

Nieuwe aanpak / methodiek

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekklaren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw traject

Elena Van den Broeck, Sabrina Govaerts, Gert Vanthournout, Inge Havermans, Annelies Aerts & Jo Van den Hauwe (AP Hogeschool Antwerpen)

Dit artikel illustreert hoe, aan de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs van de AP Hogeschool Antwerpen, het traject voor werkplekklaren evidence-informed werd ontwikkeld aan de hand van Educational Design Research (EDR). Bij EDR versterken ontwerp- en onderzoeksactiviteiten elkaar cyclisch om zowel een kwaliteitsvolle interventie als wetenschappelijke inzichten te creëren. Work@OT, een project voor praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (2017-2021), doorliep de EDR-cyclus tweemaal om een kleinschalig piloottraject voor werkplekklaren te optimaliseren en te verbreden. In de eerste cyclus werden volgende vragen onderzocht: (1) Wat zijn de sterke punten en verbeterpunten van het bestaande werkplektraject? (2) Welke basiscompetenties en beroepsrollen verwerven studenten tijdens het werkplektraject en hoe verschillen deze van de competenties die studenten verwerven in een klassiek stagetraject? Via een mixed method onderzoek (literatuurverkenning, focusgroepen, diepte-interviews en vragenlijstonderzoek) werd een antwoord gezocht op deze vragen. Het onderzoek toonde aan dat werkplekklaren studenten meer ruimte biedt om verschillende competenties en beroepsrollen te verwerven. Tevens voelden werkplekstudenten zich sterker betrokken bij het schoolteam. Het team creëerde voor hen een veilig leerklimaat wat hun leerproces, motivatie en zelfvertrouwen ten goede kwam waardoor ze zich beter voorbereid voelden op het beroepsleven. Op basis van de onderzoeksresultaten werd het werkplektraject niet enkel herwerkt, maar ook structureel ingebed in het curriculum van de lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs. Tevens wees het onderzoek op het cruciale belang van communicatie en kwaliteitsvolle samenwerking. Daarom werd in een tweede, kleinere cyclus getracht succesfactoren voor een kwaliteitsvolle samenwerking in kaart te brengen.

Inleiding

Net als andere lerarenopleidingen (Struyven & Vanthournout, 2014) worden de educatieve lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs van de AP Hogeschool (AP) geconfronteerd met een discrepantie tussen de theorie die studenten op de hogeschool verwerven en de praktijk die ze op de stageplaats kunnen inoefenen. Het klassieke stagesysteem verhindert dat studenten verschillende

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekklaren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

beroepsrollen kunnen opnemen, met eenzijdige ervaringen (Lochten et al., 2018) en een praktijkshock na de opleiding als gevolg (o.a. Harmsen et al., 2018). De opleiding slaagt er moeilijk in om studenten af te leveren met voldoende startcompetenties zoals omschreven in het beroepsprofiel voor leraren (Vlaamse Overheid, 2018; vergelijkbaar met de bekwaamheden voor leerkrachten in Nederland (Rijksoverheid, 2020)). Studenten voelen zich wel voldoende voorbereid om les te geven maar ervaren problemen met andere beroepsrollen zoals partner van ouders of lid van een schoolteam (Lochten et al., 2018). Eerder onderzoek toont dat een praktijkshock soms leidt tot de beslissing om het beroep te verlaten (Struyven & Vanthournout, 2014), wat in de context van het huidige lerarentekort in Vlaanderen ongewenst is. De lerarenopleiding zocht daarom naar alternatieven voor een klassieke stage die studenten de mogelijkheid zouden geven om meer beroepsrollen op te nemen, om hun startcompetenties te versterken en de praktijkshock te verkleinen. Ze koos daarbij voor werkplekleren.

Werkplekleren wordt begrepen als leren dat gebaseerd is op ervaring. Het is een actief en constructief proces dat plaatsvindt in een authentieke beroepssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject (Onstenk, 2001). Werkplekleren verschilt van een klassieke stage in de zin dat de studenten kennis en vaardigheden in de praktijk verwerven. De werkplek evolueert van een oefenomgeving naar een authentieke leeromgeving. Daardoor wordt de hierboven beschreven artificiële opdeling tussen het leren van theorie op de hogeschool enerzijds en het leren van praktijk op de stageschool anderzijds, grotendeels opgeheven. De nadruk komt tevens sterker te liggen op niet-georganiseerde en informele leermomenten op maat van individuele studenten. Bovendien biedt werkplekleren studenten de tijd en opportuniteiten om een ruimer takenpakket op de werkplek op te nemen en dus potentieel meer beroepsrollen in te oefenen.

In 2016 startte de lerarenopleiding van AP een piloottraject in samenwerking met het Stedelijk Onderwijs Antwerpen. In het eerste projectjaar namen drie studenten lager onderwijs (groep 3 tot en met groep 8) deel aan het project. Het jaar nadien werd het aantal betrokkenen uitgebreid tot dertien studenten uit zowel kleuter- en lager onderwijs (groep 1 tot en met groep 8). Het pilootproject kenmerkte zich door een sterke praktijkcomponent waarbij studenten gedurende een heel schooljaar wekelijks drie dagen stage liepen op één vaste stageplaats, als 'junior teamlid'. Dat hield in dat ze naast het begeleiden van klassen ook participeerden aan andere schoolse activiteiten zoals personeelsvergaderingen of oudercontacten. Eén dag per week volgden de

studenten lessen op de hogeschool en één dag per week werden ze vrijgeroosterd voor taken en lesvoorbereidingen. Ook de manier van begeleiden en evalueren werd daarbij hertekend. Waar bij reguliere stage de begeleider (van de hogeschool) en in mindere mate ook de mentor (van de stageschool) de leerdoelen en scores van de student bepaalden, werd in het piloottraject ingezet op gedeelde verantwoordelijkheid. Via coaching en gesprekken tussen alle betrokkenen werden sterktes en groeikansen van de student geanalyseerd en vertaald naar persoonlijke leervragen en -doelen. De werkplek faciliteerde vervolgens leerkansen om deze doelen te bereiken. Het leerproces werd gedocumenteerd in een portfolio dat als basis diende voor de evaluatie. Reflecties en feedback gaven tevens aanleiding tot nieuwe leervragen en -doelen waardoor een nieuw leerproces kon worden opgestart. Alle betrokkenen hadden een gelijkwaardige input binnen het begeleidings- en evaluatieproces.

Hoewel de belanghebbenden bij het pilootproject intensief samenwerkten en informeel ervaringen uitwisselden, groeide de behoefte om gebruikerservaringen en het rendement van het traject systematisch in kaart te brengen, op de eerste plaats met het oog op het verbeteren en uitbreiden van werkplekleren binnen de lerarenopleiding. AP koos daarbij voor een onderzoekende, of evidence-informed, aanpak (Ferguson, 2021) en startte een flankerend praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek op met als titel Work@OT (2017-2021). De vragen die dit project stelde, zijn:

- (1) Hoe ervaren belanghebbenden (studenten, werkplekbegeleiders van de hogeschool, mentoren van de werkplekken) het huidige piloottraject? Waar zijn verbeteringen mogelijk?
- (2) Verwerven studenten die deelnemen aan werkplekleren andere startcompetenties dan studenten die deelnemen aan een klassiek stagetraject?
- (3) Slaagt een geoptimaliseerd werkplektraject erin om de geïntegreerde verbeterpunten uit het piloottraject op te lossen?

Methodologisch raamwerk

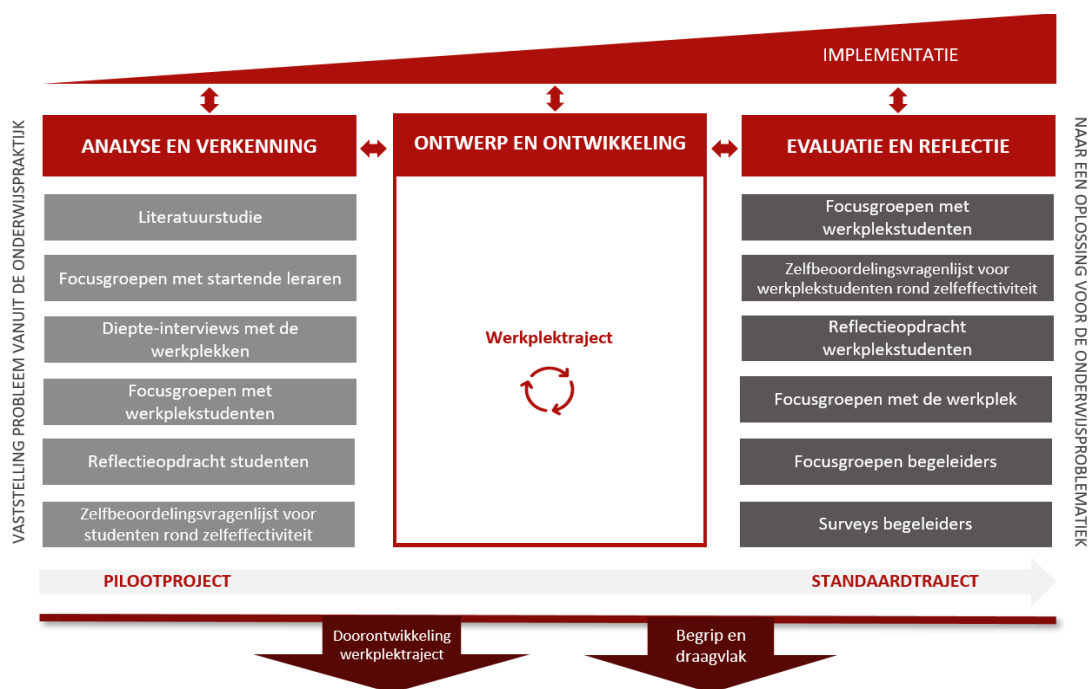
Omdat in Work@OT onderzoek en doorontwikkeling van het werkplektraject elkaar cyclisch versterkten werd gekozen voor Educational Design Research (EDR; McKenney & Reeves, 2014) als methodologisch model. EDR kan worden omschreven als een genre van onderzoek waarbij het cyclisch ontwikkelen van oplossingen voor complexe problemen in de onderwijspraktijk meteen ook de context vormt voor wetenschappelijk onderzoek (Phillips & Dolle, 2006). Onderzoek wordt in EDR op verschillende manieren geïntegreerd om het

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

ontwerpproces te versterken. Ten eerste vormt bestaand onderzoek een belangrijke informatiebron voor ontwerpbeslissingen. Ten tweede volgt EDR een cyclisch proces waarbij innovaties worden geëvalueerd en bijgestuurd op basis van empirisch onderzoek. Ten derde wordt het ontwerpproces zelf via wetenschappelijke methoden opgevolgd zodat er ook op procesniveau inzichten kunnen worden opgedaan (McKenney & Reeves, 2014).

Het algemene model voor EDR bestaat uit drie hoofdstadia waarin onderzoek en ontwerp met elkaar interageren: 1) het analyseren van het praktijkprobleem, 2) het ontwerpen van een oplossing/innovatie, en 3) het evalueren van en reflecteren op de interventie in de praktijk. Het doel van EDR is telkens tweeledig. Het betreft steeds het opdoen van kennis en inzichten én het ontwerpen van een interventie die de onderwijspraktijk verbetert (McKenney & Reeves, 2014). Eigen aan EDR is dan ook dat (ontwerp)onderzoekers en praktijkmensen samenwerken om het praktijkprobleem aan te pakken (McKenney & Brand-Gruwel, 2018). Daardoor wordt niet enkel de nodige expertise gebundeld, maar wordt ook de zogenaamde 'research-practice-gap' (VanderLinde & Van Braak, 2010) overbrugd. Het moedigt de toegankelijkheid van de onderzoeksresultaten aan en bevordert de transfer naar de onderwijspraktijk (Bakx et al., 2016).

In het project Work@OT werd EDR ingezet om werkplekieren binnen de lerarenopleiding evidence-informed te verbeteren. Startend vanuit het bestaande piloottraject werden twee cycli van ontwerponderzoek doorlopen (zie Figuur 1). In de *Analyse- en verkenningsfase* (2017-2018) werd beschikbare evidentie geïnventariseerd via een literatuurverkenning. Bijkomende inzichten werden verworven door het bevragen van alle betrokkenen bij het piloottraject. Via zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden werden succesfactoren en pijnpunten blootgelegd (Figuur 1, links). De evidentie werd in de *Ontwerp- en ontwikkelfase* (2018-2019) ingezet om het werkplektraject verder te ontwikkelen én om draagvlak te creëren bij alle betrokkenen (Figuur 1, midden). Het herwerkte traject werd in de *Evaluatie- en reflectiefase* (2019-2020) opnieuw via kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksacties onder de loep genomen (Figuur 1, rechts). De resultaten hiervan gaven aanleiding tot een nieuwe *Ontwerp- en ontwikkelfase* (2020-2021). Doorheen alle fasen werkten praktijkmensen (lerarenopleiders, mentoren,...) en onderzoekers intensief samen. Het vervolg van het artikel licht per fase de voornaamste onderzoeksactiviteiten en -resultaten toe en beschrijft hoe ontwerpbeslissingen daaruit voortvloeiden.



Figuur 1: Toepassing van EDR in Work@OT.

Analyse en verkenning

Eerdere inzichten verkennen via literatuurverkenning

Eerder onderzoek toonde verschillende voordelen van werkplekleren aan. Zo draagt werkplekleren bij aan een verhoogde expertise- en competentieontwikkeling en biedt het de mogelijkheid om specifieke en sociale vaardigheden te verwerven (Lester & Costley, 2010; Römgens et al., 2020). Werkplekleren faciliteert het socialisatieproces op de werkplek omdat studenten sneller de cultuur en de heersende waarden en normen van de werkplek verwerven (Kroeze, 2018; VLOR, 2007). Daarnaast heeft werkplekleren een positief effect op het welbevinden en de betrokkenheid van studenten omdat studenten meer zelfvertrouwen en een grotere verantwoordelijkheidszin opbouwen (Lester & Costley, 2010; Römgens et al., 2020; VLOR, 2007). Ten slotte brengt eerder onderzoek werkplekleren in verband met pedagogisch-didactische vaardigheden (ten aanzien van instructie en klasmanagement), minder stress, meer leerbereidheid en gevoel van eigenbekwaamheid bij studenten (Eraut, 1994; Lester & Costley, 2010; Lorenz et al., 2016).

Probleemverkenning via focusgroepen

Om het nieuwe werkpleklerentraject doelgericht te ontwikkelen, was het belangrijk in kaart te brengen waar startende leraren uit de lerarenopleiding tegenaan liepen en wat hun behoeften waren. Daarom werden vier

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

focusgroepen met in totaal elf oud-studenten georganiseerd. De door de overheid vastgelegde basiscompetenties voor leerkrachten en de daaruit afgeleide beroepsrollen (Vlaamse Overheid, 2018) vormden het referentiekader waarmee de gesprekken werden gestructureerd. De onderzoekers stelden een korte vragenlijst voor de deelnemers op en werkten een interviewleidraad uit. De data uit de bevraging en gesprekken werd nadien thematisch geanalyseerd vanuit diezelfde basiscompetenties.

De focusgroepen met beginnende leraren bevestigden dat de overgang naar het lerarenberoep niet vanzelfsprekend is. Deelnemers gaven aan dat ze geconfronteerd worden met stress, onzekerheden en twijfels. Daarnaast bleek dat ze zich voor bepaalde basiscompetenties onvoldoende voorbereid voelden vanuit de lerarenopleiding. In de gesprekken gaven ze aan zich minder bekwaam te voelen in de rollen van begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen (enkel op het vlak van differentiatie), partner van ouders en verzorgers, lid van het schoolteam en lid van de onderwijsgemeenschap.

Kwaliteit van het pilootproject via diepte-interviews en focusgroepen

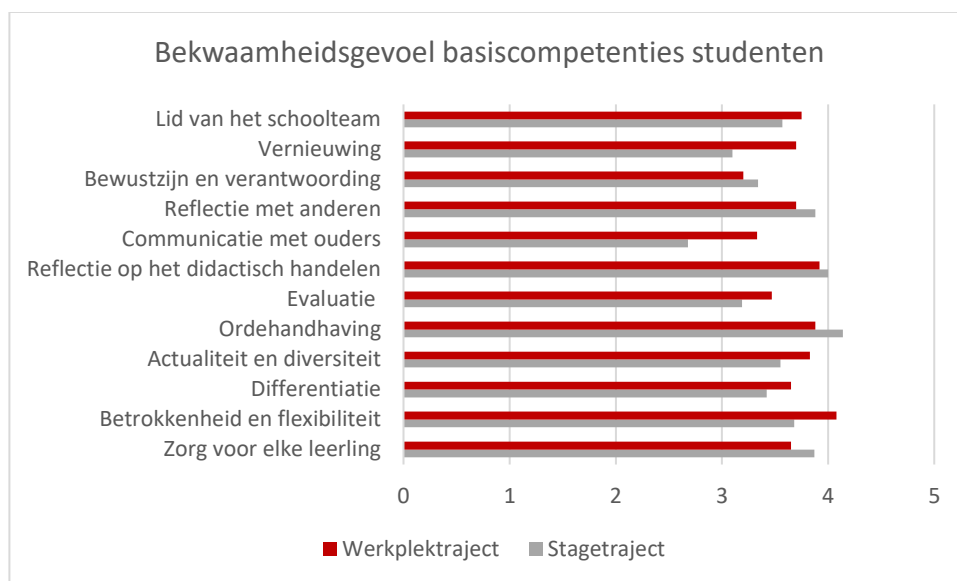
In het pilootproject werd intensief samengewerkt tussen de lerarenopleiding, studenten en de werkplek. Bij het herontwerpen leek het dan ook cruciaal deze belanghebbenden te bevragen. De standpunten van de werkplek werden gecapteerd via diepte-interviews met één mentor en twee directeurs. Daarin werd gepeild naar sterke punten en verbeterpunten van het piloottraject. Studenten (n=4) die het piloottraject reeds doorliepen werden via een focusgroep bevragd over de voorbereiding van, begeleiding tijdens en evaluatie van het pilootproject. Voor alle interviews en focusgroepen werd een interviewleidraad opgemaakt. De data werd nadien thematisch geanalyseerd.

Alle belanghebbenden gaven aan dat de samenwerking tussen de lerarenopleiding en de werkplek kon worden verbeterd. Ze suggereerden enkele mogelijke verbeterpunten: (1) een betere begeleiding van de lerarenopleiding voor het in kaart brengen van de leerpunten bij studenten, bijvoorbeeld via intervisies of een frequentere aanwezigheid op de werkplek; (2) reductie van de werkdruk die wordt ervaren omdat studenten leertaken moeten uitvoeren ter vervanging van opleidingsonderdelen; (3) versterken van de verbondenheid met de klasgroep en de hogeschool omdat studenten in het piloottraject vaak een wij-zij gevoel hadden tegenover medestudenten in het stagetraject; (4) meer communicatie en transparantie naar de werkplek vanuit de lerarenopleiding betreffende o.a. leertaken, bachelorproef en leerstof; (5) meer mogelijkheden tot betrokkenheid en inspraak van de mentor bij de beoordeling van de student.

Effectmeting van het pilootproject via vragenlijstonderzoek

Bij het opzetten van het piloottraject werd er vanuit gegaan dat werkplekleren studenten de mogelijkheid geeft om meer of andere basiscompetenties te verwerven. Om deze aanname te toetsen werd een vragenlijstonderzoek opgezet via de vragenlijst BasisCompetenties voor Beginnende Leerkrachten (BaCoBeLe; Meynen et al., 2011). Dit gevalideerde instrument is gebaseerd op het beroepsprofiel van leraren en de tien bijhorende rollen (Vlaamse Overheid, 2018). Het bevraagt (vak)didactische en pedagogische taken en het vakoverschrijdende en reflectieve handelen van de leraar aan de hand van 60 items gestructureerd in twaalf schalen. Elk item wordt gescoord op drie aspecten (gedrag, bekwaamheid en opvatting) waardoor nuancering van de resultaten mogelijk wordt.

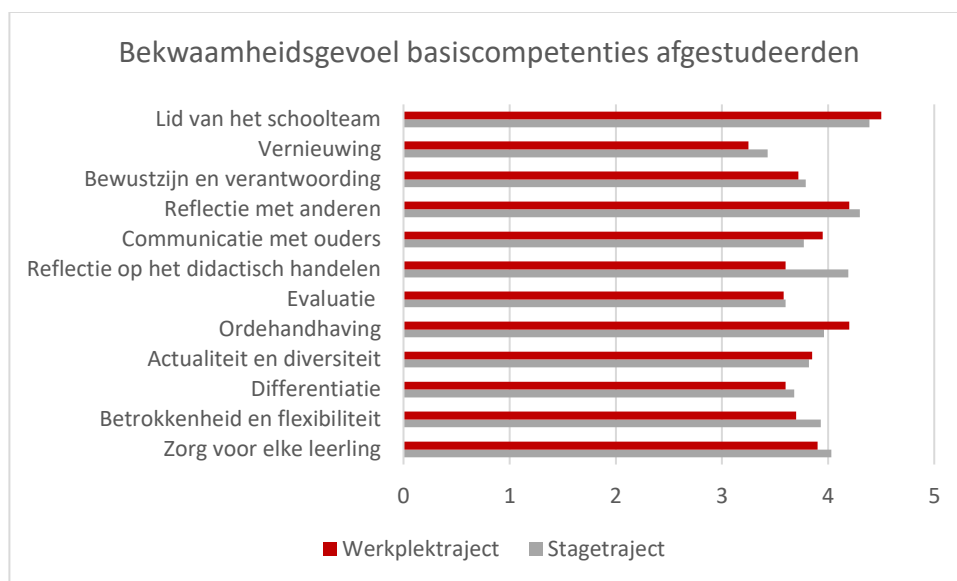
De vragenlijst werd door 206 studenten en recent afgestudeerde oud-studenten ingevuld. Studenten maakten deel uit van het reguliere stagetraject (n=67 studenten; n=75 startende leraren) of het pilootproject werkplekleren (n=8 studenten; n=8 startende leraren die deelnamen aan de pilot). De verschillende groepen werden met elkaar te vergeleken via variantieanalyses (ANOVA; De Maeyer et al., 2012) waarbij het opleidingstraject fungeerde als voorspeller en schaalscores op het BaCoBeLe-instrument als afhankelijke variabelen. Naast Cronbach's alpha als indicatie voor significantie, werd ook de η^2 als maat voor effectgrootte berekend om de relevantie van de gevonden effecten in te schatten (De Maeyer et al., 2012). Omwille van de omvang van de analyses, worden exemplarisch enkel de analyses voor de deelschalen voor bekwaamheidsgevoel getoond. De tendensen voor de andere deelschalen zijn grotendeels vergelijkbaar.



Figuur 2: gemiddelde scores Bekwaamheidsschalen BaCoBeLe-instrument bij studenten.

Figuur 2 toont het bekwaamheidsgevoel van studenten in de twee opleidingstrajecten tegenover de verschillende startcompetenties. Er konden geen significante verschillen worden vastgesteld, waarschijnlijk vanwege de kleine aantallen. De effectgroottes en visualisaties tonen wel een aantal trends. Zo achten studenten uit het werkpleklerentraject zich bekwaamer inzake betrokkenheid en flexibiliteit (gemiddeld effect), oog voor actualiteit en diversiteit in de klas (gemiddeld effect), evaluatie (gemiddeld effect), communicatie met ouders (groot effect) en het belang dat ze aan vernieuwing (groot effect) hechten. Studenten uit het reguliere traject voelen zich meer bekwaam in het reflecteren met anderen (gemiddeld effect).

Figuur 3 toont dezelfde analyses bij net afgestudeerde leraren. Daarbij valt op dat leraren die tijdens de opleiding een stagetraject volgden op de meeste startcompetenties een inhaalbeweging maken, waardoor er nog nauwelijks verschillen waar te nemen zijn inzake bekwaamheidsgevoel. Wat betreft reflectie op hun didactisch handelen voelen ze zich zelfs een stuk sterker dan oud-studenten uit het werkplektraject (gemiddeld effect).



Figuur 3: gemiddelde scores Bekwaamheidsschalen BaCoBeLe-instrument bij afgestudeerden.

Ontwerp en ontwikkeling

De onderzoeksresultaten werden vervolgens als input gebruikt om het werkplektraject verder te ontwikkelen. De lerarenopleiding stelde daarbij het ambitieuze doel om de praktijkcomponent in héél de opleiding uit te breiden en te verbreden door werkplekleren structureel in te bedden in alle opleidingsjaren. De concrete realisatie gebeurde via een curriculumvernieuwing die tijdens het academiejaar 2018-2019 werd voorbereid en vanaf academiejaar 2019-2020 werd geïmplementeerd. Terwijl studenten vroeger kozen tussen de reguliere stages en het werkplektraject, ging vanaf september 2019 elke student werkplekleren, ook eerstejaarsstudenten. Studenten in het eerste jaar startten reeds vroeg in de opleiding met een onderdompeling op de werkplek. Tijdens de rest van het eerste opleidingsjaar verblijven studenten altemeerend één of twee dagen per week op de werkplek. Van bij de start participeren studenten aan zowel het klas- als schoolgebeuren. Het uitvoeren van taken op zowel klas- als schoolniveau, zoals het voorbereiden van een muzische les, deelname aan een teamvergadering of toezicht houden op de speelplaats, moeten ervoor zorgen dat studenten sneller meer competenties verwerven. Daarnaast beschikken studenten over extra ruimte, tijdens dewelke ze extra tijd en oefenkansen krijgen om beoogde competenties te verwerven. Ten slotte mogen studenten 40 uur per jaar spenderen aan 'blikverruiming', waarbij ze in eigen leervragen beantwoorden of ingaan op leeropportunities. Deze werking blijft grotendeels gelijkaardig in de volgende opleidingsjaren, hoewel het aantal dagen op de werkplek geleidelijk aan toeneemt.

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

Via een startgesprek tussen mentoren op de werkplek, werkplekbegeleiders van de hogeschool én studenten worden voor elke student doelstellingen vastgelegd. Een overzicht van beoogde competenties en taken vormt daarbij het sleuteldocument. Studenten rapporteren via een portfolio. Opvolging gebeurt via gesprekken met dezelfde belanghebbenden waarbij doelstellingen kunnen worden afgevinkt, toegevoegd en bijgesteld. Ook de nood aan extra oefenkansen in de blikverruiming komt tijdens deze gesprekken aan bod. De eindverantwoordelijkheid voor de evaluatie blijft bij de hogeschool.

Evaluatie en reflectie

Om de kwaliteit en het effect van het vernieuwde werkplektraject in kaart te brengen werd een mixed method onderzoek opgezet, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksacties elkaar versterkten. De onderzoeksacties uit de Analyse- en verkenningfase boden daarbij inspiratie, maar moesten ook kritisch tegen het licht worden gehouden. Onderzoeksmethoden zoals diepte-interviews werden te tijdsintensief geacht vanwege grotere aantallen respondenten. Daarom werd er hoofdzakelijk gebruik gemaakt van focusgroepen en vragenlijstonderzoek. Waar de onderzoeksactiviteiten in de Analyse- en verkenningfase zich vooral richtten op het verder ontwikkelen van het werkplektraject, kreeg het onderzoek in de Evaluatie- en reflectiefase ook een aanvullend doel: draagvlak vergroten. Onderzoeksresultaten moesten helpen belanghebbenden te overtuigen van de (meer)waarde van werkplekleren waardoor een duurzame implementatie realiseerbaar zou worden.

Kwaliteit en toekomst van het werkplektraject via focusgroepen

Mentoren op de werkplek (n=24), werkplekbegeleiders van de hogeschool (n=15) en (oud-)studenten (n=13) namen deel aan aparte focusgroepen. Ze werden bevraagd over dezelfde topics: (1) hun gepercipieerde meerwaarde van werkplekleren, (2) hun ervaringen met het werkplektraject en (3) hun visie op toekomstige uitdagingen voor het traject. De focusgroepen werden gestructureerd via een interviewleidraad en nadien geanalyseerd via thematische analyses.

Alle belanghebbenden benadrukten de meerwaarde van werkplekleren. Volgens hen krijgen studenten meer ruimte om de verschillende beroepsrollen te verkennen en te ontwikkelen. Studenten leerden tijdens het werkplekleren het schoolteam en de school uitgebreider kennen. Door de band met de school en de kansen om taken binnen de school op te nemen, voelden ze zich een 'echt' teamlid in plaats van een 'bezoeker'. Studenten gaven aan dat ze door de betere band met het schoolteam minder angst ervaarden om fouten te maken. Dit

kwam, volgens hen, hun leerproces, motivatie en zelfvertrouwen ten goede, waardoor ze zich beter voorbereid voelden op het beroepsleven. Werkplekbegeleiders van de hogeschool benadrukten dan weer de meerwaarde van de verantwoordelijkheid die studenten kregen over hun leerproces. Mentoren op de werkplek geloofden dat werkplekleren ervoor zorgt dat de 'juiste' studenten afstuderen en dat studenten een beter zicht hebben op wat het beroep werkelijk inhoudt.

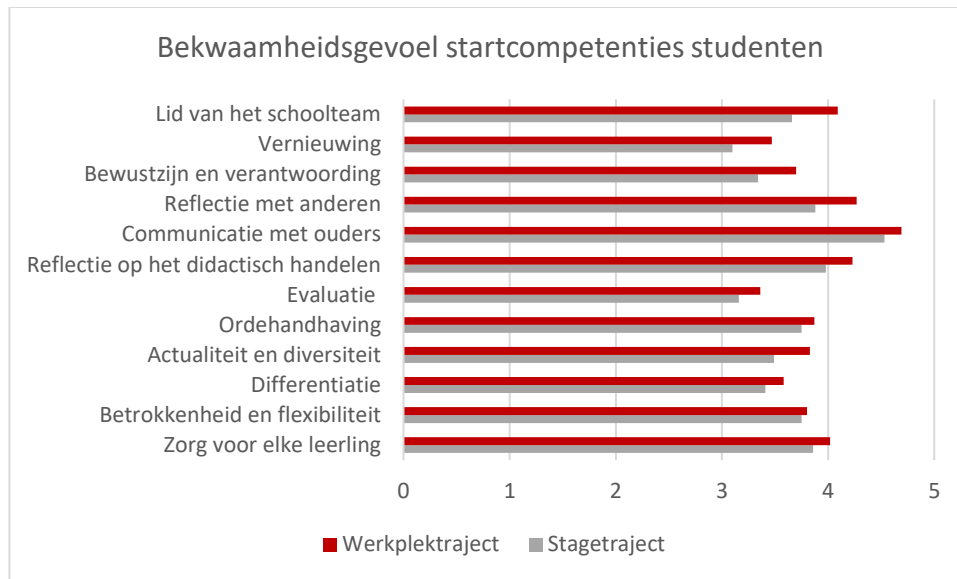
De gesprekken legden ook een aantal uitdagingen bloot, waaronder de nood aan het opbouwen van een professionele relatie tussen alle belanghebbenden. Het verduidelijken van de verwachtingen en rollen werd daarbij aangehaald als een belangrijke voorwaarde. Net als bij de evaluatie van het piloottraject bleken kwaliteit van samenwerking en communicatie voor betrokkenen cruciaal. Deelnemers formuleerden verschillende aanbevelingen zoals: (1) het organiseren van een gezamenlijke startmoment waar betrokkenen met elkaar kennis kunnen maken en informatie kan worden gecommuniceerd; (2) het duidelijk formuleren van verwachtingen bij de rol van elke betrokkene; (3) het gebruiksvriendelijker maken van het portfolio; (4) het duidelijker formuleren van evaluatiecriteria; (5) het opbouwen van een vertrouwensband tussen alle betrokkenen. Deze input werd meegenomen bij het verder bijsturen van het traject.

Effectmeting via vragenlijstonderzoek

De structurele inbedding van werkplekleren in het curriculum van de opleiding betekende dat een grotere groep studenten participeerde aan werkplekleren. Dit bood mogelijkheden voor uitgebreidere kwantitatieve analyses, waarbij de gepercipieerde basiscompetenties van studenten in het huidige werkplektraject konden worden vergeleken met deze van studenten uit het stagetraject in het oude curriculum (verzameld tijdens de Analyse- en verkenningsfase). Alumni van het werkplektraject werden opnieuw bevraagd om hun antwoorden te vergelijken met data van alumni uit het stagetraject. BaCoBeLe werd afgenomen op het einde van het academiejaar 2019-2020. Via variantieanalyses werden verschillen in basiscompetenties voor de twee typen trajecten onderzocht. Net zoals in de Analyse- en verkenningsfase, werd zowel het significantieniveau als de effectgrootte onderzocht.

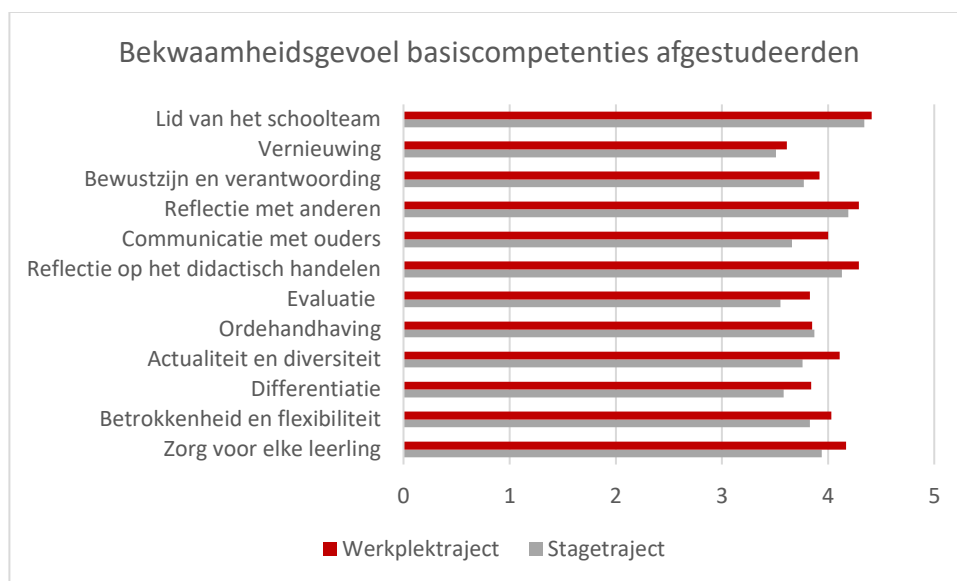
Figuur 4 visualiseert het bekwaamheidsgevoel voor studenten in het (oude) stagetraject (n=67) en het nieuwe werkplektraject (n=104). Net zoals in de Analyse- en verkenningsfase schatten de studenten uit het werkplektraject hun bekwaamheid voor de meeste schalen hoger in. Het belangrijkste verschil

situeert zich op de schaal 'lid van een schoolteam'. Daar werd een significant verschil met gemiddelde effectgrootte vastgesteld.



Figuur 4: gemiddelde scores Bekwaamheidsschalen BaCoBeLe-instrument bij studenten.

Figuur 5 toont de verschillen in gepercipieerde bekwaamheid voor afgestudeerden uit het stagetraject (n=96) en werkplektraject (n=41). De visualisaties tonen erg vergelijkbare scores. Dit wordt bevestigd door de variantieanalyses waarbij geen significante verschillen en slechts kleine effecten konden worden vastgesteld. Het gemiddelde effect voor 'reflectie op het didactische handelen', dat werd geobserveerd bij de respondenten in de Analyse- en verkenningfase, wordt niet herhaald.



Figuur 5: gemiddelde scores Bekwaamheidsschalen BaCoBeLe-instrument bij afgestudeerden.

Doorontwikkeling van het werkplektraject

De Evaluatie- en reflectiefase toont dat het vernieuwde werkplektraject voldoende kwaliteitsvol is, dat het er in slaagt studenten zich meer bekwaam te laten voelen in verschillende beroepsrollen en dat het voor studenten de praktijkschok reduceert. Toch komen ook een aantal hardnekkige uitdagingen terug die veelal terug te brengen zijn tot communicatie en de kwaliteit van de samenwerking tussen de verschillende belanghebbenden. Het feit dat mentoren op de werkplek, werkplekbegeleiders in de lerarenopleiding en studenten als gelijkwaardige partners de regie over het leerproces van studenten voeren is cruciaal voor succesvol werkplekleren, maar maakt ook van samenwerking een complex gegeven.

Daarom werd in de tweede, beperkte ontwerpcyclus gezocht naar modellen om met belanghebbenden structureel na te denken over samenwerking. Een literatuurverkenning bevestigde de uitdagingen: samenwerking is meestal weinig structureel (o.a. Cardoso, 2005) of wordt 'op goed geluk' opgezet (o.a. Brewster et al., 2016). Er zijn ook weinig modellen voorhanden die hieraan richting kunnen geven. In het 'wiel van krachtig samenwerken' (Figuur 6; Blijsie, 2019) werd echter een bruikbaar model gevonden. Dit model brengt vier succesfactoren voor samenwerking in kaart: (1) vertrouwen behouden in het doel en het team, (2) erkennen van elkaars kwaliteiten en emoties, (3) ondernemen van concrete acties om resultaten te behalen en (4) professioneel met elkaar in dialoog gaan. Het model beschouwt samenwerking bovendien als een continu proces, waarbij

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

afhankelijk van de voortgang of aard van samenwerking kan worden ingezoomd op één (of meerdere) succesfactor(en) (Blijsie, 2019).



Figuur 6: vier succesfactoren voor krachtig samenwerken (Blijsie, 2019).

Met het model en de succesfactoren als referentiekader werden tijdens het projectjaar 2020-2021 groepsgesprekken georganiseerd bij acht succesvolle praktijkvoorbeelden. De betrokkenen vertelden wat hun samenwerking zo krachtig maakt op basis van de succesfactoren. Vervolgens werden de gesprekken verwerkt tot inspirerende voorbeelden, waarin de succesfactoren voor een krachtige en kwaliteitsvolle samenwerking werden geïllustreerd en beklemtoond (vrij te consulteren via <https://anet.be/docman/irart/a08900/18291.pdf>). De succesfactoren en de inspirerende praktijkvoorbeelden werden onder belanghebbenden in het werkplektraject verspreid om reflectie aan te moedigen en samenwerking bespreekbaar te maken. Gegeven de gelijkwaardigheid van alle partners in het traject lijkt het opstarten van het proces immers even belangrijk als de manier van samenwerken waarvoor uiteindelijk wordt gekozen. De looptijd van het project verhinderde echter een meer structurele implementatie van de succesfactoren in het werkplektraject. Ook een tweede, uitgebreide Evaluatie-en reflectiefase kon niet worden opgezet binnen het bestek van het project. Wel heeft de lerarenopleiding de intentie om tijdens het academiejaar 2021-2022 verder in te zetten op duurzame samenwerking aan de hand van het model voor krachtig samenwerken.

Conclusies en reflecties

Dit artikel illustreerde de doorontwikkeling van een werkplektraject op basis van het model van Educational Design Research (EDR; McKenney & Reeves, 2014), waarbij onderzoeks- en ontwikkelactiviteiten elkaar cyclisch versterkten. Een intensieve samenwerking tussen onderzoekers en belanghebbenden bij het werkplektraject zorgde ervoor dat er - op basis van een evidence-informed aanpak - een in het curriculum verankerd traject voor werkpleklernen kon worden

Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkpleklernen: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw.

ontwikkeld. Flankerend praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek legde de meerwaarde en uitdagingen van werkplekleren bloot. Zo bleek uit onderzoeksresultaten dat werkplekleren studenten ruimte biedt om de meer verschillende competenties en beroepsrollen te verwerven, onder andere wat betreft betrokkenheid, evaluatie en aandacht voor innovatie. Tevens voelen werkplekstudenten zich sterker betrokken bij het schoolteam. Dit gevoel van 'junior teamlid' creëert voor hen een veilig leerklimaat wat hun leerproces, motivatie en zelfvertrouwen ten goede komt. Daardoor voelen studenten zich beter voorbereid op het beroepsleven. Analyses bij oud-studenten tonen aan dat verschillen grotendeels verdwijnen na afstuderen (voor studenten die in het beroep blijven). Onderzoek wees tevens op het cruciale belang van communicatie en kwaliteitsvolle samenwerking en analyseerde succesfactoren via het model voor krachtig samenwerken van Blijsie (2019).

Het project Work@OT maakte duidelijk dat EDR sleutelementen bevat die bijdragen aan een succesvolle implementatie. Ten eerste zorgde het bevragen van alle belanghebbenden (studenten, mentoren op de werkplek en lerarenopleiders) ervoor dat iedereen zich gehoord voelde bij de ontwikkeling van het werkplektraject. Dit resulteerde in een groter gevoel van eigenaarschap. Hierdoor ontstond voldoende draagvlak om het werkplektraject uit te breiden en structureel in te bedden in de lerarenopleiding. Ten tweede bleek het bestaande netwerk van de lerarenopleiding met scholen en alumni onontbeerlijk. Vanuit dit netwerk konden betrokkenen persoonlijk worden aangesproken om mee te werken aan het onderzoek waardoor rijke data werd verkregen. Ten slotte is expertiseopbouw (met EDR, BaCoBeLe, evidence-based werken, ...) een cruciaal element. Gedurende het project werkten onderzoekers en projectmedewerkers in de lerarenopleiding intensief samen en bouwden zo ervaring en vertrouwen op. De vertaling van deze samenwerking in concrete producten, zoals een handleiding voor BaCoBeLe, interviewleidraden, inspirerende voorbeelden of methodieken bij het model van Blijsie, zorgen ervoor dat de lerarenopleiding in de toekomst zelfstandig nieuwe cycli kan doorlopen volgens het EDR-model. Zo kan de kwaliteit van het werkplektraject blijvend worden opgevolgd.

Het project bracht ook uitdagingen naar boven. Zo vraagt het doorlopen van een ontwerpcyclus de nodige tijd en personeelsinzet. Innoveren via een evidence-based aanpak zonder de tijd en ruimte die een onderzoeksproject biedt, legt een hoge druk op de belanghebbenden. Bovendien bleek het soms moeilijk te bepalen wanneer er voldoende inzichten werden opgedaan om onderbouwd naar een volgende fase in de ontwerpcyclus over te gaan. De behoefte om 'zeker te zijn' over beslissingen conflicteerde met de nood om 'door te doen'. Ten slotte

werd duidelijk dat een duurzame inbedding van innovatie in de praktijk een zekere mate van datageletterdheid vraagt bij alle betrokkenen. Het kunnen begrijpen van onderzoeksresultaten is daarbij niet enkel cruciaal voor het creëren van een draagvlak tijdens de innovatie. Het is ook noodzakelijk voor de duurzame opvolging van de innovatie nadat ze is afgerond. Desalniettemin biedt het EDR-model volgens de auteurs een krachtig model om innovaties zoals werkplekleren vorm te geven, om ze te optimaliseren en om voldoende draagvlak te creëren om ze duurzaam te implementeren.

Elena Van den Broeck

Elena Van den Broeck is werkzaam bij het Onderzoekscentrum een Leven Lang Leren en Innoveren van de AP Hogeschool. Daar is ze onderzoeker en speerpuntcoördinator van het speerpunt 'leren en ontwikkelen in een professionele context'. Ze was als onderzoeker verbonden aan het PWO-project Work@OT.

Elena.vandenbroeck@ap.be

Sabrina Govaerts

Sabrina Govaerts is werkzaam bij het Onderzoekscentrum een Leven Lang Leren en Innoveren van de AP Hogeschool. Ze was als onderzoeker verbonden aan het PWO-project Work@OT.

Sabrina.govaerts@ap.be

Gert Vanthournout

Dr. Gert Vanthournout is onderzoeker bij en coördinator van het Onderzoekscentrum een Leven Lang Leren en Innoveren van de AP Hogeschool.

Gert.vanthournout@ap.be

Inge Havermans

Inge Havermans is werkzaam bij het Departement Onderwijs en Training van de AP Hogeschool. Ze was als onderzoeker verbonden aan het PWO-project Work@OT.

Inge.havermans@ap.be

Annelies Aerts

Annelies Aerts is werkzaam bij het Departement Onderwijs en Training van de AP Hogeschool. Ze was als onderzoeker verbonden aan het PWO-project Work@OT.

Annelies.aerts@ap.be

Jo Van den Hauwe

Jo Van den Hauwe is opleidingshoofd van de Educatieve Bacheloropleiding Kleuter- en Lager Onderwijs van de AP Hogeschool.

Jo.vandenhauwe@ap.be

Referenties

Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by teacher researchers in a PhD program. *Teachers and Teacher Education*, 60, 76-87.

Blijscie, G. (2019). *Over het wiel van krachtig samenwerken*. Geraadpleegd op 24/05/2022, van <https://www.krachtigsamenwerken.nl/wiel-van-krachtig-samenwerken/>

Brewster, A. B., Pisani, P., Ramseyer, M., & Wise, J. (2016). Building a university-community partnership to promote high school graduation and beyond: An innovative undergraduate team approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8, 44-58.

Cardoso, J. (2005, 31 januari – 4 februari). *About the complexity of teamwork and collaboration processes* [Paperpresentatie]. IEEE 2005: Symposium on Applications and the Internet Workshops, Trento, Italië. Geraadpleegd op 13 juni 2022, van https://www.researchgate.net/publication/4236369_About_the_Complexity_of_Teamwork_and_Collaboration_Processes

De Maeyer, S., Coertjens, L., & Ardies, J. (2012). *Bivariate en multivariate statistiek met R: Een open leerpakket in R*. Academia Press.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Psychology Press.

Ferguson, L. E. (2021). Evidence-informed teaching and practice-informed research. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 199-208.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition, *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643.

Kroeze, C. (2018). Begeleiding in de opleidingsschool. *Platform Samen Opleiden & Professionaliseren*. Geraadpleegd op 19 juli 2022, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/02/180206-begeleiding-in-de-opleidingsschool-def-lr.pdf>

Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.

Lochten, L., Pycke, L., Aerts, A., Havermans, I., Van den Hauwe, J., & Vanthournhout, G. (2018, 14 november). *Designing, implementing and investigating a workplace learning environment in teacher education* [Powerpoint-slides], AP Hogeschool Antwerpen. Geraadpleegd op 13 juni 2022, van <https://anet.be/desktop/irart>

Lorenz, M., Maulana, R., Canrinus, E., Van Veen, K., & Van de Grift, W. (2016). *Teaching skills and transition smoothness of teachers educated in professional development schools in The Netherlands*. University of Groningen. Geraadpleegd op 30 augustus 2022, van <https://research.rug.nl/en/publications/teaching-skills-and-transition-smoothness-of-teachers-educated-in>

McKenney, S., & Brand-Gruwel, S. (2018). Roles and competencies of educational design researchers: One framework and seven guidelines. *Learning, design, and technology*, 41, 1-26.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J. Michael Spector, M. David Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). NY: Springer.

Meynen, K., Struyf, E., & Adriaenssens, S. (2011). Is de beginnende leraar klaar voor de praktijk? De validering van de vragenlijst BaCoBeLe: een instrument voor het meten van de basiscompetenties van de beginnende leraar in het secundair onderwijs. *Pedagogische Studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 88(4), 266-282.

Onstenk, J. H. A. M. (2001). Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78(2), 134-140.

Phillips, D., & Dolle, J. (2006). From Plato to Brown and beyond: Theory, practice, and the promise of design experiments. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional Psychology: Past, present and future trends. Sixteen essays in honout of Erik De Corte* (pp. 277-292). Oxford: Elsevier.

Rijksoverheid (2020, 1 augustus). *Besluit bekwaamheidseisen personeel*. Geraadpleegd op 13 juni 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2020-08-01>

Römgens, I., Scoupe, R., & Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603.

Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45.

Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36, 299-316.

Vlaamse Overheid (2018, 4 juli). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Geraadpleegd op 13 juni 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404#:~:text=De%20basiscompetenties%20voor%20leraren%20geven,elke%20student%20in%20de%20lerarenopleiding>

VLOR (2007, 31 mei). *Advies over beroepsprofiel en basiscompetenties van de leraren*. Geraadpleegd op 13 juni 2022, van <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-beroepsprofiel-en-basiscompetenties-van-de-leraren>