen om zèlf te leren, zelf en samen met anderen. De student neemt zijn of haar eigen ontwikkeling ter hand. De opleiding moet dit eigen leren, deze eigen ontwikkeling van competentie, mogelijk maken en stimuleren. Dit is een belangrijk uitgangspunt.

De verhalen van de vijf studenten illustreren met welke enorme drijfkracht zij hun eigen ontwikkeling ter hand nemen als je het uitgangspunt realiseert. Zij doen dat elk op geheel eigen wijze, en met een heel duidelijke, persoonlijke beleving van competentie.

Dit boek geeft antwoord op de vraag hoe men anno nu leraren voor het basisonderwijs kan opleiden. We willen in dit boek een norm stellen. Niet 'de' norm – dat beslist niet –, maar een norm. Een norm voor een lerarenopleiding waar studenten zich van hun eigen, groeiende competentie bewust zijn en er, zelf en samen, aan werken competent te worden voor het vak van leerkracht basisonderwijs. Dat gebeurt door te werken aan complexe taken, met portfolio's, met een concentrisch opgebouwd curriculum, met taakgroepen en basisgroepen, en – heel veel – met geavanceerde, educatieve informatie- en communicatietechnologie. Al deze zaken komen uitvoerig aan bod. Toch vormen de verhalen over de studenten het hart van het boek. Ze illustreren waar het in werkelijkheid om gaat.

Het boek beschrijft een complex, maar inspirerend opleidingsconcept dat in de praktijk van de Ichthus Hogeschool is gerealiseerd. Een opleidingsconcept moet minstens ruimte, inspiratie en samenhang bieden. De mensen die met een opleidingsconcept werken, moeten er in kunnen gedijen. Bij het ontwerpen, uitproberen en invoeren van Pabo Nieuwe Stijl gaat het om een paar duizend mensen. Dat zijn er heel veel. We portretteren slechts vijf studenten. Maar elk van die paar duizend andere studenten moet straks even bewogen het verhaal van de eigen ontwikkeling kunnen vertellen. Dit verhaal moet meer zijn dan een verslag over het bereiken van de gewenste startbekwaamheid, want het bereiken van startbekwaamheid is op elke goede opleiding een vanzelfsprekendheid. Het moet het verhaal zijn van iemand die zich gedurende de opleiding zelf- en doelbewust, op eigen wijze en samen met anderen, tot leraar vormde. Pas als dat is gelukt, beantwoorden we aan de norm die we in dit boek stellen.

WE STELLEN VOOR: RICK, IRIS, MARLOES, ALCO EN ALINDE.

Rick heeft een opleiding nodig waarin hij zelf ingewikkelde (praktijk)problemen opzoekt, maar ook kan beslissen om z'n studietempo te versnellen. Alleen al voor dit afwisselend stoppen en versnellen zou het de moeite waard zijn om een nieuw opleidingsconcept te ontwerpen.

Ook *Iris* zou in een schools systeem niet gedijen, want zij gaat pas vlammen als zij gelegenheid krijgt om uit te zoeken waar ze werkelijk 'yes! daar ga ik voor!' tegen kan zeggen. En dan gáát ze ook!

Marloes werkt anders; zij is zo'n student, die eerst een bedrijvige klas maakt, en dan pas uitzoekt hoe je daar de baas blijft. 't Is alsof ze het aloude principe 'uit chaos volgt discipline' kent en daar haar ontwikkeling tot leraar op baseert.

Alco daarentegen baseert z'n ontwikkeling tot competent leraar eerst en vooral op studie en – daarmee samenhangend – op de ontwikkeling van een visie op onderwijs.

Alinde heeft een heel andere drijfveer gevonden. Zij laat zich niet langer gek maken door onoverzichtelijke situaties en is een kei geworden in het ontdekken van de essentie van complexe onderwijssituaties, en in het leggen van onderlinge verbanden, en pas als ze die ziet, gaat ze serieus aan het werk.

De verhalen van en over deze studenten zijn als een feuilleton door het boek verspreid.

Opmerkelijk is misschien dat van al deze studenten er eigenlijk maar één is die 'probleemgestuurd' werkt; dat is Rick, en dan nog alleen als het gaat om problemen die hij zelf opzoekt. De anderen werken 'motivatie-gestuurd', 'hoe kom ik uit de chaos-gestuurd', 'theorie-gestuurd', 'essentie-gestuurd' en het aantal mogelijke drijfveren tot competentie is daarmee geenszins uitputtend beschreven. Is een opleidingsconcept denkbaar waarin al deze manieren van competentieverwerving tot hun recht kunnen komen? Deze vraag wordt in dit boek positief beantwoord. Zo'n opleidingsconcept is niet alleen denkbaar. Het is ook realiseerbaar. Zij het niet zonder moeite.

Hartelijk welkom in dit boek.



220

De opleiding als uitdagende leer- en ont- werp- omgeving

[
E
I
V

Augustus 1998. Zestig studenten beginnen op de Ichthus Hogeschool aan een compleet vernieuwde lerarenopleiding voor het basisonderwijs. De nieuwe opleiding is het direct gevolg van een opdracht van de minister van onderwijs en wetenschappen, om een opleiding te ontwerpen en te realiseren waarin het gebruik van informatie- en communicatietechnologie een belangrijke plaats heeft. De opleiding die aan de Ichthus Hogeschool start verkrijgt daartoe op de locatie in Dordrecht een experimentele status. Het experiment slaagt en wordt als Pabo Nieuwe Stijl op alle locaties van de Ichthus Hogeschool ingevoerd.

In dit hoofdstuk worden de leidende gedachten en de vormkenmerken van de vernieuwde opleiding beschreven. Dankzij de 'eenheid van productie, reflectie en studie' ontstaat een dynamische opleiding waarin studenten voor hen aantrekkelijke, complexe taken op zich nemen. En door 'ICT niet toevoegen, maar integreren' biedt deze opleiding alle voorzieningen om met moderne technologie aan de verbetering van de kwaliteit van onderwijs te werken. Als de opleiding een mens was, dan biedt dit hoofdstuk haar een skelet.





IN DIT HOOFDSTUK SCHETSEN WE HET ONTWERP VAN DE VERNIEUWDE OPLEIDING. HET HOOFDSTUK KAN DIENEN ALS EEN ‘ADVANCED ORGANIZER’ VOOR HET HELE BOEK. ALLE BELANGRIJKE ASPECTEN VAN HET ONTWERP KOMEN AAN BOD, MERENDEELS IN ALGEMENE TERMEN, ZODAT WEL EEN OVERZICHT VAN HET GEHEEL WORDT VERKREGEN, MAAR GEEN DUIDELIJK BEELD VAN ALLE ONDERDELEN. DE ONDERDELEN WORDEN IN VOLGENDE HOOFDSTUKKEN BESCHREVEN. VOOR WIE LIEVER VANUIT VOORBEELDEN WERKT, IS DIT HOOFDSTUK WELLICHT HANDIGER ALS ‘ORGANISER ACHTERAF’.

samenwerkingsverbanden worden gevormd. We noemen hier alleen de meer structureel ingevoerde groeperingsvormen.

Groepswork en sociaal of samenwerkend leren zijn binnen de taakgroepen en basisgroepen zeer wel mogelijk. Daarnaast en daarbij is er altijd de individuele student, met eigen prestaties, eigen ontwikkelingslijnen en eigen plannen; deze student is de eigenlijke actor in de omgeving.

De getallen 60 – 15 – 30 – 2 – 1 zijn uiteraard niet heilig. In het eerste ontwerp van de vernieuwde opleiding werd uitgegaan van basisgroepen van 48 studenten en – daaruit volgend – taakgroepen van 12 studenten; en de bijhorende reeks 48 – 12 – 24 – 2 – 1. Colleges zouden bij deze groepsomvang, zo was de redenering, makkelijker interactief kunnen worden opgezet en in een taakgroep zou een goede evenredigheid van inbreng van deelnemers mogelijk zijn. De grootte is uiteraard ook afhankelijk van het aantal in een leerjaar aanwezige studenten en van wat men betaalbaar acht. Bovendien vallen er in de loop van een jaar altijd enkele studenten af. In de praktijk van exploitatie bleek een basisgroep van 60 studenten zeker werkbaar.

Begrenzings in de leer- en ontwerpomgeving

In het ontwerp van de vernieuwde opleiding is ervan uitgegaan dat studenten voor een kerntaak tien weken de

tijd hebben. De leer- en ontwerpomgeving van de opleiding wordt daarmee opgesplitst in vier perioden van tien weken per leerjaar, zestien perioden in vier jaar.

Voor de zestien perioden geldt dat studenten in taakgroepen aan kerntaken werken. Deze structuur wordt met regelmaat onderbroken door themadagen. Dit zijn dagen waarop de opleiding alle opleidingsdidactiek kan laten varen die bij het werken met kerntaken hoort. Er zijn immers tal van onderwerpen waarvoor deze didactiek in het geheel niet nodig is. Denk aan: dagen rond de levensbeschouwelijke identiteit van de school, aaneengesloten dagen voor het opzetten van een productie voor dans of drama, een tweedaagse voor taalbeschouwing, en dergelijke.

Het werken in perioden van tien weken, rond één kerntaak, is op te vatten als een startpunt. Na het opdoen van ervaring met de nieuwe opleidingsdidactiek zijn bepaalde perioden aan elkaar gekoppeld en werken studenten in een periode van twintig weken aan twee kerntaken. De ruimte die de leer- en ontwerpomgeving aan studenten biedt, wordt daarmee veel groter. De ervaring moet leren wanneer de ruimte zo groot wordt dat studenten deze als vrijblijvend gaan ervaren. Bij het (starten) met perioden van tien weken is vrijblijvendheid beslist te voorkomen.

De zestien perioden zijn als volgt opgezet:

1. Elk leerjaar heeft een *thema*.
2. Elke periode van een leerjaar heeft een eigen

Eerste leidende gedachte: uitgaan van eenheid van productie, reflectie, studie en uitvoering in praktijk

Het modulaire opleidingsonderwijs heeft naast enkele zegeningen voor studenten ook een omvangrijke taakversnippering tot gevolg gehad. Studenten hebben het in een systeem van taakversnippering behoorlijk druk, maar met zeer veel verschillende taken; het is moeilijk het werk diepgang te geven. Voeg daaraan toe dat samen met de invoering van het modulaire systeem op alle hogescholen een drastische vermindering van het aantal contacturen is doorgevoerd, en er is de reële dreiging van het ontstaan van een formalistisch-administratief onderwijssysteem.

Besloten werd te zoeken naar de mogelijkheid om studenten ‘grote klussen’ – kerntaken – te bezorgen, aantrekkelijk voor hen en passend bij de lerarenopleiding. Deze benadering bleek uiterst waardevol.

Het werken aan kerntaken is te herleiden tot één leidende gedachte. Deze wordt ook wel ‘het principe van Goffree¹’ genoemd. De gedachte is die van eenheid tussen productieve, reflectieve en studieuze activiteiten. Voor de lerarenopleiding voegen we daar nog aan toe: èn uitvoering in de onderwijspraktijk. Anders gezegd: als studenten aan een rijke, complexe taak werken dan zijn, om deze taak tot een goed einde te kunnen brengen, reflectie, studie en uitvoering in de praktijk daaraan als vanzelfsprekend te verbinden. Het samengaan van productie, reflectie en studie is bovendien kenmerkend voor (gewenst) professioneel handelen van leerkrachten en als zodanig inzet van een op competenties gerichte opleiding.

Het beginsel definieert in algemene termen al een leer- en ontwerpomgeving voor studenten. Deze omgeving moet uitdaging bieden voor het opzetten van producties, er moeten voldoende aanleidingen zijn om ‘al doende’ te reflecteren en er behoren mogelijkheden te zijn om het handelen te baseren op studie. Maar het begint allemaal met productie: studenten werken in deze omgeving aan kerntaken.

Dit zijn de belangrijkste eisen die aan kerntaken worden gesteld:

1. Aantrekkelijk voor studenten. In het algemeen betekent deze eis dat de taak een duidelijke relatie moet hebben met de latere beroepsuitoefening. Studenten moeten het terechte gevoel hebben dat zij betere leraren zullen zijn als ze de kerntaak beheersen.

2. Complex, uitdagend. De taak moet voldoende complex zijn en ‘een uitdaging’ vormen. Soms staat deze eis op enigszins gespannen voet met de eis van aantrekkelijkheid. Studenten zullen soms schrikken van de complexiteit van een taak en aanvankelijk geen idee hebben hoe zij deze tot een goed einde moeten brengen. Opleidingsdidactisch gezien is er niets mis met dit gevoel ‘in het diepe’ te worden gegooid. Behalve als de taak uiteindelijk niet studeerbaar blijkt of werkelijk onhaalbaar. De taak moet uiteraard succesvol kunnen worden afgerond.

3. Verbonden aan het ontwikkelen van competenties. Een competentie heeft over het algemeen een groter bereik dan een kerntaak; een competentie betreft een cruciaal aspect van het vakmanschap van een leraar basisonderwijs, en de kerntaak moet daaraan een bijdrage leveren. Door de gewenste competentie voor studenten zichtbaar te maken, kan de student – onder meer via het eigen portfolio – een eigen leerlijn trekken om deze te bereiken.

4. De bijdrage van de schoolvakken moet meetbaar zijn. Dit aspect is met name van belang als men in het geheel van de opleiding wil vaststellen of er voldoende aandacht is geweest voor de diverse schoolvakken, en bijbehorende didactiek, in het basisonderwijs. Ook houdt de eis in dat een kerntaak zo moet worden geformuleerd dat in de uitwerking een duidelijke gerichtheid op het verzorgen van basisonderwijs naar voren komt.

5. Elke kerntaak heeft een ICT of ICT-E component. Door het toevoegen van gerichte aandacht voor informatie- en communicatietechnologie, ook in educatieve zin voor het basisonderwijs, wordt de gewenste integratie van deze technologie het beste gewaarborgd.

6. Praktische uitwerking en beproeving moet mogelijk zijn. Dankzij deze eis is het mogelijk om ook het werk op de stageschool te integreren: het verzorgen van onderwijs op de stageschool is nu vaker op te vatten als onderzoek of experiment, waaruit gegevens voortkomen die op de opleiding onderwerp van studie zijn.

Overigens betekent het formuleren van kerntaken niet dat studenten een opdracht wordt voorgedrukt; het uitvoeren van een kerntaak vraagt eigen invulling door de student. Kerntaken kunnen bovendien zelfverwijzend worden geformuleerd, zoals bijvoorbeeld in de zin: “(De kerntaak is:) formuleer hierbij een eigen kerntaak die aan zes eisen vol-

¹ Voor het eerst geformuleerd in: F. Goffree, Waar blijft de tijd? Educatief ontwerpen in een heterogene groep. In: E. Vos e.a. Educatief Ontwerpen, verkenningen. SLO, Enschede 1986

Tweede leidende gedachte:

ICT niet toevoegen, maar integreren

perioden vormen samen een *rode draad door de opleiding*; de rode draad is gebaseerd op een voorgedachte ontwikkelingslijn van studenten en kan worden verantwoord in termen van (kern)competenties en startbekwaamheidseisen. De uitwerking van de deze lijn is in handen van de studenten: dan ontstaan eigen ontwikkelingslijnen en de benodigde tempodifferentiatie en flexibilisering.

Een duidelijke beschrijving van de rode draad van de opleiding is een absolute voorwaarde voor het maken van een uitwerking voor een bepaalde periode. De rode draad geeft zicht op het geheel van de opleiding. De rode draad van de vernieuwde opleiding wordt in een apart hoofdstuk beschreven.

Verschijningsvormen van onderwijsaanbod in de leer- en ontwerpomgeving

Gedurende een periode van tien weken werken studenten binnen een basisgroep en vanuit de eigen taakgroep aan een kerntaak. De kerntaak is, samen met alle andere relevante gegevens over de periode, beschreven in een periodeboek. In het boek (dat overigens ook de vorm van een website kan aannemen) is ook beschreven welk onderwijsaanbod de hogeschool doet om studenten te helpen om de taak tot een goed einde te brengen. De leer- en ontwerpomgeving wordt daartoe aangevuld met:

- colleges,
- intensieve contacturen,
- zelfstudiepakketten,
- ateliers.

Colleges worden gegeven aan de basisgroep en kunnen verschillende vormen aannemen. Afhankelijk van de functie van het college kunnen onder meer deze vormen ontstaan: hoorcollege, interactief college, 'extended lecture'. Colleges kunnen gegeven worden aan het begin van een periode, tijdens het werk in een periode of juist aan het eind ervan. De onderstaande tabel biedt maar enkele, globaal aangegeven mogelijkheden en is bedoeld om te illustreren dat hier een mooi gebied voor ontwerpde opleidingsdocenten ligt.

Colleges geven ook een goede aanleiding om schoolvakken en schoolvakdidactieken te vergelijken; ze vormen ook een mooie aanleiding voor samenwerking tussen docenten met heel verschillende achtergronden. Een voorbeeld is een collegeserie waarin docenten vanuit hun eigen schoolvak en schoolvakdidactiek laten zien hoe zij tegen de ontwikkeling van kinderen aankijken. Voor het eerst ontstaat daarmee op de opleiding een mogelijkheid om de overeenkomsten en verschillen tussen de schoolvakken goed te doordenken, en daarbij de zin van de onzin te scheiden.

Intensieve contacturen. Voor elke periode wordt vastgesteld of er aspecten zijn die contacturen noodzakelijk maken. Er is maar een beperkt aantal van deze contacturen beschikbaar; daarom worden ze wel IC's, intensieve contacturen genoemd. Intensief contact tussen docent en studenten is nuttig voor bijvoorbeeld het trainen van vaardigheden. Ook worden deze uren gebruikt voor workshops, in de regel met betrekking tot een bepaald schoolvak. Deze workshops zijn niet (zoals tegenwoordig op conferenties meer regel dan uitzondering) bedoeld voor het verstrekken van informatie door de docent. Het zijn workshops in de eigenlijke zin van het woord. Studenten doen er een ervaring op die op een andere wijze niet of moeilijk te verkrijgen is. Als regel worden intensieve contacturen verzorgd door een docent die expert is op het betreffende gebied; in de regel gaat het daarbij om een (basis)schoolvak.

Zelfstudiepakketten. Zelfstudiepakketten betreffen verdieping van onderdelen van schoolvakken in het basisonderwijs. Ze kunnen direct gelieerd zijn aan de kerntaak van een bepaalde periode, en in dat geval zorgen ze voor verdieping van het werk. Ook zijn er zelfstudiepakketten zonder directe verbinding met een kerntaak. Zelfstudiepakketten worden zoveel als mogelijk digitaal aangeboden, en in enkele gevallen zelfs geheel als multimedia-productie. Vaak zijn er twee colleges aan een zelfstudiepakket verbonden, een om e.e.a. in te leiden en een voor responsie. In enkele gevallen worden student-assistenten ingeschakeld om studenten te helpen.

Eerst geven we de leidende gedachten weer waarmee de vernieuwde opleiding is ontworpen, daarna volgen preciseringen van vormkenmerken. Beide zijn bij aanvang van de vernieuwing ook werkelijk eerst geformuleerd.

Leidende gedachten bleken, in de praktijk van het werk, zeer waardevol. Het zijn redeneringen die door de ontwerpers van de vernieuwde opleiding worden ervaren als krachtig en richtinggevend. Bij het zoeken naar een leidende gedachte dwingt men zich om niet alleen naar een plausible formulering te zoeken, maar deze ook te voorzien van beelden, voorbeelden, redeneringen en tegenredeneringen; zo'n leidende gedachte krijgt al snel de vorm van een 'kleine theorie', die door een of meer van de deelnemers aan het ontwerpteam met verve wordt gepresenteerd en verdedigd, en die na gezamenlijk onderzoek door het merendeel van het team is geaccepteerd. Bij het ontwerpen van de vernieuwde opleiding werden op deze wijze vijf leidende gedachten geformuleerd.

De vormkenmerken van de opleiding zijn het gevolg van een tamelijk moeilijke, maar vruchtbare exercitie. Tegenover het tweedimensionale denken over een leerplan werd het driedimensionale denken geplaatst in termen van een leer- en ontwerpomgeving. Nagegaan werd 'hoe deze omgeving moest worden ingericht', welke bestanddelen er in elk geval deel van uit moesten maken. Vragen zijn bijvoorbeeld: "Stel je de opleiding voor als een ruimte. Studenten betreden deze ruimte. Wat is er voor hen te doen? Hoe zijn zij gegroepeerd? Waarmee is deze ruimte ingericht opdat studenten hun activiteiten tot een goed einde kunnen brengen?" De antwoorden op deze vragen leiden tot aanduiding van de vormkenmerken van de opleiding.

De stageschool maakt in elk geval deel uit van de leer- en ontwerpomgeving voor studenten. Met het omschrijven van de relatie tussen opleiding en praktijkschool besluiten we het hoofdstuk: het basisontwerp van de vernieuwde opleiding is dan in steekwoorden weer te geven.

LEIDENDE GEDACHTEN VOOR Vernieuwing van de Opleiding

Aan het ontwerp van de vernieuwde opleiding liggen de volgende vijf leidende gedachten ten grondslag.

- Eenheid van productie, reflectie, studie en uitvoering in de praktijk
- ICT moet niet aan een bestaand programma worden toegevoegd, maar diepgaand geïntegreerd
- Variatie is wezenlijk voor goed onderwijs;

één concept is de dood in de pot

- Een opleiding is wezenlijk een leer- en ontwerp-omgeving
- De stageschool is een onverbreekbaar onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving

Derde leidende gedachte:

variatie is wezenlijk voor goed onderwijs; één concept is de dood in de pot

Vierde leidende gedachte: de lerarenopleiding is wezenlijk een leer- en ontwerpomgeving

doet.”

De beslissing om het gebruik van informatie- en communicatietechnologie niet aan het bestaande opleidingsprogramma toe te voegen, maar deze te integreren, is een van de meer cruciale beslissingen waarvoor een opleiding anno nu kan komen te staan. De achterliggende gedachte is dat informatie- en communicatietechnologie pas ten volle benut wordt als men deze gebruikt voor het ontwerpen van nieuwe vormen van onderwijs. ICT biedt niet alleen aardigheden of handigheden die het onderwijs kunnen verrijken. Het geïntegreerd gebruik van ICT faciliteert de verandering van leraar-gecentreerd onderwijs dat volgens een standaardleerplan verloopt. Deze verandering betreft

Vijfde leidende gedachte: de stageschool is een onverbreekelijk onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving

zowel het basisonderwijs als de opleiding tot leraar basisonderwijs (en daarnaast vele andere vormen van hoger en voortgezet onderwijs).

Het onderwijs is onderhevig aan verschillende trends, zoals die waarin:

- de multiculturele samenleving binnen en buiten de school wordt geïmplementeerd en het omgaan met verschillen als waardevol wordt beschouwd;
- niet alleen aan kennisontwikkeling maar ook aan het ontwikkelen van onder meer sociale vaardigheden hoge eisen worden gesteld;
- kennis niet als onveranderbaar wordt gedefinieerd, maar als 'in ontwikkeling';
- lerende mensen om moeten kunnen gaan met informatiestromen;
- het leren meer complex wordt: de buitenwereld komt niet langer keurig gestructureerd en voornamelijk via de schoolboeken naar binnen; lerenden brengen hun eigen, onderling wellicht heel verschillende werelden in en de leerstof wordt in toenemende mate als probleem, opgave of taak gepresenteerd, waarin lerenden zelf structuur moeten (leren) aanbrengen.

De groeiende informatie- en communicatietechnologie is niet alleen een van de aanleidingen voor deze trend (informatiemaatschappij, andere opvattingen over kennis), maar faciliteert ook het realiseren ervan. In het geval van de lerarenopleiding is het verstandig daarbij onderscheid te maken tussen ICT op de opleiding en ICT-E, ofwel

worden gemaakt, en in dat geval zijn bijvoorbeeld hoorcolleges op hun plaats. Ook is te denken aan allerlei oefeningen, die bijvoorbeeld nodig zijn voor het succesvol uitvoeren van een taak, en dan zijn docent-gestuurde trainingen geëigend. Uiteraard kan men tot taakverdeling besluiten en daarmee een van de erkende voordelen van teamteaching (doen waar je goed in bent) binnenhalen.

In de oude opleiding is het voor alle opleidingsdocenten van groot belang om zelf stageopdrachten op te geven. Maar om de studenten op de stagescholen niet te overlappen, moet men zich wat dat betreft sterk beperken. Bovendien heeft men op vrijwel alle pedagogische hogescholen een afstemmingsprobleem. Studenten lopen, zolang de specialisatie nog niet is begonnen, bijna altijd stage in alle mogelijke klassen van het basisonderwijs. Stageopdrachten moeten meestal zo algemeen worden geformuleerd dat

ze in alle klassen van het basisonderwijs kunnen worden uitgevoerd. Wie juist een module geeft over, zeg maar, taalontwikkeling van jonge kinderen, moet hopen dat niet juist het merendeel van de studenten in de bovenbouw aan het stagelopen is – of toevlucht zoeken in opdrachten van het type 'onderzoek dan maar de kinderen van je burens'.

De vijfde leidende gedachte van de vernieuwde opleiding is: *de stageschool is een onverbreekelijk onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving. Binnen de leer- en ontwerpomgeving werken studenten aan kerntaken en deze moeten – zoals eerder beschreven – altijd tot uitvoering van basisonderwijs leiden. De resultaten van uitgevoerd onderwijs moeten bovendien in de leeromgeving ingebracht kunnen worden, zodat een ontwerpcyclus kan ontstaan. Omdat kerntaken veelal gericht zullen zijn op specifieke leeftijdsgroepen in het basisonderwijs, betekent deze leidende gedachte dat studenten altijd stage lopen in de klassen die voor de uitvoering van de kerntaak van belang zijn.*

DRIE-DIMENSIONAAL DENKEN: EEN LEER- EN ONTWERPOMGEVING INRICHTEN

Het formuleren van de vijf leidende gedachten vormde de eerste stap in het ontwerpen van de vernieuwde opleiding. Tijdens de tweede stap werd de leer- en ontwerpomgeving ingericht. Dit 'inrichten van de omgeving' mag men letterlijk nemen: het ontwerpteam probeerde zich voor te stellen dat een groep studenten, gewapend met een of meer kerntaken, een bepaalde ruimte zou betreden en vroeg zich af:

- welke groeperingsvormen zijn er voor studenten als zij in zo'n leer- en ontwerpomgeving aan het werk zijn?
- hoe groot is deze ruimte en waar wordt zij door begrensd?
- wat moet in deze ruimte aanwezig zijn om studenten in staat te stellen een kerntaak tot een goed einde te brengen?

Overigens hebben de antwoorden op de drie vragen in het geheel geen metaforisch karakter. In deze paragraaf worden de voornaamste kenmerken van de leer- en ontwerpomgeving voor de vernieuwde lerarenopleiding geschetst. Het gaat om algemene kenmerken, die richtinggevend zijn voor het ontwerpen van een feitelijke omgeving rond een of meer specifieke kerntaken.

De te beschrijven kenmerken betreffen:

- de groeperingsvormen in de vernieuwde opleiding
- de begrenzingen in tijd binnen de leer- en ontwerpomgeving
- de verschijningsvormen van het onderwijsaanbod

60 – 15 – 30 – 2 – 1: groeperingsvormen in de vernieuwde lerarenopleiding

Uitgangspunt voor het ontwerpen van de groeperingsvormen is: de grootte van de groep studenten is niet bij voorbaat gegeven, en ook niet steeds gelijk. In een leer- en ontwerp-omgeving is de groepsgrootte afhankelijk van het te verrichten werk.

De groeperingsvormen zijn aan de hand van de volgende getallenreeks goed te beschrijven: 60, 15, 30, 2, 1. Hierbij horen de volgende groeperingsvormen.

De basisgroep (60 studenten). De vernieuwde opleiding bestaat uit basisgroepen van zo'n 60 studenten. De studenten behoren tot hetzelfde leerjaar. Basisgroepen blijven gedurende een heel leerjaar gelijk van samenstelling.

‘educatieve ICT’, die betrekking heeft op het basisonderwijs. Op beide aspecten wordt hieronder kort ingegaan. De opleiding is mede dankzij het gebruik van informatie- en communicatietechnologie drastisch aan het veranderen. In de vernieuwde lerarenopleiding zijn daarbij de volgende hoofdzaken aanwijsbaar.

1. Digitaal portfolio. Door middel van het digitaal portfolio kunnen studenten hun eigen ontwikkeling registreren en mede op basis daarvan een planning maken. (Zie hiervoor het hoofdstuk ‘Ruimte voor de zich ontwikkelende student’, waar de betekenis van het digitaal portfolio scherp wordt neergezet.)

2. Laptop als persoonlijke gereedschapskist. Door studenten van een laptop te voorzien, en deze te laten gebruiken als persoonlijke gereedschapskist voor dagelijks gebruik, komt een grote verscheidenheid aan digitale functies en gebruiksmogelijkheden voor studenten beschikbaar. Bovendien vormt zo’n eigen, veel te gebruiken computer een pracht van een aanleiding om bijzonder vaardig te worden in het gebruik van digitale techniek.

3. Knooppunten voor kennisontwikkeling en kennisuitwisseling. Door goed gebruik van websites en digitale platformen kunnen voor en door studenten knooppunten van kennisuitwisseling en gezamenlijke kennisontwikkeling worden gerealiseerd.

4. Van leerstof naar zoekruimte. Door benutting van het internet en het intranet hoeft leerstof niet langer bij voorbaat precies te worden vastgelegd, maar kan men in plaats daarvan ook, gemakkelijker en effectiever dan voorheen, ‘zoekruimte’ definiëren en het gebruik van aanvullend bronnenmateriaal goed stimuleren.

5. Verbeterde interne en externe communicatie. Door het gebruik van digitale communicatie ontstaan nieuwe, interessante, snelle interacties tussen studenten onderling, tussen studenten en docenten en tussen studenten, kinderen en mentoren op stagescholen.

6. Verbeterde zelfstudie. Door zelfstudiepakketten te digitaliseren en multimediaal te maken, is het beter mogelijk een deel van het opleidingsaanbod onafhankelijk van tijd en plaats aan te bieden.

7. Minder onderscheid tussen contacturen en zelfstudie. Door studenten in functionele, digitale groepen te laten werken, vervalt het strikte onderscheid tussen contacturen en zelfstudie. Zelfstudie wordt immers gewoonlijk geassocieerd met ‘alleen en thuis aan het werk zijn’. En ‘contacturen’ roepen de associatie van ‘les krijgen’ op. Digitaal groepswork is in zekere zin een mengvorm: digitaal groepswork kan het zelf en samen studeren bevorderen, zonder dat er (veel) contacturen voor nodig zijn.

8. Publieksgericht werken. Door studenten publicatiemogelijkheden te bieden behoeven zij hun werkstukken niet langer alleen voor de docent te maken; studenten kunnen publieksgericht gaan werken, waarbij het publiek zowel

wereldwijd als lokaal kan worden gedefinieerd. Dat komt de authenticiteit en de functionaliteit van de leer- en ontwerpomgeving ten goede.

Deze hoofdzaken komen pas tot hun recht als zij geïntegreerd worden in een opleidingsconcept. En omgekeerd: dit opleidingsconcept is vrijwel ondenkbaar zonder van deze hoofdzaken gebruik te maken.

Daarbij en daarnaast is er de educatieve ICT. Deze is voor studenten onderwerp van studie: zij ontwerpen educatieve ICT voor het basisonderwijs, doen experimenten en voeren pilotstudies uit, onderzoeken de educatieve waarde van eigen en andermans ideeën over ICT en proberen praktijkgerichte toekomstvisies te ontwikkelen. ICT-E is de toegevoegde *inhoud* van het vernieuwde opleidingsonderwijs. Er is een ontwikkelingslijn voor ontworpen die op twee gedachten stoelt:

1. ICT-E maakt integraal onderdeel uit van alle kernzaken in het opleidingsaanbod gedurende de gehele opleiding; het gebruik van educatieve ICT maakt deel uit van het persoonlijk beroepsprofiel waarmee de student de opleiding verlaat.

2. ICT-E is bij uitstek geschikt voor het realiseren van het zogenaamde educatief partnership met leerkrachten in het basisonderwijs. Dat wil zeggen, studenten werken er naar toe dat zij na verloop van tijd in directe samenwerking met leerkrachten op basisscholen, al dan niet als onderdeel van een meer omvangrijk hogeschoolproject, projecten en deelprojecten op het gebied van ICT-E uitvoeren.

In twee hoofdstukken is aandacht voor de gerealiseerde ICT-E. In ‘een rode draad voor de vernieuwde opleiding’ wordt beschreven hoe ICT-E in de producties van studenten is geïntegreerd. En in ‘Educatieve ICT, van schoolse opdracht tot partners in passie’ staan vele voorbeelden van het werk van studenten.

In het algemeen is het niet realistisch om studenten als innovatoren van basisonderwijs op te vatten; zij vormen hooguit één van de actoren die onderwijsvernieuwing kunnen stimuleren. Traditioneel gaat de student in het basisonderwijs bij een mentor ‘in de leer’, en niet andersom. Op het gebied van ICT blijkt men echter op veel basisscholen hogere verwachtingen van studenten te hebben. “Wij zijn hiervoor niet opgeleid, jullie wel, laat maar eens zien”, lijkt op het gebied van ICT veel vaker te worden gezegd dan – bijvoorbeeld – als het om rekenen en wiskundeonderwijs of modern taalonderwijs gaat. Ook vindt men het op veel basisscholen prettig om in samenwerking met de hogeschool deelprojecten op het gebied van ICT te starten. En dat biedt zowel opleidingsdidactisch als op het gebied van de nascholing gunstige perspectieven.

Integratie van ICT en ICT-E vergt een geheel vernieuwde, of anders toch een volledig opnieuw doordachte opleidingsdidactiek. In ons geval is daarbij doelbewust gekozen voor een eclectische benadering. We ontwierpen een opleidingsdidactiek die voor studenten verschillende verschijningsvormen heeft. De bijbehorende leidende gedachte is het beste negatief te formuleren: elke rigide toegepaste, vaak herhaalde opleidingsdidactiek – dat is bijvoorbeeld: een bepaalde volgorde van werken of een strikte toepassing van rollen voor alle participanten – leidt tot ongewenste neveneffecten.

Pobleemgestuurd onderwijs, thematisch onderwijs, projectonderwijs, modulair onderwijs, ... elk van deze concepten bevat uiterst waardevolle ingrediënten. Maar geen ervan lijkt voldoende sterk om studenten vier jaar lang mee te boeien. Een te vaak, als uit routine herhaalde structuur leidt gemakkelijk tot ontkrachting van de waarde die ermee wordt beoogd. Bovendien lijkt het, vanwege de voorbeeldfunctie die de opleiding voor de student nu eenmaal heeft, betere didactiek om de studenten te laten zien dat onderwijs niet star en gegeven is, maar veelvormig en voortdurend in ontwikkeling. Deze voorbeeldfunctie is essentieel voor lerarenopleidingen: waarden die men zelf niet praktiseert, zijn immers nauwelijks of niet op studenten over te dragen. Het denken over onderwijs in termen van een omgeving is niet iets vrijblijvends. Het hele beeld van wat onderwijs is, verandert erdoor. In een leeromgeving is de leraar niet degene die de leerlingen, met of zonder hun medewerking, achter zich aan over een van te voren vastgestelde leerlijn sleurt. De leerlijn wordt een leergebied, waarin heel verschillende leerlijnen kunnen ontstaan. Het gebied is ingericht om de leerlingen in staat te stellen om te leren. De leraar is verantwoordelijk voor het inrichten van deze leeromgeving en – als de leerlingen aan het leren zijn – moet hij of zij hen helpen waar zij hulp nodig blijken te hebben. Leerlijnen ontstaan pas als de leerlingen aan het werk zijn en kunnen – in beginsel – per leerling verschillen.

Voor de lerarenopleiding is dit algemene beeld van een leeromgeving als volgt te nuanceren, als men daarbij uitgaat van de eerdere leidende gedachte dat de studenten aan kerntaken werken.

a. De kerntaken zijn, zoals hierboven is beschreven, gericht op het uitvoeren van onderwijs; het zijn productieve taken, met reflectieve en studieuze aspecten. Daarmee wordt de leeromgeving óók ontwerpomgeving, dat wil zeggen: een omgeving die zich leent voor het door studenten te bedenken, voorbereiden, uitvoeren, evalueren en verbeteren van basisonderwijs.

College...	is geschikt voor bijvoorbeeld...	en kan in alle gevallen de vorm aannemen van bijvoorbeeld...
... bij de start van een periode	... ontsluiten van een leerstofgebied ... problematiseren ... motiveren ... betekenis geven	... een traditioneel hoorcollege ... een interactief college
... tijdens de periode	... reflecteren ... verbindingen maken ... verdieping aanbrengen ... stimuleren	... een 'extended lecture'
... aan het eind van een periode	... feedback geven ... evalueren ... plaatsbepalingen doen ... theoretiseren	

b. Binnen de omgeving kunnen studenten eigen leer- en ontwikkelingslijnen trekken. De omgeving moet daartoe de voorzieningen bieden en de belangrijkste daarvan zijn: het portfolio, de assessments en de bijbehorende formulering van competenties. Het trekken van eigen leer- en ontwikkelingslijnen houdt ook in dat flexibilisering van het aanbod mogelijk moet zijn en dat studenten moeten kunnen versnellen. In beginsel leidt het denken in termen van een leeromgeving tot oplossing van de in het traditionele onderwijs nooit effectief op te lossen vraagstukken van tempo- en niveaudifferentiatie.

c. Er is nu een criterium voor de inrichting van de leer- en ontwerpomgeving; deze moet zo zijn ingericht dat de studenten kerntaken succesvol kunnen uitvoeren.

d. Binnen de leeromgeving kunnen docenten zeer verschillende rollen vervullen. De docent is beslist niet alleen begeleider of ‘coach’ van studenten, al is dit wel een belangrijke taak. Zo kan het voor het met succes uitvoeren van een kerntaak van belang zijn dat ingewikkelde leerstofgebieden voor studenten toegankelijk

Voor een student is de basisgroep de 'sociale eenheid' waarin hij of zij leraar wordt: dit is de groep studenten waarmee je in beginsel voor de hele duur van de opleiding optrekt.

De basisgroep komt regelmatig bijeen, vaak aan het begin van de week. In de basisgroep wordt de organisatie van het onderwijs besproken. Er is veelvuldig aandacht voor de actualiteit, vooral die met betrekking tot het basisonderwijs. Studenten presenteren er van tijd tot tijd resultaten van hun werk. Zij bespreken er ook de zaken die hen in het onderwijs raken. In een basisgroep kan een periode worden afgesloten, met presentaties, beschouwingen, kennismarkten en wat dies meer zij. Met een nieuwe periode kan in de basisgroep een goed begin worden gemaakt. En uiteraard is er regelmatig iets te vieren. Studenten zijn medeverantwoordelijk voor het vullen van de bijeenkomsten van de basisgroep.

Bovendien vormt de basisgroep het publiek voor colleges. Colleges worden dus in beginsel aan groepen van zo'n 60 studenten gegeven. De koppeling van colleges met bijeenkomsten van de basisgroep ligt voor de hand. Soms is het genoeg om een kwartier te besteden aan enkele huishoudelijke zaken, waarna het college begint.

Gunstig is de mogelijkheid om docenten aan een basisgroep te verbinden. Elke basisgroep heeft een coördinator, die voor de studenten de altijd aanspreekbare persoon is en min of meer het gezicht van de opleiding. Deze coördinator leidt in de regel de bijeenkomsten van de basisgroep. De coördinator is ook voorzitter van de tutores, die de taakgroepen begeleiden. Zo ontstaat voor elke basisgroep een klein team van docenten. Deze docenten voeren regelmatig kort overleg over de voortgang, kunnen knelpunten signaleren, evaluaties opstellen, en dergelijke. Maar het belangrijkste is dat zij zich medeverantwoordelijk kunnen voelen voor de hele ontwikkeling van hun studenten tot leraar basisonderwijs. Educatieve structuren horen op een sociale structuur te zijn gebouwd. In het geval van de vernieuwde opleiding komt dit tot zijn recht in basisgroepen, taakgroepen en in de daarmee – zoveel als mogelijk – verbonden kleine docententeams.

Taakgroepen (15 studenten). Elke basisgroep is opgesplitst in vier taakgroepen. Deze bestaan uit 15 studenten, als de basisgroep uit 60 studenten bestaat.

De samenstelling van de taakgroepen binnen een basisgroep wordt minstens een keer per jaar veranderd en vaker als daar een reden voor is.

De taakgroepen zijn erop gericht het werken aan een kerntaak tot een goed einde te brengen. Activiteiten zijn

bijvoorbeeld:

- bespreken van de algemene voortgang en planning van het werk;
- na- of voorbespreking van colleges;
- resultaten van uitgevoerd basisonderwijs presenteren en benutten voor reflectie of gezamenlijke verbetering van het ontwerp;
- samenvoegen van het resultaat van taakverdeling binnen de groep;
- onderlinge consultaties van studenten;
- probleemverheldering in geval van complexe, onoverzichtelijke taken;
- gezamenlijke ontwerpessies voor het bedenken van basisonderwijs;
- inbreng en bespreking van casuïstiek;
- verwerking van bronnenonderzoek;
- consultatie door een expert op een bepaald gebied;
- toetsing van kwaliteit van het verrichte werk.

De taakgroepen worden begeleid door een tutor, dat wil zeggen: een opleidingsdocent. De docent stelt zich voornamelijk als begeleider op, maar er is hem of haar geen stereotype rolgedrag opgedrongen. Ook voor de voortgang van bijeenkomsten van de taakgroep dragen studenten medeverantwoordelijkheid. En het is een van de taken van de tutor om deze medeverantwoordelijkheid te realiseren.

Dubbele taakgroepen (30 studenten). Deze dubbele taakgroepen, met een grootte die vergelijkbaar is met de vroegere klas, worden min of meer ad hoc samengesteld, door twee taakgroepen te combineren. Dubbele taakgroepen komen vooral bij bepaalde contacturen, die bedoeld zijn voor training van vaardigheden, bepaalde oefeningen of een meer intensieve uitwisseling met een docent.

Deze dubbele taakgroepen hebben, in tegenstelling tot basisgroepen en taakgroepen, geen duidelijke identiteit; welke twee taakgroepen worden samengevoegd is afhankelijk van de omstandigheden.

Stageduo's (2 studenten). Studenten lopen in sommige perioden in tweetallen stage. De stage is soms een duidelijke onderzoekssituatie: daar wordt het ontworpen onderwijs beproefd. Duo's zijn dan handig. Ze maken het mogelijk dat de studenten elkaars werk in de klas beurtelings onderzoeken (observeren, beschrijven, in beeld brengen) en bespreken. Overigens blijken veel studenten, zeker na enige tijd, er behoefte aan te hebben zelfstandig naar een stageklas te gaan. De medestudent neemt dan te veel ruimte in. Duostages zijn daarom niet steeds geëigend. De duo's worden binnen een taakgroep gevormd. Binnen een taakgroep kunnen uiteraard allerlei ad hoc

onderwerp, verbonden met het thema van het leerjaar. 3. Voor elke periode is een *leidende gedachte* geschreven; veelal heeft de leidende gedachte betrekking op een *basisconflict of tegenstelling* dat door

de studenten bij het uitvoeren van de kerntaak moet worden opgelost.

Jaartheema's, onderwerpen en leidende gedachten van

BASISONTWERP VERNIEUWDE OPLEIDING (STEEKWOORDEN)

LEIDENDE GEDACHTEN:

1. Eenheid van productie, reflectie, studie en uitvoering in de praktijk
2. ICT niet toevoegen, maar integreren
3. Variatie is wezenlijk voor goed onderwijs
4. Een opleiding is wezenlijk een leer- en ontwerpomgeving
5. De stage is een onverbreekelijk onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving

VORMKENMERKEN VAN DE LEER- EN ONTWERPOMGEVING:

De basis

Kerntaken en competenties

Groeperingsvormen

Basisgroep
 Taakgroepen
 Dubbele taakgroepen
 Stageduo's
 Individuele student, met eigen portfolio

Begrenzingsen

Vier perioden van tien weken per leerjaar
 Onderbreking van perioden door themadagen
 Elk leerjaar heeft een thema
 Elke periode heeft een thema, verbonden met het jaarthema
 Elke periode heeft een leidende gedachte

Onderwijsaanbod

Colleges
 Intensieve contacturen
 Zelfstudiepakketten
 Ateliers

Basisonderwijs

Stage gekoppeld aan periode en kerntaak

Managers aan het woord

De Fysieke leer- en
ontwerpomgeving
Dordrecht





Dordrecht

"We zijn nog steeds een beetje trots op de verbouwing in Dordrecht. De fysieke leeromgeving wordt gekenmerkt door flexibiliteit, beweeglijkheid en dynamiek. Het traditionele klaslokaal is vervangen door een ruimte die in grootte en functie varieert. Zestig studenten kunnen hier een hoorcollege volgen. Maar door de glazen schuifwanden kun je er ook een viertal kleinere ruimtes van maken. Het is wel even wennen, ...die transparante wanden weten door schilderijen op de glazen wanden toch weer te zorgen voor een vertrouwde sfeer. High tech met een high touch..."

De Fysieke leer- en
ontwerpomgeving
Den Haag





Den Haag

"De ruimte is van de studenten, docenten komen langs, om een taakgroep te begeleiden, of een intensief contactuur te verzorgen. De aanpassingen aan het gebouw aan het Couperusplein waren in feite heel gemakkelijk te realiseren. Dat komt ook omdat dit gebouw (met oorspronkelijk een kantoorbestemming) op een soepele manier te transformeren is in niet zo maar een lokaal, maar een leeromgeving! Natuurlijk zien de studenten en docenten in Den Haag uit naar die fonkelnieuwe 'leeromgeving' in de nieuwbouw aan de Theresiastraat die binnenkort wordt betrokken."

De Fysieke leer- en
ontwerpomgeving
Rotterdam





Rotterdam

"Het ontwerp van het gebouw aan de Posthumalaan is gericht op transparantie. De Pabo-studenten voegen met hun laptop toch weer een persoonlijk noot toe aan het gebouw. Even wennen overigens voor de studenten van alle andere units, waar studenten economie, accountancy, of communicatie aanvankelijk verbaasd reageerden op die Pabo-studenten met die geavanceerde 'geraadschapskisten'. Die zagen er op een pabo toch altijd heel anders uit..."



Oegstgeest

"Natuurlijk werken studenten ook zonder laptop. Dan wordt dat gereedschap aan de kant geschoven. Ook in Oegstgeest waren geen grote verbouwingen nodig: schuifwanden en de zorg voor voldoende inlooppunten maakten de traditionele leeromgeving een stuk rijker. Ook voor de kleinere locaties bleken de consequenties van een nieuw concept uitvoerbaar, betaalbaar en uiteindelijk een verrijking van functionaliteiten voor een traditioneel schoolgebouw."

Een rode draad voor de vernieuwde opleiding

E De tekst van dit hoofdstuk vormt de basis voor het ontwerpen van het inhoudelijk aanbod van de gehele vernieuwde opleiding. Toch is het is geen document met een formele status. Bij het ontwerpen van afzonderlijke perioden bleek behoefte aan een tekst 'in gewoon Nederlands' waarin de rode draad van de gehele opleiding in algemene zin wordt beschreven. De tekst is allereerst bedoeld als inspiratiebron voor docenten die onderdelen van hun opleiding ontwerpen, maar daarbij het geheel niet uit het oog willen verliezen. Ook is de tekst in gebruik voor nadere analyse van de volledigheid en de evenwichtigheid van het curriculum. Is er voldoende aandacht voor de schoolvakken en hun didactiek? Is het curriculum in overeenstemming met landelijke vereisten? Voor het beantwoorden van deze vragen is inzicht nodig in zowel de opbouw als de detaillering van de opleiding; de rode draad beschrijft de opbouw en laat zien waar accenten liggen.

In de praktijk van het werk blijkt de rode draad goud waard. Een opleiding bestaat uiteindelijk uit zoveel details dat je als opleider vaak de behoefte voelt om het geheel voor ogen te houden. Ruimte bieden aan studenten kan pas, zo luidt een aloude pedagogisch gezegde, als er structuur is die ruimte biedt. De rode draad biedt deze structuur. In de uitwerking voor dit boek is bovendien voor geïnteresseerde collega's een extra accent gelegd op de integratie van de aandacht voor educatieve ICT in het basisonderwijs in het geheel van de





De vier leerjaren

ELK JAAR HEEFT EEN EIGEN LEIDENDE GEDACHTE EN EEN BIJBEHORENDE NAAM. BINNEN ELK JAAR WORDEN VIER SAMENHANGENDE PERIODEN ONDERSCHIEDEN.

1
de uitdaging van het beroep

EERSTE LEERJAAR: ORIËNTATIE OP HET BEROEP VAN LERAAR BASISONDERWIJS, BASISCOMPETENTIES VAN LERAREN. REPERTOIRE VOOR HET LESGEVEN, VOOR HET WERKEN MET EEN SCHOOLMETHODE, VOOR HET VERZORGEN VAN LEER-OMGEVINGEN EN VOOR HET BEWUST STIMULEREN VAN ONTWIKKELING VAN KINDEREN.

2
de klas is de wereld

TWEEDE LEERJAAR: BASISCOMPETENTIES VOOR HET BEROEP VAN LERAAR MET BETREKKING TOT MEER COMPLEXE SITUATIES EN LEERSTOF. WERKEN VANUIT EEN OPEN, UIT TE WERKEN VISIE; KINDGERICHT WERKEN, LIJN BRENGEN IN ONDERWIJS, ACTIEF LEREN STIMULEREN; VEEL AANDACHT VOOR VAKDIDACTIEK; START VAN HET LEREN AANBRENGEN VAN SAMENHANG IN HET ONDERWIJSAANBOD.

3
facetten van onderwijskwaliteit

DERDE LEERJAAR: VERDIEPING VAN COMPETENTIES MET BETREKKING TOT KANS- EN KLEURRIJK ONDERWIJS EN ANDERE KWALITEITSBEPALENDE FACETTEN VAN BASISONDERWIJS. OÓK MEER THEORETISEREND GRIP KRIJGEN OP ONDERWIJS ALS EDUCATIE EN OP EENHEID EN VERSCHIEDENHEID IN VAKDIDACTIEK. HALVERWEGE HET DERDE JAAR BEGINT DE SPECIALISATIE JONGE/OUDE KINDE.

4
mensen maken scholen

VIERDE LEERJAAR: ONTWIKKELING VAN EEN PERSOONLIJK BEROEPSPROFIEL, OOK TIJDENS EEN LANGE STAGE. UITVOERIGE, EXEMPLARISCHE UITWERKING VAN EEN DEEL VAN HET PERSOONLIJK PROFIEL, OOK NAAR AANLEIDING VAN DE GEKOZEN DIFFERENTIATIE EN DE KEUZE VOOR EEN PERSOONLIJK MEESTERSTUK.

Het eerste leerjaar: de uitdaging van het beroep

1
leraren van nu
STAGE IN GROEP 4, 5, 6 (EVT. 7, 8)

2
aan de hand van een methode?
STAGE IN GROEP 4, 5, 6 (EVT. 7, 8)

3
onderwijs in een rijke leeromgeving
STAGE IN GROEP 1, 2

4
ontwikkeling stimuleren door aanbod en interactie
STAGE IN GROEP 1, 2 (EVT. 3)

Educatief partnership:

“Vooruitlopend op een ICT-E differentiatie die in het vierde jaar start oefenen studenten met het opzetten van een klein project waarin stageschool en hogeschool samenwerken om een aspect van ICT-E te implementeren. Cruciaal is de samenwerking tussen met name de student en de mentor; de mentor moet de behoefte uitspreken aan invoering van een bepaald onderdeel van ICT-E en beiden werken in een zekere gelijkwaardigheid aan de invoering en implementatie. Voor de keuze van het ICT-E onderdeel kan je gebruik maken van iets waar je eerder in de opleiding aan werkte. Want het gaat er vooral om dat je iets blijvends op je stageschool achterlaat, en dat je meer

zicht krijgt op de voorwaarden die voor succesvolle implementatie van ICT-E kunnen gelden. In het vierde jaar zul je, als je kiest voor de ICT-E differentiatie, een meer omvangrijk samenwerkingsproject met een stageschool opzetten. Ook kun je hier je meesterstuk aan wijden.”

Het eerste jaar van de opleiding staat in het teken van een brede oriëntatie op het beroep van leraar basisonderwijs. Studenten maken zich basiscompetenties voor het verzorgen van basisonderwijs eigen.

De basiscompetenties voor het verzorgen van basisonderwijs die in het eerste jaar naar voren komen betreffen het lesgeven, het werken met een schoolmethode, het verzorgen van leeromgevingen en het bewust stimuleren van ontwikkeling van kinderen. Deze competenties zijn elementair omdat zij een groot deel van het beroep beslaan, en in latere leerjaren op allerlei wijzen worden verdiept. Het curriculum van de vernieuwde opleiding kent hierdoor een concentrische opbouw.

Niet gedaan in het eerste jaar: *“Je komt voor het eerst van je leven als juf of meester een klas binnen. Ga eerst eens een week lesgeven en schrijf dan op wat je de komende tijd beslist moet gaan leren.”*

Wel gedaan in het eerste jaar: *“Je werkt in deze periode aan het verrijken van de leeromgeving voor jonge kinderen, ook in je eigen stageschool, en gaat na hoe je kinderen maximaal de ruimte kan geven voor het ontwikkelen van eigen initiatieven en hoe je daarbij als leraar stimulerend en verantwoord bezig kunt zijn.”*

Het mooie van een concentrische opbouw van het curriculum is dat het studenten van meet af aan voor moeilijke, maar realistische taken plaatst. Zij kunnen direct laten zien wat zij waard zijn. Ook het schrijven van persoonlijke ontwikkelings-plannen wordt pas waardevol als studenten direct complexe taken op zich nemen. Op een opleiding die de student in kleine stapjes laat leren, precies gedoseerd volgens een denkbeeld van wat de student ‘al kan’, valt er voor studenten over hun eigen ontwikkelingsbehoeften niet veel te ontdekken; zij volgen dan gewoon het leerplan. Pas bij het uitvoeren van complexe taken kom je er tot je plezier achter dat je bepaalde aspecten van het beroep al goed beheerst; en tot je schrik dat er gebieden zijn waar je een plan voor moet trekken. Uiteraard is er nog steeds sprake van een opbouw in het curriculum en moeten ook binnen een concentrische opbouw met enige voorzichtigheid taken worden geformuleerd. Men mag studenten wel in het diepe gooien, maar niet laten verdrinken.

Je moet als groep ontwerpers van de opleiding vingertoppen-gevoel ontwikkelen voor de omvang van het risico dat je studenten wilt laten lopen. Wanneer leent een taak zich voor een concentrische opbouw en wanneer is deze gewoon te omvangrijk en zullen veel studenten het gevoel krijgen te falen? De vraag leidt *altijd* tot discussie. Twee voorbeelden illustreren deze kwestie.

De eerste taak is er een waarbij een student wel verschrikkelijk kan falen, maar in kwalitatieve zin niet veel leerwinst kan behalen. De tweede taak is er duidelijk een van het type ‘ook nog moeilijk in het vierde jaar’, maar kan zo gestructureerd worden dat studenten er succes mee kunnen hebben en tegelijk perspectief op ontwikkelend vakmanschap ontwikkelen.

In het eerste jaar gaat het, zoals gezegd, in essentie om basiscompetenties met betrekking tot het lesgeven, het werken met een schoolmethode, het verzorgen van leeromgevingen en het bewust stimuleren van ontwikkeling van kinderen. Deze basiscompetenties zijn in twee categorieën onder te verdelen. Enerzijds is er het verzorgen van lessen, anderzijds het inrichten van rijke omgevingen die tot leren (en spelen, samenleven, e.d.) uitnodigen. Lessen verzorgen

“Het eerste half jaar loop je stage in groep 4, 5 of 6 van het basisonderwijs (en eventueel in een hogere groep) en je leert onder meer hoe je met een schoolmethode werkt. Daarna ga je naar groep 1 of 2 en moet je het ‘met losse handen’ doen: bij de kleuters kun je leren hoe je situaties inricht waarin kinderen aan het spelen en werken kunnen gaan. Zo krijg je in het eerste jaar zicht op belangrijke basisvaardigheden van een leraar en heb je een goed idee van wat het beroep allemaal kan inhouden.”

is in de huidige praktijk van het basisonderwijs in elk geval vanaf groep vier van belang. En ‘denken in termen van rijke leeromgevingen’ is in de bestaande praktijk in elk geval nodig bij het onderwijs aan de jongste kinderen.

‘Lesgeven’ en ‘een leeromgeving inrichten’ zijn tegelijkertijd te zien als twee onderwijskundige visies op het basisonderwijs. Een aanname is dat, mede door gebruik van ICT, het onderwijs zich zal kunnen ontwikkelen als leeromgeving voor spelende en lerende kinderen. De student verkent zodoende van meet af aan de educatieve mogelijkheden van ICT en de veranderende rol van de leraar die er het gevolg van is.

De aangebrachte spanning tussen ‘lesgeven of een leeromgeving verzorgen’ maakt in het eerste jaar vernieuwend onderwijs mogelijk, zonder het contact met de dagelijkse onderwijspraktijk te verliezen. Eerst werken studenten vooral aan vaardigheden die vanaf groep vier nodig zijn en makkelijk op stagescholen te praktiseren. Daarna wordt opzettelijk een breuk in de doorgaande lijn van de opleiding aangebracht: de studenten gaan stage lopen in groep een en twee van het basisonderwijs en beoefenen daar vaardigheden die meer met het inrichten van leeromgevingen van doen hebben. Het verschil tussen beide geeft op de opleiding aanleiding tot tal van producties, reflecties, studies en praktijkgerichte oefening. (Zie ook de start van het tweede



Het tweede jaar van de vernieuwde opleiding betreft, net als het eerste jaar, basiscompetenties van een leraar basisonderwijs maar *“In de eerste periode van de opleiding werk je aan je eigen vaardigheid op het gebied van ICT. Niet door een uitputtende ICT-knoppencursus te volgen, maar door intensief te werken aan het ‘vervaardigen’ van een eigen product: een ‘Multimediaal Handboek voor de beginnende leraar’. In deze multimediapresentatie laat jij zien dat je vaardig bent geworden in het hanteren van een scanner, Officeprogramma’s als Word, Powerpoint, én dat je in staat bent om aan de hand van geluids- en videobeelden een levendig beeld te geven van het beroep van leraar en je eigen ervaringen in de eerste periode. De ‘lezer’ kan het verhaal zo niet alleen ‘meelezen’ maar voor een deel ook ‘meebelevén’. En je kan jouw ‘verhaal’ presenteren aan een groep. Je leert zo, door werkend te leren en lerend te werken, de computer als gereedschapskist te gebruiken.”*

nu met betrekking tot meer complexe situaties en leerstof. In dit jaar wordt vanuit een meer uitgesproken, maar open visie op basisonderwijs gewerkt, onder het motto ‘de klas is de wereld’. Deze visie-in-ontwikkeling leidt aan het eind van het tweede jaar tot een verkenning van de praktische mogelijkheden van vakken-integratie.

In het eerste jaar worden pedagogische en didactische varianten van basisonderwijs door studenten aan den lijve ervaren, door eerst met oudere en dan met jongere kinderen te werken. Aan het begin van het tweede jaar komen beide werelden samen: studenten gaan stage lopen in groep drie van het basisonderwijs. Groep drie wordt wel gezien als ‘de flessenhals’ van het basisonderwijs, de plek waar spelen en het meer opzettelijk leren met elkaar in strijd lijken te zijn.

Zijn spelen en leren met elkaar in strijd als het gaat om complexe onderwijszaken als het leren lezen en schrijven, en het uitdrukkelijke rekenen en wiskundeonderwijs? En hoe zit dat met de meer verborgen methoden en leergangen van bijvoorbeeld muziekonderwijs, techniekonderwijs of beeldende vorming?

In ‘de klas is de wereld’ zijn *verbanden en verbindingen leggen* *“In de tweede periode vul je jouw persoonlijke gereedschapskist met een nieuwe vaardigheid. Met het oog op het werken aan je portfolio, het schrijven van onderwijsverhalen en het publiceren op het World Wide Web leer je eenvoudige webpagina’s te bouwen, binnen de templates die je aangeboden krijgt. Vanzelfsprekend word je uitgedaagd om in de webpagina’s een link te leggen naar kenmerkend beeld- en geluidsmateriaal. Je richt je voorts ook voor de eerste maal op de ‘E’ van ICT-E door je te oriënteren op software die toepasbaar is in het basisonderwijs, gekoppeld aan gangbare onderwijsmethoden. Je maakt bij de methodelessen die je verzorgt, gebruik van educatieve software en het Internet én je bent in staat om een eerste voorlopige afweging te maken met betrekking tot de waarde van ict-toepassingen in de onderwijspraktijk.”*

sluutelwoorden. Niet alleen de genoemde verbanden tussen spelen *“Je gaat de speelleeromgeving van jonge kinderen verrijken met de computer ‘als speeldoos’. Voor kleuters is de computer een prachtig, bijna magisch apparaat. Je ontwerpt volgens plan een leeromgeving waarbinnen de computer als speeldoos een ‘natuurlijke’ plaats inneemt. Natuurlijk verken je niet alleen de kant en klare software die op de markt is maar ook de talloze mogelijkheden die je zelf kunt ontwerpen. Bijvoorbeeld door een digitale tekening te maken, of door met behulp van een digitale camera een torretje op het beeldscherm te krijgen. En natuurlijk zijn er tal van mogelijkheden om werk van de kinderen te scannen en op het beeldscherm te toveren.”*

en leren, maar ook verbanden tussen onder meer vakken en vakdi- ~~De leraar de gedachte in de opbouw is het ontwikkelen van specifieke ontwikkelingsgebieden van jonge kinderen, rekening houdend met de wijze waarop jongere kinderen met elkaar samenwerken in de school. De leraar biedt ruimte in deze periode voor de ontwikkeling van samen, ontstaan je in het eerste jaar hebt gegeven. De behoudsbepaardigheden en de eerste didactische dit jaartal onder je afschikt te worden ingezet om de ICT-Productie te ontwerpen en de ontwikkeling van jonge kinderen helpt te stimuleren. Het gaat daarbij niet alleen om de productie, maar ook om de reflectie daarop, als ontwerper.”~~

Het tweede leerjaar: de klas is de wereld

de didactische
paradox

5

STAGE IN GROEP 3, 4, 5

6 verborgen
leerlijnen

6

STAGE IN GROEP 3, 4, 5

de didactiek van
actief leren

7

STAGE IN GROEP 6, 7, 8

8 verhalend
ontwerpen

8

STAGE IN GROEP 6, 7, 8

jaar, waar de genoemde spanning wordt toegepast op de plaats waar die in het basisonderwijs het scherpst zichtbaar is: groep drie.)

Ook op het gebied van ICT wordt in het eerste jaar een brede oriëntatie verzorgd. Deze betreft: elementaire informatica-vaardigheid, ICT-E (educatief gebruik van ICT) in het basisonderwijs en ICT op de opleiding.

Uitgangspunt voor het opdoen van elementaire informatica-vaardigheid is: studenten werken vanuit omvattende opgaven aan deelvaardigheden. Zo zijn er in het eerste jaar geen aparte cursussen van het type 'omgaan met een tekstverwerker', maar maken de studenten eigen producties die vereisen dat zij het hele palet van elementaire informatica-vaardigheid beheersen (zo van tekstverwerken en het snel opzoeken van informatie tot het publiceren op internet en het samenwerken in digitale groepen). In elk van de vier perioden van het eerste jaar is daartoe een

"In groep drie zul je veel juffen en meesters aantreffen die de kinderen het liefst veel vaker zouden laten spelen, maar die tegelijk een noodzaak ervaren de kinderen hard aan het leren te zetten. Spel wordt dan meer gezien als wat het later ook wordt: een soort vrijetijdsbesteding. Maar het is de vraag of de waarde van spel voor het leren zo vroeg al ongedaan hoeft te worden gemaakt."

ICT-E kerntaak opgenomen.

In elke periode is het gebruik van ICT op de basisschool (ICT-E) direct verbonden met de kerntaak. De eerste periode vormt hierop een uitzondering. De studenten maken in deze periode een multimediaal handboek voor de beginnende leerkracht, wat vooral voor studenten die nog wat onwennig zijn met hun laptop aanvankelijk schrikbaar is. Daarna maken zij in elke periode multimedia-producties of websites, en kunnen dat al snel zonder veel extra moeite. Na de eerste periode is koppeling van kerntaak en educatieve ICT zonder meer mogelijk.

Het multimediaal handboek:

Gebruik van ICT-E bij methodenlessen:

De computer als speeldoos (1):

Het ontwerpen van een ICT-E productie:

ICT-E	De didactische paradox	Verborgen leerlijnen
	HET GEBRUIK VAN EDUCatieve SOFTWARE IN DE KLAS	DE COMPUTER ALS SPEELDOOS (2)
	De didactiek van actief leren	Verhalend ontwerpen
	KINDEREN AAN, IN, OP HET WEB	INTEGRATIE VAN ICT-E EN EEN ICT-E SCHOOLPORTRET MAKEN EN ONTWERPEN

mee zij werken aan de verdere uitbreiding van het basisrepertoire van een leraar.

Het verzorgen van samenhang in het onderwijsaanbod is een opgave die door leraren over het algemeen als zeer moeilijk wordt ervaren. Aan het eind van het tweede jaar maken studenten er niettemin een begin mee; er zijn tegenwoordige leerbare varianten voor vakkenintegratie beschikbaar.

In het hoofdstuk over het concept van de vernieuwde opleiding is een pragmatische reden aangegeven voor het onderscheiden van perioden van tien weken. De reden is: dit is de ruimte die de ontwerpers van de vernieuwde opleiding aan studenten durfden te geven voor de uitwerking van een kerntaak. In het tweede leerjaar is voor het eerst gewerkt met een aaneenschakeling van twee perioden, waardoor in feite een leeromgeving met een 'ruimte in tijd' van twintig weken ontstaat. De perioden 'de didactische paradox' en 'verborgen leerlijnen' worden studenten als een geheel aangeboden. De documentatie in een periodeboek is samengevoegd en er is een website ontwikkeld waarmee voor de gehele periode een verhaallijn ontstaat.

Het idee is dat het verantwoord bieden van meer ruimte alleen slaagt als het primaire proces in orde is. Zo gezien is het samenvoegen een teken van gunstige ontwikkeling. Het samenvoegen van perioden lukt immers pas als docenten gevoel hebben ontwikkeld voor de gewenste kwaliteit van het werk van studenten en het feitelijke werk tijdens bijeenkomsten van de basisgroep en van de taakgroepen goed kunnen begeleiden en stimuleren.

Ook de twee laatste perioden in het tweede jaar lenen zich goed voor samenvoeging. Het actief leren betreft vooral rekenen/wiskunde en didactiek en taal en didactiek. Bij verhalend ontwerpen worden daar wereldoriënterende en kunstzinnige schoolvakken aan toegevoegd, ook met de bedoeling hiervoor een samenhangende activerende didactiek te ontwikkelen.

'De klas is de wereld' leent zich uitstekend voor inbedding van educatieve ICT in het basisonderwijs. Vooral dankzij het internet kan de klas zich bijna letterlijk deel van de wereld wanen. Hoofdzaken zijn dit jaar het gebruik van ICT bij complexe leerstof ('aanvankelijk lezen', allerlei leergangen voor rekenen/wiskunde), bij vakken als beeldende vorming en muziek alsook het geïntegreerd gebruiken van ICT in het basisonderwijs. Hiertoe is ook in het tweede leerjaar aan elke kerntaak een ICT-E component toegevoegd.

Het derde leerjaar: Facetten van onderwijs- kwaliteit

9/10 kans- en kleurrijk onderwijs

STAGE IN ALLE GROEPEN MOGELIJK

11 onderwijs als
educatie

STAGE AFHANKELIJK VAN SPECIALISATIE

12 verscheidenheid
in vakdidactiek

STAGE AFHANKELIJK VAN SPECIALISATIE

Met het vierde facet 'verscheidenheid binnen vakdidactiek en onderwijstheorie' wordt – over het hele jaar gezien – een zekere volledigheid van de behandeling van kwaliteitsfacetten bereikt. Leidende gedachte is dat de overeenkomsten tussen vakdidactieken en onderwijstheorieën op dit moment van de studie weliswaar interessant zijn, maar dat juist een speurtocht naar verscheidenheid opleidingsdidactische spanning oplevert.

Met ICT-E wordt dit jaar eveneens een cruciale fase bereikt. Aan het eind van het jaar moet de student in staat zijn om volwaardig samen te werken met de mentor of mentrix bij het implementeren van een onderdeel van ICT-E. Uiteraard vindt ook dit 'volwaardig samenwerken' plaats in een opleidingssituatie: de student oefent om zich als

educatieve partner van de mentor of mentrix op de stageschool op te stellen en in samenwerking iets blijvends op het gebied van ICT-E achter te laten. Deze opgave is een voorbereiding op de differentiatie ICT-E die bedoeld is voor het oefenen met een wat omvangrijker invoerings- en implementatietraject; maar deze differentiatie wordt maar door een deel van de studenten gekozen.

De ICT-E in de eerste perioden sluit direct op de kerntaak aan.

Het gebruik van educatieve software in de klas:

“De spanning tussen kant en klare programma’s en digitaal aanrommelend, spelend, producerend leren, wordt in periode 5 en 6 opnieuw, maar intenser opgeroepen. In periode 5 onderzoek je de mogelijkheden van educatieve software die door uitgeverijen ‘kant en klaar’ op de markt wordt gebracht. Je maakt gebruik van analoge en digitale bronnen om gericht onderzoek te doen. Het gaat er in deze periode om dat je onderzoekt in hoeverre met educatieve software tegemoet gekomen kan worden aan specifieke behoeften van kinderen bij het leren rekenen, lezen, spellen en schrijven.”

De computer als speeldoos (2):

“In periode 6 wordt het accent gelegd op het samen mét kinderen ontwerpen van kleine ICT-E-toepassingen. Je concretiseert één of meer van je ideeën door een krachtige leeromgeving te creëren waarbinnen de kinderen zelf uitgedaagd en gestimuleerd worden als ontwerper op te treden. Zo wordt met de computer een leeromgeving gecreëerd die de nieuwsgierigheid, creativiteit, fantasie en sociale vaardigheden van kinderen stimuleert en hun zelfstandigheid en onderzoeksvaardigheid bevordert.”

Kinderen aan, in, op het web:

“In de tweede helft van het tweede studiejaar staat de ‘I’ van ICT-E centraal. Is de ‘I’ van Informatie synoniem met een (Internet-)feitenbrei waar geen kind ooit wijs uit wordt of staat deze letter voor een onbeperkt toegankelijke en voor kinderen belangwekkende wereld? Hoe kun je kinderen helpen hun weg te vinden in het World Wide Web of – meer algemeen geformuleerd – hoe benut je in je onderwijs eigenlijk de directe aanwezigheid van grote dataverzamelingen?”

Je gaat op zoek naar concrete antwoorden op deze vragen door zelf deel te gaan uitmaken van het WWW. Binnen een betekenisvolle onderwijscontext van ‘actief leren’ ga je samen met de kinderen aan het werk om een website te bouwen.”

Integratie van ICT-E en een ICT-E schoolportret maken en ontwerpen:

“In deze periode werk je aan vakkenintegratie, dus ook aan integratie van ICT in het basisonderwijs. Binnen een verhalend ontwerp is dat vrij gemakkelijk te realiseren. Je zou het, aan het eind van het tweede jaar, bijna spelenderwijs moeten kunnen. Check of dit voor jou geldt! Daarnaast maak je in een beschrijving van jouw ‘gedroomde’ klas duidelijk (dit neem je op in de epiloog van je portfolio), hoe jij aankijkt tegen de actuele en wenselijke mogelijkheden van het gebruik van computers in het onderwijs. Zo krijgt ook op dit

punt je visie op ‘de klas is de wereld’ gestalte.”

In het derde jaar ontstaat bij studenten overzicht van kwaliteitsbepalende facetten van basisonderwijs en werken zij aan de bijbehorende competenties van een leraar basisonderwijs. Daarbij hoort aandacht voor kans- en kleurrijk onderwijs, voor het aanpassen van het onderwijsaanbod aan specifieke behoeften van kinderen en voor onderwijs als educatie. Aan het eind van het derde jaar proberen studenten meer theoretiserend greep te krijgen op kwaliteit van onderwijs.

In het eerste jaar maken studenten min of meer strijdige visies op basisonderwijs ‘aan den lijve’ mee, door koppeling van het opleidingsonderwijs aan respectievelijk de midden- en de onderbouw van het basisonderwijs. In het tweede jaar werken studenten samen met opleidingsdocenten aan de uitwerking van een ‘open visie’ (de klas is de wereld). Dat maakt een zekere theoretisering van de onderwijspraktijk mogelijk in het derde jaar. Nu wordt uitdrukkelijk gewerkt aan facetten van onderwijskwaliteit.

De diamant wordt in het derde jaar geslepen: facetten van onderwijskwaliteit bepalen de verdere ontwikkeling van het vakmanschap van de student.

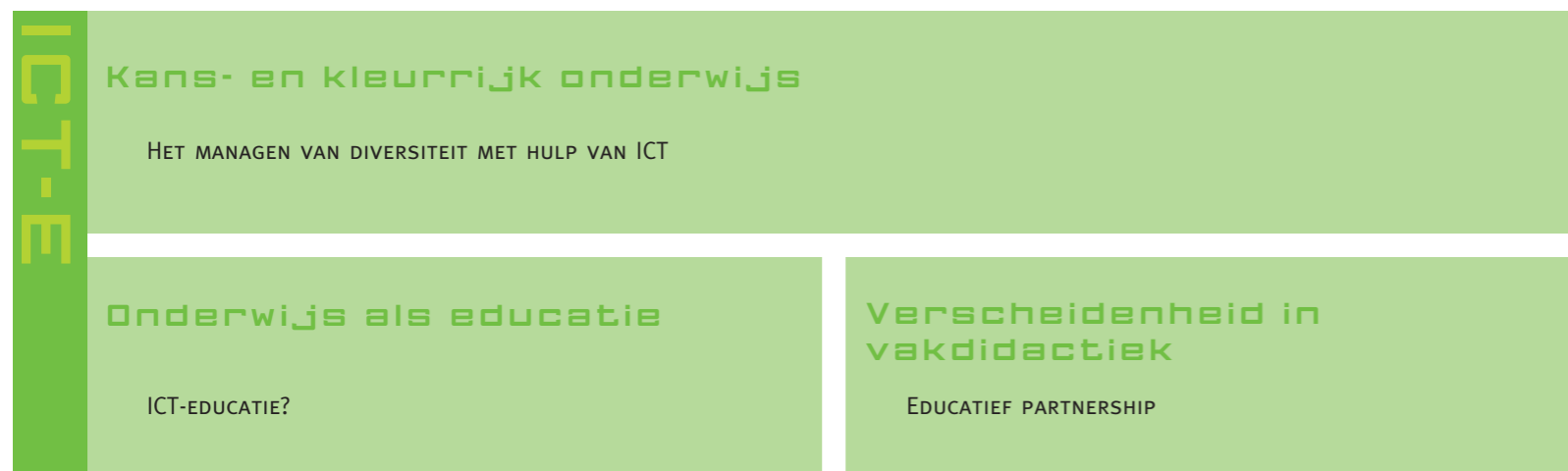
Het jaar begint met een aaneengesloten periode van twintig weken. Eerst wordt in deze periode nagegaan voor welke eisen en vraagstukken een leraar staat in een multiculturele samenleving en dito klas. Uiteraard bezoeken studenten zulke klassen ook al in voorgaande jaren en is daar op de opleiding aandacht voor.

Geconcentreerde aandacht voor het leren kennen van culturele en etnische heterogeniteit en voor het opdoen van specifieke pedagogische en didactische competentie is niettemin wenselijk.

Daarna wordt de aandacht specifiek dan in voorgaande jaren gericht op kinderen die in het kader van ‘weer samen naar school’ op de basisschool goed onderwijs verdienen. Tegenwoordig blijven veel kinderen op de basisschool die vroeger naar het speciaal onderwijs werden doorverwezen. Op de opleiding moet daarom aandacht zijn voor kinderen met leermoeilijkheden of opvoedingsproblemen. Ook moet de leraar in toenemende mate goed onderwijs kunnen verzorgen voor kinderen met een speciale begaafdheid. Om deze wens tot ‘zorgverbreding’ gaat het in het tweede deel van deze periode van twintig weken. De leidende gedachte is dat de leraar eerst en vooral het onderwijsaanbod zou moeten kunnen verbreden en verrijken; zorgverbreding betreft dan allereerst algemene pedagogische, didactische en vakdidactische vaardigheden als ‘een goed pedagogisch klimaat weten te scheppen’, ‘onderwijs meer beleevingswaarde geven’, ‘het onderwijs functioneler maken’, ‘meer structuur aanbrengen in leersituaties’ en ‘rijke problemen aanbieden’.

Het derde facet van onderwijskwaliteit komt in ‘onderwijs als educatie’ naar voren. Onder meer vanuit de didactiek van waardenvorming in het onderwijs, en door meer theoretische verkenningen van de vormende waarde van schoolvak-

ken en schoolsituaties. Uiteraard staat ook deze theoretisering ten dienste van de verdere verbetering van het praktisch handelen van de a.s. leraar: studenten zullen worden uitgedaagd hun min of meer theoretische reflecties over facetten van kwaliteit in praktisch handelen om te zetten.



Het vierde leerjaar: mensen maken scholen

4

13 teamspeler en duizendpoot

STAGE: ALLE GROEPEN MOGELIJK, MAAR AFHANKELIJK VAN SPECIALISATIE (JONGE KIND IN GROEP 1, 2, 3; OUDERE KIND IN 4 T/M 8); STAGE HET GEHELE JAAR IN DEZELFDE GROEP (LIO + VOORBEREIDING)

14 op weg naar een persoonlijk beroeps- profiel

STAGE: IDEM

15 leraar in opleiding

STAGE: IDEM

16 het meesterstuk

STAGE: IDEM

Het managen van diversiteit met hulp van ICT:

“In deze periode ben je bezig met het managen van diversiteit. Managen is ook: zorgen dat iedereen de waardering voor zijn werk krijgt die hem toekomt. Je waardering ergens over uitspreken kan op vele manieren. Het periodieke schoolrapport is één van de meest gangbare manieren waarop de waardering voor inzet en prestatie bekend worden gemaakt. Maar de werkstukken die opgehangen worden op een ouderavond oogsten ook waardering. Steeds meer gaan scholen op zoek naar manieren waarop zij beoordelingen en waarderingen op aangepaste wijze kunnen presenteren. Naast het schoolrapport is er veel belangstelling voor logboeken en portfolio's. De mogelijkheden die ICT hiervoor kan bieden zijn legio. In periode 9 & 10 neem je kennis van bestaande, geautomatiseerde leerlingvolgsystemen en onderzoek je op welke manier kinderen worden beschreven en gewaardeerd in deze leerlingvolgsystemen. Gebruikmakend van deze kennis probeer je daarna met de mogelijkheden van ICT een alternatief volgsysteem gestalte te geven.”

ICT-educatie?:

“In periode 11 richt het opleidingsaanbod zich op de pedagogische opdracht van de school en de wijze waarop inhoud kan worden gegeven aan waardenbeladen onderwijs. Vanzelfsprekend strekt het terrein van de pedagogische opdracht van de school zich ook uit tot de 'nieuwe media'.

“Uiteraard is dat wat je op een school voor elkaar krijgt niet alleen van jou afhankelijk. Veel hangt af van de manier waarop je zelf communiceert, de ruimte die je krijgt in een schoolteam en bijvoorbeeld de wijze waarop samengewerkt wordt. Daarnaast heb je behalve met kinderen in elk geval ook met ouders te maken. Daarover gaat de eerste periode van het vierde jaar. Het functioneren als teamlid binnen de school als organisatie staat dan centraal. Je werkt in een schoolteam, met vergaderingen, een specifieke cultuur en organisatiestructuur. Je merkt dat je geen eigen koninkrijk hebt waarbinnen je je kunt terugtrekken, maar dat je deel uit maakt van een professionele organisatie.”

Nieuwe media beheersen namelijk een deel van ons leven. Het ligt voor de hand om in deze periode de waarde van deze nieuwe media in en voor het dagelijkse leven ter discussie te stellen. In tegenstelling tot vorige perioden, waar je je als student immers richtte op allerlei onderwijskundige toepassingen van de computer, staat nu het medium zelf ter discussie. De vraag of bijvoorbeeld ICT als medium een bijdrage levert aan het 'welzijn' van mensen werd nog niet gesteld.

“Centraal in het vierde jaar staat de ontwikkeling van een persoonlijk beroepsprofiel dat uiteindelijk bewijst dat je startbekwaam bent en betrokken bent op jezelf als zich ontwikkelend beroepsbeoefenaar. Grote klussen waaraan je in het vierde jaar werkt, zoals de kerntaken, de differentiatie, het afstudeerwerkstuk (je 'meesterstuk') en de LIO-stage vormen bouwstenen om te komen tot een persoonlijk beroepsprofiel. In je portfolio laat je zien waar je voor staat, wat voor leerkracht je wilt zijn en je blikk vooruit: hoe wil je doorgroeien als je bent benoemd en gaat werken op de basisschool. In een eindpresentatie krijg je de gelegenheid om je portfolio te presenteren.”

Onderwijsgeevenden van de 21e eeuw zullen moeten beschikken over 'mediacompetenties' in de zin van kritisch kunnen kijken naar media, maar moeten ook mediaproductietechnieken kunnen hanteren om informatie ter beschikking te stellen aan anderen. Deze mediacompetenties worden in deze periode in pedagogisch perspectief geplaatst. Je ont- “Door de LIO-stage halen we de praktijk als het ware in huis: door er een deel van de opleiding van te maken, is een indringende praktijkervaring onderzoekbaar te maken. Zo krijg je niet alleen inzicht in hoe je je straks als beginnende leraar gedraagt, je krijgt ook meer grip op je eigen gedrag. Je zult door juist deze reflecties ervaren dat leraar-zijn niet iets is dat je overkomt, maar dat het een professie is. Een beroep waarin je je, met alle beperkingen van dien, bewust bent van wat je doet en waarom. Een beroep waar je trots op kunt zijn.

Het vierde jaar wordt één verhaal. Het verhaal waarin je je grondig voorbereidt op de LIO-stage, waarin je zult ervaren of je je eigen – vooraf geformuleerde – beroepsprofiel in de praktijk kunt neerzetten én staande houden. De vraag of dat jou lukt en hoe, én met welke vooruitzichten je wat dit betreft de opleiding wilt verlaten, vormt de hoofdpoging van het laatste jaar.”

wikkelt in periode 11 een informatieve en educatieve website voor de leerkrachten basisonderwijs.”

Beelden uit de stagepraktijk (1):



1e
leerjaar

FRAGMENTEN UIT DE PORTFOLIO'S VAN ENKELE STUDENTEN GEVEN DOORKIJKJES NAAR HET WERK IN DE KLAS EN DE BIJBEHORENDE REFLECTIES

periode 1 Leraren van nu

De waarde van dit onderwijsverhaal

Dit verhaal is voor mij belangrijk (en ik denk dat anderen er ook iets aan hebben) omdat het je eraan herinnert dat een methodeles best veranderd mag worden, ik heb hierbij vooral aandacht besteed aan de opening. Ik heb een andere opening gedaan en ik zag dat het de kinderen aansprak, bovendien dachten de kinderen dat ik echt was wezen fietsen. De handleiding gaf eigenlijk geen openingsvraag, door de zelfbedachte opening zorgde ik voor een 'instaprobleem'.

Leonie Kroeze, Explo 1

Een leeromgeving voor kleuters krijgt een mooi ritme van verrijking en verwerking.

Wij hebben een posthoek gemaakt in de klas. De posthoek sloeg gelijk aan.

In het begin hebben we maar een aantal materialen neergezet zoals:

- een brievenbus
- lege brieven die ze zelf kunnen invullen, de voorkant kunnen ze kleuren met de kleurpotloden die er liggen.
- telefoon
- telefoonkaarten (en een paar andere pasjes).
- tafel met daarop een stempeldoos

We hebben deze hoek geïntroduceerd door middel van het vertellen van een verhaal uit een boek. Dit boek heette Post voor Jona. Post voor Jona gaat over een jongetje dat pas verhuisd is, hij vond verhuizen helemaal niet erg maar wat hij niet leuk vond was dat er nu niemand op zijn verjaardag zou komen. Al zijn vriendjes woonden veel te ver weg. Dan wordt de post in de brievenbus gegooid. Het zijn allemaal kaarten voor Jona. Een brief is van opa, daar staat een hele speurtocht. Jona gaat de speurtocht lopen en komt zo voor heel wat verrassingen te staan.

Nanda heeft met de kinderen postzakken gemaakt waarmee ze in de posthoek mochten spelen.

Leonie heeft kaarten gemaakt. We hebben een briefje aan de kinderen geschreven dat ze donderdagmiddag een postzegel mee moesten nemen. Toen zijn we met de hele klas naar het postkantoor gegaan. Op het postkantoor hebben alle kinderen hun zelfgemaakte kaart op de bus naar huis gestuurd en daar zijn ze allemaal aangekomen. Met de leerlingen naar het postkantoor was een hele belevenis voor de kinderen, want die kregen daar zoveel te zien. Sommige kinderen waren nog nooit in een postkantoor geweest. Nu werd het pas duidelijk wat daar eigenlijk allemaal gebeurde. De directrice van het postkantoor heeft

van alles uitgelegd en laten zien.

Nadat we bij het postkantoor zijn geweest hebben we de posthoek verrijkt met allerlei materialen: kleding, telefoonboek, girobetaalkaarten, postpakket doos en map waar alle papieren in kunnen.

Het was heel leuk om te zien hoe de kinderen vrijdags in de posthoek speelden. Het was veel 'echter'. Er kwamen kinderen kaarten halen, de 'postbode' deed ze op de brievenbus en bracht ze rond. Er werd regelmatig in het telefoonboek gebladerd en daarna opgebeld.

Nanda Zonruiter en Leonie Kroeze, Explo 1

Een onderzoek naar 'rekenen' en 'natuuronderwijs' start met een taalactiviteit en veel beweging in het speellokaal...

In de klas heb ik eerst een prentenboek voorgelezen. Het prentenboek heet: Het vervelende lieveheersbeestje. Na het voorlezen zouden we gaan gymen en ik had niets gezegd over wat we gingen doen met gym. Normaal spelen de kinderen buiten, maar ik ging met de kinderen *woning zoeken*. De kinderen begrepen er niets van, maar vonden het spannend.

periode 2 Aan de hand van de methode?

(...)

Er was een jongen, Jeffrey, en die kon nog niet goed tellen.

Ik had hem een bordje gegeven met acht stippen erop. Maar hij kon zover nog niet tellen en hij liep gewoon zijn groepje achterna. Toen heb ik hem een ander bordje gegeven, met 2 stippen, en toen ging het beter. Dit heeft alleen niets te maken met natuuronderwijs, maar met rekenen. De startactiviteit heb ik voor beide vakgebieden gebruikt. De kinderen vonden het erg grappig en deden ook hun best. Diederik, een van de kinderen die ik gekozen heb, deed ontzettend zijn best om op een lieveheersbeestje te lijken. De andere kinderen probeerden dat ook te doen, toen ze het hem zagen doen en dat was echt een tof gezicht.

Francijna de Kooter, Explo 1

De eerste stappen. Duo-stagiaires hebben steun aan elkaar.

Maandagmorgen om acht uur werden we gezellig ontvangen door de onderwijsassistent Joke. Ze wist van onze komst en ze liet ons gelijk de school zien, want we waren nog

periode 3 Onderwijs in een rijke leeromgeving

niet op deze dislocatie geweest. Daarna ontmoetten we onze mentor van groep 4. We hebben even kort wat gepraat en daarna gingen we met alle leerkrachten koffie drinken.

De dag verliep heel snel. We hebben die dag al veel lessen meegemaakt onder andere godsdienstige vorming, taal, rekenen, schrijven en zwemles.

Tijdens de lunchpauze vroeg onze mentor of we nog vragen hadden en daar kwamen onze vragen dan. 'We willen graag een interview houden, een kijkpunten lijst maken en foto's nemen', enzovoort.

We begonnen gelijk met het interview, want dat vond ze wel interessant om te doen. We gingen door tot we naar de zwemles moesten. We gingen hier met onze klas (11 kinderen) lopend naar toe. Het was voor de kinderen de eerste keer dus heel erg spannend. Na het zwemmen hebben we nog even taal gedaan en toen was de eerste stage dag voorbij gevlogen.

Na schooltijd vroeg ze hoe we het gevonden hadden en of we het leuk vonden om dinsdag wat te doen. Nou daar voelden we allebei wel wat voor.

Uiteindelijk ging Willem een bijbelverhaal voorlezen en Mirjam voorlezen uit een prentenboek.

Mirjam Kok en Willem Westerkamp, Explo 1

Op maandag werden we om ongeveer 8.15 uur op school verwacht.

Onze mentor, Tjada, was erg aardig.

Tijdens de dagopening zijn we gewoon tussen de kleuters in de kring gaan zitten. Tjada vertelde dat er twee nieuwe juffen in de klas kwamen helpen, waarna we ons aan de kleuters voorstelden.

(...) In elk vrij moment bespraken we met Tjada wat ons opgevallen was, waarom zij op dat moment op die manier handelde, waarom bepaalde kinderen op die manier reageerden en wat onze ideeën erover waren.

Het leuke van de kleuters is dat je je geen moment ver-

veelt.

De tweede dag verliep niet veel anders dan de eerste stage-dag. Naast het helpen in de groepjes heeft Henrieke een verhaaltje voorgelezen en heeft Leonie een groepje kinderen onder haar hoede genomen om hen te helpen met plakken. Tjada had namelijk voor een deel een opdracht verzonnen, de rest mocht Leonie erbij verzinnen en het de kinderen aanleren.

Reflectie op een vertelling.

periode 4 Ontwikkeling stimuleren door aanbod en interactie

Ik zag best op tegen deze les omdat het de eerste keer was dat ik een verhaal vertelde. Ik was hierdoor dan ook zo met de klas en het verhaal bezig, dat ik me niet in het verhaal in kon leven.

Ik maakte hierdoor geen gebruik van verschillend stemgebruik, bewegingen en mimiek. Het kwam op mijn mentor en stagepartner over als een uit het hoofd geleerde voorleesles.

Het zou voor een volgende keer dan ook beter zijn om te gaan staan, niets in mijn handen te hebben, zodat ik verplicht ben mijn hele lichaam te gebruiken bij de vertelling. Voor de kinderen is het makkelijker om zich in het verhaal in te leven als ik dat ook doe. Ik kan aan bepaalde, spannende dingen in het verhaal meer aandacht besteden, uitgebreider vertellen, zodat het spannender wordt. Genoeg zaken dus om bij een volgende vertelles op te letten.

Leonie Kroeze en Henrieke Riphagen, Explo 1

Groeiend zelfbewustzijn en dito vakmanschap.

Rekenen met afstanden

Ik heb een fietskaart bij me van de Alblasserwaard. Ik vertel dat ik in de zomer ging fietsen van het uiteinde van Kinderdijk naar Groot-Ammers. Ik wijs aan op de kaart, van waar tot waar dat dan ongeveer is. Ik vraag aan de kinderen hoeveel km ik dan ongeveer heb gefietst als onder aan de kaart staat dat twee cm op de kaart in het echt 1 km is. Ik laat gelijk zien waar dit staat. Zo leer ik de kinderen ook hoe ze een fietskaart (of wegenkaart) moeten bekijken. Dit staat niet aangegeven in de methodeles, ik heb dus verandering aangebracht in de methodeles, ook deze opening staat niet gegeven in de methode. (...)

Educatieve ICT Van schoolse opdracht tot partners in passie

E
V
C
T
i

De grote lijn van inpassing van educatieve ICT, zoals beschreven in 'de opleiding als leer- en ontwerpomgeving' en in 'een rode draad voor de vernieuwde opleiding', krijgt in dit hoofdstuk een verdere uitwerking. Uit elk van de leerjaren worden voorbeelden van educatief gebruik van ICT besproken. Zo ontstaat een meer gedetailleerd zicht op de (soms indrukwekkende) groei die studenten op dit gebied doormaken. E-zines, multimediale handboeken, computers als speeldozen, volgsystemen, webproducties, er lijkt geen eind aan de mogelijkheden te zijn. En de vraag of het onderwijs hier inderdaad educatiever, effectiever en leuker van wordt, is steeds vaker met een hartelijk 'ja' te beantwoorden.





IN JUNI 2001 VERTELDE PROFESSOR SEYMOUR PAPERT VAN HET MIT IN CAMBRIDGE USA TIJDENS EEN ICT CONFERENTIE IN DUBLIN DE VOLGENDE PARABEL:

EEN EMINENT GELEERDE VOND IN DE 18E EEUW DE TURBOMOTOR UIT.

IN ZIJN DROMEN ZAG HIJ DE FANTASTISCHE TOEKOMST VOOR DEZE MOTOR EN DE GEWELDIGE SPRONG VOORWAARTS DIE DE GEHELE MAATSCHAPPIJ HIERDOOR ZOU MAKEN.

‘VOOR WIE ZOU DEZE UITVINDING NU BIJ UITSTEK GESCHIKT ZIJN’, ZO VROEG HIJ ZICH AF. HIJ VOND HET ANTWOORD IN DE VERVOERSECTOR: DE POSTKOETS DUS. OPGETOGEN DAT ZIJ DE TURBOMOTOR MOCHTEN TESTEN PLAATSTEN EEN PAAR KOETSERS DE MOTOR OP HET DAK VAN DE KOETS. DE MOTOR WERD GESTART EN... DE HELE KOETS LAG AAN DUIGEN. DE VOORWAARTSE KRACHT WAS TE GROOT VOOR HET BESTAANDE RIJTUIG. NA ONDERLING OVERLEG TUSSEN DE KOETSERS WERD DE KRACHT VAN DE MOTOR WAT TERUGGEBRACHT. OPNIEUW WERD EEN POGING GEDAAN DEZE GEWELDIGE UITVINDING TOE TE PASSEN, MAAR HELAAS WEER HETZELFDE RESULTAAT. NADAT DE KRACHT VAN DE MOTOR UITEINDELIJK TOT 5% WERD TERUGGEBRACHT LUKTE HET DE KOETSERS OP DE BOK TE BLIJVEN ZITTEN EN DE KOETS HEEL TE HOUDEN. GEWELDIG, WAT EEN RESULTAAT! NIET ALLEEN WAS DE NIEUWE TECHNOLOGIE SUCCESVOL GEÏMPLEMENTEERD, OOK DE PAARDEN WAREN MINDER MOE NA EEN LANGE RIT, ZO ZEIDEN DE KOETSERS.

Met het toekennen van de experimentele status heeft onze opleiding tot leraar basisonderwijs de opdracht gekregen een voortrekkersrol te vervullen op het gebied van informatie en communicatietechnologie in het onderwijs. Explo staat overduidelijk voor ‘exploreren’ van nieuwe mogelijkheden. Voor de langere termijn zou Explo eraan bij moeten dragen dat alle Pabo’s in Nederland leraren opleiden die een beroepsleven lang de mogelijkheden van ICT voor het onderwijs kunnen exploreren.

Is bij de invoering van het vernieuwde opleidingsconcept ICT de turbomotor voor de gewenste verandering van ons onderwijs of zijn wij, onderwijsmensen, de koetsiers van de 21e eeuw?

Om ICT een rol te laten spelen bij onderwijskundige veranderingen is naast hardware en ‘hard werken’ een visie nodig. De gemaakte keuze voor geïntegreerd gebruik van ICT in het vernieuwde opleidingsconcept wordt toegelicht en beschreven in de eerste hoofdstukken van dit boek.

Niemand zal ontkennen dat onze lerarenopleiding mede dankzij het gebruik van informatie- en communicatietechnologie drastisch is veranderd. De toevoeging ‘E’ in ICT-E geeft aan dat moderne ICT-toepassingen voor het opleidings- en basisonderwijs pas werkelijk interessant zijn, indien het onderwijs er actueler, uitdagender en effectiever van wordt.

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de wijze waarop we studenten proberen toe te rusten voor het verzorgen van inspirerend ICT-rijk onderwijs. Voorbeelden uit de verschillende leerjaren schetsen daarbij de gewenste groei van de student.

De computer als persoonlijke gereedschapskist

IN DE EERSTE PERIODE VAN DE OPLEIDING WERKEN DE STUDENTEN AAN EEN MULTIMEDIAAL HANDBOEK VOOR DE BEGINNENDE LEERKRACHT. DE OPDRACHT IS VOOR SOMMIGE STUDENTEN SCHRIKAANJAGEND, OMDAT DEZE ALLEEN TOT EEN GOED EINDE IS TE BRENGEN ALS ZIJ OVER BASISVAARDIGHEID IN HET GEBRUIKEN VAN HUN LAPTOP BESCHIKKEN.

ACCELEREREN

DE TUTOR DEED DE CD-ROM MET HET MMH VAN ÉÉN VAN DE WEINIGE MANNELIJKE STUDENTEN IN DE CD-DRIVE VAN ZIJN LAPTOP. JOHAN BEHOORDE MET TWEE ANDERE STUDENTEN TOT DE EERSTEJAARS DIE ZOJUUST HUN EERSTE DIGITALE PRODUCTIE HADDEN INGELEVERD. IN DE AFGELOPEN WEKEN HADDEN ZE REGELMATIG BIJ HEM AANGEKLOPT VOOR HULP EN ADVIES. ‘MOET HET NU ECHT IN POWERPOINT?’, ‘HOE MOET JE FOTO’S MAKEN WANNEER DE DIGITALE CAMERA STEEDS UITGELEEND IS!’, ‘WAAROM WERKEN DIE LINKS NU WEL OP ZIJN COMPUTER EN NIET OP DIE VAN MIJ?’

OOK ANDERE STUDENTEN UIT DE BASISGROEP WERDEN AANGESPROKEN. ‘WIE WEET HOE JE VAN EEN VOORPAGINA NAAR APARTE PRODUCTIES VAN DRIE STUDENTEN KAN?’, ‘HEBBEN ZE BIJ JOU HET LIEDJE OOK OP DE LAPTOP INGEZONGEN?’, ‘MIJN FOTO WIL NIET NAAR DE ACHTERGROND!’

EERLIJK GEZEGD HAD DE TUTOR ER NIET VEEL VERTROUWEN IN DAT DE VAKJES OP ZIJN FEEDBACK-FORMULIER M.B.T. ‘KUNNEN TOEPASSEN VAN ICT-VAARDIGHEDEN’ GEVULD Zouden WORDEN MET VEEL VOLDOENDES.

MAAR DE START VIEL HEM MEE. DAAR VERSCHEEN JOHAN IN BEELD. ZIJN GIFGROENE MOTOR STOND OP DE ACHTERGROND EN HET GELUID VAN GILLENDE, OPTREKKENDE MOTOREN SCHEURDE UIT DE KLEINE SPEAKERS VAN DE LAPTOP TOEN HIJ EEN LEERTAAK AANKLIKTE. DE LINK WERKTE EN VAN ALLE DRIE DE STUDENTEN KON HIJ HET RESULTAAT ZIEN, LEZEN EN HOREN. ER WAS ZELFS EEN KORTE VIDEO EN ANALYSE VAN EEN SPELACTIVITEIT OP HET SCHOOLPLEIN. NA IEDERE LEERTAAK KEERDE HIJ TERUG NAAR HET HOOFDMENU, EN... NAAR DE GIFGROENE MOTOR VAN JOHAN. SNEL REKENTE DE TUTOR UIT DAT IEDERE STUDENT 12 LEERTAKEN HAD, MAAL DRIE STUDENTEN, DUS ER WAREN ONGEVEER 36 OPTREKKENDE MOTOREN TE VERWACHTEN. DAN EERST MAAR EVEN DE EPILOOG VAN HET DRIETAL LEZEN: “BESTE WIM. HET IS ONS GELUKT EN DAT HAD JE VAST NIET VERWACHT. WIJ ZIJN ER BERETROTS OP JE EEN MULTIMEDIAAL HANDBOEK TE KUNNEN AANBIEDEN...”

Johan is een van de studenten die, zeg maar door trial-and-error, zeer intensief gewerkt heeft aan zijn eigen basisvaardigheden om met de computer om te gaan. Niet door stapsgewijze instructies op te volgen, maar door de uitdaging aan te nemen die uitging van 'het multimediale handboek'.

Anderhalf jaar later blijken studenten wanneer je ze dat expliciet vraagt, heel goed in staat om de gehanteerde opleidingsdidactiek vanuit leertheoretisch perspectief te benaderen. Dan staat namelijk gedurende een periode het thema 'actief leren' centraal op de opleiding. Het MMH wordt als casus aangeboden:

Casus 1 - Het geheim van het multimediale handboek

De eerstejaars studenten van de vernieuwde opleiding tot leraar basisonderwijs krijgen in de eerste periode de opdracht een 'multimediaal handboek voor de beginnende leerkracht' te maken. De meeste studenten beschikken over een laptop maar nauwelijks over enige basisvaardigheden om met de computer om te gaan. De opleiding biedt geen afzonderlijke 'ICT-knoppencursussen' aan. Na 10 weken presenteren de studenten vol trots hun multimediale handboek.

Wat is hier aan de hand?

In hoeverre ben je het eens met deze aanpak?

De elektronische magazines ('E-zines actief leren') die studenten in deze periode maken, bevatten de neerslag van 10 weken onderzoek in theorie en praktijk naar het geheim van actief leren. In de prikkelende artikelen en columns die studenten voor het brede onderwijspubliek schrijven, vallen de termen 'sociaal-constructivistisch leren', bevorderen van competentie-gevoelens en 'zelfsturing' bijna spontaan. En ongemerkt leren studenten zichzelf en anderen webpagina's maken.

OPINIËRENDE E-ZINES

GEÏNTEGREERD ONDERWIJS IS EEN BEGRIIP DAT BIJ EDUCATIEVE TOEPASSINGEN VAN ICT GEMAKKELIJK VORM KAN KRIJGEN. NEEM EEN WEBEDITOR, EEN BOEIEND ONDERWERP UIT DE DIDACTIEK EN EEN GROEP STUDENTEN DIE PUBLICEERT OVER DE INHOUD VAN HET ONDERWERP EN DE MANIER WAAROP DEZE STUDIE IS OMGEZET IN DE STAGEPRAKTIJK. 'ACTIEF LEREN' WORDT ZO ALS ONDERWERP EEN STUDIE OP ZICH VOLGENS DE PRINCIPES VAN HET ACTIEF LEREN ZELF. ANDERS GEZEGD: WIE PRODUCEERT, LEERT.

IN GESPREK MET EEN AANTAL MENTOREN ONTSPON ZICH DE DISCUSSIE OVER DE ZIN VAN PUBLICEREN OP INTERNET. WIE LEEST DAT NU? *INTERNET BEVAT TOCH ALLEEN MAAR EEN HELE HOOP ROTZOOI EN SEKS? JE KUNT TOCH OOK GEWOON EEN BOEK KOPEN?*

MAAR DE VERWIJZING NAAR EEN E-ZINE OVER ACTIEF LEREN, GEMAAKT DOOR DE STAGIAIRE, HAD DE INTERESSE GEWEKT. DE GERENOMMEERDE LEERKRACHTEN ERKENDEN WEL TE WETEN DAT ACTIEF LEREN ALS BEGRIIP BESTOND, MAAR HET EIGEN ONDERWIJS 'TOETSEN' OP ACTIEF-LEREN GEHALTE WAS VOOR DE

MEESTEN NIEUW. BOVENDIEN, WAAR VIND JE DAAR NU INFORMATIE OVER? AANGEMOEDIGD DOOR DE LAATSTE OPMERKING PAKTE DE STUDENTE HAAR LAPTOP EN LIET ZIEN WAT ZIJ TE WETEN WAS GEKOMEN OVER 'ACTIEF LEREN'. 'DAT ZOU NOU EENS OP INTERNET GEZET MOETEN WORDEN', ZUCHTTE ÉÉN VAN DE MENTOREN. 'DAT HOEFT NIET, HET STAAT ER AL', WAS HET ANTWOORD. 'KIJK MAAR OP WWW.ONTWERPATE-LIER.NL'.

ICT-E verbinden aan kerntaken van studenten

Het zal de lezer niet zijn ontgaan dat we zojuist een sprong in de tijd hebben gemaakt.

In het eerste semester van de opleiding staat op ICT-gebied het verwerven van elementaire informaticavaardigheden centraal. Hierdoor kan de student gedurende het vervolg van zijn opleiding de computer als persoonlijke gereedschapskist inzetten bij zijn studie en in zijn eigen onderwijspraktijk. In elk van de volgende perioden is het gebruik van ICT op de basisschool direct verbonden met de kerntaak.

Vanaf de tweede periode wordt een voorzichtig begin gemaakt met de 'E' van ICT-E. Studenten oriënteren zich op de mogelijkheden om bestaande methodenlessen te verrijken met educatieve software en het gebruik van internet. Wanneer de studenten de overstap hebben gemaakt naar de jongste groepen van het basisonderwijs, luidt de uitdaging: 'verrijk de speelleeromgeving van de kinderen met de computer *als speeldoos*'.

DOOR DE OGEN VAN JONGE KINDEREN

SOMMIGE PRODUCTIES ZIJN ZO LETTERLIJK VOLGENS DE 'OPDRACHT' GEMAAKT DAT OOK EEN TUTOR ER VAN ZIJN STUK VAN RAAKT. DE OPDRACHT OM DE 'COMPUTER ALS SPEELDOOS' DE KLAS IN TE SMOKKELEN, WORDT OP DE PABO GEÏLLUSTREERD MET DE OPMERKING DAT JE KINDEREN MAAR EENS EEN DIGITALE CAMERA IN HANDEN MOET GEVEN EN VERVOLGENS MOET KIJKEN WAT ER DAN UIT KOMT. NATUURLIJK HEEFT DEZE OPDRACHT OOK NOG VELE AANWIJZINGEN BETREFFENDE DE INTRODUCTIE VAN NIEUWE SPEELLEERMATERIALEN EN DE RUIMTE DIE JE KINDEREN BIEDT BIJ HET EXPLOREREN, MAAR DE STREKKING BLIJFT: LAAT DE KINDEREN ER ZELF MEE AAN DE GANG GAAN.

INEZ BRACHT DE PRODUCTIE ZELF. HET INLEVERMOMENT MOEST NOG KOMEN MAAR IK MOEST ER ALVAST NAAR KIJKEN. DE CD-ROM VERDWEEN IN MIJN TAS EN DE VOLGENDE MORGEN STARTTE IK DE PRODUCTIE 'GEZIEN DOOR KLEUTERS' OP. DE PRESENTATIE STARTTE AUTOMATISCH EN DE ENE NA DE ANDERE FOTO VERSCHEEN OP MIJN BEELDSCHERM. SCHEVE GEZICHTEN, DE RAND VAN DE ZANDBAK, EEN ONSCHERPE

BOOM IN DE LUCHT, DE DUWKAR MET EEN DUWER ZONDER HOOFD. MAAR DE GEZICHTEN DIE WÉL ZICHTBAAR WAREN LIETEN EEN BREDE GRIJNS OF LACH ZIEN. “HOE VOND U HET?”, WAS HAAR VRAAG OP WOENSDAG. IK LIET MIJN VERBAZING MERKEN EN VROEG HAAR WAT ZE NU EIGENLIJK GEDAAN HAD. INEZ LEGDE MIJ MET VEEL PLEZIER UIT DAT ZE TIJDENS EEN KRINGGESPREK DE CAMERA BIJ DE KINDEREN HAD GEÏNTRODUCEERD EN VERVOLGENS ALLE KINDEREN DE GELEGENHEID HAD GEGEVEN ÉÉN FOTO TE MAKEN. DE PRET WAS GIGANTISCH EN HET RESULTAAT WERD ALS ‘SLIDE-SHOW’ OP DE KLASSENCOMPUTER GEZET. TALLOZE MALEN HERHAALDEN DE KLEUTERS DE SHOW, WAARBIJ ZE AL PRECIËS WISTEN WANNEER HUN FOTO KWAM.

DE PRODUCTIE BESTAAT NOG STEEDS. OP DE PRESENTATIEMONITOR IN DE HAL VAN ONZE PABO VERTONEN WE AFWISSELEND PRODUCTEN VAN STUDENTEN. EN DEZE PRODUCTIE IS HIERBIJ EEN ZEER GEWILDE EN HEET BIJ ONS ‘HET SCHOOLPLEIN DOOR KLEUTERS BEKEKEN’.

'Aanvankelijke' producties hebben soms hoge kwaliteit

Aan het eind van het eerste studiejaar komt op ICT gebied een aantal aspecten samen, waaraan de student in het eerste jaar heeft gewerkt. De technische vaardigheden en eerste didactische inzichten waarover de studenten beschikt, worden ingezet om een ICT-E productie te ontwerpen die de ontwikkeling van jonge kinderen helpt te stimuleren. Hierdoor oefenen ze enerzijds hun eigen vaardigheden in de diverse applicaties en aan de andere kant zijn ze gedwongen hun opgedane kennis van didactiek en vakkennis toepasbaar te maken.

‘Het spelletje’ is inmiddels een begrip geworden bij studenten. Ouderejaars praten eerstejaars al in op de handigheden hierbij. Sommigen hebben veel affiniteit met de computer en er ontstaan dan ontwerp-technische hoogstandjes waar menig uitgever met verliefde blikken naar kijkt. Dergelijke studenten kom je ook tegen bij een bezoek aan de NOT, waar ze in een stand voor ‘edutainment’-software de half-fabrikaten toelichten aan het publiek. Andere studenten worstelen dagen achtereenvolgend met de techniek en zijn heel blij wanneer de productie door middel van knoppen ‘voor- of achteruitloopt’ en er als feedback op antwoorden een beloningsdia of afkeuringssignaal verschijnt. Uit het rijke aanbod aan spelletjes dat inmiddels voorhanden is, blijft één productie nog steeds boeien. Het spel is inmiddels veelvuldig aan een internationaal publiek getoond.

REKENEN MET JÚÚÚÚÚST

HET PRODUCT IS EEN TELSPEL VOOR KLEUTERS, WAARBIJ MIDDELS ‘VINGERTELLEN’ DE CIJFERRIJ TOT 10 WORDT AANGELEERD. DAGENLANG ZIJN DRIE JONGENS IN DE WEER MET DIGITALE VIDEOCAMERA EN LAPTOP. OP STILLE MOMENTEN IN LOKALEN, OP SCHOONGEMAAKTE TAFELS EN OP DE MEEST ONVERWACHTE MOMENTEN ZIE JE ZE BEZIG. HET SPEL ZELF WEERSPIEGELT DE INZET. BIJ DE START KLINKT EEN HOGE

STEM: “REKENEN MET JÚÚÚÚÚST”. DE LAGE STEM VAN BAS VERVOLGT DAARNA MET “HALLO, IK BEN JUUST EN IK GA JULLIE...”. IEDER CIJFER WORDT GEZEGD, IEDER GETAL MET EEN VIDEO GEÏLLUSTREERD, WAARBIJ DE VINGERS ÉÉN VOOR ÉÉN OMHOOG GAAN. ELK ANTWOORD WORDT BEANTWOORD MET EEN INSTEMMEND OF ONTKENNEND PRAATJE VAN EEN MEESTER OP DE VIDEO. OOK IS GEDACHT AAN KINDEREN DIE HET ANTWOORD EVEN NIET WETEN. TSJAPIE, DE INGEBOUWDE VOORZEGGER, KAN OP ELK GEWENST MOMENT WORDEN AANGEKLIKT EN DAN FLUISTERT HIJ HET ANTWOORD STIEKEM VOOR.

HET VERBAASDE MIJ GEEN MOMENT DAT KINDEREN OP HUN STAGESCHOOL DEZE SOFTWARE VAN HUN MEESTERS BOVENAAN IN DE TOP-10 VAN MEEST GELIEFDE TITELS ZETTEN. JE ZOU TOCH ZO’N MEESTER HEBBEN!

Integratie in een verhaallijn van een periode

Het integreren van ICT-E in een kerntaak is iets waar je als opleider handig in moet worden: voor je het weet geef je studenten stereotype opdrachten waar (ook) zij niet bijzonder creatief of leergierig van worden. Een voorbeeld van goede integratie in het geheel van het opleidingsaanbod gedurende een periode wordt aan het begin van het tweede jaar geleverd. Aan het begin van het tweede leerjaar staat de didactische paradox centraal en daarmee de schijnbare tegenstelling tussen ‘spelen en leren’ en tussen ‘methodisch werken en het inrichten van rijke leeromgevingen’.

Bron: periodeboek 5/6 – de leidende gedachte

(...) Het lijkt misschien alsof het eerste deel van het vakmanschap, dat op het werken met schoolmethoden betrekking heeft, aan de midden- en bovenbouw van de basisschool is toegewezen, en het andere deel specifiek is voor onderwijs aan kleuters. Maar dat is niet het geval. Nogal wat mensen (waaronder de ontwerpers van deze periode) denken dat ICT-E in de nabije toekomst krachtig het ontwerpen van rijke leeromgevingen gaat bevorderen. Maar daar hoeft je niet op te wachten. Want het (ogenschijnlijk) conflict tussen methodisch werken en het inrichten van leeromgevingen is voluit zichtbaar in groep 3 en 4. Daar vind je immers de leraren die ‘eigenlijk graag op de manier van het kleuteronderwijs’ met kinderen willen werken, en leraren die dat ook doen, maar dan gericht op de kerndoelen die voor deze groepen gelden. Dat laatste betekent uiteraard dat er ook verschillen zijn met het onderwijs aan de jongste groep kinderen. Want samen met die wens is er ook de verplichting het leren krachtig aan te zetten. Hoe moet dat nu?

Voor deze periode is een verhaallijn uitgewerkt. De verhaallijn biedt de studenten allerlei aanleidingen voor aandacht voor ICT-E. Aangezien de ontwerpers nog steeds trots zijn op de verhaallijn, die voor deze periode is uitgewerkt in een website, staan we in dit hoofdstuk wat langer stil bij dit ontwerp.

Op de opleiding maken studenten kennis met Henk en Janneke, twee leerkrachten van basisschool de Vlam, die in een duo-baan het onderwijs verzorgen aan groep 3/4. Ook de kinderen stellen zichzelf voor op de site, waarbij een zestal kinderen wordt uitgelicht. Het zijn de leraren basisonderwijs en de kinderen die in deze periode op de opleiding als context voor het werk fungeren. De beschreven klas speelt een belangrijke rol bij de interactieve colleges die in deze periode worden verzorgd.

Bron: periodeboek 5/6 – beschrijving kerntaak

Kinderen verschillen onderling enorm voor wat betreft achtergrond, leertempo en leerbereidheid. Je hebt kennis kunnen maken met groep 3-4 van basisschool 'De Vlam'. Zes kinderen (de 'barometerkinderen') vertellen iets over zichzelf op drie momenten in het schooljaar: drie weken na de start, eind oktober en begin januari. Henk en Janneke benoemen kort met welke leerstofonderdelen deze kinderen moeite hebben (of juist niet! De leerstof vormt geen uitdaging) en op welke wijze ze proberen tegemoet te komen aan de specifieke pedagogisch-didactische behoefte en mogelijkheden van de kinderen.

*Maak nu zelf een beschrijving van je eigen groep: de groep als geheel en een korte beschrijving van vier kinderen, eveneens op minimaal drie momenten in het jaar (...)
Deze 4 kinderen gaan functioneren als (wat in de wandeling heet) 'barometerkinderen'. Het onderwijs dat je in deze periode ontwerpt en uitvoert, met name op het gebied van (aanvankelijk) lezen en spellen, rekenen/wiskunde en schrijven, moet in elk geval voor deze kinderen succesvol verlopen. Bij het bedenken van onderwijs en het uitschrijven van de onderwijsvoorbereiding houd je met deze vier kinderen specifiek rekening.
Ook als je de hele klas lesgeeft, wat beslist de bedoeling is, heb je bij de evaluatie speciale aandacht voor de vier barometerkinderen; ze moeten liefst allemaal op 'zonnig' staan. (...)*

De kerntaak staat in de wandelgangen bekend als *Mijn spiegelklas* en illustreert de kracht die uitgaat van de eerder beschreven leidende gedachten achter het ontwerp van de vernieuwde lerarenopleiding:

- eenheid van studie, productie en reflectie;
- de opleiding als uitdagende leer- en ontwerpomgeving;
- de stageschool als onverbreekbaar onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving die studenten geboden wordt;
- de concentrische opbouw binnen het programma;
- de betekenisvolle integratie van ICT in de opleiding

De ICT-E kerntaak van deze periode heeft betrekking op het gebruik van educatieve software in de klas en sluit goed aan bij de leidende gedachte van deze periode.

ICT-E periode 5

HET GEBRUIK VAN EDUCATIEVE SOFTWARE IN DE KLAS

Achtergrond

De 'E' in 'ICT-E' staat voor *Educatief* en wil zeggen: moderne technologie is voor het onderwijs pas werkelijk interessant als deze ertoe leidt dat kinderen op school nog beter aan hun trekken komen. Dat is eenvoudig gezegd, maar ... kán moderne technologie de leraar ondersteunen bij het geven van instructie 'op maat'? Kan de leerkracht bijvoorbeeld dankzij educatieve software beter rekening houden met specifieke mogelijkheden en leerbehoeften van kinderen? Is het wenselijk om moderne technologie in te zetten bij het inoefenen van bepaalde vaardigheden door kinderen of is dit inoefenen – drill en practice – nu juist uit den boze?

In deze periode richt je je aandacht op computertoepassingen die ontwikkeld zijn door educatieve

software ontwikkelaars. De markt wordt jaarlijks overspoeld met vele tientallen educatieve titels, grotendeels cd-rom's. Sommige van die titels zijn spelletjes bedoeld voor de thuismarkt, andere zijn onderdeel van een onderwijs-methode en weer andere vallen in de categorie 'edutainment'. Wat moet en kan een leerkracht met aanbod? Kun je computertoepassingen gebruiken om de leermotivatie van kinderen te verhogen, de leerstof te verrijken of om te remediëren?

Je start in deze periode een eigen onderzoek naar het gebruik van educatieve software in je klas. Je richt je daarbij speciaal op programma's met betrekking tot rekenen, lezen, spellen en schrijven. Je doet van je onderzoek op zo'n wijze verslag dat je medestudenten maar ook anderen van je ervaringen kunnen profiteren.

Doelen

Na uitvoering van deze ICT-E opdracht heb je de volgende doelen bereikt of dichterbij gebracht:

- Je kunt een plan opzetten en verantwoorden voor het gebruik van educatieve software in je stagegroep;
- Je kunt het plan in de praktijk uitvoeren en evalueren;
- Je kunt voor derden op een heldere en aantrekkelijke wijze verslag doen van je onderzoek;
- Je beschikt over een groeiend pedagogisch, didactisch en technisch inzicht om educatieve software op kwaliteit voor gebruik in de groep te beoordelen;
- Je kent de behoefte van leerlingen aan leerondersteunende educatieve software en je kunt deze inzetten voor onderwijsdoelen die passen bij een ontwikkelingsstadium van een kind;
- Je kunt vanuit de rol van gebruiker reflecteren op de inzet van educatieve software.

Instructie

Je werkt volgens het volgende stappenplan:

1. Signaleren

Probeer zo duidelijk mogelijk inzicht te krijgen in de specifieke leerbehoeften van de 'barometerkinderen' in je klas. Overleg bijvoorbeeld met je mentor of de Remedial Teacher.

2. Analyseren

Welke educatieve software zou tegemoet kunnen komen aan die specifieke leerbehoeften? Het spreekt voor zich dat je zowel analoge als digitale informatiebronnen over educatieve software moet raadplegen om deze vraag goed te kunnen beantwoorden.

- Selecteer uiteindelijk een toepassing en bekijk het programma grondig.
- Zet de algemene gegevens van het programma op een rij. Vermeld: producent, uitgever, jaar van uitgave, systeemvereisten, drager en prijs.
- Geef in je eigen woorden een heldere beschrijving van het programma en motivatie van je keuze. Wat verwacht je van het programma?

3. Voorbereiden

Schrijf een plan hoe je de toepassing in je klas denkt in te zetten (wie, wanneer, hoe lang, hoe vaak? Wat is mijn rol als leerkracht?).

4. Uitvoeren

Voer je voornemens uit, observeer en beschrijf op welke wijze het kind/de kinderen de toepassing daadwerkelijk gebruiken.

5. Evalueren

Je hebt de toepassing gekozen omdat je vermoedde dat die tegemoet zou komen aan de gebleken leerbehoefte van je 'barometerkind(eren)'. Je had bepaalde verwachtingen met betrekking tot gebruik en leerrendement. Heb je redenen om aan te nemen dat je met de toepassing het gewenste leerrendement hebt bereikt? Zijn er wellicht onverwachte leereffecten opgetreden?

6. Concluderen

Wat zijn je conclusies met betrekking tot de educatieve waarde van de toepassing? Voldoet het product aan je verwachtingen? Is de toepassing gebruikersvriendelijk? Als je problemen of fouten in het programma hebt ontdekt vermeld je deze. Let er ook op of het een aantrekkelijk en uitdagend product is; heb je redenen om aan te nemen dat de interface van een programma invloed kan hebben op het leerrendement?

... en aanbevelingen doen.

Heb je goede suggesties voor het inzetten van de toepassing in de lespraktijk? Waarom zou je leerkrachten het gebruik van deze toepassing willen aanraden of misschien juist wel afraden? (...)

Indien de onderzoeksinhoud en wijze van verslaglegging interessant is voor derden wordt het onderzoeksverslag, waarvoor de studenten een digitale template gebruiken, opgenomen in de groeiende databank van het Expertisecentrum ICT-E van de Ichthus Hogeschool. Op voorhand werken alle studenten met geanonimiseerde namen van kinderen. Zo zal het werk van Hendrik v.d. Linden uiteindelijk voor een groot publiek beschikbaar komen. Zijn tutor schrijft naar aanleiding van zijn product:

Feedback ICT-E periode 5

Het gebruik van educatieve software in de klas Cijfer: 85
 Van: Hendrik van der Linden Datum: 21 november 2001
 Tutor: Wim A.B. Paraaf tutor:

Je hebt in deze periode educatieve software bekeken voor gebruik bij barometerkinderen. Bij het beoordelen van je verslag is gebruik gemaakt van een 5 puntsschaal met de volgende waardering:

- 1 = niet aanwezig
- 2 = onvoldoende
- 3 = zwak
- 4 = voldoende
- 5 = uitstekend

Het eindcijfer is een gewogen oordeel van de tutor over de verschillende onderdelen.

	1	2	3	4	5
Signaleren:					
- Korte, overzichtelijke inleiding.					x
- Korte en duidelijke beschrijving 'leerbehoefte' van barometerkind.					x
- Bruikbare onderzoeksvraag.			x		
Analyseren:					
- Er is meer dan één bron geraadpleegd.					x
- Zakelijke gegevens van de gebruikte applicatie. (Titel, producent, uitgever, jaar van uitgave, systeemvereisten, drager, prijs, e.d.)					x
- Heldere beschrijving in eigen woorden.					x
- Acceptabele motivatie voor de keuze van het programma n.a.v. de onderzoeksvraag.				x	
Voorbereiden:					
- Plan van toepassing in de groep/voor het specifieke barometerkind(eren). (Wie, wanneer, hoe lang, hoe vaak, wat doe ik als leerkracht)				x	
Uitvoeren:					
- Observaties en beschrijvingen van de manier waarop het/de barometerkinderen de applicatie gebruiken.				x	

Evaluatie:	1	2	3	4	5
- Beschrijving van verkregen (leer-)effecten (+ bewijsmateriaal).				x	
- Beschrijving van overige – soms minder gewenste – (leer-)effecten.					x
Conclusies (eigen mening):	1	2	3	4	5
- Educatieve waarde van de applicatie.					x
- Wordt de onderzoeksvraag beantwoord; voldoet de applicatie aan de verwachtingen.					x
- Mate van gebruiksvriendelijkheid, aantrekkelijkheid en uitdaging.					x
- Zijn er fouten of problemen ontdekt bij het gebruik van de applicatie.					x
- Meerwaarde van de gebruikte applicatie in vergelijking met andere denkbare werkvormen.		x			
Aanbevelingen:	1	2	3	4	5
- Suggesties voor anderen bij toepassing in de lespraktijk.					x
- Motieven waarom je anderen deze applicatie zou aan- of afraden voor beantwoording van de onderzoeksvraag.					x

Overige op- of aanmerkingen van de tutor:

Je hebt een prima productie gemaakt. De meerwaarde van deze ICT-E applicatie heeft zichzelf verkocht door de behaalde leerwinst. De gebruikte afbeeldingen ondersteunen je beschrijving prima. Bij de analyse geef je op basis van intersubjectieve beoordeling aan wat de leervragen zijn. Objectieve bewijzen (bijvoorbeeld uit de gegevens van het leerlingvolgsysteem) zouden je keuze en evaluatie sterker maken.

Gezien de uitgebreide voorstudie die je hebt verricht moet het mogelijk zijn ook aan te geven welke alternatieven voor handen waren. Je argumenten om juist voor Plato en de Rekenspiegel te kiezen staan dan sterker.

Je geeft je eigen indrukken van de begeleiding goed weer. Vanzelfsprekend hebben ook de leerkracht en RT-er ervaring opgedaan in de begeleiding. Door die ook te vermelden hebben toekomstige gebruikers een nog betere indruk van de mogelijkheden en beperkingen van deze applicatie.

Integratie in het jaarthema

INTEGRATIE VAN ICT-E ONTSTAAT OOK DOOR DEZE ZINVOL TE VERBINDEN AAN HET THEMA VAN EEN GEHEEL LEERJAAR.

HET JAARTHEMA VAN HET TWEEDE JAAR ‘DE KLAS IS DE WERELD’ LEENT ZICH BIJVOORBEELD UITSTEKEND VOOR INBEDDING VAN EDUCATIEVE ICT IN HET BASISONDERWIJS. BINNEN DE BETEKENISVOLLE ONDERWIJSCONTEXT VAN ‘ACTIEF LEREN’ GAAN STUDENTEN SAMEN MET KINDEREN AAN HET WERK OM EEN WEBSITE TE BOUWEN, GETITELD ‘SCHOOLOMGEVING ON-LINE’.

GEWOON SCHITTEREND

JUWELEN ZIJN VAAK ONTSTAAN UIT RUWE, GRAUWE STENEN. MET SLIJPEN EN POLIJSTEN ONTSTAAN DE KLEINODEN WAAR IEDEREEN ZICH AAN VERGAAPT.

IK WEET HAAR NAAM NIET MEER, MAAR ZIJ WAS DIE RUWE STEEN DIE NIETS MET ICT OP HAD. ZE VOND HET LASTIG EN EIGENLIJK ONBEGRIJPELIJK DAT WIJ ALS PABO-DOCENTEN HET ZO BELANGRIJK VONDEN. DE STAGESCHOOL DOET ER OOK NIET ZOVEEL AAN, WAAROM WIJ DAN WEL? EEN VRAAG WAAROP WE STEEDS MAAR WEER GEDULDIG UITLEGGEN DAT WE UITGAAN VAN DE GEDACHTEN DAT JE OPGELEID WORDT VOOR DE SCHOOL VAN MORGEN, EN NIET VOOR DIE VAN VANDAAG. WEERSTAND KENT VELE GEZICHTEN.

EN JUUST DEZE DERDEJAARS STUDENT STARTTE MET HAAR STAGEGROEP EEN OMGEVINGSPROJECT WAARIN DE DIRECTE SCHOOLOMGEVING IN KAART WERD GEBRACHT OP EEN WEBSITE. EEN GROEP 7 MOTIVEREN VOOR EEN COMPUTERWERKSTUK LUKT NOG WEL, MAAR ZIE JE OOK KANS HET TE ORGANISEREN? HET LUKTE HAAR OM MET DIVERSE DEELGROEPJES EEN PRODUCT TE MAKEN WAARIN DE KINDEREN ZELF HUN OMGEVING FOTOGRAFEERDEN, BESCHREVEN EN ZELFS DIVERSE KAARTEN SCANDEN. EINDELIJK KWAM ALLES UIT DE KAST WAT OP SCHOOL AAN DIGITAAL MATERIAAL VOORHANDEN WAS. OOK HET IN ELKAAR ZETTEN, HET SCHRIJVEN VAN EEN PROCESVERSLAG EN DE PRESENTATIE AAN DE WERELD OP HET WORLD WIDE WEB WERD EEN GROEPSGEBEUREN. HET WAS GEWOON SCHITTEREND.

Het derde jaar: een cruciale fase

Op ICT-E gebied wordt in het derde jaar een cruciale fase bereikt. Aan het eind van het jaar moet de student in staat zijn om volwaardig samen te werken met de mentor of de mentrix bij het implementeren van een onderdeel van ICT-E. Uiteraard vindt ook dit ‘volwaardig samenwerken’ plaats in een opleidingssituatie: de student oefent ermee om zich als educatieve partner van de mentor of mentrix op de stageschool op te stellen en in samenwerking iets blijvends op het gebied van ICT-E achter te laten.

VOLGT U MIJ NOG?

ADMINISTRATIE IS ÉÉN VAN DE BEST GEÏMPLEMENTEERDE ICT TOEPASSINGEN IN HET ONDERWIJS. GOOCHELEN MET CIJFERS IS NU TYPISCH IETS WAAR EEN COMPUTER ZICH PRETTIG BIJ VOELT, EN HUN GEBRUIKERS EVENEENS. MAAR LEERLINGVOLGSYSTEMEN ZIJN WEINIG TRANSPARANT EN BOEIEND WANNEER ER ALLEEN CIJFERS STAAN. BOVENDIEN IS HET LASTIG TE BEGRIJPEN WAT IEMAND BEDOELT MET BEGRIPPEN ALS ‘GOED’ OF ‘ONVOLDOENDE GEZIEN DE LEEFTIJD’.

IN ONS WERKOVERLEG DEED CORRIENE HAASNoot HAAR BEST ONDER WOORDEN TE BRENGEN WAT ZE NU EIGENLIJK OP HAAR STAGESCHOOL VOOR ELKAAR WILDE KRIJGEN. “ZE MOETEN GEWOON ZIEN HOEVER ZO’N KIND IS, EN NIET ALLEEN EEN CIJFER. VOLGT U MIJ NOG?”

DAT VOLGEN VAN KINDEREN LUKTE WEL MET HET NET AANGESCHAFTE LEERLINGVOLGSYSTEEM VOOR JONGE KINDEREN, MAAR HET ZICHTBAAR MAKEN EN DIGITALISEREN BLEEK EEN VERHAAL VAN GEHEEL ANDERE ORDE. TOCH STORTTE CORRIENE ZICH OP DEZE TAAK EN EEN MAAND LATER WAS HAAR EXPERIMENT EEN FEIT. BIJNA WEKELIJKS MOEST IK EVEN HAAR SITE BEKIJKEN WAAR INMIDDELS VAN VIER KLEUTERS DE ONTWIKKELING DIGITAAL ZICHTBAAR WAS GEWORDEN. EN DAN DE DAG WAAROP ZE TROTS KOMT VERTELLEN DAT HAAR MENTRIX HELEMAAL UIT HAAR BOL GING VAN ENTHOUSIASME OMDAT ZE NU KON ZIEN WAT BEDOELD WERD MET DE MOTORIEK VAN EEN 5,5 JARIG KIND.

CORRIENE HAD DE SMAAK GOED TE PAKKEN EN BESLOOT ZOWEL HAAR DIFFERENTIATIE ALS AFSTUDEERWERKSTUK TE WIJDEN AAN DIT ONDERWERP.

ER VOLGDE EEN STUDIEAVOND EN VOORLICHTINGSAVOND VOOR DE DIVERSE SCHOOLTEAMS, EEN OUDERAVOND EN VOORAL VEEL OVERLEGGEN MET DE DIVERSE COLLEGA’S.

HET RESULTAAT WERD EEN MEESTERSTUK WAARBIJ DEZE TOEKOMSTIGE JUF HAAR TOEKOMSTIGE COLLEGA’S WERKENDERWIJS DE MEERWAARDE VAN INTEGRATIE VAN ICT IN HET LEERLINGVOLGSYSTEEM WIST TE LATEN ONTDEKKEN.

In de derde periode van Pabo 3 staat het thema ‘onderwijs als educatie’ centraal.

Het opleidingsaanbod richt zich dan op de pedagogische opdracht van de school en de wijze waarop inhoud kan worden gegeven aan waardenbeladen onderwijs.

Vanzelfsprekend strekt het terrein van de pedagogische opdracht van de school zich ook uit tot de ‘nieuwe media’. Nieuwe media beheersen namelijk een deel van ons leven. Het ligt voor de hand om in deze periode de waarde van deze nieuwe media in en voor het dagelijkse leven ter discussie te stellen.

ICT-E kernzaak periode 11

In tegenstelling tot vorige perioden, waar je je als student immers richtte op allerlei onderwijskundige toepassingen van de computer, staat nu het medium zelf ter discussie. De vraag of bijvoorbeeld ICT als medium een bijdrage levert aan het ‘welzijn’ van mensen werd nog niet eerder expliciet gesteld.

Onderwijsgeevenden van de 21e eeuw zullen moeten beschikken over ‘mediacompetenties’ in de zin van kritisch kunnen kijken naar media, maar ze moeten ook media-productietechnieken kunnen hanteren om informatie ter beschikking te stellen aan anderen. Deze mediacompetenties worden in deze periode in pedagogisch perspectief geplaatst.

Je ontwikkelt in periode 11 een informatieve en educatieve website voor leerkrachten basisonderwijs.

Studenten maken bij deze opdracht doelbewust gebruik van het medium Internet om een specifieke doelgroep te bereiken. Op de site www.ontwerpatelier.nl is een etalage ingericht met enkele inspirerende ontwerpen van studenten. En ja,... in de etalage staan betekent ook bekeken worden, getuige het juryrapport met betrekking tot een van de genomineerde producties:

Fragmenten uit het juryrapport

Media-aanbod voor kinderen, Monica Hochstenbach / Arjan Sprang, Ichthus Hogeschool.

Blijkt of de auteurs hebben nagedacht over de doelgroep: WAT en HOE?

De auteurs hebben nagedacht over de behoefte van leerkrachten en over de wijze waarop ze kinderen willen aanspreken. De auteurs maken onder het hoofdje ‘geweld’ gebruik van mooi beeldmateriaal. Heel interessant is de ‘mediaweek’. Prima scherm met een klik mogelijkheid voor de week van een 4e groeper en een 7de groeper. Heel informatief is ook het audiotje uit GTST. To the point, maar het downloaden duurde wel lang. Misschien voldoet een link naar de site van GTST ook wel. In de site zijn tabellen opgenomen. Tabellen lezen lekker op een site. De grote navigatie is niet zo betekenisvol voor leerkrachten. Wat is bijvoorbeeld ‘mediaweek’? Maar als je het toch probeert, stuit je op wat interessante informatie. (...)

Vertelt de site me iets over de AUTEURS zelf en hun COMPETENTIES?

Onder de knop ‘verantwoording’ leggen de auteurs uit hoe ze te werk zijn gegaan en hoeveel uren ze aan de diverse onderdelen besteed hebben. Dat is heel informatief en geeft beslist een beeld van hun competenties. Informatie en een fotootje over henzelf ontbreken jammer genoeg.

Het vierde jaar: ICT-E in het beroepsprofiel

In het laatste leerjaar maakt ICT-E integraal onderdeel uit van het te ontwikkelen persoonlijk beroepsprofiel van de student. Zo reflecteren studenten in hun portfolio, waarin ze o.a. aantonen te beschikken over de startbekwaamheden van een beginnende leerkracht, dat ze in staat zijn adequaat en effectief gebruik te maken van nieuwe media in het onderwijs.

Het expertisecentrum ICT-E beoogt kennis te verzamelen en te verspreiden over het educatieve gebruik van informatie- en communicatietechnologie in het primair onderwijs en de lerarenopleiding.

De 'E' van ICT-E staat voor de drie doelen van het project:

YOU HAVE NEW MAIL!



Ha Talitha,

Zie bijlage.

Zou jij ervoor voelen om als Explo-student Maxima bij de Ichthus te begroeten?

Mvg

Jeanette

Hoi Jeanette,

Bedankt voor het vragen maar ik heb stage en sta dus voor de klas. Zou de kinderen mee kunnen nemen maar is misschien toch niet praktisch. Wordt dus voor jou op zoek naar een ander. Volgende keer beter.

Talitha

Ha die Talitha,

En, was het een moeilijke beslissing?

Veel plezier/succes in de stage.

Hartelijke groet,

Gitte

hoi Gitte,

Nee was een makkelijke keuze, hoeft alleen maar te kijken waar ik waarde aan hecht en dan is de keus zo gemaakt. Maar toch bedankt.

Toch niet nog heel hard aan het werk hé?

groetjes

Talitha

Versnellen en stilstaan bij zelf opgeworpen hindernissen

\

E

t

Rick van der Pol en Iris Sanders

C

f



VLAMMEN KAN ALLEEN IN EEN NIET SCHOOLS SYSTEEM

Iris. MBO als vooropleiding. Iris schrijft op het inschrijfformulier bij de vraag waarom ze voor deze opleiding kiest: “Omdat het met computers is en dat is de toekomst. Ik heb stage gelopen op een basisschool en dat was onwijs tof dus daarom ga ik de pabo doen.” De eerste twee jaar doet Iris beslist goed mee, maar in het derde jaar begint het echte werk. Vanaf nu vlamt ze met regelmaat.

Het is mooi om te zien hoe studenten zichzelf soms welhaast dwingen om uit de schaduw te treden. In het derde jaar is Iris ineens avondconciërge op de hogeschool. Dan moet je van de school je eigen terrein maken, waar je optreedt, terugtreedt, improviseert en organiseert. Ook is ze vanaf het derde jaar WEL student (een student die werken en leren combineert) en wordt daar heel snel een goede juf van. Zomers draait ze mee in de zomerkampen die op de hogeschool worden georganiseerd; ook al iets waar je niet al te verlegen voor moet zijn. En ze werd taakgroep-vertegenwoordiger.

Maar de mooiste drijfveer voor ontwikkeling om hier naar voren te halen is het vlammen. Het is niet alleen typerend voor Iris. Veel studenten werken zoals zij. Iris zegt: “Ik moet een onderwerp hebben waarvan ik zeg ‘yes!, dat ga ik doen’, want een gewoon onderwerp kan je altijd wel vinden.” Iris, en met haar vele anderen, is iemand die in een schools systeem niet kan vlammen. Ze heeft een opleiding nodig die haar vaak genoeg uitdaagt om iets eigens aan te pakken, en als dat lukt, dan gaat ze ervoor. Handlingsplannen maken is een voorbeeld. Het maken ervan sprak Iris meteen aan. En dus ontstaat een enorme impuls om competentier te worden. Voor haar handlingsplannen kreeg Iris een negen... Motivatie en kwaliteit, daar is wel degelijk verband tussen.

Eerst Rick. Vooropleiding: HAVO. Rick is bij aanvang van de opleiding bang dat hij niet aan z'n trekken zal komen, dat de Pabo te makkelijk zal blijken te zijn. Rick is de eerste student die bij zijn opleiders aanklopt en om een versnelde leerroute vraagt. Z'n drijfveer tot competentie is goed zichtbaar te maken.

Als iets makkelijk is, vindt Rick het niet interessant. Hij raakt op dreef als het moeilijk wordt. In pabo 3 staat hij voor een van de moeilijkste klassen uit het bestand. De kinderen in z'n stageklas hebben binnen een jaar maar liefst negen leraren versleten, invallers meegerekend, en voelen zich (voor wie niet met kinderen werkt is dat misschien vreemd) in de steek gelaten. Vertrouwen winnen is in deze klas noodzaak. Maar hoe doe je dat als de klas tegelijk trefzeker en met harde hand je zelfvertrouwen probeert te ondermijnen? Rick: “Deze klas spreekt me aan. Een dag in de week stage lopen is te weinig.” Na een maand liggen er zes uur video, een schrikjagend stageverslag en een wanhoopskreet. “Ik flop aan alle kanten, het lukt me voor geen meter.”

Studenten die het zichzelf moeilijk willen maken, stellen ook hoge eisen aan de opleiding. Rick's stageklas stelt de competentie van z'n opleiders danig op de proef. Het schoolse ‘opdracht geven, datum stellen, opdracht nakijken’ zou Rick niet verder helpen. Bovendien moet de opleiding voor Rick (maar zeker niet alleen voor hem) zo zijn ontworpen dat hij zowel kan versnellen als stilstaan. Versnellen bij de onderdelen die hij zich snel eigen maakt, en stilstaan bij de problemen die hij niet uit de weg gaat. Per saldo leverde Rick dat een een half jaar winst op; z'n opleiding duurde drie en een half jaar.

Kijk even mee in het stageverslag voor een indringend voorbeeld van motieven tot leren en ontwikkelen.

“Terwijl we naar de gymzaal lopen, krijg ik een geschreven briefje in handen gedrukt, waarop staat dat er niet mee gegymd mag worden van een moeder. Het briefje is slordig, en zou van het kind zelf kunnen zijn. Ik heb geen zin in ruzie, dus laat ik het erbij. Het kind mag langs de kant gaan zitten. Er is gewaarschuwd; er mag geen cola mee naar binnen genomen worden. Binnen aangekomen zie ik dat ze toch cola heeft meegenomen. Ze opent die uitdagend voor mijn neus. Natuurlijk reageer ik: “Ik dacht dat ik iets gezegd had over die cola?” Vervolgens morst ze cola op de banken van de gehuurde gymzaal... Tja, dat wordt natuurlijk opruimen... zou je denken! Nadat ik een tijdje gewacht heb, en gezien heb, dat ze niets opruimt, vraag ik haar vriendelijk doch dringend om het even op te ruimen. Haar korte antwoord brengt me van mijn stuk: Nee! Na een paar keer aandringen, bozer worden, loopt ze uiteindelijk naar de kleedkamer voor een doekje. Het is pas half negen in de ochtend, en dit gebeurt al... Ze komt om kwart voor negen terug, en gaat zitten. Ik ga even kijken naar de plek, maar alles ligt er nog. Ze ruimt het gewoon niet op. Ik vertel haar dat ze het op moet ruimen, omdat het haar gemorste cola is. Weer een nee, ik ben toch zeker geen slaaf, ze hebben hier mensen die dat voor me op moeten ruimen. Ik sta perplex. Wat is dit voor wereld? Een totaal nieuwe voor mij, dat is een ding wat zeker is.”

“Tijdens rekenen, taal en aardrijkskunde begeleid ik kleine groepjes kinderen. Ik probeer dan gewoon de verplichte lessen te draaien. Ik begin mijn les op een gewone manier, we zitten maar met z'n zevenen, en de andere groep van de combinatieklas wordt door de leerkracht begeleid. Ik moet dus rekening houden met de anderen. Ik start zachtjes, de kinderen praten gewoon door. Ik vraag om stilte, maar wanneer ik de eerste namen heb genoemd, moet ik weer overnieuw beginnen. Ik word compleet genegeerd, en de kinderen geven grote monden, zijn ongelofelijk brutaal. Licht het nu aan mij, aan het feit dat ik stagiaire ben, aan het feit dat deze klas dit jaar al negen leerkrachten heeft versleten, aan de wijk, aan de klas, aan de kinderen?”

Tutorkunst en -kunde

7 E

Voor de docent betekent het werken aan de vernieuwde opleiding een omslag in doen en laten. Niet op alle fronten, want tijdens hoorcollege's en 'intensieve contacturen' kan de docent zich ouderwets uitleven in hoogstaand onderwijsaanbod en dito interactie. De vernieuwde opleiding gaat immers niet uit van één 'rol' voor docenten, maar van variatie. Wat niet wegneemt dat de docent vaak als tutor zal optreden, dat wil zeggen, als begeleider van een groep studenten. Als tutor moet de docent handelen op een wijze die nog niet eerder in deze vorm werd gevraagd.

Dit hoofdstuk wil een indringende kijk bieden op tutorkunst en -kunde. Fragmenten uit het portfolio van een tutor illustreren de benodigde competentie.



DE ROL VAN DE TUTOR

Binnen de leer- en ontwerpomgeving van de vernieuwde opleiding heeft de tutor een voornamelijk rol. Voor de studenten is hij gedurende een semester (twee onderwijsperiodes van 10 weken) de meest belangrijke intermediair tussen de opleiding in al haar facetten en de student. De tutor begeleidt de studenten van zijn taakgroep bij het uitvoeren van de kerntaak, die in de meeste gevallen uiteindelijk ook door hem beoordeeld wordt. Daarnaast is de tutor hun stage-begeleider, monitort hun persoonlijke ontwikkeling en 'bewaakt' het groepsproces van de taakgroep die uit 15 studenten bestaat. In het eerste studiejaar begeleidt hij de taakgroep gedurende zes weken twee maal anderhalf uur, in het tweede, derde en vierde studiejaar wordt de frequentie van de taakgroepbijeenkomsten onder begeleiding van de tutor teruggebracht tot zes maal één keer per week. De nadruk komt dan sterker te liggen op het werken in de 'taakgroep zelfstandig'. De tutor functioneert binnen een tutorenteam dat bestaat (in de groep van 60 studenten) uit vier tutores, waarvan één tutor als coördinator fungeert.

In de periodeboeken wordt de rol van tutor 'volgens het boekje' als volgt beschreven:

De taakgroep-tutor bevat behalve studenten ook een docent. Deze docent heeft een specifieke onderwijsrol, namelijk die van tutor. Het is de taak van de tutor het leerproces van de studenten en het samenwerkingsproces tussen de groepsleden te bevorderen. Dit doet de tutor niet door van A tot Z te vertellen wat en hoe studenten iets moeten doen, maar door hun activiteiten te observeren en hun adviezen te verstreken over de wijze waarop ze de zaken in de taakgroep beter kunnen aanpakken. In beginsel ligt het initiatief voor de aanpak van de taken bij de studenten.

In de eerste plaats is de tutor dus stimulator van het leerproces. Hij of zij zal op daartoe geëigende momenten de groep stimuleren dieper op de leerstof in te gaan. De tutor kan dit op allerlei manieren doen: door prikkelende vragen te stellen die het denken over een bepaald onderwerp richting en meer diepgang geven, door voorbeelden aan te dragen uit praktijk-situaties, door vergelijkingen te trekken met gelijksoortige situaties, en door bepaalde literatuur ter lezing te suggereren.

In de tweede plaats is de tutor stimulator van het samenwerkingsproces in de taakgroep.

De tutor let op zaken als: hoe is de deelname van de verschillende groepsleden?; wordt er systematisch gewerkt?; kan iedereen deelnemen aan de discussies?; hoe vervult de gespreksleider zijn rol?; maken de andere groepsleden het uitvoeren van het gespreksleiderschap (on)mogelijk?

De tutor kan op deze manier fungeren als een soort vangnet met betrekking tot het groepsproces binnen de taakgroep. Door duidelijke afspraken vooraf te maken, door regelmatig te evalueren en feedback te geven over de wijze waarop de groep inhoudelijk en procesmatig samenwerkt, kan de tutor de groepsleden helpen optimaal te functioneren in de taakgroep. In principe is de tutor ook stagebegeleider en hij begeleidt je in de voortgang van je studie. Hij is dus heel belangrijk, en nauw betrokken bij alles wat je binnen de opleiding doet. Uiteindelijk is de tutor ook (mede)verantwoordelijk voor de beoordeling van de verschillende producten.

13 februari 2001

De eerste twee weken onderwijs van deze periode zitten erop. Ik heb er tot nu toe een goed gevoel over. De startbijeenkomst was een groot succes. De studenten gingen actief (!) aan de slag met het formuleren van de 80 vragen over actief leren. Het grappige was na zo'n week dat ze een daarbij een vakjargon hanteren dat er niet om liegt. Metacognitie, werkconcept, leerstijlen. Eigenlijk schrok ik daar weer een beetje van. Ik heb zelf direct het leerpsychologieboek uit de bibliotheek gehaald... ik ben natuurlijk geen onderwijskundige. Eigenlijk niemand uit ons tutorenteam.

De eerste taakgroepbijeenkomst had ik heel goed voorbereid. Natuurlijk heb ik eerst kennisgemaakt met de groep. En verder had ik naar aanleiding van de scholingsdag een startagenda ontworpen voor de eerste bijeenkomst. En dat was maar goed ook. Zo'n nieuwe groep (sommige studenten hadden nog niet met elkaar in een taakgroep gezeten) geeft toch wat onzekerheid tussen studenten onderling. De meeste studenten hebben wel eens zelf een taakgroepbijeenkomst 'voorgezeten', dat kun je dan ook merken. Ik heb geprobeerd om met de studenten een soort samenwerkingscontract te maken.

Ik was tamelijk veel aan het woord. Er kwam nog niet zo veel uit. Maar, ik heb wel goede afspraken gemaakt. De structuur van mijn agenda zag er als volgt uit:

1. Voorstellen

Ik merkte al tijdens het voorstellen aan het non-verbale gedrag dat sommige studenten minder goed met elkaar kunnen opschieten. In de gaten houden maar. Ik had wel het gevoel dat ze mij direct accepteerden... veel keus hebben ze niet natuurlijk.

2. Doelstellingen periode

Dat was het minst spannende onderdeel. In de startweek hadden ze het periodeboek doorgenomen. Toch merkte ik direct dat er een paar studenten waren die mompelden dat ze het allemaal nogal vaag vonden. Ik was toen nog niet zo alert om het periodeboek erbij te pakken en even door te vragen, zo van: 'waar wordt het voor jou vaag?' Later bleek dat het doorvragen een uiterst adequate manier is om vermeende onduidelijkheden boven tafel te krijgen.

3. Discussie samenwerkingscontract

Ik heb met de studenten het volgende lijstje doorgenomen

- kritisch zijn t.o.v. ideeën en niet van mensen
- luister actief
- afspraken m.b.t. agenda's, verslagen
- afwezigheid groepsleden
- de manier waarop ik als tutor aan de slag wil
- gezamenlijke verwachtingen (mooi om later op terug te kijken)

- adressen, e-mail, communicatie

Dat maakte nogal wat los. Op dit moment werden namelijk binnen de groep wat 'oude rekeningen' gepresenteerd: die studenten kunnen behoorlijk hard zijn naar elkaar. Zo was er eentje die met een broeierig gezicht hoopte dat 'we' er deze keer nu eens in zouden slagen om deze mooie afspraken na te komen. Ze keek steeds mijn kant op en ik ging me al bijna schuldig voelen, maar ik geloof dat ze een medestudent bedoelde die naast mij zat (deze deed juist uiterst vriendelijk en amicaal tegen mij). Ik heb er niet meer over gezegd dan dat ook ik daarvan uit ging.

Tenslotte heb ik voorgesteld om het werken in de taakgroep ook tussentijds te evalueren. Vonden ze prima.

De verwachtingen ten aanzien van 'hun' tutor die de studenten uitspraken varieerden, maar er zat wel een patroon in:

- Ik vind het plezierig wanneer je gericht kunt werken. Soms laten tutores je te veel zwemmen. Het meest stimulerend vind ik wanneer een tutor enthousiasme toont, laat zien dat hij zich er ook in verdiept heeft. De meerwaarde van de tutor is dat hij de structuur van de periode en de stof aangeeft zodat je weet waar het met de kerntaak naar toe moet.
- Hij moet gewoon heel deskundig zijn.
- Niet constant aan het woord zijn, ze moeten ons wel onze gang laten gaan, maar als het misgaat, moeten ze gewoon ingrijpen. En als er bepaalde dingen zijn waarvan ze gewoon voelen dat is belangrijk, en wij gaan daar een beetje vluchtig overheen, dan moet ze gewoon zeggen: 'Stop, leg dat eens even uit'.
- Ik heb het liefst een tutor die erop wijst wat belangrijk is, van mij mag hij altijd de taakgroep voorzitter en hij moet heel duidelijk zijn.
- Als het een goede tutor is, dan accentueert hij de hele periode door wat belangrijk is.
- Wat ik zo verschrikkelijk vind, is een tutor die met zijn armen over elkaar gaat zitten en zegt: 'Ik ben tutor en ik begeleid jullie op afstand. Jullie moeten het vooral zelf uitzoeken'.
- Ik verwacht van tutores dat ze zelf hun zaken goed voorbereid hebben. Ook moeten tutores heel actief zijn. Ze moeten bezorgdheid, betrokkenheid tonen.

Ik heb er voor mezelf maar uitgehaald: ik moet inhoudelijk goed op de hoogte zijn, (dat leerpsychologieboek nog maar eens doornemen?) betrokkenheid vinden ze belangrijk (nou, dat ben ik, misschien zelfs te veel) en me een beetje inleven in de student.

Ik vind het jammer dat ik geen inhoudsdeskundige ben. Want daar gaat het in deze periode natuurlijk ook om.

Deze tamelijk neutrale beschrijving van de rol van de tutor geeft een weergave van zijn activiteiten en zal studenten (novieten, maar ook meer gevorderde) niet verontrusten. Voor docenten bevat dit beeld een opsomming van vereiste competenties die in veel gevallen oorspronkelijk niet tot zijn bagage behoorden. Het helpt daarom niet veel simpelweg te stellen dat een 'tutor' een (opleidings)docent is. Er is sprake van een paradigmawisseling: niet de docent centraal, maar de student, niet een docentrooster, maar een studentrooster, niet als docent uitsluitend het beste geven van jezelf en studenten iets leren, maar het leerproces van de student centraal stellen. Het blijkt in de praktijk een betrokkenheid bij docenten op te roepen die veel energie genereert. Soms ook energie die aanvankelijk gekenmerkt wordt door onzekerheid. Een onzekerheid die gevoed wordt door herinneringen aan de tijd toen het werk bestond uit het uitsluitend verzorgen van lessen of colleges op het terrein waar de docent zich competent, autonoom en thuis voelde: zijn eigen schoolvak. Uiteindelijk leidt het spelen van de rol van tutor echter weer tot 'nieuwe' competentiegevoelens, alleen strekken die zich verder uit dan die van overdrachtskunstenaar.

'TIEN-WEKEN-TUTOR'

In dit hoofdstuk volgen we een tutor die in het tweede semester van het tweede studiejaar aan zijn taak begint.

van: tutorenteamPabo-2@Ichthus-hs.nl
Datum: 13 januari 2001
Aan: ontwikkelaarsperiode2@ichthus-hs.nl
Onderwerp: periodeboek 7

Beste collega's,

Kunnen jullie ons het periodeboek mailen voor de tweede periode? We vonden het nog niet op het Intranet. Kunnen jullie een

indicatie geven wanneer het beschikbaar is? We willen namelijk snel beginnen met het inlezen zodat we ons op de scholingsdag van 19 januari goed kunnen voorbereiden.

Met vriendelijke groet,
Tutorenteam Pabo-2

13 januari 2001

Hopelijk is het periodeboek snel beschikbaar. Het begint nu toch wel een beetje te kriebelen. Ik heb natuurlijk het materiaal dat bij Explo is gebruikt en op het Intranet staat, bestudeerd. Maar het leeft nog niet echt voor me. Ik hoop op de scholingsdag een stuk wijzer te worden. Het thema: 'Actief leren' spreekt me aan. Maar ik begrijp ook dat deze periode toch weer anders ingericht is qua opleidingsdidactiek dan voorgaande periodes. Misschien is het wel een voordeel voor me dat de taakgroepen nu ook voor het eerst aan de slag gaan met PGO. Dat zal overigens voor deze studenten geen grote problemen geven. Ze zijn immers gewend aan het werken in taakgroepen.

Ik heb de voorbereidingen van de IC's van vorig jaar voor mijn vak op het Intranet gevonden. Die zijn soms heel verrassend en geven mij voldoende aanknopingspunten om daaraan een invulling te geven. Sommige zaken ga ik in ieder geval heel anders doen. Ik vind het wel spannend dat studenten ook mijn IC's 'mens en maatschappij' gaan onderzoeken. Ik hoop dat ik er zelf in slaag om aanzetten tot actief leren te geven. En verder: ik heb het 'E-zine' bekeken dat ik in de etalage op www.ontwerpatelier.nl vond. Ik krijg daar eigenlijk niet zoveel zelfvertrouwen van. Ik zou namelijk alles wat de studenten op ICT-gebied kunnen ook willen beheersen. Misschien maar proberen om gezamenlijk op te trekken met de studenten.

De kerntaak is me duidelijk. Ik snap wat een E-zine is, ik weet waar het met deze kerntaak in hoofdlijnen naar toe moet...

Uit het periodeboek 'Actief leren', Periodeboek 7
Educatie 2000 - 2001

E-zine?

Wat dat is, een E-zine? Ga maar eens 'kijken' op het Internet. Op het WWW worden steeds meer E-zines gepubliceerd. Het zijn tijdschriften met verschillende rubrieken, beelden, meningen, interessante links, een paradigma van een les waarin de kinderen werkelijk actief hebben geleerd, etc. Het E-zine dat jullie in een groep van 4 à 5 studenten gaan uitgeven, kent in ieder geval geen geheimen meer als het gaat om actief leren.

Het is een elektronisch tijdschrift met kwaliteit, de (bijna) wetenschappelijke artikelen bevatten voetnoten, reacties op elkaars artikelen (bijvoorbeeld een ingezonden brief waarin je de discussie met één van je mede-redacteuren aangaat), beelden van actief leren, cartoons, misschien een interview met een praktijkdeskundige, je laat kinderen aan het woord, je houdt het onderwijsaanbod van de opleidingsdocenten tegen het licht, etc. Door middel van een link laat je de geïnteresseerde lezer een kijkje nemen op de website die je samen met de kinderen van je stagegroep hebt ontwikkeld. Tenslotte geef je in een persoonlijk hoofdartikel je persoonlijke visie op (de didactiek van) actief leren.

Aan de uitvoering van een periode gaat vanzelfsprekend een enorme voorbereiding vooraf. Het Intranet moet voorzien worden van studentmaterialen: het periodeboek, de zelfstudiepakketten, studieteksten, collegevoorbereidingen van docenten, de template van het portfolio, etc. In beginsel worden namelijk alle student- en docentmaterialen digitaal beschikbaar gesteld. Een enorme logistieke operatie die zich echter in de loop van de tijd terugbetaalt. Immers, ook voor docenten biedt het Intranet een schat aan materialen. Kennismanagement speelt daarin een grote rol. Van beginnende tutoren wordt veel gevraagd. Allereerst moeten ze het periodeboek met daarin het spoorboekje van 10 weken onderwijs door en door kennen. Het doorgronden van een periodeboek met daarin de leidende gedachte van een periode, de kerntaak en de overige ingrediënten van de periode is, zo leert de ervaring, een tijdrovende en intensieve aangelegenheid. Vooral omdat iedere nieuwe periode vanzelfsprekend geplaatst moeten kunnen worden (zeker voor en door een tutor) binnen het studiejaar en de rode draad van de gehele opleiding. Voor de aanvang van iedere periode komen de tutorenteam van alle locaties bijeen om zich samen te buigen over de periode. In de unitbrede scholingsdagen worden alle aspecten en ingrediënten van een periode gezamenlijk

doorlopen. Dat betekent dat de docenten via workshops zelf ook bezig zijn met onderdelen waarmee de studenten geconfronteerd worden. In dit geval betekent dit dat ook de docenten 80 vragen over 'actief leren' formuleren en kennismaken van ervaringen van het jaar daarvoor, kennismaken met studentproducten, etc. Daarnaast komen op locatie alle tutorenteam vrijwel wekelijks bijeen om op een intervisieachtige wijze ervaringen te delen, taakgroepbijeenkomsten voor te bereiden en ervaringen en gouden tips en trucs uit te wisselen. Deze bijeenkomsten blijken in de praktijk cruciaal te zijn. In het rooster moet daarmee ook steeds rekening gehouden worden.

Wel denk ik te weten hoe ik met mijn vak 'actief leren' kan bewerkstelligen, maar toch. Volgende week doe ik mijn eerste stagebezoeken. Daarna wordt een groot deel van de taakgroepbijeenkomst ingeruimd voor stagereflectie. Ik ben benieuwd hoe dat gaat uitpakken. Het is overigens wel ontzettend veel om te monitoren. Ik bedoel, ... in het verleden hoefde ik me uitsluitend zorgen te maken over mijn vak en hoorde ik eigenlijk nauwelijks iets over het reilen en zeilen van de studenten binnen onze hogeschool. Ik krijg nu vragen die ik beslist niet direct kan beantwoorden. Zo viel het me op dat ik nauwelijks op de hoogte ben van de studiewijzers en het onderwijs- en examenreglement. Vragen hierover bereikten mij vroeger eigenlijk nooit. Leerzaam hoor...

Uit de reflecties van deze tutor blijkt dat je als tutor een redelijk inzicht moet hebben in je eigen competenties op de terreinen waar je geacht wordt een rol te spelen. Een van de belangrijkste vragen die tutores zichzelf stellen is of hun inhoudelijke expertise in een bepaalde periode wel toereikend is. Studenten lijken wat meer onbevangen te staan ten opzichte van hun tutor en gaan er althans bij de eerste kennismaking van uit dat deze over de vereiste competenties beschikt.

We hebben al eerder gezien dat het werkteerterrein van de tutor zich niet beperkt tot (vak)inhoud, maar dat juist ook specifieke begeleidingsvaardigheden van belang zijn.¹ Vragen die zich opdringen zijn: in hoeverre moet een tutor vakinhoudelijk een expert zijn? En, bestaat er een dominant model voor de tutor binnen dit onderwijsconcept, zodat gewerkt kan worden als een 'modeltutor'?

DE IDEALE TUTOR

Bij de samenstelling van een tutorenteam voor een bepaald studiejaar kan natuurlijk rekening gehouden worden met de dominante inhoud van de periode. Maar, meer dan dat blijkt in de praktijk niet mogelijk. In de praktijk blijkt het van belang om tutorenteamen zo samen te stellen dat zij complementair zijn, bijvoorbeeld qua vak- en vormingsgebieden. Het lijkt erop dat een ideale tutor beschikt over inhoudelijke expertise én competent is op het terrein van begeleidingsvaardigheden. De op een na beste tutor is de docent die weliswaar niet een inhoudelijke expert is, maar een goede begeleider van de taakgroep is. Het slechtste dat studenten kan overkomen is misschien wel begeleiding in een taakgroep door een inhoudelijke expert die een zwakke tutor is. De neiging om met tamelijk veel ongeduld de taakgroepbijeenkomsten te benutten om 'gewoon' een uurtje les te geven is verleidelijk en soms groot.

Globaal gezien hebben tutores drie taken die zij niet kunnen en mogen verwaarlozen:

Stimulerende bijdrage in de taakgroep m.b.t. het leerproces van de studenten

Een van de moeilijkste taken, het lijkt zo vanzelfsprekend, is die van stimulator van het leerproces van studenten. Het gaat echter om een complexe en soms zelfs ongrijpbare taak die niet uit een boekje is te leren. Een tutor wordt geacht zich meer te richten op het faciliteren van kennisverwerving in plaats van het stimuleren van kennisabsorptie. En hoe je dat precies doet...? In ieder geval zal hij voortdurend nadenken over de wijze waarop hij activiteiten die het leren stimuleren – van oudsher de taak van de docent –

modeltutor bestaat. En of ze dus allemaal eenzelfde stijl moeten hanteren. Authenticiteit is in ieder geval belangrijk, naast een aantal basale begeleidingsvaardigheden. Op het moment dat een tutor in een rol blijft hangen en kunstjes gaat vertonen, is dat schadelijker dan een tutor die veel moeite heeft met zijn nieuwe rol, maar zich daarvan bewust is en soms zijn onzekerheden met de studenten deelt. Zo bleek uit evaluaties dat studenten haarscherp kunnen aangeven hoe een tutor zijn handelen zou kunnen verbeteren. Mild en barmhartig en gericht op gedragsverandering is de vaak concrete feedback die studenten aan 'hun' tutor geven.

10 april 2001

Actief leren is een juiste titel voor deze periode. Voor mij net zo goed als voor de studenten. Het is razend druk geweest. Studenten hebben hun E-zines ingeleverd (nog niet allemaal natuurlijk), ik moet nog even wachten op hun portfolio, maar ik ben alvast begonnen met de functioneringsgesprekken. Dat is overigens een prachtige ervaring. De studenten bereiden die gesprekken heel zorgvuldig voor. De gesprekspunten worden gemaild. Ze weten precies hoe een functioneringsgesprek gevoerd moet worden, want ze hebben er ervaring mee opgedaan in de eerste anderhalf jaar. Ik heb zelfs het idee dat wij ook hier van kunnen leren. De functionerings-gesprekken leveren een schat aan informatie op, voor de studenten, voor mij en voor de opleiding. In het tutorenteam zullen we de trends en patronen in de uitkomsten van de gesprekken bespreken om er ons voordeel mee te doen.

Exemplarisch hebben we één E-zine besproken aan de hand van het beoordelings- en feedbackformulier. Het kost veel tijd om zo'n E-zine adequaat te bespreken en de procesverslagen van de studenten goed naar waarde te schatten. Tussen de regels door bevatten die veel informatie over het groepsproces. Het is mij nog niet zo duidelijk hoe hiermee kan en moet worden omgegaan.

En verder: ik ben benieuwd naar de evaluaties. Ik heb ze van mijn taakgroep snel gelezen. Ze vonden me betrokken, enthousiast en inspirerend, maar wel een beetje dominant. Maar nu eerst: de scholingsdag voor periode 8: 'Verhalend ontwerpen', ik ben benieuwd.

Een modeltutor bestaat vermoedelijk niet. Wel is van belang dat de tutor inzicht heeft in de verschillende beheersingsniveaus van zelfstandig leergedrag van studenten. Bij deze verschillende niveaus 'hoort' namelijk een bepaalde vorm van sturing door de tutor. Zo kan het voorkomen dat een ervaren tutor bewust kiest voor 'model-leren', omdat hij het op een zeker moment belangrijk vindt om hardop denkend een lesvoorbereiding te maken, of een bijeenkomst voor te zitten. De tutor geeft dan het goede voorbeeld. Het is duidelijk dat hij dan een zeer sturende rol heeft. Met name in het eerste studiejaar kan dat model-leren frequent worden toegepast. Maar de tutor moet er niet in blijven hangen. En het is van belang dat hij ook in zijn voorbeeld weliswaar aansluit bij het kennisniveau en denkvaardigheden van de studenten, maar anderzijds al opereert op een niveau waaraan de studenten zich kunnen optrekken. Als de taakgroepen de verschillende leeractiviteiten en samenwerkingsvaardigheden beter onder de knie krijgen, gaat de tutor steeds minder als 'voorbeeld' dienen en meer als 'coach' fungeren.

Uiteindelijk, in het derde en vierde studiejaar treedt de tutor steeds meer op als 'consulent'. Als de studenten in een simulatie als een schoolteam fungeren, schakelen ze, indien ze dat nodig achten, de tutor in op een terrein waarop hij specifieke vakinhoudelijke deskundigheid heeft. In dat verband is het ook goed op te merken dat in verschillende perioden soms een expert aanschuift in de taakgroep. Er wordt dan van taakgroep-expert gesproken.

KUNST!

Veel studenten willen leraar worden omdat ze zelf zo'n leuke docent op school hadden. Als doorgevraagd wordt waarom zij diegene zo'n goede leraar vonden, worden kwalificaties genoemd als 'betrokken', 'vrolijk', 'enthousiast', eigenschappen die de eigenheid van die leraar aangeven. Het zijn juist deze eigenschappen die studenten vroeger toen zij zelf nog op school zaten, inspireerden en die in een taakgroep als stimulans gebruikt kunnen worden. Het is prachtig als de tutor over deze eigenschappen beschikt. Maar daarmee is hij er nog niet. De taakgroep is voor het binnenschools curriculum de belangrijkste component van de leeromgeving, tutores zijn daar een onlosmakelijk onderdeel van.

Het is daarom terecht dat de opleiding investeert in de deskundigheidsontwikkeling van docenten. Het parallelleitsprincipe speelt daarin een belangrijke rol. Daarmee bedoe-

¹ Parallelliteit is een belangrijk principe binnen de Ichthus Hogeschool. Zoals met studenten met assessments en een portfolio gewerkt wordt, wordt in het kader van competentiegericht HRM-beleid een instrument ontwikkeld dat medewerkers in staat stelt een self-assessment uit te voeren. Op basis van dit assessment maakt de medewerker een persoonlijk ontwikkelingsplan.

in handen kan geven van studenten. Het maken van 'niet-sturende' opmerkingen, het stellen van de juiste sleutelvragen en een repertoire aan kennis en vaardigheden met betrekking tot het begeleiden van groepen zijn belangrijke bekwaamheden.

Vooraf het stellen van juiste, stimulerende vragen is van belang. Studenten zijn namelijk niet altijd begerig naar leerstof en verdieping en soms geneigd om luchtig en lenig over bepaalde zaken heen te lopen. In de praktijk blijkt het dat deze studentgerichte benadering lastig onder de knie te krijgen is en soms tot karikaturaal gedrag leidt.

Zoals de tutor die nadrukkelijk achterover leunt en 'niets' doet, want 'jullie zijn toch immers zelf verantwoordelijk voor je eigen leerproces' en het verzoek om het leerproces van studenten te faciliteren beschouwt als een verbod tot het leveren van een bijdrage aan de discussie.

Stimulerende rol in de taakgroep, gericht op het bevorderen van samenwerking

Ook deze rol is razend lastig om onder de knie te krijgen en vergt voortdurende aandacht. Het gaat hierbij om afspraken over werkprocedures, de deelname van de taakgroepleden, groepsrollen, aanwezigheid, communicatie, etc. Het is namelijk wel zo dat een assertieve student technisch gezien heel goed in staat is om bijvoorbeeld een bijeenkomst voor te zetten, toch is de steun van een tutor bij een dergelijk functioneel gespreksleiderschap soms onmisbaar. Daarbij helpt het de groep als de tutor zo nu en dan 'vanaf het balkon' het groepsgedrag bewaakt en evalueert. Het geven van individuele feedback is hierbij een belangrijke voorwaarde.

Intermediair tussen opleiding en studenten

Binnen het nieuwe onderwijsconcept blijkt al snel dat tutoeren moeten wennen aan een rol die ze in feite nog nauwelijks gespeeld hebben. Ze zijn namelijk opeens de belangrijkste intermediair tussen de opleiding en studenten. Er worden in de veilige setting van de taakgroep vragen gesteld over de opleiding waarmee de individuele docent tot voor kort niet werd geconfronteerd. Studenten geven soms wel heel erg volgens de regels feedback op functioneren van bepaalde docenten als bijvoorbeeld de contacten tussen student en docent moeizaam verlopen. Of er wordt ongezouten kritiek geleverd op de kwalitatieve uitvoering van bepaalde IC's van collega's. De individuele tutor kan daarbij vanzelfsprekend altijd terugvallen op het tutorenteam om voorkomende problemen te bespreken. Uiteindelijk levert de uitkomst van dit overleg grote winst op voor de kwaliteitszorg van de opleiding als organisatie.

12 maart 2001

Op dit moment duizelt het me soms. Ik loop herhaaldelijk keihard tegen mijn tekortkomingen aan. Of in correct jargon: tegen 'hiaten in mijn competenties'. Soms denk ik na een taakgroepbijeenkomst dat we heel erg op de goede weg zijn.

Soms bespeur ik ook een terugval. Ik probeer steeds de studenten te stimuleren en merk hoe belangrijk het is als ze het wenkend perspectief voor ogen hebben van een afgeronde kerntaak waarbij ze de kwaliteit van hun handelen, reflecties en producties kunnen benoemen. Toen een van de samenwerkende groepjes (ze werken in groepjes van drie à vier studenten aan hun E-zine) al het een en ander te presenteren had, hebben we onmiddellijk één van de grote Mile-monitoren neergezet om in de taakgroep delen ervan te presenteren. Dat leverde prachtige discussies op. Het is verrassend om te merken hoe studenten in korte tijd kunnen groeien. Maar ik heb ook ervaren dat deze studenten nogal consequent zijn t.o.v. hun goedwillende docenten en dat is soms even slikken.

Tijdens een basisgroepbijeenkomst aan de groep van 60 studenten over 'actief leren' had ik me voorgenomen om de studenten eens flink aan het denken te zetten. Natuurlijk goed voorbereid. Beamer stond klaar, een paar mooie video-fragmenten en een glasheldere powerpoint-presentatie. Kortom, ik had er zin in. Natuurlijk een breed exposé gegeven over vormen van actief leren, met een helicopterview op macro-, meso- en microniveau uiteengezet dat het allemaal anders moet in het onderwijs. Ik voel me gedreven, maar dat komt eigenlijk niet door de houding van de studenten. Ze luisteren beleefd, maar reageren niet echt. Om de bijeenkomst een interactief karakter te geven, gaf ik ze ook een opdracht tussendoor. Gelaten doen de studenten mee. Daarna vertel ik ze frontaal dat frontaal onderwijs niet zo effectief is.

Gelukkig vliegt het uur om. Voor mij tenminste. Aan het eind, als ik met klamme handen mijn spullen inpak, zegt een van die studenten: 'was dit nu actief leren, deze bijeenkomst?' In de koffiekamer smaakt de traktatie van mijn jarige collega naar as.

In dezelfde week besloot ik om het proces binnen de taakgroep te evalueren. Ik was ook wel benieuwd naar de feedback op hun tutor. Ik kwam er genadig af. Ze vonden alleen dat ik zo nu en dan te dominant was, te veel aan het woord en zo. Ik kan me daarbij wel iets voorstellen. Het komt ook omdat ik steeds een beetje pendel tussen een paar strategieën. Ik merkte namelijk dat binnen de taakgroepbijeenkomsten waarbij ik als tutor aanwezig was, op een gegeven moment niet echt efficiënt gewerkt werd. Ik besloot toen om een paar keer de taakgroepbijeenkomsten voor te zetten, om te laten zien hoe het moest. Dat was een tip van een collega. Model-leren kan soms heel effectief zijn. Dat was het ook wel, maar ik kreeg toch snel feedback van mijn studenten

dat ze het op prijs stelden om het weer zelf te doen. Het ging daarna overigens beduidend beter. Ik moet wel oppassen om de studenten niet aan een kruisverhoor te onderwerpen. Vragen stellen – en dan het liefst de juiste vragen – wordt sterk gewaardeerd door de studenten. Dat gaven ze tenminste aan. Ik ben ze op een gegeven moment gaan 'overvragen'. Door mijn spervuur van vragen sloeg iedereen eigenlijk dicht. Met vermoeide blikken keken ze me aan. 'OK', zei ik toen ... 'luister maar even niet naar mij'. De discussie kreeg weer een normaal verloop.

Zo vraag ik me voortdurend af of ik het goed doe. Ik reflecteer minstens zo hard als de studenten geacht worden te doen. En merk daarbij ook dat we nogal wat eisen stellen aan studenten. Tijdens de stagebegeleidingsgesprekken en stage-reflectie op de opleiding blijkt dat sommige studenten echt al heel professioneel kunnen reflecteren en beschikken over vaardigheden die ik zelf nog maar pas verworven heb. De wijze waarop studenten in een workshop over intervisie de kwaliteit van vragen kunnen benoemen maakt me vrolijk,... maar ook weer onzeker. Verder kost het me soms moeite om studenten door middel van gericht vragen stellen op een hoger niveau te brengen. Dat gevoel deel ik overigens met meer collega's.

Zo vind ik het moeilijk om heel gerichte feedback te geven op bijvoorbeeld een persoonlijk stageplan of op de eerste aanzet van het portfolio van een student, die zijn eerste reflecties op de voor deze periode te verwerven competenties naar mij mailde. En dan doel ik niet eens op de moeite die ik had om het gezipte bestand te openen. Maar gewoon op de inhoud. Niets is zo moeilijk als feedback te geven op bijvoorbeeld een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) of op een les, of bepaald gedrag van een student. Dat worden belangrijke items voor mijn eigen POP...

Ik ben er overigens nog steeds niet uit wat nu een ideale tutor precies is en doet. Sommige collega's zijn veel strakker dan ik, zo maak ik op uit de besprekingen die we hebben. Anderen kunnen werkelijk met hun handen in hun zakken zo'n hele groep aan het denken, werken en leren zetten. Nu snap ik ook wel dat de ideale tutor niet bestaat, en krijg ik geleidelijk meer zicht op die rol. Maar, het is een hele kunst!

TUTORKUNDE

Over de kwaliteiten van de ideale tutor is veel geschreven. De ervaringen binnen Explo en de vernieuwde opleiding lijken bepaalde kwaliteiten te onderschrijven. Ze komen ongeveer hier op neer:

1. Redelijke vakinhoudelijke kennis over het onderwijs van tien weken, om de besprekingen van de studenten te volgen en het leren van studenten te prikkelen.
2. De tutor moet laten zien dat hij op een authentieke manier betrokken is bij het leren en leven van studenten.
3. Vaardigheid om de 'taal' van studenten te spreken, door zich in te leven in de wijze waarop de kennis van studenten georganiseerd is. Op deze wijze is de tutor in staat om zich te kunnen verplaatsen in de 'zone van meest nabije ontwikkeling', zodat hij zijn kennis en interventies kan afstemmen op wat de studenten nog niet zelf kunnen, maar wat ze met enige hulp wel effectief kunnen verwerven.

Steeds blijkt dat studenten het zeer waarderen indien de tutor zijn betrokkenheid op een authentieke manier laat merken. Dat blijkt uit uitspraken van studenten:

Wat ik belemmerend vind voor mijn leren is wanneer een tutor afstandelijk blijft.

Het meest bevorderlijk is oprechte interesse van de tutor.

Ik verwacht van tutoeren dat ze zelf hun zaken goed voorbereid hebben. Ook vind ik het plezierig wanneer je gericht kunt werken. Soms laten tutoeren je te veel zwemmen. Het meest stimulerend vind ik het wanneer een tutor enthousiasme toont, laat zien dat hij zich er ook in verdiept heeft. De meerwaarde van de tutor is dat hij de structuur van de periode en de stof aangeeft zodat je weet waar het met de kerntaak naar toe moet.

Heel vaak vragen tutoeren zich af of er ook werkelijk een

Beelden uit de stagepraktijk (2):



1e
leerjaar

FRAGMENTEN UIT DE PORTFOLIO'S VAN ENKELE STUDENTEN GEVEN DOORKIJKJES NAAR HET WERK IN DE KLAS EN DE BIJBEHORENDE REFLECTIES

periode 5/6

De didactische paradox

“Dan kan je twee dingen doen.” Niet terugschrikken als de omstandigheden het je moeilijk maken.

... ik? Ik heb bloemetjes getekend, rondom mijn naam op de voorkant van het werkboekje!

In de periode over actief leren ging het bij mij van binnen steeds meer ‘borrelen’. Op deze manier zou ik graag les willen geven, ik kreeg er steeds meer een idee over hoe ik het zou willen en zag het allemaal al voor me in mijn stage klas. Voor het eerst sinds ik op de pabo zit begon ik al voor mijn stageweek aan mijn lesvoorbereidingen. Ik wilde met een goed doordacht plan bij mijn mentor aankomen waar ze eigenlijk niets op kon aanmerken. En ik wilde aan mijn tutor laten zien wat de gedachten en ideeën waren die door mijn hoofd borrelden tijdens de lessen op school. Ik besloot dit te combineren met de opdracht ICT-E. Het leek mij in eerste instantie een onmogelijke opdracht om met 26 kinderen een mooie internetpagina te maken.

Ik wilde dat ze alle 26 zinvol meewerkten en het ook als betekenisvol zouden ervaren. Maar, ja wat als je maar twee computers hebt waarvan er één niets op diskette kan opslaan en een klas waarvan er slechts twee thuis internet hebben en één daarvan ermee kan werken. Dan kun je twee dingen doen, ze een opdracht geven, die twee leerlingen die ermee kunnen werken wat meer laten doen en er zelf dan iets moois van maken zodat ik mijn punt heb en de kinderen en ik (behalve mijn studiepunten) er niets mee opschieten. Of de uitdaging aangaan...

Zo begon ik dus aan mijn persoonlijke uitdaging/vraag: “Kan ik 26 leerlingen met twee computers en mijn laptop, zonder internet, op een zinvolle manier een internetpagina laten maken?”

Alinde v.d. Sterre, Explo 2

periode 5/6

Verborgen leerlijnen

Ontdekking van subtiel, maar zeer effectief vakmanschap binnen een grootse onderwijskundige aanpak.

Uit het verhalend ontwerp Robinson Crusoe

episode 1 - ‘De Reis’

De eerste dag, tijdens de start van mijn ontwerp wist ik nog steeds niet hoe ik nu moest beginnen. Ik ben uiteindelijk maar op het bureau gaan zitten en ben toch maar begonnen met het feit dat ik gisteren een spannend boek had gelezen en dat ik ze daar over moest vertellen... De inleidende vertelling verliep goed, alleen toen ik klaar was kwam ik erachter dat ik de opdracht die Robinson mee kreeg was vergeten te vertellen. Robinson moest een route uitstippelen en hij had de opdracht mee gekregen om uit te zoeken hoeveel eten er mee moest. Ik wist zodoende ook mijn sleutelvragen niet meer en moest het dus hebben van mijn improvisatiekunsten.

Ik viel dus na de vertelling even stil, om te na te denken hoe ik dat nu kon oplossen. De kinderen gebruikten deze stilte echter om het verhaal in zich op te nemen. Ik zag die koppies naar mij kijken om te horen wat er verder kwam. Ik vroeg toen heel aarzelend (zo voelde ik het ook en het was dus niet gespeeld) ... waar je slaven kon halen. Dit was op zich geen sterke vraag, maar werkte wel en dat had ik op dat moment wel even nodig. De kinderen kwamen direct met Afrika en ik vroeg toen weer hoe je dan daar moest komen. Ik kwam er op dat moment achter dat langzaam en hakkend praten echt werkt, want ik wist eigenlijk nog steeds niet hoe ik nu verder moest. De ideeën van de kinderen kwamen los, het gesprek liep richting voedsel, hoe je dat dan kon bewaren en hoeveel je mee moest nemen. Kinderen wilden een koelkast meenemen, maar kwamen er zelf achter dat die er honderd jaar geleden nog niet waren. Uiteindelijk heb ik toen gevraagd of wij zo’n zeekaart met een route konden maken. Ik wilde deze vraag eigenlijk niet stellen vanwege het antwoord wat de kinderen konden geven, maar het ging eigenlijk vanzelf.

Op het moment dat ik de vraag dan ook stelde schrok ik er zelf van. Een aantal kinderen zei inderdaad, zoals ik al had gevreesd, “Nee” maar die werden direct overgehaald door de kinderen die echt volmondig “Ja” zeiden. Dit was voor mij zo’n enorme geruststelling, dat ze erin stapten, dat ze meegingen in het verhaal. Het verdelen van de taken was toen zo gebeurd en de kinderen hebben een uur lang plat op de tafels gelegen om de aarde te bestuderen en om vervolgens een route uit te stippelen.

Monique Buitendijk, Explo 2

periode 7

De didactiek van actief leren

Elk kind wordt er één, ook in een volle klas.

In de eerste periode van dit jaar draaide het thema: “De didactische paradox”. In het vorige half jaar liepen wij bij de kleuters stage. Bij de kleuters wordt geleerd door spelen, er zijn geen methodes en geen ‘vakken’. De kinderen leren door zelf te onderzoeken, te ervaren en door imitatie. Na het semester bij de kleuters ging ik stage lopen in groep 4 van het basisonderwijs. In deze groep maakte ik een complete andere onderwijsvorm mee. Er werd strikt de methodes gevolgd, er was geen tijd meer om te spelen, de hoeken die het kleuteronderwijs kenmerkten waren verdwenen. Alleen als het rooster het toeliet werd er ’s middags een kwartiertje buiten gespeeld, maar dat schoot er vaak bij in. Wat in periode 4 al een beetje naar voren was gekomen gingen we nu verder uitbreiden. We kregen de opdracht om ons te focussen op enkele individuen in de klas. Ik koos in mijn stageklas zes kinderen uit en over al die zes kinderen was wel iets bijzonders te vertellen. Elk kind had zijn/haar eigen verhaal en zijn of haar eigen specifieke kenmerken en gedragingen. Ik ging mijn lessen op deze kinderen aanpassen, bij het voorbereiden hield ik deze kinderen voor ogen. Hadden deze kinderen het naar hun zin, stonden zij op ‘zonnig’, dan was het een goede les geweest. Dit wilden natuurlijk niet zeggen dat ik geen rekening hield met de andere 30 kinderen. In periode vijf verdiepte ik mij in de vakgebieden aanvankelijk lezen, aanvankelijk rekenen en aanvankelijk schrijven. Tijdens de stagedagen gaf ik zoveel mogelijk deze vakken, het gevolg was dat ik automatisch de hele dag draaide, omdat deze vakken de hele dag door gegeven werden. Bij het verzorgen van deze vakken probeerde ik ‘de barometer-kinderen’ op ‘zonnig’ te houden. Dit deed ik door les te geven in een hoog tempo, zodat de kinderen met concentratie problemen niet konden afdwalen. Ik probeerde veel interactie met de klas te hebben, zodat de kinderen zich betrokken voelden bij de leerstof. Dit ging nog lang niet altijd zoals ik het wilde, maar als het wel een keer helemaal goed ging was dat voor de kinderen en voor mij een heerlijke ervaring.

Monique Buitendijk, Explo 2

periode 8

Verhalend ontwerpen

Productief, reflectief, studieu; aanduiding van eenwording.

Lukt het om kwaliteit en diepgang van leren te bewerkstelligen, ook als het gaat om leerstof die op de basisschool veelal incidenteel (via verborgen leerlijnen) wordt onderwezen?

Hier ben ik achter gekomen toen ik zelf een leerlijn van 6 lessen voor het vak beeldende vorming in elkaar ging zetten. Ik heb er voornamelijk op gelet dat er een stijgende, logisch doorlopende lijn zat in de zes lessen die ik voor groep drie ging ontwerpen. Ik heb een aantal methodes gebruikt bij mijn leerlijn. Na wat samenvoegen, doorpraten, nog een keer doorkijken, aanpassen en verbeteren, vind ik dat er een hele aardige leerlijn is uitgekomen, met een goede opbouw.

Ook heb ik een inspectierapport samengesteld waarbij ik ben gaan kijken door de ogen van een inspecteur naar de verborgen leerlijnen die bij ons op school aan de orde gesteld zijn. Er kwam een niet al te positief rapport uit. Door het maken van dit inspectierapport ga je nadenken wat er mist en hoe het kan dat er zo weinig tijd wordt besteed aan deze vakken. (...)

Ik denk dat ik van het maken van de leerlijn zeker veel geleerd heb en dat het beter tot mij doorgedrongen is dat het eigenlijk best wel meevalt om een structuur te krijgen in de ‘verborgen leerlijnvakken’. En als je een structuur hebt, dan is het ook mogelijk om diepgang en kwaliteit in deze lessen te krijgen en zal blijken, dat het niet zomaar lesjes voor de lol zijn of een simpel tijdverdrif. Wanneer je een lesvoorbereiding maakt begin je na te denken over de theorie achter de leerstof die je zo goed mogelijk aan de kinderen gaat aanbieden. Je moet je wel eerst voor een gedeelte in de stof verdiept hebben om vervolgens te kunnen laten zien dat je de kwaliteit en diepgang van het leren kunt bewerkstelligen en je in staat bent om de kinderen goed te onderwijzen.

Leonie Kroeze, Explo 2

Ruimte voor de zich ontwikkelende student

F V C E

Ruimte bieden aan zich ontwikkelende studenten, zoals in de vernieuwde opleiding gerealiseerd, heet in termen van nu: competentieleren, maatwerktrajecten bieden en flexibiliseren. Dit hoofdstuk biedt een inzicht in de wijze waarop het portfolio wordt gebruikt om deze intenties waar te maken. Al vanaf het eerste jaar van de experimentele lerarenopleiding werken studenten met een digitaal portfolio. Duidelijk wordt dat het portfolio verschillende functies heeft, die gedeeltelijk samenvallen met de leerjaren van de Pabo: eerst is het portfolio vooral begeleidingsinstrument, daarna hulpmiddel bij [zelf]toetsing van ontwikkelende competentie en tenslotte showmap waarmee je ook tijdens sollicitatie-gesprekken uit de voeten kunt.



Het portfolio

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de ontwikkeling van het portfolio een beeld gegeven van de zich ontwikkelende student. Wat voor leraar wordt zo'n PNS-student? Over welke competenties beschikt de startbekwame 'leraar van nu'? In praktijkvoorbeelden worden de competenties geïllustreerd. Voor deze illustraties wordt geput uit de studentportfolios, die zelf weer een illustratie zijn van het ontwerpverhaal van het portfolio en de wijze waarop instrumenten als het ontwikkelingsgericht assessment en het portfolio voortdurend worden doorontwikkeld. Die doorontwikkeling vindt plaats op basis van onderzoek, ervaringen, interactie met studenten en nieuwe inzichten binnen en buiten de hogeschool.

'Het portfolio is een beetje te vergelijken met de map van een kunstenaar waarin hij zijn tekeningen, aquarellen of etsen uit verschillende perioden bewaart. Hij kan met die map laten zien dat hij een enorme ontwikkeling heeft doorgemaakt. Zijn eerste tekeningen zijn misschien wat onbeholpen, in ieder geval zijn ze heel realistisch, de onderwerpen zijn herkenbaar. Later wordt het werk steeds abstracter, het werk krijgt meer diepgang. Wat een ontwikkeling heeft die man doorgemaakt...'

Met dit cursiefje wordt het portfolio in vele periodeboeken van de Ichthus Hogeschool ingeleid en vervolgens toegelicht.

Het werken met een – digitaal – portfolio lijkt anno 2002 hêt antwoord op lastige vragen op het gebied van competentiegericht opleiden, flexibilisering van opleidingen en het aanbieden van maatwerktrajecten. 'Graven' in aanwezige en wenselijke competenties, zodat gericht gewerkt kan worden aan het opheffen van een eventuele discrepantie tussen die twee. Bijvoorbeeld door een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) op te stellen. Voor je eigen bestwil dus, althans zo beschreven we dat voor studenten in hun eerste portfolio:

Wat is een portfolio?

Een portfolio is bedoeld om te laten zien wat jij als leerkracht in opleiding geleerd hebt en hoe je ontwikkeling gedurende de verschillende periodes verlopen is. Een portfolio bestaat uit een selectie van zelfgekozen onderdelen/onderwerpen die belangrijk zijn geweest voor je ontwikkeling tot leerkracht. Deze onderdelen illustreer je door middel van bewijsmateriaal dat je verzameld hebt gedurende je opleiding. Het portfolio heeft zowel betrekking op de stage als op het onderwijs op het instituut. Doordat het portfolio per periode opgebouwd wordt, zal het verschillende facetten van het leraarsberoep belichten. Uit het portfolio moet duidelijk blijken dat je inzicht hebt in je eigen leerproces en je ontwikkeling als leerkracht en dat je hierop kunt reflecteren. Uit: Periodeboek 2, 'Aan de hand van de methode?'

Binnen Explo heeft de eerste groep studenten vanaf 1998 ervaring opgedaan met het vormgeven en inzichtelijk maken van de eigen professionele ontwikkeling in een persoonlijk digitaal portfolio. In de afgelopen jaren heeft de vorm en inhoud van het portfolio – op grond van voortschrijdend inzicht – enkele essentiële wijzigingen ondergaan. Zo was in eerste instantie het portfolio vooral een presentatie van verzamelde producten en beelden uit de opleiding en de stage.

Studenten gebruikten het portfolio als 'container' voor hun producten: kerntaken, resultaten van assessments, en hun reflecties hierop.

Studenten waren zeer wel in staat om uit te leggen waarom ze het portfolio hanteerden, immers over vier jaar gezien, zouden ze beschikken over bewijsmaterialen waarmee ze hun ontwikkeling konden aantonen.

Zelf vond ik het heel moeilijk om kritiek te ontvangen omdat ik het eigenlijk vanaf het begin met de kritiekgever eens was. Ik vind het als kritiekontvanger ook moeilijker omdat je voor mijn gevoel minder invloed hebt op het gesprek. Als kritiekgever heb ik voor mijn gevoel meer grip op het gesprek. Dit kwam ook doordat ik bij het gesprek waarbij ik kritiek moest ontvangen weinig oogcontact kreeg met Judith en daar voel ik mij niet prettig bij.

Bij het gesprek waar ik kritiekontvanger was vond ik bij het terugzien dat mijn houding niet goed was. Ik had een erg gesloten houding en zat er de hele tijd maar hetzelfde bij. Ik vond dat er aan mijn houding niet af te lezen was of ik nu kwaad was of niet. Bij het gesprek dat ik kritiekgever was vond ik mijn houding wel beter maar er was nog steeds niet mijn gevoel aan af te lezen. Ik vond dat ik wel duidelijk verstaanbaar was, en duidelijk voor mijn eigen mening opkwam.

Voor mezelf heb ik de volgende leerpunten geformuleerd. Hier wil ik aan gaan werken en op gaan letten tijdens deze eerste periode en tijdens de stage: werken aan een open luisterhouding en meer mimiek, meer gevoelens tonen in mijn houding.

Talitha Canrinus, eerstejaarsstudent Explo, 1998 n.a.v. een leertaak 'geven en ontvangen van feedback en kritiek'

Deze student reflecteert al heel goed op haar eigen functioneren, na 10 weken onderwijs. Vanzelfsprekend nemen studenten ook allerlei competenties mee. Deze open, reflectieve houding is een kernwaarde geworden die de student niet zozeer koestert, maar al snel als vanzelfsprekend gaat beschouwen.

Die eerste reflecties waren soms aandoenlijk en zoals voorspeld kijken studenten daar, inmiddels drie jaar verder, met een glimlach op terug:

Uitvoering les: aanbod

- *De beeldvormers kunnen soms beter, maar hierbij kom ik dan gelijk weer bij het punt om tijdig voor te bereiden. Doordat ik vaak 'te laat' begin met voorbereiden is het vaak moeilijk om nog goede beeldvormers te vinden.*
 - *Ik heb vaak gemerkt dat ik bij een les al snel afdwaal, een aantal keren is het voorgekomen dat ik een les aan het geven was en we zo aan het praten waren, dat we op een ander onderwerp uitkwamen en ik hier niks meer over wist te vertellen. Ik moet er dus heel erg opletten dat ik zo'n situatie op tijd voorkom en tijdig terug ga naar de lesstof als ik merk dat ik af ga dwalen.¹*
- Elsbeth Veldhuyzen, februari 1999**

Beperkingen

Bij het hanteren van het digitaal portfolio in cursusjaar 1998-1999 liepen we aan tegen onze eigen beperkingen en die van het eerste portfolio-ontwerp. En dat was niet toevallig. Bij het ontwerp van Explo hebben we van meet af aan niet gekozen voor wat in sommige kringen wel de 'koninklijke weg' wordt genoemd: op basis van een beroepsprofiel een geatomiseerd conglomeraat van doelen formuleren, of in huidige correcte jargon: een 'competentiematrix'. In het verleden was het namelijk beide fusiepartners (de Ichthus Hogeschool en de Chr. Hogeschool Rijn-Delfland) nooit gelukt om op deze wijze een beoogde vernieuwing van het curriculum tot stand te brengen.

Bij de ontwikkeling van de competenties en de leeromgeving binnen Explo is niet gekozen voor een cognitivistische, deductieve top-down benadering, de zogenaamde 'koninklijke weg'². Van begin af aan is uitgegaan van een constructivistische benadering. In deze benadering vindt de ontwikkeling van competenties plaats door een voortdurende interactie tussen de omgeving, maatschappij, de opleiding en de al of niet aanwezige competenties van de student in de context van een onvoorspelbare toekomst. Deze constructivistische benadering is als ideaal uitgewerkt in het begrip 'rijke of krachtige leeromgeving'. In het kader van het spreken over com-

¹ Zie voor een uitvoerig beeld van het portfolio van het eerste jaar de Explo-CD ROM, 1999, Ton Gloudemans.

² Deze werkwijze werd mogelijk gemaakt door het werken met een 'pilot-project', waarin naar hartelust geëxperimenteerd kon worden, grenzen verkend en overschreden konden worden.

petenties kan ook gesproken worden van een *competentiegerichte leeromgeving*.

Het opleidingsonderwijs werd zo ingericht dat het onderwijsaanbod op de hogeschool en het werken in de stage de competentieontwikkeling van de student zou faciliteren. De realistische en complexe praktijkproblemen die in iedere periode centraal staan, gaven steeds goed zicht op de achterliggende competenties. De competenties waaraan studenten zich zouden moeten spiegelen waren echter in het eerste jaar van Explo nog niet expliciet geformuleerd in bijvoorbeeld een competentiematrix.

Een minder sterk punt bij de opbouw van de eerste versie van het portfolio was dat studenten in te geringe mate gedwongen werden om een beredeneerde selectie van hun werk te maken. In feite werden bijna alle producties in het portfolio opgenomen. Kennelijk waren resultaatgebieden nog niet duidelijk geformuleerd. Wel bleek direct dat de ontwikkelde assessments uitzonderlijk waardevol waren voor studenten, stagementoren, en begeleiders.

Een leeromgeving, assessments en een portfolio

In 1998 beschikten we over een krachtige, rijke leeromgeving, een reeks van ontwikkelingsgerichte assessments én een digitaal portfolio waarin de studenten hun ontwikkeling vastlegden. Hieronder volgt een voorbeeld van een assessment periode 1, het gaat om een deelcompetentie, namelijk 'vertellen'.

Assessment periode 1 "Leraren van nu"	
Student _____	
Taakgroep _____	
Assessor _____	
Situatiebeschrijving: De student maakt een lesvoorbereiding van een vertelling met een pakkende opening en duidelijke afsluiting en voert deze les voor de hele groep uit.	
0 = niet van toepassing	3 = aanwezig
1 = niet of vrijwel niet aanwezig	4 = in ruime mate aanwezig
2 = in geringe mate aanwezig	5 = in zeer ruime mate aanwezig
	0 1 2 3 4 5
Lesvoorbereiding	
1 De doelstellingen zijn concreet en meetbaar geformuleerd	
2 De beginsituatie van de kinderen is correct weergegeven	
3 Persoonlijke aandachtspunten zijn concreet, 'specifiek' en meetbaar	
4 De les is organisatorisch goed voorbereid	

	0	1	2	3	4	5
Uitvoering les: opening 5 De student heeft een pakkende, uitdagende opening die aansluit bij de beginsituatie/belevingswereld/context of concrete ervaringen van de kinderen						
Uitvoering les: vertellen/voorlezen 6 <i>Techniek</i> - intonatie - uitspraak - tempo van spreken - variatie in het volume - stemkleuring - woordkeus is afgestemd op het niveau van de kinderen 7 <i>Inleving</i> - de student kan een spanning oproepen en vasthouden - de student vertelt levendig - de dialogen zijn levensecht - de beschrijvingen zijn beeldend 8 <i>Publiekgericht</i> - het oogcontact met de kinderen - ondersteuning met gebaar, mimiek 9 <i>Aspecten van presenteren</i> - uitstraling met kleding, verzorging, omgangsvormen - inspelen op verbale en non-verbale reacties/signalen vanuit groep en gesprekspartners						
Uitvoering les: afsluiting 10 De les wordt zinvol en duidelijk afgesloten						
Uitvoering les: organisatie en planning 11 De student houdt zich aan de (afgesproken) tijdsplanning						
Ruimte voor toelichting						
Handtekening mentor						Datum

Reflectie

Nadat de student de les heeft gegeven en voor zichzelf heeft geëvalueerd, voert hij met de mentor een evaluatiegesprek. Het uitgangspunt voor dit gesprek vormt de uitslag van het assessment.

Na dit gesprek schrijft hij een reflectieverslag, waarin hij zijn eigen ontwikkelingsproces als leerkracht beschrijft ten aanzien van de gedemonstreerde vaardigheid. Hij besteedt aandacht aan de volgende punten:

Op het niveau van de uitvoering:

- Wat zijn de sterke en de zwakke punten van de voorbereiding?
- Wat zijn de sterke en de zwakke punten van de uitvoering?
- Wat zou je een volgende keer anders doen?

Met betrekking tot het werkconcept

- Wat is je leerwinst met betrekking tot het ontwerpen en uitvoeren van deze les?
- Welke leerdoelen stel je jezelf op grond van deze ervaring en/of andere ervaringen in nabije toekomst? Wat betekent dit concreet?

In het studiejaar 1999-2000 werd de opzet van het portfolio gewijzigd, de assessments doorontwikkeld én werd energieker gewerkt aan de ontwikkeling van een competentiematrix. Omdat deze echter nog niet voldoende was ontwikkeld, werd gewerkt met 'kernvragen'. Deze kernvragen werden rechtstreeks afgeleid van de 'leidende gedachte' en de plot van de periode. Zo werden de Explo-studenten in het tweede studiejaar per periode geconfronteerd met een kernvraag die in het portfolio beantwoord moest worden aan de hand van bewijsmateriaal. De periodeplots lieten zich overigens altijd soepel vertalen naar een kenmerkende of kritische situatie.

Bijvoorbeeld:

Periode 5: 'De didactische paradox'

Hoe krijg ik het voor elkaar om kinderen in groep 3 en 4 met plezier naar school te laten komen, en dan zo dat zij en ik trots zijn op hun eigen werk en op hun eigen vorderingen?

Periode 6: 'Verborgene leerlijnen'

Lukt het je om kwaliteit en diepgang van leren te veroorzaken, ook als het gaat om leerstof die op de basisschool veelal incidenteel wordt onderwezen?

Periode 7: 'Didactiek van actief leren'

Ben je in staat om kinderen in de bovenbouw van de basisschool actief, zelf en samen, te laten leren? Hoe doe jij dat als het gaat om vakgebieden als rekenen en wiskunde, taal en zaakvakken...?

Periode 8: 'Verhalend ontwerpen'

Kun je de techniek van verhalend ontwerpen benutten om bij alle kinderen in je klas hoge betrokkenheid op te roepen en vakken-integratie bij intensieve wereldverkenning te veroorzaken?

En ben je in staat de bij die betrokkenheid vrijkomende leerenergie in banen te leiden?

Vervolgens (na 10 weken werken aan de kerntaak, stage, studie en reflectie) schreef de student een reflectief verslag waarin doorgelinkt werd naar relevant bewijsmateriaal. De student werd zo gedwongen om een beredeneerde selectie te maken.

Periode 5: 'De didactische paradox'

Hoe krijg ik het voor elkaar om kinderen in groep 3 en 4 met plezier naar school te laten komen, en dan zo dat zij en ik trots zijn op hun eigen werk en op hun eigen vorderingen?

Voor deze kernvraag heb ik 7 barometerkinderen gedurende al mijn lessen geobserveerd. Om kinderen met plezier en trots naar school te laten gaan, is het eerst nodig dat je ze observeert zodat je weet op welke kinderen je extra moet letten. Vaak als deze (barometer)kinderen het naar hun zin hebben heeft de rest van de klas het ook naar hun zin.

Ik heb dus barometerkinderen uitgezocht die op welke manier dan ook een beetje buiten de groep vallen. Er zijn zowel kinderen geobserveerd die goed zijn en overal bovenuitsteken (qua cijfers) als kinderen die zwakker zijn op een bepaald vakgebied (of misschien wel vakgebieden). Buiten de sterke en de zwakke kinderen heb ik ook kinderen geobserveerd die om een andere reden anders kunnen zijn dan de rest van de groep. Zo heb ik bijvoorbeeld een kind geobserveerd dat absoluut niet stil kan zitten.

Ik heb kinderen met verschillende redenen geobserveerd, waarbij ik dacht dat als ik zou kunnen zorgen dat dit kind het naar zijn/haar zin heeft, het andere kind (dat wat betreft doen en laten dicht bij het geobserveerde kind staat) het ook naar zijn of haar zin heeft. Om zo de hele klas te kunnen betrekken heb ik dus 7 barometerkinderen gevolgd die allen verschillend zijn en waarbij duidelijk naar voren komt dat wanneer je dat kind volgt je ook voor de rest van de klas met een plezierige les werkt. Alle kinderen zijn verschillend met verschillende behoeften en de 'extremste' kinderen (met welke reden dan ook) kunnen dan voorbeeld staan voor andere kinderen uit de klas. En zo worden de lessen zoveel mogelijk aan alle kinderen aangepast, want ieder kind is anders en het is de bedoeling dat ieder kind met plezier naar school gaat...

Zo je merkt kan er niet een makkelijke regel gegeven worden waarin staat 'als je dit of dat doet, dan heeft iedereen het naar zijn zin...'. Dit komt bijvoorbeeld naar voren wanneer je de barometerkinderen bekijkt. Doordat ieder kind een individu is, met eigen karaktertrekken en eigen behoeftes, kun je niet op een bepaalde manier je lessen aanpassen, maar zul je die voor iedereen aantrekkelijk moeten maken, dus wanneer je 30 kinderen hebt zul je die alle dertig het naar hun zin moeten maken.

Soms kun je dit heel makkelijk oplossen door een individuele oplossing te vinden met het kind (zoals ook bij de barometerkinderen is te zien: Y gaat gewoon op eigen niveau lezen i.p.v. meedoen met de klassikale les), andere keren zul je hele lessen aan moeten passen aan één of misschien wel dertig kinderen.

Leonie Kroeze Explo Pabo-2

Periode 7: 'Didactiek van actief leren'

Ben je in staat om kinderen in de bovenbouw van de basisschool actief, zelf en samen, te laten leren? Hoe doe jij dat als het gaat om vakgebieden als rekenen en wiskunde, taal en zaakvakken...? Halen jouw kinderen bij dit alles de kerndoelen?

In het begin van deze periode had ik eigenlijk weinig idee van de betekenis van actief leren. Wanneer je dan zo'n term hoort koppel je er al snel je eigen betekenis aan. Ik kreeg bij de term actief leren een beeld van een leerling die lichamelijk erg actief bezig was. Hierbij verbond ik het woord actief dus aan het lichamelijke. Leren moest ook nog een betekenis hebben. Dus doordat de leerling lichamelijk actief bezig was kunnen er leermomenten ontstaan voor die leerlingen...

Pas later in de periode kreeg ik door (en dit drong voornamelijk tot mij door tijdens de IC's Nederlands) dat de term actief niet alleen aan het lichamelijke actieve is verbonden maar dat een leerling ook geestelijk actief bezig kan zijn. Eigenlijk best logisch, maar ik had er gewoon nog niet bij stilgestaan. Het moeilijke bij het geestelijke actief bezig zijn van de leerlingen is dat je niet in één oogopslag kunt zien hoe (geestelijk) actief de leerlingen bezig zijn. Ze kunnen hun hersenen heel actief laten werken terwijl ze er ontzettend nonchalant bij zitten. Dit zou natuurlijk in een eindproduct geuit kunnen worden, maar niet voor elke les wil je een product zien. Dan zou je dus kunnen kiezen voor een gesprek, maar een stil kind kan heel actief denkend bezig zijn, maar niets zeggen. Ik denk dat je dus om te kunnen zien of een leerling actief bezig is (in geestelijk verband) je de leerlingen uit je klas eerst redelijk goed moet kennen, zodat je rekening kunt houden met hun verschillende eigenschappen (is een kind stil, rustig of juist hyperactief). Zo kun je dus wanneer je dit weet rekening houden met de verschillende leerlingen en je lessen hieraan aanpassen. Natuurlijk is het zo dus behoorlijk moeilijk om elke leerling actief mee te laten doen...

Toch heb ik zo goed mogelijk geprobeerd om mijn lessen zo aan de leerlingen aan te passen dat zij gestimuleerd werden om actief te leren...

Ik denk dat wanneer je nadenkt over je lessen tijdens het voorbereiden van de les, je je les altijd zo actief mogelijk moet maken. Wanneer je dit doet zullen de leerlingen intensiever met je les bezig zijn en hierdoor zal bij de leerlingen meer van de les blijven hangen...

Zo heb ik het actief leren tenminste ervaren. Het is een manier om de leerlingen intensiever (actiever) met de les bezig te laten zijn en hierdoor meer van de les door te laten dringen tot de leerlingen, doordat zij eigen behoeftes hebben die tijdens die les vervuld kunnen worden. Als blijkt dat deze resultaten dus beter zijn dan gewone methodelessen, waarom zal je dan niet altijd proberen je lessen zo actief mogelijk te maken (dit hoeft niet te betekenen dat je je lessen altijd helemaal zou moeten veranderen)...

Leonie Kroeze, Explo Pabo-2

In feite beschikte iedere student over een van de kernvraag en de leidende gedachte afgeleide 'doelenboom' met daaraan gekoppeld: de in een assessment verwoorde gedragsindicatoren. Het assessment werd in de praktijk afgenomen door de stagebegeleider (de tutor) of de mentor. Ofschoon de vereiste competenties nog niet geformuleerd waren, bleken met name de assessments, en dan vooral de reflecties van de student daarop én het hieruit volgend POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) een waardevolle bijdrage te leveren aan het inzichtelijk maken van de ontwikkeling van de student. Voor de student en voor de opleiding! In feite werd in dit model gereflecteerd op gedragsindicatoren, zonder dat de competenties nog duidelijk geformuleerd waren. Een tamelijk inductieve weg, maar uiteindelijk heel vruchtbaar.

Competenties

Een veel gehanteerde definitie van competenties die ook binnen de Experimentele Lerarenopleiding werd gehanteerd is de volgende:

Cluster van vaardigheden, attitudes en onderliggende kennis-elementen dat iemand in staat stelt om die taken te verrichten die een belangrijk bestanddeel uitmaken van de functie/rol die iemand zal gaan vervullen³.

Competent handelen betekent dat iemand in staat is op het juiste moment uit beschikbare handelingen de juiste te kiezen.

Deze omschrijving draagt een aantal elementen in zich: zo is kennis niet meer dan een voorwaardelijke element van een competentie, is een competentie geen gedragskenmerk maar wel uit gedrag af te leiden en slaat een competentie niet op een deeltaakje, maar op een breed inzetbaar vermogen. Tenslotte heeft een competentie ook een normatief karakter. Competenties zijn binnen een opleiding sturend voor de toetsing⁴.

Om structuur en opbouw te geven aan de assessments en later ook de competenties werd gebruik gemaakt van wat binnen de ontwikkelgroep wel een 'wereldschema' werd genoemd; namelijk de indeling in 'aanbod', 'interactie' en 'organisatie'. Deze begrippen zijn afkomstig uit de 'wereld' van de SVIB⁵. waaraan werd toegevoegd: 'bijdragen aan de school als lerende organisatie'.

- Competentie 1: verrijking van onderwijs met een doordacht aanbod
- Competentie 2: stimuleren van ontwikkeling door effectieve interactie
- Competentie 3: vormgeven van onderwijs door adequate organisatie
- Competentie 4: bijdragen aan de school als lerende organisatie

³ Er zijn onwaarschijnlijk veel definities, die veelal varianten zijn op een thema. De waarde van het competentiebeprij ligt vooral in de sturende impuls die er van uitgaat.
⁴ Deze definitie is overigens al weer bijgesteld door de impulsen van het Hogeschoolbrede onderwijsconcept 'Met competenties aan de slag', waarbinnen afgesproken is om de volgende definitie te hanteren: 'Het te ontwikkelen vermogen van een student om relevante beroepssituaties effectief aan te pakken door kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes te integreren en toe te passen en om op de gevraagde aanpak te reflecteren', CGO, Ichthus Hogeschool, P. Fest, e.a.
⁵ SVIB = School Video Interactie Begeleiding.

Deze vier resultaatgebieden met daaraan gekoppelde competenties zijn ingedeeld in zes competentieniveaus: Pabo-1; -2; -3; startbekwaam; ervaren en excellent.

Uiteindelijk werden bijvoorbeeld voor periode 5 de volgende deelcompetenties geformuleerd:

Context:

Het opleidingsaanbod in periode 5 is gericht op de problematiek van het (aanvankelijk) lezen en spellen, rekenen/wiskunde en schrijven in groep 3/4. Je geeft in deze periode les aan de gehele groep, waarbij je bij het bedenken, uitvoeren en evalueren van je onderwijsactiviteiten speciale aandacht hebt voor 'jouw' barometerkinderen.

In deze periode werk je aan de verwerving van de volgende competenties:

1. Je bevordert het zelfvertrouwen en de competentie-ervaringen van kinderen, zodat ze met plezier naar school komen en trots zijn op het eigen werk en eigen vorderingen.
2. Je organiseert het onderwijsleerproces in de groep op een doelmatige en efficiënte wijze.
3. Je kunt verantwoord gebruik maken van educatieve software en deze integreren in je onderwijsleerproces.

Uiteindelijk ontstond een bouwwerk van competenties, namelijk de vertaling van het concentrisch opleidingsaanbod in competenties, deelcompetenties met bijbehorende ontwikkelingsgerichte assessments, en het individueel studentportfolio waarin de studenten hun ontwikkeling vastlegden.

Schematisch kan de opbouw van het portfolio als volgt worden weergegeven.

Uit het periodeboek 2: Aan de hand van de methode?

~~Studenten vinden in het periodeboek en in de template de volgende informatie.~~

Portfolio periode 2

Competenties

1. Je kunt methodelessen verrijken en voorbereiden aan de hand van een lesontwerp, en deze les volgens dit ontwerp geven in je stagegroep.
2. Je kunt (bij welwillende groepen) regels stellen en hanteren ter handhaving van orde en door een goede organisatie probleemsituaties voorkomen.
3. Je kunt reflecteren op je eigen functioneren in de stage, dat blijkt o.a. uit het feit dat je open staat voor feedback en dat je op basis hiervan je eigen onderwijsgedrag kunt bijstellen.

Persoonlijke ontwikkeling

In een verslag reflecteer je op de periode-competenties en laat je aan de hand van bewijsmateriaal zien in hoeverre het je gelukt is om deze competenties te verwerven. In het verslag breng je links aan naar kenmerkende bewijsmaterialen als een zelfgeschreven educatieve recensie, een lesontwerp, een kenmerkend onderwijsverhaal, het ingevulde assessment, etc. Maak duidelijk wat de waarde is van deze materialen in het licht van jouw ontwikkeling.

Voorts geef je het voorlopige antwoord op de vraag of deze opleiding voor jou geschikt is en of jij geschikt bent voor deze opleiding en dit vak. Beschrijf kort welke ontwikkelingen zich de afgelopen twee perioden hebben voorgedaan op het gebied van stage, je studie, je eigen persoon. Maak daarbij gebruik van alle bronnen waarover je beschikt (studieresultaten, functioneringsgesprek, assessment, feedback van diverse betrokkenen).

Globaal gezien kan het portfolio op verschillende manieren gehanteerd worden. Als ontwikkelingsgericht instrument, als showmap (laten zien waartoe je in staat bent en waarvoor je staat) en als toetsinstrument. Binnen Explo en PNS wordt het portfolio op alle terreinen ingezet. Het portfolio is primair bedoeld als *ontwikkelingsgericht* instrument; op grond van een sterkte/zwakte-analyse zicht hebben op eigen functioneren en sturing kunnen geven aan de eigen professionele ontwikkeling. In een ontwikkelingsgericht portfolio laat je je eigen ontwikkeling zien en selecteer je niet je beste werk, maar het werk dat het meest kenmerkende werk is voor je ontwikkeling. In de eerste twee studiejaar wordt het portfolio vooral gehanteerd als ontwikkelingsgericht instrument, in het derde studiejaar wordt het portfolio steeds meer ingezet als *'toetsportfolio'*. Bijvoorbeeld doordat studenten aan de hand van een handelingsplan dat door een vakexpert beoordeeld wordt, aantonen in staat te zijn een handelingsplan op te stellen. De functie van showmap speelde van meet af aan een rol. In de showmap laat je je beste werk zien.

Ik heb het gevoel dat het mij goed gelukt is de competentie waar we in periode 10 zo hard aan gewerkt hebben, te bereiken. Ik vind het heel belangrijk om naar kinderen te kijken en zo te ontdekken wat het probleem is en dan vervolgens je in het kind te verdiepen om deze zo goed mogelijk te helpen...

Ik heb voor drie kinderen een handelingsplan opgesteld: het ging om drie terreinen: gedrag, rekenen, taal...

Ik vond het persoonlijk makkelijker om een handelingsplan voor rekenen en spelling op te stellen dan voor gedrag. Dat komt doordat je bij rekenen en spelling echte concrete materialen voor handen hebt, waaraan je kunt zien wat precies het probleem is, terwijl je dat voor gedrag minder hebt. Observaties zijn dan een belangrijk instrument. Ik vond het jammer dat de tijd die ik met de kinderen kon werken betrekkelijk kort was. Ik had na het uitvoeren van mijn handelingsplannen echt zoiets van: ik zou dit heel graag door willen zetten, omdat je bij de kinderen heel veel vooruitgang ziet...

Het meisje dat ik voor mijn handelingsplan van gedrag had gekozen, was heel bijzonder...

Ik vond het heel interessant om met het kind zelf te praten; niet alleen dingen over haar uitzoeken en over haar vragen, maar echt een gesprek met het kind. Dit meisje begon zelf over haar gedrag, terwijl ik gewoon met haar zat te praten en er zelf niet naar vroeg. Deze gesprekjes vind ik heel waardevol, omdat je zo beseft hoe het kind zich voelt.

Wat ik als heel belangrijk heb ervaren tijdens mijn onderzoek is om te kijken naar hoe het kind functioneert: is het kind onzeker of juist niet? Daar moet je zeker als je met een kind apart gaat werken, rekening mee houden, wat ik zelf van te voren gedaan had...

Ik zal hieronder naar mijn 3 handelingsplannen linken als bewijsmateriaal en om te zien waar ik mee bezig ben geweest. Ook staat er het cijfer bij dat ik gehaald heb voor de handelingsplannen en de feedback van de vakdocent...

Monica Hochstenbach, Explo Pabo-3

Ruimte voor de student: startbekwaam?

Gedurende de opleiding worden studenten systematisch getraind in reflectie. Reflectie op de ontwikkeling van persoonlijk vakmanschap.

Als ontwikkelaars vinden we het dan ook niet 'te' gewaagd, maar zelfs voor de hand liggend, om studenten in het vierde jaar een grote verantwoordelijkheid en *ruimte* te geven om een hoofdrol te spelen in de *'beoordelingsprocedure'* die er uiteindelijk toe leidt dat studenten gekwalificeerd worden als 'startbekwaam'. Natuurlijk moeten de studenten hun startbekwaamheid aantonen, worden ze daarbij bevraagd en door gegeven feedback ondersteund door opleidingsdocenten, medestudenten en de begeleiders op de leerwerkplek.

De ontwikkelgroep heeft de keuze gemaakt om terug te grijpen op de bron 'startbekwaamheden leraar primair onderwijs' (PML), waarin kenmerkende situaties voor het werk van een beginnende leraar primair basisonderwijs worden geschetst.

Als je de kenmerkende situaties naast de thema's legt van PNS, kom je overigens tot een verrassende, maar niet toevallige, conclusie: de thema's van PNS sluiten naadloos aan bij de kenmerkende en kritische situaties zoals verwoord in het PML. Alleen zijn de praktijkproblemen binnen PNS 'rijker', 'complexer' en met meer 'reliëf' geformuleerd.

In het vierde studiejaar kreeg het portfolio de drie eerder genoemde functies; *ontwikkelingsgericht* (gericht op verwerving van bepaalde competenties die nog onvoldoende aanwezig waren bij de individuele student); *toetsinstrument* (gericht op het aantonen van startbekwaamheid) en *showmap* (presentatie van het 'meesterwerk').

Het portfolio van Pabo-4 PNS bevat vier belangrijke buttons die door de student 'gevuld' worden:

- Mijn werksituatie
- Mijn ontwikkeling
- Startbekwaam
- Meesterwerk

Mijn werksituatie

In het vierde jaar lopen de studenten hun 'lange' LIO-stage. Dat betekent dat ze gedurende vier maanden in een echte werksituatie verkeren. Onder button *'mijn werksituatie'* geven ze antwoord op vragen als: waarom heb ik nu juist naar deze school gesolliciteerd, wat is kenmerkend voor deze school? Studenten gaan hier nader in op de context waarbinnen ze in de LIO-stage zullen functioneren.

Gedurende het vierde en tevens laatste jaar op de pabo loop ik stage op de ... De keuze voor deze school is een bewuste keuze geweest, omdat mij het onderwijssysteem in de onderbouw aansprak. In de onderbouw wordt gewerkt met een keuzebord, er is dus ruimte om zelf te beslissen wanneer iets gedaan wordt. Dus geen teleurstellingen meer, wanneer de juffrouw vraagt wie er in de bouwhoek wil spelen en jij daar net niet bij zit...

's Morgens kiezen de leerlingen zelf wat ze die ochtend gaan doen, als ze aan het einde van de week hun 3 verplichte activiteiten maar hebben gedaan. Een ander pluspunt is de vaste kring, er staan in een hoek van het lokaal banken waarop de leerlingen plaatsnemen tijdens klassikale momenten. Geen tijdverlies meer door het opstellen en afbreken van de kring. Ook in de hoeken is er voor de kinderen veel gelegenheid tot ontdekkend leren. De visie van de school op het jonge kind is dat zij leren door te spelen.

En deze visie spreekt mij meer aan dan leren door werkbladen te maken, kinderen moeten al spelend de wereld ontdekken...

Monique Buitendijk, Explo Pabo-4

Mijn ontwikkeling

Achter de knop *'Mijn ontwikkeling'* schuilt een wereld op zich. Hier beschrijven de studenten namelijk hun leerdoelen voor de nabije en verre toekomst. Aan het eind van dit hoofdstuk geeft de student aan hoe hij wil doorgroeien, ook als de benoeming op een basisschool een feit is.

Om die ontwikkeling voor zichzelf vast te stellen wordt een scala aan instrumenten gebruikt zoals de startbekwaamheden en een analyse-instrument van persoonlijk functioneren. Mede door de techniek van gedragsgericht interviewen verkrijgt de student 360 graden feedback van medestudenten, tutor en stagebegeleiders. Het lijkt veel, maar gelukkig blijven de studenten er vrolijk onder. Het perspectief van de LIO wenkt sterker dan ooit. Het LIO-werkplan fungeert als concreet plan om tijdens de LIO de puntjes op de 'i' te zetten. Over het algemeen zijn de studenten hiertoe zeer goed in staat.

Mijn ontwikkeling: sterke /zwakte analyse

Om een helder beeld van mijn mogelijkheden te krijgen stel ik als eerste een sterke/zwakte analyse op. Als hulpmiddel, om tot deze analyse te komen, heb ik gebruik gemaakt van het assessment dat is afgenomen tijdens de laatste stageweek (15-19 oktober 2001), maar ook het schema van de startbekwaamheden en een analyse over mijn functioneren. Deze instrumenten zijn opgenomen onder 'bewijsmateriaal'. Uit het assessment, dat mede is gebaseerd op de startbekwaamheden, en uit het invulschema startbekwaamheden is gebleken dat mijn sterke punten liggen op het pedagogische vlak. Ik kan tijdens mijn werken met kinderen een pedagogisch klimaat scheppen waarin kinderen zich thuis voelen. Ik kan leerlingen motiveren tot activiteiten, door hen positief te benaderen en hen af en toe een bemoedigend woord of gebaar te geven. Ik laat de kinderen merken dat ik in hen geloof, hierdoor 'groeien' kinderen. Tussen de leerlingen en mij is een vertrouwensrelatie ontstaan, dit heeft te maken met het feit dat de kinderen weten dat ze bij mij terecht kunnen, ze voelen zich veilig bij mij en durven zich te geven. Natuurlijk weten de leerlingen hier op zijn tijd ook misbruik van te maken.

Monique Buitendijk, Explo-Pabo-4

Mijn sterke punten liggen voornamelijk in de omgang met mensen, zowel met de leerlingen als met ouders en medeleerkrachten. Doordat de omgang met de leerlingen zo fijn verloopt is er een goede klassensfeer waarin het individuele kind zich goed kan ontplooiën. In dit ontplooiën ligt gelijk een stukje zwakte. Hoewel de (individuele) leerling in de klas goed opgenomen wordt, vind ik het nog best moeilijk om op de specifieke onderwijsbehoeften van het kind in te gaan. Dit onder andere doordat ik soms de beginsituatie van het kind (of van de klas) verkeerd inschat en daarbij de verkeerde (of geen) didactische hulpmiddelen inzet. Meestal komt dit doordat ik teveel van de beginsituatie van de methode uitga. De leerlingen doorlopen de methode niet altijd zoals hierin beschreven staat.

Naast de didactische kant waarin ik nog enkele moeilijkheden ervaar heb ik soms nog 'problemen' met de orde en rust. Het is niet zo dat ik geen orde kan houden, maar soms laat ik de leerlingen net iets te ver door gaan, zodat de orde en rust is aangetast en dit weer teruggedraaid moet worden. Eigenlijk is het dan al te laat, de leerlingen hadden eerder teruggefloten moeten worden. Vanuit mijn positieve punt, een goede klassensfeer, wil ik graag aan dit groeipunt werken. In een goede sfeer kunnen de orde-regels op een vriendelijke, maar doeltreffende manier gehandhaafd worden.

En... vanuit een goede klassensfeer, orde en rust, kan ik op een fijne manier blijven werken aan didactisch goede lessen.

Na het vaststellen van mijn sterke/zwakte analyse wil ik mij oriënteren op de punten die naar voren zijn gekomen als zijnde de zwakkere punten. Deze punten heb ik verwerkt in mijn LIO-leerwerkplan waar ik er dus leerpunten/groeipunten van maak. Aan het einde van mijn LIO-stage hoop ik gesterkt te zijn in deze punten, in deze aspecten van het onderwijs

Leonie Kroeze, Explo Pabo-4

Als ik nog eens kijk naar mijn portfolio pabo 3 en de ontwikkeling die ik toen heb doorgemaakt heb ik denk ik best een stevige basis waar ik op terug kan vallen. Zowel op de pabo als in de stage loopt het lekker. Ik heb een basishouding waar ik op terug kan vallen en een reflectieve houding waardoor ik mijn sterke punten nog verder uitdiep en mijn zwakte punten probeer te verbeteren.

Een goede basis voor mijn LIO-stage. En toen kwam ik in het speciaal onderwijs, mijn LIO-klas. Opeens leek alles wat ik vorig jaar en de jaren daarvoor geleerd had niet meer zo vanzelfsprekend. Wat daar nog net werkte ging nu net niet. Speciaal onderwijs is toch net een andere doelgroep en stelt aan jou als leerkracht andere eisen. Zowel organisatorisch, pedagogisch en didactisch. Eerst komt er zoveel op je af dat je eigenlijk alleen maar ziet wat er nog niet goed gaat maar al snel kwam ik er achter dat ik niet (alleen) moest werken vanuit mijn zwakte punten maar juist vanuit mijn sterke punten. Kritisch blijven kijken en dingen bijstellen maar ook kijken naar dingen die wel goed gaan. Wat bij mij eigenlijk bovenaan staat aan het begin van mijn LIO-stage waar ik aan wil werken is een positief klimaat in de klas. Dit houdt in dat ik wil zorgen voor duidelijkheid en structuur maar ook een stuk ontspanning en gezelligheid. Dit betekent dat ik heel erg er op moet letten duidelijke regels te stellen en deze heel consequent toe te passen.

Als ik kijk naar dit punt vanuit mijn sterke punten wil ik gaan werken met andere werkvormen zoals het werken met hoeken e.d. Meer het spelend leren. Ik vind het heerlijk om kinderen zelfstandig te laten werken en meer in de begeleidende rol te zitten dan in de leidende rol. Ik denk dat dit ook zeker de sfeer ten goede komt. Dit heb ik ook verder uitgewerkt in mijn LIO-leerplan. Mijn LIO-stage is zeer zeker een interessant verhaal voor mijn portfolio. Ik ben mezelf wel tegen gekomen en heb veel over mezelf geleerd...

Talitha Canrinus, Explo-Pabo-4

Startbekwaam

Echt spannend gaat het worden als een student authentieke situaties gaat beschrijven onder de knop 'Startbekwaam' waarin hij aantoont dat hij de kenmerkende en kritische situaties voor het slagen of falen in het beroep 'aan kan' door gedrag te vertonen dat effectief en adequaat bleek te zijn.

Veel gevraagd van studenten? Ja. Natuurlijk worden ze ook hier ondersteund. Elke authentieke situatie wordt beeldend beschreven aan de hand van een viertal elementen: de situatie waarin het gedrag optreedt, de taak of het doel dat wordt nagestreefd, de actie (het daadwerkelijk gedrag) die werd ondernomen en het resultaat, of het gevolg van het getoonde gedrag.

Liefhebbers van acroniemen zullen hier gemakkelijk de STAR in herkennen. De STAR helpt studenten enorm.

Situatie

Werken met nieuwe media.

Een onderwijssituatie voorbereiden, organiseren, uitvoeren en evalueren waarin gebruik wordt gemaakt van nieuwe communicatiemiddelen.

Werken met nieuwe media

Over het algemeen spelen de kinderen in mijn klas alleen maar cd-roms en een enkele keer gebruiken zij WORD of PAINT. ICT is voor mijn groep niet meer dan deze dingen. Daarom had ik mijzelf ten doel gesteld om ICT meer te laten worden dan alleen het cd-rom gebruik. Ik wilde dat kinderen spelenderwijs allerlei vaardigheden zouden leren op het gebied van de computer. Bijvoorbeeld het leren openen van programma's, opstarten en afsluiten van de computer, de basisprincipes leren van WORD, het toetsenbord leren kennen, hanteren van digitale camera's, enzovoorts. Binnen het kader van Basisontwikkeling, dus het ontwikkelingsgericht leren, heb ik een onderwijsprogramma opgezet voor drie weken. Ik zou drie weken lang gaan werken over 'Winter' en dan met name het aspect kleding. Binnen dit programma zaten veel functionele en betekenisvolle activiteiten, zoals uitnodigingen schrijven voor een modeshow, presenteren van kleding, wat heb je aan, hoe ziet het eruit, is het warm, rekenactiviteiten kwamen ook volop aan bod doordat ik met de kinderen een kledingwinkel had geopend, kinderen konden hier kleding passen, uiteindelijk kopen en afrekenen of teruggeven. Hierdoor kwamen ook de rekenkundige begrippen uitgebreid aan bod. Het ICT-aspect zat hier in geïntegreerd doordat kinderen de uitnodigingen voor de modeshow op de computer konden schrijven, zij maakten foto's, werkten in PAINT om logo's te ontwerpen voor de winkel, zij hebben geluiden ingesproken op de computer en ondertussen leerden zij gelijk om de computer aan te zetten, af te sluiten, hoe een camera werkte, waar je op moet letten bij het maken van foto's en nog veel meer. Het resultaat is een modeboek geworden dat is gebaseerd op de modeshow die hier aan vooraf ging. Tijdens de modeshow, waarin de kinderen de kleding uit de winkel showden, werden er door alle kinderen foto's gemaakt, gelopen op de catwalk en gepresenteerd. Het modeboek stond twee dagen later op de computers in de klas en hierdoor leerden de kinderen ook weer hoe Power Point een beetje werkte en wat je ermee kon doen.

Bij het integreren van ICT gaat het er om dat kinderen spelenderwijs leren omgaan met ICT en nieuwe media. Op deze manier leren kinderen veel meer dan wanneer het voorgedaan wordt en zij het na mogen doen. Dus kortweg: leren door ervaring! Natuurlijk is dit lesaanbod omvangrijker geweest dan wat nu hier kort wordt geschetst, daarom verwijs ik door naar mijn afstudeerwerkstuk: Integratie van ICT in groep 1 en 2.

Monique Buitendijk

Situatie

Vormgeven aan adaptief onderwijs

In mijn niveaugroep rekenen-wiskunde van vijftien leerlingen zijn er verschillen tussen de kinderen, in werktempo, instructie-behoefte en rekenen-wiskundevaardigheden. De kinderen kunnen dus niet hetzelfde rekenwerk doen en het ene kind heeft behoefte aan meer of andere instructie dan het andere kind. Om ieder kind tot zijn recht te laten komen en de ontwikkeling optimaal te stimuleren probeer ik in mijn (reken)onderwijs zoveel mogelijk rekening te houden met de individuele behoeftes van de leerlingen.

Dit betekent dat ik bij de reken-wiskundeles werk met een klassikale instructie waarbij de basisstof aan de orde komt. Na deze instructie kan de meerderheid van de kinderen aan de slag met de basisstof. Dit is reken-wiskunde stof die kinderen zelfstandig kunnen maken. Ik ga met een klein groepje leerlingen aan de instructietafel zitten. Deze kinderen krijgen verlengde instructie, de basisstof nog een keer stap voor stap uitgelegd of net op een andere manier. Hierbij maak ik bijvoorbeeld gebruik van concreet materiaal. Na de verlengde instructie gaan deze kinderen weer aan hun eigen tafel zitten en gaan aan het werk met de basisstof. Ik loop nu een rondje langs alle leerlingen en beantwoord eventuele vragen en geef kinderen feedback op hun werk. Langs sommige kinderen loop ik een keer extra langs, dit vanwege wat extra rekenhulp of vanwege bepaalde gedragsproblematiek.

Als alle kinderen aan het werk zijn en ik bij iedereen langs ben geweest roep ik een ander groepje leerlingen bij de instructietafel. Dit zijn kinderen die de basisstof gemakkelijk kunnen maken. Met deze kinderen doe ik wat oefeningen en activiteiten als verdieping of geef ik extra reken-wiskundewerk wat net op een andere manier met de stof om gaat. Zo kunnen deze kinderen zich verder ontwikkelen maar blijf je toch als groep met dezelfde stof bezig zodat je nog wel klassikaal kunt beginnen. Dit kan ook doordat de niveaoverschillen ook niet zo heel groot zijn omdat de kinderen al in een niveaugroep zitten, een groep kinderen die dus aan de hand van toetsgegevens voor rekenen zijn ingedeeld.

Vervolgens loop ik weer een rondje langs alle leerlingen en geef kinderen feedback op hun werk en moedig kinderen aan. Bij de 'zwakkere' leerlingen loop ik nog eens extra langs om eventueel nog iets uit te leggen. Sommige kinderen laat ik bijvoorbeeld ook werken met concreet materiaal als extra ondersteuning. Bij rekenen-wiskunde komt dit dus neer op bijvoorbeeld het werken met MAB-materiaal.

Door op deze wijze te werken kom ik tegemoet aan de verschillende leerstijlen en leerbehoeftes van leerlingen. Ik denk dat op deze wijze ieder kind goede kansen krijgt om zich optimaal te ontwikkelen. Er is ruimte voor werken op eigen niveau door verschillende instructiemomenten en door het werken met basisstof en verdiepingsstof. Wat tempo betreft, stel ik altijd een minimum dat af moet, dit is niet voor alle kinderen hetzelfde. Ook zo kom je tegemoet aan de verschillen tussen kinderen. Bij rekenen-wiskunde geef ik dus vorm aan onderwijs op maat, adaptief onderwijs.

Onderwijs waar je vorm wil geven aan adaptief onderwijs zodat je tegemoet komt aan de verschillen tussen leerlingen qua werktempo, instructiebehoefte en vaardigheden.

Bewust zijn van de verschillen die er zijn tussen leerlingen. Als leerkracht moet je accepteren dat geen kind hetzelfde is en dat ieder kind andere mogelijkheden heeft en andere behoeftes. Je onderwijsaanbod moet je hierop aanpassen. Dit betekent dat afhankelijk van de instructiebehoefte van kinderen ze meer of minder instructie krijgen, wel of niet werken met concreet materiaal en verschillende stof aangeboden krijgen. Niet alle leerlingen hoeven dezelfde hoeveelheid werk af te hebben binnen een bepaalde tijd.

Alle leerlingen tot hun recht komen en zich optimaal kunnen ontwikkelen binnen zijn of haar eigen mogelijkheden.

Talitha Canrinus, Explo Pabo-4

Beelden uit de stagepraktijk (3):



1e
leerjaar

FRAGMENTEN UIT DE PORTFOLIO'S VAN ENKELE STUDENTEN GEVEN DOORKIJKJES NAAR HET WERK IN DE KLAS EN DE BIJBEHORENDE REFLECTIES

periode 9/10 Kans- en kleurrijk onderwijs

Interactie, zoeken naar denkwijzen en de nutteloze lesjes gewoon schrappen.

Wat voor mij persoonlijk verbeterd is, is dat ik nu heel erg met de kinderen werk aan strategieën en aanpakken bij taal. Nu je er meer over weet en hiermee oefent, leer je het ook beter toepassen. Ik ben in dit laatste heel erg gegroeid. Ik weet nu hoe ik bij taal met de kinderen aan strategieën kan werken en welke strategieën je het best kunt toepassen bij bepaalde deelvaardigheden van taal. Ook ben ik heel erg gegroeid in het interactief onderwijzen, waarbij de kinderen onderling heel interactief zijn. Er was altijd wel veel interactie tussen mij en de leerlingen, maar ik ben nu ook gericht bezig geweest met de kinderen samen te laten werken en daarna bespreken wat de kinderen besproken hebben in hun groepje. In het begin was het voor de kinderen ook nog wel heel erg wennen, ze waren namelijk niet gewend om veel samen te doen en veel te mogen bespreken. Ik heb dat in stapjes moeten opbouwen (...)

Vorige periodes was het zo dat ik de methodeles pakte en deze uitvoerde, wel paste ik de methode soms aan, ik verrijkte de methode wel als ik het ergens niet mee eens was of als ik er andere, betere ideeën over had. Ik heb de methode in deze periode wel meer verrijkt, meer aangepast en ik heb zelfs dingen geschrapt. Je ziet nu, onder andere door de hoorcolleges en ic's van taal en rekenen, in dat heel veel lesjes nutteloos zijn en dat je beter iets anders of het op een andere manier aan kunt pakken. Ik denk dat ik nu beter in staat ben om methodelessen te geven, waarbij ik zelf dingen verbeter en aanpas en zelfs dingen kan schrappen en vervangen door betere activiteiten (...)

Monica Hochstenbach, Explo 3

periode 9/10 Kans- en kleurrijk onderwijs

periode 11 Onderwijs als educatie

Zelfbewuste formulering van kerntaken. "Ik stel mezelf de volgende onderzoeksvragen."

In deze perioden zullen we stage lopen in groepen waar een grote diversiteit heerst. We noemen dit kleurrijk onderwijs, niet met het idee dat het alleen om onderwijs vanuit verschillende culturen gaat, maar ook kijken we naar bijvoorbeeld: verschillen in intelligentie, in vaardigheden en leerstijlen. Kansen voor ieder kind dus. Natuurlijk heb ik persoonlijk op mijn andere stagescholen ook al ervaren dat er in een bepaalde groep grote verschillen kunnen zijn tussen leerlingen. Ik vond het toen

periode 12 Verscheidenheid in vakdidactiek

ook al heel interessant om de oorzaken van die verschillen te bekijken.

(...)

Je gaat deze periode in met zeer veel vooroordelen, merk ik zelf. Op reguliere basisscholen bij mij in de buurt had ik het idee dat de kinderen ook ongeveer dezelfde culturele achtergrond hadden. Natuurlijk waren er ook altijd kinderen die heel anders opgegroeid waren dan ik, om verschillende redenen, maar hier merkte je in de klas eigenlijk vrij weinig van. Wel kwam tijdens de startdagen op de Pabo duidelijk naar voren dat je hier erg mee op moet passen. Als leerkracht draag je namelijk onbewust beelden over die kinderen gemakkelijk kunnen overnemen. Komt een kind op jou als cultuurvreemd over, dan bestaat de kans dat je snel vooroordelen en vooral stereotiepen over dit kind ontwikkeld. Ik wil tijdens deze periode mezelf vooral op deze vooroordelen betrappen en indien nodig mijn beeld bijstellen. Ik heb voordat ik naar mijn stage ben geweest een aantal vooronderstellingen, vooroordelen, verwachtingen en vragen bij mezelf gezocht en ik wil kijken welke antwoorden ik hierop kan vinden.

In deze periode stel ik mezelf de volgende onderzoeksvragen. Daarbij zal ik aangeven waar deze vragen in mijn werk terug te vinden zijn.

- Ben ik in staat om de verschillen tussen kinderen uit mijn stageklas te bekijken en hebben deze verschillen iets te maken met het begrip schoolcultuur
> *verschillen tussen kinderen.*

- Kan ik aan de hand van de standaards voor adaptief onderwijs, het onderwijs op mijn stage-school in kaart brengen en daarna zelf adaptief onderwijzen
> *adaptief onderwijzen.*

- Kan ik aan de hand van de theorie een onderbouwde mening vormen over het interreligieus onderwijs en op welke manier kan ik dat in de praktijk vorm geven
> *interreligieus leren.*

- Kan ik aan de hand van een toets onderwijs ontwikkelen
> *adaptief onderwijzen, NT2*

Mirella van Gelder, Explo 3

Een betrokkenheid ontwikkelen die je niet snel meer kwijtraakt.

In de eerste jaren van mijn studie was ik nog wel eens geneigd om te denken 'die klas is niet van mij, ik let een beetje op dat kind met het leerprobleem en dan is het wel weer goed'. Gaandeweg ga je je meer verantwoordelijk voelen in de stage en dan gaan juist die kinderen je aan het hart. Je gaat nadenken over differentiatie of andere manieren waarop je individuele kinderen verder kunt helpen. Zo heb ik in deze periode voor enkele kinderen een handlingsplan geschreven en in overleg met mijn mentrix uitgevoerd.

(...)

Dit geeft je als leerkracht zoveel energie dat je je nog meer gaat inzetten voor deze 'speciale' leerlingen.

Leonie Kroeze, Explo 3

Leraar met een standpunt worden.

Op maandagmiddag was het knutselmiddag, waarbij veel ouders (ook uit mijn stageklas) kwamen helpen. Ze vertelden mij hoe enthousiast hun kinderen waren over de oudpapierbak en dat ze er thuis ook heel erg mee bezig zijn door papier op te zoeken en dat mee naar school te nemen. Op dat moment heb ik met die ouders gesproken over mijn onderwijskundige standpunten en hoe ik dat vorm heb gegeven in de klas en waarom. Die ouders reageerden daar heel positief op.

Verder heb ik ter verantwoording aan collega's, directie en ouders een website gemaakt: School voor het leven. Hierin heb ik geprobeerd mijn achterban te informeren over mijn standpunten en te laten zien hoe ik dat heb vormgegeven in de onderwijspraktijk.

In deze website heb ik uitvoerig beschreven hoe ik vorm en inhoud aan waardenvorming en waardenontwikkeling van kinderen heb gegeven. Ook heb ik in mijn website 'School voor het leven' geprobeerd om een discussie op te roepen over normen en waarden. (...)

Ik heb zelf deze periode heel veel over normen en waarden nagedacht.

Monica Hochstenbach, Explo 3

De balans, Explo uitgerekend

C E L

In dit hoofdstuk is aandacht voor wat vroeger zo treffend het 'conditiebepalende handelen van de schoolleiding' werd genoemd, en tegenwoordig gewoon 'management'. De omslag van de oude naar de nieuwe opleiding heeft tal van organisatorische en financiële gevolgen. Enkele van de belangrijkste zijn in dit hoofdstuk beschreven.

Uitgangspunt voor de beschrijving zijn de vijf leidende gedachten voor de vernieuwde opleiding, zoals uitgewerkt in 'de opleiding als leer- en ontwerpomgeving'. Voor elk van deze leidende gedachten is aangegeven wat zoal geregeld moet worden om gunstige voorwaarden voor succesvolle vernieuwing te scheppen. En trouwens, hoe komen al die honderden studenten eigenlijk aan een laptop?





DE UITGANGSPUNTEN VAN EXPLO BETEKENEN EEN GROTE ORGANISATORISCHE UITDAGING. WAT BETEKENT BIJVOORBEELD EEN THEMATISCHE LIJN VOOR HET AANDEEL VAN DE VAKKEN? HOE BEWAKEN WE DAT STUDENTEN ZICH ALLE RELEVANTE VAKONDERDELEN EIGEN MAKEN ZONDER HET ZICHT OP HET GEHEEL TE VERLIEZEN? WAT BETEKENT DIT VOOR HET WERK VAN DOCENTEN, DE EISEN DIE AAN NIEUWE DOCENTEN WORDEN GESTELD EN HUN TAAKBELASTING?

In dit hoofdstuk zullen bovenstaande vragen beantwoord worden; in eerste instantie als proces en zoektocht, maar gestaafd met feiten en cijfers van het experiment en de ontwikkeling naar de huidige situatie. Achtereenvolgens worden de gevolgen van de volgende leidende gedachten van de vernieuwde opleiding besproken:

- eenheid van productie, reflectie en studie;
- de stageschool als onverbreekbaar onderdeel van de leer- en ontwerpomgeving;
- de lerarenopleiding is wezenlijk een leer- en ontwerpomgeving;
- ICT niet toevoegen, maar integreren.

Tot slot wordt ingegaan op enkele gevolgen van de vernieuwing voor docenten.

EENHEID VAN PRODUCTIE, REFLECTIE EN STUDIE

Het modulaire onderwijssysteem

In de jaren '90 kende de Ichthus Hogeschool een modulair opleidingsmodel: elk vak beschikte – afhankelijk van het belang in de basisschool – over een aantal modules verdeeld over de diverse jaren. Zo was bijvoorbeeld het vak Nederlands elk jaar vertegenwoordigd met 4-6 modules en werd het vak Natuuronderwijs vooral geconcentreerd aangeboden in de eerste twee jaren van de opleiding, maar kende wel een eigen 'leerlijn'.

Bij analyse van de opleiding bleek elk vakgebied over een eigen leerlijn te beschikken die los stond van de overige vak- en vormingsgebieden. Je zou kunnen stellen dat er zo'n 12 lerarenopleidingen naast elkaar bestonden die hun eigen eindtermen en opbouw kenden en door een rooster aan elkaar verbonden waren.

Voor vakdocenten en eindtermcommissies was deze opzet zeer overzichtelijk. Studenten bleken echter veelal niet in staat om de verbanden te leggen tussen de inhoudelijke en didactische samenhang die er tussen de diverse vakgebieden bestaat. Ook overleg tussen vakdocenten onderling over samenhang tussen de vakgebieden werd door deze opzet niet gestimuleerd. Dit werd mede zichtbaar in de grote hoeveelheid 'losse' stageopdrachten waarmee studenten per periode werden geconfronteerd.

Introductieweek

Nederlands	Rekenen/wiskunde	Beeldende vorming	Geschiedenis	Muziek
NL module 1	RW module 1	BV module 1	GS module 1	MU module 1
NL module 2	RW module 2	BV module 2	GS module 2	MU module 2
NL module 3	RW module 3	BV module 3	GS module 3	MU module 3
NL module 4	RW module 4	BV module 4	GS module 4	
NL module 5	RW module 5	BV module 5		

Specialisatie jonge kind

Specialisatie oudere kind

Differentiatie:

Mens- en maatschappijonderwijs (ak/gs)

Natuuronderwijs

Bewegingsonderwijs

Muziek

Beeldende Vorming

Drama en dansante vorming

Diplomerings

De bijdrage van de schoolvakken in Pabo Nieuwe Stijl

Op basis van het uitgangspunt dat studenten vooral aan overkoepelende competenties werken, is een vakgerichte opbouw niet meer wenselijk. Gekozen is voor een opbouw rond kerntaken, waarin beurtelings de vakken in een specifieke en passende context aan de orde komen. Deze opbouw is gekozen op basis van de leerlijn van de zich ontwikkelende student. De inhoud van de opleiding komt het best tot zijn recht wanneer aangesloten wordt bij de concerns van studenten.

Jaar	Concern	Kernvraag	Context voor de vakken	Vak- en vormingsgebieden
1	Eigen rol	"wie ben ik en hoe doe ik het?"	Oriëntatie op het beroep, basisvaardigheden, Kleuterdidactiek	Nederlands, Rekenen/wiskunde, Mens en natuur, Kleuterdidactiek
2	Inhoud	"wat moet ik mijn leerlingen leren en hoe organiseer ik dat?"	Vakdidactiek voor groep 3 t/m 8	Alle vakgebieden
3	Leerlingen	"hoe leren mijn leerlingen en wat kan ik doen om het leerproces beter te laten verlopen?"	Adaptief onderwijs, Zorgverbreding, Kans- en kleurrijk onderwijs, waarde(n)vol onderwijs, Verscheidenheid in vakdidactiek, Specialisatie kernvakken	Onderwijskunde en orthopedagogiek, Nederlands en rekenen/wiskunde
4	School	"hoe zit deze school in elkaar en wat is mijn rol daarin?"	Schoolorganisatie, identiteit, Differentiatie	Pedagogiek (differentiatie en meesterstuk naar keuze)

De vakgebieden zoals die in het basisonderwijs gegeven worden komen vooral aan de orde in het eerste en tweede jaar, en volgen de opbouw van het basisonderwijs:

Periode	Kerntaak	Stage-groep	Vakgebieden
2	Werken aan de hand van de methode?	5-6-7	Nederlands, Rekenen/wiskunde, Aardrijkskunde/geschiedenis
3,4	Onderwijs in een rijke leeromgeving Stimuleren van de ontwikkeling door aanbod en interactie	1-2	Nederlands, Rekenen/wiskunde Natuuronderwijs, Bewegingsonderwijs Wereldoriëntatie, Beeldende vorming (onderbouw), Muziek
5	De didactische paradox	3-4	Aanvankelijk lezen, spellen en schrijven Aanvankelijk rekenen
6	Verborgene leerlijnen	3-4	Muziek Dansexpressie, drama Techniek Beeldende vorming (middenbouw) Godsdienstige vorming
7	De didactiek van actief leren	6-8	Taal in midden- en bovenbouw Rekenen/wiskunde in de bovenbouw Geschiedenis Natuuronderwijs (bovenbouw)
8	Verhalend ontwerpen	6-8	Nederlands, Rekenen/wiskunde, Aardrijkskunde Engels Beeldende vorming (bovenbouw)

Een aparte plaats voor Taal en rekenen/wiskunde

Nederlands en rekenen/wiskunde nemen als vakgebied een bijzondere plaats in. Deze kernvakken komen in diverse vormen gedurende de hele opleiding aan de orde:

- in het eerste jaar als basismodules eigen vaardigheid, als onderdeel van de kerntaak 'werken met methoden' en als specifieke invulling van het onderwijs aan jonge kinderen;
- in het tweede jaar als vakdidactiek van aanvankelijk lezen, spellen, schrijven en rekenen en als voortgezet lezen, stellen en spellen en voortgezet rekenen;
- in de eerste helft van het derde jaar als invulling van kleurrijk onderwijs (NT2) en zorgverbreding (omgaan met lees-, spellings- en rekenproblemen);
- in de tweede helft van het derde jaar als invulling van de specialisatie jonge en oudere kind en als onderdeel van de kerntaak 'verscheidenheid in vakdidactiek'.

Vormingsgebieden en educaties

De educaties (verkeer, gezondheidskunde, natuur- en milieueducatie en culturele en maatschappelijke vorming) zijn geconcentreerd in het derde jaar in het kader van een speciale kerntaak rond de plaats van educaties in het basisonderwijs.

Het vakgebied Godsdienstige vorming neemt een bijzondere plaats in op de opleiding. Studenten kunnen na afloop van het tweede jaar voor een verdieping in de richting van het Protestants-christelijk of Rooms-katholiek onderwijs kiezen en volgen hiervoor 4 modules die met een tentamen en/of werkstuk worden afgesloten. Aan het einde van het verdiepingstraject kunnen ze middels een speciaal examen in aanmerking komen voor het DCBO-diploma of het RK-onderwijs certificaat.

En pedagogiek dan?

Een van de bijzondere aspecten van deze nieuwe opbouw is dat in eerste instantie het traditionele vakgebied van de pedagogiek, methodiek, didactiek en onderwijskunde vrijwel geheel is verdwenen. Alle onderwerpen die met vakdidactiek te maken hebben worden benaderd vanuit de diverse vakken. Hiervoor zijn per periode afspraken gemaakt vanuit welk vakgebied welk onderwerp wordt behandeld. Als voorbeeld kan hier het 'werken met methoden' genoemd worden, traditioneel het onderwerp van de pedagogen, die studenten didactische middelen leren hanteren om effectief met methoden om te gaan. In de tweede periode van Explo worden 6 hoorcolleges gegeven rond dit thema, die door een pedagoog (opleidingsdocent) en vijf verschillende 'vakexperts' worden gegeven:

HC Wat is een methode?
HC Van tekst naar context
HC Beeldvormers
HC Vragen stellen/uitleggen
HC Interactief onderwijs
HC Verwerking van methodelessen

Pedagogiek
Rekenen/wiskunde
Geschiedenis
Aardrijkskunde
Nederlands
Drama

Het aandeel van de wetenschapsgebieden (ortho)pedagogiek, didactiek en onderwijskunde ligt in de nieuwe opleiding vooral in de kerntaken rond de leeromgeving bij kleuters, kans- en kleurrijk onderwijs en zorgverbreding en schoolorganisatie. Voor het overige ligt de nadruk op de vakken zoals die in het basisonderwijs gegeven dienen te worden.

De nieuwe opzet ziet er globaal als volgt uit:

(...)	Kerntaak 3	Kerntaak 4	Kerntaak 5	Kerntaak 6	etc.
	Onderwijs in een rijke leeromgeving	Stimuleren van de ontwikkeling door aanbod en interactie	De didactische paradox	Verborgene leerlijnen	
	Nederlands	Nederlands	Aanvankelijk lezen en spellen	Muziek	
	Rekenen	Rekenen	Rekenen	Beeldende Vorming	
	Beeldende Vorming	Godsdienstige vorming	Schrijven	Dans/drama	
	Bewegingsonderwijs	Muziek	Klassenmanagement	Bewegingsonderwijs	
	Kleuterdidactiek	Wereldoriëntatie		Godsdienstige vorming	

Introductieweek

Diploma

Deze nieuwe opzet vertoont opvallend veel gelijkenis met de veranderingsprocessen die het afgelopen decennium in talrijke bedrijven, fabrieken en instellingen zijn doorgevoerd: van gespecialiseerde business units naar gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het totale proces binnen multidisciplinaire teams.

Overzicht van vakgebieden en verdeling

De diverse vakgebieden moesten in de juiste proporties aan bod komen. Hiervoor werden de normen van het Procesmanagement Lerarenopleiding genomen, die gepubliceerd werden tijdens

het ontwerpproces. Zowel de kerntaken als de zelfstudieblokken zijn geanalyseerd op de studentbelasting die besteed wordt aan vakinhoudelijke onderdelen, met het volgende resultaat:

sbu	periode	titel	Taal	Taal					Rekenen/wiskunde	Maatschappij- en Natuuronderwijs	Aardrijkskunde	Geschiedenis & mij	Natuuronderwijs, bk, techniek	Sociale rechtsaandacht, verkeer	Kunstzinnige oriëntatie en lichamelijke opvoeding	Beeldende Vorming	Dans	Drama	Muziek	Bewegingsonderwijs	Overig	Overig	Overig	Persoonsvorming en maatschappelijke betrokkenheid	Peda/psychologie/onderwijskunde	Stage	ICT(-E)	totaal sbu
				Nederlands	Engels	Logopedie	Schrijven	Rekenen/wiskunde																				
40	1	Introductieweek																										
40	P1	'Themadagen kunstzinnige werkvormen, identiteit, spelen en leren'																										
40	P2	'Themadagen sociaal-culturele verschillen, gebruik maken van de schoolomgeving, taalfestival'																										
40	9 t/m 10	Themadagen dramaproductie																										
200	1 t/m 16	Portfolio P1, P2, P3, P4																										
400	1 t/m 16	Witte studiepunten																										
59	sbu per.	titel																										
160	1	Kt1 Leraren van nu																										
120	2	Kt2 Werken aan de hand van de methode?																										
160	3	Kt3 Verrijken speelleeromgeving																										
160	4	Kt4 Stimuleren van de ontwikkeling																										
120	5	Kt5 Didactische paradox																										
160	6	Kt6 Verborgene leerlijnen																										
160	7	Kt7 Actief leren																										
160	8	Kt8 Verhalend ontwerpen																										
160	9	Kt9 Managen van diversiteit																										
200	10	Kt10 Verbreden van het onderwijsaanbod																										
160	11	Kt11 Onderwijs als educatie																										
200	12	Kt12 Verscheidenheid in vakdidactiek																										
120	13	Kt13 Teampeler en duizendpoot																										
160	14	Kt14 Een persoonlijk beroepsprofiel																										
240	13-15	Differentiatie																										
15-16	15-16	Als leraar in opleiding																										
200	15-16	Het meesterstuk																										
66	sbu per.	titel zelfstudiepakket																										
40	1	Zij zijn als jij																										
40	3	Kleuterhuis																										
40	4	Ontwikkelingspsychologie																										
40	7	Leerpsychologie																										
40	8	Historische pedagogiek/onderwijsvernieuwers																										
40	10	Buitenschoolse stage																										
40	11	Specialisatie Pedagogiek jk1 of ok1																										
40	12	Specialisatie Pedagogiek jk2 of ok2																										
20	1	Eigen vaardigheid spelling en grammatica																										
40	1	Jeugdletteratuur																										
40	2	Logopedie en (bord)schrijven																										
40	3	Kleuter taal																										
20	5	Aanvankelijk lezen en spellen																										
20	5	Aanvankelijk schrijven																										
40	7	Taal in midden- en bovenbouw																										
40	8	Engels in het basisonderwijs																										
40	9	NT2																										
40	11	Specialisatie Nederlands jk1 of ok1																										
40	12	Specialisatie Nederlands jk2 of ok2																										
20	1	Eigen vaardigheid rekenen/wiskunde																										
40	3	Kleutenwiskunde																										
40	5	Rekenen/wiskunde in groep 3 en 4																										
40	7	Rekenen/wiskunde in de bovenbouw																										
40	11	Specialisatie Rekenen/wiskunde jk. of ok.																										
40	4	ICT-E productie																										
40	2	Verhalen uit het Oude Testament																										
40	5	Geestelijke stromingen																										
40	6	Nieuwe Testament																										
40	12	Identiteit																										
40	2	Veranderend Nederland																										
40	8	Sporen van Nederland																										
40	8	Aardrijkskunde																										
40	8	Mens in de 21e eeuw																										
40	10	Gedrag in het verkeer																										
40	4	Waarover gaat Natuuronderwijs?																										
40	7	Natuurkunde en techniek																										
40	1 t/m 4	Het lied in de basisschool																										
40	6	Muziekdidactiek																										
40	2	Kijken naar beelden																										
40	6	Drama en dansexpressie in de praktijk																										
40	5 t/m 8	bv in de lespraktijk/ portfolio bv.																										
40	4	Bewegingsonderwijs																										
40		Totaal aantal studiepunten cluster																										
		Clusterpercentage totaal																										

Op basis van de verdeling van studentbelastinguren in het eerste jaar van het experiment zijn enkele wijzigingen in het programma doorgevoerd.

DE STAGESCHOOL ALS ONVERBREKELIJK ONDERDEEL VAN DE LEER- EN ONTWERPOMGEVING

In de vernieuwde opleiding bestaat een sterke koppeling tussen de opleiding en de praktijk. Binnen de leer- en ontwerpomgeving werken studenten aan grote, omvangrijke taken en deze moeten altijd tot uitvoering van basisonderwijs leiden. Het uitgangspunt 'eenheid van productie, reflectie, studie en uitvoering in de praktijk' heeft consequenties voor de stageplaatsing. Wanneer de studenten zich een periode lang bezig houden met het werken met methoden is het van groot belang dat deze studenten een stageplaats hebben in een middenbouwgroep, en zodra ze zich verdiepen in rijke leeromgevingen voor kleuters kunnen ze onvoldoende uit de voeten met een stageplaats in groep 3 t/m 8. De stageplaatsing is door deze principiële keuze bijzonder complex geworden. Het leereffect van studenten is echter daadwerkelijk groter nu ze zich aan de hand van het programma alle leeftijdsgroepen in het primair onderwijs eigen maken.

Tijdens zijn opleiding heeft de student minimaal in de volgende groepen stage gelopen: groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8.

Jaar	Semester I	Semester II
1	Middenbouw (4/5/6)	Onderbouw (1/2)
2	Onderbouw (3/4)	Bovenbouw (6/7/8)
3	Groep 1-8	S.O./jk/ok
4	Jk/ok / LIO-stage	

Studenten in het eerste jaar worden zoveel mogelijk in duo's op een stageschool geplaatst om optimale uitwisseling van ideeën te creëren en feedback te leren geven en ontvangen. Na iedere blokstage is er een moment waarop de tutor met zijn groep (12-15 studenten) de stage nabesprekt en intervisie inlast. De stagebegeleiding is zoveel mogelijk gekoppeld aan de tutor, die zijn studenten in de praktijk bezoekt.

Vakspecifieke vaardigheden worden tijdens de intensieve contacturen door 'vakexperts' uitgelegd, voorgedaan en geoefend.

Voor studenten die bijvoorbeeld door ziekte teveel stagedagen gemist hebben of die een twijfel-achtige stagebeoordeling ontvingen, is er na elke periode in de zgn. bufferweek ruimte om stage-dagen in te halen.

DE LERARENOPLEIDING IS WEZENLIJK EEN LEER- EN ONTWERPOMGEVING

Tijdens het experiment zijn allerhande pogingen ondernomen om het principe van de 'klas' van 25-30 studenten te doorbreken en alleen op functionele inhoud in te zetten. Zoals in het hoofdstuk 'de opleiding als leer- en ontwerpomgeving' is beschreven, werken we met groepen van 60 studenten van een jaargroep die samen een 'basisgroep' vormen. Deze basisgroep is de constructie waarin gezamenlijk hoorcolleges worden gevolgd ter introductie en responsie van zelfstudieprogramma's en ter ondersteuning van de kerntaak. Verder is de basisgroep de plaats waar presentaties door studenten worden verzorgd, etc. De kerngroep waarin de student zich het meest gekend voelt is de taakgroep. Dit is een groep van 12-16 studenten waarin de kerntaak wordt besproken, gereflecteerd wordt op de stage, en de voortgang van de studie wordt gevolgd. De training van vaardigheden ('vak'lessen) wordt gegeven aan dubbele taakgroepen (24-32 studenten).

De lokalen

Een flexibele groeps grootte zet de lokalenvoorziening op losse schroeven. Op de locatie Dordrecht waren alleen lokalen beschikbaar voor max. 30 studenten. Om het experiment een kans te geven zijn in de "Explo-vleugel" alle muren uitgebroken en zijn twee grote flexibele lokalen gecreëerd waarin 60 studenten hoorcollege kunnen volgen. Deze ruimte kan door flexibele glazen tussenwanden worden 'omgebouwd' tot twee leslokalen of vier taakgroepruimtes. In principe had elke jaargroep zijn eigen lokaal ter beschikking, waar instructies in elk vak konden plaatsvinden en elke groeps grootte kon worden ingevoegd. Studenten zorgen voor de verplaatsing van de wanden en de indeling van de lokalen. Er is gekozen voor stapelbare stoelen en flexibele, inklapbare tafels om de flexibiliteit optimale garanties te geven.

In beide lokalen is een 'natte hoek' voor beeldende vorming activiteiten ingebouwd en zijn voorzieningen ingebouwd op ICT-gebied: een smartboard, een vaste beamer, een geluidsinstallatie, een video-recorder en vloeraansluitingen voor 60 laptops.

Het rooster

Bovenstaande uitgangspunten hebben grote implicaties voor de roostering: omdat alles binnen een periode een duidelijke opbouw en samenhang kent is het van groot belang deze opbouw ook in het rooster tot uitdrukking te laten komen. Er is vanaf het begin gekozen voor een 'student-rooster', waar het leren van de student binnen het thema van groter belang is dan de beschikbaarheid van lokalen of docenten. Om het voor studenten herkenbaar en helder te maken is bij de experimentele groep gekozen voor een vast stramien.

Dit stramien bestond in eerste instantie uit:

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
9.15 - 10.00	Basisgroep-bijeenkomst (60)	Zelfstudie		Kooruur	Basisgroep-bijeenkomst (60)
10.00 - 11.30	Taakgroep tutor (15)		Intensief contactuur (30)	Taakgroep tutor (15)	Zelfstudie-tentamen
11.30 - 13.00	Intensief contactuur (30)		Intensief contactuur (30)	Intensief contactuur (30)	
13.45 - 15.15	Thematisch hoorcollege (60)		Taakgroep zelfstandig (15)	Hoorcollege zelfstudie (60)	
15.15 - 16.45					

Bij de implementatie van het nieuwe programma op de andere locaties bleek dat een al te strakke handhaving van het stramien niet altijd haalbaar was. De blokstage is vervallen en veranderd in een wekelijkse stagedag met 1 stageweek per periode. Constante factoren zijn nog steeds:

- Basisgroep (1 x per week)
- Taakgroep-tutor (1 á 2 x per week)
- Taakgroep-zelfstandig (1 á 2 x per week)
- Een vaste dag per week uitgeroosterd voor zelfstudie
- Wekelijks ingeroosterde hoorcolleges en IC's
- Themadagen aan het einde van elke periode

Het uitgangspunt van het studentrooster leverde talloze roosterproblemen op: van een rooster waarin een klas elke week op een vast tijdstip in een vast lokaal dezelfde docent heeft, zijn we overgegaan op een rooster waarin studenten op de meest passende momenten instructie ontvangen en begeleiding krijgen bij het werken aan kerntaken en zelfstudieblokken. Dit maakt de functie van de roostermaker essentieel voor het slagen van het onderwijs. Bij voorkeur gaat de introductie in de basisgroep vooraf aan het eerste hoorcollege en worden vervolgens in intensieve contacturen vaardigheden geoefend. In de taakgroep-tutor wordt gereflecteerd op het thema, de inhoud van het hoorcollege en de relatie met de kerntaak. Al deze contactmomenten moeten echter wel in één week worden ingeroosterd, en de puzzel met veel varianten en veel docenten waarvan velen ook niet dagelijks aanwezig zijn is uitermate complex geworden.

Zelfstudie

Vanaf de start van de Experimentele Lerarenopleiding is een poging gedaan uit te gaan van centrale competenties die de kern vormen van het leraarsvak. Een van de slogans waarmee de opleiding is opgezet is 'niemand hoeft iets te leren dat hij al kan of weet'. Dit vormde een grote uitdaging voor de programmatische opzet van het programma.

De onderwerpen die de kern vormen van het leraarschap vormen ook de kern van de opleiding

waar alle studenten aan worden onderworpen. Onderdelen van vakdidactiek en onderwerpen die te maken hebben met algemene ontwikkeling kunnen in zelfstudiepakketten worden opgenomen. Studenten kunnen deze zelfstudiepakketten in principe in hun eigen tempo afronden. Studenten die hun opleiding willen versnellen krijgen de gelegenheid om 55 studiepunten per jaar te halen. In het eerste jaar betreft dit vooral de 'witte studiepunten' (buitenschoolse activiteiten en extra zelfstudiepakketten), maar vanaf het tweede jaar kunnen ook bepaalde kerntaken in een eigen tempo worden afgerond. Op deze wijze kan een student zijn studie afronden binnen 3 of 3,5 jaar, afhankelijk van de individuele studie- en stageresultaten.

Portfolio assessments

Een andere slogan is: 'bewijs wat je kunt'. Tentamens zijn van ondergeschikt belang, omdat deze vooral een beroep doen op kennis en vaardigheden. In de opzet van de experimentele lerarenopleiding is de uitwerking in de stage de uiteindelijke vorm waarin de student laat zien hoe hij de theorie en de informatie toepast in zijn praktisch handelen. In 'onderwijsverhalen' doet de student verslag van zijn overwegingen, voorbereidingen en uitvoeringservaringen bij de stagepraktijk. Het portfolio en de assessments zijn gebaseerd op het verzamelen van bewijsmateriaal rond de te verwerven competenties per jaar en per periode. In principe kan een student die al over de benodigde competentie van een periode of een jaar beschikt vrijstellingen krijgen wanneer hij bewijsmateriaal (stageverslagen, reflectieverslagen) kan laten zien rond de verworven competenties. Het bewijsmateriaal wordt ook verzameld in het multimediale portfolio, waarin de student zijn ontwikkeling laat zien aan de hand van zijn producties en reflecties.

Door dit uitgangspunt bleken de ontwikkelde materialen zonder al te veel moeite gebruikt te kunnen worden in de deeltijdopleiding, de Telepabo, de duale opleiding en sinds 2001 maakt ook de opleiding voor zij-instromers gebruik van onderwijsmaterialen die voor de Experimentele Lerarenopleiding zijn ontwikkeld.

ICT NIET TOEVOEGEN, MAAR INTEGREREN

Een van de uitdagingen van de Experimentele Lerarenopleiding is het geïntegreerd werken met computers. In het ontwerp van Explo is daarom gekozen voor kerntaken die met behulp van computertechnologie moesten worden volbracht en op cd-rom worden ingeleverd. Vanaf de eerste week worden studenten uitgenodigd zoveel mogelijk gebruik te maken van de computer: een onderdeel van hun introductieweek is bijvoorbeeld een internetspeurtocht door de stad Dordrecht, waarbij ze in groepen met behulp van een digitale foto- of filmcamera opnamen maken die door anderen via het internet van een plattegrond en achtergrondinformatie moeten worden voorzien.

Een belangrijke consequentie van deze keuze is dat studenten een groot deel van de week moeten kunnen beschikken over een computer, en dat één computerlokaal niet voldoende is voor 60 studenten. We hebben daarom besloten te kiezen voor het gebruik van laptops, die aan de Explo-studenten tegen een geringe betaling in bruikleen werden gegeven. De ruimtes waar de studenten onderwijs zouden ontvangen werden uitgerust met een zwevende computer-vloer, waardoor alle studenten tijdens de colleges en het groepswork via hun laptop toegang kunnen hebben tot hun documenten en het Internet. Een van de nadelen hiervan was dat studenten elkaar e-mails gingen sturen tijdens de hoorcolleges of druk aan het 'chatten' waren... Het bezit en beheer van deze 60 laptops en het perspectief op 2000 laptops heeft de Ichthus Hogeschool doen besluiten om in de eerste fase van de implementatie op de andere locaties te kiezen voor een aanbod van een bepaald type laptop (vanwege standaardisatie-problemen)

met een subsidie vanuit de Hogeschool. Ongeveer 75% van de voltijd- en 40% van de deeltijd-studenten maakte hiervan in 2001-2002 gebruik.

De keuze voor een opleiding zonder pen en papier betekent ook dat alle onderwijsmaterialen (readers, stageboeken, studiewijzers, informatiebulletin, studiemateriaal) digitaal beschikbaar worden gesteld. Hiervoor is een deel van het Hogeschoolbrede Intranet ingericht met links waar bij studenten vanuit elke locatie toegang krijgen tot hun materiaal. Aan het einde van het experiment was het Intranet gevuld met 52 zelfstudiepakketten, 14 periodeboeken, 7 stageboeken, 14 assessments, 4 studiewijzers, een geactualiseerd portfolio, roosters, cijfers, informatiebulletins etc.

Dit 'onderwijsplein' wordt door ruim 2000 studenten gebruikt en wordt dagelijks geactualiseerd. Het gebruik van het Intranet in deze vorm heeft diverse voordelen:

- Materialen worden centraal aangeboden, waardoor centrale kwaliteitscontrole en -borging van het materiaal plaats kan vinden.
- Vanuit de diverse locaties is één iemand aanspreekbaar op het bijhouden en vernieuwen van de inhoud van bepaald materiaal.
- De materialen zijn op elk willekeurig tijdstip verkrijgbaar, en niet alleen aan het begin van een bepaalde periode, waardoor het overzicht op het programma vergroot wordt.
- Het aanleveren van kopieerbare materialen, readerverkoop en overblijvende materialen is verleden tijd.
- Studenten spenderen geen kosten meer aan het aanschaffen van readers, maar kunnen alles downloaden op hun eigen laptop. Dit heeft een kostenbesparend effect.

GEVOLGEN VOOR DOCENTEN

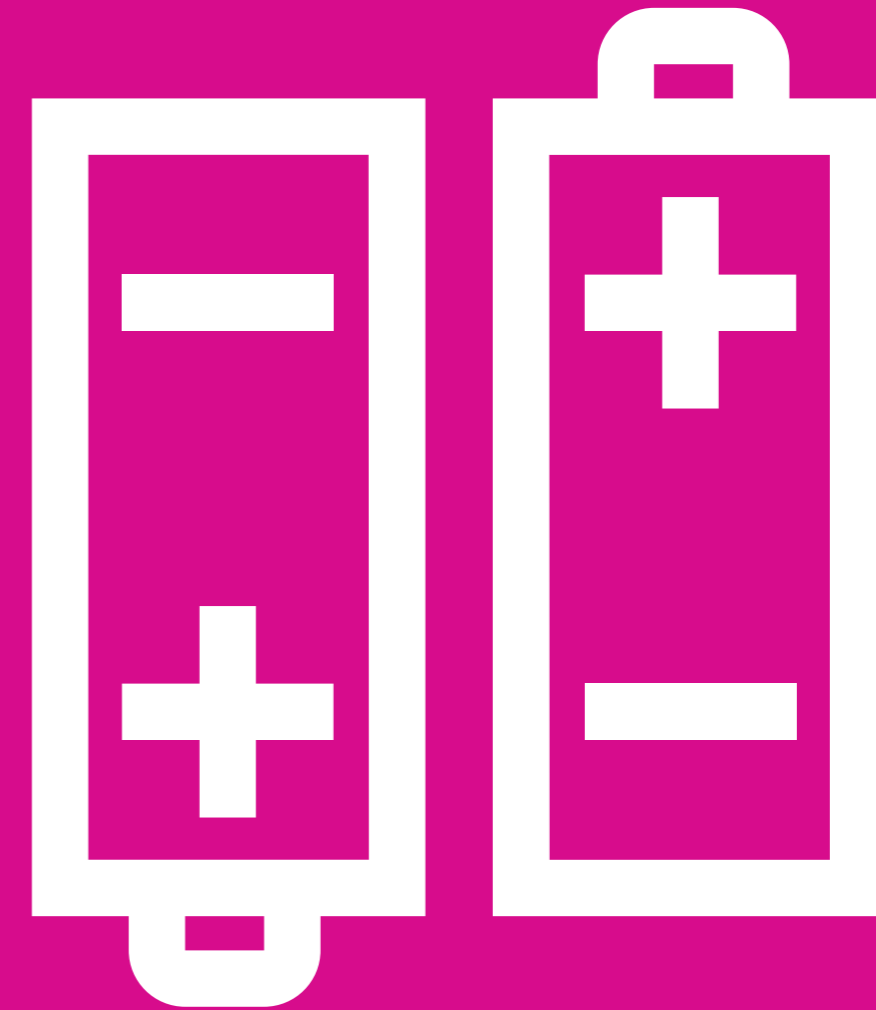
Hoewel de opbouw van de opleiding is gecentreerd rondom de ontwikkeling van de student en de vakken in het eerste en tweede jaar centraal staan zijn de veranderingen voor de vakdocenten aanzienlijk gebleken. De meeste docenten hebben naast hun rol als 'expert' op het terrein van een van de basisschoolvakken ook een rol als tutor (zie het betreffende hoofdstuk). Vooral voor degenen die al enkele of vele jaren in het vakgerichte systeem hebben gewerkt betekent dit een enorme omslag. De binding als tutor met een groep van 15 studenten brengt een bijzondere dynamiek met zich mee: jaarlijkse functionerings- en beoordelingsgesprekken, het nakijken van complexe CD-roms en websites met uiteenlopende vakinhouden, het begeleiden van studenten in de taakgroep, het bespreken van studievaardigheden, feedback en de voortdurende nadruk op ICT-E. Het is voor docenten een volledig andere baan. Docenten hebben dit ook als zodanig ervaren en de verandering heeft hen veel tijd en energie gekost, die ook jaarlijks tot uitdrukking kwam in de taakbelastingsoverzichten van docenten.

In 2002-2003 zijn alle docenten zowel tutor als vakinhoudelijk expert. Dit betekent veel ruimte om flexibel om te gaan met personeelsinzet: in een periode waarin de docent weinig vakcolleges geeft kan hij een extra taakgroep begeleiden, en een kleine vacature Engels kan al gauw substantieel worden wanneer deze wordt aangevuld met een tutorschap in de voltijd- of deeltijdopleiding.

Waar een vorig schema de *student*belastingen in kaart bracht, is het volgende schema bedoeld om de *docent*belastingen per leerjaar in kaart te brengen. Het overzicht betreft de taaktoedeling van het eerste leerjaar van het jaar 2000-2001, waarin voor een groep van 60 studenten is berekend wat het programma per periode betekent voor de taakbelasting van docenten, en wat de uitvoering van het totale programma kost aan docenturen.

	Tutor	Ned	Re/Wi	Ped	M&M	Natuurond	Beeld.V	Muz	Bew.ond	GV	Drama	ICT	Logopedie	Schrijven	Totaal
I (IC+koor)		27		27			13,5	9	13,5		13,5	13,5			117
I HC thema		3	3	3			3		3						15
I Zelfst		42	14	28											84
I Overig															0
2 (IC + koor)		13,5	13,5	13,5	13,5		13,5	9			13,5		13,5	28,5	132
2 HC th		3	3	3								3			12
2 Zelfst					28		28			28					84
2 Overig															0
3 (IC+koor)		13,5		18			27	9	27			13,5			108
3 HC th		3		15											18
3 Zelfst		28	28	28											84
3 Overig															0
4 (TG+IC)		13,5	13,5	13,5	13,5		13,5	22,5	13,5	13,5					117
4 HC th		3	3		3	3	3	3							18
4 Zelfst				28		28			28			28			112
4 Overig															0
	273													901	
Totaal	1.092	149,5	78	177	58	31	101,5	52,5	85	41,5	27	58	13,5	28,5	1.993
Stagebegeleiding: 4 x 96 uur (= 24 uur per periode)															384
Coördinatie															150
Introductieweek + themadagen															208
Formatie tutor (zonder vak) 0,247153382															2735
Totaal benodigde formatie (incl. mentoraat en bestuur- en beheerstaken) : 1 fte = 1659 x 0,85															1,94

In dit hoofdstuk is geprobeerd een overzicht te geven van alle organisatorische consequenties die de invoering van een vernieuwd programma heeft gehad, en nog steeds heeft. Onderwijs dat uitgaat van ICT-rijk, competentiegericht onderwijs en de individuele student als uitgangspunt neemt heeft andere docenten, andere roosters, andere voorzieningen, andere lokalen en een andere stage-opzet nodig.



Iets leren
doe je niet
in kleine
stapjes

I
C
i
E

Marloes Noorlander en Alco Hartman



YOU HAVE NEW MAIL!



From: "ALCO HARTMAN"
To: <g.buitelaar@ichthus-hs.nl>
Sent: Wednesday, October 31, 2001 10:45 AM
Subject: Witte studiepunten

Beste Gitte,

Komende vrijdag kom ik op bezoek tijdens je spreekuurtje witte studiepunten. Hiervoor stuur ik je alvast mijn aanvraag op, deze is zonder handtekeningen maar ik zal hem met handtekeningen meenemen. Daarbij natuurlijk de benodigde bewijsmaterialen.

Daarnaast wil ik even overleggen over een volgende aanvraag. Ik ben op dit moment bezig met een Daltoncursus en wil kijken of ik dit dus ook voor een studiepunt kan doen. Ik zal de materialen meenemen.

mvg,

Alco

zeggen 'visie-gestuurd'.

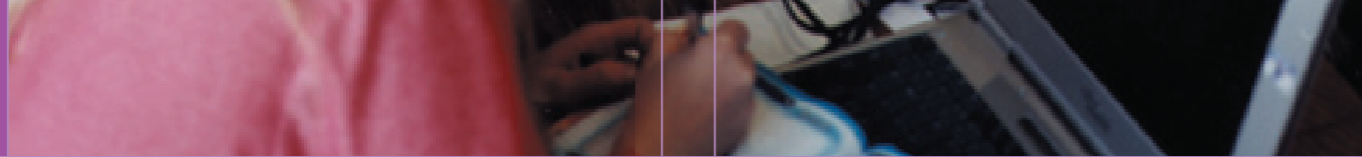
Proeve van een opleidingskader

F
C

Bij het vernieuwen van een opleiding horen ook de meer formele aspecten van het werk bewaakt te worden. Explo staat weliswaar, behalve voor exploreren, voor experimenteren. Maar ook een experimentele status dient gelegitimeerd te worden. Daartoe is tijdens het vernieuwingswerk van meet af aan een zogenoemde 'proeve van een opleidingskader' bijgehouden. De tekst van deze proeve heeft de bedoelde, formele, legitimerende status. Uiteraard betekent 'bijhouden' in het geval van een experiment: voortdurend herschrijven en uitbreiden. De eerste proeve telde zes pagina's en de huidige is duimdik.

In dit hoofdstuk bieden we enkele doorkijkjes in de proeve van een opleidingskader. Genoeg, hopen wij, om een goede indruk te geven van de opzet en de inhoud van een dergelijke tekst.





IN DIT HOOFDSTUK BIEDEN WE ENKELE DOORKIJKJES IN HET OPLEIDINGSKADER VAN DE LERARENOPLEIDING PRIMAIR ONDERWIJS AAN DE ICHTHUS HOGESCHOOL. HET OPLEIDINGSKADER BESTAAT UIT DE VOLGENDE ONDERDELEN:

- A. **MISSIE EN IDENTITEIT**, WAARIN EEN BESCHRIJVING IS OPGENOMEN VAN DE DRIJFVEREN EN UITGANGSPUNTEN VAN DE OPLEIDING;
- B. **HET OPLEIDINGSPROFIEL**, EEN OVERZICHT VAN DE ONDERWIJSKUNDIGE KEUZES DIE GEMAAKT ZIJN BINNEN DE OPLEIDING;
- C. **HET OPLEIDINGSMODEL**, WAARIN DE OPBOUW VAN HET BINNEN- EN BUITENSCHOOLS CURRICULUM VOOR DE 4-JARIGE VOLTUJDOPLEIDING WORDT BESCHREVEN;
- D. **BESCHRIJVING VAN COMPETENTIES** DIE DE KERN VORMEN VAN HET BEROEP VAN LEERKRACHT AANGEVULD MET DOORGROEICOMPETENTIES VOOR ERVAREN EN EXCELLENTE LEERKRACHTEN;
- E. **EINDTERMEN VAN DE OPLEIDING**, WAARIN WORDT BESCHREVEN WELKE BEROEPSVAARDIGHEDEN DE AFGESTUDEERDE AAN HET EINDE VAN DE OPLEIDING MINIMAAL DIENT TE BEHEERSEN EN OP WELKE WIJZE DIT AANGETOOND MOET KUNNEN WORDEN.

DE DOORKIJKJES DIE VOOR DIT HOOFDSTUK ZIJN GESELECTEERD HEBBEN BETREKKING OP DIE ONDERDELEN DIE IN DE OVERIGE HOOFDSTUKKEN VAN DIT BOEK NIET OF ZIJDELINGS ZIJN BELICHT.

'180 GRADEN OM'

In juli 1997 heeft er een fusie plaatsgevonden tussen de Ichthus Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool Rijn Delfland, waarbij twee opleidingsprogramma's die op vier locaties werden uitgevoerd samengevoegd dienden te worden.

In november 1997 is vanuit het ministerie de toestemming gekomen om te starten met een Experimentele Lerarenopleiding Basisonderwijs, waarbij het gebruik van ICT integraal wordt toegepast. Daarnaast heeft het Procesmanagement Lerarenopleidingen in het voorjaar van 1998 een aantal standaards gepubliceerd waaraan elke lerarenopleiding zou moeten voldoen, voorzien van een aantal adviezen rond kwantitatieve verdeling van het programma en vakinhoudelijke aspecten.

Deze drie gebeurtenissen zijn de directe aanleiding geweest tot een totale nieuwe opzet van het opleidingsprogramma, die in de overige hoofdstukken van dit boek in diverse details wordt beschreven.

Bij de heroriëntatie van het programma hebben de volgende documenten een rol gespeeld:

- de instellingswerkplannen van de Ichthus Hogeschool Rotterdam en Rijn Delfland;
- het beroepsprofiel Leraar Basisonderwijs;
- de Startbekwaamheden lerarenopleiding basisonderwijs (SLO);
- het strategisch beleidsplan van de Ichthus Hogeschool 'Your Personal University';
- de handreikingen voor het instellingscurriculum van het Procesmanagement Lerarenopleidingen.

EERSTE DOORKIJKJE: MISSIE, VISIE EN IDENTITEIT

IN HET DEEL VAN HET OPLEIDINGSKADER DAT OVER MISSIE EN IDENTITEIT HANDELT, WORDEN DE UITGANGSPUNTEN BESCHREVEN DIE HET HART VORMEN VAN HET ONTWERPPROCES VAN DE EXPERIMENTELE LERARENOPLEIDING. VANWEGE DE CONSEQUENTIES VAN HET EXPERIMENT VOOR DE TOTALE LERARENOPLEIDING OP VIER LOCATIES VAN DE HOGESCHOOL IS HET EEN BEWUSTE KEUZE GEWEEST OM HET EXPERIMENT VANAF HET

BEGIN ALS EEN PROEFTUIN VOOR DE NIEUWE LERARENOPLEIDING TE HANTEREN. DE VIER ONDERWERPEN DIE HET MEEST STUREND ZIJN GEWEEST VOOR DE PRAKTISCHE KEUZES DIE GEMAAKT ZIJN EN UITDRUKKELIJK ONDERSCHIEDEND ZIJN VOOR DE VERNIEUWING ZIJN DE VOLGENDE:

• Onze missie

De Ichthus Hogeschool wil een kenniscentrum zijn vanuit het hart van de stad. Hoogwaardige kennis, gekoppeld aan aandacht voor het individu binnen de complexe situatie van de moderne grote stadsproblematiek vormen een bijzondere uitdaging die binnen alle opleidingen vormgegeven dient te worden.

De lerarenopleiding primair onderwijs stelt zich binnen dit kader tot doel, afgestudeerden af te leveren die als leerkracht in alle groepen van het primair onderwijs zelfstandig aan het werk kunnen. Zij zijn in staat een eigen visie op opvoeding en onderwijs te formuleren en vorm te geven binnen de cultuur van de school waar zij aangesteld zijn. Samenwerking en communicatie met collega's, ouders en schoolleiding is voor hen vanzelfsprekend, en zij zijn gewend om problemen als een uitdaging tegemoet te treden. Zij beschikken over de benodigde basiskennis en didactische vaardigheden om het onderwijs zo inhoud te geven dat leerlingen gemotiveerd en actief gaan leren. Hierbij houden ze rekening met de verschillen in leerstijl, niveau, tempo, interesse, milieu en levensbeschouwelijke achtergrond van de leerlingen. Ze putten hierbij uit hun eigen inspiratiebron en weten die in de context van de school zo vorm te geven dat de eigen 'kleur' die zij aan hun leven geven de leerlingen aanmoedigt tot reflectie op de eigen culturele en religieuze achtergrond, zodat de diverse achtergronden niet in confrontatie tegenover elkaar gesteld worden maar verrijkend werken.

• Onze visie op onderwijs

Hoewel we de eisen waaraan onze afgestudeerden moeten voldoen hebben vastgelegd zijn de studenten degenen die zich deze eisen op hun eigen manier eigen maken. Zij vormen het uitgangspunt bij het bepalen van de vormen en inhoud van het onderwijs. Zij spelen zelf een actieve, constructieve rol bij het verwerven van de benodigde competenties voor het beroep van leerkracht. Hiervoor is het van groot belang dat zij voortdurend reflecteren op hun eigen handelen en hun eigen leervragen en leerdoelen stellen op basis van een helder inzicht in hun sterke en zwakke kan-

ten. Wij zien het als een uitdaging, ons onderwijs zo vorm te geven dat studenten voortdurend nieuwe inzichten, vaardigheden en kennis verwerven, waar nodig ondersteund door medestudenten en docenten. Daarom hechten we veel belang aan de inrichting van de leeromgeving, die vooral moet uitnodigen tot activiteit, samenwerking en reflectie.

• **Onze visie op studentenzorg**

Uitgangspunt bij ons werk is de zorg voor de individuele student als degene die zorg gaat dragen voor leerlingen in het primair onderwijs. Door ons onderwijs en onze begeleiding proberen wij elke student in dit opzicht tot zijn recht te laten komen. Dit betekent dat wij zoveel mogelijk aansluiten bij de individuele talenten en opvattingen van studenten. Wij accepteren de aanleg en eigenheid van de persoon en benaderen studenten niet vanuit hun beperkingen, maar vanuit hun mogelijkheden. Wij zullen daarom ook meer aandacht besteden aan hen die uit de boot (dreigen te) vallen dan aan hen die zich de beroepsvaardigheden gemakkelijk eigen maken, overigens zonder de laatste groep over het hoofd te zien. In de werkvormen en leerstof die wij hanteren vinden wij het belangrijk dat er een ontmoeting plaatsvindt met het andere en de ander omdat wij geloven dat dit zal bijdragen tot de persoonlijkheidsvorming van de student.

• **De inhoud van ons onderwijs**

Dit alles stelt ook eisen aan de inhoud van ons onderwijs. De competenties die de student moet verwerven zijn natuurlijk gebonden aan de landelijke kaders, maar wij geven daaraan onze eigen inkleuring. Voorop staat de toekomstige taak van de student als degene die geborgenheid en uitdaging kan bieden aan zijn/haar leerlingen binnen de beroepspraktijk, die waarden kan verhelderen en zo bij kan dragen aan de cultuuroopdracht. Omdat kennis en inzicht hand in hand gaan bij het uitvoeren van deze opdracht schenken wij ruime aandacht aan de waarden achter de aangeboden kennis. Daarnaast zien we het ook als onze opdracht, studenten voor te bereiden op het onderwijs van de 21e eeuw door hen de mogelijkheden van de moderne communicatietechnologie te laten verkennen en benutten en hen vorm te laten geven aan de veelkleurige samenleving om ons heen. Docenten en medewerkers vervullen hierbij een voorbeeldfunctie.

**TWEDE DOORKIJKJE:
TOETSINGSMOMENTEN IN VERBAND MET DE STAGE**

HET OPLEIDINGSPROFIEL IS EEN VOLGEND BELANGRIJK ONDERDEEL VAN HET OPLEIDINGSKADER. HET BEVAT EEN BESCHRIJVING VAN DE WERKVORMEN EN OPLEIDINGS DIDACTISCHE LEERLIJNEN DIE VOOR DE VERNIEUWDE OPLEIDING ZIJN GEKOZEN. INHOUDELIJK KOMT DEZE BESCHRIJVING OVEREEN MET DE EERSTE TWEE HOOFDSTUKKEN VAN DIT BOEK (OVER DE OPLEIDING ALS LEER- EN ONTWERPOMGEVING EN OVER DE RODE DRAAD VAN VAN DE OPLEIDING). VOOR HET VOLGENDE DOORKIJKJE KIEZEN WE EEN DEEL UIT DE BESCHRIJVING VAN DE STAGELIJN; HET DEEL WAARIN ENKELE INSTRUMENTEN ZIJN BESCHREVEN DIE GEBRUIKT WORDEN BIJ DE BEGELEIDING VAN STUDENTEN.

1. De stagelijn

De stagelijn is sterk verbonden met de inhoudelijke lijn van de opleiding. Het is van groot belang dat studenten hun stage zoveel mogelijk doorbrengen in de betreffende groep(en) van het primair onderwijs.

Jaar		
1	<i>De uitdaging van het beroep</i>	
Stage	Middenbouw (4/5/6)	Onderbouw (1/2)
2	<i>De klas is de wereld</i>	
Stage	Onderbouw (3/4)	Bovenbouw (6/7/8)
3	<i>Facetten van onderwijskwaliteit</i>	
Stage	Groep 1-8	S.O./specialisatie jk/ok
4	<i>Mensen maken scholen</i>	
Stage	Jonge kind/oudere kind	LIO

In het bovenstaande overzicht is een combinatie weergegeven van het accent per leerjaar en de stage-inzet in de diverse groepen van het basisonderwijs. In totaal loopt elke student stage in groep 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8.

De stage wordt in het vierde leerjaar afgesloten met een

periode van 3 maanden waarin de student als Leraar in Opleiding (LIO) gedurende een aantal dagen per week als zelfstandig leerkracht functioneert.

Per jaar en per periode zijn de stagedoelen omschreven die behaald moeten worden om de aan de stage gerelateerde studiepunten te behalen. In de LIO-stage laat de student zien dat hij beschikt over de startbekwaamheden. (...)

2. Instrumenten t.b.v. begeleiding van de studenten

Het is noodzakelijk dat de mentor van de stageschool onderwijsonderdelen die door de studenten verzorgd zijn, met hen bespreekt en hen helpt met reflecteren en het benoemen van alternatieven.

Vanuit de opleiding hanteren we een aantal instrumenten waarmee de kwaliteit van onderwijsuitvoering inzichtelijk gemaakt wordt.

• **Portfolio.** Studenten maken hun eigen professionele ontwikkeling zichtbaar in een persoonlijk (digitaal) portfolio. Aan het eind van zijn opleiding moet de student voldoende bewijsmateriaal hebben verzameld om te kunnen ‘aantonen’ dat hij over de gevraagde competenties van een start-bekwame leerkracht beschikt.

• **Assessments.** Per periode wordt een (ontwikkel)assessment afgenomen. Het assessment wordt ingezet als begeleidingsinstrument. In het assessment wordt ‘gemeten’ in hoeverre de student didactische kernvaardigheden, die centraal staan in een bepaalde periode, kan demonstreren in de praktijk. Mede op basis van de uitkomsten van het assessment stelt de student een plan van aanpak op dat hem in staat stelt gericht, concreet en realistisch aan zijn competentieontwikkeling verder te werken.

• **Persoonlijk stageplan.** Studenten stellen periodiek een persoonlijk stageplan op. Hierbij formuleren ze hun eigen leervragen, stellen eigen leerdoelen en geven aan hoe en binnen welk tijdpad ze deze doelen denken te bereiken. Na consultatie van de duo-partner en beoordeling door de tutor, wordt het plan voorgelegd aan de mentor om te bezien of het binnen de stagegroep gerealiseerd kan worden. Dit persoonlijk stageplan wordt vervolgens opgenomen in het portfolio en wordt gedurende de stageperiode aangevuld met bewijsmaterialen waarmee de student zijn ontwikkeling laat zien. Als bewijsmateriaal kan dienen: lesvoorbereidingen en feedback van de mentor en duo-stagepartner, zelfevaluatie, citaten van de mentor uit de stagemap, videobeelden etc.

HET DERDE DOORKIJKJE BETREFT DE DIFFERENTIATIE. IN HET OPLEIDINGSKADER WORDT ONDERSCHIED GEMAAKT TUSSEN INHOUDS-DIFFERENTIATIE EN TEMPODIFFERENTIATIE.

- **Functioneringsgesprek.** Tweemaal per jaar voeren de studenten, net als bijvoorbeeld in het bedrijfsleven, een functioneringsgesprek. Ze voeren het gesprek met de tutor van hun taakgroep. Het portfolio van de student en de door de student ingebrachte gespreksonderwerpen vormen het vertrekpunt van het functioneringsgesprek. (...)

Inhoudsdifferentiatie

Vanaf het begin van de opleiding worden studenten uitgedaagd om leervragen te formuleren en een leerroute uit te zetten op basis van een contract. Deze leervragen zijn gekoppeld aan een sterkte/zwakte-analyse, en houden rekening met de persoonlijke voorkeuren van de student. In dit proces treedt de student als zelfstandig regulerend persoon op, heeft een actieve rol in zijn leerproces en wordt voorbereid op levenslang leren.

Deze leervragen hebben betrekking op:

- de persoonlijke en maatschappelijke context
- het werkveld van studenten

De 23 differentiatie-studiepunten zijn op de volgende manier onderverdeeld:

A. 6-10 'vrije' studiepunten (gekoppeld aan sterkte/zwakte-analyse) – mogelijk buiten de deur

Mogelijkheden hierbij zijn:

- bestaande keuzecursussen
- onderwijseenheden bij andere faculteiten/opleidingen
- begeleiden van medestudenten
- literatuur- en/of veldonderzoek
- Hogeschoolactiviteiten (promotieteam, studenten- of medezeggenschapsraad etc.

Per onderdeel mogen maximaal 5 studiepunten behaald worden, met een maximum van 2 per activiteit.

B. 6 studiepunten verdieping:

Deze onderwijseenheid geeft de student de gelegenheid zich te verdiepen in een bijzonder aspect van het leraarsvak. De student kan kiezen tussen een bepaald algemeen specialisme waarin binnen een basisschoolteam behoefte zou kunnen bestaan of een bepaald schoolvak waarmee de student een inhoudelijke verdieping kan realiseren.

De mogelijkheden binnen de Experimentele Lerarenopleiding zijn:

- Grottestadsproblematiek (incl. Nt2)
- ICT-E en educatieve media
- Speciale leerlingenzorg
- Kunstzinnige oriëntatie
- Oriëntatie op Mens en Natuur

- Bewegingsonderwijs

C. 4 studiepunten verdieping m.b.t.

HET VIERDE DOORKIJKJE BETREFT EEN KORTE UITWERKING VAN DE LEVENSBESCHOUWELIJKE IDENTITEIT DIE BIJ DE VERNIEUWDE OPLEIDING GESTALTE KRIJGT.

levensbeschouwelijke identiteit (DCBO/catechese)

D. 5 studiepunten afstudeerwerkstuk, gerelateerd aan de LIO-stage

E. 1 studiepunt buitenschoolse stage (peuterspeelzaal/kinderopvang of brugklas)

Tempodifferentiatie

Studenten met een afgeronde VWO-, HAVO- of MBO-opleiding (m.u.v. SPW) dienen alle 168 studiepunten van het programma te behalen. Om alle studenten in de gelegenheid te stellen de opleiding in minder dan vier jaar te voltooien stelt de opleiding alle studenten in principe in de gelegenheid om per jaar 55 studiepunten te behalen.

Binnen het eerste – en tweedejaars programma zijn de thema's en het werken in taakgroepen gemeenschappelijk in verband met het leren van elkaar dat op deze manier vorm krijgt. In het eerste jaar krijgen studenten de mogelijkheid om extra zelfstudieblokken te volgen en af te ronden en extra vrije studiepunten te behalen. Vanaf het tweede jaar wordt de mogelijkheid geboden aan studenten om onderdelen uit derdejaars thema's te volgen en af te ronden. Dit laatste geschiedt (voor zover mogelijk) in groepsverband. Wanneer studenten beide mogelijkheden met goed gevolg hebben benut en op het terrein van studie en stage ruim voldoende resultaten hebben behaald, is het mogelijk om de opleiding in 3 of 3,5 jaar af te ronden.

Levensbeschouwelijke identiteit

Uitgangspunten

In de missie van de Ichthus Hogeschool is besloten dat gewerkt wordt vanuit een christelijke levensbeschouwing. Er wordt gesproken over het leveren van een toegevoegde waarde aan een samenleving die ook in de regio steeds meer pluriform wordt. In het kader van deze opdracht is het niet juist ons te beperken tot onderwijs aan studenten die van huis uit met het christendom zijn grootgebracht. Vanuit de christelijke levensvisie openen we onze deuren voor alle studenten die waarden als geloof, hoop en liefde belangrijk vinden, maar daar niet altijd een traditioneel christelijke invulling aan geven. Wij verwachten dat het gezamenlijk optrekken binnen de opleiding, mits zorgvuldig ingevuld, een verrijking kan betekenen voor allen die bij het onderwijs aan de Pabo van de Ichthus Hogeschool betrokken zijn.

Consequenties voor het opleidingsprogramma

In de eerste twee jaren volgen alle studenten gezamenlijk hetzelfde programma. In dit basisprogramma krijgen studenten een inleiding vanuit het christelijk perspectief op hun eigen levensverhaal, de grote lijnen van de bijbel, de geestelijke stromingen en de didactiek van verhalen in de religieuze ontwikkeling.

De meerderheid van de studenten zal op een protestants-christelijke stageschool geplaatst worden, tenzij de betrokken student uitdrukkelijk een andere wens aangeeft. Naast het openbaar onderwijs behoort hierbij het hele spectrum van bijzonder onderwijs, van reformatorisch tot islamitisch tot algemeen bijzonder, tot de mogelijkheden. Onze voorkeur gaat wel uit naar een vorm van bijzonder onderwijs. In de diverse onderdelen van het programma zal het belangrijk zijn om kleur te bekennen op het gebied van

VIJFDE DOORKIJKJE: OPLEIDINGSVARIANTEN

ontmoeting en leren van elkaar ook plaats kan vinden. In het godsdienstonderwijs

DE VERNIEUWDE OPLEIDING IS INTUSSEN EEN VERZAMELNAAM VOOR ALLERLEI OPLEIDINGS-VARIANTEN, DIE IN HET OPLEIDINGSKADER UITERAARD WORDEN BESCHREVEN.

DE VARIANTEN ZIJN:

zal de religieuze ontwikkeling van kinderen een centrale plaats innemen. De docenten van de Ichthus Hogeschool

nemen hierbij ook stelling op inhoudelijk, godsdienstpedagogisch en didactisch vlak.

ZESDE DOORKIJKJE EINDTERMEN en de studenten die kiezen voor christelijk onderwijs de leerstofonderdelen volgen die voor-

HET LAATSTE DOORKIJKJE BETREFT OOK HET LAATSTE ONDERDEEL VAN HET OPLEIDINGSKADER. NAAST DE GEBRUIKTE COMPETENTIES, DIE VEELOMVATTENDE ASPECTEN VAN DE BEROEPS-UITOEFENING KERNACHTIG BESCHRIJVEN, STAAN IN HET OPLEIDINGSKADER NAUWKEURIG UIT-GEWERKTE EINDTERMEN. DEZE FORMULERINGEN ZIJN ONDER MEER VAN GROOT PRAKTISCH BELANG BIJ HET MAKEN VAN ASSESSMENTS.

IN HET ONDERSTAANDE DOORKIJKJE NEMEN WE, TER ILLUSTRATIE VAN DE EINDTERMEN, TWEE VAN DE IN TOTAAL ACHTENDERTIG RUBRIEKEN

bereiden op het DCBO-diploma of het catechese-onderwijs. Studenten die geen van beide certificaten willen behalen kunnen een extra aantal vrije studiepunten behalen. Daarnaast zal in het algemene programma binnen de thema's van het opleidingsmodel uitgebreid ruimte worden gereserveerd voor levensbeschouwelijke aspecten binnen het beroep van leerkracht: reflectie op het omgaan met religieuze diversiteit binnen de basisschool, waardenoriëntatie en interreligieus leren en vormgeven van de levensbeschouwelijke identiteit van de basisschool op micro- en mesoniveau.

Het toeleverend en afnemend veld

- Studenten met een christelijke achtergrond of overtuiging worden opgeleid binnen een christelijk instituut tot volwaardig leerkracht binnen het christelijk onderwijs. Deze studenten hebben minstens 75% van hun stagetijd doorgebracht binnen het P.C.-onderwijs. Wanneer zij bewust kiezen voor het P.C. onderwijs en voldoen aan alle inhoudelijke en didactische eisen die door de commissie DCBO zijn gesteld waarborgen wij de kwaliteit van deze studenten t.o.v. het afnemend veld door hen aan het einde van de opleiding het DCBO-diploma uit te reiken.
- Studenten met een niet-PC achtergrond worden opgeleid binnen een christelijk instituut, waar zij kennismaken met aspecten van de christelijke cultuur, met een duidelijke visie op de godsdienstige vorming van kinderen in de leeftijd

van 4-12 jaar, maar waar zij hun eigen levensbeschouwelijke identiteit kunnen behouden en vormgeven binnen de opleiding en de stage. Naast het diploma ontvangen zij een certificaat waarop staat met welke leerstofonderdelen zij zich hebben voorbereid op levensbeschouwelijke vorming van leerlingen in het basisonderwijs. Voor het katholiek onderwijs proberen wij toestemming te verkrijgen om het diploma catechese uit te reiken.



Beelden uit de stagepraktijk [4]:



1e
leerjaar

FRAGMENTEN UIT DE PORTFOLIO'S VAN ENKELE STUDENTEN GEVEN DOORKIJKJES NAAR HET WERK IN DE KLAS EN DE BIJBEHORENDE REFLECTIES

Het vierde leerjaar staat voor een belangrijk deel in het teken van de LIO en de voorbereiding van de LIO. Ook is er aandacht voor onder meer de leraar als teamlid.

Solliciteren naar je LIO-plaats

Betreft: sollicitatie LIO-plaats

Geachte heer/mevrouw,

Op de pabo las ik uw advertentie voor een LIO-plaats in de B-groep van uw school. Binnen de experimentele leraren-opleiding die ik nu volg is er veel aandacht voor onderwijs op maat, actief leren, zorgverbreding en ICT in het onderwijs. Tot nu toe ben ik hier mee bezig geweest in het reguliere basisonderwijs, ik zie het als een uitdaging om hier binnen het speciaal basisonderwijs mee aan de slag te gaan.

Ik loop momenteel stage op een school in de binnenstad van Dordrecht. In de stage hebben dit jaar thema's centraal gestaan zoals zorgverbreding, adaptief onderwijs en de pedagogische opdracht van de school. Hierbij heb ik bijvoorbeeld ook gewerkt met individuele handelingsplannen en vormgeven aan onderwijs op maat. Hierbij merkte ik het belang van gestructureerd werken en een goed pedagogisch klimaat waarin kinderen het naar hun zin hebben en zich kunnen ontwikkelen passend bij hun talenten. Hier wil ik dan ook graag verder mee aan de slag maar dan binnen het speciaal onderwijs.

Binnen de opleiding is er veel aandacht voor samenwerken. Er wordt gewerkt met kleine groepen studenten die als een team leren functioneren. Hierbij is er onder andere aandacht voor feedback geven, notuleren, voorzitten en vergaderen.

Dit zijn vaardigheden die ik veel geoefend heb en waarvan ik denk profijt te hebben binnen het functioneren van een schoolteam.

Met belangstelling zie ik uw reactie tegemoet.

Met vriendelijke groet,

Talitha Canrinus

Teamspeler en duizendpoot

Alvast aan het werk op je eigen (nog heel even) fictieve school.

WELKOMSTPAGINA

Welkom op de website van Christelijke Basisschool de Rode Draad. Op deze site kun je zien hoe wij de afgelopen tijd hard aan de slag zijn geweest om alles wat er in de school gebeurt, on-line te krijgen. Zo kunt u een kijkje nemen binnen onze school.

ONZE SCHOOL

Onder deze button kunt u de missie en de visie van de school vinden. Ook is er een plaatsje voor de schoolgids.

DIRECTIE

De directie heeft in kaart gebracht wat haar taken zijn. U vindt onder deze button onder andere de afgenomen Belbin-test en het organogram. Dit is echter niet het enige wat de directie heeft gedaan. Voor meer informatie over de directie, moet u op de directie-button klikken.

HET TEAM

Onder deze button kunt u onze teamleden wat beter leren kennen. Er zijn foto's van ieder teamlid en daarbij vertellen ze iets over zichzelf. De verschillende notulen van de personeelsvergaderingen kunt u onderaan in het menu terugvinden.

Met ons team hebben we ook een nascholingscursus gehad van Alco Hartman over Daltonisering. Daarover kunt u hier meer lezen. Om daarna met het team de cursus nog wat na te bespreken, zijn we met z'n allen nog even wat wezen eten. U vindt de foto's hier.

COMMISSIES

Binnen onze school zijn er verschillende commissies. Elke commissie heeft een eigen presentatie, waarvoor gezorgd moet worden. U kunt alle commissies onder deze button bekijken.

- Teamcommissie
- Schoolgidscommissie
- Medezeggenschapsraad
- Sollicitatiecommissie
- Methodecommissie
- Commissie begeleiding nieuwe leerkrachten
- WSNS-commissie
- Sportdagcommissie
- Schoolpleincommissie
- Verlengde schooldag

Het team zoekt nieuwe collega's

Een school waarin de ontwikkeling van het kind als een rode draad door de school heen loopt.

De Rode Draad is een school met een christelijke identiteit, waarin een jong denkend team zorg draagt voor ongeveer 220 leerlingen. Wij zijn een multiculturele school, met een meerderheid van allochtone kinderen. Via een breed scala van gespecialiseerde onderwijsdeskundigen dragen wij zorg voor de ontwikkeling van onze kinderen.

Wij zoeken voor groep 1 (12 leerlingen), onze instroomgroep, per 1 november 2001, een collega die:

- *Nieuwe, verfrissende ideeën heeft*
- *Vooruitstrevend is*
- *Meegaat met de ontwikkelingen van de maatschappij*
- *Een christelijke identiteit kan overbrengen*
- *Enthousiast is*
- *Openstaat voor ICT (in het onderwijs)*
- *Full-time wil komen werken*

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met Mevr. N.J. Zonruiter, via ons emailadres: derodedraad@hetnet.nl. (o.v.v. sollicitatie).

Uw sollicitatiebrief kunt u sturen naar: Mevr. C. van Alphen, Bosweg 20, 3291 AE Strijen.

In de rol van directielid

Alco Hartman:

(directielid van basisschool de Rode Draad)

(...) Tijdens de vergaderingen probeer ik altijd iedereen aan het woord te krijgen, meestal is me dat wel gelukt alleen niet altijd, er blijven mensen die soms gewoonweg geen zin hebben om dingen te zeggen. Toch ging dit de laatste keren erg goed omdat er voor elke commissie wel een woordvoerder is en dat betekent dus dat iedereen zo dus actief betrokken blijft. Daarnaast begon ik scherpere vragen te stellen waardoor mensen die normaal niet veel zeiden toch werden uitgedaagd om nu toch wat te zeggen. Dit deed ik bijvoorbeeld door extreme stellingen in te nemen.

Daarnaast kwam tijdens de vaste evaluaties aan het einde van de vergadering terug dat mensen het erg fijn vinden dat ik regelmatig even dingen samenvat waardoor we goed konden inschatten of we verder konden of niet. Daarnaast kreeg ik regelmatig te horen dat ik er goed voor zorgde dat iedereen de kans en de ruimte kreeg om te spreken.

De vergaderingen begonnen steeds soepeler te verlopen. In het begin liepen ze regelmatig uit maar dat is de laatste drie keer niet meer gebeurd, dus de tijdsbewaking ging ook steeds beter.

Ik kan zeggen dat de voorzittersperiode voor mij een goede ervaring is geweest waar ik veel van geleerd heb.

Meesterstukken

Bewijzen van vitaal vakmanschap bij zelf geformuleerde uitdagingen.

Nu in het laatste jaar van de pabo loop ik mijn lio-stage in het speciaal onderwijs, een school voor moeilijk lerende kinderen. Door het toenemend aantal allochtone leerlingen en leerlingen uit taalzwakke milieus worden er andere eisen gesteld aan het taalonderwijs. Aan mij als aankomend leerkracht de opgave om te kijken welke mogelijkheden er zijn om taalzwakke kinderen extra ondersteuning te bieden om te komen tot een beter begrip van mondelinge taal. Ik wil gaan kijken hoe het taalonderwijs functioneler kan worden. De methode die gebuikt wordt voor uitbreiding van de woordenschat en het verbeteren van de spreekvaardigheid wordt niet door iedereen even positief ervaren. Dit geldt zowel voor leerlingen als voor leerkrachten. Ik wil gaan kijken hoe dit verbeterd kan worden, bijvoorbeeld door het werken in themahoeken. Ik denk dat andere werkvormen en een rijke leeromgeving bijdragen aan een succesvol leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen. (...)

Talitha Canrinus, Explo 4

Aan het eind van het tweede studiejaar heb ik voor het eerst kennisgemaakt met de didactiek van 'Verhalend ontwerpen'. Ik wist helemaal niet wat het was, maar het klonk intrigerend. Ik kreeg op de Pabo een goede inleiding met veel praktijkvoorbeelden. Ik kreeg meteen een idee wat ik me er bij voor moest stellen en het sprak me erg aan. Met een thema in de klas werken dat gebaseerd is op een verhaallijn was voor mij nieuw. Ik liep op dat moment stage in een groep 6 in Dordrecht. We moesten een onderwerp kiezen voor het verhalend ontwerp. Eerst moesten we met een klein ontwerp beginnen en daarna een ander groot verhalend ontwerp uitvoeren. Omdat er

wel eens gepest werd in de klas en ik het een interessant onderwerp vond om met kinderen aan te werken, had ik 'pesten' als onderwerp voor mijn kleine ontwerp gekozen en 'de school van de toekomst' als tweede onderwerp. (...) In mijn derde studiejaar kreeg ik het aanbod om mee te werken aan het zomerproject van de Ichthus. Dit betekende dat er drie weken van de zomervakantie benut werden om op kinderen van onder andere werkende ouders te passen. Het leek me leuk om daar een week aan mee te werken. Ik had van degenen die het organiseerden begrepen dat het programma gebaseerd was op verhalend ontwerpen. Er zouden die week 2 verhalende ontwerpen uitgevoerd worden. Elke morgen een verhalend ontwerp met het onderwerp 'het ruimtewezen' en elke middag het onderwerp 'de speeltuin'. Ook tijdens dit project waren de kinderen heel erg enthousiast, net als ik. (...)

Nu ik bij mijn Lio-stage in het vierde studiejaar ben aangekomen, heb ik gekozen voor verhalend ontwerpen als onderwerp voor mijn afstudeerwerkstuk. Met deze website stel ik mij onder andere ten doel om anderen kennis te laten maken met en te enthousiasmeren voor verhalend ontwerpen. Daarbij wil ik ook laten zien hoe een verhalend ontwerp uitgevoerd kan worden. Bovendien heb ik een eigen praktijkvoorbeeld van verhalend ontwerpen opgenomen. Andere doelen die ik heb, staan vermeld onder het praktijkgedeelte.

Met het volgende stukje begon ik mijn inleiding:

Je bent leraar of aanstaande leraar van een groep energieke individuen en je wilt graag dat zij aan het werk gaan.

Zelf en samen.

Zinnig en betrokken.

Effectief en gericht op het halen van leerwinst.

Wat kun je doen?

En hierop ga ik antwoord geven!

Monica Hochstenbach, Explo 4



Een Pabo met PIT... Producties, Implementatie, Training & scholing

E
F
I
T

Wat heb je nodig om een vernieuwing van deze omvang te realiseren? Goede mensen, inspirerende perspectieven, duidelijke randvoorwaarden, een welhaast geïnstitutionaliseerde sterke wil en goede strategieën en procedures. Dit hoofdstuk handelt over het laatste. Behandeld worden het - nogal onorthodoxe - stappenplan voor het ontwerpen van Explo, de organisatiestructuur tijdens het experiment, de strategie voor het uitbreiden van Explo naar Pabo Nieuwe Stijl en de wijze waarop in deze opleiding de kwaliteit wordt bewaakt en verder ontwikkelwerk wordt gestimuleerd. Uiteindelijk ontstaat een Pabo met pit. Dat wil zeggen, een opleiding die in het groot doet wat klein begon: zich blijvend vernieuwen, zij het niet steeds zo drastisch als bij aanvang van het experiment. PIT is bovendien de naam van het project dat hiervoor zorg moet dragen.



DROOMPROJECTEN

Het klinkt te mooi om waar te zijn. Een bedrag van \$100.000 van de bank krijgen om je droomproject te verwezenlijken. Het aanbod is dan ook te mooi om 'echt' te zijn, want het gaat hier over Vliegende Start, een Australische serie van de makers van Heartbreak High. In een quasi-documentaire stijl worden zeven jongeren gevolgd, die samen vijf verschillende projecten tot een goed einde moeten zien te brengen. Zo wil Vietnamees Loc Minh een internetsite maken waarop politieke vluchtelingen hun gegevens kunnen achterlaten. Iets heel anders dan het project van Kyle, die is bezig met de ontwikkeling van een revolutionair versnellingsysteem voor racefietsen. De jongeren wonen gedurende het project samen in een oud pakhuis en zijn verplicht elkaar te helpen bij de realisatie. Dat levert de nodige problemen op (volgens het persbericht), want 'persoonlijke ambities gaan niet altijd samen met collectieve afspraken' (...).

De parallel met de ontwikkeling van onze vernieuwde lerarenopleiding is eenvoudig te trekken. Het 'droomproject Explo' bestaat in eerste instantie alleen op papier en in de hoofden van de schrijvers van het projectplan. Met het toekennen van de status van experimentele lerarenopleiding, geeft de minister van OC&W in het najaar van 1997 het startschot voor de realisatie van Explo. Een vijftiental docenten – vertegenwoordigers van alle 'traditionele' vak- en vormingsgebieden en afkomstig van de vier locaties – wordt vanaf januari '98 voor een deel van hun taken vrijgemaakt om de Explo-leeromgeving uit te werken. Aanvankelijk staat de groep onder leiding van een extern aangetrokken educatief ontwerper; later participeert deze als extern adviseur in verschillende geledingen van het project en worden ook alle leidinggevende taken vanuit de hogeschool verzorgd.

De start van een droomproject

Direct na de start van het project komen de vijftien docenten als 'ontwerpteam leeromgeving' elke vrijdag bijeen om buiten de bestaande kaders te leren denken. De groep begint met het bedenken van de leidende gedachten voor een geheel nieuwe opleiding. Het worden er vijf; in het hoofdstuk 'de opleiding als uitdagende leer- en ontwerpomgeving' zijn ze beschreven. Als eenmaal duidelijk is dat studenten aan kerntaken zullen werken, binnen perioden van zo'n tien weken, wordt afwisselend gewerkt aan de vormkenmerken van de nieuwe opleiding en aan de opeenvolging van periodes in het curriculum. De vormkenmerken staan ook in het zojuist genoemde hoofdstuk en in 'een rode draad voor de vernieuwde opleiding' is een overzicht van de vierjarige opleiding te vinden, zoals deze bij de start van het project werd gemaakt.

Zowel voor het proces als voor het product is het essentieel dat de groep wordt afgeschermd van de dagelijkse gang van zaken op de hogeschool. In de gezamenlijke bijeenkomsten wordt ook de tijd genomen om 'beelden van mooi onderwijs' op elkaar af te stemmen. 't Blijkt dat wij niet het opleidingsaanbod centraal willen stellen, maar de feitelijke en wenselijke ontwikkeling van de student. Dit vereist van docenten een omslag in denken. Als ontwerpers van de leeromgeving staat de groep voor de uitdagende taak om gezamenlijk de 'leerkracht' waarover studenten beschikken, te richten. De tekst 'een rode draad voor de vernieuwde opleiding' biedt de structuur die nodig was om het geheel voor ogen te blijven zien. Vele schetsen werden gemaakt ... en weer verscheurd.

Juist omdat de groep heterogeen van samenstelling is, spelen er regelmatig cognitieve conflicten rond het Explo basisontwerp. Zorgen met betrekking tot het aandeel van de afzonderlijke vakken in het opleidingsaanbod vormen een regelmatig terugkerend onderwerp van gesprek. De volgende 'ontwerpagenda' van een van de bijeenkomsten is veelzeggend:

Uit de ontwerpagenda van vrijdag 3 april 1998:

De ogenschijnlijke immanente oppervlakkigheid van thematisch onderwijs.

De verschillende lijnen, die een wirwar lijken te worden: themalijn, vakken- en vaardighedenlijn, stagelijn, zelfstudielijn, reflectielijn.

'Het gaat goed met de Explo, maar m'n vak gaat naar de knoppen'.

De neiging om vakonderwijs te beperken tot een van de lijnen.

Gedurende het ontwerpproces blijkt de bekwaamheid van individuele docenten om om te kunnen gaan met onzekerheid een kernkwaliteit te zijn.

Het was wellicht eenvoudiger en meer voor de hand liggend geweest om gezamenlijk een bestaand programma te verbeteren, in plaats van een leeromgeving in te richten volgens een geheel 'nieuw' onderwijsconcept.

Verbeteren Hoe?	Vernieuwen Waarom?	Ontwikkelen Waartoe?
Binnen de kaders denken; het bestaande beter maken	Buiten de kaders denken; breken met het bestaande en dit vervangen door iets nieuws	Op zoek gaan naar nieuwe kaders; breken met huidige doelen, identiteit en betekenis.
Meer met hetzelfde doen of hetzelfde doen met minder	Anders doen gericht op hetzelfde doel	Anders doen, gericht op nieuwe doelen
Efficiency, de dingen juist doen, dat wil zeggen met zo min mogelijk middelen.	Effectiviteit, doen van de juiste dingen	Zingeving, wat willen we zijn en welke dingen willen we doen
Verandering van procedures en werkmethoden	Verandering van de structuur en cultuur van de organisatie	Identiteitsverandering en doelverandering
Enkelslag-leren, dat wil zeggen leren door instructies en procedures op te stellen	Dubbelslag-leren, leren te leren, dat wil zeggen leren door inzichten achter instructies en procedures ter discussie te stellen	Drieslag-leren, dat wil zeggen leren door uitgangspunten of principes achter inzichten ter discussie te stellen.

Afb. 1 Verskil tussen verbeteren, vernieuwen en ontwikkelen
(Volgens Swieringa en Wierdsma, 1990 in Ahaus & Diepman, 1998)

Breken met het bestaande, je gedragsrepertoire veranderen of uitbreiden, verandering van structuur en cultuur van de organisatie (...). Waarom zou je dat als organisatie of als docent willen? Wat levert het op? Deze vragen worden weliswaar in het Explo-projectplan op papier beantwoord, de pioniersgroep moest de antwoorden letterlijk en figuurlijk in praktijk brengen:

"De Unit Educatie van de Ichthus Hogeschool heeft gekozen voor een 'start strong experiment'. Dit wil zeggen dat welbewust een situatie gecreëerd is om het experiment zo succesvol mogelijk

te laten starten en zo een bewijs van levensvatbaarheid voor de innovatieve ideeën mogelijk te maken".

Perioden ontwerpen

Als de leidende gedachten, de vormkenmerken en de rode draad eenmaal klaar zijn, begint het werken aan afzonderlijke perioden. Opnieuw is de eerste ontwerpdaad: bedenk een krachtige leidende gedachte voor een periode, want 'een periode moet een plot hebben'. Zo bereik je dat een periode werkelijk wordt ontworpen, in plaats van samengesteld op basis van wat al jarenlang meegaat. De groep leeromgeving wordt een vaak geziene gast in een nabijgelegen conferentieruimte.

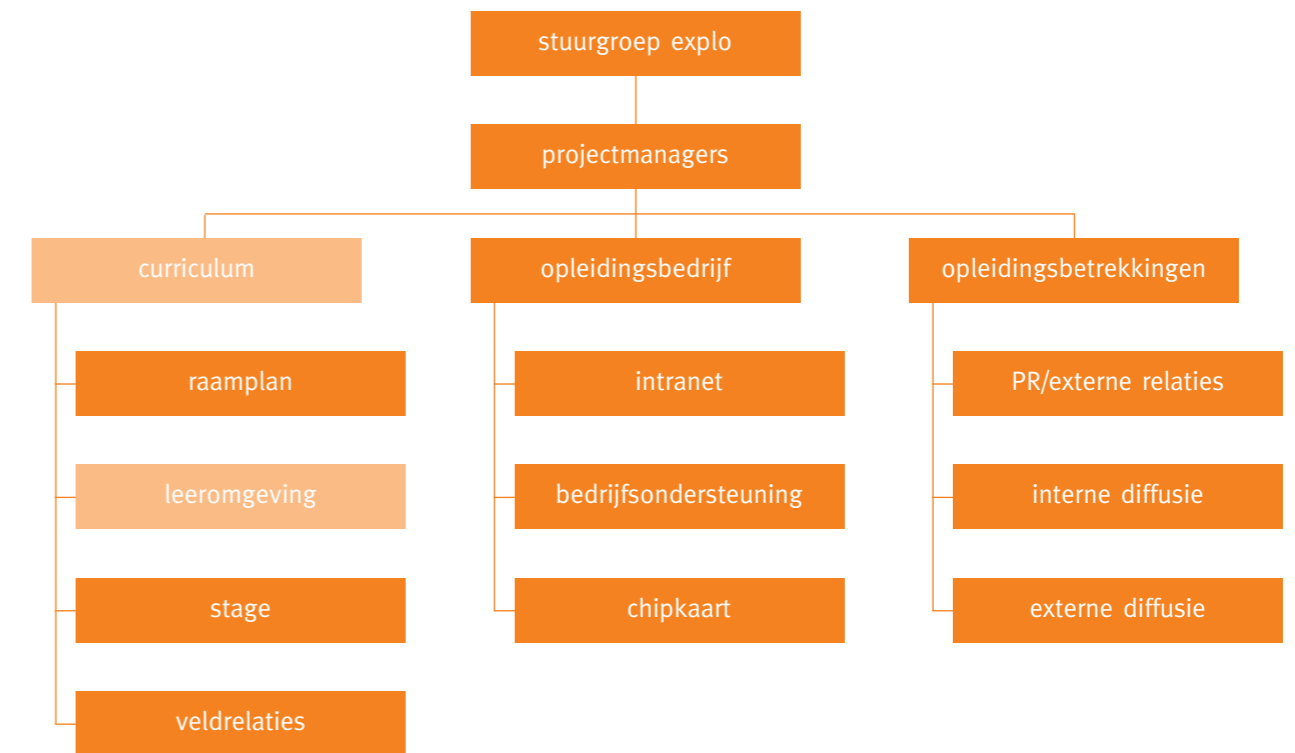
Vanuit de leidende gedachte wordt de leeromgeving van studenten concreet uitgewerkt. De eenheid tussen 'studie, productie en reflectie' krijgt gestalte door samenhang aan te brengen in het opleidingsaanbod. Per periode worden bewuste keuzen gemaakt en heeft iedereen eigen conflicten op te lossen.

Reflecties van een deelnemer:

Ja, dat was soms best lastig hoor. Regelmatig zat ik met tegenstrijdige gevoelens. Aan de ene kant zag ik in de loop van zo'n tweedaagse de nieuwe periode helemaal voor me. Aan de andere kant ben je natuurlijk alert op de plaats die je eigen vak krijgt toebedeeld in het ontwerp. (...) Neem nou periode 2 'Werken aan de hand van de methode?' daarin staat het didactisch repertoire van de leerkracht centraal om de methode te volgen of... bewust buiten het boekje te gaan. Zelf raakte ik geïnspireerd door het maken van educatieve recensies en het schrijven van krachtige onderwijsverhalen (deze werkwijze zag ik ook wel zitten met studenten). Maar hoe kon ik aan mijn directe collega's uitleggen dat ons vak in deze periode geen rol van betekenis zou spelen? (...) Ik was er ook niet 100% gerust op dat dat in latere perioden wel goed zou komen.

Projectorganisatie Explo

De leeromgevinggroep werkte als pioniersgroep aan de invulling van het eerste studiejaar van Explo. De pilot is tot stand gebracht naast de staande programma's van onze unit Educatie. Er werd een projectorganisatie in het leven geroepen, die bestond uit drie projectonderdelen: curriculum, opleidingsbedrijf en opleidingsbetrekkingen. In het Explo-beraad, waar o.a. de projectleider leeromgeving en de externe adviseur deel van uitmaakten, werd de afstemming bewaakt tussen de verschillende projectgroepen.



In de zomervakantie van '98 werd de locatie Dordrecht gedeeltelijk verbouwd en geschikt gemaakt voor het ICT-rijk werken met het nieuwe onderwijsconcept. Het lag voor de hand om in het eerste jaar van uitvoering van Explo met name docenten te betrekken uit de leeromgevinggroep. En zo geschiedde...

In de etalage

Dat eerste jaar was natuurlijk heel spannend. Het Explo-lokaal bood plaats aan de hele basisgroep, zo'n 60 studenten, zodat er bijvoorbeeld een thematisch hoorcollege kon worden gegeven. Voor de taakgroep-tutor werd, gebruikmakend van de glazen tussenwanden, het lokaal verdeeld in 5 taakgroep-ruimtes. In 'ons aquarium' (zoals de taakgroep-ruimte in de volksmond al snel werd genoemd), waren je directe collega's in beeld en binnen gehoorafstand. Het werken werd letterlijk en figuurlijk 'transparant' (...).

De studenten waren echter snel gewend aan de situatie en keken ook niet vreemd op wanneer er gasten aanschoven. Dat gebeurde trouwens met grote regelmaat. Naast de vele externe bezoekers die we mochten ontvangen werden collega's van de verschillende locaties in de gelegenheid gesteld om een paar keer mee te draaien met de taakgroep-tutor.

Met de daadwerkelijke uitvoering van Explo werd het bewijs van levensvatbaarheid voor innovatieve ideeën steeds sterker geleverd. Voorbeelden van 'good practice' werden gedeeld met collega's die (nog) niet betrokken waren bij de onderwijs-vernieuwing. Voor de middellange termijn was namelijk het doel het 'Explo-concept' per 1 september 1999 op alle locaties van de Ichthus Hogeschool in te voeren. Om dit mogelijk te maken is 'interne diffusie' vanaf het begin van de projectorganisatie van groot belang geweest. Een scala aan maatregelen is genomen om de implementatie op de overige locaties mogelijk te maken:

- Alle ontwikkelde student- en docentmaterialen werden via het Intranet beschikbaar gesteld.
- Ervaringen met het nieuwe programma werden uitgewisseld op unitbrede scholingsdagen en teamvergaderingen.
- Diverse docenten uit andere vakgebieden en andere locaties participeerden in klankbordgroepen die konden meedenken over nieuwe periodeboeken en kerntaken.

- In een vroeg stadium werden tutores van het eerste jaar benoemd die zich uitgebreid konden inlezen en informeren over het nieuwe programma.
- Docenten werden uitgenodigd om daadwerkelijk mee te lopen met de Explo-groep om zich een beeld te kunnen vormen van hun toekomstige taken.

De ervaringen met Explo werden gebruikt om programma-onderdelen bij te stellen voor Pabo Nieuwe Stijl (PNS). In de praktijk bleek het niet eenvoudig om uitvoerders van het eerste uur PNS alvast te betrekken bij het 'schaven' aan onderdelen. Het programma stond nog letterlijk in de kinderschoenen en was – mede vanwege de aangebrachte samenhang tussen de programma-onderdelen – nog een fragiel bouwwerk.

'Het geheel is meer dan de som der delen', is een bekende uitspraak uit de Gestalt-psychologie. Zonder (over)zicht op het geheel is het lastig om de kwaliteit van afzonderlijke onderdelen te benoemen.

Wie adopteert versie B?

In maart 1999 vond er een overleg plaats tussen de programma-managers van de vier locaties, alle toekomstige jaarcoördinatoren (cotoren) Pabo 1 PNS, de projectleider leeromgeving en de externe adviseur. Onderwerp van gesprek was het inschakelen van de cotoren bij de totstandkoming van de periodeboeken PNS.

Het voorstel vanuit de leeromgevinggroep om per periode één cotor medeverantwoordelijk (eindredacteur) te maken, werd niet enthousiast ontvangen. Unaniem gaven de cotoren aan dat het verstandiger was hiermee nog een jaar te wachten, zodat ze ervaringsdeskundigheid konden inbrengen...

Besluit: de leeromgevinggroep werd verantwoordelijk voor de materialen van Explo én het eerste jaar van uitvoering PNS.

Terugkijkend heeft deze beslissing het daadwerkelijke implementatieproces vermoedelijk eerder bemoeilijkt dan vergemakkelijkt.

De ontwikkelde materialen (zoals het periodeboek met de leidende gedachte, kerntaak en stagesuggesties) werden door vertegenwoordigers van de leeromgevinggroep grondig bijgesteld voor Pabo Nieuwe Stijl.

Van Explo naar Pabo Nieuwe Stijl

Met de start van Pabo Nieuwe Stijl in september 1999 veranderde de impact van het kleinschalig experiment drastisch. Het was nu geen 'ver-van-mijn-bed-show' meer, die werd opgevoerd in Dordrecht. Nee, een groeiend aantal opleidingsdocenten stond nu voor de taak om zélf in de rol van tutor een taakgroep te begeleiden of spetterende hoorcolleges te verzorgen. Uitvoeringsverantwoordelijkheid dragen genereert betrokkenheid en energie: positief én negatief. In het hoofdstuk waarin de rol van de tutor staat beschreven, wordt treffend de veranderende rol van een opleidingsdocent weergegeven. Maar ook voor bijvoorbeeld de onderwijsondersteunende afdelingen impliceerde de invoering van PNS dat bestaande routines moesten worden verlaten. Geïntegreerd ICT-gebruik, vakkenintegratie, het werken met flexibele groepsgroottes en het flexibel gebruik maken van ruimtes stelden andere eisen aan de interne organisatie van de Pabo. In het eerste jaar van uitvoering werd soms tevergeefs gezocht naar orde, rust en structuur in de dagelijkse werkzaamheden.

Voor alle betrokken docenten werd voor aanvang van een nieuwe periode in het curriculum een centraal 'inscholingsmoment' georganiseerd. Hierdoor ontstond bij de aspirant uitvoerders een globaal beeld van de periode. De meeste docenten gaven aan dat het daarna belangrijk was om op locatie de periode gezamenlijk voor te bereiden. De samenwerkingsrelaties die docenten aangingen, veranderden hierdoor zichtbaar: vakgroepoverleg en teamvergaderingen

met het gehele locatieteam werden ondergeschikt aan het wekelijks tutoresoverleg, unitbreed coördinatorenoverleg en het overleg tussen vakexperts.

De projectleider Explo bezocht in die tijd regelmatig de afzonderlijke locaties en was voorzitter van het coördinatorenoverleg Pabo 1. Een belangrijk deel van deze bijeenkomsten kan getypeerd worden als een 'rondje bosbranden':

"Studenten hebben een multimediaal handboek gemaakt voor de beginnende leerkracht, maar door het branden op CD-rom werken alle aangebrachte 'links' niet meer".

"Het onderwijs in periode 2 is gericht op het werken aan de hand van de methode. Wij konden niet alle studenten plaatsen in midden- of bovenbouw, 40% van onze studenten loopt momenteel stage in groep 1 en 2. De kerntaak en de assessments moeten voor deze groep natuurlijk worden aangepast..."

"Studenten willen versnellen, welke onderdelen kunnen we alvast aanbieden?"

Van gerichte kwaliteitsbeschouwing voorafgaand, tijdens en na afloop van de uitvoering van een periode was in mindere mate sprake. Controle krijgen over je eigen situatie, je weg leren vinden en 'copingstrategieën' ontwikkelen waren de belangrijkste concerns van docenten in deze fase.

Bij de implementatie hebben we ervaren dat de ontwikkeling van een periode grofweg de volgende stadia doorloopt:

0. De periode wordt ontworpen voor de experimentele groep, door leden van de leeromgevinggroep. Op grond van ervaringen en evaluaties is deze groep ook verantwoordelijk voor bijstelling van de periode en informatievoorziening naar collega's.
1. In het eerste jaar van uitvoering van PNS roept de periode vragen op, is veel eerste scholing en informatie nodig en ontstaat pas tijdens de uitvoering zicht op de gewenste kwaliteit. Uitvoerders kunnen en moeten wel degelijk betrokken worden bij systematische evaluatie en bijstelling van de periode.
2. In het tweede jaar van uitvoering PNS 'staat' de periode meer; al zijn er voor vele uitvoerende docenten nog wel witte plekken. Men heeft als persoon misschien nog niet altijd overzicht, maar de uitvoering door de groep docenten laat niet veel meer te wensen over.
3. In het derde jaar is de periode onderdeel van de staande organisatie. Nu is pas goed een keurmerk aan de periode te verbinden, t.w. 'kan voorlopig zo blijven, behoeft alleen marginale wijzigingen', 'moet op belangrijke onderdelen in ontwikkeling worden genomen', 'moet onderwerp van een didactisch experiment zijn'.
4. In het vierde jaar kan de periode, afhankelijk van het verleende keurmerk, weer een prille zijn, of juist een oud-gediende die het nog steeds goed doet.

Met de start van het eerste jaar PNS werd de oorspronkelijke taakstelling van de leden van de leeromgevinggroep verruimd. De groepsleden werden geacht zich te richten op:

- bijwonen van vergaderingen van de groep.
- overleggen met betrokkenen rond het vormgeven en/of bijstellen van het programma.
- ontwikkelen van periodeboeken, zelfstudiepakketten, stagematerialen, etc.
- bijstellen van ontwikkelde materialen n.a.v. ervaringen en evaluaties.
- informeren/coachen van de uitvoering van het nieuwe programma op alle locaties, intern medeverantwoordelijk zijn voor de eerste opvang, ondersteuning, terugkoppeling op locatie;
- desgevraagd extern verzorgen van presentaties in het kader van de externe diffusie.

Voor het ontwikkelen van Explo werd nog steeds gebruik gemaakt van *miniconferenties* en *48-uursconferenties* om een bepaalde periode gezamenlijk aan te zetten. Daarbij werden regelmatig experts uitgenodigd. Vervolgens werkten kleine *tijdelijke ontwerpteams* aan de verdere uitwerking van de periode en kregen klankbordgroepen de gelegenheid om feedback te geven op de materialen.

De aandacht moest echter worden verdeeld. Naast Explo en PNS moest het programma ‘op maat’ worden gemaakt voor de opleidingsvarianten: Telepabo, Duaal en Deeltijd. De werkwijze van de vormgevers van het vernieuwde opleidings-programma wordt gekenmerkt door ‘gelijktijdigheid’. Individuele docenten werkten in wisselende samenstelling gelijktijdig en resultaatgericht aan het (door)ontwikkelen van diverse programma-onderdelen.

Terugblik: succes in zes tips

Terugkijkend op de afgelopen jaren kunnen we gerust stellen dat met het Explo-project een fundamentele basis is gelegd voor de realisatie van een vernieuwde lerarenopleiding basisonderwijs. De Ichthus Hogeschool heeft met Explo bewust gekozen voor een drastische en ingrijpende vernieuwing van haar opleiding tot leraar basisonderwijs. De gehanteerde aanpak kan gezien worden als *bottom-up* ontwikkeling binnen sterk sturende *top-down* kaders. Met name dat laatste werd de organisatie niet altijd in dank afgenomen.

In presentaties voor collega-instellingen over de doorgemaakte ontwikkeling worden regelmatig de volgende factoren genoemd die succesbepalend zijn geweest:

1. Betrek externe deskundigen bij het bepalen en realiseren van gewenste resultaten
2. Benader de vernieuwing vanuit de student, niet vanuit de leraar
3. Groot denken, klein beginnen: start met een experiment en leer van je fouten
4. De studenten zijn nooit het probleem
5. Mee ontwikkelen is jezelf ontwikkelen
6. Tegenslag heeft vele mensen groot gemaakt

Afronding van het Explo-project

Gedurende de afgelopen jaren is onwaarschijnlijk veel gerealiseerd en in gang gezet:

Acties en resultaten:

Er is een raamplan en opleidingskader ontwikkeld waarin de rol van ICT en competentiegericht leren is uitgewerkt in een opleidingsmodel, kerncompetenties en eindtermen.

Er is een volledig opleidingsprogramma ontwikkeld met kerntaken, periodeboeken, zelfstudiepakketten en portfolio's dat op maat gemaakt kan worden voor diverse varianten. Na uitvoering in de experimentele groep studenten zijn alle onderdelen grondig geëvalueerd en bijgesteld.

Er is een nieuwe opzet van de stage ontwikkeld waarbij gespecificeerde stagecompetenties, assessments, geïntegreerde stage taken en modellen voor intervisie en supervisie een belangrijke rol spelen.

Er is een programma voor afstandslernen ontwikkeld dat momenteel in de Telepabo wordt gebruikt, met multimediale zelfstudieblokken en Question Mark toetsen die ook in de diverse ander varianten worden gebruikt.

Er is een volledig ingericht Intranet ontwikkeld waar studenten en docenten gebruik van maken voor hun programma en kennisuitwisseling. Dit wordt voortdurend bijgehouden om studenten van de meest actuele materialen te voorzien.

Met diverse basisscholen zijn modellen ontwikkeld waarmee ICT-rijk onderwijs gegeven kan worden – deze modellen kunnen in de vorm van contractonderwijs of subsidieaanvragen worden ingezet.

Vanuit de unit en de Hogeschool zijn externe relaties onderhouden om voeding te houden met de ontwikkelingen in het veld. Dit heeft geresulteerd in een actief curatorium, veel bezoeken en informatiebijeenkomsten voor collega-instellingen in en buiten het onderwijs.

Voor collega-Pabo's zijn er diverse symposia georganiseerd waarop men kennis heeft kunnen nemen van de diverse aspecten van onze innovatieve aanpak; bovendien zijn medewerkers van Explo regelmatig uitgenodigd in binnen- en buitenland om een presentatie te geven over de essenties van Explo.

Vanuit de experimentele groep heeft een bijstelling plaatsgevonden op basis waarvan het programma op alle locaties is uitgevoerd. Hiertoe zijn ong. 70 educatie-docenten geschoold en gefaciliteerd voor de voorbereiding op hun nieuwe taak op het terrein van ICT-rijk en competentiegericht onderwijs.

Ter voorbereiding van het nieuwe programma heeft op alle locaties een verbouwing plaatsgevonden om de uitvoering mogelijk te maken. De unit is op alle locaties voorzien van adequate materialen en lokalen waarmee ICT-rijk en flexibel gewerkt kan worden.

Het project Explo kende van meet af aan een duidelijk begrenzing in tijd en geld. Met de diplomering van de pilot-groep is de ‘experimentele fase’ in zijn geheel succesvol doorlopen en wordt het Explo-project ook formeel afgesloten.

De verbredingsfase – waarin het ontwerp op alle locaties en in alle opleidingsvarianten wordt ingevoerd – is in de afgelopen jaren volop ingezet.

Het ontwerp van de vernieuwde opleiding omvat de noodzaak van blijvende ontwikkeling, bijstelling en vernieuwing van het onderwijs, zij het op minder rigoreuze wijze dan bij aanvang van het Explo-project.

Structurele aandacht voor verdere interne scholing en ontwikkelwerk

Op dit moment zijn alle docenten uitvoerend betrokken bij Pabo Nieuwe Stijl.

Zoals in andere hoofdstukken gedetailleerder is beschreven, heeft de vernieuwing van de opleiding grote gevolgen voor de rol van opleidingsdocent aan onze Pabo.

Het geheel van nodige scholing, training en ontwikkelwerk is complex. Dat blijkt als je probeert een rubricering te maken om losse onderdelen een plaats te geven.

Een voorbeeld van rubricering is:

1. Instructieniveau

Het instructieniveau betreft bijvoorbeeld werkzaamheden op het niveau van de technische onderwijsassistent.

2. Uitvoering van het opleidingsonderwijs

Deze rubriek betreft alle activiteiten ten behoeve van het dagelijks functioneren. In termen van de beroepsstandaard lerarenopleiders: vakbekwaamheden, didactische, organisatorische en agogische, communicatieve bekwaamheden. Specifiek voor Ichthus: bijvoorbeeld training in tutorvaardigheden, inscholing voor een bepaalde periode of een bepaald semester, werken met zelfstudiepakketten, begeleiden van studenten in ‘leren reflecteren’ op het opleidingsaanbod en de stagepraktijk.

3. Ontwikkelen/verbeteren/verrijken van opleidingsonderwijs

Hieronder valt met name al het ontwikkelwerk dat directe verbetering of verrijking van de uitvoering van het onderwijs betreft.

4. Management van opleidingsonderwijs

Bij deze rubriek is vooral te denken aan deskundigheidsbevordering van docenten die coördinerende taken hebben, zoals de coördinerend tutoren, en de sturing die gegeven wordt door de programmamanagers.

5. De educatieve partner

Hieronder valt al het werk waarbij een of meer docenten met studenten en basisscholen een ‘educatief partnership’ aangaan. De initiatieven vanuit het expertisecentrum ICT-E zijn daar een mooi voorbeeld van. Je zou er ook, en meer in het algemeen, de ‘docent als nascholer’ onder kunnen vatten. Specifieker: ‘doelgericht kunnen werken binnen wisselende situaties van contractonderwijs’, ‘een vraag vertalen in een passend aanbod’ en ‘het hanteren van veranderingsprocessen inclusief weerstand daartegen’.

6. Externe consultancy

Hieronder valt in elk geval al het werk dat docenten verrichten als zij de hogeschool in de buitenwereld presenteren, zo van Urk tot Orlando. Ook wordt in het kader van externe diffusie door andere hogescholen en andere units binnen de Ichthus Hogeschool in toenemende mate een beroep gedaan op docenten.

In feite begon iedereen aan een nieuwe baan. Op zich is het niet erg om ergens voor een eerste keer aan te beginnen, de organisatie staat wel onder druk als alle docenten gelijktijdig hun weg moeten zoeken in een nieuw curriculum. De aaneenschakeling van routinedoorbreekende veranderingen leidde tot een behoorlijke turbulentie.

Van projectorganisatie naar staande organisatie

Een van de meest kenmerkende aspecten van het project Explo was de veeleisendheid ten opzichte van de organisatie. Het werk dat nu eenmaal nodig is om zo’n grootscheepse vernieuwing succesvol te laten verlopen, is in grote mate onvoorspelbaar. Zolang het eindresultaat – een geheel uitgewerkte ‘zuivere versie’ van Pabo Nieuwe Stijl – nog niet is bereikt, wordt door alle betrokkenen planmatig én improviserend gewerkt. Improviserend, omdat nogal eens gezocht werd en wordt naar (onorthodoxe) oplossingen voor onvoorziene, aanvankelijk verborgen, problemen. Gaandeweg ontwikkelen zich werkafspraken, globale richtlijnen en procedures. Het aanleren van de nieuwe dingen is lastig, het afleren van routine blijkt in de praktijk nog veel moeilijker te zijn.

Alle zelfstudiepakketten zijn gedigitaliseerd en kunnen door studenten van alle mogelijke opleidingsvarianten van het Intranet geplukt worden. Onafhankelijk van tijd en plaats...

De aandoenlijke toevoeging in de richtlijnen dat ‘de werkstukken bij de balie moeten worden ingeleverd’ haalde het niet wegens te verwachten onbegrip bij telepabo-studenten...

Nu er meer ervaring is opgedaan met het programma, is het beter mogelijk om vanuit gerichte kwaliteitsbeschouwing te werken aan borging en verbetering van de kwaliteit van uitvoering. Voor de overgang van projectorganisatie naar staande organisatie is in september 2001 het *project PiT van de Pabo* gestart. PiT staat als afkorting voor de integratie van ‘Producties’, Implementatie’, Training & scholing. Hier is overigens niet alleen ter wille van het acroniem voor *training & scholing* gekozen.

Met het project PiT van de Pabo wordt een brug geslagen tussen de projectorganisatie Explo, die als aanjager heeft gefunctioneerd voor vernieuwing van het opleidingsprogramma en opleidingsdidactiek, en de staande organisatie.

De beoogde projectresultaten zijn ambitieus en liggen op het terrein van:

- Personeelsbeleid: namelijk de invoering van Performance & Competencemanagement: voortdurende afstemming tussen doelen en strategie van de organisatie/unit en persoonlijke ambities, kwaliteiten en voorkeuren van individuele medewerkers.
- Volledig uitgewerkt competentiegericht opleidingsprogramma voor de vierjarige dagopleiding.
- Volledig uitgewerkt competentiegericht programma voor opleidingsvarianten en maatwerktrajecten (deeltijd, duaal, telepabo, zij-instroomtraject en eventuele nieuwe product/marktcombinaties).
- Het gezamenlijk benoemen van specifieke kwaliteitseisen op grond waarvan opleidingsonderdelen ‘op maat’ worden gemaakt.
- Benoemen en vormgeven van een inwerktraject voor nieuwe medewerkers en een competentiegericht scholingsaanbod voor alle medewerkers.
- Benoemen en verbeteren van interne bedrijfsprocessen die succesbepalend zijn voor het onderwijsproces.
- Opstellen van standaardprocedures en overlegstructuren zodat werkprocessen de kwaliteitscyclus ‘plan-do-check-act’ doorlopen.

De kwaliteit van het curriculum en de competenties van medewerkers staan centraal in het project PiT van de Pabo, waarbij de klant voortdurend het uitgangspunt vormt.

Naast gerichte acties om kwaliteitsverbetering tot stand te brengen, is het van belang om gerealiseerde kwaliteit te borgen.

Daartoe moet worden verricht:

- Doorlopend onderzoek naar de kwaliteit van (delen) van het opleidingscurriculum aan de hand van ‘objectieve’ kwaliteitscriteria;
- Doorlopend onderzoek naar de eventuele discrepantie tussen aanwezige en wenselijke competenties van opleidingsdocenten;
- Opstellen van standaardprocedures en overlegstructuren zodat werkprocessen de kwaliteitscyclus ‘plan-do-check-act’ doorlopen. (Uit: Plan van aanpak PiT van de Pabo)

De PiT kan gezien worden als *het* kwaliteitsmanagementproject van de unit Educatie van de Ichthus Hogeschool. Tot slot van dit hoofdstuk wordt aan de hand van enkele voorbeelden geïllustreerd op welke wijze met de PiT de kwaliteit wordt bewaakt en ontwikkelwerk wordt gestimuleerd.

Adoptieplan

Voor PNS zijn veel materialen ontwikkeld, zoals kerntaken, portfolio's en assessments, digitale zelfstudiepakketten, etc. Vanzelfsprekend moet er jaarlijks worden bekeken of deze materialen op grond van ervaringen en evaluatiegegevens moeten worden bijgesteld. De periodeboeken, de spoorboekjes voor 10 of 20 weken onderwijs, worden door docententeams van een locatie geadopteerd.

Adoptie?

Dit jaar heb ik voor het eerst ervaring opgedaan in Pabo 3. En dan ook meteen heel intensief. Als coördinator van het derde jaar, tutor, stagebegeleider én docent Nederlands heb ik me ondergedompeld in de inhoud en organisatie van het gehele jaar. De coördinatoren P3 van de andere locaties kwamen zo'n twee keer per periode bijeen om het onderwijs op hoofdlijnen door te spreken, knelpunten op te lossen en ervaringen uit te wisselen. Het semester 'Kans- en kleurrijk onderwijs' spreekt mij, en de studenten overigens ook, erg aan. De studentevaluatiegegevens kunnen ieder ogenblik binnenkomen, maar ik verwacht dat ze redelijk positief zullen zijn. Natuurlijk valt er nog het een en ander aan deze gecombineerde periode te sleutelen, maar de basis is goed. Afsproken is dat het team Den Haag periode 9 'adopteert' en dat ik op basis van alle evaluatiegegevens een 'actieplan' opstel. Met een paar collega's zorgen we er dan voor dat het benoemde ontwikkelwerk tijdig wordt verricht, zodat deze periode na de zomer-vakantie op alle locaties nóg beter verloopt. Aangezien het een gecombineerde (9/10) periode betreft, vind ik het prettig dat een Haagse collega voor de deeltijd periode 10 adopteert. Een beetje onwennig nog spreken we over onze verantwoordelijkheden als 'co-ouder'. (...)

Nieuwe eigenaren

Vakinhoudelijke experts

In PNS wordt veel aandacht besteed aan Nederlands. Van begin af aan ben ik lid geweest van de leeromgevinggroep en heb ik vanuit mijn expertise als vakdocent Nederlands veel nieuw materiaal ontwikkeld. Vanzelfsprekend ben je dan ook eerste aanspreekpunt voor collega's die werken met het door jou ontwikkelde materiaal. Met de sectie hebben we de grote lijn steeds bewaakt van de bijdrage die geleverd werd vanuit ons vakgebied aan de kerntaken, zelfstudiepakketten en themadagen. Alle zelfstudiepakketten moeten in principe plaats- en tijdonafhankelijk kunnen worden ingezet in de verschillende opleidingsvarianten. Voor dit doel zijn dit jaar de criteria m.b.t. de zelfstudiepakketten aangescherpt. Al met al is het een hele klus om alles voor het nieuwe schooljaar gereed te hebben. Het is goed dat we nu per zelfstudiepakket een 'eigenaar' benoemen die het initiatief neemt voor bijstelling van de ontwikkelde materialen. (...)

Inhoudelijke sturing vanuit het programmamanagement geschiedt o.a. doordat elke programmamanager competentiegericht personeelsbeleid voert op de locatie en een of meerdere 'expert-groepen' in zijn portefeuille heeft.

Voortdurende doorontwikkeling van instrumenten

Competentiegericht portfolio

In alle opleidingsvarianten wordt reeds enkele jaren gebruik gemaakt van een persoonlijk (digitaal) portfolio. In de projectgroep 'digitaal portfolio' van de Digitale Universiteit (DU) kon ik zodoende onze ervaringen inbrengen. Wanneer het nieuwe portfolio van de projectgroep beschikbaar is, ligt er een verbeterd ontwerp dat bruikbaar is voor alle opleidingsvarianten. De implemen-

Afstemming tussen de opleidingsvarianten

De uitrol/implementatie van Explo heeft niet alleen betrekking op PNS voltijd, maar ook op alle opleidingsvarianten. Zo is het programma 'op maat' gemaakt voor bijvoorbeeld de vierjarige deeltijdopleiding, de duale opleidingsvariant, de telepabo en het zij-instroomtraject. Specifieke instromers (bijv. MBO-SPW/onderwijsassistenten, februari-instromers) vragen binnen een opleidings-variant om nóg specifiekere maatwerktrajecten.

OER-groep

De werkgroep die bekend staat onder deze naam houdt zich bezig met het Onderwijs- en examenreglement van de unit Educatie en de vertaling naar de verschillende studiewijzers. In deze documenten worden voor een cursusjaar zaken vastgelegd die grote invloed hebben op de dagelijkse onderwijspraktijk.

De OER-groep werkt volgens een duidelijk tijdsplan. Collega's wordt – via feedbackronden – gevraagd mee te denken over conceptstukken en materiaal aan te leveren voor de studiewijzers en boekenlijsten. De werkgroep bewaakt, via adviezen over de architectuur van de opleidingsvarianten, afstemming en studeerbaarheid. De OER-groep vergadert o.l.v. een programmamanager en projectleider PiT van de Pabo. De lijnen naar het managementteam, dat uiteindelijk verantwoordelijkheid draagt voor het inhoudelijke programma, zijn kort.

Ontwikkeling & Productie

Ontwerptweedaagse

In de eerste week van maart vond er een ontwerptweedaagse plaats voor een gevarieerde groep docenten die betrokken is bij de verschillende opleidingsvarianten.

Een van de aanleidingen om deze tweedaagse te organiseren is de ontwikkeling van de tweejarige deeltijdopleiding. Volgend jaar start op elke locatie een tweejarige deeltijdopleiding die gebaseerd zal zijn op het concept van PNS, maar waarbij nadrukkelijk rekening gehouden wordt met de specifieke doelgroep. Voor het ontwikkelen van deze opleidingsvariant wordt vanzelfsprekend gebruik gemaakt van reeds aanwezige producten en ervaringen die zijn opgedaan in alle evenwaardige opleidingsvarianten.

Het doel van deze tweedaagse was allereerst uitwisseling van kennis en expertise op het terrein van:

- 1. Werken met (Intake) assessments en flexibele leerwegen*
- 2. Werken met een competentiegericht portfolio*
- 3. Werken met betekenisvolle 'gecombineerde' kerntaken, waarbij praktijkervaringen en theoretische verdieping op de opleiding nauw aan elkaar gerelateerd zijn.*
- 4. Inzet van het teleleerplatform 'Blackboard'*
- 5. Inzet van ICT(-E) in het curriculum.*

Door twee dagen intensief met een grote, gevarieerde groep docenten aan het werk te gaan ontstaat betrokkenheid, draagvlak en een hoogwaardig product. Wie ontwikkelt, ontwikkelt zichzelf. Niet alleen de tweejarige deeltijdopleiding werd in de steigers gezet. Door de uitwisseling werden gemaakte keuzen in de diverse opleidingsvarianten geëxpliciteerd en soms heroverwogen.

Scholing

De 'eigenaren' van bijvoorbeeld periodeboeken, stagematerialen en zelfstudie-pakketten zijn eerste aanspreekpunt voor het verzorgen van informatie en scholing naar collega's. Standaard wordt voor elke nieuwe periode PNS een centraal inscholingsmoment georganiseerd. Daarnaast is gebleken specifiek behoefte te bestaan aan deskundigheidsbevordering op het gebied van:

- werken met portfolio's, persoonlijke leervragen van studenten en het begeleiden van intervisie-werkgroepen;
- algemene tutorvaardigheden;
- ontwikkelen van competentiegerichte toetsen
- omgaan met ICT(-E), educatief partnership
- projectmanagement

PiT-site

Het onderwijsplein op het Ichthusnet is de digitale leer- en ontwerpomgeving voor studenten. Het Intranet is niet meer weg te denken uit ons huidige onderwijs. Voor docenten is dit jaar de PiT-site ingericht. Via deze site worden docenten geïnformeerd over de laatste ontwikkelingen, worden evaluatiegegevens beschikbaar gesteld en zijn 'eigenaren' en actieplannen voor iedereen toegankelijk. Je kunt op de PiT-site naar de laatste evaluatiegegevens surfen, daarna even nagaan wie het pakket ontwikkeld heeft en hoe het pakket op de verschillende locaties 'ontvangen' is. Maar ook de eigenaar direct een mailtje sturen om haar een vraag te stellen, feedback te geven of te complimenteren met de verbeteringen die zijn aangebracht.

De PiT-site zal naar verwachting uitgroeien tot digitale leer- en ontwerpomgeving voor docenten. Het is plezierig om te weten dat de docenten daarmee langzamerhand over hetzelfde gereedschap beschikken als bijvoorbeeld de Explo-studenten.

Van droom tot daad

In dit hoofdstuk beschreven we de weg van droom tot daad. De droom van de mooiste 'Pabo van nu' die we konden verzinnen en de daden van uitproberen, evalueren, invoeren en blijvend ontwikkelen. Wat we onderweg ook tegenkwamen, wettelijke bezwaren waren er niet bij. De weg is wel lang... dus je moet een beetje van reizen houden.

Gestuurd door het zoeken naar essentie

[

[

z Alinde van der Sterre en de anderen

r

E





DE NAMEN

MANAGEMENT

Jos Elbers is als voorzitter van het College van Bestuur initiator van de subsidie-aanvraag voor de Experimentele Lerarenopleiding en heeft als interne opdrachtgever deel uitgemaakt van de Stuurgroep Explo. Karel Aardse was als directeur van de unit educatie lange tijd verantwoordelijk voor het project. Karel werd in 2001 opgevolgd door Ron Kooren. Op de locaties waren en zijn de volgende managers actief: Jeanette Egberts, Bart Withaar, Jan van Duyn, Eric Westhoek, Francis Meester en Angelique Reichert.

Marcel Mirande trad ten behoeve van Explo lange tijd op als adviseur van het management.

Het ontwerp van Explo is in 1998 tot stand gekomen in de samengevoegde groep 'leeromgeving/raamplan': Hanneke Pot, Hanneke van Bleek, Japke van Malde, Kees Glaubitz, Jan Stapel, Carla Kersbergen, Koos Verkerk, Peter Dijkxhoorn, Wim A.B., Lou Verhage, Hans Pronk,

Koos Eichhorn, Jan v.d. Meer, Gitte Buitelaar, Eric Westhoek, Jeanette Egberts, Erik Vos.

Vanaf 1999 werd de groep leeromgeving wisselend versterkt met de volgende medewerkers van de Ichthus Hogeschool: Cecile Seuwen, Peter van Dijk, Carolien Strijker, Aad Nieuwstraten, Arie de Bruin, Erik v.d. Pol, Cees Los, Rob Freeke.

Vele digitale producties werden en worden gemaakt in het multimedialab door Ton Gloudemans, Nard van Kessel, Sander Nieuwenhuys, Arjan Fledderman, Laurens Meijnen en Martijn 't Sas.

De opzet van stageboeken, assessments en intervisie lag en ligt in handen van Leontine van Schie en Marianne van Wijngaarden.

De experimentele groep studenten is in de loop der jaren begeleid door Gitte Buitelaar, Eric Westhoek, Wim A.B., Jan Stapel, Kees Glaubitz, Albert v.d. Ree, Hanneke van Bleek, Jan de Bas, Cor v.d. Burg, Marianne van Wijngaarden, Arie de Bruin en Erik v.d. Pol.

OVER DE AUTEURS

Erik Vos werkt bij het Bureau voor Educatief Ontwerpen in Gouda en werkte resp. als projectleider leeromgeving, projectleider interne diffusie en als extern educatief ontwerper voor het project.

Eric Westhoek is locatiemanager van de unit educatie in Dordrecht, was projectleider van de 'groep leeromgeving', coördinator van Explo en schreef samen met Gitte Buitelaar het merendeel van de eerste versies van de periodeboeken.

Gitte Buitelaar is momenteel projectleider PiT en coördinator van Explo, was lid van de 'groep leeromgeving' en schreef samen met Eric Westhoek het merendeel van de eerste versies van de periodeboeken.

Jeanette Egberts is locatiemanager van de unit educatie in Rotterdam, was projectmanager van het Explo-project, voorzitter van het Explo-beraad en lid van de 'groep leeromgeving'.

Augustus 1998. ZESTIG STUDENTEN BEGINNEN OP DE ICHTHUS HOGESCHOOL AAN EEN COMPLEET VERNIEUWDE LERARENOPLEIDING VOOR HET BASISONDERWIJS. DE NIEUWE OPLEIDING IS HET DIRECT GEVOLG VAN EEN OPDRACHT VAN DE MINISTER VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN, OM EEN OPLEIDING TE ONTWERPEN EN TE REALISEREN WAARIN HET GEBRUIK VAN INFORMATIE- EN COMMUNICATIETECHNOLOGIE EEN BELANGRIJKE PLAATS HEEFT. DE OPLEIDING DIE AAN DE ICHTHUS HOGESCHOOL START, VERKRIJGT DAARTOE OP DE LOCATIE IN DORDRECHT EEN EXPERIMENTELE STATUS. HET EXPERIMENT SLAGT EN WORDT ALS PABO NIEUWE STIJL OP ALLE LOCATIES VAN DE ICHTHUS HOGESCHOOL INGEVOERD.

DIT BOEK IS EEN VERSLAG EN EEN VERANTWOORDING VAN DE GEREALISEERDE VERNIEUWING. HET VERSCHIJNT BIJ HET AFSTUDEREN VAN DE GROEP DIE IN 1998 MET DE NIEUWE OPLEIDING BEGON.

HET BOEK GEEFT ANTWOORD OP DE VRAAG HOE MEN ANNO NU LERAREN VOOR HET BASISONDERWIJS KAN OPLEIDEN. DE AUTEURS WILLEN IN HET BOEK EEN NORM STELLEN. NIET 'DE' NORM – DAT BESLIST NIET – , MAAR EEN NORM. EEN NORM VOOR EEN LERARENOPLEIDING WAAR STUDENTEN ZICH VAN HUN EIGEN, GROEIENDE COMPETENTIE BEWUST ZIJN EN ER, ZELF EN SAMEN, AAN WERKEN PROFESSIONELE LERAREN-VAN-NU TE WORDEN.