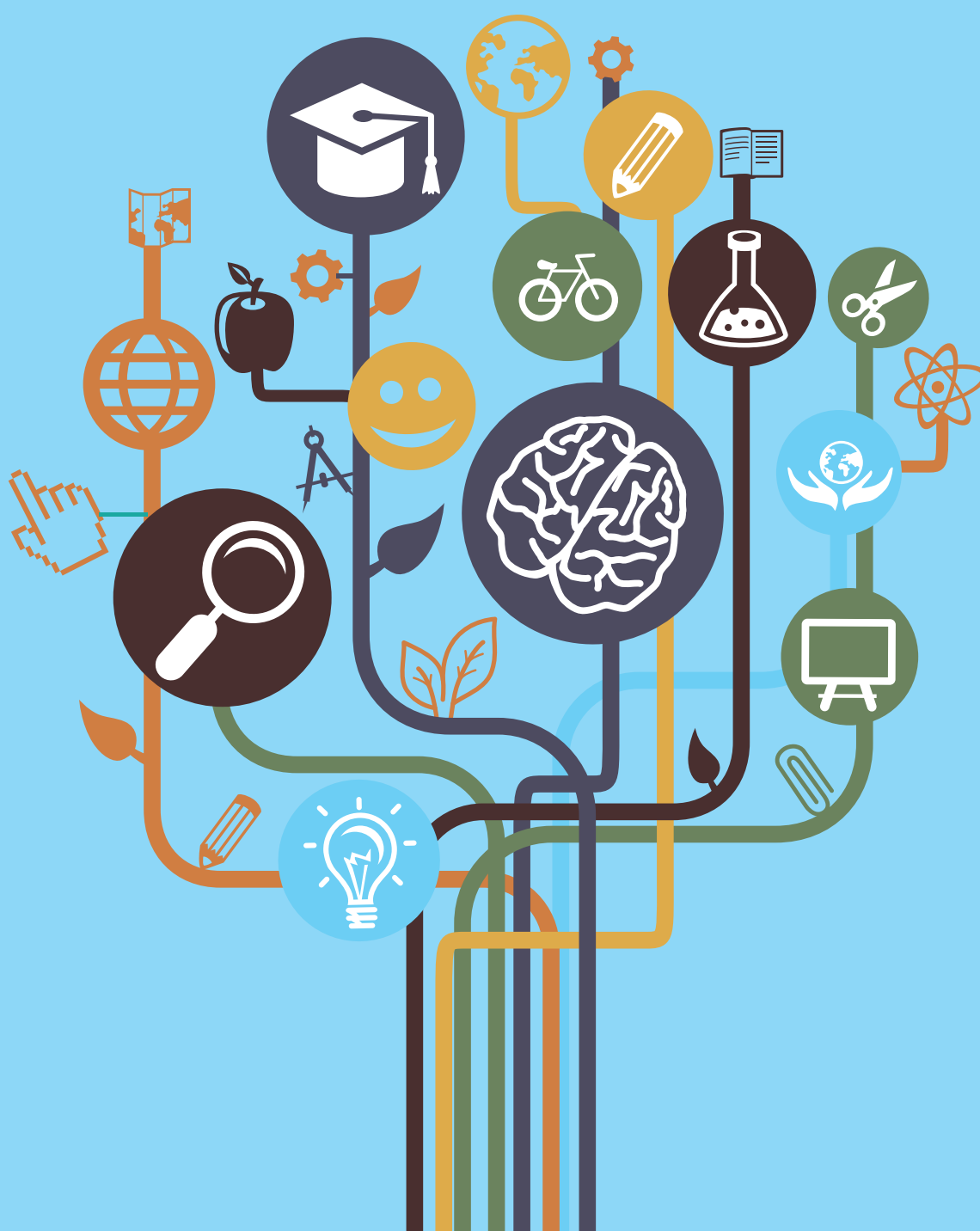


Samen werken aan onderwijs



Projectteam

Drs. J. Meulenbrug, projectleider

Dr. J. Kaldewaij, directeur Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Dr. M.C.L. Timmermans, expert Opleiden in de School

Drs. M. Jansen MPA, senior adviseur Dienst Uitvoering Onderwijs

H. van Beek, MSc, projectmedewerker

Colofon

Op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap hebben het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) een verkenning uitgevoerd naar partnerschappen tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksafdelingen van hogescholen en universiteiten. De verkenning is uitgevoerd door een team van deskundigen op verschillende terreinen.

Vormgeving en opmaak

Kompaan // centrum voor communicatie, Apeldoorn

R. Hop, communicatieadviseur

Ondersteuning

R. Noorlander, secretaresse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Titel: Samen werken aan onderwijs,
verkenning opleiden en onderzoeken in de school
Juli 2014

Deze publicatie staat ook op internet:
www.delerarenagenda.nl

Gebruik en overname van informatie, teksten en ideeën
uit deze publicatie is toegestaan, mits met bronvermelding.

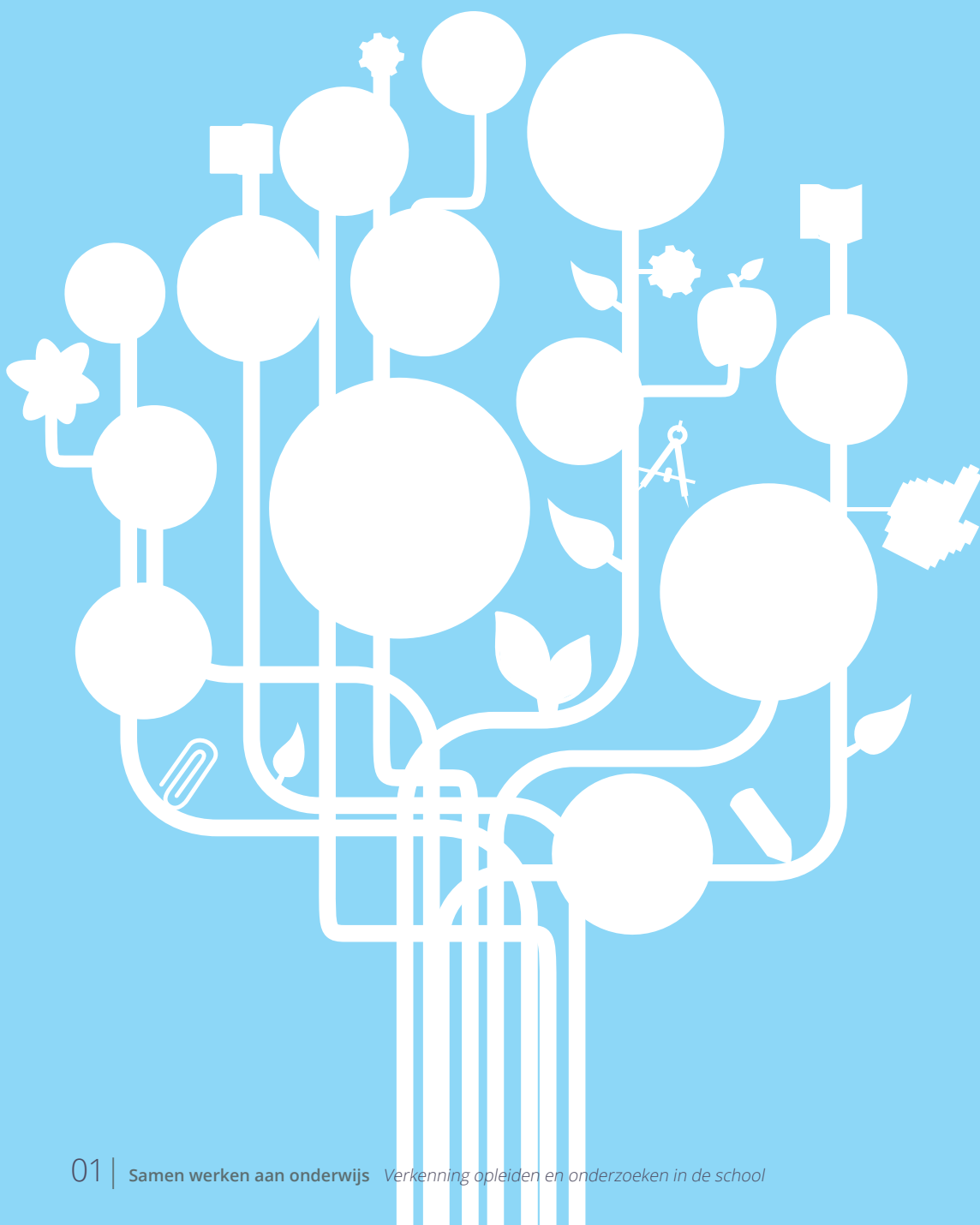
Met dank aan

In het kader van deze verkenning spraken wij meer dan 100
professionals, individueel en in groepsgesprekken.
We bedanken allen voor de kostbare tijd die zij vrij hebben willen maken.

Inhoudsopgave

Samenvatting	01
1 Inleiding	09
2 De casus OIDS: (Academische) Opleidingsschool	13
2.1 Achtergrond	14
2.2 Opleiden in de school	19
2.3 Onderzoeken in de school	29
3 Conclusies en adviezen over samenwerking	35
3.1 Conclusies en analyse	36
3.2 Aanbevelingen samenwerking	37
4 Conclusies en adviezen opleiden en onderzoeken in de school	41
4.1 Conclusies en analyse	42
4.2 Adviezen	44
Literatuur	50
Bijlagen	53
Bijlage I Tekst lerarenagenda	54
Bijlage II Gespreksthema's interviews	55
Bijlage III Subsidies samenwerking en flexibele routes naar leraarschap	56
Bijlage IV Respondenten	57

Samenvatting



Eind 2013 presenteerden de bewindslieden van OCW 'de Lerarenagenda', waarin de ambities voor het leraarsberoep tot 2020 zijn beschreven. Eén van de ambities gaat over de school als lerende organisatie. Samenwerking van leraren onderling en met kennispartners (lerarenopleidingen, onderzoeksinstituten) wordt bij deze ontwikkeling van groot belang geacht.

Een projectgroep van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO), aangevuld met specifieke expertise, is gevraagd om te verkennen hoe de samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksafdelingen kan worden verbeterd en verspreid. Als 'casus' voor deze verkenning koos de projectgroep in overleg met de opdrachtgever 'Opleiden in de school' (OIDS). OIDS is een vernieuwing waar door intensieve samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen een betere praktijkopleiding voor aankomende leraren wordt gecreëerd.

Via deskresearch, (groeps)interviews met 100 personen en een symposium met 60 deelnemers proberen we antwoord te geven op de volgende vragen:

- Hoe functioneren de partnerschappen OIDS qua samenwerking? En in welke mate draagt deze samenwerking bij aan de ontwikkeling van scholen als lerende organisaties?
- Wat is de stand van zaken met betrekking tot OIDS als middel om studenten meer en beter in de praktijk op te leiden en onderzoek te doen in scholen?
- Welke mogelijkheden zijn er in algemene zin om de doelstellingen van samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoekers beter te bereiken?

De beleidstheorie achter deze vragen is dat door meer en betere samenwerking opleidingen en scholen beter worden en onderwijsonderzoek relevanter. Hiervoor is – ook internationaal – wel enig bewijs. Er zijn de professional development schools (PDS) in Engeland en de Verenigde Staten, waar scholen en opleiding als een soort academisch ziekenhuis geïntegreerd samenwerken. In Finland doen leraren onderzoek, hetgeen bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Deze kennis en de urgentie van kwantitatieve en kwalitatieve problemen op de arbeidsmarkt in het onderwijs zijn aanleiding geweest voor de start van OIDS rond 2000 en later in 2005 het toevoegen van een zogenaamde 'academische kop' op een deel van de partnerschappen. In de academische opleidingsscholen wordt het opleiden van studenten gecombineerd met het doen van onderzoek door en met studenten gericht op schoolontwikkeling.

Conclusies

Effect van de samenwerking

Een belangrijke conclusie uit de verkenning is dat scholen en lerarenopleidingen in de ruim tien jaar dat aan OIDS wordt gewerkt dicht bij elkaar zijn komen te staan. Aan het begin van deze eeuw was nog sprake van twee werelden van theorie en praktijk, waar de lerarenopleidingen de toon zetten en de scholen stageplaatsen mochten leveren. Er is nu sprake van een meer gelijkwaardige relatie, waarbij samen overlegd wordt over invulling van de stage en de begeleiding daarbij en de scholen meestal invloed hebben op het curriculum. Binnen de deelnemende scholen heerst enthousiasme en trots op de verbeterde praktijkopleiding van studenten, die gaandeweg gegroeid is tot 40% van de totale opleiding. Dit resultaat is in belangrijke mate te danken aan de samenwerking binnen de partnerschappen van scholen en opleidingen.

Succesfactoren voor samenwerking

Als belangrijke succesfactoren voor het gerealiseerde resultaat zijn drie hoofdcomponenten uit de gesprekken te destilleren:

- *Het enthousiasme en doorzettingsvermogen van scholen en lerarenopleidingen*
Zowel bij scholen als lerarenopleidingen is het besef de afgelopen jaren gegroeid dat de onderlinge afstand te groot was. De wens om studenten meer en beter in de praktijk op te leiden kwam samen met de door OCW gevoelde noodzaak om meer structureel aandacht te schenken aan de werving, opleiding en begeleiding van leraren. Dit enthousiasme en urgentiebesef hebben de basis gelegd voor de verbeterde samenwerking. Daarbij zijn scholen zich bewust van het feit dat een goede opleidingsschool een zaak van lange adem is. Dat vraagt doorzettingsvermogen om verschillende 'lagen' in de organisatie mee te krijgen.
- *De financiële facilitering door OCW en de instellingen zelf*
Zonder inzet van extra middelen was het niet mogelijk geweest de samenwerking te realiseren. Dit betreft middelen van OCW (in totaal circa 190 miljoen in de periode 2002-2016) en van de scholen en lerarenopleidingen. Deze middelen zijn gebruikt om de infrastructuur op te zetten, overleg te voeren over visie en inrichting en om de begeleiding te professionaliseren en intensiveren.
- *De kaderstelling*
Er zijn vanuit OCW eisen gesteld aan de samenwerking, zowel in kwalitatieve als kwantitatieve zin. Hoewel geïnterviewden aangaven niet altijd blij te zijn met bijvoorbeeld het kwaliteitskader van de NVAO, noemden sommigen het ook een zegen. Het dwingt alle partners een set aan randvoorwaarden te realiseren en zet de partijen op scherp wat betreft de kwaliteitszorg. Ook de eisen die gesteld zijn aan de omvang (minimaal 80) leggen een bodem voor kwaliteit.

Effecten van OIDS

- Van OIDS worden veel effecten verwacht, zowel voor de kwaliteit van toekomstige leraren, voor zittende leraren als ook voor de kwaliteit van het onderwijs. De effecten van OIDS zijn nog nauwelijks onderzocht. Er is dus onvoldoende wetenschappelijke basis om hierover verantwoorde uitspraken te kunnen doen. De studie van Timmermans (2012) maakt duidelijk dat de relatie tussen kwaliteit en effect op competenties van studenten niet evident is. Het is niet uitgesloten dat bij grotere studies in een latere fase wel significante verschillen worden aangetoond. Het is de verwachting van Van de Grift dat afstudeerders van de opleidingsscholen gemiddeld genomen beter zullen scoren op complexe beroepsvaardigheden. In zijn onderzoek heeft hij dat tot op dit moment niet kunnen aantonen (nog niet gepubliceerde tussenresultaten).
- In academische opleidingsscholen (AOS, 35 partnerschappen) wordt met enthousiasme praktijkonderzoek gedaan en in bescheiden mate (samen met onderzoekers) wetenschappelijk onderzoek. Dat draagt bij aan een onderzoekende houding bij leraren in de school. Het effect op de verbetering van de school is heel bescheiden en nog niet duurzaam te noemen.
- Er wordt zeker geleerd op de opleidingsscholen. Van een structureel effect van OIDS op de schoolorganisatie als geheel is echter meestal geen sprake.

De samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen heeft de banden versterkt, begrip gekweekt, informatie-uitwisseling bevorderd, maar heeft nog geen leergemeenschap opgeleverd. Dat kan ons inziens ook niet verwacht worden. Voor samen leren is een meer doorbrekende samenwerking nodig, waarin intensiever gezamenlijk aan projecten en trajecten wordt gewerkt. Bovendien is de koppeling van drie doelen opleiden, onderzoeken en verbeteren in de praktijk lastig te realiseren.

Kwaliteit van de opleidingsscholen

De omvang, intensiteit en kwaliteit van de opleidingsscholen lopen sterk uiteen. Alle 55 erkende opleidingsscholen (dit zijn partnerschappen van lerarenopleidingen en scholen) zijn door de NVAO beoordeeld en voldoende/goed bevonden. Dat betekent dat de opleidingsschool aan een aantal basis-kwaliteitseisen voldoet. Daarmee is niets gezegd over de inhoudelijke kwaliteit van de begeleiding of de resultaten van de studenten.

Alle opleidingsscholen maken extra werk van de begeleiding van studenten op de werkplek. Begeleiders worden getraind en studenten krijgen over het algemeen meer begeleiding en intervisie op de school. Studenten brengen meestal meer uren op de school door dan 'gewone' stagiaires. Ook dit verschilt echter per partnerschap. Andere stagiaires hebben in de afgelopen jaren ook meer tijd en aandacht gekregen.

Kwantiteit en investeringen

In totaal is in de periode van 2002 tot 2016 circa 190 miljoen euro geïnvesteerd in OIDS. Het gemiddelde totale jaarbedrag (inclusief AOS) is momenteel 18,5 miljoen euro. Met een studentenaantal van circa tienduizend is dat een gemiddelde investering van 1.850 euro per student. OIDS bereikt (meer dan) het aantal studenten dat beoogd was.

Aanbevelingen stimuleren samenwerking

1. Soms samen, soms apart

Het inhoudelijk uitwerken van OIDS is een opgave voor de komende jaren. Scholen en lerarenopleidingen zullen daarin zeker samenwerken. Toch denken we dat de verbetering van de praktijkcomponent vooral gerealiseerd wordt in en door de scholen. Daar moet ook de focus liggen. De gedachte dat scholen en lerarenopleidingen samen leergemeenschappen vormen is naar ons idee in de huidige vorm te optimistisch. Verdelen van activiteiten werkt hier beter dan samen doen. Die kans op samenwerking is groter bij de academische werkplaatsen, waar intensiever wordt samengewerkt en de onderzoeksactiviteit voor de wetenschappers hun kerntaak is.

2. Stapel geen doelen, realistische verwachtingen

Eén van onze bevindingen is, dat aan de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen te veel, verschuivende en niet altijd even duidelijke doelstellingen werden toegekend. Met name de combinatie van opleiden van studenten, schoolverbetering en onderzoek is te veel gebleken. Het zou goed zijn scholen keuzes te laten maken in de doelstellingen opleiden, onderzoeken en verbeteren. Het gaat daarbij niet om alles of niets, maar om accenten. Er ontstaan dan scholen die veel aandacht schenken aan de opleiding van studenten, scholen die actief participeren in academisch onderzoek en scholen die het verbeteren van hun onderwijs op de eerste plaats zetten. Opleidingsscholen, academische scholen en verbeterescholen, zou je kunnen zeggen. En uiteraard is het wenselijk op termijn de verbinding te leggen tussen die onderwerpen.

3. Binnen de school valt veel winst te boeken

Voor opleidingsscholen is het van belang om opleiden van studenten te plaatsen binnen het totale beleid van HRD, met een gezamenlijke visie, competentielijst en aanpak.

Binnen de scholen is het voor het bereiken van een duurzaam effect noodzakelijk om aandacht te schenken aan kennisdeling en het betrekken van meerdere leraren bij de vernieuwing.

Dit gebeurt ook al in opleidingsscholen, maar het komt nog vaak voor dat OIDS beperkt blijft tot kleine groepjes enthousiaste voortrekkers. Om een leerproces tussen leraren in de praktijk tot stand te brengen is het bij elkaar in de klas kijken, samen werken aan onderwijs een effectieve methode (McKinsey, 2010). Daarbij geeft Van de Grift aan dat observatie en feedback de verandermotoren van het onderwijs zijn.

4. Financiering van samenwerkingsprojecten

De afgelopen tien jaar zijn negen verwante regelingen ontworpen om samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen te stimuleren en om flexibele routes naar het leraarschap te ontwikkelen. Tezamen met de regeling OIDS vormde dit een investering van gemiddeld 60 miljoen euro per jaar. Voor de toekomst lijkt het ons verstandig in voorkomende gevallen meer ruimte te laten aan het veld en op landelijk niveau afspraken te maken via bestuursakkoorden. Dergelijke akkoorden zouden financieel kunnen worden ondersteund door bijvoorbeeld een landelijke innovatiefonds, dat gekoppeld is aan de afgesproken agenda. Scholen, samenwerkingsverbanden kunnen dan aanvragen doen op door hun (regionaal) bepaalde prioriteiten. De huidige stimuleringsregelingen lopen alle in 2017 af. Dit advies betreft dus eventueel nieuwe beschikbare gelden. De middelen voor OIDS zijn structureel. Voor de inzet van dit budget doen wij onder punt 10 een voorstel.

Aanbevelingen OIDS

Voor de komende zes jaar is vastgelegd dat de erkende opleidingsscholen bekostiging ontvangen. Dit biedt de mogelijkheid om in deze periode andere thema's op te pakken en versterken. We geven onderstaand een aantal adviezen voor de komende zes jaar en schetsen een perspectief voor de periode na 2020.

5. Inhoudelijke verbeteragenda

Verscheidenheid in vormgeving is uitstekend zolang deze maar gebaseerd is op (bij voorkeur bewezen) principes. Zowel in de praktijk als in de wetenschap is inmiddels de nodige ervaring met leren op de werkplek opgedaan. We adviseren om een inhoudelijke verbeteragenda op te stellen voor de komende periode van zes jaar en de opleidingsscholen te verzoeken hier gezamenlijk aan te werken. Uit onze verkenning blijkt dat de volgende onderwerpen in ieder geval op deze agenda moeten staan:

- Begeleiden van studenten bij lesgeven en aanverwante taken
- Begeleiden van studenten bij onderzoek
- Beoordelen van de praktijkstage
- Ontwikkelen werkplekcurriculum

Deze agenda zal nader uitgewerkt moeten worden met opleidingsscholen en wetenschappers. Daarnaast raden we aan hier regie op te voeren door een inhoudelijke stuurgroep in te stellen die een programmastructuur opzet en hieraan sturing geeft.

We stellen voor deze inhoudelijke verbeteragenda te laten leiden door een wetenschapper en een schoolleider, beiden met bewezen trackrecord op dit terrein.

Naast het werken aan een inhoudelijke agenda stellen we voor de stuurgroep te laten onderzoeken in hoeverre het mogelijk en wenselijk is om op meer baanbrekende wijze vorm te geven aan het samen opleiden en vervolgens mogelijke uitwerkingen te bespreken met het departement. Dan kan bezien worden of deze uitwerkingen wenselijk zijn en wettelijk mogelijk gemaakt kunnen worden. In zijn algemeenheid is het van belang in de loop van de komende jaren bij deze verbeteragenda ook 'gewone' stagescholen te betrekken.

6. Meet effecten OIDS

We adviseren om de effecten van OIDS op de competenties van afstudeerders te (laten) meten. Daarbij is het ook relevant te achterhalen hoe de verschillende elementen van OIDS bijdragen aan een eventueel effect.

Het lijkt verstandig bestaande onderzoeksgegevens te benutten voor het vaststellen van effect en satisfactie van OIDS. Dit houdt wat ons betreft in dat de NVAO-beoordeling als aparte activiteit kan komen te vervallen als deze vorm van effectmeting op orde is. De NVAO-erkenning heeft zijn waarde bewezen en heeft partnerships op scherp gezet wat betreft hun kwaliteitszorgsystemen. De reguliere accreditatie geeft naar ons idee voldoende borging voor de kwaliteitszorg van de praktijkkant van de opleiding.

7. Digitaal dashboard OIDS

Veel informatie is bij DUO en NVAO beschikbaar, maar tot op heden niet systematisch vastgelegd, met als gevolg dat dezelfde vragen om de paar jaar weer gesteld worden. Het was bij de verkenning daardoor lastig inzicht te krijgen in wat er zich de afgelopen 12 jaar heeft afgespeeld op het gebied van OIDS. Gezien de grote investeringen van OCW in OIDS de afgelopen jaren, bevelen we aan om meer werk te maken van het systematisch verzamelen en bijhouden van relevante (beleids)informatie. We stellen voor DUO de opdracht te verstrekken om een digitaal dashboard te ontwikkelen, waarin informatie op toegankelijke wijze opgeslagen én ontsloten wordt.

8. Bevorder praktijkonderzoek op alle scholen

Het is van belang om praktijkonderzoek gekoppeld aan schoolverbetering verder te versterken. Dit geldt voor alle scholen, en niet alleen voor de gesubsidieerde (academische) opleidingsscholen. Door het loskoppelen van praktijkonderzoek van de opleidingsfunctie ontstaat na 2016 de mogelijkheid stimuleringsactiviteiten ook open te stellen voor andere scholen en samenwerkingsverbanden. Specifieke subsidies, zoals sinds 2005 aan de academische opleidingsscholen zijn verstrekt, lijken hiervoor niet noodzakelijk.

Van leraren(teams) op alle scholen mag verwacht worden, dat onderzoek naar (de effecten van) het eigen onderwijs een steeds vanzelfsprekender onderdeel wordt van het reguliere werk. Dit wordt bevorderd door aandacht voor opbrengstgericht werken, door mogelijkheden voor individuele leraren om met een lerarenbeurs een master-opleiding te volgen en door de ontwikkeling van scholen tot professionele leergemeenschappen.

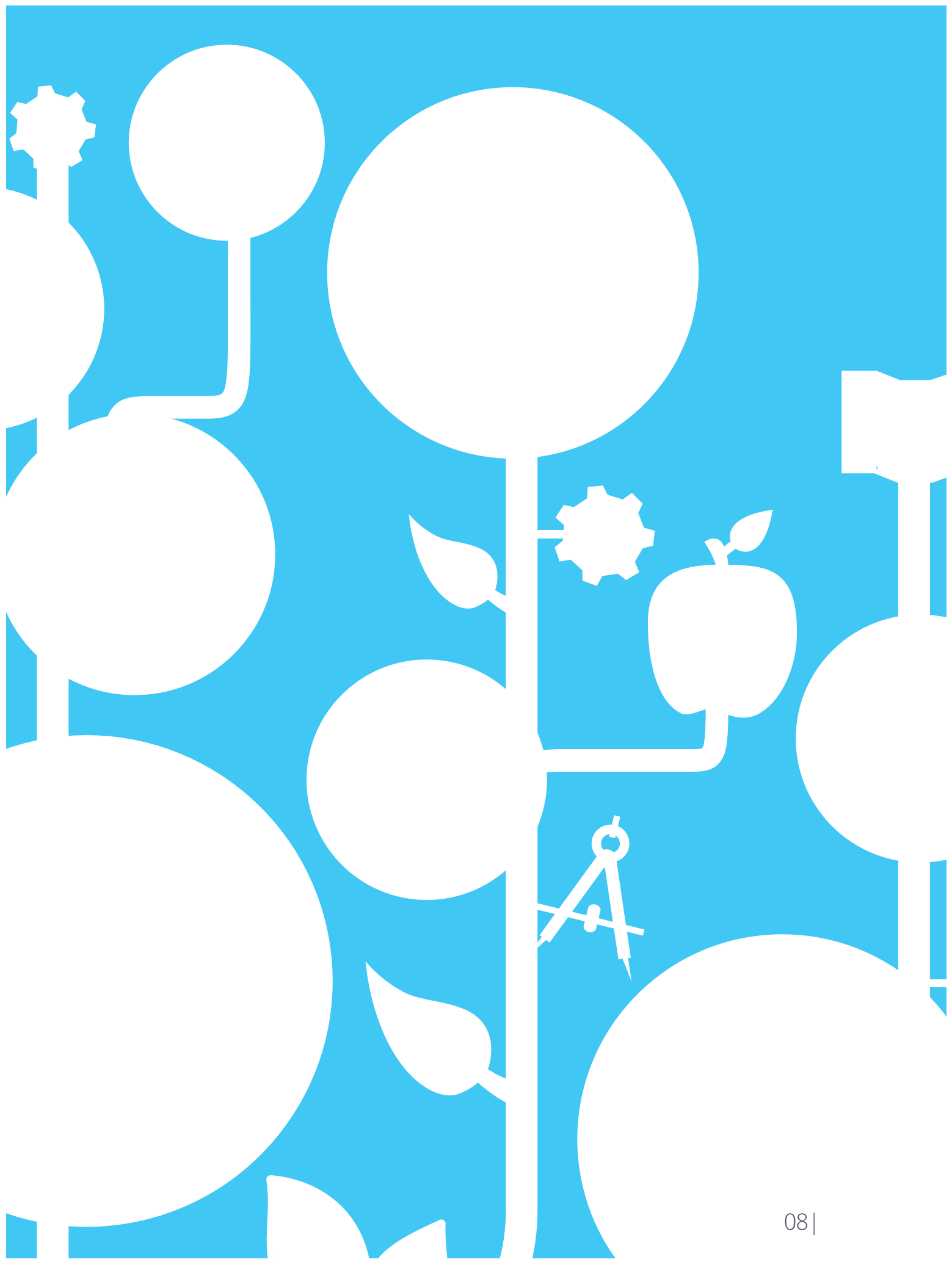
Hierbij is het wel gewenst om na te gaan hoe deze vorm van onderzoek zo wordt ingezet in scholen én lerarenopleidingen dat het aantoonbaar bijdraagt aan de verbetering en vernieuwing van het onderwijs. We adviseren om het Steunpunt Opleidingsscholen te verzoeken ondersteuning te geven bij de kennisdeling en NRO opdracht te geven hiertoe onderzoek uit te zetten.

9. Stimuleer academische werkplaatsen

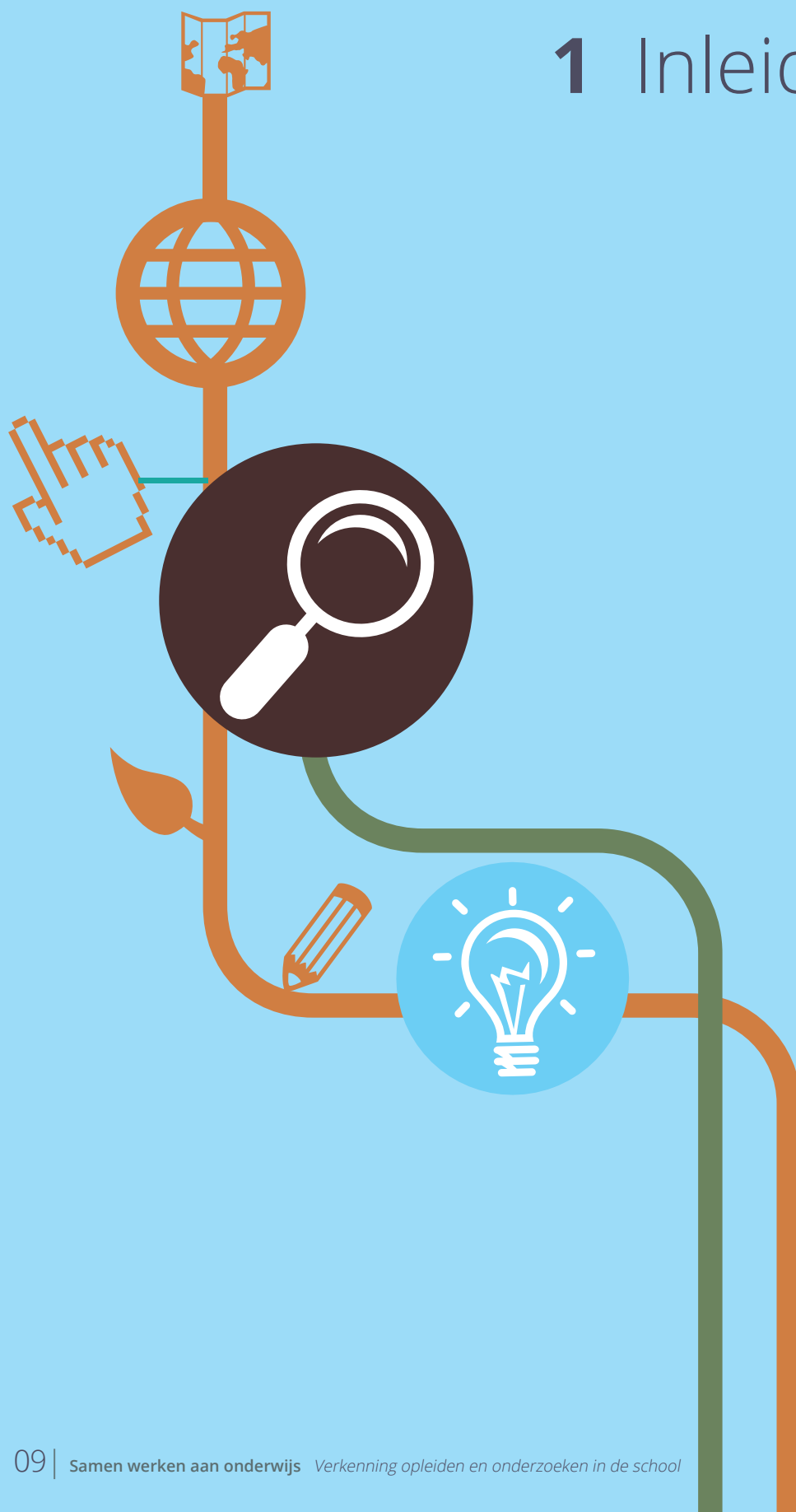
Voor een betere verbinding tussen onderwijswetenschap en praktijk is meerjarige en gerichte samenwerking nodig. Alleen op die manier kan wetenschappelijke kennis gegenereerd worden die belangrijk is voor scholen, en daar ook toegepast wordt. Naar analogie van de academische werkplaatsen, zoals die in de zorg bestaan (en gesubsidieerd worden door ZonMW) is ook voor onderwijsonderzoek een dergelijke samenwerkingsvorm wenselijk. Hierin kan praktijkgericht en fundamenteel onderzoek een plaats krijgen in een structureel samenwerkingsverband tussen onderzoekers (inclusief lectoraten) en onderwijsinstellingen en daarnaast eventueel ook lerarenopleidingen en decentrale overheden. Bij een goede verdeling over het land is het mogelijk dat deze academische werkplaatsen ook een functie vervullen in de landelijke kennisdeling en in het beantwoorden van kennisvragen van scholen en andere onderwijsinstellingen. Academische werkplaatsen dienen ook een functie van kennisknooppunt krijgen voor de eigen regio met een netwerkfunctie ten opzichte van de andere kennisknooppunten.

10. Nieuwe aanpak aanvullende bekostiging werkplekieren

We stellen voor om na 2020 een andere aanpak te kiezen om de praktijkkant van de lerarenopleiding te ondersteunen. Er is in 2020 qua ontwikkeling voldoende geïnvesteerd; dit deel van het stimuleringsbeleid is voltooid. Dan blijft de vraag over of scholen gecompenseerd moeten worden voor hun inspanningen om studenten meer in de praktijk op te leiden. In algemene zin adviseren we om dat niet te doen. Het opleiden van studenten hoort bij de primaire taak van het onderwijs en wordt deels gecompenseerd in de lumpsum en door de productiviteit van studenten. Het is redelijk om scholen die er meer werk van maken en daarmee resultaat boeken, daarvoor te belonen. We stellen dan ook voor om deze scholen aanvullende bekostiging te verlenen. Daarbij is bewezen kwaliteit voorwaarde voor bekostiging. Dan denken we niet aan randvoorwaarden, maar kwaliteit gedefinieerd als studiesucces van de studenten. Het onderzoek naar effecten, dat hiervoor is aanbevolen, kan hiervoor de instrumenten aanreiken. We geven in overweging om naast het kwaliteitscriterium ook het aantal studenten mee te wegen.



1 Inleiding



In het najaar van 2013 presenteerden de minister en staatssecretaris van OCW hun 'Lerarenagenda', waarin zij hun ambities verwoorden voor het versterken van het leraarschap, als cruciaal voor de verbetering van het Nederlandse onderwijs. Eén van de speerpunten in de Lerarenagenda gaat over het streven om van scholen lerende organisaties te maken, omdat een lerende cultuur nodig is om continu te werken aan de verbetering van de onderwijskwaliteit. Als belangrijk element in de ontwikkeling van een lerende cultuur wordt de bevordering van de samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoekers gezien.

De Lerarenagenda noemt de volgende mogelijke functies van samenwerkingsverbanden van scholen en lerarenopleidingen:

- scholen krijgen inspiratie voor hun verbeterprogramma's;
- lerarenopleidingen richten zich meer op opbrengstgericht werken en leren studenten beter inspelen op verschillen tussen leerlingen;
- lerarenopleidingen geven hun praktijkonderdelen beter vorm;
- scholen hebben een duidelijke vraag naar onderzoek, ondersteuning en opleiding en weten bij wie ze daarvoor terecht kunnen;
- leraren verrijken hun werk met onderzoeksvaardigheden en onderzoekers werken praktijkgericht.

De beleidstheorie hierachter is dat de samenwerking tussen lerarenopleiders en scholen hen beter maakt en onderzoek relevanter. Daar is ook het nodige bewijs voor uit internationaal onderzoek rondom bijvoorbeeld Professional Development Schools, leren en opleiden op de werkplek en onderzoek in scholen in Finland (bv. Teitel, 2004; Virtanen & Tynjälä, 2008, 2009; Neapolitan, 2011).

Aan de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) is advies gevraagd bij dit onderdeel 'intensivering van de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen'. Een projectgroep is ingesteld met inhoudelijke expertise op dit terrein en projectmanagement en ICT. Dit rapport en de bijbehorende digitale bijlage vormen samen het verslag van de verkenning die in opdracht van het ministerie van OCW is uitgevoerd.

Omdat de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen een breed terrein bestrijkt is besloten de focus te richten op de zogenaamde (academische) opleidingsscholen. Op de eerste plaats omdat in deze samenwerkingsverbanden van scholen en lerarenopleidingen al meer dan twaalf jaar ervaring is opgedaan met samen werken aan een betere praktijkcomponent van de lerarenopleiding. Op de tweede plaats omdat er in veel gevallen ook gewerkt is aan het verbinden van onderzoek en praktijk. En ten derde omdat opleiden en onderzoeken in de praktijk relatief vaak worden gekozen als basis voor de samenwerking tussen onderwijsinstellingen. De verwachting is dat we binnen deze (academische) opleidingsscholen goede voorbeelden aantreffen, die inzicht geven in de wijze waarop vanuit de samenwerking scholen zich tot lerende organisaties ontwikkelen.

De opdrachtgever heeft hierbij aangegeven ook geïnteresseerd te zijn in Opleiden in de school (OIDS) *an sich*. Daarbij zijn de volgende beleidsvragen gesteld: Wat is de stand van zaken met betrekking tot OIDS, is uitbreiding van OIDS gewenst, voldoet het huidige concept van de Academische Opleidingsschool, welke elementen moeten verbeterd worden en wat zijn mogelijke scenario's voor de toekomst?

Samengevat gaat het in deze verkennende opdracht om drie hoofdvragen:

1. Hoe functioneren de partnerschappen OIDS qua samenwerking en in welke mate draagt deze samenwerking bij aan de ontwikkeling van scholen als lerende organisaties?
2. Wat is de stand van zaken met betrekking tot OIDS als middel om studenten meer en beter in de praktijk op te leiden en onderzoek te doen in scholen?
3. Welke mogelijkheden zijn er in het algemeen om de doelstellingen van samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoekers beter te bereiken?

Antwoord op deze vragen leidt tot ons advies, waarin uitspraken gedaan worden over de waarde van samenwerking voor het ontwikkelen van scholen tot lerende organisaties en over de wijze waarop de samenwerkingsverbanden kunnen worden geïntensiveerd en/of verspreid.

Dit rapport bevat een samenvatting, een hoofdstuk met de bevindingen OIDS, gevolgd door een hoofdstuk met conclusies en adviezen over het stimuleren van samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen en een hoofdstuk met conclusies en aanbevelingen gericht op OIDS. Het integrale rapport, een uitgebreid literatuuroverzicht met toelichting en de bijlagen zijn online beschikbaar.

Dit rapport wordt aangeboden aan de directie Hoger Onderwijs en Studiefinanciering (HO&S), de huidige eigenaar van dit beleidsdossier en de betrokken stelseldirecties Primair Onderwijs (PO), Voortgezet Onderwijs (VO) en Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO). OCW bepaalt vervolgens wat een eventueel vervolg van deze verkenning is.

De projectgroep zal in ieder geval zorgen voor overdracht van alle relevante informatie aan de beleidsmedewerkers, maar ook aan het Steunpunt Opleidingsscholen, School aan Zet en Cinop (de drie organisaties betrokken bij ondersteuning en advies over OIDS).

Toelichting werkwijze verkenning

De aanpak voor deze verkenning bestond uit het in beeld krijgen en analyseren van bestaande bronnen (rapporten, onderzoeksliteratuur, data) en het interviewen van relevante experts en diverse functionarissen uit de praktijk van de verschillende onderwijssectoren (bestuur, management, coördinatoren, leraren, lerarenopleiders). Vervolgens zijn de bevindingen getoetst op een symposium.

Om de data te kunnen wegen en adviezen voor de toekomst op te kunnen stellen is de projectgroep samengesteld uit deskundigen op verschillende terreinen: OIDS, onderzoek, uitvoering en advies subsidieregelingen, ICT, onderwijskunde, bedrijfsopleidingen en beleid. Het betreft hier geen wetenschappelijk onderzoek, maar een verkenning door ter zake kundige professionals.

Allereerst is deskresearch verricht. Vervolgens zijn verkennende gesprekken gevoerd met 37 experts en medewerkers van opleidingsscholen. We kozen voor praktijkmensen van scholen en instellingen die door verschillende deskundigen als voorloper worden gezien. Daarnaast hebben we met hoogleraren, lectoren en deskundigen gesproken met inhoudelijke expertise over het samen opleiden en samen onderzoeken.

Deze gesprekken waren bedoeld als oriëntatie op de werkzame bestanddelen van samenwerking en om de thema's voor de verdiepende gesprekken te toetsen. Na het verzamelen van de informatie zijn de thema's voor de groepssessies bepaald (zie bijlage II).

Er zijn daarna (groeps)gesprekken gevoerd met in totaal 63 personen, waarvan zes gesprekken in samenwerking met het Steunpunt Opleidingsscholen. De deelnemers aan de groepsgesprekken waren schoolopleiders, lerarenopleiders, begeleiders en bestuurders uit het po, vo en mbo. Per gesprek werden naast enkele algemene vragen een specifiek (wisselend) thema geagendeerd.

De uitkomsten van het deskresearch, de oriënterende gesprekken en de groepsgesprekken zijn vervolgens vertaald in een tussenstand. Deze tussenstand is besproken met de opdrachtgever, vertegenwoordigers van de sectorraden en is toegezonden aan de 60 experts, praktijkdeskundigen en beleidsmakers die deelnamen aan het toekomstsymposium. De centrale onderwerpen uit deze tussenstand zijn tijdens het toekomstsymposium besproken en nader ingevuld.

De uitkomsten tezamen vormen de basis voor dit rapport en de bijbehorende website.

OIDS (Opleiden in de school, Opleidingsschool, Academische opleidingsschool)

OIDS staat voor Opleiden in de school. Daar waar we OIDS gebruiken bedoelen we zowel de Opleidingsschool als de Academische Opleidingsschool. Wanneer we expliciet opmerkingen maken over de Academische Opleidingsschool gebruiken we 'Academische Opleidingsschool' (eventueel afgekort tot AOS)

2 De casus OIDS: (Academische) Opleidingsschool



De (academische) opleidingsschool dient als casus om de hoofdvragen in deze verkenning te beantwoorden. Dit hoofdstuk bevat de belangrijkste bevindingen. De bevindingen zijn gebaseerd op een literatuurstudie, waarvan een uitgebreid overzicht online beschikbaar is. Daarnaast zijn er gesprekken gevoerd met in totaal ruim 100 experts, praktijkdeskundigen uit opleidingsscholen en vanuit onderzoeken in en met scholen en beleidsmakers. Vervolgens heeft de input van de zestig deelnemers aan de Toekomstconferentie en van de sectorraden ons beeld gescherpt en geholpen bij het formuleren van conclusies.

Dit hoofdstuk begint met een inleidend deel, waarin we de achtergrond van OIDS beschrijven. Daarna volgen bevindingen over opleiden (en begeleiden) in de school en over onderzoeken in de school.

2.1 Achtergrond¹

Het ministerie van OCW is vijftien jaar geleden gestart met de ontwikkeling van beleid voor OIDS. In 1999 verscheen de beleidsnotitie 'Maatwerk voor morgen' (OCW, 1999), waarin een oplossing werd gezocht voor het lerarentekort en flexibele routes naar het leraarschap als oplossing werden besproken. Daarbij werd het belangrijk gevonden de kwaliteit van de toekomstige leraar te verhogen. Het idee was om een opleidingsfunctie in de school vorm te geven gericht op zij-instromers, leraren in opleiding (LIO's), startende leraren en ervaren leraren. Van lerarenopleidingen werd verwacht dat ze flexibeler en dualer zouden worden. Voor scholen ontstaat meer ruimte en ze krijgen invloed op de lerarenopleiding. In een aantal opeenvolgende beleidsnotities wordt deze opleidingsfunctie in de school steeds verder uitgewerkt (voor een overzicht zie tabel 1) (OCW, 2000, 2001).

¹ Deze paragraaf is voor een deel gebaseerd op het eerste hoofdstuk uit het proefschrift van Miranda Timmermans, met toestemming uiteraard. (Timmermans, 2012)

Jaar	Regeling	Budget (in regeling)	Betalingen DUO (indien bekend)	Beschikbare informatie
2002- 2004	Regeling ontwikkelproject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002 – 2004	€ 6 miljoen		
	Het Project opleiden in de school in de BVE 2002 – 2004	Niet vermeld		
	Het traject opleiden in de school voor het speciaal basisonderwijs van de stuurgroep WSNS plus 2003	Niet vermeld		
	Het traject opleiden in de school voor het (voortgezet) speciaal onderwijs van de stuurgroep WSNS plus 2004	Niet vermeld		
2003- 2004	Stimuleringsregeling opleiden in de school in het voortgezet onderwijs 2003-2004	€ 3,18 miljoen	€ 3,19 miljoen	56 projecten
2004- 2006	Regeling Opleiden in de school voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroeps- onderwijs en volwasseneneducatie, 2004 - 2006	€ 16,2 miljoen		
2005- 2008	Subsidieregeling dieptepilot voor de opleidingsschool en academische school 2005-2008	€ 42 miljoen		37 OS 20 AOS
2008- 2009	<i>Overbruggingsjaar opleiden in de school 2008-2009</i>	Niet vermeld		
2009- 2011	Regeling verdiepingsslag academische opleidingsschool 2009-2011	€ 3,5 miljoen	€ 3,74 miljoen	22 AOS
2009- 2012	Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen	€ 17 miljoen per jaar	€ 53 miljoen	56 OS Zie tabel 2
2012- 2016	Regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016	€ 17,5 miljoen	€ 10,85 miljoen	35 AOS
Vanaf 2013	Wijziging van de Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen	2013: € 20,55 miljoen, daarna € 20 miljoen per jaar	2013: € 16,12 miljoen	55 OS (twee gefuseerd) Zie tabel 2

Tabel 1: Overzicht regelingen OIDS 2002 – 2016.

Vanaf 2002 verstrekt OCW subsidie voor OIDS-projecten in twee tranches (OCW, 2002, 2003, 2004, 2005). Voor de eerste tranche was 6 miljoen euro beschikbaar voor het PO. Het totale subsidiebedrag voor de eerste tranche is niet bekend; met de tweede tranche in 2004-2006 is 16,2 miljoen euro gemoeid.

De gelden van beide tranches zijn bedoeld als opstartsubsidie voor:

- het inrichten van een infrastructuur voor opleiden en begeleiden in de school;
- het ontwikkelen van een visie op OIDS gekoppeld aan Integraal Personeelsbeleid;
- het maken van afspraken over onderlinge taak- en verantwoordelijkheidsverdeling.

Bij de tweede tranche wordt tevens als voorwaarde gesteld dat de ervaringen worden overgedragen aan niet-deelnemende instellingen.

Na deze eerste fase van 'brede ontwikkeling' ontstaat een fase van smalle verdieping (Timmermans, 2012). Er komt een subsidieregeling 'dieptepilot voor de opleidingsschool en academische school' (2005-2008) met een totaal budget van 42 miljoen euro. Er zijn in totaal 37 projecten, waarvan 20 dieptepilots 'academische school'. In deze en eerdere regelingen wordt een opleidingsschool nog niet gedefinieerd als een samenwerkingsverband, zoals nu wel het geval is, maar als 'een school waar een groot deel van de formatie wordt bezet door leraren in opleiding (LIO's)'. De academische school, die in deze regeling geïntroduceerd wordt, wordt gedefinieerd als 'een school die de opleidingsfunctie combineert met een sterk op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent'. De deelnemende scholen moeten zich ontwikkelen tot 'goede praktijkvoorbeelden' en inzicht geven in de kwaliteitscriteria voor een opleidingsschool en academische school. Met andere woorden, in 2008 moet helder zijn onder welke randvoorwaarden deze wijze van opleiden (OIDS en AOS) een succes kan zijn. KPMG heeft de opbrengsten van de dieptepilots beschreven en concludeert dat OIDS een innovatie is waarbij zes gebieden van belang zijn voor succes. Het gaat daarbij om vrij algemene gebieden als leiderschap, beleid en strategie, medewerkers enzovoort. Er wordt niet gerapporteerd over effecten.

OCW maakt voor de kwaliteitsborging van OIDS geen gebruik van de bouwstenen van KPMG, maar geeft de NVAO opdracht een toetsingskader te ontwikkelen (NVAO, 2009). Dit toetsingskader richt zich op de erkenning van de opleidingsschool. In het toetsingskader wordt de opleidingsschool voor het eerst gedefinieerd als een partnerschap, namelijk als 'een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs.' Dit leidt tot veel termverwarring, omdat de term opleidingsschool verbonden was aan de school voor het po, vo of mbo, maar tegelijkertijd maakt het duidelijk dat OIDS nadrukkelijk gaat over samenwerking gericht op opleiden. Bij deze derde fase in de historie van OIDS (vanaf 2009) zijn 56 opleidingsscholen (partnerschappen) erkend door de NVAO. Er is een structurele tegemoetkoming in de kosten ter hoogte van gezamenlijk 17 miljoen euro per jaar beschikbaar voor het vormgeven van het praktijkdeel en het begeleiden en opleiden van toekomstige collega's op de werkplek.

Voor de academische school, die inmiddels academische opleidingsschool (AOS) heet, wordt een aanvullende regeling uitgezet en gecontinueerd. Vanuit deze regeling 'verdiepingsslag academische opleidingsschool' wordt aan 22 partnerschappen 140 duizend euro per partnerschap toegekend (OCW, 2011a). Ook nu is de doelstelling om goede praktijkvoorbeelden te ontwikkelen die vooral antwoord moeten geven op vragen zoals: wat zijn de extra elementen die een AOS toevoegt aan het OIDS en hoe kunnen we opleiden en praktijkgericht onderzoek (beter) combineren? In de loop van 2011 wordt aan het budget nog een eenmalig bedrag van 30 duizend euro per partnerschap beschikbaar gesteld voor de overbruggingsfase naar de nieuwe Verankeringsregeling. In totaal is er daarmee voor de verdiepingsfase 3,74 miljoen euro gemoeid (170 duizend euro per partnerschap).

Direct gerelateerd aan OIDS en AOS volgen er daarna nog twee regelingen. De eerste regeling betreft de verankering van de academische opleidingsschool in de opleidingsschool en heeft een budget van 17,5 miljoen euro voor vier jaar (OCW, 2011b). De andere betreft een regeling die het budget voor de opleidingsscholen verhoogt (naar 20 miljoen euro per jaar) (OCW, 2013b).

Daarnaast is het van belang om op te merken dat OCW recentelijk aan het rijtje subsidies een subsidie heeft toegevoegd die specifiek gericht is op het versterken van de samenwerking (OCW, 2013c). Voor deze subsidie was 82 miljoen euro over vier jaar beschikbaar. Uiteindelijk is 65,6 miljoen euro toegekend, waarvan 47,1 miljoen aan 46 van de 55 bestaande opleidingsscholen. Doel van deze subsidie is, zoals de naam al zegt, de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen te versterken en deze met name uit te werken op een aantal inhoudelijke thema's zoals opbrengstgericht werken, pesten maar ook begeleiding van beginnende leraren. De regeling stond open voor erkende partnerschappen OIDS en AOS en niet erkende partnerschappen of losse opleidingsscholen mochten aansluiten. Daarnaast was er ruimte voor bestaande niet erkende partnerschappen die een duurzaam partnerschap willen vormen, om in te schrijven. Deze subsidie is, logischerwijs, voor het overgrote deel (72%) toegekend aan bestaande opleidingsscholen. Overigens is dit de eerste subsidie met nadrukkelijk door OCW bepaalde inhoudelijke onderdelen.

Vanaf 2012 zijn er 55 erkende opleidingsscholen, doordat twee partnerschappen po zijn samengegaan. 26 opleidingsscholen richten zich op het po, 27 op het vo en twee op het mbo. Sinds 2009 zijn er twee erkende opleidingsscholen in het mbo actief. In 2012 zijn pilots gestart met vijf nieuwe partnerschappen. In de regeling Versterking samenwerking hebben tien nieuwe partnerschappen mbo subsidie gekregen om tot 2016 samen met de lerarenopleidingen op te trekken.

In totaal participeren 232 schoolbesturen in OIDS. Van 923 scholen is bekend dat zij meedoen in erkende opleidingsscholen, al is deze informatie onvolledig, omdat niet van iedere opleidingsschool bekend is welke scholen meedoen. Naar verwachting doen er meer scholen mee. Binnen de erkende partnerschappen worden momenteel ongeveer tienduizend studenten per jaar opgeleid (zie Tabel 2). Dat is circa 15% van het totaal aantal studenten op lerarenopleidingen pabo, tweedegraads en eerstegraads (Stamos, 2014).

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs	Middelbaar beroepsonderwijs	Totaal
2013/2014	4.497 studenten € 7,47 miljoen	5.107 studenten € 8,09 miljoen	333 studenten € 560.000	9.937 studenten € 16,12 miljoen
2012/2013	4.565 € 7,2 miljoen	4.891 € 7,12 miljoen	367 € 540.000	9.823 studenten € 14,86 miljoen
2011/2012	4.107 € 6,74 miljoen	4.667 € 6,6 miljoen	242 € 440.000	9.016 studenten € 13,78 miljoen
2010/2011	3.537 € 6,02 miljoen	4.234 € 5,96 miljoen	158 € 320.000	7.929 studenten € 12,3 miljoen
2009/2010	3.243 € 5,84 miljoen	4.179 € 5,78 miljoen	240 € 440.000	7.662 studenten € 12,06 miljoen

Tabel 2: Overzicht bestedingen Tegemoetkoming Kosten Opleidingsscholen 2009 – 2014 (exclusief Academische kop)

In 'Krachtig Meesterschap' is bij de doelstelling over kwantitatieve verankering een aantal studenten van 8.000 in 2011 genoemd (OCW, 2008a). Het waren er 9.016, dus die doelstelling is ruimschoots gehaald (Inspectie van het Onderwijs en OCW, 2013).

OIDS is niet de enige regeling waarmee de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen gestalte krijgt. Er zijn nog negen regelingen waarmee samenwerking met lerarenopleidingen wordt versterkt met deels overlappende doelstellingen. Het gaat gemiddeld (naast OIDS) om 40 miljoen euro per jaar (zie bijlage III). Uit de gesprekken bleek herhaaldelijk dat de veelheid aan regelingen het maken van coherente plannen bemoeilijkt.

'We krijgen vanuit verschillende subsidiepotjes van OCW geld, daar maken we vervolgens zelf weer een geheel van' (schoolopleider)

Samenvattend

- In totaal is in de periode van 2002 tot 2016 ruim 190 miljoen euro geïnvesteerd in OIDS (inclusief AOS). Het gemiddelde bestede totale jaarbedrag is momenteel 18,5 miljoen euro. Met een studentenaantal van circa tienduizend is dat een investering van 1.850 euro per student. OIDS bereikt (meer dan) het aantal studenten dat beoogd was.
- Wat opvalt is dat de subsidiëring zich in toenemende mate is gaan richten op een vaste kern van 55 partnerschappen. Nieuwe partnerschappen komen er moeilijk 'tussen', met uitzondering van de regeling 'Versterking Samenwerking'. Daarbij is de subsidiëring verschoven van het aanjagen van een vernieuwing naar het structureel bekostigen van het een betere praktijkcomponent van de lerarenopleiding. Dit geldt echter maar voor 15% van de studenten.
- De doelstelling van OIDS is in de loop van de jaren in de regelingen veranderd. Van integrale opleidingsfunctie is het doel verschoven naar het verbeteren van het opleiden van studenten in de praktijk en het doen van praktijkonderzoek door en met studenten (AOS). En met de laatste regeling wordt nadrukkelijk de samenwerking op inhouden beoogd.
- In verschillende regelingen, en met name de verdiepingsregelingen, wordt gestreefd naar het verkrijgen van voorwaarden voor succes en het ontwikkelen van goede voorbeelden OIDS en AOS. Gezien de herhaalde vraagstelling (ook aan de opstellers van dit rapport) lijkt dit onvoldoende gelukt.

Tot slot kunnen we overall concluderen dat de investering van de gelden en het herhaaldelijk opnemen van de eis dat condities voor slagen geconcretiseerd moeten worden, niet hebben geleid tot het beantwoorden van de vragen over succesvoorwaarden. Goede voorbeelden met een goede aanpak zijn niet geëxpliciteerd. Kennelijk komen de goede voorbeelden met aantoonbare effecten op de uiteindelijke doelstellingen (betere beginnende studenten en scholen met een hogere kwaliteit) niet vanzelf naar boven. Om dit te bereiken is een aanpak noodzakelijk die hier expliciet op gericht is.

2.2 Opleiden in de school

In het kader van opleiden in de school (OIDS) en de daarmee samenhangende subsidieregelingen zijn lerarenopleidingen en scholen de afgelopen jaren steeds intensiever gaan samenwerken om meer en goede leraren op te leiden en om samen onderzoek te doen². Deze ontwikkelingen hebben er in eerste instantie toe geleid dat er intensief gewerkt is aan de samenwerking zelf. Er is een samenwerkingsstructuur ontstaan, waarin onder andere taken en verantwoordelijkheden geformaliseerd zijn, afspraken vastgelegd zijn en overleg is vormgegeven. Daarnaast is er op allerlei manieren geïnvesteerd in het professionaliseren van schoolopleiders en praktijkbegeleiders in begeleiden en coachen. De partners hebben elkaar beter leren kennen en er is vertrouwen ontstaan.

OIDS is echter meer dan een goede samenwerking; het is ook een manier om competentiegericht opleiden vorm te geven. Competentiegericht opleiden heeft als het doel dat studenten competenties ontwikkelen die ze in staat stellen als beginnend leraar hun werk adequaat en passend uit te voeren (Klarus, 2004). Competenties hebben hun basis in het beroep en kunnen het beste geleerd worden tijdens het werk. Waar opleidingen steeds meer competentiegericht opleiden, ligt een intensieve samenwerking met scholen op dit punt voor de hand. Het samen opleiden van studenten tot startbekwame docenten is in alle ontwikkelingen het centrale doel gebleven en is dat nog steeds.

In dit hoofdstuk zoomen we in op OIDS. We bespreken hoe OIDS er in de praktijk uit ziet, wat de kwaliteit van een opleidingsschool bepaalt, welke rol begeleiden, beoordelen en een praktijkcurriculum speelt en welke kwalitatieve en kwantitatieve effecten er zijn.

Vormgeving en samenwerkingsstructuur

Regioplan heeft in opdracht van OCW vorig jaar een onderzoek gedaan naar de vormgeving en samenwerking van en binnen OIDS (Berndsen, 2013). De resultaten maken duidelijk dat de omvang van de partnerschappen sterk verschilt. Er zijn partnerschappen met slechts een paar betrokken scholen en er zijn partnerschappen met meer dan 100 aangesloten scholen. Omdat aan het aantal studenten door OCW voor de subsidie eisen zijn gesteld, varieert dat binnen partnerschappen tussen 80 (minimaal aantal studenten dat verplicht is) en bijna 700 studenten. Wanneer we dit terugrekenen naar individuele scholen, betekent dit dat er scholen (kunnen) zijn die jaarlijks slechts één student opleiden, maar ook scholen die twintig of meer studenten een leerwerkplek bieden.

Ten aanzien van de vormgeving van de samenwerking merken we op dat binnen alle partnerschappen overlegstructuren zijn vormgegeven voor leidinggevend en of stuurgroepen, voor een of meerdere projectgroepen en vaak ook voor de uitvoerenden. Hoe het organogram van deze structuur eruit ziet verschilt per partnerschap en dat geldt ook voor de frequentie waarin het overleg plaats vindt.

Het verschil in frequentie en intensiteit van het overleg tussen scholen en lerarenopleiding is ook tijdens de interviews naar voren gekomen, met name waar het de begeleiding van de studenten betreft. Sommige scholen geven aan dat de contactpersoon van de opleiding, de instituutsopleider, wekelijks op de school aanwezig is, terwijl bij andere scholen een contactfrequentie geldt van drie tot vier keer per jaar. Hieruit wordt meteen duidelijk dat de begeleiding van studenten verschillende vormen krijgt en dat er veel verschillende functiebenamingen worden gehanteerd. In de meeste gevallen wordt een student begeleid door een mentor, praktijkbegeleider of vakcoach. Deze leraar neemt het grootste deel van de directe begeleiding op zich.

² In deze paragraaf richten we ons verder niet expliciet op het onderdeel onderzoek. Aan onderzoek wijden we een aparte paragraaf.

Slechts sporadisch is er sprake van begeleiding in een team. Op bijna alle scholen is een schoolopleider of opleider in de school (soms coach) aangesteld, die meer op afstand begeleidt. De schoolopleider zorgt voor het contact met de lerarenopleider, begeleidt de studenten op overall aspecten en neemt vaak ook de intervisie van de studenten voor zijn of haar rekening.

De samenwerking krijgt in de verschillende overleg- en projectgroepen vorm. De ene keer richt de samenwerking zich op hele praktische zaken die te maken hebben met wat studenten op de werkplek doen, hun begeleiding, de andere keer zijn ze meer organisatorisch van aard of hebben ze betrekking op het uitwerken van visiestukken of de voorbereiding van toetsing. In de samenwerking wordt ook geregeld hoe de verdeling van de studenten is over de afzonderlijke scholen, hoe en waar studenten geplaatst worden en wie de begeleiding en beoordeling op zich gaat nemen. Diverse partnerschappen maken hier ook afspraken over de kwaliteit van het samen opleiden (o.a. Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; ILS, 2008; Timmermans, 2009).

Een van de eisen aan de partnerschappen OIDS is dat minimaal 40% van de opleiding in de praktijk plaatsvindt, zodat studenten ook daadwerkelijk meer leren in en van de praktijk. Het is aan het partnerschap hieraan invulling te geven. Ook nu blijkt dat partnerschappen daarin verschillen. Sommige partnerschappen kiezen ervoor studenten uit alle opleidingsjaren 40% in de praktijk op te leiden, ander bouwen het op vanaf het tweede jaar waardoor studenten in de hogere opleidingsjaren uiteindelijk meer dan 40% op de werkplek leren. Uit een kleine steekproef onder negen opleidingsscholen blijkt dat er opleidingen zijn die er voor kiezen alleen de OIDS studenten meer stage te laten lopen. Andere opleidingen hebben ook het praktijkdeel voor de 'reguliere' studenten opgehoogd, waardoor zowel de OIDS als de niet-OIDS studenten evenveel uren in de praktijk doorbrengen, soms gedurende de hele opleiding, soms vanaf het derde opleidingsjaar. Daar waar opleidingen in veel (al dan niet erkende) partnerschappen participeren, maken ze vaak de keuze het leren in de praktijk voor alle studenten gelijk te trekken. OIDS is daar de structuur voor het curriculum. Wanneer opleidingen slechts in een of twee partnerschappen participeren en wanneer er minder studenten betrokken zijn, maken ze van de OIDS-route vaak een aparte, meer experimentele route.

Eerder is al geconcludeerd dat de doelstellingen van OIDS zijn verschoven van een opleidingsfunctie in de school, voor zowel studenten als startende en ervaren collega's, naar het vormgeven van het opleiden van studenten in de school en dan met name de praktijkcomponent. Doorgaans ging het daar in de gesprekken ook over. Echter, er zijn ook voorbeelden aan de orde gekomen waar er een meer doorgaande lijn is of ontstaat in de begeleiding en waar er een duidelijke koppeling wordt gelegd met het personeelsbeleid van de school. Binnen sommige partnerschappen bijvoorbeeld worden schoolopleiders ook ingezet in het begeleiden van nieuwe collega's en is schoolopleider een functie geworden, waarop collega's kunnen solliciteren. Ook wordt de rol als praktijkbegeleider her en der al onderwerp van het functioneringsgesprek. Verschillende gesprekspartners wijzen op de nuttige (sommigen zeggen noodzakelijke) verbinding tussen het opleiden van studenten en de professionalisering van leraren. In een aantal gevallen wordt OIDS verbonden met de opleidingsacademie van de school. Er moet sprake zijn van een doorgaande lijn, zo stellen de geïnterviewden, waarbij het opleiden van leraren wordt opgevolgd door een degelijke inductiefase en daarna via de professionalisering van ervaren leraren via datateams, promotieonderzoek en training vorm krijgt.

Door de Inspectie wordt dit laatste aspect, OIDS koppelen aan het personeelsbeleid van de school, genoemd als belangrijke voorwaarde voor het doorontwikkelen van OIDS (Inspectie van het Onderwijs en OCW, 2013).

In de interviews met betrokkenen bij OIDS hebben we ook gesproken over het verspreiden van opgedane kennis naar andere scholen. Ook dat blijkt in de praktijk geen eenvoudige opgave. Kennis delen is niet hetzelfde als kennis overdragen. Om succesvolle ervaringen op andere plekken te laten werken, is het vooral zaak samen aan de slag te gaan, op verschillende niveaus, aldus geïnterviewden. Hier gaat veel energie in zitten en dan is facilitering belangrijk. Resultaat is vaak dat dan toch alleen de direct betrokkenen bereikt worden, een beperkte groep mensen die van elkaar weten waar ze mee bezig zijn. Desalniettemin hebben we mooie voorbeelden gezien en gehoord van conferenties en presentaties, websites en publicaties, waarin scholen hun kennis delen. Successen vieren is daarbij van belang. Onze indruk uit de gesprekken is dat waar kennisdeling op gang komt, dit vooral blijft binnen de eigen opleidingsschool. Van kennisdeling met scholen buiten het partnerschap is maar beperkt sprake.

Naast initiatieven binnen de partnerschappen zijn er ook initiatieven op landelijk niveau (geweest). Zo is de VO-raad altijd een actieve partner geweest in het bij elkaar brengen van expertise op dit gebied, is er een VELON themagroep Samen opleiden in de school, waar kennis gedeeld wordt en organiseert Cinop voor het mbo jaarlijks een aantal bijeenkomsten. Recentelijk is het Steunpunt Opleidingsscholen gestart en kennisdeling is een van haar kerntaken. Dit voldoet hopelijk aan de behoefte van de opleidingsscholen om te willen weten wat er in andere regio's gebeurt en hoe anderen basale problemen aanpakken.

Uit de gesprekken blijkt over het geheel genomen een grote mate van tevredenheid en enthousiasme over de samenwerking. Betrokkenen zeggen onder andere dat ze door de samenwerking meer zicht op elkaars praktijk hebben gekregen en dat het contact over studenten beter verloopt, waar de student vervolgens van profiteert. Met elkaar een samenwerking opbouwen kost veel tijd, maar het levert veel enthousiasme op en naar eigen zeggen wordt er veel geleerd. Dit geldt overigens voor vertegenwoordigers uit alle drie de sectoren, po, vo en mbo. Tegelijkertijd wordt duidelijk gemaakt dat samenwerking niet vanzelfsprekend loopt en dat het kan verschillen per partner of school. Het kost tijd om elkaar te leren kennen en te gaan samenwerken op inhoud. In het mbo speelt in dat kader heel nadrukkelijk de problematiek van de aansluiting een rol. Te allen tijde is gevoel van eigenaarschap van zowel leraren als bestuurders noodzakelijk. Ook facilitering wordt, net als in het onderzoek van Regioplan (Berndsen, 2013), genoemd als een belangrijke factor om OIDS in beweging te houden.

OIDS in het mbo

In het mbo is de relatie met de lerarenopleidingen lange tijd niet optimaal geweest. De lerarenopleiding sluit inhoudelijk vaak niet aan op het mbo, want zij leidt op voor schoolvakken die in het mbo niet op die manier voorkomen. Qua didactiek was de lerarenopleiding ook niet voldoende toegesneden op het beroepsonderwijs (dat laatste gold ook voor vmbo). Er zijn inmiddels diverse bewegingen om daar verbetering in te brengen. De invoering van een afstudeerrichting beroepsonderwijs en de toegenomen deelname van Regionale Opleidingen Centra aan OIDS zijn daarvan goede voorbeelden. Binnen het mbo is de 'gewone' lerarenopleiding maar een van de routes naar het leraarschap. De opleiding voor zij-instromers is voor een groot deel van de leraren (ongeveer 25%) de preferente route. Ook deze opleiding wordt op dit moment vernieuwd en verzwakt. Dat bracht de MBO-Raad tot de opmerking dat de investering in OIDS weliswaar nuttig is, maar dat het mbo momenteel investeert in verschillende routes en samenwerkingsverbanden.

Begeleiden

Begeleiding lijkt de centrale term in opleiden van studenten in de school. OIDS valt of staat met de kwaliteit van de begeleiding en de begeleider. Uitspraken als 'onderdompelen in de praktijk is niet genoeg, het gaat om de kwaliteit van de begeleiding daarom heen' en 'de begeleiding van de studenten moet goed zijn, want daar moet je het zien', bevestigen dit. Kwaliteit van de begeleiding en begeleiders was en is een belangrijk onderdeel van het NVAO toetsingskader (NVAO, 2009, 2013).

'Onderdompelen in de praktijk is niet genoeg,
het gaat om de kwaliteit van de begeleiding
daar omheen' (lerarenopleider)

Al sinds de aanvang van OIDS worden schoolopleiders en praktijkbegeleiders³ geschoold in begeleiding en coaching. Vaak worden deze trainingen verzorgd door collega's van de lerarenopleiding, een enkele keer worden ze ingekocht en/of juist in-company verzorgd. Voor schoolopleiders is het VELON-registratietraject interessant (<http://www.velon.nl/registratie>); dit wordt steeds meer gezien als een garantie voor de kwaliteit van de schoolopleider. Dit betekent overigens niet automatisch dat studenten binnen alle partnerschappen als vanzelfsprekend bij geschoolde praktijkbegeleiders geplaatst worden. Plaatsing van studenten is vaak ook afhankelijk van andere factoren zoals vakgebied, stagegroep of beschikbare stageplekken. De begeleidingstijd van de studenten is wel toegenomen en erg toegespitst op de situatie op school. Dit naar tevredenheid van de scholen en studenten. Desondanks geven studenten soms ook aan het jammer te vinden geen begeleiding meer te ontvangen van een van hun instituutopleiders; de lerarenopleiding wordt daardoor als weinig zichtbaar ervaren. We merken overigens op dat we maar in een enkel geval tegen zijn gekomen dat lerarenopleiders geschoold worden in het begeleiden van leren op de werkplek; scholing richt zich met name op de collega's van de scholen.

Het verschil in frequentie en intensiteit van het overleg tussen scholen en lerarenopleiding in het kader van de begeleiding van de studenten is tijdens de interviews ook naar voren gekomen. Sommige scholen geven aan dat de contactpersoon van de opleiding, de instituutopleider, wekelijks op de school aanwezig is, terwijl bij andere scholen een contactfrequentie geldt van drie tot vier keer per jaar. Ook de begeleiding van studenten en het overleg hierover krijgt binnen partnerschappen verschillende vormen (Liebrand, 2008; Van Velzen & Volman, 2009; Kroeze, 2014). Op bijna alle scholen is een schoolopleider (opleider in de school, soms coach) aangesteld, die meer op afstand begeleidt. De schoolopleider zorgt voor het contact met de lerarenopleider, begeleidt de studenten op overall aspecten en neemt vaak ook de intervisie van de studenten voor zijn of haar rekening. In de meeste gevallen wordt een student in de klas begeleid door een praktijkbegeleider (mentor of vakcoach). Deze leraar neemt het grootste deel van de directe begeleiding op zich; slechts sporadisch is er sprake van begeleiding in een team.

Gezien de waarde die wordt gehecht aan begeleiding is het niet vreemd dat begeleiding meerdere malen onderwerp van onderzoek is geweest. Zo laat Geldens (2007) in haar onderzoek zien dat mentoring/begeleiding een krachtig middel is om studenten te ondersteunen, maar dat er nog veel winst te behalen is als het om de kwaliteit van de begeleiding gaat. Uit ander onderzoek blijkt dat het nogal wat uitmaakt welke stijl de begeleider heeft voor de opbrengst van een begeleidingstraject en dat het goed is begeleiders hiervan bewust te laten worden (Crasborn & Hennissen, 2010). Echter, begeleiding die aan richtlijnen van kwaliteit voldoet, blijkt lang niet altijd succesvol.

³ Voor de eenduidigheid gebruiken we vanaf nu alleen nog deze twee termen. Schoolopleider om de begeleider in de school (maar meer op afstand) mee aan te duiden en praktijkbegeleider voor de directe begeleider in de school.

Kroeze (2014) laat recentelijk zien dat de formele opdrachten en formulieren van de lerarenopleiding nauwelijks richting geven en bijdragen aan de competentieontwikkeling van de student. Een belangrijk element van slagen van de begeleiding is de klik tussen student en begeleider. En die klik heeft weinig te maken met de competenties van student en begeleider. Is er geen klik dan zoekt de student zijn eigen (leer)weg op de school, leert van collega-studenten, een andere leraar uit de vakgroep of 'zelfs' van een leerling. Tot slot dient opgemerkt te worden dat over de inhoud van de begeleiding nauwelijks gesproken wordt.

'Een begeleider heeft bij ons meerdere studenten onder zijn hoede en wordt daardoor een ervaren begeleider' (leraar basisschool)

De inspectie beoordeelt de kwaliteit van begeleiding binnen OIDS als sterk wisselend (Inspectie van het Onderwijs en OCW, 2013). Dit laatste is een opvallend punt, omdat de kern van OIDS juist de betere begeleiding is. Hier zou toch inmiddels een gegarandeerde basiskwaliteit verwacht mogen worden. Aan de andere kant, voortbordurend op de resultaten van het onderzoek van Kroeze (Kroeze, 2014), heeft de begeleiding zoals die tot nu toe vorm heeft gekregen, juist vanwege haar vorm niet de impact die nodig is.

Dit betekent niet dat begeleiding geen krachtige opleidingsinterventie is. Begeleiding wordt echter krachtiger als het niet gekoppeld is aan individuen, die alles binnen de begeleiding moeten kunnen, maar als het verbonden wordt aan een team dat gezamenlijk alle begeleidingskwaliteiten bezit. Begeleiding wordt dan de verantwoordelijkheid van een team of deelteam dat samen werkt aan een opdracht of klus, passend bij het werk of de interesse van dat team. Teamleden zijn gekozen op basis van kwaliteiten en interesse en komen uit zowel de school als de opleiding. Op deze wijze worden studenten en nieuwkomers begeleid, maar ook zittende leerkrachten. Elk teamlid zet eigen kwaliteiten en expertise in. In de begeleiding is het zaak om niet theorie en praktijk tegenover elkaar te zetten, maar om het koppelen van theoretische en praktische concepten en het spiegelen van deze concepten aan de dagelijkse praktijk van de school.

Begeleiding wordt gezien als het hart van OIDS en binnen de partnerschappen staat inmiddels een begeleidingsstructuur waarin taken weggelegd zijn voor praktijkbegeleiders, schoolopleiders en instituutopleiders. Tegelijkertijd worden zorgen geuit over de kwaliteit van het begeleiden. Het is op dit moment onduidelijk hoe het werkt, waar het over gaat, wat het effect is en van wie studenten nu echt leren.

In het 'Eindrapport van de Monitor Krachtig Meesterschap' (Inspectie van het Onderwijs en OCW, 2013) wordt professionaliseren op begeleiding geadviseerd. Dit advies moeten ter harte worden genomen, waarbij de inhoud van de professionaliseringstrajecten gericht moet zijn op wat werkt in de begeleiding.

Beoordelen

Beoordelen is een lastig punt in het kader van OIDS. Lerarenopleidingen zijn verantwoordelijk voor de diplomering, terwijl een groot gedeelte van het opleidingstraject buiten hun bereik op de opleidingsscholen plaatsvindt. De Inspectie uit ook haar zorgen over de kwaliteit van het beoordelen: “De lerarenopleiding is verantwoordelijk voor het eindniveau en daarmee voor de beoordeling van het werkplekleren. Door het verleggen van het zwaartepunt van de begeleiding van studenten van de lerarenopleiding naar de school is de controle op de kwaliteit van begeleiding en op uniformiteit van de beoordeling extra van belang.” (Inspectie van het Onderwijs en OCW, 2013)

Beoordelen is zowel tijdens de gesprekken als op het toekomstsymposium besproken. Het blijkt binnen heel veel partnerschappen een onderwerp van aandacht en er wordt, evenals bij de andere onderdelen, op verschillende wijze mee omgegaan.

Eenzijds speelt de vraag van de eindverantwoordelijkheid hierin een belangrijke rol. Die ligt bij de opleiding en de vraag is hoe en door wie het leren op de werkplek dan beoordeeld moet worden. Dit wordt opgelost door de beoordeling in de vorm van een assessment samen te laten doen door een praktijkbegeleider en lerarenopleider, of door de beoordeling van het leren op de werkplek als een advies te beschouwen dat meegenomen wordt in de totaalbeoordeling van de student. Daar waar de schoolopleider een sterke rol heeft in de intervisie en begeleiding, speelt hij of zij vaak ook een rol in de beoordeling. Ook komt voor dat de lerarenopleider nog steeds beoordeelt.

‘Er zit zoveel expertise bij VO-scholen, die kan veel beter benut worden. Scholen kunnen best zelf opleiden en assessen’ (manager opleidingsschool)

Daarnaast hebben we de vraag van de kwaliteit van de beoordeling. Praktijkbegeleiders vinden het vaak niet gemakkelijk om hun student, die ze ook begeleiden, te beoordelen. Beoordelen ervaren zij als een vak apart. Ze vinden het vaak ook lastig om de praktijkopdrachten die studenten meekrijgen van de opleiding op waarde te schatten en de uitvoering goed te beoordelen. Een veel gehoord geluid is daarbij ook dat scholen ten aanzien van de beoordeling van studenten wel serieuzer genomen mogen worden.

De beoordeling van studenten verbetert volgens de Inspectie (2013) als het onderdeel is van een beter systeem van kwaliteitszorg rondom de opleidingsschool. De beoordeling verbetert ook als scholen en opleidingen hierover meer samen nadenken en meer samen in optrekken. Voorwaardelijk voor het goed kunnen beoordelen is een gedeeld beroepsbeeld met criteria en eisen. Het blijkt te werken als partners deze criteria in gezamenlijkheid uitwerken en vertalen naar beoordelingsformats die richting geven aan de beoordeling. Ook het beoordelen doe je samen; het reflectiegesprek hierover na afloop helpt om met en van elkaar te leren. Examinatoren of assessoren van scholen kunnen ook een rol spelen in de beoordeling op de opleiding. Er zijn partnerschappen die dat formeel geregeld hebben. Voor scholen is het belangrijk dat ze hierin serieus worden genomen.

Beoordelen blijkt een lastig uit te werken aspect van samen opleiden. Dit heeft te maken met de eindverantwoordelijkheid van de opleiding voor de diplomering, maar ook met het feit dat praktijkbegeleiders beoordelen lastig vinden. De kwaliteit van de beoordeling is bovendien een punt van zorg. Samen optrekken in beoordelen en beoordelen opnemen als onderdeel van de kwaliteitszorg lijken mogelijke oplossingsrichtingen.

Curriculum en opleiden

Een curriculum is een opleidingsplan en alle partnerschappen hebben een dergelijk opleidingsplan, omdat dit een verplicht document is bij de toetsing van de opleidingsschool (NVAO, 2009, 2013). In het opleidingsplan geven partners de visie weer op het samen opleiden van studenten en werken alle opleidingsonderdelen uit. Elk opleidingsplan beschrijft verder hoe ze de verbinding tussen theorie en praktijk en omgekeerd realiseren en meestal ook de taakverdeling tussen de partners. Duidelijk moet zijn welke bijdrage de scholen leveren en welke bijdrage de opleiding. Het curriculum kan dus gezien worden als het handboek van de gezamenlijke opleiding van het partnerschap.

Het is opvallend dat deskundigen en betrokkenen over het curriculum als zodanig in de gesprekken nauwelijks uitspraken doen. Wanneer we de opmerkingen samenvatten komen we tot de volgende punten:

- Vaak is er bij scholen en lerarenopleidingen nog geen gezamenlijk concept over het opleiden van studenten dat gebaseerd is op het leren van studenten in twee verschillende contexten. OIDS is gebaseerd op de kracht van het leren op de werkplek, maar wat dit leren inhoudt en hoe het ondersteund kan worden, wordt in de opleidingsliteratuur slechts mondjesmaat uitgewerkt.
- Er is meestal geen sprake van een praktijkcurriculum. De onderdelen van de lerarenopleiding zijn vaak goed beschreven, maar daarmee is het leren op de opleidingsschool meer een verrijkte vorm van stagelopen. Dat wat er op de scholen aangeboden wordt, verschilt per praktijkbegeleider en lijkt gebaseerd op eigen ideeën van deze praktijkbegeleider over wat belangrijk is voor het beroep.
- Het curriculum van de lerarenopleiding is leidend en de praktijkonderdelen worden meestal wel samen met de scholen ingevuld. Dit uit zich in opdrachten die vanuit de realiteit van de praktijk geformuleerd zijn en aangevuld zijn met leerdoelen en reflectie-elementen, zogenaamde leerwerktaken of geïntegreerde beroepsopdrachten, of anderszins.
- Tegelijkertijd wordt er gezegd dat het nog steeds niet echt duidelijk is wat er in de praktijk geleerd moet worden. En daar waar het duidelijk is, rijst de vraag hoe leraren nu eigenlijk om moeten gaan met de praktijkonderdelen van de lerarenopleiding.

Uit onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool blijkt in ieder geval dat er weinig eenduidigheid is over de inhoud van opleidingsaanbod van de opleidingsschool (Timmermans, 2012). Waar de authentieke situatie het uitgangspunt zou moeten zijn en zou moeten leiden tot betekenisvolle leersituaties, worden deze als zodanig niet herkend of niet ingezet. En de vraag is of 'leerwerktaken' deze taak kunnen vervullen. Het zou veel eerder moeten gaan om het inzetten van werkervaringen als betekenisvolle leerervaringen. De kracht van de opleidingsschool wordt dan, meer dan nu het geval is, benut in het praktijkcurriculum.

Een gezamenlijk praktijkcurriculum wordt als zeer wenselijk gezien. Wellicht dat, nu we kunnen spreken van relatief stabiele partnerschappen, er ook pas echt ruimte is om meer aandacht te geven aan de inhoud van het samen opleiden (vergelijk: Teitel, 2000). Om dit voor elkaar te krijgen is het in ieder geval noodzakelijk vanuit het partnerschap te denken en niet te starten vanuit de beide partners. Vervolgens kan de school aan de slag met invulling van het praktijkdeel. Daarnaast vraagt een praktijkcurriculum om een visie op leren en opleiden van studenten via startbekwaam leraar tot expertleraar, waarbij de lerende centraal staat. Dit resulteert in een doorgaande lijn van activiteiten die starten in het initiële opleidingstraject en die doorlopen als professionaliseringsinterventies. Opleidingsbeleid loopt daarmee door in professionaliseringsbeleid. De exacte invulling van het curriculum kan wisselen per partnerschap, per regio en zelfs per student.

Over de inhoud van het opleidingstraject worden in de gesprekken en tijdens het toekomstsymposium geen uitspraken gedaan, anders dan dat het moet aansluiten op een

gezamenlijk beroepsprofiel. Maar de inhoud moet wel een belangrijke rol spelen. Juist vanwege de authentieke leeromgeving van de school vindt een groter deel van het opleidingstraject daar plaats. Dit betekent voor scholen en opleidingen, praktijkbegeleiders en opleiders dat ze moeten weten wat studenten van werksituaties leren en hoe ze van werksituaties leersituaties maken. Het in kaart brengen van wat er op school geleerd kan worden en dit inzichtelijk maken voor studenten en begeleiders is de eerste stap voor het bouwen aan een werkplekcurriculum (Timmermans, 2012). Opleidingsscholen zouden veel meer dan nu het geval is hun leerwerkplek-kwaliteiten moeten profileren en zowel intern met de eigen praktijkbegeleiders als extern met de opleiders moeten delen. Uit de dialoog die dan ontstaat wordt de basis voor een werkplekcurriculum gelegd dat verrijkt moet worden met onderdelen uit de theorie.

Kern is dat praktijkopleiders leervragen van studenten naar boven krijgen en afhankelijk van de leervraag de juiste ondersteuning kiezen. Het bewust inzetten van modelling, scaffolding, reflecteren en onderzoek, maakt dat de student de eigen kennis en ervaring leert te verbinden met theoretische concepten. Uit onderzoek van Van Velzen blijkt dat dit krachtige instrumenten zijn om praktijkkennis te expliciteren (Van Velzen, 2013). Bij het uitvoeren van het werkplekcurriculum kunnen en moeten meer interventies en methoden gebruikt worden dan alleen begeleiden.

Het werkplekcurriculum heeft tot nu toe slechts beperkt aandacht gehad. De invulling van het praktijkdeel gebeurt weliswaar vaak samen met de scholen, maar te weinig wordt er gebruik gemaakt van de kwaliteiten van de scholen zelf. Ook opleiden met al haar mogelijkheden is in de praktijk nog onderbelicht gebleven. Hier liggen kansen en wensen voor de toekomst.

Kwaliteit van de opleidingsschool

De 55 erkende opleidingsscholen ontleen hun 'erkenning' aan het feit dat ze voldoen aan de eisen van het toetsingskader van de NVAO en dat ze door OCW erkend zijn. De vraag is wat dit zegt over de andere niet-erkende partnerschappen die vaak ook getoetst worden middels een eigen keurmerk van de opleiding om als opleidingsschool aangemerkt te worden. Hebben zij dan mindere kwaliteit?

Kwaliteit van de opleidingsschool blijkt een lastig te formuleren aspect. Kwaliteitskenmerken die belangrijk worden geacht voor een goede opleidingsschool worden vaak geformuleerd in de vorm van eisen, randvoorwaarden of gebieden van kwaliteit. Zo wordt het bijvoorbeeld belangrijk gevonden dat OIDS onderdeel is van integraal personeelsbeleid. Verder wordt een breed scala aan kwaliteitseisen genoemd zoals: voldoende draagvlak onder collega's, goed opgeleide begeleiders, gevarieerde onderwijssituaties voor studenten, hebben van een goede samenwerkingsovereenkomst, gezamenlijke visie et cetera. (Timmermans, 2012). De NVAO noemt op basis van de eerste toetsing van de opleidingsschool een aantal succesfactoren: een hecht partnerschap, gecontroleerd uitbreiden van het partnerschap, integrale kwaliteitszorg en een optimaal leerklimaat en integraal personeelsbeleid (Van Neygen & Belmans, 2011). Ook deze succesfactoren lijken lastig te meten en wellicht is dat de reden dat ze in het toetsingskader voor de komende accreditatie 2014-2015 niet expliciet zijn meegenomen.

'Het idee van de opleidingsschool moet gedragen worden, de leraren moeten de studenten als lerende collega kunnen en willen behandelen' (bestuur po)

In het vernieuwde toetsingskader opleidingsscholen en academische kop (NVAO, 2013) wordt de kwaliteit van de opleidingsschool beoordeeld aan de hand van de samenwerkingsovereenkomst van het partnerschap. De criteria waaraan onder andere moet worden voldaan zijn:

- visie op OIDS geconcretiseerd in een opleidingsplan;
- waarborgen verbinding theorie en praktijk;
- studenten doen ervaring op in gevarieerde onderwijssituaties;
- samenhangend programma van school en opleiding;
- gezamenlijk didactisch concept;
- afgestemde begeleiding;
- duidelijke afspraken en taakverdeling ten aanzien van toetsen en beoordelen;
- een kwaliteitszorgplan en bewijs voor cyclisch handelen.

Voor de academische kop geldt dat er een onderzoeksprogramma moet zijn, dat verbonden is met de schoolontwikkeling. Daarnaast moeten er voldoende begeleiding bij het onderzoek zijn. Deze kwaliteitscriteria zijn alle aan te merken als randvoorwaarden voor kwaliteit. Of en hoe deze voorwaarden samenhangen met de doelen van de opleidingsschool is (nog) niet bekend.

Uit de gesprekken met experts en praktijkdeskundigen komt naar voren dat het belangrijkste algemene aspect voor kwaliteit het frequentere en intensievere contact tussen school en lerarenopleiding is. Daarnaast worden randvoorwaarden genoemd als stimulerend (onderwijskundig) leiderschap, open leerklimaat, kwaliteitszorg en dat alle partijen en lagen in de organisatie meedoen. Een van de respondenten formuleerde zijn kwaliteitseisen heel duidelijk: 'Een goed team, een goede school, waar aan verbetering gewerkt wordt en leraren zichzelf ontwikkelen, is een goede voedingsbodem voor de student om het vak te leren'. 'Het moet een structurele ontwikkeling zijn, anders gaan mensen er niet voor', zei een andere geïnterviewde letterlijk. Aangezien het een zaak van lange adem is, waarbij diverse lagen in de organisatie betrokken zijn, vindt een aantal gesprekspartners dat er een meerjarig perspectief moet zijn.

De genoemde randvoorwaarden zijn van meet af aan belangrijk geweest; ze kwamen ook naar voren in eerdere onderzoeken naar de kwaliteit van de opleidingsschool (Geldens, 2007; Timmermans, Van Lanen, & Klarus, 2009; Timmermans, 2012). In de diverse beleidsstukken zijn de kwaliteitseisen in de loop der jaren verschoven. In de beginfase wordt kwaliteit vertaald als het hebben van een infrastructuur, aanwezigheid van deskundige opleiders en samenwerkingsafspraken met de opleiding. Uiteindelijk wordt de kwaliteit afgemeten aan de (uitwerking van de) samenwerkingsovereenkomst. (toetsingskader NVAO, 2013). Empirisch onderzoek naar het effect van OIDS wordt slechts op deelgebieden gedaan. Hieruit blijkt in ieder geval dat de veronderstelde relaties tussen kwaliteitscriteria en succes van studenten complexer zijn dan gedacht.

Samenvattend kunnen we concluderen dat over kwaliteit van opleidingsscholen vooral in voorschrijvende of beschrijvende zin wordt gesproken. En tegelijkertijd zijn de randvoorwaarden ongelijk van aard: kwaliteit van de school versus duur van de samenwerking, bijvoorbeeld. In beleidsdocumenten wordt veel gesproken over inzicht in de beoogde kwaliteit, maar uitspraken over vaststellen van de gerealiseerde kwaliteit blijven achter.

Effecten van OIDS

Er is slechts op bescheiden schaal onderzoek gedaan naar de effecten van OIDS. In de beginfase van OIDS is effectonderzoek is gedaan door het CPS (Hendriks, Odenthal, & Slooter, 2007), waarbij gekeken is naar de effecten op kwaliteit, innovatie en professionalisering. De respondenten noemen met name effecten als meer handen in de klas, inbreng van nieuwe en frisse ideeën, en versnelling van innovaties. Een Belgisch onderzoek bevestigt de aanname dat partnerschappen studenten beter voorbereiden op het beroep (Schepens & Aeltermans, 2007). De studie van Timmermans (2012) maakt voornamelijk duidelijk dat de relatie tussen kwaliteit en effect op competenties van studenten niet evident is. Het is niet uitgesloten dat bij grotere studies in een latere fase wel significante verschillen worden aangetoond. Het is de verwachting van Van de Grift dat afgestudeerden van de opleidingsscholen gemiddeld genomen beter zullen scoren op complexe beroepsvaardigheden (vergelijk Van de Grift, 2010). In zijn onderzoek heeft hij dat tot op dit moment niet kunnen aantonen (nog niet gepubliceerde tussenresultaten).

Afgezien van de effecten op de competenties van de studenten worden in de gesprekken heel veel andere effecten van OIDS genoemd die in het voorgaande ook al deels zijn genoemd:

- Scholen en lerarenopleidingen zijn dicht bij elkaar komen te staan. OIDS zorgt voor een gezamenlijke visie en taakverdeling. Er is intensievere samenwerking die afstemming en overleg vergemakkelijkt. OIDS heeft ervoor gezorgd dat de scholen als (meer) gelijkwaardige partner aan tafel zitten als het gaat over de opleiding van studenten. Een aantal schoolopleiders geeft aan meer invloed te hebben op de inrichting en uitvoering van het curriculum.
- De gesprekspartners geven aan dat ze van mening zijn dat studenten zo beter worden opgeleid. De effecten op de competenties van studenten, dan wel de prestaties van de leerlingen, worden meestal echter niet gemeten door de partnerschappen. In een aantal gevallen gaven gesprekspartners aan wel op schoolniveau gegevens te hebben over bijvoorbeeld de uitval van studenten. Sommige geïnterviewden waren van mening dat de zwakke studenten er door de intensievere begeleiding eerder uitgefilterd worden en dat studenten later in de opleiding juist meer behouden blijven voor het onderwijs door de goede begeleiding.
- Studenten geven aan zich meer collega te voelen. Ze krijgen een breed scala aan (leer)activiteiten aangeboden. Of zoals een docent-begeleider het verwoordde: 'Je bent geen havig, maar een leraar in opleiding'.

'Je bent hier echt een volwaardige collega' (student)

- Een bijzonder effect van OIDS is dat het veel enthousiasme teweeg brengt binnen scholen en lerarenopleidingen. Vrijwel alle personen die we interviewden waren warm voorstander van de aanpak en werkten hard aan de invulling en verbetering ervan. Het betrof weliswaar geen aselecte steekproef, maar we vonden het opmerkelijk.

We concluderen dat betrokkenen de verbeterde samenwerking en (op onderdelen) samenhang tussen scholen en lerarenopleidingen een belangrijk effect vinden van OIDS. Ook geven studenten aan zich meer collega te voelen en hebben veel gesprekspartners de indruk dat studenten beter opgeleid worden. Verder treffen we veel enthousiasme over de samenwerking aan. Onderzoek naar de effecten van de samenwerking voor de kwaliteit van de studenten en de effecten op schoolprestaties zijn evenwel zeer beperkt; voor positieve effecten is voornamelijk geen evidentie te vinden.

2.3 Onderzoeken in de school

Erkende opleidingsscholen konden zich vanaf 2005 kandideren voor het starten van een 'academische kop'. Voor deze extra subsidie is het gezamenlijk doen van onderzoek verplicht. Het opleiden van studenten, het verrichten van praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling moeten verbonden zijn. Daarnaast moet er voldoende goede begeleiding bij het onderzoek zijn.

In de academische opleidingsschool zijn verschillende vormen van onderzoek te vinden:

- Studenten die onderzoek doen in het kader van hun studie, enerzijds om te leren onderzoeken en anderzijds een specifiek thema nader uit te werken.
- Studenten die participeren in 'groter' onderzoek, ingebed in een onderzoeksgroep van de school (bijvoorbeeld op aanvraag van een school, of door studenten die hebben 'ingetekend' op een schoolthema).
- Scholen die een onderzoeksagenda hebben opgesteld en van daaruit onderzoeksvragen formuleren, waarnaar door leraren onderzoek wordt gedaan (individueel in het kader van een masteropleiding of onderzoeks- (en innovatie)teams waarin leraren en studenten samen onderzoeken).
- Scholen en onderzoekers die gezamenlijk komen tot specifieke onderzoeksvragen, waarbij onderzoeksthema's soms deels bepaald worden door de betrokken lectoraten respectievelijk onderzoeksthema's van de universitaire lerarenopleidingen.

Onderzoek, opleiden en schoolontwikkeling geen vanzelfsprekende combinatie

Theoretisch ligt samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen op het terrein van onderzoek voor de hand. Lerarenopleidingen zijn in zekere zin zelf onderzoeksinstituten, met in het hbo lectoraten en kenniskringen met onderzoekende leraren en in het wo hoogleraren en universitaire leraren met onderzoekstaken. Studenten van lerarenopleidingen zijn nu verplicht een onderzoek uit te voeren als onderdeel van hun studie.

Verschillende voorbeelden laten zien dat samenwerkingsverbanden tussen hogescholen of universiteiten en onderwijsinstellingen een vruchtbare bodem voor onderzoek bieden. Zo zijn er diverse pabo's die met hun lectoren onderzoek met en binnen scholen vormgeven, zoals de lectoraten van HAN Pabo en Delta AOS met als onderzoeksthema 'Onderzoekend werken van leerlingen' en de HU Pabo, waarbij lectoren en onderzoekers samen met kenniskringen van de AOS KPO Amersfoort op meer metaniveau onderzoek deden naar 'onderzoek en randvoorwaarden voor onderzoek in de school'.

De Stichting OMO voor Voortgezet Onderwijs heeft onlangs een website geopend (script-onderzoek.nl) waarin de resultaten van onderzoek met de betrokken hogescholen en de universiteit worden gepresenteerd en gedeeld.

Ondanks deze resultaten merken we in de verschillende interviews met lectoren, hoogleraren en praktijkexperts dat de participatie van scholen in onderzoek in het kader van de academische opleidingsschool geen vanzelfsprekende zaak is. De focus van de school moet in dit geval drievoudig zijn: naast de aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs aan de eigen leerlingen, wordt ook aandacht gevraagd voor het (mede) uitvoeren, begeleiden en inbedden van onderzoek en het opleiden van studenten. De school dient daarom een goede infrastructuur te bieden voor de begeleiding en coaching van aanstaande leraren én een goede infrastructuur waarin onderzoek uitgevoerd en gebruikt kan worden.

‘Drie naast elkaar... één de sigaar’ (expert)

In de praktijk zien we dat het niet gemakkelijk is deze drie taken te combineren. Voor een school is het al een hele opgave om onderzoeksvragen in lijn te brengen met schoolontwikkeling. Dit vereist een levend kwaliteitssysteem, waarbinnen is vastgesteld welke sterke en zwakke punten de school heeft en welke middelmatige of problematische thema's aangepakt zouden kunnen worden via praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek. Onze indruk uit de verkenning is dat veel scholen dit stadium nog niet hebben bereikt. Het blijkt ook niet eenvoudig voor de academische opleidingsscholen om onderzoeksresultaten te implementeren en in te bedden in daadwerkelijke schoolontwikkeling. In de meeste academische opleidingsscholen is er nog geen sprake van een structurele bijdrage van (eigen of door studenten uitgevoerde) onderzoeksresultaten aan de schoolontwikkeling. En soms wordt wel onderzoek gedaan in het kader van schoolontwikkeling (door studenten en/of leraren), maar worden de resultaten niet gebruikt voor het verbeteren of ontwikkelen van de school. Daar waar het doen van onderzoek (door studenten) en schoolontwikkeling wel verbonden zijn, is het onderzoek van de student ingebed in een onderzoeksgroep of verbonden met een groep van leraren van de school die actief betrokken zijn bij dat onderzoek. In die gevallen komt de probleemstelling voort uit de schoolpraktijk en wordt het gedragen door de leraren voor wie het onderzoek ook een verandering kan betekenen. Ook voor individuele leraren liggen hier nog belemmeringen: het begeleiden en opleiden van aanstaande leraren in hun lespraktijk is toch anders dan begeleiden van onderzoek en daarin ook zelf participeren. In een aantal gevallen bestaat er bij de leraar angst voor (in zijn of haar beleving te hoge) wetenschappelijke eisen. De waarde van het eigen (praktijkgericht) onderzoek wordt laag ingeschat. Een aantal academische opleidingsscholen hanteert daarom zelf kwaliteitscriteria voor het onderzoek, bijvoorbeeld:

- relevantie: het onderzoek draagt bij aan de verbetering van het dagelijks werk met leerlingen in de school;
- geloofwaardigheid: het toepassen van wetenschappelijke inzichten en methoden;
- herkenbaarheid: collega-leraren moeten de verbinding kunnen leggen tussen onderzoeksresultaten en hun eigen werkervaringen (Hulsker en Imants, 2009).

Veel betrokkenen bij academische opleidingsscholen gaven te kennen aan het begin van een ontwikkeling te staan. Soms zijn wel meerdere leraren geschoold in het doen van onderzoek, en zijn zij geschoold in het begeleiden van het doen van onderzoek. Veelal wordt door deze leraren dan ook onderzoek gedaan, of vormen leraren en studenten samen onderzoeks- (en innovatie)teams. Participatie aan onderzoek door een beperkt aantal leraren en studenten komt echter meer voor dan onderzoek als integraal onderdeel van de ontwikkeling van de hele school.

Aan de kant van de lerarenopleidingen zijn ook verbetermogelijkheden. Een herhaaldelijk gehoorde klacht was dat het onderzoek door studenten soms moeilijk met schoolontwikkeling verbonden kan worden. Als studenten onderzoek doen in het kader van hun studie, is in veel gevallen immers de persoonlijke leervraag en interesse de belangrijkste factor, en niet de vraag van de school. Ook voelen scholen zich soms meer dataleverancier dan mede-vormgever van het onderzoek. De resultaten van onderzoek komen vaak niet bij andere scholen terecht dan waar het onderzoek is uitgevoerd. Dat komt ook doordat de onderzoeksprogramma's van academische opleidingsscholen – als deze al aanwezig zijn - nu vooral nog een opsomming van de verschillende onderzoeksthema's van de scholen en partners zijn. Dat is op zich niet verwonderlijk: het onderzoek moet immers bijdragen aan de eigen schoolontwikkeling. Scholen verschillen van elkaar en die eigenheid wil men ook in de onderzoeksthema's terug laten komen om inbedding te kunnen garanderen.

De opbrengsten van afzonderlijke onderzoeken binnen een school en ook tussen de scholen in het samenwerkingsverband worden wel uitgewisseld, maar niet altijd over de volle breedte van het samenwerkingsverband. Daarbij ontstaat soms een besloten club of een soort R&D-centrum waarbinnen de resultaten en kennis worden gedeeld, en vindt de kennisdeling met de rest van het samenwerkingsverband nog weinig plaats. In nog mindere mate worden de resultaten ook buiten het samenwerkingsverband gedeeld.

De onderzoeken worden ook nog weinig zodanig verbonden op metaniveau dat het partnerschap er als geheel van kan leren. De (universitaire) lerarenopleiding en/of het betrokken lectoraat kan juist hierin een goede rol in spelen.

Veel geïnterviewden zijn van mening dat de onderzoeksbegeleiding verbeterd kan worden. Zo zouden onderzoekers van de instellingen veel meer een begeleidende rol kunnen hebben bij het doen van onderzoek door scholen, leraren en/of studenten. De onderzoekers zijn dan bijvoorbeeld betrokken bij de kwaliteit van het doen van onderzoek door studenten, en brengen hun onderzoeksexpertise in, ook ten gunste van de begeleidende leraren van de scholen, de begeleidende opleiders en het curriculum van de opleiding.

Samenwerking op onderzoekthema's

Er zijn ook veel voorbeelden van besturen en individuele scholen die kiezen voor samenwerking met onderzoeksinstituten buiten de lerarenopleiding om. Een voorbeeld van samenwerking op het terrein van onderzoeksmatig werken, dat in principe los staat van het begeleiden en opleiden van studenten, is de Datateam-methode, zoals die door de Universiteit Twente is ontwikkeld (zie Schildkamp, 2012). Hierbij worden op systematische wijze hypothesen over bepaalde problemen in de schoolkwaliteit getoetst. Een ander voorbeeld is het Centrum Brein & Leren van de VU die samenwerkt met Stichting Tabijn voor basisonderwijs op het terrein van excellentie, taalbevordering en WCT (wetenschap, creativiteit en techniek). We zien bij deze voorbeelden, maar ook in andere gevallen, dat de samenwerking plaatsvindt rond één of meer inhoudelijke vragen en zowel leidt tot wetenschappelijk onderzoek met stevig onderbouwde resultaten als tot gebruik van inzichten in de praktijk. Kennelijk maakt zo'n samenwerking het goed mogelijk om diverse soorten onderzoek (praktijkonderzoek naar de eigen lessen, praktijkgericht onderzoek met resultaten voor diverse scholen en fundamenteel onderzoek dat ook gericht is op verdere theorievorming) met elkaar te verbinden.

Vergelijken we deze vormen van samenwerking met die van de academische opleidingsscholen, dan zien we dat de academische opleidingsscholen vooral gericht zijn op samenwerking rond het opleiden van leraren en niet vanuit gemeenschappelijke onderzoeksvragen. Voor de thematische samenwerking tussen onderzoekers en scholen geldt dit juist wel: hier vinden school en onderzoekers elkaar op een thema. Dit geeft een inhoudelijke 'drive' aan de samenwerking.

Analyse en verbetering

Onze opgedane inzichten in beschouwing nemend, zien we een aantal verbetermogelijkheden. De hier geschetste verbetermogelijkheden zijn in het adviesdeel nader uitgewerkt.

Verbeteren en verbreden van praktijkonderzoek in alle scholen

Een deel van de opleidingsscholen is al sinds 2005 bezig met het proces rond het vormen van een academische opleidingsschool. Overzien we de huidige resultaten en wensen omtrent onderzoek in en met scholen, dan blijkt de koppeling aan de opleidingsschool als samenwerkingsverband niet eenvoudig. Uit de interviews blijkt dat er nog geen opleidingsschool is die een volwaardige

academische opleidingsschool in al de daarbij behorende facetten vormt, waarbij het opleiden van studenten, het verrichten van praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling structureel verbonden zijn. Hoewel er op de academische opleidingsscholen flinke stappen zijn gezet, zien we in de praktijk dat het complex is om deze drie taken te combineren. Vooral de koppeling van onderzoek en schoolontwikkeling aan de opleidingsfunctie blijkt vaak een niet logische combinatie.

Samenwerkingsverbanden buiten de opleidingsscholen leveren op basis van de inzichten uit onze verkenning wellicht relevantere onderzoeksresultaten op, leiden in meer gevallen tot daadwerkelijke schoolverbetering en zijn beter behapbaar voor deelnemende scholen.

We stellen daarom voor om na 2016 (laatste jaar van de subsidieverstrekking aan de 35 academische opleidingsscholen) het doen van praktijkonderzoek los te koppelen van de opleidingsfunctie van scholen.

‘Het cyclische denken in een school vind ik belangrijker dan het wetenschappelijke’ (hoogleraar)

Praktijkonderzoek in de school komt wel steeds vaker voor. Die ontwikkeling juichen wij toe. Dit onderzoek is vooral vruchtbaar binnen de school wanneer dit verbonden kan worden met schoolontwikkeling, bijvoorbeeld binnen een kwaliteitscyclus, zoals het PDCA-model. Als onderdeel van hun professionalisering en als bijdrage aan de schoolontwikkeling voeren steeds meer leraren praktijkonderzoek uit: onderzoek door praktijkprofessionals naar de eigen praktijk (“waarom haalt groep 4C lagere cijfers voor het onderdeel statistiek bij wiskunde dan de andere groepen?”), zonder dat dit generaliseerbaar is naar andere collega’s of situaties (zie ook Bolhuis, 2012). Scholen beschouwen dit in toenemende mate als onderdeel van hun primaire schooltaken. Praktijkonderzoek heeft zo een belangrijke functie ten aanzien van schoolverbetering. Het is naar onze mening gewenst juist die verbinding van praktijkonderzoek met schoolverbetering verder te versterken. Dit is voor alle scholen van belang, en niet alleen voor de gesubsidieerde (academische) opleidingsscholen. Door het loskoppelen van praktijkonderzoek van de opleidingsfunctie ontstaat na 2016 de mogelijkheid stimuleringsactiviteiten ook open te stellen voor andere scholen en samenwerkingsverbanden.

Praktijkgericht onderzoek

Scholen willen zich ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen, zoals zowel in de Lerarenagenda als in het Sectorakkoord tussen VO-raad en OCW is vastgelegd. Scholen werken meer opbrengstgericht: de vraag naar wat de opbrengsten bevordert en op welke manier de school als geheel en de leraren en schoolleider hieraan kan bijdragen, vereist onderzoeksmatig denken. Hogescholen en universiteiten willen relevant onderwijsonderzoek uitvoeren en zo de kloof tussen de praktijk en onderzoek overbruggen. Zij zoeken naar mogelijkheden om de resultaten van wetenschappelijke kennis toepasbaar te maken. Deze ‘valorisatie-eis’ krijgt binnen de wetenschap een duidelijke plek.

Samenwerking ligt hier voor de hand: door binnen en met scholen praktijkgericht onderzoek uit te voeren dat voortvloeit uit de vragen die in de scholen leven, kunnen alle partijen verzekerd zijn van voor de praktijk relevant onderzoek.

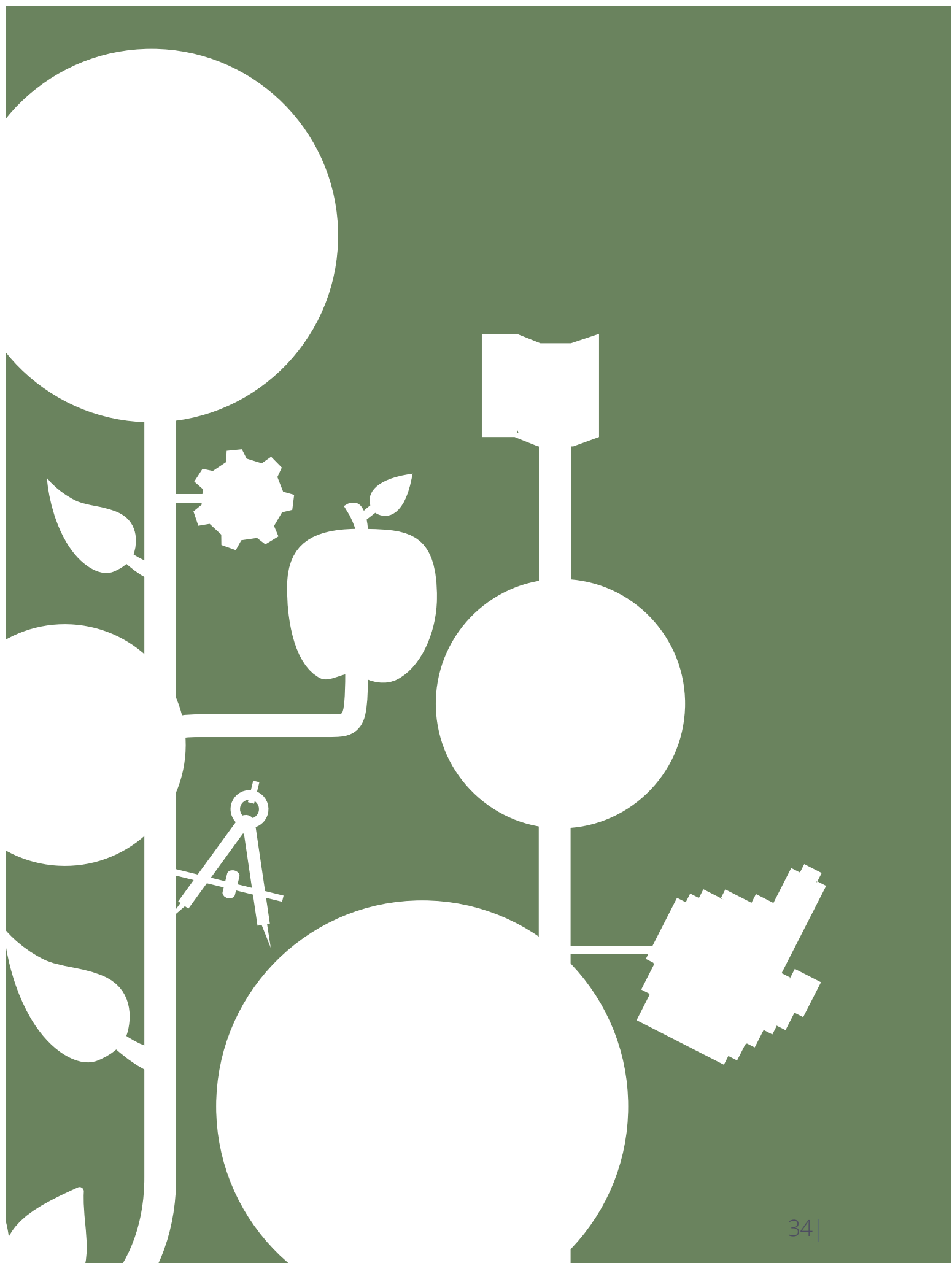
Praktijkgericht onderzoek is onderzoek dat voortvloeit uit problemen van specifieke scholen, maar in principe ook relevant is voor andere scholen (zie Ros e.a. 2013). Dit veronderstelt een goede samenwerking tussen de onderwijspraktijk en onderzoekers. Het NRO subsidieert thans dit onderzoek, maar is hierbij wel gericht op specifieke thema’s en op projecten van een beperkte duur. Deze subsidies kunnen worden aangevraagd door consortia van onderwijsinstellingen en onderzoekers (vanuit universiteiten, hogescholen of andere onderzoeksinstellingen). Deze subsidie zal gecontinueerd worden.

Academische werkplaatsen

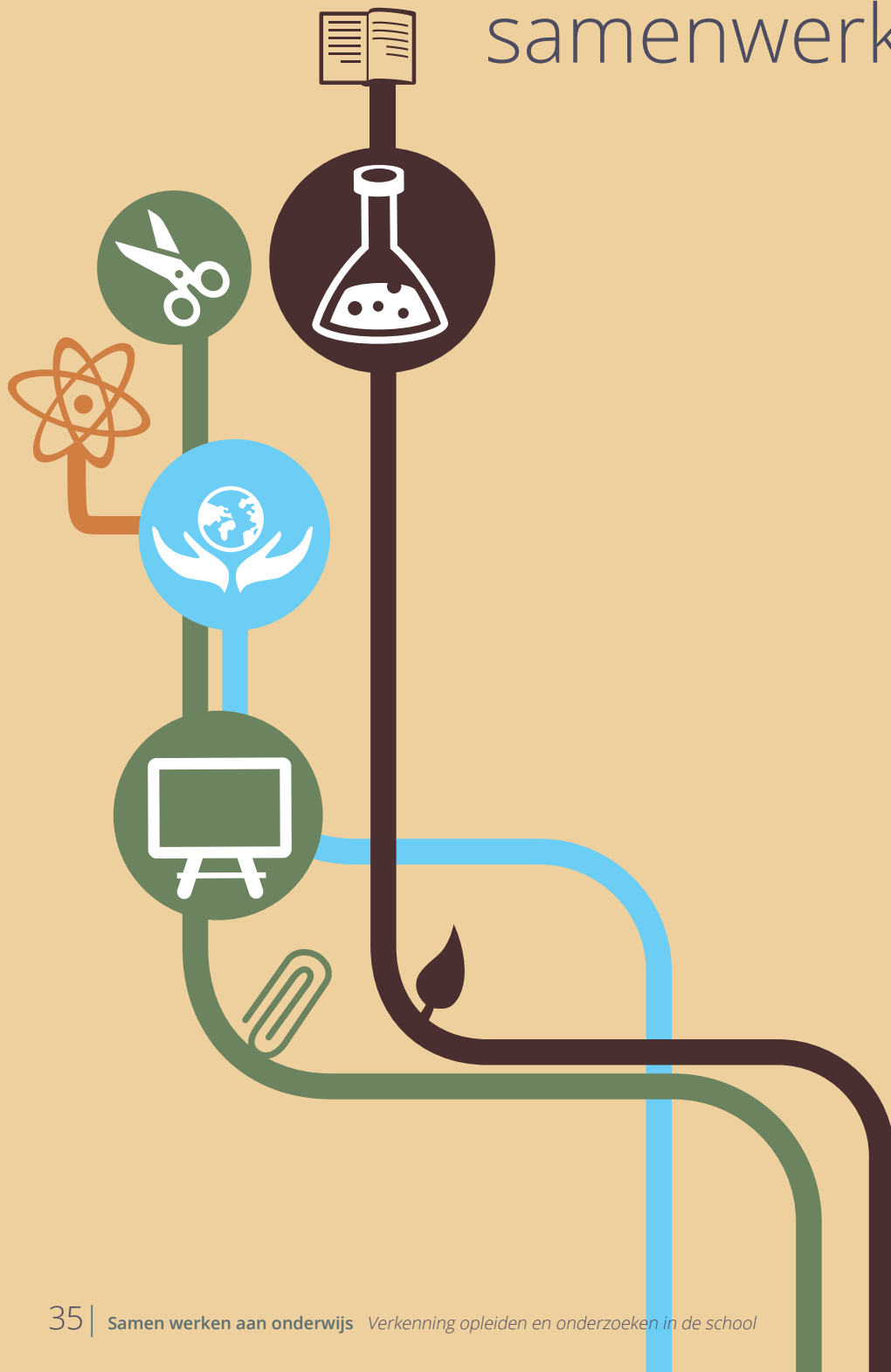
De Onderwijsraad wees in een bezinning op onderwijsvernieuwingen en de rol van onderzoek daarbij (Ruim baan voor stapsgewijze verbetering, 2011) op goede voorbeelden uit de zorg: academische ziekenhuizen en academische werkplaatsen. Naar analogie van deze academische werkplaatsen (die gesubsidieerd worden door ZonMW, een vergelijkbare organisatie als NRO) is ook voor onderwijsonderzoek een dergelijke samenwerkingsvorm wenselijk. Hierin vindt praktijkgericht onderzoek plaats, maar dan veel meer ingebed in samenwerkingsverbanden van langdurige aard. Deze werkplaatsen onderscheiden zich van de academische opleidingsscholen, omdat een relatie met het opleiden van studenten niet per se noodzakelijk is en aansluiting van andere partners van lerarenopleidingen en scholen goed mogelijk is. Dat betekent overigens niet dat de academische opleidingsscholen niet de juiste plek zijn voor zulke netwerken.

Samenwerking binnen dergelijke werkplaatsen zorgt voor betere verbindingen tussen praktijkonderzoek, praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek. Door de vorm van een 'werkplaats' is enerzijds continuïteit in de samenwerking geborgd en anderzijds het inspelen op nieuwe vragen die tot onderzoek nopen, goed mogelijk. Op vorm en inhoud van deze werkplaatsen gaan we bij het advies uitgebreid in.

'Onderzoek is een zaak van lange adem
en behoorlijke investering' (expert)



3 Conclusies en adviezen over samenwerking



OIDS staat in deze verkenning centraal om te bepalen of intensievere samenwerking tot samen leren leidt en of dit een effect heeft op 'de lerende cultuur waarin continu wordt gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit' (uit de Lerarenagenda, OCW, 2013a). De afgelopen 12 jaar is stevig geïnvesteerd in het opbouwen van partnerschappen OIDS, waar een groot aantal lerarenopleidingen en scholen bij betrokken zijn. Daardoor biedt OIDS een goede basis om meer algemene lessen te trekken over samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen en welke rol OCW kan spelen bij het verder stimuleren en eventueel uitbreiden van die samenwerking. Ook de gesprekken en de toekomstconferentie met tal van deskundigen over samenwerking leerden ons hierover het nodige. We gaan daarom afzonderlijk in op de samenwerking.

3.1 Conclusies en analyse

Vormgeving en resultaat samenwerking

Er is de afgelopen jaren in de partnerschappen hard gewerkt om de samenwerking vorm te geven. De basiselementen (praktijkbegeleiders, schoolopleiders, overlegstructuur en basisafspraken) zijn overal gerealiseerd. De samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen kent een grote variatie qua omvang van de partnerschappen, de intensiteit en frequentie van het contact en de invulling van de begeleiding. Een belangrijke conclusie uit de verkenning is dat scholen en lerarenopleidingen in de ruim tien jaar dat aan OIDS wordt gewerkt dicht bij elkaar zijn komen te staan. Aan het begin van deze eeuw was nog sprake van twee werelden van theorie en praktijk, waar de lerarenopleidingen de toon zetten en de scholen stageplaatsen mochten leveren. Tegenwoordig is sprake van een meer gelijkwaardige relatie, waarbij samen overlegd wordt over invulling van de stage en de begeleiding daarbij en de scholen meestal invloed hebben op het curriculum. Binnen de deelnemende scholen heerst er enthousiasme en trots op de verbeterde praktijkopleiding van studenten, die gaandeweg gegroeid is tot 40% van de totale opleiding. Dit resultaat is in belangrijke mate te danken aan de samenwerking binnen de partnerschappen van scholen en opleidingen.

Succesfactoren voor samenwerking

Als belangrijke succesfactoren voor het gerealiseerde resultaat zijn drie hoofdcomponenten uit de gesprekken te destilleren:

- het enthousiasme en doorzettingsvermogen van scholen en lerarenopleidingen;
- de financiële facilitering door OCW en de instellingen zelf;
- de kaderstelling.

Enthousiasme en doorzettingsvermogen

Zowel bij scholen als lerarenopleidingen was ruim tien jaar geleden een groeiend besef dat de onderlinge afstand te groot was en dat dit de kwaliteit (verbinding theorie en praktijk) niet ten goede kwam. Dit besef kwam samen met de wens (ook op het departement) om meer structureel te voorzien in de werving, opleiding en begeleiding van leraren. Deze gezamenlijk gevoelde noodzaak legde de basis voor het idee van opleidingsnetwerken en opleidingscentra in de scholen. Reconstruerend denken we dat dit een belangrijke voorwaarde voor de geslaagde samenwerking is geweest. In alle gesprekken was sprake van groot enthousiasme en sterke betrokkenheid bij het onderwerp. Daarnaast realiseerden de gesprekspartners zich ook terdege dat het realiseren van een succesvolle opleidingsschool een zaak is van lange adem en doorzettingsvermogen. 'Het kost veel tijd om alle lagen in een organisatie erbij te betrekken. Als je dat niet doet stagneert het', was een veel gehoorde opmerking van leraren die een coördinerende rol vervullen in de partnerschappen.

Financiële facilitering

Zonder inzet van extra middelen was het niet mogelijk geweest de samenwerking te realiseren. Dit betreft middelen van OCW (in totaal circa 190 miljoen in de periode 2002-2016) en van de scholen en lerarenopleidingen. Deze middelen zijn gebruikt om de infrastructuur op te zetten, overleg te voeren over visie en inrichting en om de begeleiding te professionaliseren en intensiveren. Het gaat hierbij dus om incidentele kosten (het opzetten), maar ook om structurele kosten (begeleiding). Voor de toekomst is het een vraag of en hoe deze structurele kosten gefinancierd worden.

De kaderstelling

Er zijn vanuit OCW eisen gesteld aan de samenwerking, zowel in kwalitatieve als kwantitatieve zin. Hoewel geïnterviewden aangaven niet altijd blij te zijn met bijvoorbeeld het kwaliteitskader van de NVAO, noemden sommigen het ook een zegen. Het dwingt alle partners een set aan randvoorwaarden te realiseren en zet de partijen op scherp wat betreft de kwaliteitszorg. Ook de eisen die gesteld zijn aan de omvang (minimaal 80) leggen een bodem voor kwaliteit.

3.2 Aanbevelingen samenwerking

De samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen is binnen OIDS goed van de grond gekomen. We hebben echter in de beschrijving van de casus kunnen zien dat dit niet betekent dat we kunnen vaststellen dat de inhoudelijke doelen van de samenwerking (een betere praktijkopleiding, onderzoek op scholen en continue verbetering van de scholen) zijn gerealiseerd. Er zijn deeleffecten te zien: er zijn veel mooie voorbeelden van professionalisering van de begeleiding, praktijkonderzoek en samenwerkingen tussen scholen en lectoraten/onderzoekers. Wat het effect is van de onderscheiden interventies op de prestaties van studenten en op de ontwikkeling binnen scholen is nu nog onbekend. Over de rol van de samenwerking tussen partijen en de mogelijke verbetering daarvan hebben we de volgende adviezen.

Soms samen, soms apart

Scholen en lerarenopleidingen zijn afzonderlijke organisaties die samen de opleiding voor studenten realiseren, met de lerarenopleiding als eindverantwoordelijke partner. In de praktijk worden twee deelproducten (aanbod van theorie op de lerarenopleiding en van praktijksituaties in de school) gerealiseerd die nu meer op elkaar afgestemd worden.

Er zijn grenzen aan wat we van die samenwerking kunnen verwachten. Voor scholen is (uiteraard) de corebusiness onderwijs. Daar wordt veel van verwacht: passend onderwijs, opbrengstgericht werken, extra aandacht voor rekenen en taal, et cetera. Bij de lerarenopleidingen worden de kennisbases vernieuwd, nieuwe afstudeerrichtingen geïmplementeerd in de tweedegraads opleiding en worden nieuwe routes ingevoerd zoals 'Eerst de Klas', educatieve minor hbo en dergelijke.

Het inhoudelijk uitwerken van OIDS is een stevige opgave voor de komende jaren. Scholen en lerarenopleidingen zullen daarin zeker samenwerken. Toch denken we dat de verbetering van de praktijkcomponent vooral gerealiseerd wordt in en door de scholen. Daar moet ook de focus liggen. De gedachte dat scholen en lerarenopleidingen samen leergemeenschappen vormen is naar ons idee in de huidige vorm te optimistisch. Die kans is groter bij de eerder geschetste academische werkplaatsen, waar intensiever wordt samengewerkt, de focus ligt op onderzoek en de activiteit in voor de wetenschappers hun kerntaak is.

Ons advies is dan ook om scholen en lerarenopleidingen de inhoudelijke agenda verder uit te laten werken, maar daarin een voortrekkersrol te geven aan de scholen. Om de ontwikkeling van scholen te stimuleren is de verbinding met onderzoekers kansrijk. Dit kan onder andere via academische werkplaatsen vorm krijgen.

Stapel geen doelen / realistische verwachtingen

Eén van onze bevindingen is, dat aan de samenwerking tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen te veel, verschuivende en niet altijd even duidelijke doelstellingen werden toegekend. Met name de combinatie van opleiden van studenten, schoolverbetering en onderzoek is te veel gebleken. De ontwikkel- en verandercapaciteit van scholen is natuurlijkerwijs beperkt.

De school is niet in de eerste plaats opleidingsinstituut voor leraren, maar leerplaats voor kinderen en jongeren. Het zou goed zijn scholen keuzes te laten maken in de doelstellingen opleiden, onderzoeken en verbeteren. Het gaat daarbij niet om alles of niets, maar om accenten. Er ontstaan dan scholen die veel aandacht schenken aan de opleiding van studenten, scholen die actief participeren in academisch onderzoek en scholen die het verbeteren van hun onderwijs op de eerste plaats zetten. Opleidingsscholen, academische scholen en verbeterescholen, zou je kunnen zeggen. En uiteraard is het wenselijk op termijn de verbinding te leggen tussen die onderwerpen.

Scholen herkennen deze bevinding (' drie is te veel ') niet altijd. De stelling is dan dat er aan de drie doelen gewerkt wordt, maar dat het tijd vergt om hierin resultaat te boeken.

Wij zijn van mening dat dit vooral een veranderkundige kwestie is. Simpel gezegd: doe eerst één ding goed en krijg daarvoor je hele school mee, en ga dan uitbreiden. Het bereiken van een doelstelling genereert een gevoel van succes in een organisatie en dat geeft energie om door te gaan en een volgende doelstelling op te pakken.

Op zich klinkt het aantrekkelijk en logisch om schoolverbetering, opleiden van aanstaande docenten en onderzoek naar onderwijs met elkaar te verbinden. Ook de lerarenopleiding moet weten hoe schoolverbetering kan plaatsvinden; onderzoek is ook voor schoolverbetering relevant, mits praktijkgericht uitgevoerd. Om dit binnen één samenwerkingsconstructie te doen vergt evenwel veel van alle partijen: naast de eigen 'corebusiness' moeten ook verschillende belangen van andere partijen worden gediend. Waar dit (deels) wel lukt, zoals in sommige professional development schools (PDS) zien we een fysieke integratie van lerarenopleiding, school en universiteit.

Binnen de school veel winst te boeken

Bij OIDS is veel nadruk op de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen. We ontdekten in de gesprekken dat er ook veel werk te doen is om in de school collega's te betrekken bij OIDS en OIDS te verbinden met andere aspecten van Human Resource Development (HRD).

Voor opleidingsscholen is het van belang om opleiden van studenten te plaatsen binnen het totale beleid van HRD, met een gezamenlijke visie, competentielijst en aanpak. Dit wordt door veel gesprekspartners in de gesprekken en op het symposium onderstreept. Een doorgaande lijn van de opleiding en begeleiding van de aankomende leraar, de starter en de ervaren leraar wordt van belang geacht. Deze lijn is nog niet uitgekristalliseerd.

Binnen de scholen is het voor het bereiken van een duurzaam effect van OIDS (en HRD in den brede) noodzakelijk om aandacht te schenken aan kennisdeling en het betrekken van meerdere leraren bij de vernieuwing. Dit gebeurt ook al in opleidingsscholen, maar het komt nog vaak voor dat OIDS beperkt blijft tot kleine groepjes enthousiaste voortrekkers. Om een leerproces tussen leraren in de praktijk tot stand te brengen is het bij elkaar in de klas kijken, samen werken aan onderwijs een effectieve methode (McKinsey, 2010). Daarbij gaf Van de Grift aan dat observatie en feedback de verandermotoren van het onderwijs zijn.

Ons advies is om bij de verdere ontwikkeling van OIDS, maar ook bij nieuwe onderwijsinnovaties aan de samenwerking en kennisdeling binnen de school extra aandacht te schenken.

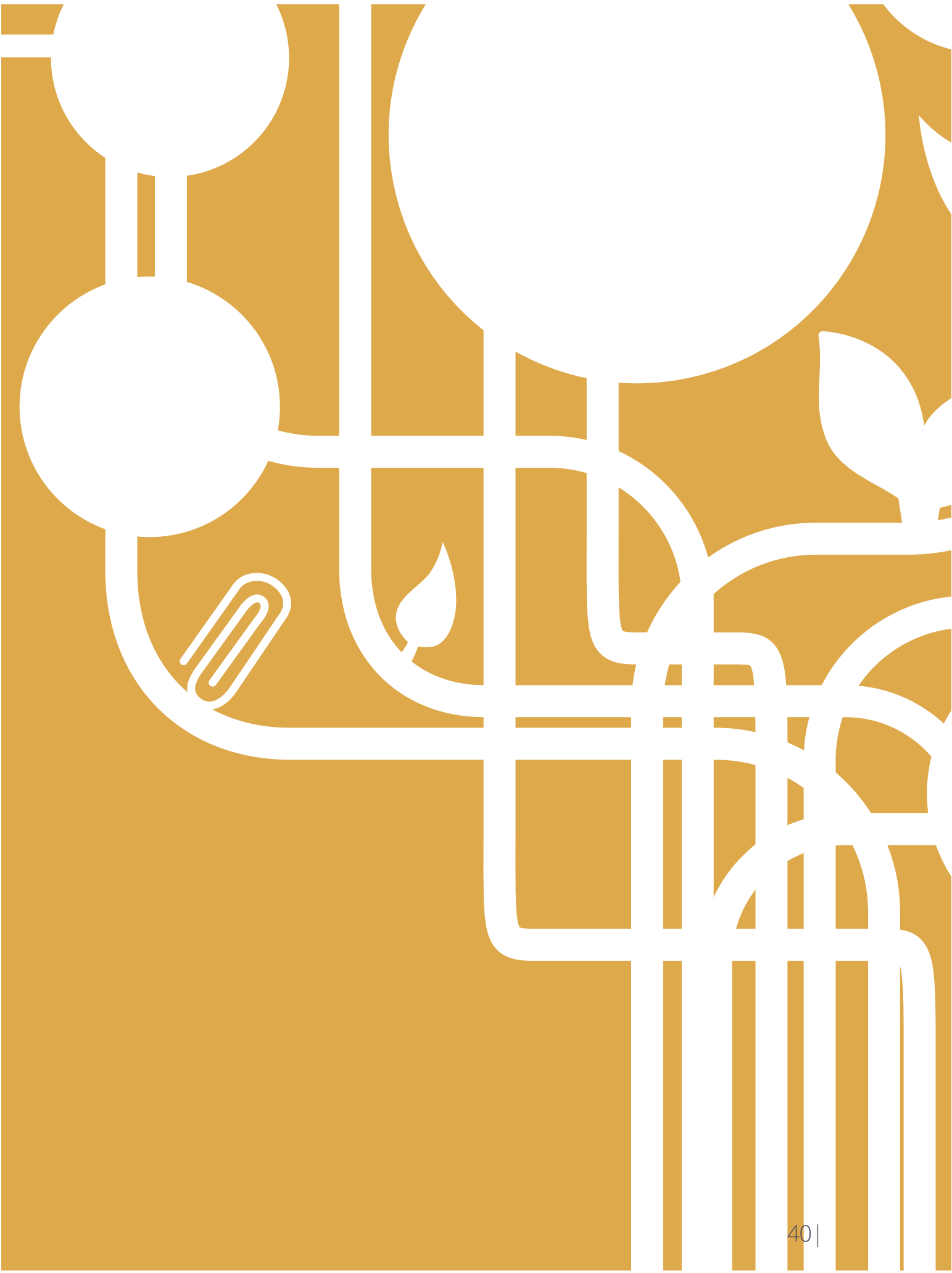
Financiering van samenwerkingsprojecten

OIDS is de afgelopen jaren gestimuleerd via diverse subsidieregelingen. Daarnaast zijn er veel aanverwante regelingen ontworpen, waarvoor deels overlappende (meestal) regionale partnerschappen worden gevormd.

We hebben vastgesteld dat er in de afgelopen tien jaar naast OIDS negen verwante regelingen zijn ontworpen om de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen te stimuleren en om flexibele routes naar het leraarschap te ontwikkelen. Hoewel iedere regeling zijn eigen doel en nut had, is dit voor scholen lastig te overzien (zie bijlage III). Het leidt tot bureaucratie en calculerend gedrag. Voor de toekomst lijkt het ons verstandig in voorkomende gevallen meer ruimte te laten aan het veld en op landelijk niveau afspraken te maken, bijvoorbeeld via bestuursakkoorden. Dergelijke akkoorden kunnen financieel worden ondersteund door bijvoorbeeld een landelijke fonds, dat gekoppeld is aan de afgesproken agenda. Scholen, samenwerkingsverbanden kunnen dan aanvragen doen op door hun (regionaal) bepaalde prioriteiten.

In 2017 lopen veel tijdelijke subsidieregelingen af. Indien de noodzaak bestaat om de ontwikkeling van delen uit de lerarenagenda verder te ondersteunen, dan stellen we voor dat vorm te geven in een landelijk innovatiefonds leraren.

Bij de inrichting van een dergelijk landelijk innovatiefonds leraren raden we aan de in dit rapport geschetste adviezen te betrekken. Daarbij denken we aan het meten van effecten, maken van keuzes (geen doelen stapelen) en kritisch kijken waar samenwerking een meerwaarde heeft en waar scholen of lerarenopleidingen meer aan zet zijn.



4 Conclusies en adviezen opleiden en onderzoeken in de school



Naast het bestuderen van partnerschappen OIDS om inzicht te krijgen in de mogelijkheden om samenwerking te intensiveren, was er ook interesse in een evaluatie van OIDS op zichzelf. In dit hoofdstuk trekken we conclusies en doen aanbevelingen specifiek gericht op OIDS.

4.1 Conclusies en analyse

Doel versmald

De doelstelling van OIDS is in de loop van de jaren in de regelingen veranderd. Van integrale opleidingsfunctie is het doel verschoven naar het verbeteren van het opleiden van studenten in de praktijk en het doen van praktijkonderzoek door en met studenten (AOS).

Investeringen

In totaal is in de periode van 2002 tot 2016 ruim 190 miljoen euro geïnvesteerd in OIDS. Het gemiddeld bestede totale jaarbedrag is nu 18,5 miljoen euro per jaar (inclusief AOS). Met een studentenaantal van circa tienduizend is dat een investering van 1.850 euro per student per jaar. De subsidiëring is in de loop der tijd verschoven van het aanjagen van een vernieuwing naar het structureel bekostigen van een betere praktijkcomponent van de lerarenopleiding. Het gemiddelde bedrag per student is substantieel (in relatie tot de huidige bekostiging per student), mede gezien het ontbreken van zicht op de effecten op de competenties van studenten. Bovendien wordt slechts 15% van de studenten op deze (intensieve) wijze begeleid.

Opleiden

Kwaliteit divers

- De omvang, intensiteit en kwaliteit van OIDS wisselen sterk per partnerschap en per partner.
- Er worden de nodige kwaliteitseisen gesteld aan opleidingsscholen. Er is echter niet onderzocht of die (soms randvoorwaardelijke) kwaliteit ook effect heeft op de prestaties van studenten (noch op de resultaten van leerlingen in de opleidingsscholen).
- Het intensieve(re) contact tussen scholen en opleidingen en duurzaamheid van die relatie worden als belangrijke voorwaarden voor succes voor een betere opleiding gezien. Verbinding van OIDS met het brede HRD-beleid wordt belangrijk gevonden door de geïnterviewden.

Kwantitatieve doelstelling gehaald

In 'Krachtig Meesterschap' is bij de doelstelling over kwantitatieve verankering een aantal studenten van 8.000 in 2011 genoemd (OCW, 2008a). Het waren er 9.016, dus die doelstelling is ruimschoots gehaald.

Geen praktijkcurriculum

Er is meestal geen sprake van een echt praktijkcurriculum. De onderdelen van de lerarenopleiding zijn goed beschreven en het leren op de opleidingsschool is een verrijkte vorm van stagelopen.

Het praktijkcurriculum wordt inhoud gegeven middels leerwerktaken. Verder wordt duidelijk dat wat er op de scholen aangeboden wordt, verschilt per praktijkbegeleider en gebaseerd lijkt te zijn op eigen ideeën van deze praktijkbegeleider over wat belangrijk is voor het beroep en niet op gedeelde opvattingen over de toekomstige collega.

Meer inzicht nodig in rol en effect begeleiding

De inspectie oordeelt in haar rapport 'Krachtig Meesterschap' dat de kwaliteit van de begeleiding binnen OIDS sterk wisselend is (Inspectie van het Onderwijs 2013).

Begeleiding is een kernelement van OIDS, waar veel in is geïnvesteerd. Uit onderzoek blijkt echter dat het niet duidelijk is wat werkt. De inspectie adviseert om de begeleiding te professionaliseren. Dit advies moeten ter harte worden genomen, maar wel met de opmerking dat de inhoud van de professionaliseringstrajecten gericht moet zijn op wat werkt in de begeleiding.

Effect is vooral dicht bij elkaar staan

- Een belangrijk effect van OIDS is de verbeterde samenwerking en (op onderdelen) samenhang tussen scholen en lerarenopleidingen. Helaas is er nauwelijks onderzoek gedaan naar de effecten van OIDS in Nederland op de prestaties van studenten en is nog niet aangetoond dat OIDS betere startende leraren oplevert.
- Er wordt zeker geleerd op de opleidingsscholen. Van een structureel effect binnen de hele school is echter meestal geen sprake. De samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding is precies dat: op onregelmatige basis samen werken en volgens veel geïnterviewden ook veel samen praten. Voor samen leren is meer nodig. Samenwerking draagt niet uit zichzelf bij aan een lerende organisatie: dit effect lijkt beperkt.
- Het enthousiasme voor samenwerking is groot. Hierop voortbouwen met een gerichtere inhoudelijke agenda voor de samenwerking is goed mogelijk.

Onderzoeken

Onderzoek heeft vele verschijningsvormen en bloeit ook buiten de opleidingsschool

De samenwerking op het terrein van onderzoek groeit. Dat gaat om alle typen onderzoek. Er is praktijkonderzoek, praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek. Praktijkonderzoek levert informatie op voor een bepaalde school, vaak gericht op het verbeteren van onderwijs, terwijl bij praktijkgericht onderzoek uitspraken gedaan kunnen worden over meerdere scholen. Fundamenteel onderzoek tenslotte levert een bijdrage aan onderwijskundige theorievorming. Binnen de academische opleidingsscholen wordt verhoudingsgewijs veel praktijkonderzoek gedaan. Bij praktijkgericht en fundamenteel onderzoek zien we (ook) veel samenwerking tussen onderzoeksinstituten en scholen buiten opleidingsscholen. Daar is sprake van een verbinding tussen partijen op een inhoudelijke thema. Dat geeft een inhoudelijke 'drive' aan de samenwerking.

Drie functies is te veel

Onderzoek, opleiden en schoolontwikkeling zijn geen vanzelfsprekende combinatie. Dit heeft meerdere redenen. Er is niet altijd een onderzoeksagenda die goed verbonden is met de verbeteragenda van de school. Veel scholen geven aan nog aan het begin van een ontwikkeling te staan: onderzoek als integraal onderdeel van de ontwikkeling van de hele school komt weinig voor. Het begeleiden van studenten bij onderzoek wordt door leraren ook lastig gevonden. En de onderzoeksvraag van de student past niet altijd binnen de verbeteragenda van de school. Onderzoek is ook op de lerarenopleiding een vrij nieuw fenomeen en krijgt pas nu een vaste plek in het curriculum. Opleiden van leraren in onderzoek is daarmee ook nieuw.

4.2 Adviezen

De constatering dat OIDS scholen en lerarenopleidingen dicht bij elkaar heeft gebracht is een heuglijk feit. Er wordt met veel enthousiasme samen gewerkt aan opleiden en onderzoek van studenten. Daarnaast moeten we ook vaststellen dat we nog aan het begin staan van de inhoudelijke ontwikkeling van de school als professionele opleidingsplek voor leraren. Het is te vroeg om bewezen werkwijzen te verspreiden. De huidige opleidingsscholen zijn bij een voldoende beoordeling door de NVAO bij de aankomende accreditatie verzekerd van financiering voor zes jaar. Het is belangrijk om nu vast te stellen hoe de komende zes jaar benut worden en wat het scenario is voor 2020 en verder. In dit adviesdeel doen we eerste voorstellen voor inhoudelijke verbetering voor de korte termijn. Vervolgens schetsen we een perspectief na 2020.

Inhoudelijke verbeteragenda

De uitvoeringspraktijk van OIDS kent een grote variatie. Het is nu nog niet mogelijk om in die variatie de 'best practices' aan te wijzen. Een van de geïnterviewden merkte op dat het wellicht niet om best practices moet gaan, maar om best principles. Wij onderschrijven dit idee van harte. Verscheidenheid in vormgeving is uitstekend als deze maar gebaseerd is op (bij voorkeur bewezen) principes. Zowel in de praktijk als in de wetenschap is inmiddels de nodige ervaring met leren op de werkplek opgedaan. Dat geeft een basis om op voort te bouwen. We adviseren om een inhoudelijke verbeteragenda op te stellen voor de komende periode van zes jaar en de opleidingsscholen te verzoeken hier gezamenlijk aan te werken.

Uit onze verkenning blijkt dat de volgende onderwerpen in ieder geval op deze agenda moeten staan:

- Begeleiden van studenten bij lesgeven en aanverwante taken
- Begeleiden van studenten bij onderzoek
- Beoordelen van de praktijkstage
- Ontwikkelen werkplekcurriculum

Deze agenda zal nader uitgewerkt moeten worden met opleidingsscholen en wetenschappers. Daarnaast lijkt het ons verstandig hier regie op te voeren en een inhoudelijke stuurgroep in te stellen die een programmastructuur opzet en hieraan sturing geeft. In de afgelopen jaren heeft deze regie ontbroken en zijn keer op keer de succesvolle onderdelen niet onderzocht of benoemd.

Het werken aan de verbeteragenda gaat in vier stappen: 1. creëren en onderhouden van overzicht over praktijk en theorie op dit thema, 2. vaststellen best principles, 3. verder uitvoeren onderzoek en experimenten, 4. ontwikkelen excellente praktijkaanpak.

Dit verbeterproces vindt in voortdurende communicatie met de opleidingsscholen plaats. Het gaat niet om het uitvinden van hele mooie wielen waar vervolgens niemand mee wil rijden. Het is een interactief proces waarin praktijk, onderzoek en toepassing van resultaten elkaar voortdurend afwisselen. Het is van belang in de loop van de komende jaren hierbij ook 'gewone' stagescholen te betrekken.

We stellen voor deze inhoudelijke verbeteragenda centraal te laten leiden door een wetenschapper en een schoolleider, beiden met bewezen trackrecord op dit terrein. Samenwerking met het onlangs opgerichte Steunpunt Opleidingsscholen, dat kennisdeling als belangrijke taak heeft, is aan te bevelen.

Naast het werken aan een inhoudelijke agenda stellen we voor de stuurgroep te laten onderzoeken in hoeverre het mogelijk en wenselijk is om op meer baanbrekende wijze vorm te geven aan het samen opleiden. Zo lang de samenwerkingspartners in aparte organisaties werken met eigen doelstellingen heeft de samenwerking zijn (wettelijke) grenzen. Wanneer lerarenopleiders en leraren in scholen samen teams vormen en nieuwe concepten uitdenken en uitvoeren is wellicht meer effect te bereiken. Dit zien we ook als een interessante gedachte voor bijvoorbeeld het mbo, waar de aansluiting tussen tweedegraads lerarenopleidingen en de Regionale Opleidingen Centra al jaren problematisch is. De net herziene opleiding voor zij-instromers (het zogenaamde PDG) met een accent op praktijk en maatwerk qua theorie is ons inziens een inspirerend voorbeeld voor de 'gewone' tweedegraads lerarenopleiding. We adviseren de behoefte aan dergelijke experimenten te onderzoeken en vervolgens mogelijke uitwerkingen te bespreken met het departement. Dan kan bezien worden of deze uitwerkingen wenselijk zijn en wettelijk mogelijk gemaakt kunnen worden.

Meet effect OIDS

Er is al het nodige onderzoek gedaan op dit terrein. Dat betreft monitoronderzoek, kleine studies of onderzoek naar aspecten van OIDS (bijvoorbeeld begeleiden). De omvang van OIDS en de verwachte opbrengst rechtvaardigen echter systematisch onderzoek naar de effecten op de prestaties en beleving c.q. tevredenheid van studenten. De vraag die we in alle gesprekken stelden: 'heeft u gemeten wat het effect van de invoering van OIDS op studenten is?' werd meestal met nee beantwoord. In een enkel geval waren er lokaal gegevens beschikbaar. We adviseren om de effecten van OIDS op de competenties van afstudeerders te (laten) meten. Daarbij is het ook relevant te achterhalen (bij een eventueel significant effect) hoe de verschillende elementen van OIDS bijdragen aan dit effect. Daarnaast bevelen we aan bestaande onderzoeksgegevens te benutten voor het vaststellen van effect en satisfactie van OIDS. Tevens adviseren we de NVAO-beoordeling in het kader van een aparte erkenning te laten vervallen als deze vorm van effectmeting op orde is. De NVAO-erkenning heeft zijn waarde bewezen en heeft partnerschappen op scherp gezet wat betreft hun kwaliteitszorgsystemen. Deze beoordeling geeft inzicht in kwaliteitszorg van het partnerschap en haar partners, maar geeft onvoldoende beeld van het functioneren van de werkplek als leerplek. Hierdoor ontstaat - ten onrechte - het beeld dat alle scholen binnen de erkende partnerschappen wat betreft de praktijkcomponent goed scoren. De reguliere accreditatie geeft naar ons idee voldoende borging voor de kwaliteitszorg van de praktijkkant van de opleiding.

Digitaal Dashboard OIDS

Sinds 2002 hebben verschillende organisaties in opdracht van OCW informatie verzameld over OIDS. We kwamen rapporten en overzichten tegen van onder andere KPC groep, KPMG, SenterNovem/Agentschap NL, DUO, NVAO, Cinop, Oberon en Regioplan. Daarnaast produceren partnerschappen en verschillende onderzoekers veel relevante stukken die bijdragen aan een duidelijker beeld van OIDS. Veel actuele informatie over de opleidingsscholen zelf is bij DUO en NVAO beschikbaar, maar tot op heden is dit niet systematisch vastgelegd, waardoor dezelfde vragen om de paar jaar weer gesteld worden. Het bleek tijdens de verkenning daardoor lastig inzicht te krijgen in wat er zich de afgelopen 12 jaar heeft afgespeeld op het gebied van OIDS. Vragen als welke scholen betrokken zijn en waaraan de subsidiegelden werden besteed bleken niet te beantwoorden. Verschillende partijen gaven in de verkenning aan interesse te hebben in actuele data over OIDS.

Gezien de grote investeringen van OCW in OIDS de afgelopen jaren, bevelen we aan om meer werk te maken van het systematisch verzamelen en bijhouden van relevante (beleids)informatie. We stellen voor DUO opdracht te verstrekken een digitaal dashboard te ontwikkelen, waarin beschikbare gegevens uit het verleden en de meest actuele informatie over OIDS op toegankelijke wijze ontsloten wordt voor OCW, de sectorraden en de betrokkenen bij OIDS.

Praktijkonderzoek op alle scholen

Het is van belang om praktijkonderzoek gekoppeld aan schoolverbetering verder te versterken. Dit is voor alle scholen van belang, en niet alleen voor de gesubsidieerde (academische) opleidingsscholen. Door het loskoppelen van praktijkonderzoek van de opleidingsfunctie ontstaat na 2016 de mogelijkheid stimuleringsactiviteiten ook open te stellen voor andere scholen en samenwerkingsverbanden.

Specifieke subsidies, zoals sinds 2005 aan de academische opleidingsscholen zijn verstrekt, lijken hiervoor niet noodzakelijk. Praktijkonderzoek wordt immers al bevorderd door aandacht voor opbrengstgericht werken, door mogelijkheden voor individuele leraren om met de lerarenbeurs een master-opleiding te volgen en door de ontwikkeling van scholen tot professionele leergemeenschappen.

Na ruim tien jaar de functie van praktijkonderzoek met subsidie te hebben ontwikkeld, is het ons inziens tijd om dit ontwikkelproces te verbeteren en te verbreden:

1. verbeteren door de verbinding van praktijkonderzoek met schoolverbetering te versterken;
2. verbreden door kennis daarover te delen binnen de (academische) opleidingsscholen, tussen (academische) opleidingsscholen en met alle andere scholen en samenwerkingsverbanden die ervaring hebben of juist ervaring en kennis zoeken.

Hierbij zien wij een rol weggelegd voor het Steunpunt Opleidingsscholen, dat bijeenkomsten kan faciliteren waar de ervaringen en kennis rondom het doen van praktijkonderzoek en de verbinding met schoolverbetering worden gedeeld. Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) kan aan dit verbeterproces een bijdrage leveren, door via gericht onderzoek de opbrengsten en verbetermogelijkheden van praktijkonderzoek beter inzichtelijk te maken. We adviseren om aan het Steunpunt en het NRO opdracht te geven hiertoe voorstellen te doen.

Stimuleer academische werkplaatsen

Binnen de academische opleidingsscholen wordt weliswaar ook wetenschappelijk onderzoek gedaan, het leeuwendeel van de activiteiten is praktijkonderzoek.

Voor een betere verbinding tussen onderwijswetenschap en praktijk is meerjarige gerichte samenwerking nodig, zo constateerden de door ons geraadpleegde experts. Alleen op die manier kan wetenschappelijke kennis gegenereerd worden die belangrijk is voor scholen en daar ook toegepast wordt.

Naar analogie van de academische werkplaatsen, zoals die in de zorg bestaan (en gesubsidieerd worden door ZonMW) is ook voor onderwijsonderzoek een dergelijke samenwerkingsvorm wenselijk. Hierin kan praktijkgericht en fundamenteel onderzoek een plaats krijgen in een structureel samenwerkingsverband tussen onderzoekers en onderwijsinstellingen en daarnaast eventueel ook lerarenopleidingen en decentrale overheden.

Er zijn momenteel al consortia van scholen en onderzoekers rond praktijkgericht onderzoek, die aanvragen kunnen indienen bij onder andere het NRO voor subsidie. De academische werkplaatsen verschillen van deze consortia qua looptijd. De consortia zijn kortlopend en de academische werkplaatsen zijn langjarige samenwerkingsverbanden.

Bij een academische werkplaats ligt het accent op het genereren van toepasbare kennis. Een academische opleidingsschool is een samenwerkingsverband, waarbij het accent ligt op de combinatie van opleiden en onderzoeken door studenten en schoolontwikkeling.

Belangrijke kenmerken van zo'n academische werkplaats zijn:

- de partners bouwen gezamenlijk een kennisinfrastructuur op;
- deze infrastructuur wordt gebruikt om een aantal specifieke doelstellingen te bereiken waaronder in ieder geval: onderzoeksresultaten en toepassingen van onderzoek in praktijk en beleid.

In zo'n samenwerkingsverband brengen de verschillende partijen hun specifieke expertise in:

- universiteiten, lectoraten van hogescholen (onder andere lerarenopleidingen) en andere onderzoeksinstituten brengen wetenschappelijke (methodische) kennis, onderzoekservaring en rol bij vertaling van vragen naar onderzoek en de uitvoering daarvan in;
- onderwijsinstellingen brengen knelpunten uit de praktijk in om te onderzoeken en om oplossingen te onderbouwen, kunnen een rol krijgen in het uitvoeren van onderzoek en zijn de plaats waar de resultaten worden gebruikt.

Andere partners kunnen aansluiten, wanneer daar behoefte aan is. Hierbij wordt gedacht aan:

- lerarenopleidingen: deze kunnen de ontwikkelde kennis gebruiken in de opleidingen en een rol spelen bij het ontwikkelen van trainingen. De lectoraten en onderzoeksafdelingen kunnen participeren in het onderzoek; zij worden dan gezien als onderzoekspartner zoals hierboven benoemd;
- decentrale overheden: deze kunnen aandacht vragen voor de problematiek van bepaalde beleidskwesties en kunnen een rol spelen bij implementatie en de bestending resultaten (bij kwesties als de relatie tussen onderwijs en jeugdzorg, verzuimbeleid en dergelijke).

Vanuit deze samenwerkingsverbanden wordt kennis opgebouwd die gebaseerd is op solide onderzoek en tegelijkertijd voortkomt uit vragen in de praktijk en die leidt tot bruikbare producten en adviezen. Deze kennis komt niet alleen de partners in de academische werkplaats ten goede, maar is ook voor andere onderwijsinstellingen van belang.

**'Onderzoek en onderwijsvernieuwing gaan prima samen,
maar het is een zaak van lange adem' (onderzoeker)**

Bij een goede verdeling over het land is het mogelijk dat deze werkplaatsen ook een functie vervullen in de landelijke kennisdeling en in het beantwoorden van kennisvragen van scholen. Kennisvragen vanuit de praktijk zouden eerst aan de orde kunnen komen binnen het eigen samenwerkingsverband, maar het is goed voorstelbaar dat in specifieke gevallen verwezen kan worden naar deskundigen elders. Op deze manier zouden de academische werkplaatsen de functie van kennisknooppunt kunnen krijgen voor de eigen regio met een netwerkfunctie ten opzichte van de andere kennisknooppunten.

Zoals de ervaringen in de zorg leren, is een meerjarige financiële impuls (vier tot acht jaar) noodzakelijk om academische werkplaatsen goed van de grond te laten komen. Dit vergt een selectieprocedure, zoals ZonMW die hanteert voor de werkplaatsen in de zorg; hierbij kunnen ook specifieke thema's en/of regionale spreiding als randvoorwaarden worden meegenomen. Het ligt in de rede dat reeds bestaande samenwerkingsverbanden waarin onderzoek centraal staat, een goede kans maken op erkenning als academische werkplaats

Scenario na 2020

Over het scenario na 2020 is gesproken op het Toekomstsymposium in een workshop met experts en praktijkdeskundigen. We legden de deelnemers drie scenario's voor:

1. Doorgaan met de huidige aanpak van OIDS en deze stapsgewijs verbeteren en uitbreiden
2. Verspreiden van goede elementen naar alle stagescholen
3. Concentreren van alle stagiaires op (excellente) opleidingsscholen.

Dit laatste scenario werd door de deelnemers lastig uitvoerbaar geacht, onder andere vanwege de beschikbaarheid van stageplaatsen. Excellentie, gedefinieerd als 'state of the art' kwaliteit van opleidingsscholen werd wel aansprekend gevonden. Daarbij wordt gedacht aan kwaliteit van de opleiders en begeleiders, professionalisering van leraren gedurende hun hele carrière, school als leergemeenschap en dergelijke. Bij het scenario van verspreiden van goede elementen naar alle stagescholen werd gesteld dat deze elementen moeten worden opgenomen in een kwaliteitskader waar elke stageschool dan aan moet voldoen. Het scenario 'gewoon doorgaan' kan op veel steun rekenen. 'Bouw voort op het succes' is het motto.

Ons advies sluit aan op een aantal van de genoemde argumenten. Concentratie van alle studenten in excellente opleidingsscholen lijkt geen haalbare zaak. Voorlopig (de komende zes jaar) doorgaan op de ingeslagen weg is reeds besloten en geeft de mogelijkheid om inhoudelijk zaken te verbeteren en verder te onderzoeken. Dat is nodig omdat we immers onvoldoende zicht hebben op wat een bewezen effectieve aanpak is.

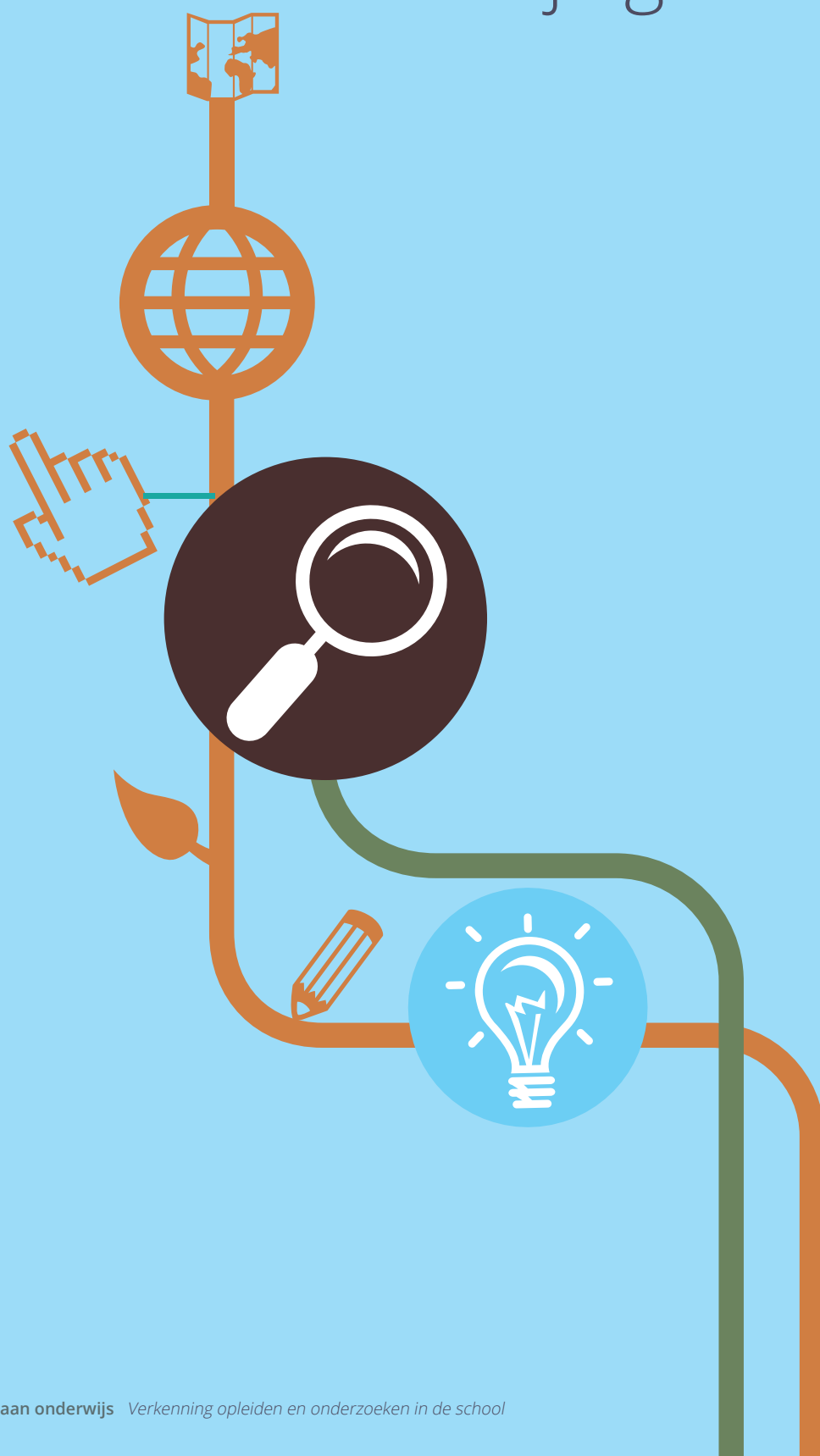
Na 2020 is er ruimte om de huidige OCW financiering voor OIDS anders in te richten. Er is dan qua ontwikkeling voldoende geïnvesteerd; dit deel van het stimuleringsbeleid is voltooid. Dan blijft de vraag over of scholen gecompenseerd moeten worden voor hun inspanningen om studenten meer in de praktijk op te leiden. In algemene zin adviseren we om dat niet te doen. Het opleiden van studenten hoort bij de primaire taak van het onderwijs en wordt deels gecompenseerd in de lumpsum en door de productiviteit van studenten. We vinden het wel redelijk om die scholen die daar meer werk van maken en dat goed doen daarvoor te belonen. Daarmee wordt ook voortgebouwd op de ontwikkelingen van de afgelopen jaren. Daarbij is bewezen kwaliteit voorwaarde voor bekostiging. Dan denken we niet aan randvoorwaarden, maar kwaliteit gedefinieerd als studiesucces van de studenten. Het onderzoek naar effecten, dat hiervoor is aanbevolen kan hiervoor de instrumenten aanreiken. We geven in overweging om naast het kwaliteitscriterium ook de omvang mee te wegen. Het moet dan gaan om een substantieel aantal studenten in relatie tot de totale grootte van de school. Het aantal studenten is nu ook al een criterium bij de financiering van de opleidingsscholen (minimaal 80 per opleidingsschool). We stellen voor het getalscriterium te verleggen naar de individuele school (vo, mbo) of het individuele bestuur (po). Het gaat immers om extra inzet op schoolniveau. Wat hierbij een reëel getal is kan met de sectorraden worden overlegd. Per student wordt dan jaarlijks een bedrag verstrekt. Voordeel van het meewegen van omvang is dat het concentratie van studenten op stagescholen stimuleert, wat de begeleiding beter en efficiënter kan maken.

Literatuur

- Berndsen, F. E. M., Paulussen-Hoogeboom, M. C., & Timmermans, M. C. L. (2013). Inventarisatie Initiatieven Opleiden in de School. Eindrapport. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (Eds.). (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Geldens, J. J. M. (2007). Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hendriks, I., Odenthal, L., & Slooter, M. (2007). Opleiden in de school 2006-2007. Een onderzoek naar de effecten van opleiden in de school. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Hulsker, J., & Imants, J. (2009). Schoolgebonden onderzoek: valkuil of kans? Nijmegen/Tilburg: Radboud Universiteit Nijmegen en Ons Middelbaar Onderwijs.
- ILS. (2008). Instrument Keurmerk ILS en opleidingsscholen. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2013). Eindrapport van de Monitor Krachtig Meesterschap. Utrecht.
- Jansen, M., & Burhenne, K. (2011). Hoge hakken, lange tenen. Successen en valkuilen voor de Academische Werkplaatsen Publieke Gezondheid in Nederland.
- Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model. (2006). Samen opleiden is: samen werken aan kwaliteit, samen leren van elkaar. www.feo.hvu.nl/samenopleiden/keurmerk/keurmerkhandleiding.pdf. Retrieved februari, 2011.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders, 25(4), 18-29.
- Kroeze, C. (2014). Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding. Dissertatie. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Liebrand, R. (2008). De toren van Babel. Taken en termen bij opleiden in school. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29(1), 44-51.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (1999). Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2000). Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsmarkt. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2001). Maatwerk 3. Voortgangsrapportage. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2002). Ontwikkelproject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2003). Stimuleringsregeling opleiden in de school in het voortgezet onderwijs 2003-2004. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2004). Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004- 2005. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005). Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2008). 'Krachtig Meesterschap'. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011a). Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 16 november 2011, nr. DL/313324, houdende tijdelijke voorschriften betreffende de verstrekking van subsidie voor de verankeringsfase van de academische opleidingsschool in de periode 2012-2016 (Regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016). Den Haag: Staatscourant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011b). Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 24 mei 2011, nr. DL/296635, houdende wijziging van de Regeling verdiepingsslag academische opleidingsschool 2009-2011. Den Haag: Staatscourant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2013a). Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil. Den Haag.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2013b). Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 2 september 2013, nr. 531836 houdende wijziging van de Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen in verband met de wijze van de verlenging van de subsidie en houdende wijziging van de Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013–2016 in verband met de opname van de aspirant-opleidingsscholen in het mbo. Den Haag: Staatscourant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2013c). Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 13 juni 2013, nr. DL/466244, houdende regels voor het verstrekken van een tegemoetkoming in de kosten voor versterking van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in de periode 2013–2016 (Regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013–2016). Den Haag: Staatscourant.
- Neapolitan, J. (Ed.). (2011). *Taking Stock of Professional Development Schools: What's Needed Now*. Chicago: NSSE.
- NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO. (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsraad. (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ros, A., Amsing, M., ter Beek, A., Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R., et al. (2013). *Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. Den Bosch: KPC-Groep.
- Schepens, A., & Aeltermans, A. (2007). De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 84(6), 433-447.
- Schildkamp, K. (2012). Opbrengstgericht werken: data-geïnformeerd onderwijs voor schoolverbetering. In R. Zwart, K. Van Veen & J. Meirink (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 29-36). Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Snart, F. (2010). McKinsey & Company 2010 report: How the world's most improved school systems keep getting better. *Journal of Educational Change*, 12(4), 457-462.
- Stamos. (nvt). Statistiek ArbeidsMarkt OnderwijsSectoren (Stamos) <http://www.stamos.nl/index.rfx?verb=showitem&item=9.30> Retrieved 4 juli 2014
- Stichting Flore. (2013). *Onderzoek en onderwijs; een vruchtbare combinatie. Flore's academische werkplaats: groeien in de Claessen Kas*
- Teitel, L. (2000). *Assessment: Assessing the Impacts of Professional Development Schools*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Teitel, L. (2004). Two decades of Professional Development School Development in the United States. What have we learned? Where do we go from here? *Journal of In-Service Education*, 30(3), 401-416.
- Timmermans, M. (2009). *KOOS. Kwaliteitsontwikkeling Opleidingsschool. Een zelfbeoordelingsinstrument voor het assen van de kwaliteit van en door opleidingsscholen*.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Dissertatie. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Timmermans, M., Van Lanen, B., & Klarus, R. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4).
- Van de Grift, W. (2013). Betere leraren, beter onderwijs. *SchoolManagement totaal*, 15(5), 4-12.
- Van de Grift, W. J. M. C. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren. Oratie*. Groningen: Universiteit van Groningen.
- Van Neygen, A., & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. Reflecties naar aanleiding van de NVAO-beoordeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(1), 37-41.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 86, 75-92.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*, 44(2), 199-213.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2009). Students' competence development at the workplace: knowledge, skills and the integration of school learning and workplace learning. Paper presented at the EARLI, Amsterdam.
- VO-raad en OCW. (2014). *2014 Klaar voor de toekomst. Samen werken aan onderwijskwaliteit, Sectorakkoord VO 2014-2017*.
- Vrijnsen – de Corte, M. (2012). *Researching the Teacher - Researcher. Practice-based research in Dutch professional development schools*. Proefschrift. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- ZonMW. (2012). *Special Academische Werkplaatsen. Mediator*, 5.

Bijlagen



Bijlage I

Tekst lerarenagenda

e. Intensivering van de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen

De (academische) opleidingsscholen – partnerschappen tussen scholen en hogescholen en universiteiten – werken al enkele jaren samen gericht aan verbetering van het opleiden van leraren, aan een passende leer- en werkomgeving voor de leraar in opleiding en aan praktijkgericht onderzoek. In het kader van versterking van de regionale samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen willen wij de komende jaren met betrokken partijen verkennen op welke manier we het opleiden in de school structureel kunnen verankeren in het onderwijs. Wij gaan hiermee door en er zijn hiervoor structureel middelen beschikbaar. Wij roepen de verenigingen van werkgevers in het onderwijs op om initiatieven te starten die de dialoog tussen (academische) opleidingsscholen onderling versterken.

Hogescholen en universiteiten moeten intensiever samenwerken met scholen voor primair en voortgezet onderwijs en mbo. Met de Impuls leraren tekortvakken verzamelen wij nog dit jaar 30 goede voorbeelden van professionele leergemeenschappen en laten we de effecten (interventies en resultaten) onderzoeken.

Wij gaan een plan maken om goede voorbeelden te laten bloeien en scholen te laten samenwerken met hogescholen en universiteiten. Dat is van

groot belang gezien de mogelijke functies van deze samenwerking:

- leraren verrijken hun werk met onderzoeksvaardigheden en onderzoekers werken praktijkgericht (hiervoor bestaan al academische opleidingsscholen ³⁶);
- scholen krijgen inspiratie voor hun verbeterprogramma's;
- lerarenopleidingen geven hun praktijkonderdelen beter vorm;
- lerarenopleidingen richten zich meer op opbrengstgericht werken en leren studenten beter inspelen op verschillen tussen leerlingen (bestaande samenwerkingsverbanden melden zich al bij ons in het kader van een regeling waarmee wij plannen hiervoor financieel steunen);
- lerarenopleidingen en scholen maken afspraken over begeleiding van startende leraren;
- scholen hebben een duidelijke vraag naar onderzoek, ondersteuning en opleiding en weten bij wie ze daarvoor terecht kunnen.



³⁶ Een academische opleidings-school is een opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het door de leraar in opleiding verrichten van praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling.

Dit initiatief kan een belangrijke bijdrage leveren om van de school een lerende organisatie te maken en tegelijkertijd het vak van leraar aantrekkelijker te maken.

Bijlage II

Gespreksthema's interviews

Stand van zaken OIDS en verbetermogelijkheden

- begeleiding op de school/integraal personeelsbeleid
- beoordeling
- inbedding onderzoek in opleiding en schoolontwikkeling
- integrale kwaliteitszorg
- een (h)echt partnerschap
- 'gecontroleerd' uitbreiden van het partnerschap
- een optimaal leerklimaat

Andere sleutels voor succes?

Basisvoorwaarden en succesfactoren?

Kennisdeling met andere scholen

Onderzoek op scholen

Toekomst OIDS/PDS/academische werkplaatsen

Bijlage III

Subsidies samenwerking en flexibele routes naar leraarschap

Loop-tijd	Subsidie	Samenwerking	Budget 2013/2016	Toelichting
2010-2013	Stimuleringsregeling Krachtig Meesterschap	41	Nvt	Activiteiten die het streven naar excellentie van nieuwe en zittende leraren po en vo ondersteunen. (Budget van 18 miljoen)
2011-2017	Academische Opleidings school	35	€ 17,5 miljoen	Opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het verrichten van onderzoek en schoolontwikkeling.
2012-2016	Eerst de Klas	-	€ 8 miljoen	Tweejarig traineeprogramma waarin recent afgestudeerde academici in het vo aan de slag gaan, hun onderwijsbevoegdheid aan de universiteit halen en een leiderschapsprogramma bij bedrijven doorlopen.
2012-2016	Knelpuntenregio's	12	€ 18 miljoen	Arbeidsmarktsituatie onderwijs in risicoregio's verbeteren door het bevorderen van extra instroom en het beperken van de uitstroom uit het beroep, het bieden van voldoende stageplaatsen, het opzetten van leernetwerken voor leraren en het (leren) toepassen van digitale didactiek.
2013 - 2016	Traineeships	-	€ 7,5 miljoen	Pas afgestudeerde academici volgen een leer-werk traject in het VO, een verdiepingsprogramma (curriculum design, toetsontwikkeling, verandermanagement) en een universitaire lerarenopleiding.
2013-2016	Samenwerking leraren-opleidingen	58	€ 82 miljoen	Subsidie voor opleidingsscholen en nieuwe samenwerkingsverbanden van scholen in po, vo, mbo en lerarenopleidingen die de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen moet versterken.
2013-2016	Educatieve minor hbo	26 verwacht	€ 4 miljoen	Ontwerpen en organiseren van een educatieve minor, bedoelt om hbo-ers te interesseren voor leraarschap in het beroepsonderwijs.
2013-2016	Professionele Leergemeenschappen	15 verwacht	€ 3 miljoen	Leraren en lerarenopleiders die, onder begeleiding van externe deskundigen, samenwerken aan verbetering van hun eigen vakonderwijs of een voor hun onderwijs relevant probleem.
2013-2017	Begeleiding Startende Leraren	12 verwacht	€ 24,8 miljoen	Inwerkprogramma's om de kwaliteit van de starter op een hoger niveau te brengen en daarmee doorgroei in het beroep te bevorderen en voortijdige beroepsuitval te voorkomen.
Totaal			€ 165 miljoen	Circa € 40 miljoen per jaar

Bijlage IV Respondenten

M. Boiten | W. van de Grift | J. Jolles | T. Wubbels | M. Volman | H. Zoethout
P. Runhaar | J. Buitink | S. Waslander | W. Willems | H. van Dijck | P. Reimer
F. Hendricks | J. Tio | M. Kemper | S. Klaver | L. Koenen | W. van Es | I. Franssen
L. Brattinga | S. Wouda | M. van der Werff | J. Jansen | P. Verwilligen | B. de Wit
D. van Bennekom | E. de Ruijter | M. van der Lubbe | C. van den Berg | J. Faber
N. Soomer | I. Blokland | F. Crooijmans | G. Mekkelholt | F. Ras | J. van der Veen
J. Hulsker | W. van Dijk | LIO's Frieslandcollege | M.J.C. Broodbakker | J. Grimm
S. Hoekstra | C.A.M. Kocken-van Acht | G.G.P. Kruit | P. Schakel | I.B. Verlee-Runhaar
A. de Graaf | W. Westenberg | W. Boezen | W. Wouda | G. Koster | P. van Meer
J.S. Doornink | S. Eisenburger | P.J.M. Gardeniers | D.J.M. Majoor | J.A. Meerkerk
H.G.M. Nijhuis | J.M. Strijbis | A. Trouwborst | W.F. Weekenstroo | L. Beneden
P.E. van Beveren | E.I. Bloem | M.A.H. Braaksma | N. Dibbets | M.M.G.M. Hobma
J.B. Hofman | D. van der Kooi | S. Langelaar | A.A. Peereboom | A. Post | R. Rigter
M. van Schaik | A. Sloan | K.P.M. Slot | J. van der Wal | E. Weiss | H. Wilmink
E. Booms | A. Hartog | W. de Weijer | J. Post | S. de Blauw | N. Ragas
T. de Koning | A. van Ginkel | H. Kiers – Eising | F. Stouten | J. Kivits | H. Jacobs
SONF overleg



