

Praktijkvoorbeeld

De NOA-Mindfolio als verbinder tussen theorie, praktijk en persoon

Petra van Beveren, Hogeschool Utrecht, Ranko Steusel, Calandlyceum

De Nieuwe Opleidingsschool Amsterdam (NOA) heeft twee instrumenten ontwikkeld waarmee het reflectiegesprek op diverse lagen en vanuit verschillende invalshoeken vormgegeven wordt. Deze instrumenten zijn geïntegreerd in het opleidingscurriculum en beogen de verbinding tussen theorie, praktijk en persoon te faciliteren.

Een van deze reflectie-instrumenten is de NOA-Mindfolio, een digitaal portfolio in de vorm van een mindmap met vier dimensies - A. theorie, B. praktijk, C. persoon en D. de integratie van theorie, praktijk en persoon -, waarin de student zijn onderwijskundige leervragen en dilemma's uitwerkt. De biografie van de student en de overtuigingen van waaruit hij handelt, de bronnen die hem inspireren en de context van zijn school komen in D samen.

De boomstructuur van de mindmap maakt het mogelijk om de complexiteit van het onderwijs, van het docentschap en van het functioneren van de onderwijsprofessional(-in-opleiding) in kaart te brengen: containerbegrippen uit de theorie kunnen 'gevuld' worden met verhelderende (sub)begrippen of voorbeelden, en naar concrete werkvormen of interventies in de klas uitgewerkt worden; ook worden de verbanden tussen de verschillende, elkaar soms overlappende onderwijskundige concepten en begrippen duidelijker, en kan de student zich beter een mening vormen over waar hij in het onderwijs aan zijn leerlingen prioriteit aan wil geven of op welk gebied hij zichzelf en zijn onderwijspraktijk wil doorontwikkelen.

Daarnaast heeft het instrument een portfoliofunctie waarin de professionele ontwikkeling van de student zichtbaar wordt en die (plaatsonafhankelijk) met opleiders en andere studenten gedeeld en besproken kan worden.

De context van de NOA-Mindfolio binnen de opleidingsschool

De Nieuwe Opleidingsschool Amsterdam (verder NOA) is een partnerschap van twintig partnerscholen¹ met zes pedagogische onderwijsconcepten en zeven partnerinstituten die deze concepten een plaats willen geven in hun curricula.

¹ <https://noa-amsterdam.nl/nl/partnerscholen/>

De visie van NOA kent drie pijlers: het ontwikkelen van de professionele identiteit², conceptgevoeligheid³ en omgevingsbewustzijn⁴ van de student. De missie van NOA is om studenten en docenten een rijke leeromgeving te bieden in brede⁵ conceptscholen: door expliciet kennis te nemen van de verschillende onderwijsconcepten zullen de studenten beter geëquipeerd zijn om aan hun professionele carrière op een (concept)school te beginnen, maar zijn ze ook beter in staat om zich een beeld te vormen van hun eigen onderwijsvisie. Zoals de persoonsvorming van leerlingen in conceptscholen een belangrijke plaats inneemt, staat ook voor de NOA-studenten de ontwikkeling van hun (professionele) identiteit in relatie tot hun omgeving centraal in het werkplekleren op de partnerschool.

Praktijkvoorbeeld Coachend Opleiden

In de opleidingspraktijk van NOA worden de studenten coachend opgeleid. De opleidingsdidactiek Coachend Opleiden houdt in dat de opleider adaptief naar de (leer)behoefte van de lerende luistert en op systematische, opbrengstgerichte wijze vragen stelt op inhoudelijk, relationeel, structureel/procedureel en emotioneel gebied. Voor elke partnerschool van NOA is de coachende benadering van de leerlingen inherent aan haar eigen signatuur, of dat nu dalton-, kunstpsskolan-, montessori-, vrijeschool-, integraal conceptonderwijs of traumasensitief onderwijs is. NOA streeft ernaar deze coachende attitude voor leerlingen, studenten en opleiders congruent te laten zijn en heeft daartoe verschillende instrumenten ontwikkeld:

- de NOA-Coachwaaier is met zijn zes coachkaarten ontworpen om coachingsvaardigheden van de student te bekrachtigen⁶. De coachkaarten bevatten daarvoor diverse, elkaar aanvullende coachingsmethodieken, die aan de basis staan van:
- de NOA-Mindfolio, die de student in staat stelt om de diverse beroepsgerelateerde dimensies in kaart te brengen, daarin verbanden te leggen

² de student reflecteert op zijn eigen ontwikkeling om een autonome, betekenisgerichte en onderzoekende leraar te worden

³ de student concretiseert bij welke partnerschool en bijbehorend onderwijsconcept hij het meeste leert

⁴ de student past zijn handelingen toe op de context van de partnerschool: de fysieke omgeving (buurt, wijk, ouders, leerlingenpopulatie etc.)

⁵ vmbo k/t, vso, sbo tot en met gymnasium/technasium

⁶ zie voor meer informatie hierover p. 24 in *Parels van Samen Opleiden*:

<https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2022/04/Parels-uit-de-praktijk-3-digitaal.pdf>

en door opbrengstgerichte reflectie zijn onderwijskundige leerdoelen te realiseren.

NOA-Mindfolio

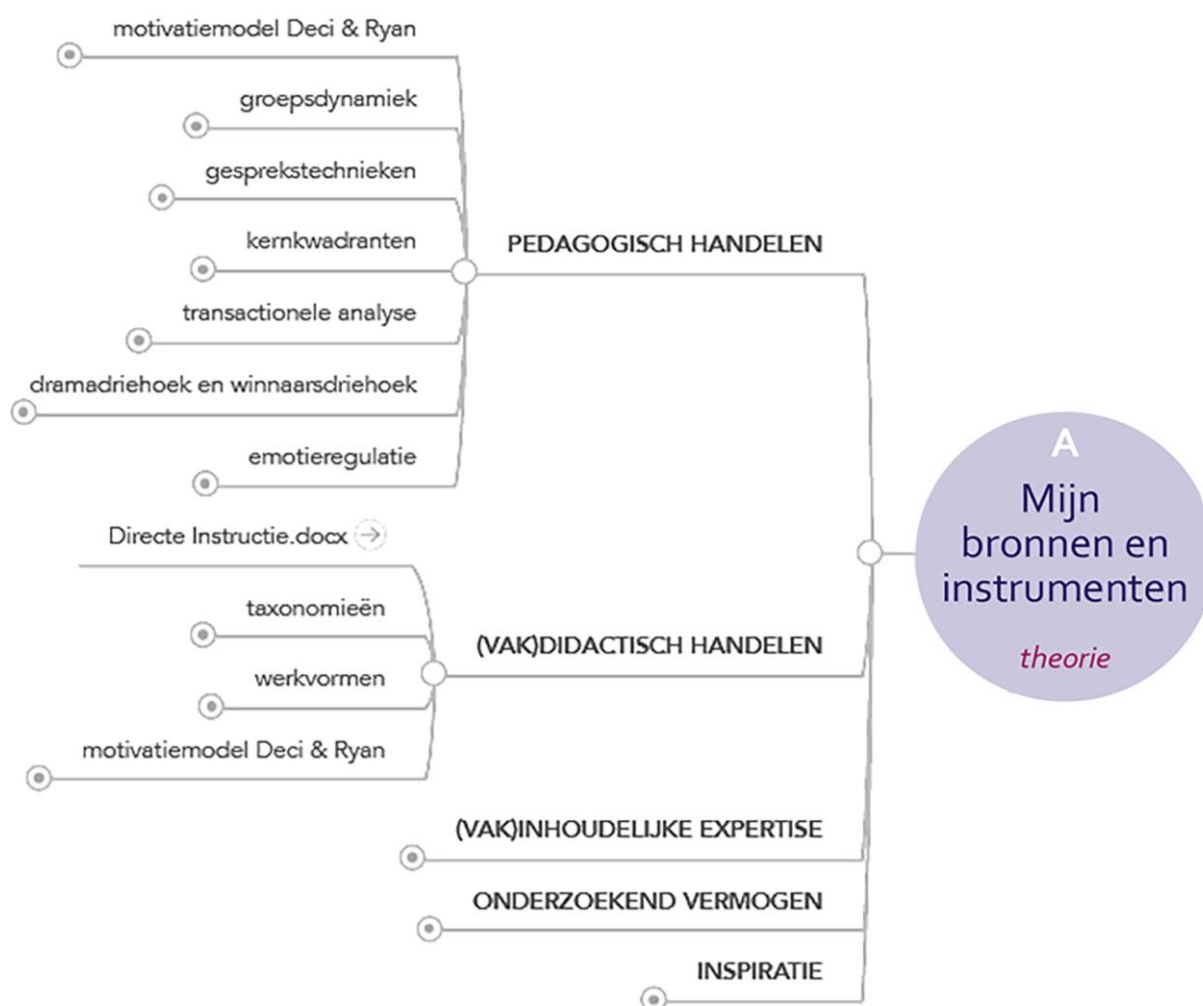
De NOA-Mindfolio is een portfolio in de vorm van een digitale mindmap. De student kan hierin relevante onderwijskundige bronnen (A = theorie) met de visie van de school op onderwijs (B = praktijk) en zijn professionele identiteit (C = persoon) verbinden, om op basis daarvan voor zijn eigen leerdoelen (D = theorie-praktijk-persoon) tot passende oplossingen te komen. Zie hieronder een weergave van de vier dimensies:



Figuur 1: overzicht vier gebieden van de NOA-Mindfolio

Ad A. Mijn bronnen en instrumenten - theorie

In de NOA-Mindfolio is A. Mijn bronnen en instrumenten een verzamelplaats waar studenten bronnen kunnen verzamelen die voor de onderwijspraktijk van een (coachend) docent van belang zijn. We onderscheiden hierin vijf categorieën: pedagogisch handelen, (vak)didactisch handelen, (vak)inhoudelijke expertise, onderzoekend vermogen en inspiratie.



Figuur 2: A. Mijn bronnen en instrumenten

De student vult hier aan wat hij op college, schoolgroepbijeenkomst, studiedag, tijdens een begeleidingsgesprek of informeel in de docentenkamer heeft vernomen en van waarde vindt voor de eigen praktijk. Het digitale programma maakt het mogelijk om eenvoudig vertakkingen met elkaar te verbinden of te bewerken door links naar artikelen, programma's, podcasts, video's of films toe te voegen (zoals bijvoorbeeld naar een webinar over mentale gezondheid van leerlingen onder Corona), bestanden en afbeeldingen te uploaden (waarin bijvoorbeeld Directe Instructie in stappen uitgelegd wordt en van praktische voorbeelden voorzien), en zelfs om van opleiders en medestudenten input te krijgen omdat het programma makkelijk gedeeld kan worden met anderen.

Hieronder zijn twee voorbeelden opgenomen hoe studenten 'Pedagogisch handelen' uitgewerkt hebben:

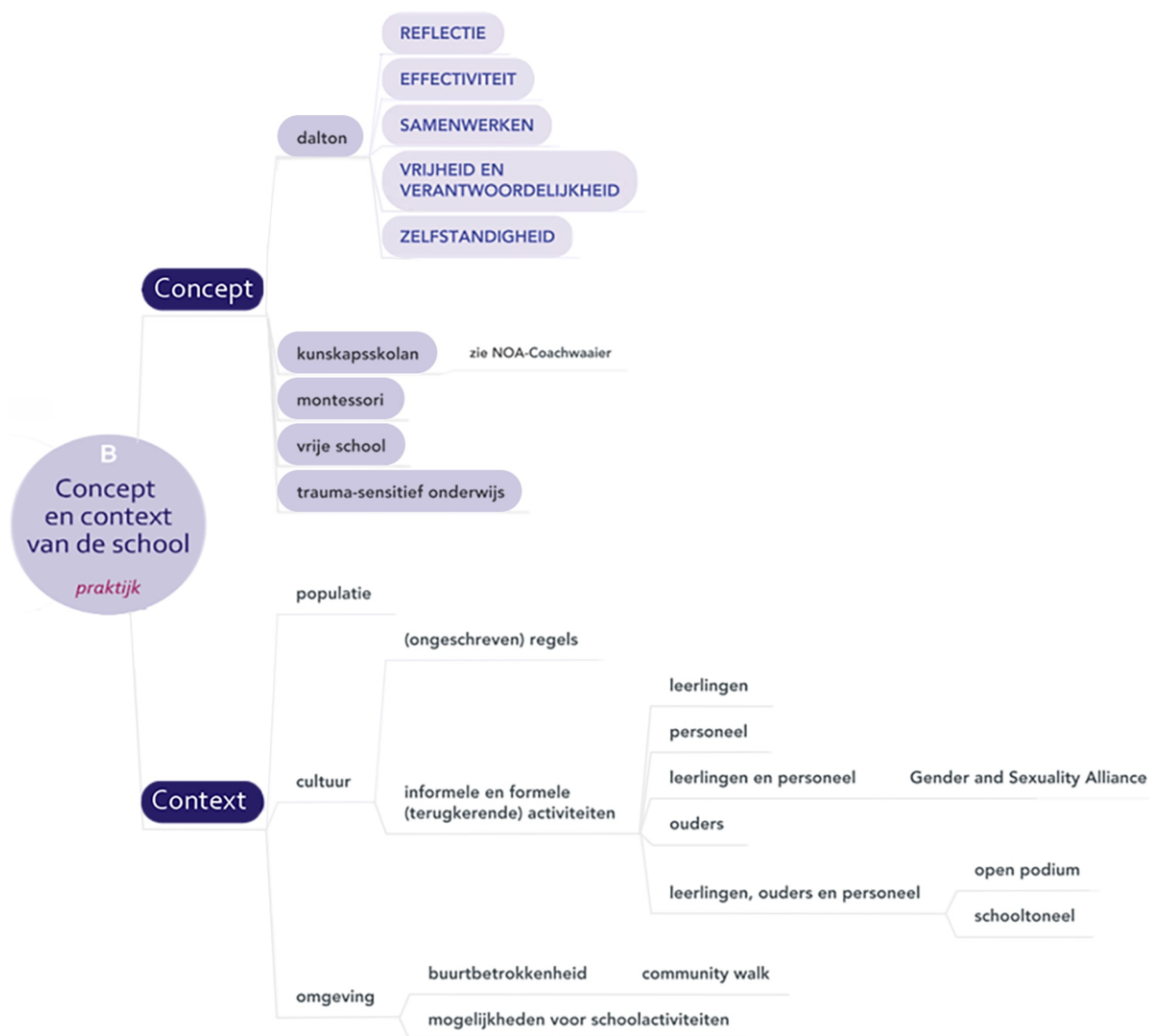


Figuur 3: uitsnede van mindfolio van student F. bij 'Pedagogisch handelen' (A)



Figuur 4: uitsnede van mindfolio van student K. bij 'Pedagogisch handelen' (A)

Ad B. Concept en context van mijn school – praktijk



Figuur 5: voorbeeld uitwerking B op een daltonschool

In onderdeel B brengt de student het beeld in kaart dat hij van het concept en de context van de school krijgt: hier wordt hij uitgenodigd om relevante gegevens te verzamelen over zowel de leerlingenpopulatie waarmee hij gaat werken, als over de cultuur op school en haar omgeving.

Ook houdt hij hier de visie van de school op onderwijs vast én verbindt daar concrete voorbeelden aan die hij in schoolgroepbijeenkomsten, op college, van zijn werkplekbegeleider of van andere onderwijsprofessionals hoort of ziet. Zo kan hij de visie en missie van de conceptschool vertalen naar concrete pedagogische en didactische interventies voor zijn eigen lespraktijk.

Het voorbeeld in figuur 6 laat zien hoe de abstracte vaardigheid *reflectie*, een van de vijf daltonvaardigheden, tijdens een schoolgroepbijeenkomst op daltonschool Calandlyceum didactisch vorm kreeg via de deelvaardigheid *leren van je fouten* → *leerdoelen expliciteren* d.m.v. → *rubrics* naar het bespreken van → *taxonomieën*. Nadat dit het onderwijskundig gesprek eerst had geleid naar een korte verkenning van de opbouw en validiteit van toetsen, kozen de studenten vervolgens voor een nadere bestudering van hoe ze leerlingen beter kunnen ondersteunen in hun reflectie op gemaakt werk of behaalde resultaten. Daarvan hebben ze formatieve voorbeelden besproken en toepassingen voor de eigen praktijk uitgewerkt.



Figuur 6: voorbeeld uitwerking van schoolconcept

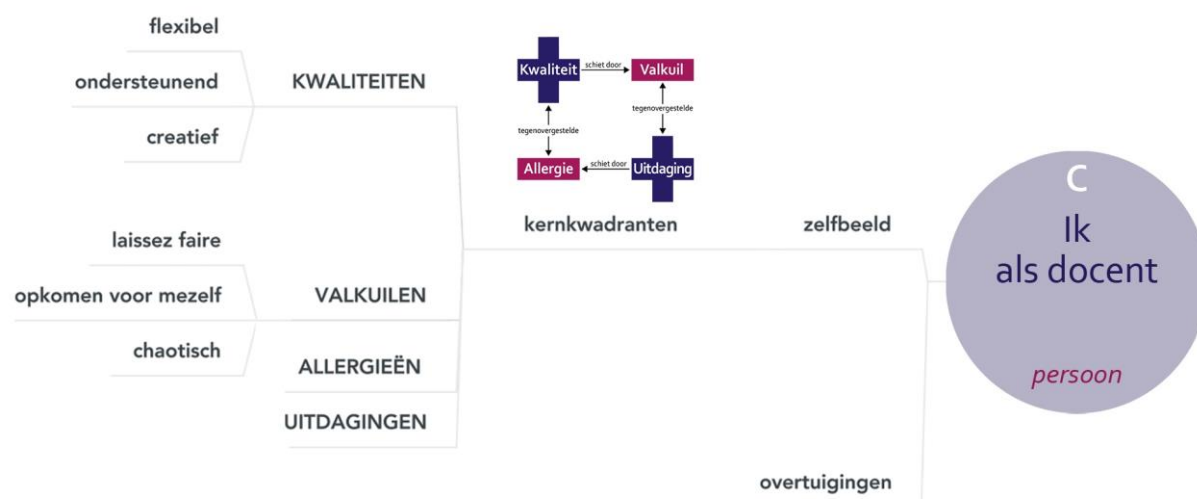
De studenten kunnen bij zulke onderwijskundige verkenningen putten uit de bronnen die in A. Mijn bronnen en instrumenten over formatieve evaluatie te vinden zijn, of, andersom, 'updaten' A juist met de tijdens de intervisie nieuwverworven onderwijskundige kennis en bronnen.

Ad C. Ik als docent - persoon

Op deze plek verzamelt de student informatie over zichzelf om meer inzicht in zijn professionele identiteit te krijgen: hier brengt hij zijn biografie, overtuigingen en zelfbeeld met kwaliteiten en valkuilen in kaart, die tezamen het fundament vormen voor zijn professionele handelen. Een voorbeeld is uitgewerkt in figuur 7.

Om de student te helpen zowel zichzelf als de relatie met de ander beter te begrijpen, beter te kunnen verwoorden en positief te kunnen beïnvloeden, worden in workshops tijdens schoolgroepbijeenkomsten de reflectiemethodieken⁷ behandeld en geoefend. Deze methodieken zijn in A. Mijn bronnen en instrumenten alsook in de NOA-Coachwaaier opgenomen.

⁷ ui van Korthagen, McClelland, Triple Loop en dramadriehoek, kernkwadranten, transactionele analyse



Figuur 7: voorbeeld verkenning zelfbeeld door middel van kernkwadrant

Ad D. Mijn leerdoelen - praktijk

In D tenslotte reflecteert de student op systematische en opbrengstgerichte wijze op een actueel leerdoel waar in zijn onderwijspraktijk aanleiding voor is geweest. Dat kan zijn omdat de student niet tevreden was met zijn eigen interventie⁸, omdat hij zich uitgedaagd voelt door een probleem dat zich voordoet, of omdat hij een kans ziet om zijn onderwijs verder te verbeteren.

In die reflectie⁹ volgt de student (eventueel met zijn medestudenten tijdens intervisie) een aantal denkstappen die in concrete acties, interventies of werkvormen moeten uitmonden. Deze denkstappen bevatten het bepalen van het leerdoel (Goal), het verkennen van de daadwerkelijke situatie met oog voor de belemmerende en helpende factoren voor alle betrokken personen/partijen (Realiteit), een gestructureerde (gezamenlijke) brainstorm over mogelijke oplossingen (Opties) en een beslismoment (Eigen keuze). Bij deze laatste denkstap spreekt de student zich uit voor die opties die in lijn zijn met de (wetenschappelijke) bronnen uit A, met het concept en de context van de school (B) en met zijn professionele identiteit (C).

In de mindfolio zijn deze vier denkstappen (afgekort met G-R-O-EI) onder elkaar geplaatst als leidraad bij het reflectieproces (zie figuur 8).

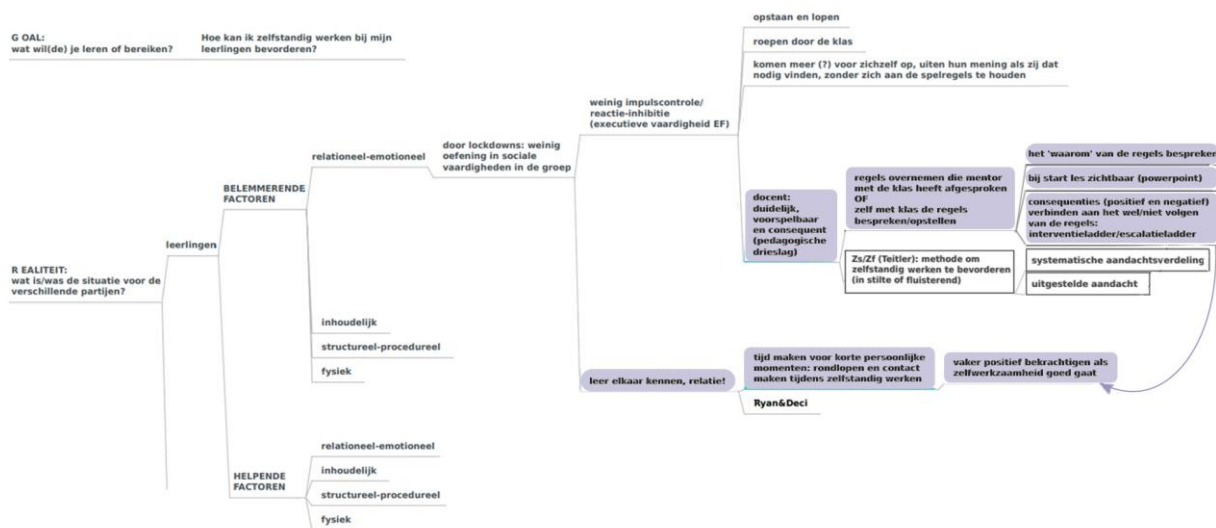
⁸ een zogenaamde 'happy mistake': 'happy' omdat 'mistakes' tot leren/verbeteren leiden en daarom welkom zijn

⁹ i.e. NOA-reflectiemethodiek GROEI-ReflectieREIS



Figuur 8: D. Mijn leerdoelen

In de praktijk echter worden de respectievelijke Opties gemakshalve achter de belemmerende/helpende factoren in de Realiteit gezet en van een gekleurde rand voorzien (zie figuur 9), zodat probleem en oplossing bij elkaar blijven staan en de student overzicht behoudt op zijn denkproces. Bij de laatste denkstap Eigen keuze geeft de student die interventies die het meest congruent zijn met de gebieden A, B en C ook een gekleurde achtergrond.

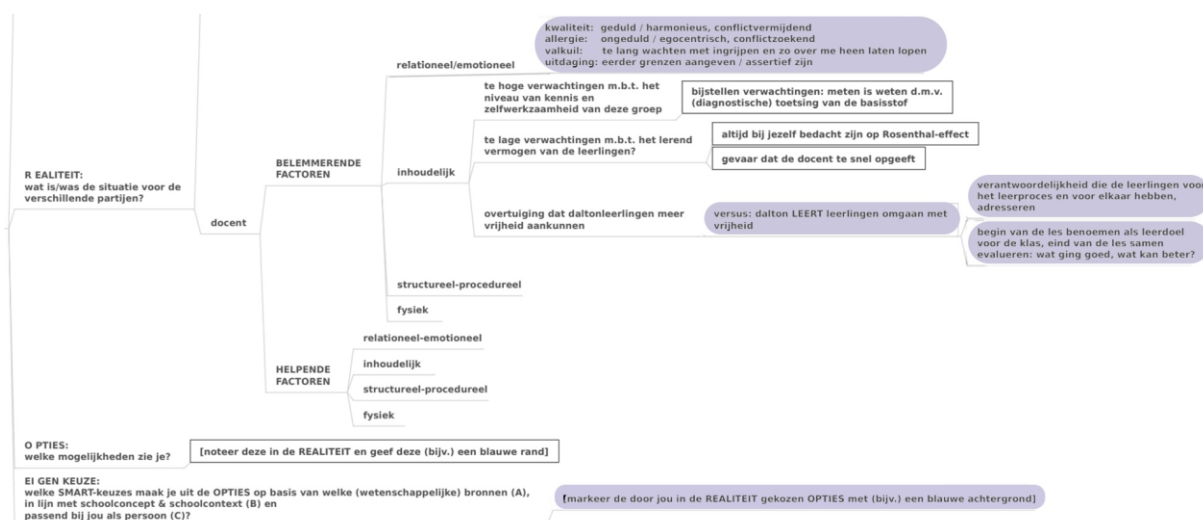


Figuur 9: D. uitwerking Realiteit-leerlingen-belemmerende factoren en Opties voor zelfstandig werken

In het voorbeeld in figuur 9 was de aanleiding voor de student de in zijn ogen onvoldoende werkhouding van zijn leerlingen tijdens zelfstandig werken. Nadat in de intervisiebijeenkomst eerst samen was onderzocht wat 'zelfstandig werken'

voor de student inhoudt, hoe dat er idealiter uitziet en hoe het leerdoel (Goal) aangescherpt kan worden, heeft de intervisiegroep getracht om bij de denkstap Realiteit voor zowel leerlingen als student (in de mindfolio: docent) relevante (relationele, emotionele, inhoudelijke, structurele en fysieke) factoren te verzamelen die belemmerend of juist helpend kunnen zijn voor het zelfstandig werken van de leerlingen.

Zo hielp het zijn leerlingen in de eerste klas bijvoorbeeld niet dat ze tijdens de lockdowns weinig fysieke lessen in groepsverband hadden meegemaakt, waardoor ze relationeel-emotionele vaardigheden zoals reactie-inhibitie minder goed hebben kunnen oefenen. In de klas uitte zich dat op verschillende manieren waar de student 'wat mee moest', zoals bijvoorbeeld dat leerlingen door de klas liepen en veel op medeleerlingen reageerden, waardoor het zelfstandig werken van alle leerlingen verstoord werd. Het verkennen van de Realiteit door de beschrijving van de student ervan en het doorvragen van de intervisiegroep hierop leidde vervolgens tot het inzicht dat de gedragsregels voor de leerlingen niet duidelijk of vanzelfsprekend waren. Dit heeft de groep bij de derde denkstap (Opties) tot uiteenlopende ideeën gebracht die in de mindfolio van een gekleurde rand voorzien zijn. Hiervan heeft de student vervolgens die suggesties of interventies een gekleurde achtergrond gegeven die in zijn eigen zone van naaste ontwikkeling liggen en die ook bij zijn persoonlijke biografie (C) passen: zo had deze student eerder al vastgesteld dat zijn op harmonie gerichte karakter geneigd is om niet, zoals hij het zelf noemde, 'hard' op te willen treden. Tijdens de intervisie kwam groepsdynamiek (A) ter sprake en kwam de student tot het inzicht dat zijn regie in de stormingfase onvoldoende duidelijk, voorspelbaar en consequent was geweest voor wat deze leerlingen nodig hadden om te leren goed zelfstandig te kunnen werken (zie figuur 10).



Figuur 10: D. uitwerking Realiteit-docent-belemmerende factoren en Opties voor zelfstandig werken

Ook kon de student in de gezamenlijke reflectie zijn beeld van de daltonvaardigheid *vrijheid en verantwoordelijkheid* (onderdeel van schoolconcept bij B) bijstellen van 'op een daltonschool kunnen leerlingen meer vrijheid aan' naar 'op een daltonschool heeft de daltondocent versterkte aandacht voor het stapsgewijs aanleren van omgaan met meer vrijheid'. Hij ging zich hierdoor meer eigenaar van het probleem van de onvoldoende werkhouding voelen én zag dit probleem niet meer als een obstakel maar als een waardevol pedagogisch leerdoel dat in de klas expliciet benoemd en geëvalueerd dient te worden.

De uitgebreide gezamenlijke reflectie door middel van de denkstappen in D vergt in het begin meer tijd dan de gebruikelijke casusbesprekingen, maar de verslaglegging in de vorm van een mindmap maakt het mogelijk om er op een later tijdstip op terug te komen, (deel)problematieken op te pakken, verder uit te diepen en naar bruikbare interventies te concretiseren.

Ook de studenten hebben, gezien de nieuwigheid van het instrument, even tijd nodig om zich de mindfolio en de reflectiemethodiek eigen te maken. De ervaring leert intussen dat de meeste studenten het instrument na drie schoolgroeptbijeenkomsten begrijpen en als ondersteunend ervaren voor zowel hun onderwijspraktijk als voor de portfolio-opdrachten die zij in het kader van hun opleiding moeten maken.

Leren en reflecteren met de NOA-Mindfolio binnen het partnerschap

Er wordt nu twee jaar gewerkt met de NOA-Mindfolio. De eerste ervaringen zijn positief. Studenten geven aan dat zij meer tijd willen besteden aan het werken met dit instrument. Mindmapping maakt het voor hen inzichtelijker om de complexiteit van het onderwijs, van het docentschap en het functioneren als onderwijsprofessionals in kaart te brengen en verbanden te leggen. Ook geven zij aan dat zij zich hiermee een gefundeerde mening vormen en op basis daarvan zichzelf als onderwijsprofessional en hun onderwijs op de school door kunnen ontwikkelen.

Deze methodiek om mindmapping met een portfoliofunctie te combineren, is niet alleen voor de student inzetbaar maar voor elke lerende onderwijsprofessional, van starters tot schoolleider.

Oud-studenten die na hun afstuderen verbonden blijven bij een van de partnerscholen geven aan dat zij dit instrument regelmatig in hun inductiefase gebruiken. Dit is voor NOA de volgende stap: dat de NOA-Mindfolio niet alleen bij het werkplekleren maar ook in de inductiefase en bij de professionele ontwikkeling van betrokken (op)leiders ingezet wordt. In opleidingsjaar 2022-2023 worden de resultaten geëvalueerd om te kunnen vaststellen of dit ook voor deze doelgroepen een geschikt instrument is.

Een uitgewerkt mindfolio staat op: www.noa-amsterdam.nl.

Ranko Steusel

Ranko Steusel, coördinerend schoolopleider (BRLO-geregistreerd) bij NOA, werkt sinds 1995 als docent Klassieke Talen en sinds 2004 als lerarenopleider op het Calandlyceum in Amsterdam. Zijn expertise is het leren leren van leerlingen en het leren doceren van docenten(-in-opleiding).

rsteusel@calandlyceum.nl

Pettra van Beveren

Pettra van Beveren heeft in zes landen haar universitaire studies gevolgd en onderwijservaring opgebouwd. Zij is werkzaam (geweest) als toezichthouder, onderwijskundige, docent, lerarenopleider, leidinggevende in het po, vo, hbo en wo. Pettra is vanuit de HU programmaleider bij NOA en tevens lid van de peerreview-commissie Samen Opleiden van Ministerie OCW.

pettra.vanbeveren@hu.nl

Bronnen die ons inspireren

Eraut, M. (2004) Transfer of knowledge between education and workplace settings. In: Rainbird, A. (ed.) *Workplace Learning in Context*, pp. 201–221. Routledge, London.

Hattie, J., & Temperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15, 257-272.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Nelissen.

Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Koster, B. (2022). Zes bouwstenen voor het creëren van een rijke leeromgeving. In *Parels van Samen Opleiden*. Geraadpleegd op 30 september 2022 van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2022/04/Parels-uit-de-praktijk-3-digitaal.pdf>.

Lingsma, M. & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. H. Nelissen.

McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. New York: University of Cambridge.

Ofman, D. (2001). *Core qualities: A gateway to human resources*. Scriptum.

Swieringa, J. & Wierdsma, A.F.M. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Wolters-Noordhoff.