

Nr. 4  
Jaargang 43  
2022

# Tijdschrift voor Lerarenopleiders



### Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



**Ga naar:** <https://velon.nl/professionalisering/tijdschrift-voor-lerarenopleiders/>

# Colofon

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders is een gezamenlijke uitgave van Velon en VELOV. Het verschijnt vier keer per jaar, waarbij de vierde editie steeds een themanummer is. In het tijdschrift delen lerarenopleiders onderzoeksresultaten, praktijkervaringen, ideeën en opinies. Alle artikelen zijn gereviewd door twee personen, één uit de redactie van het Tijdschrift en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

## **Hoofdredacteur:**

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

E-mail: [tijdschrift@velon.nl](mailto:tijdschrift@velon.nl)

## **Gastredactie Themanummer 2022:**

Bob Koster (voorzitter gastredactie) – Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Chris Kroeze – Hogeschool Arnhem en Nijmegen

Mariëlle Theunissen – Hogeschool Rotterdam

Annette Schaafsma – Marnix Academie

Marco Mazereeuw – Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

Judith de Ruyter – AO consult

Mirella Verspiek – VO-Raad

Edmee de Suasso dLima dPrado – Saxion

Martiene Menserink - Landstede

Martin van der Plas – Scalda

[www.velon.nl](http://www.velon.nl)

[www.velov.be](http://www.velov.be)

# Inhoudsopgave

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                               |      |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Inleiding</b>                 | <u>Kernthema's om in gesprek te gaan over werkplekleren</u>                                                                                                                                                                                                   | 5.   |
| <b>Nieuwe aanpak / methodiek</b> | <u>De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.</u><br><i>Colleen Clinton, Rianne Bosland-Meering, Mascha Enthoven</i>                                  | 13.  |
| <b>Praktijkvoorbeeld</b>         | <u>Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.</u><br><u>Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.</u><br><i>Karen Slot, Bjorn Tolboom, Marcelle Hobma,</i>                                                               | 29.  |
| <b>Onderzoek</b>                 | <u>Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren.</u><br><i>Tom Adams, Bob Koster, Perry den Brok</i>                                                                                                    | 38.  |
| <b>Beschouwend</b>               | <u>Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding</u><br><i>Richard van den Berg, Theo van den Bogaart, Martine van Rijswijk</i>                                                                       | 56.  |
| <b>Nieuwe aanpak / methodiek</b> | <u>Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!</u><br><i>Alie van den Hengel, Anke van Riel</i>                                                                                                        | 73.  |
| <b>Nieuwe aanpak / methodiek</b> | <u>Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider</u><br><i>Marjolijn Peltenburg, Carolien Duijzer, Miranda Timmermans</i>                         | 91.  |
| <b>Nieuwe aanpak / methodiek</b> | <u>Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken</u><br><i>Bob Koster, Martin van der Plas, Carlo Jansen, Sandra Huveneers, John van der Kant</i>                                                                                                  | 105. |
| <b>Praktijkvoorbeeld</b>         | <u>De NOA-Mindfolio als verbinder tussen theorie, praktijk en persoon</u><br><i>Ranko Steusel, Petra van Beveren</i>                                                                                                                                          | 119. |
| <b>Nieuwe aanpak / methodiek</b> | <u>Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw traject</u><br><i>Elena Van den Broeck, Sabrina Govaerts, Gert Vanthournout, Inge Havermans, Annelies Aerts &amp; Jo Van den Hauwe</i> | 132. |
| <b>Praktijkvoorbeeld</b>         | <u>Het ontwerpmodel van Zitter &amp; Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren</u><br><i>Corry Kocken, Colette van den Heuvel</i>                                                                             | 151. |

## Inleiding

Kernthema's om in gesprek te gaan over werkplekleren.

*In dit nummer van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders ligt de focus op één thema, namelijk Werkplekleren. Aan de ene kant is dat een heel breed onderwerp, aan de andere kant zien we, als we door onze ooghalen naar de tien artikelen kijken die in dit nummer zijn opgenomen, een aantal inhoudelijke kernen naar voren komen. Ook is het mogelijk om dwarsverbanden tussen de artikelen te leggen.*

*We geven in deze inleiding als een soort kijkwijzer duiding aan de verschillende bijdragen die in dit nummer staan en benoemen een aantal kernthema's. We beginnen met een persoonlijke noot ten aanzien van het thema 'Werkplekleren'.*

*Dit nummer is het waard om in samenhang bekeken en besproken te worden door opleiders binnen opleidingsinstituten en partnerschappen. Daar komen we aan het eind op terug.*

### Het belang van werkplekleren: een persoonlijk verhaal

Het streven is dat 40% van het programma, dat de aanstaande leraren doorlopen, plaatsvindt op de werkplek. Er is al een tijd discussie of dat een minimale eis is of een richtlijn waaraan grotendeels tegemoet gekomen moet worden. So be it! Een gegeven is dat aanstaande leraren niet alleen een substantieel deel van hun tijd op de werkplek aan het leren zijn, maar dat daarover 'mijn' 1e jaars aanstaande leraren op de werkplek van het Koning Willem 1 College in 's-Hertogenbosch unaniem aangeven dat dát de plek is waar ze betekenisvolle ervaringen op doen en waar hun ontwikkeling echt een stevige impuls krijgt.

*Zelf heb ik de meerwaarde van het leren op de werkplek aan den lijve ervaren als beginnend docent maatschappijleer. Ik begon, in de jaren 80 van de vorige eeuw, met een invalbaan op een school in Amsterdam Osdorp, startte in januari, doorliep een zoektocht van een half jaar waarin het soms in klassen lekker liep en soms in klassen helemaal niet liep, en ik had geen idee wat de reden daarvan was. Ik probeerde te overleven, ging soms bijna ten onder, krabbelde dan weer op en sleepte me de laatste maanden naar het eind van het schooljaar toe. Ik stuurde er niemand uit dus de schoolleiding was tevreden. In de pauzes vroeg geen enkele collega hoe het ging en van enige begeleiding was geen sprake. Een intense tijd waarbij de werkplek me bijna*

*had opgeslokt en waar ik ervaringen heb opgedaan die me nu nog steeds bij zijn gebleven.*

*Na de zomervakantie begon ik op de RSG Minkema in Woerden. Dat gaf me niet alleen de gelegenheid om een nieuwe start te maken, ik kreeg daar ook de gelegenheid om de meerwaarde van het werkplekleren intens te beleven en te doorleven. Ik kreeg een mentor toegewezen, een ervaren docent geschiedenis, die elke week minimaal een uur met mij sprak over mijn ervaringen. Er waren gemeenschappelijke maandelijkse bijeenkomsten met alle vijftien beginnende leraren waarin we ervaringen uitwisselden en thema's zoals orde houden bespraken. We gingen als beginners bij elkaar op lesbezoek en we gingen bij onze mentor op lesbezoek. Er werden video opnames gemaakt van mijn lessen die ik terugkeek met een begeleider van de universiteit. Ik 'werkplekleerde' dat het een aard had, dáár in Woerden op de werkplek. Dáár heb ik het docentschap ook daadwerkelijk in de vingers gekregen door mijn ervaringen te delen, te verdiepen en te herstructureren.*

Zo hebben we als leraren, als lerarenopleiders (werkplekbegeleiders, schoolopleiders, instituutopleiders, et cetera) én als betrokkenen bij het opleiden van aanstaande leraren allemaal iets met werkplekleren, kunnen we allemaal een soortgelijk verhaal vertellen waarin de meerwaarde van het leren op de werkplek naar voren komt. Ook in dit themanummer komt het belang en de meerwaarde van het leren op de werkplek aan de orde.

Overigens, als het gaat om de definitie van werkplekleren dan gebruiken we daarvoor graag de omschrijving van Jeroen Onstenk (2018): *“Werkplekleren is een vorm van op ervaring gebaseerd leren: een actief en constructief proces dat plaatsvindt in de reële arbeidssituatie, waarin (het omgaan met) werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk bepalend zijn voor het leerdoel en de leerinhoud”* (p. 6).

## **Twee perspectieven**

Toen we aan dit themanummer begonnen was er één ding vanaf het begin al duidelijk: in dit nummer moet zichtbaar zijn dat bij werkplekleren zowel het perspectief van 'de instituten' als het perspectief van 'het werkveld' vertegenwoordigd zijn. We zijn er dan ook trots op dat in de gastredactie beide perspectieven vertegenwoordigd zijn, dat de auteurs van de artikelen een duidelijke mix laten zien tussen schoolopleiders en instituutopleiders en dat in de inhoud van de artikelen aan de verbinding tussen theorie en praktijk op verschillende manieren invulling wordt gegeven (zie ook verderop).

De bijdragen in dit themanummer zijn tot stand gekomen na een oproep via zowel de Velonsite als via het platform Samen Opleiden en Professionaliseren. Ook dat is weer een voorbeeld van de mix die we graag wilden realiseren van bijdragen uit instituten en werkveld.

Bij de selectie van de bijdragen (aanbod van twintig dus we moesten helaas selecteren) hebben we onder andere gekeken naar het vernieuwende karakter. Dan blijkt dat er interessante en betekenisvolle bijdragen tussen zitten die we hierna duiden onder de volgende kernthema's:

1. Samenwerking schoolopleiders en instituutopleiders;
2. Verbinden van theorie en praktijk en de rol van de opleider;
3. Wat willen we bij de studenten teweeg brengen?;
4. Rijkheid aan taal;
5. Modellen voor ontwerp leeromgeving/programma's.

### **Samenwerking schoolopleiders en instituutopleiders**

Een belangrijke boodschap die uit de bijdragen in dit themanummer naar voren komt, is dat programma's en bijeenkomsten voor werkplekleren alleen maar ontwikkeld kunnen worden door intensieve samenwerking tussen schoolopleiders (so's) en instituutopleiders (io's). Daarmee wordt invulling gegeven aan wat in het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (2021) als één van de kernen wordt benoemd voor partnerschappen. In een aantal artikelen in dit themanummer, zoals 'Onderzoekend Bewegen', 'Ontwikkelgesprekken' of 'Het speelveld', wordt uitgebreid ingegaan op de meerwaarde van samenwerking tussen so's en io's.

Bovendien wordt in het 'Onderzoekend Bewegen'- artikel een fasering geschetst van de verschillende sessies die plaats hebben gevonden om greep te krijgen op de vraag 'hoe onderzoekend vermogen bij studenten te stimuleren'. En wordt in het artikel 'Ontwikkelgesprekken' het concept Opleidingshuis uitgebreid uit de doeken gedaan. In het artikel 'Opleiden van zij-instromers' wordt een gepassioneerd verhaal verteld over het samen ontwikkelen van een traject voor deze specifieke groep waarbij veelvuldig de dialoog wordt aangegaan met alle actoren.

### **Verbinden van theorie en praktijk en de rol van de opleider**

Hét thema en dé uitdaging van de lerarenopleiding, al een aantal jaren, is het verbinden van theorie en praktijk. In het verleden hadden we te maken met de NVAO standaarden en daar werd dat al als een belangrijk element geformuleerd. Dit element komt ook terug in het nieuwe kwaliteitskader.

Kernthema's om in gesprek te gaan over werkplekleren.

Dat op dit gebied echt stappen zijn gezet en dat we daar steeds verder in komen blijkt uit een aantal bijdragen in dit themanummer. Dat opleiders daar een belangrijke rol in spelen is evident, immers uit het mooie proefschrift van Han Leeferink (2016) blijkt dat studenten - als ze eenmaal op de werkplek zijn - niet automatisch gebruik maken van theorie. Als het gaat om het verbinden van praktijk en theorie en de rol van de opleider wordt in de bijdrage:

- 'Het ontwerpmodel ...' duidelijk dat de opleider de student prikkelt/uitdaagt 'ervaren' en 'kennis vergaren' met elkaar te verbinden;
- "Het speelveld" een ontwikkeltraject van schoolopleiders en instituutopleiders geschetst waarin deze hun eigen rol als opleider verrijken en verdiepen door te werken aan leerrijke verbindingen tussen praktijk en opleiding;
- 'Kansen' van een groep schoolopleiders in de regio Zuid (Brabant en Zeeland) mogelijkheden geschetst om de rol van de werkplekbegeleider te versterken;
- 'Onderzoekend bewegen' bekeken hoe de opleider in een leerteam studenten kan ondersteunen in het maken van de verbinding tussen kennis uit bronnen en hun betekenisvolle ervaringen;
- 'Ontwikkelgesprekken' professionele intuïtie als één van de vaardigheden benoemd die van opleiders wordt gevraagd bij het voeren van ontwikkelgesprekken met studenten.

### **Wat willen we bij de student teweeg brengen?**

Op verschillende plekken in dit themanummer wordt, met name vanuit het realiseren van de voorgaande verbinding tussen theorie en praktijk, aangegeven wat we als opleiders uiteindelijk bij de student teweeg willen brengen. Daar wordt verschillende taal aan gegeven.

In de bijdrage 'Het ontwerpmodel' wordt aangegeven dat studenten 'een geïntegreerde kennisbasis' kunnen ontwikkelen. Terwijl in de bijdrage 'De NOA-mindfolio' de integratie tussen bronnen, persoon en praktijk/context beschreven wordt door middel van het meer handelingsgerichte G.R.O.E.I. model. En in de bijdrage 'Een rollenspel' wordt beschreven hoe een student - op basis van kennis uit modules en kennis van collega's - een vertaling maakt in de vorm van een onderwijsproduct, dat bestaat uit een rollenspel dat hij vervolgens uitprobeert en deelt in een thema bijeenkomst binnen het partnerschap.

Deze verschillende invullingen leveren interessante gespreksstof op: gaat het bij het verbinden van theorie en praktijk uiteindelijk meer om het opdoen van inzicht, om een uitbreiding van gedrag of om concrete producten of om .....? In dit gesprek kunnen ook de drie functies die in het artikel over 'Onderzoekend Bewegen' aan onderzoek worden toegekend zeker meegenomen worden.

Wat uit dit themanummer ook naar voren komt is dat de student de regie neemt over het eigen leren en wat het resultaat daarvan is. Zo wordt in het artikel 'Patronen ..' geschetst dat studenten op een zelfsturende manier hun competenties ten aanzien van klasmanagement kunnen ontwikkelen, door daarvoor theorie en kennis van opleiders in te zetten; het leidt tot vier typen studenten. En blijkt uit de bijdrage 'Evidence-informed ontwikkelen' dat de studenten in vergelijking met het klassieke stagetraject tijdens werkplekleren meer ruimte krijgen voor het verwerven van competenties en rollen die voor de aanstaande leraar van belang zijn.

## Rijkheid aan taal

Niet alleen aan wat we bij de studenten teweeg willen brengen wordt nieuwe taal gegeven, uit verschillende bijdragen komt mooie taal ten aanzien van werkplekleren naar voren. Er worden concepten gebruikt zoals 'transformatief leren', 'hybride leren / hybride leeromgeving' en 'boundary crossing' om in kaart te brengen wat er in het werkplekleren gebeurt en wat er verder ontwikkeld zou kunnen worden.

Daarnaast krijgen we mooie taal mee om centrale begrippen meer te duiden of daar anders naar te kijken. Reflectiviteit bijvoorbeeld wordt omschreven als 'het opmerkzaam zijn op betekenisvolle ervaringen', interessant en zet aan tot denken en verdiepen.

Andere voorbeelden betreffen 'contextbewustzijn' als 'in een specifieke schoolcontext betekenis geven aan wetenschappelijke en maatschappelijke inzichten', terwijl in een ander artikel wordt gesteld dat het gaat 'om het contextualiseren van een vraag binnen het curriculum van de lerarenopleiding'. Of 'lev' (sic!! dus nee niet 'lef' maar 'lev') wat nodig is 'om samen het niet weten te omarmen'.

Aan ons als opleiders de uitdaging om daar weer betekenis aan te geven en die te verbinden met onze eigen opleidingspraktijk.

## **Modellen voor ontwerp leeromgevingen/programma's**

Uit dit themanummer blijkt ook dat het niet alleen gaat om het ontwikkelen van mooie en rijke praktijken voor het leren op de werkplek. Wat daarnaast een echt nieuwe ontwikkeling is die in dit themanummer naar voren komt, is dat er binnen partnerschappen nagedacht wordt over de manier waarop die rijke praktijken/leeromgeving ontwikkeld kunnen worden.

De artikelen 'Het ontwerpmodel' en 'Evidence-informed ontwikkelen' zijn daar voorbeelden van.

Uit die artikelen wordt niet alleen duidelijk dat het van belang is dat partners over de grenzen van hun eigen instituut en school heen kunnen kijken, maar ook dat het gebruik van een model voor het ontwikkelen van werkplekleren zeer behulpzaam is: een model voor hybride leren en/of Educational Design Research. De bijdrage 'Evidence-informed ontwikkelen' van onze Belgische collega's is een prachtig voorbeeld van het systematisch en onderzoeksmatig ontwikkelen van een hoogwaardig werkpleklerentraject op een cyclische manier, door onderzoekers en praktijkmensen samen.

## **Wat hiermee te doen?**

In het voorgaande hebben we geprobeerd met een meta blik te kijken naar de verschillende artikelen die in dit thema nummer over Werkplekleren staan. We hopen dat dit kader prikkelt om verder in de inhoud van dit themanummer te duiken.

We gaven in het begin aan dat 'dit nummer het waard is om in samenhang bekeken en besproken te worden door opleiders binnen opleidingsinstituten en partnerschappen'. Dat kan leiden tot bijvoorbeeld:

- het gebruiken van inzichten en mooie taal die in bepaalde artikelen aan onderdelen van werkplekleren worden gegeven om daarmee het programma voor de studenten te verrijken;
- de samenwerking tussen school- en instituutopleiders verder te versterken vanuit de voorbeelden die in een aantal artikelen worden gegeven (zie hierboven bij sub paragraaf 'Samenwerking');

- de rol van de opleiders handen en voeten te geven bij het ondersteunen van studenten bij het verbinden van kennis uit bronnen (theorie) en betekenisvolle ervaringen (praktijk);
- het gesprek te voeren over de vraag wat we met werkpleklers bij studenten teweeg willen brengen: verdieping van kennis, uitbreiding van handelingsrepertoire en/of opleveren van relevante producten;
- bij het herijken van de leeromgeving voor het werkpleklers gebruik te maken van de systematische aanpak die in het artikel 'Evidence based' wordt geschetst of gebruik te maken van het model dat in het artikel 'Het ontwerpmodel' wordt beschreven.

Dit themanummer wordt dit cursusjaar besproken in de leesclub 'Onderzoek Werkpleklers' die vanuit de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg al voor het derde jaar georganiseerd wordt voor werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutopleiders. Misschien ook een idee om dit themanummer in de Velon leesclub onder de loep te nemen!

Bob Koster, gast eindredacteur  
Martiene Enserink  
Chris Kroeze  
Marco Mazereeuw  
Martin van der Plas  
Judith de Ruijter  
Annette Schaafsma  
Edmée Suasso de Lima de Prado  
Mariëlle Theunissen  
Mirella Verspiek

## **Literatuur/bronnen**

Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (2021). Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Leeferink, H. (2016). Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek. Eindhoven: Technische Universiteit, proefschrift.

Onstenk, J. (2018). Het werkplekcurriculum in de school: Leren op de werkplek. Kwaliteitsreeks Steunpunt Opleidingsscholen. Utrecht.

## Nieuwe aanpak / methodiek

Onderzoekend bewegen.

De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

*Colleen Clinton, Rianne Bosland-Meering, Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland*

*Het Samen Opleiden traject De Noord- Hollandse SamenScholing (NHS) is een samenwerking tussen pabo Inholland Alkmaar en vijf schoolbesturen in het primair onderwijs uit de regio. Het doel is om studenten op te leiden tot reflectieve, contextbewuste leraren. Dit opleiden gebeurt in een hybride leeromgeving waarin opleiding en werkveld samenwerken in leerteams. De op deze wijze opgeleide leraren benutten onderzoekend vermogen in hun dagelijks handelen om continue af te kunnen stemmen op wat leerlingen nodig hebben. Deze leerteams bestaan uit eerste- en tweedejaarsstudenten, een instituuts- en een schoolopleider. Het lectoraat De Pedagogische Opdracht (DPO) van Inholland legde de theoretische basis voor het definiëren en bevorderen van de reflectieve en contextbewuste professionaliteit van de (aanstaande) leraren en voor het definiëren van de plaats en functie van onderzoekend vermogen in dit proces. Daarnaast volgden de onderzoekers van het lectoraat DPO de leerteams gedurende het eerste jaar om middels actieonderzoek te verkennen hoe reflectiviteit en contextbewustzijn bij studenten versterkt kan worden en hoe zij hiervoor hun onderzoekend vermogen kunnen benutten. Er is in kaart gebracht wat dit betekent voor het samen werken en leren in leerteams en wat dit betekent voor de rol van de lerarenopleider.*

*In dit artikel gaan we allereerst dieper in op de concepten die in het ontwerp en de werkwijze van de leerteams als theoretische basis zijn benut. Vervolgens lichten we toe op welke wijze de onderzoekers met de lerarenopleiders in de leerteams hebben samengewerkt, hoe het proces is verlopen, welke keuzes zijn gemaakt en wat de inzichten zijn. De citaten die de theorie illustreren zijn afkomstig uit actieonderzoek dat onderzoekers van het lectoraat samen met de lerarenopleiders hebben verricht.*

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

## De drie functies van onderzoekend vermogen in relatie tot reflectiviteit en contextbewustzijn

In veel opleidingscurricula staat omschreven dat studenten opgeleid worden tot reflectieve professionals die beschikken over onderzoekend vermogen of een onderzoekende houding. Hoe deze reflectieve professionaliteit vorm en invulling krijgt, verschilt.

### Reflectiviteit

Volgens de visie van het lectoraat DPO kenmerkt reflectiviteit zich door opmerkzaamheid op betekenisvolle ervaringen in het primair proces (Enthoven, 2020). Een leraar werkt met leerlingen in zijn groep, en merkt op dat er iets niet 'lekker' of anders loopt. Een bepaalde interactie met een leerling loopt anders dan verwacht, de les loopt niet vlot of juist beter dan verwacht, of een instructie heeft niet het gewenste effect zoals hij beoogde (Enthoven, 2020; Lee & Cross Francis, 2018). Deze betekenisvolle momenten roepen bij een leraar een emotie op, gevoelens van blijdschap, frustratie, trots, verdriet of van niet weten (Mittendorff, 2014).

*Student: "De les rekenen die ik voor vandaag voor ogen had liep niet zoals ik had gehoopt. Een aantal leerlingen begreep niets van mijn uitleg over de deelsommen. Wist even niet hoe ik dat verder aan moest pakken. Hoe zorg ik ervoor dat de leerlingen het de volgende les wel begrijpen?"*

Bovenstaand citaat illustreert hoe een leraar een betekenisvolle situatie opmerkt. Reflectiviteit uit zich door het stellen van relevante vragen bij deze situatie. Reflectiviteit vormt de start voor het vinden van antwoorden op deze vragen. Om tot antwoorden passend bij de behoeften van leerlingen te komen is een tweede professionele kwaliteit van de leraar nodig: contextbewustzijn. Dit betekent dat de leraar in diens specifieke schoolcontext, pedagogisch-didactisch betekenis kan geven aan wetenschappelijke en maatschappelijke inzichten en sociologische analyses van maatschappelijke fenomenen als kansenongelijkheid en diversiteit.

### Contextbewustzijn

Contextbewustzijn behelst het opmerkzaam zijn op wat leerlingen in een specifieke context nodig hebben en in lijn daarmee het handelen af te stemmen en te verbeteren (Enthoven et al., 2021). Voor dit contextbewustzijn is nodig dat leraren de context waarin de school staat ontwarren en zich bewust worden van het feit dat de context invloed heeft op wat zich afspeelt in de klas en de school. Ze reflecteren hierbij op gedragingen en sociale interacties binnen de school en

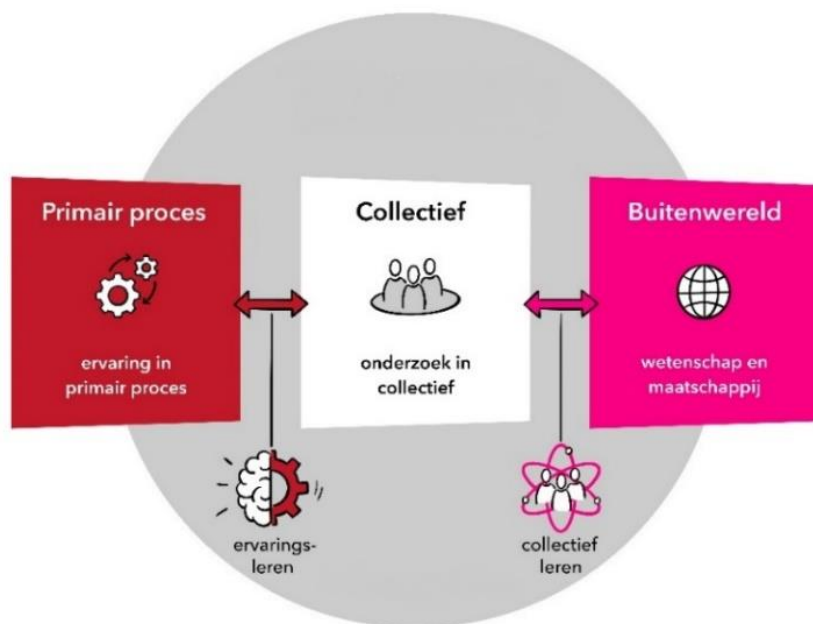
Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

de context waarin zij opereren, waarbij zij deze interacties in een breder maatschappelijk kader plaatsen (Gaikhorst et al., 2020). Contextbewuste leraren beseffen dat deze interacties mede voortkomen uit de thuissituatie en wijk waarin de kinderen opgroeien, maar ook uit de manier waarop het onderwijssysteem is ingericht en de ontwikkelingen in de maatschappij. Ze weten en herkennen op welke manier bijvoorbeeld financiële stress in de thuissituatie tot uiting kan komen in gedrag van een leerling in de school en klas. Of ze weten en herkennen hoe de manier waarop een thuisomgeving waarin weinig met kinderen wordt gepraat of waarin hen zelden wordt gevraagd hun denken te verwoorden, van invloed kan zijn. Bijvoorbeeld op de vragen die deze kinderen stellen in de les of op het kritisch leren denken tijdens bijvoorbeeld onderwijs in kernvakken. Of de manier waarop het hebben van een andere etniciteit of geloofsachtergrond dan de meerderheid van de groep van invloed kan zijn op het gedrag en denken van een leerling.

Dergelijke gedragingen en sociale interacties manifesteren zich op talloze momenten gedurende een schooldag. Grip leren krijgen op deze momenten draagt eraan bij dat de professional de momenten beter kan benutten om leerlingen in een specifieke context te bieden wat zij nodig hebben (Elshout & Enthoven, 2021). Zoals de leraar in het volgende citaat beschrijft:

*Leraar: "In de oefensoftware bij deze rekenmethode moet een leerling eerst tien fouten maken om adaptief te kunnen werken. Deze methode past niet bij onze leerlingen die [thuis] al zoveel uitdagingen ervaren, we willen hen juist succeservaringen [met rekenen] op laten doen."*

In het nu volgende gaan we in op de manier waarop deze reflectieve, contextbewuste professionaliteit kan worden ontwikkeld in de lerarenopleidingen en in de onderwijspraktijk: door het inrichten van leerteams in de samenwerking tussen lerarenopleiding en onderwijswerkveld waarin door betrokkenen geleerd wordt te bewegen tussen drie functies van onderzoekend vermogen.

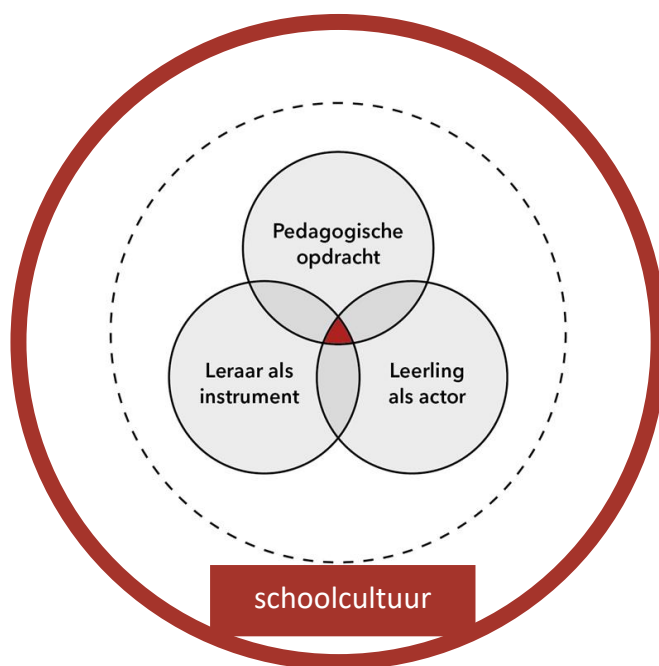


Figuur 1. Drie functies van onderzoekend vermogen, Enthoven, 2020

### Drie functies van onderzoekend vermogen

Zoals zichtbaar in het rode blok in figuur 1 heeft de eerste functie van onderzoekend vermogen betrekking op reflectiviteit van de leraar in het primair proces, in het handelen in de klas. Het gaat om het kunnen opmerken, duiden, vastpakken van en woorden geven aan betekenisvolle ervaringen. Een leraar is voornamelijk bezig in zijn klas met het verzorgen van onderwijs, het voorbereiden en ontwerpen ervan en met andere taken. Reflectieve leraren ontwikkelen een bedachtzaamheid op betekenisvolle ervaringen die zich voordoen in hun onderwijs. Bij ervaringen in het pedagogisch-didactisch handelen in de klas spelen drie aspecten van het primair proces een rol (figuur 2): 1) de pedagogische opdracht die de leraar zich stelt, het doel dat de leraar voor ogen heeft in zijn onderwijs, en in deze specifieke situatie, 2) het instrumentarium aan kennis, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen dat de leraar tot zijn beschikking heeft en 3) het kind zelf, dat als actor meestuur in die ontwikkeling en daarmee een beroep doet op de onderwijsprofessional om zich te kunnen ontwikkelen.

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.



*Figuur 2. Drie aspecten primair proces, Enthoven, 2020*

In figuur 1 in het witte blok wordt de tweede functie van onderzoekend vermogen aangegeven. In deze tweede functie worden in een collectief, zoals bijvoorbeeld een schoolteam of een leerteam van studenten en leraren, betekenisvolle, individuele ervaringen uit de eerste functie, besproken en verdiept. De (aanstaande) leraar neemt zijn ervaringen mee naar het team en met het team bekijkt de leraar de ervaring vanuit de perspectieven, ervaringen, werkwijze en visie van collega's. Met andere woorden, door deze ervaringen mee te nemen naar een collectief wordt bewogen van functie 1 naar 2.

Door vervolgens te bewegen naar de derde functie van onderzoekend vermogen, het roze blok in figuur 1, wordt de buitenwereld betrokken. (Aanstaande) leraren verdiepen zich in bronnen uit de wetenschap en ontwikkelingen in de maatschappij waarmee, de in collectief gedeelde ervaringen, nader kunnen worden onderzocht.

Inzichten, opgedaan in de derde functie van onderzoekend vermogen, kunnen vervolgens benut worden in functie 2. Dit betekent een beweging terug van functie 3 naar 2. In functie 2 verhoudt het team zich vervolgens in collectief tot deze inzichten. Dit helpt om een gezamenlijke pedagogische opdracht – het waartoe van het onderwijs in hun schoolcontext – en het hiervoor benodigde instrumentarium van de leraar te formuleren. Vervolgens benut de leraar de inzichten uit functie 2 in het handelen met leerlingen waardoor de beweging van functie 2 naar 1 wordt gemaakt.

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

Uiteindelijk staan de tweede en derde functie van onderzoekend vermogen altijd ten dienste van het pedagogisch-didactisch handelen in het primair proces. De beweging naar de tweede en derde functie van onderzoekend vermogen, en weer terug, voert in de eerste functie van onderzoekend vermogen de reflectiviteit van de leraar in het primair proces. Op deze wijze ontstaat een pendulebeweging tussen drie functies van onderzoekend vermogen (Enthoven, 2020).

Kortom, het bewegen tussen drie functies van onderzoekend vermogen omvat, naast individuele reflectiviteit, ook collectieve duiding en verdieping van betekenisvolle ervaringen in het primair proces op basis van (kennis)bronnen. In het nu volgende gaan we in op de wijze waarop het leren bewegen tussen de hierboven beschreven drie functies van onderzoekend vermogen in de leerteams wordt gestimuleerd.

## **De drie functies van onderzoekend vermogen in de praktijk gebracht en onderzocht**

### **Opzet van de Noord-Hollandse SamenScholing**

In de Noord-Hollandse SamenScholing (NHS) treffen groepen eerste- en tweedejaarsstudenten elkaar, naast hun reguliere praktijkdagen, in de vorm van leerteams onder begeleiding van lerarenopleiders vanuit zowel de opleiding als het werkveld alsook praktijkbegeleiders. Deze praktijkbegeleiders zijn leerkrachten die studenten begeleiden in de klas. De studenten in de leerteams komen vanuit verschillende praktijkscholen en nemen hun praktijkervaringen uit verschillende contexten mee. Doel van de leerteams is om de beschreven pendulebeweging in de praktijk te brengen en daarmee reflectiviteit en contextbewustzijn van studenten te bevorderen. Beoogd wordt studenten op deze wijze te leren om stil te staan bij betekenisvolle ervaringen die ze opdoen in hun praktijk (functie 1). Ook is het doel om studenten te leren deze ervaringen te bespreken in het leerteam (functie 2). Vervolgens worden bronnen uit de wetenschap en ontwikkelingen in de maatschappij benut (functie 3). Om te zorgen dat wordt terug bewogen naar het primaire proces leren studenten om vanuit het collectief van het leerteam handelingsinterventies in te zetten.

De werkwijze in de leerteams volgt in grote lijnen het door Enthoven (2020) beschreven 'model voor pedagogiek als betrokken handelingswetenschap':

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

1. Betekenisvolle ervaringen in het primair proces worden door de (aanstaande) leraar opgemerkt, op een bureaublad aangetekend en één ervan wordt, zo fenomenologisch mogelijk, uitgewerkt, bijvoorbeeld via een Lived Experience Description (Van Manen, 2014).
2. De (aanstaande) leraar neemt de uitgewerkte ervaring mee naar een gezamenlijk reflectiemoment met het (leer)team. Ondersteund door de onderzoekende leraar (in dit praktijkvoorbeeld de lerarenopleider) stimuleren collega's (in dit praktijkvoorbeeld leden van het leerteam) elkaar om in de collectieve reflectie op de individuele ervaringen zoveel mogelijk en gebalanceerd de drie elementen van het primaire proces te betrekken: het kind als actor, het instrumentarium van de leraar zelf en de pedagogische opdracht (figuur 2). Deze zogenoemde 'ervaringsreconstructies', waarin stapsgewijs de ervaring wordt onderzocht, geven de (aanstaande) leraar direct handelingsalternatieven.
3. De lerarenopleider of masteropgeleide leraar in de school neemt in dit proces de rol van onderzoekende professional aan. In deze rol doet deze een aantal dingen:
  - a. Brengt — wanneer nodig — in de collectieve reflectie op de individuele ervaring maatschappelijke ontwikkelingen, wensen, eisen, innovaties en ideeën van buiten het primaire proces naar voren om als collectief op te reflecteren. Op basis van deze reflectie bepaalt het collectief wat de betekenis van deze ontwikkelingen kan zijn voor het handelen in het primaire proces en op welke manier de school daarin een standpunt neemt of zich daartoe gaat verhouden;
  - b. Brengt theoretische kennis in op de drie perspectieven van het betrokken handelen wanneer dit nodig is;
  - c. Stelt specifieke vormen van praktijkgericht onderzoek voor om inzichten, kennis en vaardigheden ten aanzien van de drie elementen van het betrokken handelen te vergroten, begeleidt collega's hierin en voert eventueel het onderzoek in de school zelf uit;
  - d. Verzamelt de thema's die na verloop van tijd bovenkomen als terugkerende ervaringen waar verschillende individuele leraren mee worstelen om op termijn verdiepend onderzoek naar te doen.

Een klein voorbeeld van deze beweging van de student met het leerteam is de ervaring die een eerstejaarsstudent opdeed in haar groep 1-2. Zij observeerde dat er weinig rollenspel plaatsvond in de themahoek. In het leerteam (collectief, functie 2 van onderzoekend vermogen) besprak en analyseerde zij deze situatie met de deelnemers aan het leerteam zoals de instituutsopleider, de praktijkbegeleider, tevens leraar van groep 1-2, en medestudenten. Tijdens deze bespreking vertelde de praktijkbegeleider dat zij zelf, min of meer onbewust, ook al geruime tijd niet tevreden was met de themahoek maar dat zij *"haar vinger er*

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

*nog niet op had gekregen*". De student was daarmee ook aanjager van de professionele ontwikkeling van de praktijkbegeleider. Samen met deze praktijkbegeleider is de student zich theoretisch gaan verdiepen in impulsen voor spelbegeleiding en de specifieke maatschappelijke context waarin de school zich bevindt (functie 3 van onderzoekend vermogen). Deze theoretische inzichten zijn vervolgens door de student en de praktijkbegeleider in het collectief van het leerteam besproken en toegepast bij het herontwerp van de pedagogisch-didactische situatie in de themahoek. Dit herontwerp is vervolgens in het primaire proces in de praktijk gebracht en wordt daar door de student en praktijkbegeleider gemonitord.

In het hierboven geïllustreerde proces van bewegen tussen drie functies van onderzoekend vermogen heeft de lerarenopleider de rol om de zogenaamde pendulebeweging op gang te brengen en te houden én om theoretische, wetenschappelijke en maatschappelijke inzichten aan te dragen vanuit functie 3. Hiertoe stimuleert de lerarenopleider studenten ervaringen vanuit hun praktijk te reconstrueren en zet hij werkvormen in om deze ervaringen in collectief te kunnen onderzoeken.

### **Belanghebbenden en fasering van sessies en activiteiten**

Actieonderzoek is een benadering van onderzoek die zowel gericht is op verbetering van praktijk als op het ontwikkelen van kennis omtrent die verbetering. Een dergelijk onderzoek vindt in gezamenlijkheid plaats met belanghebbenden (Jacobs, Van Lieshout, & Cardiff, 2021). Belanghebbenden in deze samenwerking zijn NHS-studenten, instituutsopleiders, schoolopleiders, betrokken praktijkscholen en management van zowel instituut als werkveld. In dit proces van actieonderzoek vonden maandelijkse bijeenkomsten plaats met instituuts- en schoolopleiders van pabo Inholland Alkmaar en de betrokken schoolbesturen en onderzoekers van het lectoraat DPO.

De maandelijkse sessies kenden een aantal fasen: pre-oriëntatie, oriëntatie, planning, actie en observatie en reflectie en evaluatie (Jacobs et al., 2021). Soms is een aantal fasen binnen één bijeenkomst gecombineerd (tabel 1). Deze fasen vormen met elkaar een cyclus waarbij in deze samenwerking twee cycli doorlopen zijn.

Tijdens deze sessies is telkens met elkaar verkend hoe de beweging tussen drie functies van onderzoekend vermogen op gang gebracht kan worden in de leerteams. Ook werd de hiertoe benodigde rolontwikkeling van de lerarenopleider besproken.

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

In tabel 1 is een overzicht opgenomen van de fasering van het proces en de bijbehorende sessies en activiteiten die hebben plaatsgevonden met de lerarenopleiders. Ook zijn de opbrengsten beschreven.

| <b>Fase</b>                       | <b>Sessie/activiteit</b>                                                                                                                                                         | <b>Opbrengst</b>                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pré-oriëntatie - september 2020   | Verkennen denkbeelden over onderzoekend vermogen met lerarenopleiders (school- en instituutopleiders) en introductie van de drie functies van onderzoekend vermogen              | Inzicht in denkbeelden onderzoekend vermogen                                                                                                                                      |
| Oriëntatie en planning maart 2021 | Verkenning instrumenten voor versterken onderzoekend vermogen van studenten in een leerteam en uitleg inbreng cases                                                              | Inzicht in functie en werkwijze instrument onderzoekend vermogen en rol lerarenopleider hierbij                                                                                   |
| Actie - april 2021                | Bespreken ervaringen lerarenopleiders met inzetten instrumenten onderzoekend vermogen<br><br>Gezamenlijke inhoudelijke analyse van in het leerteam ingebrachte studentervaringen | Data ervaringen lerarenopleiders in begeleiding van studenten in versterken onderzoekend vermogen                                                                                 |
| Reflectie en evaluatie - mei 2021 | Inventariseren van ontwikkeling en bepalen vervolgstappen in het versterken van onderzoekend vermogen in leerteams                                                               | Inzicht in te nemen vervolgstappen gericht op versterken van onderzoekend vermogen in leerteams, wie betrokken worden, welke werkwijze, welke werkvormen en wat daarvoor nodig is |
| Oriëntatie en planning -          | Verkennen instrumenten voor versterken onderzoekend vermogen van studenten in                                                                                                    | Inzicht in functie en werkwijze instrument onderzoekend                                                                                                                           |

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| augustus 2021                                  | een leerteam en uitleg dataverzameling                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | vermogen en rol lerarenopleider hierbij                                                                                                                                                               |
| Actie en reflectie - september – december 2021 | <p>Versterken onderzoekend vermogen van leerteam o.b.v. pendulewering drie functies onderzoekend vermogen: inventarisatie handelen, werkvormen en activiteiten gericht op het bevorderen van onderzoekend vermogen in de leerteams</p> <p>Verbreden leerteam met praktijkbegeleider en andere betrokkenen in praktijkcontext om collectief leren te bevorderen</p> <p>Data ophalen over veranderende rol lerarenopleider</p> <p>Aan de hand van gezamenlijke duiding en analyse volgende stap rolontwikkeling lerarenopleiders bepalen</p> | <p>Inzicht in en data over ervaringen lerarenopleiders in begeleiden van onderzoekend vermogen</p> <p>Inzicht in veranderende rol lerarenopleider en wat nodig is om deze rol te kunnen vervullen</p> |
| Evaluatie - maart/april 2022                   | Data ophalen over veranderende rol lerarenopleider door middel van vragenlijsten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Zicht krijgen op hoe lerarenopleiders het versterken van het onderzoekend vermogen van de leerteams en hun rol daarin ervaren                                                                         |

*Tabel 1. Proces: fasering, sessies/activiteiten en opbrengsten*

Voor elke bijeenkomst werd aan deelnemers gevraagd materiaal mee te nemen dat inzichtelijk maakt hoe zij de beweging tussen drie functies van onderzoekend

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

vermogen van studenten bevorderen. Dit materiaal bestond uit rapportages, journals, videofragmenten en lesobservaties. Ook werd aan de deelnemers gevraagd notities en rapportages mee te nemen over wat lerarenopleiders ervaren tijdens de begeleiding van studenten in een leerteam. Om deelname aan de sessies laagdrempelig te houden is de mogelijkheid geboden om dit materiaal op diverse wijzen aan te leveren. In de sessies is het meegenomen materiaal in gezamenlijkheid geanalyseerd om te achterhalen hoe en in welke mate de beweging tussen drie functies van onderzoekend vermogen op gang werd gebracht. Ook zijn tijdens de sessies zelf, met behulp van diverse werkvormen, inzichten opgedaan over wat het bevorderen van onderzoekend vermogen van studenten betekent voor de lerarenopleider, waarna telkens opnieuw vervolgstappen zijn bepaald. Om ervoor te zorgen dat de analyse van de verzamelde informatie acceptabel en herkenbaar is voor lerarenopleiders, zijn samenvattingen van interpretaties door onderzoekers voorgelegd aan de betrokkenen (Everaert & Van Peet, 2006).

### **Inhoud van sessies en activiteiten**

In de (pré-)oriëntatiefasen zijn beelden bij lerarenopleiders opgehaald over wat zij onder onderzoekend vermogen bij studenten verstaan. Deze beelden zijn gekoppeld aan de drie functies van onderzoekend vermogen (Enthoven, 2020). Gedurende het proces bleek het voor de betrokken lerarenopleiders verhelderend te werken om tijdens meerdere sessies aandacht te besteden aan de pendulebeweging. Daarnaast zijn tijdens diverse sessies instrumenten en werkvormen besproken waarmee onderzoekend vermogen van studenten gestimuleerd kan worden.

In de actiefasen hebben de lerarenopleiders ervaringen van studenten opgehaald en deze in hun leerteam als uitgangspunt genomen voor collectieve duiding en (theoretische) verdieping. Tijdens de sessies met de opleiders werd gezamenlijk verkend hoe de beweging tussen drie functies van onderzoekend vermogen vorm krijgt. Ook is tijdens de sessies verkend wat dit vervolgens betekent voor de rol van de lerarenopleider om deze beweging op gang te brengen.

Tijdens de actiefasen bleek gedurende het proces een aantal factoren van invloed op de samenwerking van de betrokkenen in de NHS en het functioneren van de leerteams. Zo was er de behoefte om met elkaar te evalueren hoe de samenwerking tussen de verschillende partijen verliep en wat nodig was om deze verder te ontwikkelen. Deze samenwerking betrof die tussen

lerarenopleiders van instituut en werkveld, maar ook die met praktijkbegeleiders en schoolleiders van studenten.

Gedurende de eerste reflectie- en evaluatiefase is door coronamaatregelen tijdens een online sessie gebruik gemaakt van een whiteboard waarin bevindingen over het gehele proces zijn geïnventariseerd bij lerarenopleiders. In de tweede evaluatiefase zijn door middel van vragenlijsten data opgehaald waarmee in kaart is gebracht hoe lerarenopleiders hun (veranderende) rol in het versterken van het onderzoekend vermogen van de leerteams ervaren.

### **Verworven inzichten uit dit praktijkvoorbeeld**

Dit praktijkvoorbeeld heeft de volgende inzichten opgeleverd over: 1) hoe de beweging tussen drie functies van onderzoekend vermogen op gang wordt gebracht in een leerteam en 2) wat dit betekent voor de rol van de lerarenopleider. Lerarenopleiders in de NHS zien voordelen van het werken in een leerteam. Zo geven ze aan dat ze zelf meer betrokken zijn bij de ontwikkeling van de student. Ook zien ze voordeel in de opzet van de NHS doordat beoogd wordt om de student vanaf het begin als gelijkwaardig onderdeel van het team te betrekken. Enkele citaten die dit illustreren: *“Wat ik met name heel betekenisvol vind, is dat er veel meer betrokkenheid is bij het leerproces van de student. Als docent zie je wel het een en ander gebeuren in een college, maar zie je nooit het concrete handelen in de echte situatie: op de stage.”*

*“Studenten maken vanaf het begin van hun studie meer onderdeel uit van het team van de school, het is niet meer individueel leren. Dit helpt de student om zich gelijkwaardiger te voelen ten opzichte van de praktijkbegeleider. Dit is helpend om zich wat minder onzeker te voelen en dat is weer helpend voor de ontwikkeling. Ook hier kan de koppeling naar de theorie helpen. Niet alleen ik, maar de theorie zegt hier ook iets over.”*

Lerarenopleiders ervoeren verder dat het creëren van veiligheid en een open houding essentieel zijn voor het op gang brengen van de beweging tussen de drie functies van onderzoekend vermogen. Lerarenopleiders ondervonden dat dit veel meer tijd in beslag nam dan zij van tevoren dachten. Zij hebben daarom een aantal bijeenkomsten van het leerteam gebruikt om deze veiligheid en openheid te bewerkstelligen en daarvoor gerichte werkvormen ingezet zodat daarna de ervaringen van studenten aandacht kregen. *“Ik vond het erg waardevol toen wij het teamspel in het leerteam ging doen. Heel mooi om te zien hoe studenten ons team zien.”* en *“We hebben afgesproken elke week iets te doen om elkaar beter te leren kennen en te werken aan het team.”* *“Er is grote betrokkenheid van de eerste en tweedejaars studenten. Ze weten elkaar te vinden en helpen elkaar. De meeste studenten ervaren een veilige sfeer om in te leren.”* *“Studenten zijn verrassend open.*

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

*De begeleiding tijdens de ervaringsreconstructie kan hieraan bijdragen. Zelf heel open zijn als je openheid wil creëren. Praten over het belang van open zijn. Vragen stellen en werkvormen aanbieden die bijdragen aan het gevoel van veiligheid. Dit vraagt veel van coachende vaardigheden van begeleiders van leerteams. Tweedejaars zijn buddy's van eerstejaars."*

In de perceptie van lerarenopleiders biedt het huidige curriculum verder weinig ruimte om het (leren) beschrijven van ervaringen aandacht te geven. Ze vonden dat het voorgeschreven opleidingsprogramma soms het bewegen tussen drie functies van onderzoekend vermogen in de weg stond.

Lerarenopleiders geven aan dat het werken in een leerteam studenten helpt om met verschillende perspectieven naar hun ervaringen in het primaire proces te kijken. Dit komt doordat studenten vanuit verschillende schoolcontexten aan de leerteams deelnemen, zij hun ervaringen inbrengen en deze met elkaar vanuit verschillende contexten duiden. *"Een groot voordeel van leerteams is dat studenten nu niet meer één voorbeeld zien (dat van hun praktijkbegeleider) maar de hele school met verschillende voorbeelden tot hun beschikking hebben. Daarnaast maken ze kennis met meer perspectieven dan enkel die van zichzelf en die van zijn of haar praktijkbegeleider. Studenten zien verschillen tussen scholen en contexten nu veel eerder in de opleiding. De uitwisseling van stage-ervaringen neemt toe. Bij de ervaringsreconstructies is dit heel duidelijk te zien. Iedereen kijkt dan vanuit eigen ervaringen naar wat hij of zij kan bijdragen aan een casus. De casus wordt vanuit verschillende perspectieven gezien."*

Ook geven lerarenopleiders aan dat gelijkwaardigheid tussen de lerarenopleiders en studenten nodig was om van en met elkaar te kunnen leren, maar dat dit bemoeilijkt werd omdat lerarenopleiders ook beoordelaars zijn. Een inzicht dat zij noemen is dat zij zelf willen laten zien dat het niet de mate van kennis en ervaring is, die kwaliteit van het leerteam bepaalt. Het is de wil om nieuwe inzichten op te doen. Lerarenopleiders zeggen de gelijkwaardigheid te kunnen bevorderen door te uiten het zelf soms ook niet te weten: *"Het omarmen van het niet weten."*

Lerarenopleiders vinden het lastig om studenten te leren betekenisvolle ervaringen vanuit het primair proces te laten reconstrueren. Dit heeft volgens hen mede te maken met het feit dat het nog eerstejaarsstudenten betreft. Zoals een lerarenopleider opmerkt: *"In deze fase van de opleiding zijn de studenten nog voornamelijk bezig hun praktijkbegeleiders te observeren. Eerstejaars zijn vooral in periode 1 nog zoekend naar hoe dit leren in leerteams werkt. Het is niet alleen halen in zo'n leerteam, maar ook brengen. Maar wat en hoe? Dit komt naar voren wanneer*

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen

*wij een methodiek aanreiken om mee aan de slag te gaan, 5G of Korthagen bijvoorbeeld en op momenten dat er feedback op elkaar gegeven wordt”.*

Een andere lerarenopleider vertelt:

*“Ik vind het heel fijn om te zien welke praktijkbegeleider een student heeft en wat de context is waarin deze student leert. Wat ik daarbij lastig vind is om de studenten in een onderzoekende houding te begeleiden. Naar mijn idee start dat bij het stellen van vragen in de context waarin ze zich bevinden. De studenten is echter (door hun schoolcarrière) afgeleerd om vragen te stellen. Een veelgemaakte uitspraak is dan ook dat ze nog niet weten welke vraag ze moeten stellen. Juist omdat ze zo'n open boek zijn, vind ik dit zonde”.*

Lerarenopleiders zien dat ze hun kennis en inzichten kunnen inzetten in de derde functie van onderzoekend vermogen. *“Ik zet mijn specifieke kennis als opleidingsdocent continu in, door vanuit een leerjaar-overstijgend overzicht, inzichtelijk te maken aan de studenten wat de doorgaande lijn is en wat we nu behandelen. Daarnaast geef ik kennisinhoudelijk ook benodigde input.”*

Lerarenopleiders stellen dat zij praktijkbegeleiders moeten betrekken in het leerteam om leren in het collectief te versterken. *“Door de leervraag van de studenten te koppelen aan de expertise van de leerkracht krijg je een waardevolle leersituatie.” “Van elke onderwijsvorm, maar ook van de diverse experts in de scholen en manieren van samenwerken in teams leer ik weer wat.”*

Lerarenopleiders geven verder aan dat het leerteam kan fungeren als aanjager van reflectiviteit en contextbewustzijn in een schoolteam. Hiervoor is actieve betrokkenheid van de praktijkbegeleider bij het leerteam noodzakelijk omdat hij fungeert als brug tussen leerteam en schoolteam. *“De aanwezigheid van het leerteam zet de praktijkbegeleider aan tot nadenken”.* In het traject van de NHS is naar voren gekomen dat praktijkbegeleiders onvoldoende betrokken zijn geweest. *“Als leerteam missen we de praktijkbegeleiders enorm. Vanuit hen komt niet heel veel. Wij delen onze planning en vragen actief naar hetgeen de praktijkbegeleiders affiniteit mee hebben om dat te delen.”* Het versterken van deze betrokkenheid is één van de speerpunten voor het vervolg van het project.

Het Samen Opleiden traject NHS wordt in het studiejaar 2022-2023 vervolgd waarbij verschillende acties worden ondernomen om de beweging tussen de drie functies van onderzoekend vermogen verder te stimuleren. Daarbij wordt door de betrokkenen verkend wat de ruimte is in het curriculum om, in relatie tot de leeruitkomsten, meer vanuit praktijkervaringen van studenten te werken. Daarbij zal het leerproces van het collectief nog meer nadruk krijgen. Om dit

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen

leren in collectief verder te versterken zullen naast de studenten ook de praktijkbegeleiders worden gevraagd hun ervaringen in het primaire proces op te merken, hier verslag van te doen en deze te onderzoeken in het leerteam. Daarnaast zal, vanuit de derde functie van onderzoekend vermogen, de expertise van leraren van de praktijkschool meer worden benut. Hiertoe is een bijeenkomst met schoolleiders geïnitieerd om het vergroten van de betrokkenheid van praktijkbegeleiders te bespreken en te bewerkstelligen.

## **Colleen Clinton**

Drs. Colleen Clinton werkt als onderzoeker bij lectoraat 'De Pedagogische Opdracht' binnen hogeschool Inholland. Zij onderzoekt hoe (aankomende) leraren ontwikkelingskansen van kinderen kunnen bevorderen. Het benutten en vergroten van hun onderzoekend vermogen is daarvoor een belangrijk onderdeel. Colleen is ook lerarenopleider bij de Pabo en Master Leren & Innoveren.

[colleen.clinton@inholland.nl](mailto:colleen.clinton@inholland.nl)

## **Rianne Bosland-Meerding**

Rianne Bosland-Meerding (MEd) werkt als onderzoeker bij lectoraat De Pedagogische Opdracht binnen hogeschool Inholland. Zij onderzoekt hoe (aankomende) leraren hun onderzoekend vermogen kunnen benutten en vergroten waardoor hun professionele ontwikkeling wordt versterkt. Dit doet zij in Samen Opleiden trajecten en kindcentra. Rianne is ook docent bij de Master Leren & Innoveren.

[rianne.bosland@inholland.nl](mailto:rianne.bosland@inholland.nl)

## **Mascha Enthoven**

Dr. Mascha Enthoven is lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht. Zij stelt als doel het individuele handelen en de verantwoordingskracht van leraren en schoolteams te versterken. Hiertoe werkt het lectoraat in partnerschappen met Pabo's en (basis)scholen aan structurele collectieve evaluatie en onderzoeksmatige verbetering van het primaire proces van hun onderwijs.

[mascha.enthoven@inholland.nl](mailto:mascha.enthoven@inholland.nl)

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen.

## Referenties

- Elshout, P., & Enthoven, M. (2021). Grip op het zelf. Een voorstel voor een theoretisch robuuste en in de praktijk herkenbare manier van spreken over persoonsvorming. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 33-43. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).
- Enthoven, M. (2020). *Bedachtzaamheid na actie. Leraar willen zijn vanuit een krachtig collectief. Lectorale rede*. Hogeschool Inholland: <https://www.inholland.nl/onderzoek/publicaties/bedachtzaamheid-na-actie>.
- Enthoven, M., Clinton, C., & Beemsterboer, M. (2021). Kansen in context: contextbewust onderwijs en onderzoekend vermogen om als leraar pedagogisch betekenis te kunnen geven aan sociologische analyses van kansenongelijkheid. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 61-70. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).
- Everaert, H., & Van Peet, A. (2006). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek. *Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk Publicatie*, 11, 2-5.
- Gaikhurst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317.
- Jacobs, G., Lieshout, V. F., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Van Gorcum.
- Lee, M.Y., & Cross Francis, D.V. (2018). Investigating the relationships among elementary teachers' perceptions of the use of students' thinking, their professional noticing skills, and their teaching practices. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51(3), 118-128.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. NIVOZ.
- Mittendorff, K. (2014). Leren Reflecteren. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (Red.). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Garant.

## Praktijkvoorbeeld

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

*Karen Slot, Hogeschool van Amsterdam, Bjorn Tolboom, Hogeschool van Amsterdam, Marcelle Hobma, VU Lerarenacademie*

*In dit praktijkvoorbeeld wordt beschreven hoe een student biologie van de tweedegraads lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam een methodiek ontwikkelt om structureel meer aandacht te kunnen besteden aan leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag. Tijdens zijn afstudeeronderzoek ontwerpt hij een rollenspel voor medestudenten en voert hij een pilot uit bij opleidingsschool ROSA. Dit leidt er in eerste instantie toe dat studenten zich verder kunnen verdiepen in leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag. Daarnaast leidt het ertoe dat de opleidingsschool gaat verkennen hoe studenten in de toekomst een meer actieve rol kunnen spelen bij het organiseren en verzorgen van themabijeenkomsten, een rol die zij al dan niet samen met lerarenopleiders kunnen expliciteren en vormgeven. De opleidingsschool en de student beogen dat het spel verder ontwikkeld wordt en landelijk een bijdrage kan leveren aan programma's werkplekieren van opleidingsscholen en aan de voorbereiding van studenten op de realisatie van meer inclusief onderwijs.*

### Inleiding

Zelf een rol spelen in de kennisverwerving van tweedegraads studenten over specifieke ondersteuningsvragen en een verdiepingsslag maken van het curriculum rond passend en meer inclusief onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam (HvA), dat is de ambitie van een student biologie met zijn afstudeeronderzoek. Tijdens zijn studie aan de tweedegraads lerarenopleiding ontstaat bij hem de vraag hoe hij een bijdrage zou kunnen leveren aan de realisatie van meer inclusief onderwijs. Hierover gaat hij in gesprek met medestudenten, met collega's op de schoollocatie van opleidingsschool ROSA waar hij werkplekieren uitvoert en met zijn opleiders op de hogeschool. De themabijeenkomsten die gegeven worden op de locatie van opleidingsschool ROSA, leken voor hem de aangewezen plek, omdat daar theorie en praktijk samen komen. Tijdens de themabijeenkomsten, een leeractiviteit van het werkplekieren, wordt door de studenten het aanbod van HvA-colleges verder verdiept. Na een overleg in de HvA-afstudeerkring over de bijdrage die geleverd

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

zou kunnen worden aan de realisatie van meer inclusief onderwijs, besluit de student in 2021 een rollenspel te ontwikkelen en uit te voeren. Dit traject wordt ook zijn afstudeeronderzoek. Op deze wijze neemt hij binnen de ROSA-themabijeenkomsten een initiatief in de regie op zijn eigen ontwikkeling. Ook legt hij een focus op het wederkerig leren voor studenten en opleiders.

### **Themabijeenkomsten voor meer inclusief onderwijs**

Opleidingsschool ROSA biedt haar studenten ieder jaar de gelegenheid minimaal zes themabijeenkomsten bij te wonen op één van de 16 verschillende schoollocaties. Deze themabijeenkomsten zijn ontwikkeld door verschillende lerarenopleiders, zoals benoemd in het ADEF Rollenportfolio: instituutsoopleiders en schoolopleiders (ADEF, 2019). Deze opleiders spelen een rol binnen ROSA. De thema's van de bijeenkomsten zijn zorgvuldig gekozen en worden jaarlijks aangepast. Studenten die op verschillende ROSA-scholen werkplekieren uitvoeren, krijgen dan ook een rijk aanbod aan onderwerpen tijdens deze bijeenkomsten. Praktijkervaringen worden direct verbonden met de theorie over leren, doceren, en het docentschap.

De themabijeenkomsten zijn gebaseerd op Action Learning, waarbij studenten praktische kennis opdoen aan de hand van ervaringen op de werkvloer. Tijdens de themabijeenkomsten wordt deze kennis bewerkt waarbij de eerste stap is om over de ervaringen en opgedane kennis na te denken en te praten. Er wordt gebruik gemaakt van het VESIt-model. VESIt staat voor: Voorstructureren, Ervaringen uitwisselen, Structuur aanbrengen in de ervaringen, Inzoomen, theorie toevoegen. Het model is bedoeld om verbinding tot stand te brengen en wordt bij ROSA gebruikt om met groepen studenten te reflecteren op praktijkervaringen (Korthagen et al., 2002, Crasborn & Hennissen, 2019).

Tot begin 2022 werden de themabijeenkomsten bij ROSA verzorgd door lerarenopleiders. Naast de lerarenopleider en afhankelijk van het thema sloot soms een expert bij de themabijeenkomst aan. Dit gebeurde met name bij het thema leerlingenzorg, waarbij een zorgcoördinator de verantwoordelijkheid nam voor een deel van de bijeenkomst.

Op de lerarenopleiding heeft de student kennis gemaakt met het belang van meer inclusief onderwijs: onderwijs bedoeld voor alle leerlingen, ook voor hen met verschillende specifieke ondersteuningsvragen. Hij raakte bekend met het Salamanca Statement uit 1994, dat landen oproept inclusief onderwijs uit te voeren (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Ministry of Education and Science Spain, 1994).

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

Een fundamenteel uitgangspunt van inclusief onderwijs is dat alle leerlingen zoveel mogelijk samen leren, ook leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag. Het vormgeven en uitvoeren van meer inclusief onderwijs heeft geleid tot uitdagingen bij veel scholen en tot vragen van onderzoekers. Tijdens colleges op het instituut en op de schoollocatie tijdens uitvoeren van het werkplekleren, ervaart de student dat er beperkt aandacht uitgaat naar meer inclusief en passend onderwijs. Hij raakt vooral geïnteresseerd in het handelingsrepertoire van leraren: hoe zij met leerlingen met specifieke ondersteuningsvragen omgaan en hoe onderwijsaanbod wordt gecreëerd dat aansluit bij deze leerlingen. De student gaat tijdens het werkplekleren proactief op zoek naar aansluiting tussen theorie en de praktijk van meer inclusief onderwijs. Landelijk onderzoek wijst uit dat niet iedere leraar zich voldoende voorbereid voelt op het werken met leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag in het reguliere voorgezet onderwijs (AOb, 2019; Ledoux & Waslander, 2020). De student herkende de handelingsverlegenheid op dit gebied tijdens het werkplekleren, bijvoorbeeld in gesprekken met leraren op de schoollocatie.

In het derde studiejaar volgde de student de HvA-module 'Omgaan met verschillen en differentiëren'. De module is een concrete oefening met een voorbereiding op het 'Handelingsgericht Werken' (Pameijer et al., 2012). In de module staat differentiatie in klassen met leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag centraal. Studenten voeren onder andere een uitgebreide praktijkopdracht uit tijdens hun werkplekleren op een schoollocatie.

Geïnspireerd door Handelingsgericht Werken en enthousiast over de begeleiding van leerlingen met specifieke ondersteuningsvragen besloot de student, dat hij als toekomstig leraar een verschil wil gaan maken. Hij sloot zich aan bij de afstudeerkring gekoppeld aan het onderzoek van Karen Slot 'Studenten voorbereiden op de realisatie van meer inclusief onderwijs. Een onderzoek in Nederlandse tweedegraads lerarenopleidingen.' Dit onderzoek wordt uitgevoerd in Nederland, in samenwerking met de Universiteit Antwerpen. In dit onderzoek wordt de ontwikkeling van de doelmatigheidsbeleving en van vaardigheden van studenten met betrekking tot het realiseren van meer inclusief onderwijs meerdere jaren gevolgd.

De student voerde een verkenning uit onder ruim tien medestudenten en opleiders, die betrokken zijn bij zijn werkplekleren. Hij kwam tot de conclusie dat verdieping op de voorbereiding op passend en meer inclusief onderwijs gewenst zou zijn en hij startte met de ontwikkeling van een rollenspel, dat theorie en

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

praktijk samenbrengt. Hij zag de ROSA-themabijeenkomsten als uitgelezen mogelijkheid om het rollenspel uit te gaan voeren met medestudenten van studiejaar 1-4 en hun opleiders. Het resultaat was een ontwerp voor een interactief rollenspel waarbij kennisoverdracht over specifieke ondersteuningsvragen en het handelen van leraren centraal staan.

## Het rollenspel

Bij het ontwerp van het spel is gekozen om de primaire taak van de leraar, het lesgeven, centraal te stellen. Hierbij gaat de aandacht uit naar het gebruik van activerende werkvormen tijdens het lesgeven en naar aansluiting met de praktijk van de leerlingen.

De deelnemers van de themabijeenkomst en van het spel zijn studenten en hun opleiders. De opleiders zijn twee schoolopleiders. Tijdens het rollenspel geven deelnemers workshops aan elkaar over specifieke ondersteuningsvragen zoals ADHD en ASS om zo hun kennis hiervan te vergroten of te verdiepen. Het spel bestaat uit twee typen instructiekaarten: lerarenkaarten en leerlingenkaarten. Dit zijn beschrijvingen van twee rollen in een (digitale) kaartenbak: de leraar en de leerling.

## Rol van leraar en rol van leerling

Eén deelnemer aan de themabijeenkomst krijgt voor de volgende bijeenkomst de rol van leraar toegewezen, dit kan zowel een student als een opleider zijn. Voorafgaand aan de themabijeenkomst kiest deze deelnemer een specifieke ondersteuningsvraag uit een stapel lerarenkaarten en bereidt hierover een workshop voor.

De overige deelnemers krijgen de rol van leerling toegewezen. Zij krijgen voorafgaand aan de themabijeenkomst een leerlingenkaart met daarop kenmerkend gedrag dat past bij de specifieke ondersteuningsvraag waar de workshop over zal gaan.

Tijdens de bijeenkomst neemt elke deelnemer de gegeven rol aan. De deelnemer met de rol van leraar geeft de workshop, de deelnemers met de rol van leerling volgen de workshop en gedragen zich conform de kenmerkende gedragsbeschrijving op hun leerlingenkaart. Zo ervaart 'de leraar' hoe het is om 'leerlingen' in de klas te hebben met een specifieke ondersteuningsvraag en ervaren 'de leerlingen' hoe het is om met een specifieke ondersteuningsvraag in een klas te zitten. Door de kennisoverdracht en de ervaringen tijdens de

workshops doen de deelnemers concrete kennis op over specifieke ondersteuningsvragen van leerlingen.

In de spelregels is naast de wijze van uitvoeren van het spel theoretische achtergrond te vinden over specifieke ondersteuningsvragen.

## Evaluatie

In 2022 heeft de student twee themabijeenkomsten geleid, waarbij twee workshops zijn uitgevoerd, één over ADHD en één over ASS. Studenten en opleiders hebben actief deelgenomen aan het rollenspel. Na afloop heeft de student mondeling geëvalueerd met de medestudenten en met de opleiders. Er was voldoende tijd om de eerste drie fasen van het VESIt- model uit te voeren.

Vanuit het perspectief van de deelnemers valt het volgende op over de opbrengsten van de themabijeenkomsten. De sfeer tijdens de rollenspelen is door de deelnemers als aangenaam ervaren. De deelnemers voelden zich goed in de gelegenheid hun eigen rol vorm te geven en iedere deelnemer voelde zich in de eigen waarde gelaten. De dubbele laag van de bijeenkomsten, de lesgevende taak of gedrag vertonen passend bij de ondersteuningsvraag noemen de deelnemers als onderscheidend van de andere themabijeenkomsten. Vooral het nabootsen van het gedrag werd als leerzaam ervaren. Ook het zelf als leerling hinder ondervinden van het gedrag van andere leerlingen wordt door de deelnemers een leerzame ervaring genoemd. Volgens de deelnemers dragen de themabijeenkomsten bij aan verdieping en het opdoen van kennis over meer inclusief onderwijs. Enkele deelnemers geven aan hun gedrag als leraar direct te hebben aangepast in de les, op basis van hun ervaringen in de workshop.

De mondelinge reacties van de deelnemers zijn terug te vinden in de volgende citaten.

Citaat, een medestudent: *"Ik vind het vooral interessant dat je informatie krijgt van twee kanten. Je speelt het gedrag na van een leerling met een specifieke ondersteuningsvraag maar je hoort het ook nog eens. Je krijgt er ook informatie over mee."*

Citaat, een medestudent: *"Ik vond het een leuke en vooral leerzame ervaring om bewust bepaald gedrag te spelen en op die manier wat meer te snappen hoe het is voor een leerling om in de les te zitten."*

Citaat, een opleider: *"Het doen van een rollenspel geeft uit zo veel perspectieven informatie en kennis. Het is gewoon heel effectief. Je krijgt de ervaring als leraar- en als leerling."*

Citaat, een opleider: *"Als de kaartenbox af is wil ik graag een exemplaar."*

In de toekomst beoogt de student meer structureel onderzoek uit te voeren door de evaluatie uit te voeren met behulp van de vragenlijst met betrekking tot ontwikkeling van de eigen vaardigheden van studenten uit het onderzoek van Karen Slot.

Op basis van de eerste ervaringen met het rollenspel kunnen we stellen, dat het spel succesvol lijkt te zijn, maar ook dat de vormgeving en inhoud van het spel aandacht behoeft, het spel is nog niet volledig uitgewerkt. De bedoeling van de student is meer instructiekaarten te ontwikkelen en een digitale kaartenbox te ontwerpen, die beschikbaar is voor de deelnemers. De voorbereiding en de uitvoering van het spel kunnen tijdrovend zijn en vragen nauwkeurige afstemming binnen de opleidingsschool en met de deelnemers. Over de inhoud van het spel zal regelmatig overleg met experts, zoals zorgcoördinatoren, noodzakelijk zijn. De evaluatie en reflectie kon vanwege tijdgebrek nog niet volledig uitgevoerd worden volgens het VESIt-model. De evaluatie op het spel is uitgevoerd door een beperkt aantal studenten op een locatie. Om tot een goed onderbouwde verdere ontwikkeling van het spel te komen is het nodig dat meer deelnemers het spel uitvoeren en evalueren. Een van de opleiders vraagt aandacht voor een goede rolbeschrijving van de begeleider van de themabijeenkomst, deze ontbreekt nog. De rolbeschrijving lijkt noodzakelijk om een veilige leeromgeving te creëren.

Voor de ROSA-opleidingsschool leidden de twee bijeenkomsten tot het herzien van de invulling en uitvoering van de themabijeenkomsten en een reflectie op de rol van de studenten.

## **Conclusie en aanbevelingen**

In dit praktijkvoorbeeld wordt het initiatief beschreven van een student biologie van de tweedegraads opleiding van de HvA om een rollenspel te ontwikkelen voor themabijeenkomsten werkplekieren, dat bijdraagt aan het structureel meer aandacht besteden aan leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag. Opleidingsschool ROSA wil studenten een rijke, authentieke en specifieke leeromgeving bieden, waar reflectie, verbinding en afstemming op elkaar centraal staan (Koster & Stappers, 2019). Het initiatief van de student is door

Onderzoekend bewegen. De veranderende rol van de lerarenopleider in het samen opleiden tot reflectieve, contextbewuste onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen

opleidingsschool ROSA als zeer waardevol bestempeld. Enerzijds vanwege de persoonlijke betrokkenheid en de inzet van de student die leidden tot een onderscheidende werkwijze en authentieke leeromgeving tijdens themabijeenkomsten. Anderzijds vanwege de aandacht voor meer inclusief onderwijs en de concrete oefening en reflectie waardoor zowel studenten als opleiders komen tot samen leren over specifieke ondersteuningsvragen en het handelingsrepertoire van leraren. De schrijvers van dit praktijkvoorbeeld zijn van mening dat het initiatief op landelijk niveau verder verkend kan worden.

De student komt als ontwikkelaar en uitvoerder van het spel, samen met de opleiders en medestudenten, tot verschillende aanbevelingen. Het maken van het onderwijsproduct is een arbeidsintensief proces. Het product zal voortdurend geactualiseerd dienen te worden, gerelateerd aan nieuwe inzichten met betrekking tot meer inclusief onderwijs. Het verdient aanbeveling deze aanpassingen uit te voeren bij de opleidingsschool in samenspraak tussen studenten en opleiders, waarbij sprake is van wederkerig leren.

In 2022 zijn de opleiders van de school betrokken bij de themabijeenkomsten en de ontwikkeling van het spel. Vanuit het instituut heeft de begeleider van het afstudeeronderzoek een ondersteunende rol richting de student. Een aanbeveling is om binnen ROSA aan de orde te stellen of er in de toekomst tijdens de voorliggende themabijeenkomsten ook een rol voor de instituutsopleider zou kunnen zijn en welke dat zou zijn.

Verder is een aanbeveling het spel in de toekomst niet alleen in te zetten op themabijeenkomsten gekoppeld aan werkplekleren, maar ook in landelijke netwerken aandacht te besteden aan het spel, zoals in de Nederlandse 'Voorlopersgroep Samen opleiden en Professionaliseren'. Daarnaast tijdens de colleges op verschillende lerarenopleidingen in Nederland en mogelijk ook in België, dit zou bijvoorbeeld als vraag aan Velov (beroepsvereniging voor lerarenopleiders in Vlaanderen) voorgelegd kunnen worden.

## **Voortgang rollenspel**

Het rollenspel kan een bijdrage leveren aan de verdieping van de voorbereiding van studenten op de realisatie van meer inclusief onderwijs en levert een bijdrage aan een nieuwe onderscheidende manier van werken tijdens themabijeenkomsten werkplekleren. Het spel wordt beschouwd als aanwinst voor het gezamenlijke onderwijsprogramma. Het initiatief wordt in 2022-2023 op vier verschillende schoollocaties verder uitgevoerd in een pilot. Tijdens de pilot is tijd en ruimte voor deelname en het verder ontwikkelen van het rollenspel door

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

studenten en opleiders. Tenslotte wil ROSA verkennen hoe studenten zelf een meer actieve taak kunnen uitvoeren bij het verzorgen van themabijeenkomsten.

## **Karen Slot**

Karen Slot is lerarenopleider en docent-onderzoeker bij de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Haar specialisatie is 'Studenten voorbereiden op de realisatie van passend en meer inclusief onderwijs' en 'Samen opleiden en professionaliseren'. Karen is bestuurslid van BiOND, vereniging voor begeleiders in het onderwijs.

[k.p.m.slot@hva.nl](mailto:k.p.m.slot@hva.nl)

## **Björn Tolboom**

Björn Tolboom is student aan de Tweedegraads Lerarenopleiding Biologie van de Hogeschool van Amsterdam. Hij werkt als (onbevoegd) docent Biologie en is LiO-stagiaire bij het Amstelveen College (opleidingsschool ROSA).

[bjorntolboom@hotmail.com](mailto:bjorntolboom@hotmail.com)

## **Marcelle Hobma**

Marcelle Hobma werkt bij de VU Lerarenacademie. Ze is al een lange periode actief als projectleider en programmamanager binnen het samen opleiden. Zij heeft (les) ervaring binnen het eerste- en tweedegraads gebied en is de spil binnen opleidingsschool ROSA. Sinds 2013 is zij nauw betrokken bij de ontwikkeling van inductie-arrangementen voor starters en sinds 2018 bij de RAP-regio Groot-Amsterdam/Zuid-Kennemerland (Talent als Docent).

## **Referenties**

ADEF Samen Opleiden (2019). *ADEF Rollenportfolio*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 15 juni 2022 van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/kennisbank/adeef-rollenportfolio-samen-opleiden/>.

AOb, (2019). *Enquête vijf jaar Passend onderwijs*. Geraadpleegd op 30 augustus 2022 van [https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enqu%C3%A4te-vijf-jaar-passend-onderwijs\\_web-1.pdf](https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enqu%C3%A4te-vijf-jaar-passend-onderwijs_web-1.pdf).

Een rollenspel voor studenten over meer inclusief onderwijs.  
Een ontwerp van een student van de Hogeschool van Amsterdam.

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). *Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op? Katern 7, Velon Kennisbasis Lerarenopleiders*.

Geraadpleegd op 30 augustus 2022 van <https://velon.nl/professionalisering/kennisbasis/>.

Korthagen, F., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. (EPS; No. 11). EPS.

Koster, B., & Stappers, J. (2019). *Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 30 augustus 2022 van <https://www.platformsamenopleiden.nl/blog/2019/12/02/publicatie-het-transformatorhuisje-inzichten-en-methodieken-voor-het-opleiden-van-aanstaande-leraren-op-de-werkplek/>.

Ledoux, G., & Waslander, S. (m.m.v. Eimers, T.) (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 15 juni 2022 van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Zandbergen, A., & Van der Wulp, M. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs (1ste editie)*. ACCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of Education and Science Spain. (1994, 7-10 juni). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. Geraadpleegd op 19 juni 2022 van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

## Onderzoek

### Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren.

*Tom Adams, Fontys Lerarenopleiding, Bob Koster voorheen Fontys Lerarenopleiding, Perry den Brok Wageningen Universiteit.*

*Grip krijgen op klassenmanagement is voor aanstaande leraren een belangrijk aspect van hun stage in de lerarenopleiding. Er is echter nog weinig bekend over hoe klassenmanagement tijdens het werkplekleren wordt ontwikkeld. Deze studie bestudeerde de ontwikkeling van klassenmanagement van 24 aanstaande leraren binnen de context van het VO tijdens het werkplekleren, waarbij gekeken werd naar hun leerdoelen en leerprocessen. De resultaten laten zien dat aanstaande leraren een grote variatie van foci in hun leerdoelen hebben voor diverse aspecten van het klassenmanagement. We vonden vier patronen in het leren van klassenmanagement bij leraren-in-opleiding: 'Kennisgericht', 'Feedbackgericht', 'Inspiratiegericht' en 'Praktijkgericht'. Het verschil in deze patronen werd bepaald door de wijze waarop aanstaande leraren gebruik maakten van theorie, de wijze waarop ze anderen zoals opleiders en collega's nodig hadden en hoe zij zelfregulerend konden werken. De vier types profielen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement, kunnen een verrijking zijn voor lerarenopleiders. Het kan nuttig zijn wanneer lerarenopleiders proberen deze profielen te herkennen om zo te differentiëren in hun coaching en begeleiding.*

### Inleiding

Klassenmanagement wordt gezien als een van de belangrijkste en meest uitdagende competenties die (aanstaande) leraren moeten ontwikkelen (Emmer & Sabornie, 2015). Toch laat internationaal onderzoek zien dat hiervoor maar beperkt aandacht is in curricula van lerarenopleidingen (Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Ook is onduidelijk welke rol het leren op de werkplek precies in deze ontwikkeling speelt (Stough & Montague, 2015). Bestaand onderzoek over het leren van klassenmanagement op de werkplek gaat vooral over het belang ervan voor het leren van aanstaande leraren (Stough, 2006), en de verhouding tussen het leren van klassenmanagement op de werkplek en op de lerarenopleiding (Jones, 2006).

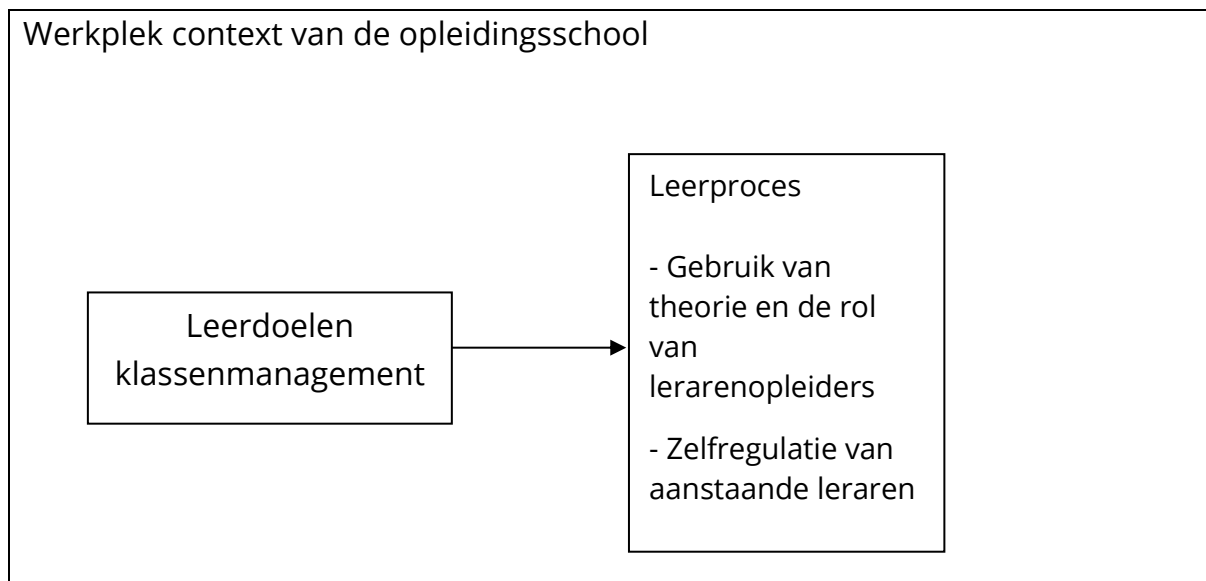
In bredere zin toont onderzoek aan dat het leren op opleidingsscholen (in internationale context Professional Development Schools genoemd) positieve effecten heeft op het leren van aanstaande leraren (Darling-Hammond, 2005). Een opleidingsschool is een samenwerking tussen lerarenopleidingen en een of meerdere scholen uit het po, vo en/of mbo, waarbij modules van het curriculum van de lerarenopleiding op de werkplek van de school worden aangeboden. Het is echter nog onbekend hoe tijdens het werkpleklernen het leren van het klassenmanagement van aanstaande leraren precies plaatsvindt en in welke mate zij hierin individueel verschillen (Helms-Lorens et al., 2018; Stough & Montague, 2015). Deze studie richtte zich dan ook op het vinden van patronen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement.

Het vinden van een antwoord hierop helpt lerarenopleiders en lerarenopleidingen te begrijpen hoe aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement tijdens de stage. De uitkomsten daarvan geven ons meer inzicht hoe lerarenopleiders het werkpleklernen beter in kunnen richten en hoe zij kunnen anticiperen op de vragen die aanstaande leraren hebben in hun leerproces ten aanzien van de beheersing van het klassenmanagement tijdens hun opleiding, zowel op de lerarenopleiding als op de werkplek.

### **Conceptueel kader**

Om het leren van klassenmanagement van aanstaande leraren te conceptualiseren, vormt het model van constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) het uitgangspunt, waarbij we ons in deze studie met name richten op leerdoel en leerprocessen. Hoewel leeruitkomsten ook belangrijk zijn wordt dit vanwege de beperkte omvang van dit artikel buiten beschouwing gelaten. Overigens is dit wel een deel van het grotere promotieonderzoek waar dit artikel ook een onderdeel van uitmaakt.

In ons conceptuele model is de opleidingsschool de context waarin het leren plaatsvindt (zie Figuur 1). Een eerste aspect van ons model is de aandacht die aanstaande leraren specifiek voor bepaalde doelen met betrekking tot klassenmanagement hebben. Wat het leerproces betreft, focussen we op het gebruik van theorie, de rol van lerarenopleiders en het zelfregulerend leren van aanstaande leraren, aangezien dit onderling samenhangende elementen van een leerproces zijn (Tynjälä, 2008).



*Figuur. 1 Conceptueel kader van deze studie.*

### **Leerdoelen: de definiëring van het concept klassenmanagement**

Het belang van het klassenmanagement als een centraal concept binnen het curriculum van de lerarenopleiding is benadrukt door verschillende onderzoekers (Evertson & Weinstein, 2006; Emmer & Sabornie, 2015; Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Klassenmanagement wordt vaak beschreven als het houden van orde en discipline in de klas, en het effectief ingrijpen wanneer er ordeproblemen optreden (Emmer & Stough, 2001). In lijn met ander onderzoek van bijvoorbeeld Korpershoek et al. (2016) wordt in deze studie de conceptualisatie van Evertson en Weinstein (2006) gehanteerd om de leerdoelen van de aanstaande leraren met betrekking tot klassenmanagement te categoriseren. Volgens Evertson en Weinstein (2006) moeten leraren, om een hoog niveau klassenmanagement te bereiken, zich bekwamen in de volgende vijf componenten: (1) relatie creëren met en tussen leerlingen (interpersoonlijk lerarengedrag), (2) leerklimaat creëren (organisatie / activiteiten / werkvormen), (3) leefklimaat creëren (regels / veilig klasklimaat), (4) ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie, en (5) optreden bij gedrags- of ordeproblematiek. Deze vijf componenten gebruiken wij om te bepalen of de leerdoelen die aanstaande leraren zich stellen tijdens hun werkpleklernen, te duiden.

### **Het leerproces: gebruik van theorie en de rol van lerarenopleiders**

Om het leren van aanstaande leraren tijdens het werkpleklernen te stimuleren, stellen Zanting et al. (2003) dat zowel de rol van lerarenopleiders en het gebruik van theorie cruciaal zijn. Leren vindt plaats door sociale interacties met collega's en anderen op de werkplek (Christensen, 2013), in de vorm van steun en feedback van lerarenopleiders, collega's en peers (Järvelä et al., 2008). Onder

Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkpleklernen.

lerarenopleiders verstaan we in deze studie zowel de instituutsopleider, de schoolopleider als de werkplekbegeleider, omdat alle drie deze typen opleiders een formele rol spelen in de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren.

Specifiek bij het leren van klassenmanagement wordt de rol van de lerarenopleider vaak genoemd als belangrijke factor voor het leren van aanstaande leraren, evenals het plaatsen van aanstaande leraren in klassen die al vaste routines en procedures hebben (Stough & Montague, 2015).

In ons eerder onderzoek onderscheidden wij (Adams et al., 2022) verschillende rollen van lerarenopleiders: die van expert, rolmodel en mentor. Experts beheersen zowel praktijkkennis als theoretische kennis, en zijn daarom behulpzaam voor aanstaande leraren bij het vergaren van kennis, het bespreken van de praktijkervaringen, en het koppelen van die ervaringen aan theoretische kennis en de praktijk in de school (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). De rol van expert is in de hele school terug te vinden, omdat in die leeromgeving veel experts (zoals collega's) aanwezig zijn (Van Velzen & Volman, 2008). De lerarenopleider als rolmodel modelleert zijn eigen lerarengedrag en is daarmee een belangrijke, inspirerende rol voor aanstaande leraren (Loughran & Berry, 2005). Bovendien inspireert het rolmodel aanstaande leraren in hun professionele ontwikkeling door voor te doen en te vertellen, en het gedrag van leraren te bespreken met aanstaande leraren, zodat ze begrijpen waarom en waartoe bepaalde handelingen en gedragingen van leraren nodig waren (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). De lerarenopleider als mentor ondersteunt aanstaande leraren om door de eerste periode van hun leraarschap te komen en helpt hen ook om hun eigen manier van lesgeven te ontwikkelen (Fairbanks et al., 2000). Bovendien bezoekt de mentor lessen, geeft voortdurend feedback en stimuleert reflectie (Jones, 2006). Daarmee helpt hij om de onderwijservaringen van aanstaande leraren te reconstrueren en te relateren aan hun persoonlijke theorieën over lesgeven (Fairbanks, et al., 2000; Van Ginkel et al., 2016).

Een andere cruciale bron van het leerproces van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens hun werkpleklernen, is het gebruik van kennis of theorie. We maken hierbij een onderscheid tussen conceptuele kennis en praktijkkennis. Conceptuele kennis gaat bijvoorbeeld over leerlingen en hun ontwikkeling en leren, en over het functioneren van leraren in het algemeen (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). Sjølie (2014) stelt in haar studie dat conceptuele kennis getypeerd zou kunnen worden als 'kennis als onderbouwing', omdat het professionele en praktische kennis structureert en verrijkt, waarmee het een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van de professionele expertise van leraren. Praktijkkennis is daarentegen praktischer en dient een meer persoonlijk en praktisch doel, omdat het gaat over hoe kennis in praktische zin

gevormd en gebruikt kan worden (Loewenberg Ball, 2000). Sjølie (2014) omschrijft dit als 'kennis als prescriptief', omdat theorie specifieke inzichten of adviezen kan geven voor aanstaande leraren in hun praktijk.

### **Leerproces: zelfregulatie van aanstaande leraren**

Het zelfregulerend leren van aanstaande leraren bestaat uit een combinatie van het plannen van het leren en de actieve rol van de lerende in leersituaties (Endedijk et al., 2012). In hun studie maakten Endedijk et al. onderscheid tussen de manier waarop aanstaande leraren hun leren planden en de mate van pro-activiteit van de lerende, en vonden twee dimensies van zelfregulatie van studentdocenten: (a) passieve of actieve regulatie, en (b) prospectieve of retrospectieve regulatie (gebaseerd op Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Actieve regulatie houdt in dat de lerende weloverwogen keuzes maakt in relatie tot de leerdoelen en -strategie, en diepgaand reflecteert op het geleerde, het leerproces en de eigen rol. Bij een gebrek aan activiteit van de lerende is er sprake van passieve regulatie. Wat de tweede dimensie betreft: bij prospectieve regulatie kiest de lerende actief leerdoelen en -strategieën; bij retrospectieve regulatie is een leerervaring vaak ongepland, en vindt er geen actieve regulatie plaats.

Op basis van het voorgaande komen we tot de volgende centrale onderzoeksvraag: hoe kan het leren van klassenmanagement tijdens de stage worden gekarakteriseerd in termen van leerdoelen en leerprocessen, en welke patronen zijn daarin te onderscheiden?

## **Methode**

### **Context en participanten**

Deze studie werd uitgevoerd in de context van een partnerschap van VO-opleidingsscholen. In het netwerk van de Academische Opleidingsschool (AOS) zijn curriculumonderdelen geïntegreerd in de context van de werkplek op een AOS. Op een niet-AOS worden geen curriculumonderdelen van de lerarenopleiding in de schoolcontext aangeboden. Het partnerschap waarin dit onderzoek in plaatsvond is een partnerschap van VO-scholen en heeft al ruim 15 jaar ervaring met het Samen Opleiden. Er zijn veel geschoolde en ervaren schoolopleiders en werkplekbegeleiders betrokken, die samen met de opleiders vanuit de lerarenopleiding de begeleiding van aanstaande leraren voor hun rekening nemen. Het partnerschap bood een programma waarin voor de aanstaande leraren het werken aan de afstudeerproducten centraal staan (zie

ook Instrumenten). Daarnaast bood het programma ook workshops aan gedurende het studiejaar met daarin thema's als mentoraat, het oefenen met oudergesprekken en het voeren van sollicitatiegesprekken. Het klassenmanagement had daarin, net als binnen het vierdejaars curriculum van de lerarenopleiding, geen vaste plek.

We hebben een groep van 36 vierdejaars studenten / aanstaande leraren geselecteerd, die zich in de eindfase van hun opleiding bevonden. Deze geselecteerde leraren waren actief in één netwerk van de AOS. De aanstaande leraren die voor dit onderzoek werden geselecteerd, zijn gevraagd om mee te werken aan het onderzoek, maar waren ook vrij om op elk moment medewerking te weigeren. Zij stemden ermee in dat de gegevens die zij aan de onderzoekers leverden (zie Instrumenten) anoniem werden gecodeerd en in een digitaal datadepot werden opgeslagen. Zes aanstaande leraren liepen enige vertraging op tijdens hun stage, of staakten zelfs hun stage, en zes weigerden mee te werken. Bij de resterende 24 aanstaande leraren, die allen aan deze studie meewerkten, hebben we een breed scala aan gegevens verzameld over het leren tijdens hun stage, gedurende een volledig schooljaar.

### **Instrumenten**

Om de klassenmanagement leerprocessen van aanstaande leraren te bestuderen, zijn de opbrengsten van de modules van het vierdejaars curriculum geanalyseerd. Meer specifiek ging dit om twee modules: het portfolio werkplekleren / professioneel handelen (PH) en de module Onderwijs-Pedagogisch Handelen (OPH). PH is het programma werkplekleren, waarin aanstaande leraren werkten aan hun competentieontwikkeling. Voor deze cursus beschreven aanstaande leraren in een portfolio hun leerdoelen, leerproces en leeruitkomsten gedurende de periode van het werkplekleren. Het OPH is een module waarin aanstaande leraren hun leerproces ten aanzien van de onderwijs-pedagogisch ontwikkeling onderzoeken. Hierin waren aanstaande leraren vrij een eigen focus te kiezen, alsmede onderzoekende activiteiten, zoals het uitproberen van pedagogische strategieën voor de klas, gerichte lesobservaties en gesprekken met collega's, peers, experts enz. Het OPH kon vervolgens elke vorm hebben, zoals een thesis, dagboek, vlog of blog. Beide modules bestreken de volledige duur van de stageperiode, zodat we de leerprocessen van de aanstaande leraren volledig konden bestuderen.

### **Analyse**

Alle relevante fragmenten over klassenmanagement leerprocessen in de studentproducten, werden in een case matrix geplaatst. Informatie werd

gestructureerd en er werd een onderscheid gemaakt in het gebruik van theorie door de aanstaande leraar, de rol van lerarenopleiders en zelfregulatie (met participanten in de kolommen en onderwerpen in de rijen).

In de analyse zochten we naar wat dominant was voor het leerproces van de aanstaande leraar door de verzamelde relevante en gecodeerde fragmenten te tellen. Fragmenten werden als relevant beschouwd wanneer aanstaande leraren een ervaring beschreven die ze op de werkplek hadden meegemaakt, en die ze impliciet of expliciet in verband brachten met hun leerproces. In expliciete fragmenten legden ze dat verband zelf, en in impliciete fragmenten zagen wij als onderzoekers een verband met andere fragmenten die ze schreven, bijvoorbeeld doordat ze vergelijkbare termen of woorden gebruikten, of dezelfde soort ervaringen beschreven, terwijl ze zelf geen patroon konden zien. Irrelevante fragmenten waren fragmenten waarin aanstaande leraren algemene leerervaringen of activiteiten in hun leerproces beschreven, die geen verband hielden met hun klassenmanagement leren. Zo beschreven aanstaande leraren soms hun schoolvak of het ontwerp of gebruik van didactisch materiaal. Deze fragmenten hadden geen direct of duidelijk verband met hun klassenmanagement, en werden daarom buiten onze analyse gelaten.

De geselecteerde fragmenten werden vervolgens als geheel gelabeld in termen van categorieën gebaseerd op de elementen zoals beschreven in het theoretisch kader: de vijf componenten van klassenmanagement van Evertson en Weinstein (2006) werden gebruikt als labels om de klassenmanagement leerdoelen van de aanstaande leraren te typeren. Voor het leerproces werden drie variabelen gebruikt: gebruik van theorie, rol van anderen, en zelfregulerend leren. De rol van theorie werd gelabeld aan de hand van het onderscheid van Sjølie (2014): kennis als onderbouwing en kennis als prescriptief. Voor leren van anderen werd het onderscheid van Auteurs (2022) gebruikt: expert, rolmodel en mentor. Wat betreft de zelfregulatie van studenten werden, in lijn met Endedijk et al. (2012), fragmenten gecodeerd in termen van 'passieve/actieve regulatie' en 'prospectieve/retrospectieve regulatie'.

Om patronen te vinden in de leerprocessen van aanstaande leraren en om profielen te onderscheiden, werd een Multiple Correspondence Analysis (MCA; Meervoudige Correspondentie Analyse) uitgevoerd. MCA is een data-analysetechniek die gebruikt wordt om onderliggende structuren op te sporen en weer te geven in een dataset die categorisch van aard is. Bij deze aanpak worden associaties tussen variabelen blootgelegd door de chi-kwadraatafstand tussen de verschillende categorieën van de variabelen en tussen de participanten te berekenen. Dit resulteert in een matrix, die een directe voorstelling van de participanten als punten in de geometrische ruimte mogelijk

maakt, wat de interpretatie van de structuren in de gegevens ten goede komt (Greenacre, 2007; Le Roux & Rouanet, 2004). Op die manier verkregen we inzicht in welke participanten een gelijkaardig leerproces hadden in termen van de categorieën CM-doelen, gebruik van theorie, rol van lerarenopleiders, en zelfregulerend leren.

De MCA-analyse werd uitgevoerd met de statistische analysesoftware SPSS (versie 23). De statistische analyse van de MCA werden afzonderlijk uitgevoerd door de eerste en derde auteur. Zij vergeleken hun analyses en kwamen tot overeenkomstige bevindingen.

## Resultaten

De resultaten bestaan uit drie gedeelten: eerst wordt de aandacht die aanstaande leraren hebben voor klassenmanagement besproken. Vervolgens worden gegevens besproken die betrekking hebben op het leerproces en vervolgens gaan we in op het vinden van patronen hierin.

### Klassenmanagement leerdoelen

De aandacht van de aanstaande leraren voor klassenmanagement zoals gespecificeerd in hun portfolio's was nogal divers en verdeeld over de specifieke componenten van klassenmanagement van Evertson en Weinstein (2006). Iets meer aandacht ging uit naar de component 'Optreden bij gedrags- of ordeproblematiek' (6 aanstaande leraren), gevolgd door 'Relatie creëren met en tussen leerlingen' (5 aanstaande leraren) en 'Leerklimaat creëren' (5 aanstaande leraren). Iets minder aandacht ging uit naar de onderdelen 'Leefklimaat creëren' (4 aanstaande leraren) en 'Ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie' (4 aanstaande leraren).

### Klassenmanagement leerproces

Met betrekking tot het klassenmanagement leerproces, gebruikt twee derde van de participanten theorie als onderbouwing, bijvoorbeeld als kennis waarmee de student bepaald leerlinggedrag of groepsdynamica probeert te begrijpen. Wat betreft de opleidersrol was de rol van expert dominant, terwijl de rol van mentor het minst vaak dominant was. Als het ging om de zelfregulatie van studenten had een ruime meerderheid een actieve stijl. De mate waarin aanstaande leraren vooruit kijken/plannen of juist terugkijken op hun leerproces was in balans (zie Tabel 1).

| <b>Variabele</b>                              | <b>Subcategorie</b>       | <b>N</b> |
|-----------------------------------------------|---------------------------|----------|
| - Dominant gebruik van theorie                | - Kennis als onderbouwing | - 16     |
|                                               | - Kennis als prescriptief | - 8      |
| - Dominante rol van anderen                   | - Expert                  | - 10     |
|                                               | - Rolmodel                | - 8      |
|                                               | - Mentor                  | - 6      |
| - Typering van zelfregulerend leren: Actief   | - Actief                  | - 19     |
|                                               | - Passief                 | - 5      |
| - Typering van zelfregulerend leren: Planning | - Prospectief             | - 13     |
|                                               | - Retrospectief           | - 11     |

*Tabel 1: Frequenties van variabelen in het klassenmanagement leren van aanstaande leraren.*

De MCA leverde een beeld op van de wijze waarop de variabelen zich tot elkaar verhouden, waarbij groepen van vergelijkbare klassenmanagement leerprocessen duidelijk werden. De analyse suggereerde vier groepen die we als volgt getypeerd hebben (zie ook Tabel 2):

| <b>Typering</b>                   | <b>Kennisgericht</b>    | <b>Feedbackgericht</b>  | <b>Inspiratiegericht</b> | <b>Praktijkgericht</b>  |
|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| N                                 | 10                      | 7                       | 3                        | 4                       |
| Dominant gebruik van theorie      | Kennis als onderbouwing | Kennis als onderbouwing | Kennis als onderbouwing  | Kennis als prescriptief |
| Dominante rol van anderen         | Expert                  | Mentor                  | Rolmodel                 | Rolmodel                |
| Typering van zelfregulerend leren | Actief / Prospectief    | Actief / Prospectief    | Actief / Retrospectief   | Actief / Retrospectief  |

*Tabel 2: Typeringen van klassenmanagement leerprocessen.*

Het profiel 'Kennisgericht' was de grootste groep, en wordt gekenmerkt door een actieve houding, het overzien van hun leerproces en ondernemend in het vinden van expertise, door bijvoorbeeld gericht lessen van collega's te observeren.

Daarnaast waren deze studenten efficiënt in organisatie, planning en zelfreflectie. Participant 23 beschreef het als volgt: "Dankzij de stappen die ik tijdens mijn leerproces heb gezet, ondersteund door mijn onderzoek (OPH), het praten met veel mensen in de school en het observeren van lessen van experts, ben ik me meer bewust geworden van mijn rol als docent voor mijn leerlingen, en de impact van mijn passie en enthousiasme voor de motivatie van mijn leerlingen."

Deze studenten gebruikten, net als de studenten met het profiel 'Feedbackgericht' en 'Inspiratiegericht', theorie als onderbouwing. Participant 4 legde dit als volgt uit: "Mijn grootste zorg in mijn praktijk was het werken aan mijn klassenmanagement wanneer dat ik gedragsproblemen van leerlingen ervoer. Ik had echt moeite met het gedrag van leerlingen. Daarom had ik theoretische kennis nodig die mij leerde om bepaald gedrag, de sociaal-emotionele fasen van leerlingen en de groepsdynamica te begrijpen. Die specifieke kennis leerde mij om mijn eigen lerarengedrag aan te passen, wat een positief effect had omdat de ordeproblemen leken af te nemen."

Het profiel 'Feedbackgericht' vertoonde overeenkomsten met 'Kennisgericht' maar had, in plaats van de lerarenopleider als expert, met name een mentor nodig die hen hielp in het verkrijgen van inzichten op basis van hun klassenmanagement ervaringen. Participant 17 formuleerde dit als volgt: "Elke vrijdag spraken mijn werkplekbegeleider en ik over mijn ervaringen van de week. Soms had ik de neiging om deze ervaringen te bagatelliseren, maar de inzichten en motiverende gesprekken van mijn begeleider hebben me geholpen om deze ervaringen in een betekenisvol perspectief van mijn leren te zien."

Daarnaast waren deze aanstaande leraren goed in staat hun eigen leren te plannen. Ze wisten welke steun ze nodig hadden en welk soort activiteiten hen zouden helpen. Maar mogelijk hadden ze, door de praktische uitdagingen waarmee ze werden geconfronteerd, begeleiding van anderen nodig om hen te helpen bij het bereiken van hun doelen. Participant 11: "Ik wist dat ik in de basis een goede docent ben en dat ik kan vertrouwen op mijn klassenmanagement vaardigheden. Toch worstel ik soms met dat vertrouwen, en daardoor heb ik de neiging om de lat voor mezelf hoger te leggen. Mijn werkplekbegeleider zegt altijd tegen me dat ik in de gaten moet houden welke prioriteiten ik stel in mijn leren. En vertrouwen op sommige aspecten en werken aan andere, is een van de belangrijkste prioriteiten."

Ook het profiel 'Inspiratiegericht' vertoonde overeenkomsten met de eerdere twee profielen, maar week op een aantal punten af. In tegenstelling tot de andere groepen hadden de leerdoelen die aanstaande leraren met dit profiel zich stelden, geen directe betrekking op 'Relatie creëren met en tussen leerlingen' en 'Leerklimaat creëren'. Ze beschreven allemaal hun klassenmanagement leerproces als een worsteling in wie ze wilden zijn als leraar. Ze hadden ook problemen met het plannen en overzien van hun leerproces, vandaar de retrospectieve karakterisering van hun zelfregulatie. Daarnaast hadden ze een rolmodel nodig om hen inspiratie te geven om een interpersoonlijke stijl eigen te maken. Participant 21 formuleerde dit als volgt: "Mijn werkplekbegeleider is een geweldige leraar, omdat hij het zelfvertrouwen van leerlingen kan versterken en hen helpt de beste versie van zichzelf te zijn. Ik was zo geïnspireerd, want dat was precies waarom ik leraar wilde worden. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik in dat soort gedrag ben gegroeid, maar het kost zeker nog veel meer jaren om net zo'n soort leraar te zijn".

De leerdoelen van de aanstaande leraren die te karakteriseren zijn als 'Praktijkgericht' waren gerelateerd aan alle componenten, behalve 'Ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie'. Verder kenmerkt dit profiel zich door een passieve houding en leunden studenten op de opleider die hen advies of ideeën gaf, waarbij ze vooral behoefte hadden aan een rolmodel. Bovendien gebruikten ze theorie als prescriptief. Participant 24 beschreef dat als volgt: "Mijn schoolopleider vertelde me dat er een aantal suggesties waren hoe om te gaan met storend gedrag van leerlingen, zoals beschreven in het Handboek van Leraren. Mijn schoolopleider dacht dat het nuttig kon zijn voor mij, en ik was het ermee eens dat ik zo'n suggestie nodig had. Dus probeerde ik deze suggesties uit en ontdekte dat sommige echt werkten voor mij."

Studenten in dit profiel waren ook relatief zwak in het maken en hanteren van een planning, ze overzagen niet altijd de kortere en langere termijn van hun leerproces. Participant 3: "Mijn grootste valkuil is mijn organiserend vermogen. Ik vond het echt moeilijk om een balans te vinden tussen mijn persoonlijke sociale leven, de stage en de lerarenopleiding. Ik had zoveel moeite om dat proces als geheel te managen. Dit resulteerde ook in klassenmanagement problemen als slechte organisatie, het niet adequaat communiceren met mijn leerlingen over tijdsplanning en materialen. Ik vergat zelfs op een dag de toetsen mee te nemen naar de les, precies op het moment dat mijn leerlingen een proefwerk hadden. Dat was een grote fout."

## Conclusie en discussie

Het onderzoek in dit artikel richtte zich op de vraag welke patronen in leerprocessen er te onderscheiden zijn in de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren. Wat betreft de aandacht die aanstaande leraren hebben voor klassenmanagement, stelden we vast dat zij een brede aandacht hebben voor alle componenten van het klassenmanagement, zoals omgeschreven door Evertson en Weinstein (2006). Deze bevinding is in lijn met ander onderzoek naar de aandacht voor klassenmanagement, dat laat zien dat deze componenten de kern van het klassenmanagement vormen (Emmer & Sabornie, 2015).

Ten aanzien van het klassenmanagement leerproces van aanstaande leraren, konden er vier profielen worden onderscheiden: 'Kennisgericht', 'Feedbackgericht', 'Inspiratiegericht' en 'Praktijkgericht'. Deze profielen verschilden in hun aanpak ten aanzien van het gebruik van theorie, de rol van lerarenopleiders en de zelfregulatie van aanstaande leraren. In vergelijking met andere studies over leerpatronen van aanstaande leraren vertoonden deze profielen enkele verschillen en overeenkomsten. In vergelijking met Endedijk et al. (2012) vonden we in deze studie vergelijkbare combinaties in termen van 'Actief en Passief' versus 'Prospectief en Retrospectief', met uitzondering van de combinatie 'Passief en Prospectief'. In lijn met Endedijk et al. (2012) vonden we ook dat de meeste aanstaande leraren een 'actief' en 'prospectief' profiel hadden, wat zou kunnen duiden op een bevestiging van wat lerarenopleidingen hopen en verwachten van studenten.

### **Implicaties voor de praktijk**

De vier types profielen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement, kunnen een verrijking zijn voor lerarenopleiders. Het kan nuttig zijn wanneer lerarenopleiders deze profielen proberen te herkennen om zo te differentiëren in hun coaching en begeleiding. Dat impliceert ook dat lerarenopleiders in staat moeten zijn om met de verschillende profielen om te gaan, en bijgevolg moeten beschikken over een gevarieerd repertoire van klassenmanagement -coaching en -begeleiding, zodat ze kunnen schakelen en differentiëren tussen aanstaande leraren met verschillende leerprofielen. In dat licht hebben sommige profielen specifieke aandacht van lerarenopleiders nodig, zoals 'Inspiratiegericht' voor studenten die worstelen met hun planning en die daarbij behoefte hebben aan meer overzicht hoe ze met het klassenmanagement concreet aan de slag kunnen in hun klas, of 'Praktijkgericht' voor studenten die misschien gecoacht moeten worden op hun passieve houding waarbij opleiders studenten meer handvatten kunnen geven om een actievere greep te krijgen op hun leerproces.

Concreet kijkend naar de context waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden, en wellicht daarmee ook vergelijkbare contexten van partnerschappen in het PO, VO of MBO, is het te adviseren de opleiders specifiek te scholen in de begeleiding van het klassenmanagement leren van aanstaande leraren op de werkplek. Het is daarbij belangrijk dat in eerste instantie het gesprek geïnitieerd wordt tussen

Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkpleklernen.

de verschillende opleiders wat qua inhoud (bijvoorbeeld bepaalde theorie of workshops) op welk moment op de werkplek wordt aangeboden. Daarin is ook de congruentie tussen de werkplek en het instituut belangrijk: op welke plek wordt er wat aangeboden, en hoe zorgt men ervoor dat hier een logische verbinding tussen zit zodat dit effectief is voor het leren van het klassenmanagement van de aanstaande leraar?

Voorts is het aan te raden om ook de aanstaande leraar hierin meer te scholen. Eerder onderzoek heeft laten zien dat de aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding versnipperd en beperkt is (Adams et al., 2020). Meer gerichte aandacht voor zowel theorieën over klassenmanagement als inzichten in de wijze waarop de aanstaande leraar hier zelf een actieve rol in kan nemen, met daarin implicaties over het gebruik van theorie, het opzoeken en gebruiken van verschillende rollen van lerarenopleiders en actief plannen van activiteiten, is daarin aan te raden.

Deze studie was vooral gebaseerd op zelf-gerapporteerde gegevens van de aanstaande leraren. Daarnaast hebben we het perspectief van de lerarenopleiders niet betrokken. Ondanks het feit dat de lerarenopleiders de documenten van de leraren in opleiding valideerden, gebruikten we geen evaluatiedocumenten. Toekomstig onderzoek zou meer gegevens van de lerarenopleiders kunnen bevatten om een meer compleet beeld te krijgen van het klassenmanagement leerproces van de aanstaande leraar en hun beeld van hun eigen rol daarbij.

Deze studie is een onderdeel van een promotieonderzoek dat zich richt op de wijze waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement op de werkplek. In de eerste fase van het onderzoek is gedefinieerd wat klassenmanagement is, hebben we onderzocht wat de potentiële aandacht zou kunnen zijn vanuit de beschikbare literatuur en hebben we dit vergeleken met de daadwerkelijke aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding, gericht op het werkplekleren. Vervolgens zijn periodes van het werkplekleren van 24 aanstaande leraren gereconstrueerd waarin we met name hebben gekeken hoe leerprocessen in de bekwaming van het klassenmanagement eruit zien en welke leeruitkomsten dat oplevert. Dit leverde inzichten op over onder andere de wijze waarop aanstaande leraren literatuur gebruiken, wat ze van lerarenopleiders nodig hebben en de wijze waarop zelfregulatie van aanstaande leraren een rol

speelt. Op basis van deze inzichten hebben we een interventie ontworpen om het leren van klassenmanagement voor aanstaande leraren inzichtelijker te maken. Op het moment van schrijven worden de resultaten hiervan geanalyseerd.

*Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door de Promotiebeurs voor Leraren, beschikbaar gesteld door de Nederlandse Wetenschappelijke Organisatie.*

### **Tom Adams**

Tom Adams werkt als lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding in Tilburg, waar hij betrokken is bij het onderwijs-pedagogische afstudeerproces van bachelorstudenten en het werkplekleren van masterstudenten. Sinds 2018 werkt hij aan zijn PhD gericht op de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren op de werkplek.

[t.adams@fontys.nl](mailto:t.adams@fontys.nl)

### **Bob Koster**

Bob Koster was als lector verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Hij werkte meer dan 30 jaar als universitair lerarenopleider en onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als professionele standaarden voor lerarenopleiders, leren en ontwikkelen van leraren in opleiding, en leeromgevingen en innovatie in lerarenopleidingen.

### **Perry den Brok**

Perry den Brok is als hoogleraar en voorzitter van de Education and Learning Sciences faculteit verbonden aan de Wageningen Universiteit. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als het leren van leraren en professionele ontwikkeling, interpersoonlijk gedrag tussen leraar en leerlingen en klassenmanagement, leeromgevingen en innovatie in het voortgezet en hoger onderwijs.

## Referenties

- Adams, T., Koster, B. & Den Brok, P. (2020). Student teachers' classroom management during the school internship, *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860011>
- Adams, T., Koster, B. & Den Brok, P. (2022). Patterns in student teachers' learning processes and outcomes of classroom management during their internship. *Teaching and Teacher Education*, 120(3). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103891>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3rd ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74–83.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development, *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237–240. <https://doi.org/10.1177/003172170508700318>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469–491.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 102–112. <http://dx.doi.org/10.1177/002248710005100204>

- Greenacre, M. (2007). *Correspondence Analysis in Practice, Second Edition*. Chapman & Hall/CRC.
- Guile, D., & Young M., (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- Järvelä, S., Järvenoja, H.B., & Veermans, M. (2008). Understanding the Dynamics of Motivation in Socially Shared Learning, *International Journal of Educational Research*, 47(2), 122–135.
- Jones, V. F. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes, *Review of Educational Research* 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004). *Geometric Data Analysis, From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*. Kluwer.
- Loewenberg Ball, D. (2000). Bridging Practices: Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach, *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241 – 247.
- Loughran J., & Berry, A. (2005) Modelling by teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

- Sjølie, E. (2014). The Role of Theory in Teacher Education - Reconsidered from a Student Teacher Perspective, *Journal of Curriculum Studies* 46(6), 729–750.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>.
- Stough, L. M. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 909-924). Lawrence.
- Stough, L. M., & Montague, M. L. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E. T. Emmer and E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management*, (pp. 446–458). 2nd ed. Routledge.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions, *Teachers and Teaching*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education, *Teaching Education* 22(2), 109-112.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Van Velsen, C., & Volman, M. (2008). *School-based teacher educators in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place*. Paper presented at ISCAR conference, San Diego.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge?, *Teachers and Teaching*, 9(3), 197-211, <https://doi.org/10.1080/13540600309383>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp. 13–39). Academic Press.

## Beschouwend

### Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding

*Richard van den Berg (Academie Tien), Theo van den Bogaart (Hogeschool Utrecht), Martine van Rijswijk (Universiteit Utrecht).*

*Het Opleidingshuis is een leergemeenschap op de werkplek waar betrokkenen vanuit lerarenopleidingen en school actief zijn. Er wordt bewust gekozen voor een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding. Deze aanpak wordt concreet in ontwikkelgesprekken die halfjaarlijks met leraren-in-opleiding gevoerd worden. In dit artikel wordt zichtbaar gemaakt in welke context deze ontwikkelgesprekken gevoerd worden en onder welke voorwaarden deze integrale benadering van begeleiden en beoordelen vorm krijgt in de gesprekken. Het bestuderen van de gesprekken maakt duidelijk dat er verschillende mediërende factoren zijn in het hanteren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Deze moeten in samenhang worden beschouwd. De bekwaamheden van opleiders als 'boundary crossers' zijn direct van toepassing voor het afwegen van opleidingseisen en verschillende andere referentiekaders. En de gelijkwaardigheid van betrokkenen in het ontwikkelgesprek heeft een wisselwerking met de school als lerende gemeenschap. Onze analyse biedt inzichten aan partnerschappen waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding beoogd wordt.*

### Inleiding

Het Opleidingshuis, een samenwerkingsverband tussen scholen en lerarenopleidingen voor opleiden op het snijvlak van theorie en praktijk, streeft ernaar een leergemeenschap te vormen waarin voortdurende ontwikkeling van alle betrokkenen zichtbaar, merkbaar en bespreekbaar is. Dit wordt onder andere concreet in ontwikkelgesprekken: periodieke gesprekken tussen leraren-in-opleiding en hun begeleiders over het proces van ontwikkelen én de kwaliteit van die ontwikkeling. De gesprekken hebben vanwege de focus op functioneren in het beroep ook een rol in de ontwikkeling van de betrokken opleiders en werkplekbegeleiders.

In de context van leraren opleiden is de vraag hoe processen van ontwikkeling in het beroep en de begeleiding daarvan zich verhouden tot het vaststellen en beoordelen van de kwaliteit van die ontwikkeling een terugkerend onderwerp

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

van gesprek. De kwestie wordt enerzijds bekeken vanuit het perspectief van beoordeling, bijvoorbeeld beschreven in onderzoek naar programmatisch toetsen waarbij wordt ingezoomd op het verzamelen van data over de kwaliteit van studenten, de validiteit van die data en de gevolgen van deze aanpak voor de begeleiding (Schut, 2021). Anderzijds, vanuit het perspectief van begeleiding, wordt bijvoorbeeld beschreven hoe de ontwikkeling van leraren-in-opleiding ondersteund kan worden als er volgens de begeleider sprake moet zijn van veranderingen in gedrag om te kunnen functioneren als leraar (Van Rijswijk, 2020). Vanuit het perspectief van opleiders is er aandacht voor de dilemma's die zij bij het afwegen van de belangen bij begeleiding en beoordeling kunnen ervaren (Sanderse et al., 2019). Bij opleiders kunnen spanningen ontstaan omdat het benoemen van zaken die verbeterd moeten worden om te kunnen functioneren als leraar kunnen leiden tot afnemend zelfvertrouwen. Bovendien kan de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de opleiders beschadigd worden als leraren-in-opleiding verlies van eigenaarschap ervaren of de neiging krijgen om situaties te vermijden. Het is echter ook nodig om een realistisch beeld van de kwaliteit van het functioneren van de leraar-in-opleiding te schetsen, met het oog op afstuderen en het succesvol functioneren in het beroep (Van Rijswijk, 2020).

In dit artikel willen we laten zien op welke manier begeleiding en beoordeling van leraren-in-opleiding, vanuit gelijkwaardige rollen van de betrokken begeleiders, geïntegreerd worden in ontwikkelgesprekken. Daarbij gaan we dieper in op de factoren die in de context van het Opleidingshuis een rol van betekenis spelen bij het kunnen hanteren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Uitgangspunt in dit artikel is dat leren, begeleiden en beoordelen in de school kenmerken vertonen van een complex systeem (Koopmans, 2017; Greven, 2019). De essentie van een complex systeem is dat het niet uiteenvalt in eenheden die los van elkaar te analyseren zijn: het geheel is meer dan de som der delen (Kallemeijn et al., 2019). We beschrijven de ontwikkelgesprekken dan ook niet instrumenteel, in de vorm van een protocol of handelingsvoorschrift, maar gebruiken observaties van ontwikkelgesprekken om inzicht te geven in hoe en onder welke voorwaarden de ontwikkeling van leraren-in-opleiding zichtbaar, merkbaar en bespreekbaar wordt.

De door ons geobserveerde ontwikkelgesprekken vonden plaats in november 2021 en februari 2022. Ieder ontwikkelgesprek duurde ongeveer een uur en werd door ons vastgelegd op schrift. Alle participanten in ieder gesprek –in ieder geval een leraar-in-opleiding, een schoolopleider en een instituutopleider en vaak ook een werkplekbegeleider– gingen akkoord met onze observatie. Als auteurs reflecteerden we na afloop op de gesprekken en formuleerden we

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

thema's waarin de complexiteit van leren, begeleiden en beoordelen zichtbaar werden in de ontwikkelgesprekken. Deze thema's bespraken we vervolgens in een focusgroepgesprek, waarvoor we de betrokken schoolopleiders en instituutopleiders hebben uitgenodigd. Het gesprek vond een maand na het laatste ontwikkelgesprek plaats. Van dit focusgroepgesprek hebben we een transcriptie gemaakt. In dit artikel gebruiken we delen uit de transcripties ter illustratie. De fragmenten zijn geredigeerd ten behoeve van leesbaarheid, compactheid en begrip. De namen zijn gefingeerd. We hebben de weergave van de fragmenten ter goedkeuring aan de participanten voorgelegd.

Hierna geven we eerst meer informatie over het Opleidingshuis, de opzet van de ontwikkelgesprekken en de manier waarop begeleiding en beoordeling in die gesprekken plaatsvindt. Daarna bespreken we door ons waargenomen mediërende factoren voor het hanteren van de spanningen bij de integratie van begeleiding en beoordeling in de ontwikkelgesprekken. We gaan in op drie factoren: professionele intuïtie, gelijkwaardigheid en het werken in een lerende gemeenschap. We ronden af met een reflectie op de waarde van onze inzichten in andere contexten waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding beoogd wordt<sup>1</sup>.

## Het opleidingshuis

Het Opleidingshuis staat in de traditie van het Realistisch Opleiden: leraren-in-opleiding werken vanuit concerns en de theorie wordt daaraan gekoppeld (Korthagen, 2001). Om die koppeling gestalte te geven, lopen de leraren-in-opleiding in het Opleidingshuis niet alleen stage, maar volgen ze op hun stageschool ook een uitgebreid programma dat traditioneel op de opleiding zou plaatsvinden. Dit programma omvat pedagogisch-didactische inhouden, praktijkonderzoek, studieloopbaanbegeleiding, intervisie en zogenaamde vaardigheden-labs. Leraren-in-opleiding zijn gedurende het gehele semester iedere week twee of drie dagen aanwezig op de werkplek. Op deze dagen combineren zij stageactiviteiten met hun opleidingsactiviteiten. Leraren-in-opleiding vormen een integraal onderdeel van het docententeam op de deelnemende scholen en worden nadrukkelijk benaderd als collega's.

---

<sup>1</sup> Dit artikel hadden we niet kunnen schrijven zonder de openheid van de studenten en opleiders die we mochten observeren, de waardevolle feedback van de reviewers van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en de denkkraft van onze collega's Els Laroes, Annemarie Schep en Manon van Omme. Allen veel dank.

De partners in het Opleidingshuis zijn Instituut Archimedes (lerarenopleiding Hogeschool Utrecht), de Graduate School of Teaching (lerarenopleiding Universiteit Utrecht), en drie scholen van de NUOVO Scholengroep (Academie Tien, UniC en NXT). In de aankomende jaren is de verwachting dat meer scholen binnen NUOVO zich zullen aansluiten. Dit artikel richt zich specifiek op de samenwerking tussen de twee lerarenopleidingen en Academie Tien, die vanaf nu als 'de school' wordt aangeduid.

In het Opleidingshuis zijn opleiders werkzaam vanuit de instituten en de scholen. Binnen het partnerschap wordt bewust niet gesproken van instituuts- en schoolopleiders om de gezamenlijke verantwoordelijkheid van opleiders voor de opleiding en ontwikkeling van studenten te benadrukken. In dit artikel zullen we, omwille van de leesbaarheid, echter wel gebruik maken van de termen instituuts- en schoolopleider, hoewel deze termen in de dagelijkse praktijk van het Opleidingshuis dus niet gangbaar zijn.

Alle opleiders in het Opleidingshuis hebben kennis van zowel de praktijken van de opleiding als de praktijken van de school en verbinden in hun begeleiding van leraren-in-opleiding de opleidings- en schoolpraktijk met elkaar. Bakker en Akkerman (2014) noemen "mensen [die] aan twee afzonderlijke praktijken deelnemen en elementen van de ene praktijk in de andere brengen [...] 'boundary crossers', 'brokers' of 'boundary workers' " (p. 10). Het boundary crossen van de opleiders is een expliciete verantwoordelijkheid in de professionele bekwaamheden van opleiders in het Opleidingshuis.

Schoolopleiders bekwamen zich in het curriculum van de lerarenopleiding en instituutopleiders leren de schoolvisie kennen en doen actief mee in de schoolpraktijken, bijvoorbeeld door aanwezig te zijn bij teambijeenkomsten, of door werkplekbegeleiders op te zoeken op hun werkplek binnen de school. Het fragment in tabel 1 uit een ontwikkelgesprek illustreert hoe er verbindingen tussen de praktijken worden gelegd. De leraar-in-opleiding brengt in dit geval een praktijkprobleem in: hij heeft de afgelopen tijd gewerkt met een nieuwe klas en ervaart geen goede band met deze klas. De opleiders in dit fragment contextualiseren deze vraag binnen het curriculum van de lerarenopleiding. Ze reageren niet alleen inhoudelijk op de vraag, maar laten ook blijken dat deze vraag verband houdt met eerdere modules waarin de leraar-in-opleiding vergelijkbare leervragen onderzocht heeft. Omdat opleiders actief verbanden leggen tussen de praktijk van school en de praktijk van de opleiding wordt de grens tussen beiden praktijken meer diffuus.

---

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leraar-in-opleiding | <i>En die ervaring roept bij mij de vraag op: Hoe kan ik een band opbouwen met een klas waar ik geen directe klik mee heb? In die klas waren er namelijk veel vragen over mijn achtergrond, daardoor had ik zelf ook gelijk een negatieve houding naar die klas.</i>                                                                                                    |
| Maria               | <i>Deze vraag past goed bij je pedagogische ontwikkeling.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ronald              | <i>Mooi. Het is tegelijkertijd ook de vraag: hoe kun je de stap zetten van bijlesleraar die contact heeft met individuele leerlingen naar docent die contact heeft met de groep? Hoe komt daarbij het persoonlijke, hoe je bent als mens, naar voren in het lesgeven? Die vragen heb je ook bij het vak Pedagogisch Bekwaam 1 onderzocht. Nu bouw je daarop verder.</i> |
| Maria               | <i>Het is onderdeel van je pedagogische ontwikkeling om goed te kijken naar de groep en naar jezelf.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Leraar-in-opleiding | <i>Ja, leuk, en dubbel tegelijk. [Licht.] Ik wil graag activiteiten vinden die ik kan toepassen in zo'n situatie.</i>                                                                                                                                                                                                                                                   |

---

*Tabel 1. Een fragment uit een ontwikkelgesprek tussen opleiders Maria (vanuit het instituut) en Ronald (vanuit de school) en een leraar-in-opleiding.*

Het opleidingshuis kan vanuit de theorie rond boundary crossing getypeerd worden als een transformatieve praktijk (Bakker & Akkerman, 2014). Transformatie wordt gekenmerkt door het feit dat door “contact tussen praktijken veranderingen in de bestaande praktijken of zelfs nieuwe rollen of praktijken [ontstaan]” (p. 15). Deze nieuwe praktijk maakt het mogelijk om de integrale aanpak van begeleiden en beoordelen samen op te bouwen en te verbinden aan de bestaande praktijken.

## Het opleidingshuis De ontwikkelgesprekken

Ontwikkelgesprekken vinden op verschillende lagen in de school van het Opleidingshuis plaats. Leerlingen spreken met hun mentor en ouders in een ‘driehoeksgesprek’, studenten spreken met de opleiders en hun werkplekbegeleiders, en leraren in de school spreken met collega’s die zij zelf kiezen, bijvoorbeeld andere leraren, schoolleiders en opleiders. In alle gevallen geldt dat het ontwikkelgesprek dient om het eigenaarschap van de eigen

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

ontwikkeling te stimuleren en met betrokkenen in de leeromgeving invulling te geven aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leren.

In dit artikel gaan we verder in op ontwikkelgesprekken die in het kader van het Opleidingshuis met leraren-in-opleiding gevoerd worden. Deze gesprekken vinden aan het einde van ieder semester plaats. Bij het gesprek zijn in ieder geval de opleiders van de student aanwezig. Daarnaast bepalen studenten zelf welke collega's uit de school zij willen uitnodigen. Dit kunnen formele werkplekbegeleiders zijn, maar juist ook collega's uit hun onderwijsteam die een bepaalde expertise hebben die relevant is voor hun ontwikkeling. Met enige regelmaat worden ook medestudenten uitgenodigd.

Een ontwikkelgesprek duurt 45 tot 60 minuten en vindt plaats op de leerwerkplek. De leraar-in-opleiding neemt het voortouw in deze gesprekken, doordat hij zelf bepaalt welke rode draden in zijn ontwikkeling hij wil bespreken. Opleiders en andere aanwezigen helpen de leraar-in-opleiding om terug en vooruit te blikken door het stellen van vragen, het geven van feedback, en het doen van suggesties voor vervolgstappen.

Voorafgaand aan het gesprek zorgen studenten dat opleiders de relevante eindproducten van de modules in hun bezit hebben. In de meeste gevallen, als de aangeleverde materialen daartoe aanleiding geven, spreken opleiders in het begin van het gesprek uit dat de betreffende module voldoende wordt beoordeeld. Vervolgens dient de inhoud van deze materialen als ingang voor het bespreken van de brede ontwikkeling van een leraar-in-opleiding. Opleiders brengen bewust deze volgorde in de gespreksopbouw aan: het geeft een student direct duidelijkheid over diens voortgang in formele zin waarna er ruimte is om ook naar aspecten van de ontwikkeling te kijken die niet specifiek onderdeel van de opdracht waren. Wanneer er op basis van de ingeleverde eindproducten nog twijfel is over een voldoende beoordeling kan het ontwikkelgesprek gebruikt worden om aanvullende informatie te verzamelen. Opleiders geven dit aan bij aanvang van het gesprek en stellen verdiepende vragen aan de leraar-in-opleiding of bevragen de collega's die aanwezig zijn bij het gesprek. Als bij aanvang van het gesprek al duidelijk is dat de module niet voldoende afgerond kan worden, is het juist deze mededeling die het ontwikkelgesprek kan inleiden. Een analyse van de belangrijkste aandachtspunten en vervolgstappen staat dan centraal, net als de vraag waarom het niet lukte om de benodigde materialen al op het juiste niveau aan te leveren. Ook deze kwesties worden uiteindelijk besproken in de context van de brede ontwikkeling van een leraar-in-opleiding, buiten de grenzen van de specifieke eisen van een opleidingsmodule.

De opleidingseisen die in het ontwikkelgesprek een rol spelen ‘versimpelen’ de complexe beroepspraktijk door deze te ontrafelen in losse handelingsgebieden (zoals klassenmanagement of vakdidactiek), en door binnen die gebieden een fasering aan te brengen in het leerproces (door het beschrijven van beheersingsniveaus). Daarmee wordt het eenvoudiger om richting te geven aan de ontwikkeling van beroepsbekwaamheden en de evaluatie van de kwaliteit van de leraar-in-opleiding tijdens en aan het eind van het opleidingstraject.

De set van opleidingseisen vormen een van de drie raamwerken die zijn beschreven door De Vos et al., (2022) in hun studie van beslisprocessen van werkplekbegeleiders. Naast dit educational frame zijn in de gesprekken ook de twee andere raamwerken aangetoond. Vanuit het comparison frame vergelijken opleiders verschillende leraren-in-opleiding die in dezelfde ontwikkelingsfase zijn. Het vocational frame betreft een holistisch en intuïtief beroepsbeeld van de betrokkenen in het gesprek: een idee over leraarskwaliteit dat ontstaan is op basis van ervaring, theorie, discussie en visie. Opleiders brengen de opleidingseisen en hun beroepsbeeld in de ontwikkelgesprekken samen door hun referentiekader 'beeld van de beroepsbekwaamheden' expliciet te bespreken. Opleiders letten er op de opleidingseisen zo te hanteren dat het gevaar van afvinken van losse vaardigheden zo klein mogelijk wordt. Een opleider zegt daarover: “Je parafraseert soms het niveau dat verwacht wordt. Als je taken met nummers gaat benoemen, wordt het al heel snel afvinken.”

Naast de drie raamwerken die door De Vos en collega's zijn beschreven, zagen wij dat ook de persoonlijke ervaring van de opleider of begeleider een rol speelt in een ontwikkelingsgesprek. Een opleider zegt hierover: “Het thema is dan: deze persoon kennende, wat zijn dan de stappen die bij deze persoon horen om tot dat leraarschap te komen? Daar zitten rode draden in, maar die zijn voor ieder anders gekleurd. Als ik zelf thema's inbreng, doe ik dat omdat ik denk dat het een noodzakelijke stap is om tot leraarschap te komen. Soms is het leraarschap nog ver weg en is er eerst iets persoonlijks dat ter tafel moet komen eer een student die stap kan maken.” Een opleider geeft aan dat kader van de opleidingseisen niet los te zien is van de persoonlijke ervaring met de leraar-in-opleiding: “Ik ben me bewuster geworden in hoeverre impliciet of expliciet het opleidingskader aan bod komt. Wat nu m'n reflectie is, is dat het opleidingskader in grote overkoepelende categorieën een rol heeft omdat het aspecten van het leraarschap beschrijft. Als het gaat om kernthema's: die hebben een bepaalde intimiteit in zich omdat ze onlosmakelijk verbonden zijn met de student. Als je dan de opleidingskaders inbrengt, doe je die intimiteit tekort. Je begint vaak wel uit die kaders, dan heb je een van die paraplu's waar je dieper ingaat, dan ga je

in de intimiteit en daar is het niet passend; en als je daar weer uitkomt, kun je weer aanhaken bij de kaders.”

In de hierboven geschetste complexe realiteit van de ontwikkelgesprekken konden we drie mediërende factoren onderscheiden die een rol spelen bij het integreren van begeleiding en beoordeling en het wegen van de verschillende raamwerken daarbij: meewegen van professionele intuïtie, gelijkwaardigheid en de school als lerende gemeenschap. Hierna gaan we dieper op deze drie factoren in.

### **Meewegen van professionele intuïtie**

Bij het voeren van de ontwikkelgesprekken wordt bij de begeleiders hun vermogen om professionele beslissingen over het sturen van de begeleiding van leraren-in-opleiding te nemen aangesproken. Deze beslissingen hebben betrekking op het afwegen van beschikbare informatie en van intuïtie, vergelijkbaar met de beslissingen die leraren nemen bij de begeleiding van leerlingen (Vanlommel, 2018). Het complexe proces van het afwegen van rationele en intuïtieve aanwijzingen om tot een professionele beslissing te komen, is in het ontwikkelgesprek mogelijk omdat meerdere begeleiders actief zijn. Hierdoor worden meerdere perspectieven op de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding samengebracht. Deze triangulatie vervult een belangrijke rol in het mediëren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Aangezien het eigen perspectief van de leraar-in-opleiding in het gesprek aangevuld wordt door de perspectieven van de andere deelnemers ontstaat, voor alle betrokkenen, een transparante beslissing over het vervolg van de ontwikkelroute. Dat geldt voor opleiders en werkplekbegeleiders die hun perspectief op de voortgang van een leraar-in-opleiding afstemmen, maar uiteraard ook voor de leraar-in-opleiding zelf die kennisneemt van meerdere perspectieven op zijn voortgang en deze ook kan bevragen. Het is daarbij van belang dat deze perspectieven afkomstig zijn van actoren die, ieder op hun eigen manier, het leerproces van de leraar-in-opleiding betrokken zijn. Voor de leraar-in-opleiding zijn deze perspectieven op diens voortgang gegrond in een beeld van het geheel van de ontwikkeling in plaats van één enkel beoordelingsmoment.

Het gebruik van de hierboven geschetste referentiekaders voor de begeleiding en beoordeling van leraren-in-opleiding maakt duidelijk hoe de intuïtie van de opleiders een rol speelt in het ontwikkelgesprek. Op basis van hun ervaringskennis vergelijken opleiders de specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding met de kenmerken van ontwikkeling van leraren in deze context: het comparison frame. Een opleider stelt bijvoorbeeld: “Wat je merkt, is

dat bij academische leraren-in-opleiding de denkdeur wagenwijd open staat en dan moet je naar de 'voeldeuren' en de behoeftes. Bij de hbo-leraren-in-opleiding staat die voeldeur juist vaak wagenwijd open en moet je helpen om dat te verwoorden en rationaliseren – reflectie. Daar ben ik me wel bewust van.” In het focusgroepgesprek werd echter ook duidelijk dat het onderscheid naar type opleiding wellicht minder belangrijk is dan levenservaring (zelf net van de havo of met een master op zak), leeroriëntatie (sterk gericht op analyse en reflectie of op uitproberen en ervaren) en de mate waarin de leraar-in-opleiding open en leerbaar is. Een opleider zegt: “je neemt ook mee in hoe makkelijk iemand met feedback omgaat. In hoeverre hij risico's durft te nemen en fouten durft te maken.” Al deze aspecten, die in de ogen van opleiders duidelijk worden in vergelijking met andere studenten, geven vorm aan de specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding. Een opleider beschrijft: “De ene categorie studenten is veel verder in de ontwikkeling van docentschap en dat pak je dan ook terug in het gesprek.” De opleider geeft hiermee aan dat in elk ontwikkelgesprek de persoonlijke uitgangssituatie van de leraar-in-opleiding leidend is, ook of juist als die anders is dan anderen in dezelfde fase van het opleidingstraject. Daarbij speelt dus ook het referentiekader van de persoonlijke ervaring met de leraar-in-opleiding een rol. Samenvattend stelt een opleider: “Als ik het modelmatig bekijk: er is een soort professionele intuïtie over op welke as je in moet zetten omdat daar wat aan de hand is. En dat speelt in een gesprek door elkaar heen. Er zijn allerlei combinaties mogelijk.”

Door in dialoog aandacht te geven aan de specifieke ontwikkelroute van een student, ontstaat een mogelijkheid voor leraren-in-opleiding om betekenis te geven aan hun ontwikkeling vanuit meerdere perspectieven. Opleiders gebruiken hun ervaringskennis en professionele intuïtie om een specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding niet alleen te bezien vanuit het voldoen aan opleidingseisen (educational frame), maar vervolgstappen in de ontwikkeling worden ook bezien in het licht van groei binnen het holistisch beroepsbeeld en de persoonlijke ontwikkeling die een leraar-in-opleiding doormaakt. Zo breidt het begrip van professionele beslissingen over de beoordeling van voldoen aan opleidingseisen zich uit naar een professionele intuïtie over de ontwikkeling in brede zin, waarbij beoordeling van die ontwikkeling richting geeft aan toekomstige begeleiding.

## Gezamenlijke verantwoordelijkheid als basis voor gelijkwaardigheid

Binnen het Opleidingshuis geldt een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leraren-in-opleiding. De verschillende deelnemers aan het ontwikkelgesprek zijn allemaal actief in de leeromgeving van de leraar-in-opleiding. Opleiders zijn bijvoorbeeld zelf werkzaam binnen een onderwijsteam, of staan door hun frequente aanwezigheid in de school in nauw contact met werkplekbegeleiders. Het gaat hierbij niet alleen om gepland overleg, maar ook om spontane ontmoetingen waarin soms kort informatie uitgewisseld wordt over de voortgang van studenten. De specifieke inrichting van de leeromgeving van het Opleidingshuis, waarbij een groot gedeelte van het curriculum van de opleiding op de werkplek wordt aangeboden, heeft dus een belangrijk effect in het creëren van een gezamenlijke begeleidingspraktijk van de verschillende betrokkenen in het ontwikkelgesprek. Opleiders en werkplekbegeleiders zien elkaar regelmatig in actie en kennen elkaars aanpakken en uitgangspunten. Een opleider verwoordt dit als *“eenzelfde grondhouding en visie bij de werkplekbegeleider.”* Er wordt een vergelijking gemaakt met situaties waarin een meer traditionele verdeling bestaat tussen school en instituut: *“Bij lesbezoeken elders zag ik veel sterker dat er een andere visie [op begeleiden] was, een andere papa of mama. Dan wil je soms mensen liever buitensluiten. Dat is minder op een werkplek waar de neuzen dezelfde kant op staan.”* Een andere opleider stelt ook dat *“wanneer je bezorgd bent over een student, je al eerder contact hebt met elkaar om het ontwikkelgesprek voor te bereiden, zodat je samen dezelfde boodschap geeft.”* De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de student wordt door de verschillende betrokkenen bij het ontwikkelgesprek dus vaak in de dagelijkse praktijk al ervaren.

De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opleiding en ontwikkeling van leraren-in-opleiding vormt de basis van de gelijkwaardigheid van de verschillende opleiders en werkplekbegeleiders die deelnemen aan het gesprek. Dit uitgangspunt draagt bij aan een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen, omdat verschillende perspectieven op de ontwikkeling van een leraar-in-opleiding nadrukkelijk een plaats hebben in de beoordeling van die ontwikkeling. Betrokkenen zijn immers *gelijkwaardig*, maar niet *gelijk*: er is sprake van verschillende achtergronden en expertises. Zo zijn opleiders over het algemeen meer bekwaam in het relateren van de ontwikkeling van een leraar-in-opleiding aan specifieke opleidingseisen dan een werkplekbegeleider. Dit maakt triangulatie, hierboven beschreven in het kader van het nemen van professionele beslissingen, ook waardevol. Vanuit een gelijkwaardige inbreng worden in het gesprek meerdere bronnen bij elkaar gebracht om tot een valide

beeld te komen. Daarbij is vertrouwen in elkaars inbreng en intentie van belang, in de woorden van een opleider: *"De grondhouding is dat je met de beste bedoelingen iemand verder helpt in de ontwikkeling als leraar."*

In de praktijk van het ontwikkelgesprek wordt duidelijk dat een flexibele rolverdeling het mogelijk maakt voor de verschillende betrokkenen om een inbreng leveren in het gesprek. Het fragment in tabel 2 illustreert hoe opleiders elkaar aanvullen in het stellen van vragen over de manier waarop de leraar-in-opleiding meer flexibiliteit kan toestaan in het voorbereiden en uitvoeren van lessen. De werkplekbegeleider bevestigt dit punt door de leraar-in-opleiding aan te moedigen hieraan te werken en vertrouwen te geven in verdere groei op dit punt. Alle betrokkenen zijn gericht op de vraag die de leraar-in-opleiding inbrengt en reageren daarop vanuit hun relatie met de leraar-in-opleiding. Het fragment in Tabel 2 is illustratief voor hoe de inbreng van de betrokkenen niet van gelijke aard hoeft te zijn. Het wordt zichtbaar hoe de opleiders reflectie bij de leraar-in-opleiding stimuleren, terwijl de werkplekbegeleider de leraar-in-opleiding aanmoedigt in de conclusies van die reflectie. Het is één manier waarop de actoren in het ontwikkelgesprek weliswaar gelijkwaardig maar niet gelijk zijn. Tijdens het focusgroepgesprek zegt een van de opleiders daarover: *"Meestal is het wel duidelijk in de soort rollen die er in de school zijn. Impliciete kennis over hoe expertises zich onderling verhouden. Bij meer beginnende werkplekbegeleiders zie ik soms dat ze ook zelf wel eens iets opschrijven omdat ze het handig vinden wat er besproken wordt."* Dit fragment geeft weer hoe de actoren in het ontwikkelgesprek zich niet alleen op verschillende manieren tot de leraar-in-opleiding verhouden maar ook tot elkaar. Beginnende werkplekbegeleiders kijken in het ontwikkelgesprek de kunst af van ervaren opleiders, maar worden ook gevraagd om hun inbreng te geven over de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding.

---

De leraar-in-opleiding brengt als bespreekpunt in dat ze merkt dat haar kwaliteit om een zeer gedegen lesvoorbereiding uit te werken soms 'in de weg' zit gedurende de uitvoering van de les als die context om meer flexibiliteit vraagt.

---

Eline

*Kun je mij uitleggen wat het fijn maakt om een 'strak regime' te hebben, zoals je zelf zegt, en waarom is het lastig om dat los te laten?*

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leraar-in-<br>opleiding | <i>Ik vind zekerheid in mijn strakke voorbereiding, maar ik ben er wel achter gekomen dat flexibiliteit in de les ten aanzien van die voorbereiding ook belangrijk is. Dat zie ik ook bij Fiona. [Knikt naar Fiona, die aan de andere kant van de tafel zit.]</i> |
| Eline                   | <i>Wat kan er misgaan als je flexibeler bent, je voorbereiding enigszins loslaat?</i>                                                                                                                                                                             |
| Leraar-in-<br>opleiding | <i>Eigenlijk niets, ik maak me vooral zorgen over mijn overzicht en dat van de leerling. Maar ik heb gezien dat dat strak houden aan de voorbereiding minder belangrijk is dan eerst gedacht.</i>                                                                 |
| Anneke                  | <i>Wat heb je nodig om die meer flexibele houding aan te nemen?<br/>Wat kan je helpen om het strakke regime van je voorbereiding nog meer los te laten?</i>                                                                                                       |
| Leraar-in-<br>opleiding | <i>Ik kan de stap zetten om vooral vanuit mijzelf keuzes te maken in de les. Ook zonder uitgebreide voorbereiding kan ik een stap zetten met leerlingen.</i>                                                                                                      |
| Fiona                   | <i>Gun jezelf de tijd hierin, je doet dit stap voor stap. Het is al heel goed dat je bewust bent dat je vastklampen aan een gedegen lesvoorbereiding soms kansen ontnemt in de les.</i>                                                                           |

*Tabel 2. Een fragment uit een ontwikkelgesprek tussen twee opleiders (Eline en Anneke), een leraar-in-opleiding, en een werkplekbegeleider (Fiona).*

De gelijkwaardigheid tussen verschillende opleiders en werkplekbegeleiders in het ontwikkelgesprek is dus gegrond in hun gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding. Deze uitgangspunten bieden ruimte aan een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen, omdat de inbreng van opleiders en werkplekbegeleiders in de begeleiding van een student ook een inbreng in zijn beoordeling tot gevolg heeft. Voor opleiders en werkplekbegeleiders wordt onderstreept dat beoordeling onderdeel is van de gezamenlijke verantwoordelijkheid, en dus niet 'overgelaten' wordt aan de instituutsopleider die controleert of aan opleidingseisen voldaan wordt. Aan alle betrokkenen wordt gevraagd om hun beeld van de ontwikkeling van de leraar-in-

opleiding die door hun begeleiding ontstaat te ijken, waarbij hun perspectieven gelijkwaardig zijn.

## **De school als lerende gemeenschap**

De integrale aanpak van begeleiden en beoordelen die in het ontwikkelgesprek zichtbaar wordt, speelt zich af in de context van de school als lerende gemeenschap. Deze context medieert de spanning tussen begeleiden en beoordelen, omdat processen van ontwikkeling doorlopend plaatsvinden in de lerende gemeenschap. Het gaat hierbij om het leren van alle betrokkenen op verschillende niveaus: niet alleen leraren-in-opleiding, maar ook het leren van leerlingen en professionals in de schoolorganisatie.

In zijn complexiteit weerspiegelt een ontwikkelgesprek ook de lerende organisatie als een complex systeem (Vermeulen, 2016). Vermeulen stelt dat leren in het sociaal systeem van de school een “multi-level karakter” kent en zich kenmerkt door “complexe en elkaar beïnvloedende processen, die zich tegelijkertijd afspelen binnen en tussen verschillende organisatieniveaus” (p. 36). Het ontwikkelgesprek kan gezien worden als een schakel tussen deze niveaus. De dubbele bodem van het voeren van ontwikkelgesprekken met lerenden op verschillende lagen is een belangrijk uitgangspunt voor het Opleidingshuis: het gesprek voeren over zelfsturing en in gezamenlijkheid leren is voor alle betrokkenen relevant (Swennen, et al., 2004). In het focusgroepgesprek zegt een van de opleiders: “Voor mij is het niet enkel een leermoment voor de student. Ook de andere betrokkenen bij zo'n gesprek ijken de begeleiding die ze met elkaar bieden en geven er een vervolg aan. Ze proberen te zoeken naar een verband tussen de ontwikkeling van de gehele persoon gerelateerd aan het vak en het curriculum. Het is anders dan een breed coachingsgesprek, omdat je wel gericht bent met elkaar.”

Soms wordt de lerende gemeenschap heel concreet zichtbaar doordat betrokkenen zich tijdens het ontwikkelgesprek voornemen een schoolontwikkeling in gang te zetten. In een van de ontwikkelgesprekken had een leraar-in-opleiding al enige tijd een leervraag over faalangst. Het lukte haar niet goed hier tot vorderingen te komen. In het gesprek kwam men gezamenlijk tot de conclusie dat een oorzaak zou kunnen zijn dat de school hier nog niets mee doet. Na dit inzicht komen de betrokkenen in het ontwikkelgesprek tot het voornemen om eerste stappen op dit thema te initiëren. Een leervraag van een leraar-in-opleiding heeft hiermee dus het leren van professionals in de schoolorganisatie tot gevolg.

In het focusgroepgesprek met de opleiders komt naar voren dat de school als lerende gemeenschap bedding biedt aan de ontwikkelingsgerichte houding die van alle deelnemers in het ontwikkelgesprek verwacht wordt. Om een lerende gemeenschap te vormen, zou het niet goed zijn als het ontwikkelgesprek als een protocol benaderd wordt dat nou eenmaal in de organisatie plaatsvindt – de passage in tabel 3 illustreert dit. Het moet echt verbonden zijn aan de visie van de school en aansluiten bij de coachingspraktijk die al in de school gangbaar is. Bovendien helpt het om vaak te expliciteren wat de parallellen zijn tussen de ontwikkelgesprekken en de wijze waarop je met leerlingen omgaat. Zo ontstaat een context waarin de spanning tussen begeleiden en beoordelen op de verschillende lagen van de schoolorganisatie integraal benaderd wordt.

---

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Opleider    | <i>Er komt bij mij nog een voorwaarde naar voren. Zoals ik de school ervaar als leergemeenschap, wordt daar ook op alle plekken voorgeleefd wat wij met de ontwikkelgesprekken willen. Stel dat je op een andere school ontwikkelgesprekken zou willen doen, dan kun je niet een school hebben met gesloten klaslokalen, etc. Je moet het echt in het geheel zien: in het geheel van het Opleidingshuis, maar zeker ook in het geheel van de school. Het is situationeel, contextgebonden.</i> |
| Interviewer | <i>Of opleidingsvisie-gebonden?</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Opleider    | <i>Ook. Maar als we het in het Opleidingshuis allemaal heel mooi doen met elkaar, maar als zo'n docent ook in een team zit waar de cultuur anders is, wordt het toch niks.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

---

*Tabel 3. Een fragment uit het focusgroepgesprek met opleiders.*

## Andere contexten

We ronden dit artikel af met een reflectie op de waarde van onze inzichten voor andere contexten waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding wordt beoogd.

Terugkijkend stellen we vast dat voor het daadwerkelijk verdiepen van gelijkwaardige rollen in begeleiding en beoordeling het voortdurende gesprek tussen opleiders nodig was. Integratie van begeleiding en beoordeling gebeurde in dialoog, met ruimte om van en met elkaar als kritische vrienden te kunnen

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

leren. Voor deze manier van werken is de basis gelegd bij de ontwikkeling van het Opleidingshuis. Dit was nadrukkelijk een gezamenlijke inspanning van schoolopleiders en instituutopleiders waarbij het herhaaldelijk bevragen van de toegevoegde waarde van het samen opleiden in de specifieke context van de school centraal stond.

We zien ook dat de professionele bekwaamheden die van opleiders gevraagd worden, niet gering zijn. In hun rol van boundary crossers wordt van opleiders gevraagd om vaardig te zijn in zowel de opleidings- als schoolpraktijk. Zo wordt er in het Opleidingshuis expliciet verwacht van instituuts- en schoolopleiders dat zij zich bekwamen in de, voor hen, 'andere' praktijk en daar verantwoordelijkheid voor nemen. Dit vraagt van opleiders dat ze hun beroepsidentiteit verruimen en onderwijskundig leiderschap laten zien in de grenspraktijk van opleiding en school. Dit alles heeft ook implicaties voor de opleiding en professionalisering van opleiders.

We merken dat de verschillende factoren die in de ontwikkelgesprekken een rol spelen bij de integratie van begeleiding en beoordeling in samenhang moeten worden beschouwd. De bekwaamheden van opleiders als boundary crossers zijn direct van toepassing voor het 'afwegen' van de verschillende referentiekaders die in het ontwikkelgesprek ter beoordeling worden ingebracht. En de gelijkwaardigheid van betrokkenen in het ontwikkelgesprek heeft een wisselwerking met de school als lerende gemeenschap.

In dit artikel hebben we de manier van werken in het Opleidingshuis niet willen 'platslaan in een uitgeschreven recept'. We hopen vooral dat we hebben kunnen laten zien hoe door ruimte te geven aan professionele intuïtie, gezamenlijke verantwoordelijkheid te nemen en de context van de school als lerende gemeenschap in ontwikkelgesprekken een plek te geven het complexe proces van leren, begeleiden en beoordelen in de context van Samen Opleiden hanteerbaar kan worden.

### **Richard van den Berg**

Richard van den Berg, MSc, werkt als opleider en schoolleider. Hij is verantwoordelijk voor opleiding en ontwikkeling in Academie Tien en projectleider van 'het Opleidingshuis', het partnerschap samen opleiden van Instituut Archimedes (HU), de Graduate School of Teaching (UU), en NUOVO Scholen.

[rvdberg@nuovo.eu](mailto:rvdberg@nuovo.eu)

### **Theo van den Bogaart**

Dr. Theo van den Bogaart werkt als lerarenopleider wiskunde voor het tweede- en eerstegraads gebied bij Instituut Archimedes van Hogeschool Utrecht. Daarnaast is hij verbonden aan de lectoraten Wiskundig en analytisch vermogen van professionals (HU) en De pedagogische opdracht (Inholland).

[theo.vandenbogaart@hu.nl](mailto:theo.vandenbogaart@hu.nl)

### **Martine van Rijswijk**

Dr. Martine van Rijswijk werkt als lerarenopleider, onderzoeker en hoofd beroepsvoorbereiding bij de Graduate School of Teaching van de UU. Ze richt zich in onderzoek en onderwijs op thema's als professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, adaptieve expertise en veerkracht.

[m.m.vanrijswijk@uu.nl](mailto:m.m.vanrijswijk@uu.nl)

## **Referenties**

- Bakker, A., & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23.
- De Vos, M. E., Baartman, L. K. J., Van der Vleuten, C. P. M., & De Bruijn, E. (2022). Unravelling workplace educators' judgment processes when assessing students' performance at the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.
- Greven, Kees (2019). Theorie over complexiteit: het ontrafelen van een vlecht. In N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen & K. Greven (Red.), *Bewegen in complexiteit* (blz. 15-23). Hogeschool Utrecht.
- Kallemeyn, L. M., Hall, J. N., & Gates, E. (2019). Exploring the relevance of complexity theory for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3).
- Koopmans, M. (2017). Perspectives on complexity, its definition and applications in the field. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 14(1), 16-35.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 17-27. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: The interplay of rational and intuitive processes*. Universiteit van Antwerpen.

Van Rijswijk, M. M. (2020). *Experiences of continuity and discontinuity in student teachers' development* (proefschrift). Universiteit Utrecht.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. (Oratie). Open Universiteit.

## Nieuwe aanpak / methodiek

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

*Alie van den Hengel Marnix Academie Utrecht, Anke van Riel Marnix Onderwijscentrum Utrecht.*

*Het partnerschap 'Partnerschap in Opleiding en Ontwikkeling' (POO) van de Marnix Academie stelde zichzelf ruim 2 jaar geleden de vraag hoe het zij-instroomtraject verbeterd kon worden. Er werd een projectplan uitgeschreven waarin 3 deelgebieden werden opgenomen om te onderzoeken:*

- 1. Doorontwikkeling van de leerkrachtcoach training;*
- 2. Inventarisatie van belemmeringen, ondersteuningsbehoeften en successen die binnen het partnerschap worden ervaren betreffende de begeleiding van zij-instromers;*
- 3. Aandacht voor communicatie en samenwerking in het kader van samen opleiden en professionaliseren.*

*In dit artikel beschrijven wij de procesaanpak, inzichten, opbrengsten en sluiten wij af met onze eigen reflectie.*

*Een belangrijk inzicht, dat tijdens de uitvoering van het projectplan ontstond is: wij hebben 'lev' nodig om samen het niet-weten te omarmen en te zoeken naar nieuwe situaties en oplossingen. De duiding van het woord 'lev' verwijst naar het Hebreeuwse woord voor 'hart', de plaats van de koers en de richting die je geeft aan je bestaan en je handelen. 'Lev' wordt hier geduid als een gepassioneerde koers: de weg die je vol overtuiging gaat en die gezien kan worden als een weg van leren en vernieuwen. Het is de weg van de leraar die in beweging is en blijft en verbinding zoekt met de ander, met jezelf en de wereld, dichtbij en ver weg (Strategisch plan Marnix Academie 2018-2021). Deze manier van samen opleiden vereist een gezamenlijke visie met onderliggende waarden, een gedeelde taal en heldere informatie over rollen, taken en verantwoordelijkheden van actoren evenals de verbinding hiertussen. Voor deze verbinding met onszelf en elkaar is de aanwezigheid van veiligheid om te leren een voorwaarde. Als voldaan wordt aan de drie uitgangspunten van een systemische benadering - insluiten, ordening en uitwisseling - verloopt het traject succesvoller (Hellinger, 2012).*

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

## Aanleiding

De laatste jaren is het aantal zij-instromers<sup>2</sup> in beroep en opleiding sterk gestegen. Een ontwikkeling, die op verschillende manieren wordt gestimuleerd. Bijvoorbeeld door het subsidiëren van het opleidingstraject 'zij-instroom in beroep' en door regionale samenwerking met subsidie van de RAP-gelden (Regionale Aanpak Personeelstekort). De keuze voor de regionale aanpak is bemoedigend want er is een grote noodzaak tot samenwerken van schoolbesturen en opleidingen binnen regio's. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) bepleit inhoudelijke samenwerking en blijft besturen, lerarenopleidingen en andere partijen ondersteunen om de tekorten gezamenlijk aan te pakken, landelijk en regionaal. Financiële hobbels worden zoveel mogelijk weggenomen om mensen te stimuleren de stap naar het onderwijs te maken. Dat het opleiden van gekwalificeerde leerkrachten actueel is en aansluit bij de huidige ontwikkelingen blijkt uit het Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen (2020) waar men spreekt over duurzame inzet van zij-instromers in het onderwijs en een sterke samenwerking tussen lerarenopleidingen en het primair onderwijs. Ondanks de subsidieverstrekingen en investeringen doen rapporten en onderzoeken ons inzien dat de weg die een zij-instromer af te leggen heeft niet altijd goed aansluit bij de huidige onderwijspraktijk.

Verschillende rapporten van het ministerie van OCW over dit onderwerp, vragen om aandacht voor de begeleiding van de lerende leerkrachten, afstemming op deze specifieke doelgroep en het managen van verwachtingen zowel in de opleiding als in de praktijkscholen. Een belangrijke opdracht voor zowel de opleiding als het werkveld is om hierbij meer doelgroep gericht te werken, maatwerk te leveren en de eerder verworven kwaliteiten van zij-instromers meer te benutten.

Gezien de huidige personeelstekorten zal er ook meer aandacht moeten komen voor de capaciteit van scholen om beter te kunnen begeleiden en ondersteunen bij startende leerkrachten. Denk daarbij aan verschillende betrokkenen zoals een duo, leerkrachtcoach en directeur. In het rapport 'Samen Sterk voor elk kind' (Van

---

<sup>2</sup> Onder de zij-instromer verstaan wij zowel de zij-instromer in beroep als de deeltijder die versneld voor de klas gaat (het Versneld voor de klas traject). Overeenkomstig aan deze groep is dat zij verantwoordelijkheid dragen voor een groep leerlingen maar nog geen bevoegd leraar zijn, echter is er vanuit hun HBO of WO diploma en werkervaring vanuit (veelal) een andere sector het vertrouwen dat zij zich de bekwaamheidseisen snel eigen maken.

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

Vroonhoven, 2020) wordt geconcludeerd dat het huidige onderwijsstelsel samenwerking niet stimuleert. Uit het rapport blijkt ook dat de bekostigingsprikkel in het stelsel de samenwerking tussen scholen, besturen en opleidingen eerder tegenwerken dan dat zij die stimuleren, want zodra de subsidies wegvallen stopt over het algemeen ook de samenwerking.

Binnen het partnerschap POO werd in maart 2020 geconcludeerd dat de route voor zij-instromers om verbetering vraagt, ondanks ieders inspanningen bleek het soms toch een versnipperd en moeizaam traject. Om in de toekomst voldoende bevlogen leerkrachten in het onderwijs te laten instromen formuleerden wij vanuit het partnerschap POO als de Marnix Academie een gezamenlijke opdracht: *'Hoe kunnen wij het zij-instroomtraject samen, vanuit een duurzame samenwerking, succesvol laten verlopen?'* Deze vraag is uitgewerkt in een projectplan.

### **Waarom vraagt het opleiden van zij-instromers om 'lev'**

De titel van dit artikel verwijst naar de procesaanpak en de uitkomsten van het projectplan. We hebben tijdens de uitvoering van het projectplan ontdekt dat een kortetermijnoplossing geen antwoord is op een duurzame verbetering. Juist het voeren van een dialoog met een open mind (nieuwsgierig), open hart (met 'lef') en een open wil (zonder aannames) heeft ons verder gebracht.

De start van het project was oplossingsgericht, met de focus op de communicatie in relatie tot het verbeteren van de training. Gaandeweg het project kwam het gevoel dat er meer moest gebeuren om een duurzame, positieve beweging in gang te zetten.

Met ons hoofd werd de opdracht van het projectplan uitgevoerd maar ons gevoel zei iets anders. Alsof er steeds iets was dat blokkeerde. Iets wat niet gezien of gehoord werd. Hoe konden wij zorgen voor 'flow' in dit project? Dit hebben wij onderzocht, op een systemische manier, tijdens een Systemische Werkplaats Onderwijs op 11 november 2020<sup>3</sup>. In deze werkplaats wordt met behulp van opstellingen, vanuit het gedachtegoed van Bert Hellinger, zichtbaar gemaakt wat zich afspeelt in de onderstroom. De centrale vraag voor deze

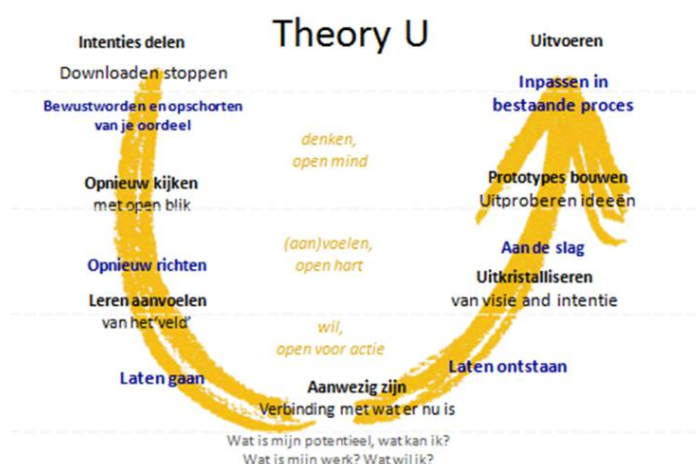
---

<sup>3</sup> De Systemische Werkplaats Onderwijs is een plek om samen systemisch te onderzoeken wat zich aandient in de onderstroom van het onderwijs en/of te experimenteren met welke toekomst zich aandient in het onderwijs

opstelling was dan ook: 'Hoe maken wij het makkelijker om mensen van buiten het onderwijs toe te laten?' De systemische opstelling liet ons inzien dat er in eerste instantie nauwelijks verbinding is in het systeem. Het kantelpunt ontstaat als het niet-weten en een open-hart zich aandienen en uitspreken, waardoor er weer beweging mogelijk is.

Wij hebben dit vertaald naar de praktijk door in dialoog te gaan met zij-instromers zelf, leerkrachtcoaches, leidinggevenden en opleiders vanuit praktijk en opleiding. Hierbij werd aandacht gegeven aan de verschillende overtuigingen, waarden en belemmeringen ten aanzien van de zij-instromer en de lerende context die nodig is voor het opleiden van de zij-instromer. De dialoog liet ons zien hoe het traject vanuit de verschillende perspectieven ervaren wordt. Het kan ingewikkeld zijn om als zij-instromer - de ervaren beginner - een plaats te verwerven binnen het team.

Wat vraagt een lerende context in de school van de schoolleider, van het team en van de zij-instromer? Het erkennen en toestaan van het 'niet-weten', het aanwezig zijn en stilstaan bij wat er nu is en ruimte scheppen om met elkaar te zoeken naar nieuwe ideeën, vraagt om lef. Scharmer (2016) gebruikt het woord *presencing*, wat een combinatie is van *presence* en *sensing*, waarbij het gaat om het diepgaand en open waarnemen van het hier en nu, een onbevooroordeelde waarneming. Deze toepassing aan de hand van de *theory U* (zie figuur 1) zorgde uiteindelijk voor beweging in het traject: echt luisteren naar elkaar, nieuwsgierig zijn naar wat er onder de waterspiegel speelt en wat het begeleiden van zij-instromers voor de verschillende leercontexten (de Marnix Academie en de partnerscholen) in de praktijk betekent.



Figuur 1, Theory U (bron: [www.ivpo.eu](http://www.ivpo.eu)).

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lef' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

## Context

De auteurs van het artikel en uitvoerders van het projectplan zijn een opleider / leerkrachtcoach vanuit het partnerschap POO, voorheen leidinggevende in het basisonderwijs en bovenschools opleidingscoördinator en een hogeschooldocent pedagogiek en onderwijskunde, werkzaam in het zij-instroomtraject van de Marnix Academie. Door deze combinatie was er zowel aandacht voor het perspectief vanuit het werkveld als vanuit de opleiding wat ten goede kwam aan de ontwikkelingen in het partnerschap.

Het project is uitgevoerd binnen het partnerschap POO. De Marnix Academie werkt al 15 jaar samen met verschillende gecertificeerde basisscholen aan het gezamenlijk opleiden en professionaliseren van kwalitatief goede leraren. Vanwege dat partnerschap bestaan er al geruime tijd goede contacten tussen de Marnix en 35 verschillende schoolbesturen. Doordat de zij-instromers ook werkzaam zijn op niet partnerscholen breidt deze samenwerking zich verder uit.

Hoewel het 'zij-instroom in beroep' traject formeel geen initiële opleiding is, benaderen wij het wel als onderdeel van het partnerschap en ervaren wij een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een succesvol traject vanuit het perspectief van samen opleiden en professionaliseren.

Er is ook steeds verbinding gezocht met de verschillende RAP regio's waaraan de Marnix Academie zich verbonden heeft, om ontwikkelingen op elkaar af te stemmen.

Waar het rapport van Van Vroonhoven (2020) spreekt over een opleiding die niet ingericht is voor volwassenen en onvoldoende aansluit op de praktijk en een gedeeld beroepsbeeld, kan de Marnix Academie zich onderscheiden door de inrichting van een aparte route voor de deeltijd (zij-instromer in de opleiding) en voor de zij-instromer in beroep. Opleidingsdocenten werken volgens een volwassendidactiek (Waelen en Broecheler, 2017) en men sluit aan op het transformatief leren en de ontwikkeling van de professionele identiteit die - gezien de achtergrond en eerder genoten vooropleiding van de zij-instromer - verschillend is. Dit transformatief leren, of identiteitsleren, gaat niet zonder slag of stoot (Illeris, 2007; Simons et al., 2015). Met andere woorden: de 'oude' professionele identiteit komt onder druk te staan, moet deels worden aangevuld, afgebroken, getransformeerd zodat de nieuw op te bouwen professionele identiteit goed aansluit op het beroep.

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

## Bevindingen uitwerking projectplan 'leerkrachtcoach'

De uitwerking en bevindingen van de centrale vraag van het projectplan; 'Hoe kunnen wij het zij-instroomtraject samen, vanuit een duurzame samenwerking, succesvol laten verlopen?' worden in 3 deelgebieden beschreven:

1. Doorontwikkeling van de training tot leerkrachtcoach;
2. Inventarisatie welke belemmeringen, ondersteuningsbehoeften en successen er binnen het partnerschap worden ervaren betreffende de begeleiding van zij-instromers;
3. Aandacht voor communicatie en informatievoorziening in het kader van samen opleiden en professionaliseren.

### 1. Doorontwikkeling van de training tot leerkrachtcoach

Vanuit de behoeftepeiling, opbrengsten van de interviews en dialogen binnen het partnerschap is de training tot leerkrachtcoach doorontwikkeld. Er is aandacht voor de specifieke kennis en vaardigheden die aansluiten bij het begeleiden en coachen van zij-instromers in beroep en van deeltijders die versneld voor de klas gaan. Het transformatief leren staat centraal in de training en in de studieloopbaanbijeenkomsten. De training ontwikkelt mee met de vragen en de veranderingen binnen en buiten het partnerschap.

Een belangrijk kenmerk van zij-instromers is, dat ze al een professionele identiteit hebben ontwikkeld in hun vorige beroep. Deze geeft weer hoe zij zichzelf zien als professional, welke waarden en normen zij belangrijk vinden voor de uitoefening van hun beroep en welk beeld zij hebben van het vak. Ruijters (2015) betoogt dat je identiteit de dragende grond onder het bewustzijn is 'waarom je doet wat je doet'. Je identiteit bevordert daarmee professionele veerkracht. Echter, de professionele identiteit die de zij-instromers en deeltijdstudenten hebben opgebouwd in hun vorige beroep sluit nooit precies aan bij de professionele identiteit van het nieuwe beroep. Pijpers (2020) betoogt dat zij-instromers zich kenmerken door het samengaan van professionele rijpheid door levens- en werkervaring en professionele prilheid als het gaat om specifieke vakkennis. Hierdoor ervaren zij tijdens het leren van het beroep van leraar andere emoties dan studenten die nog geen professionele identiteit

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

hebben ontwikkeld. Zij-instromers moeten hun professionele identiteit immers veranderen en dat is een spannend proces. Dat vraagt van hen als persoon om eerst stevig te staan alvorens ze wendbaar kunnen worden. Stevige verankering in het beroep is nodig om goed te kunnen samenwerken en deze stevige verbondenheid met het beroepsframe laat zien dat veranderen van beroep echt een transformatief leerproces is. In de modules gaat het daarom altijd over de koppeling ik-theorie-praktijk. Kwaliteiten als wendbaarheid, samenwerking en zelfsturing zijn de opbrengsten van een sterke professionele identiteit. Daar is lef en moed voor nodig en dat proces brengt vaak onzekerheid met zich mee. De bereidheid om onzekerheid te accepteren, jezelf bloot te geven en emotionele risico's te nemen vanuit de overtuiging dat je goed genoeg bent vergt een kwetsbare opstelling en lef (Bolhuis, 2001).

Het is de kracht van kwetsbaarheid waarin een nieuwe professionele identiteit wordt ontwikkeld. Volgens Brown (2013) vormt kwetsbaarheid de kern, het hart, het middelpunt van betekenisvolle menselijke ervaringen. Wat we weten is belangrijk, maar wie we zijn is belangrijker. Daarom wordt er in de training tot leerkrachtcoach veel aandacht besteed aan de eerder opgedane kwaliteiten van de zij-instromer (via krachtgerichte of progressiegerichte coachtechnieken), omdat de beleving van betekenisvolle progressie, al is het maar geringe progressie, leidt tot positieve perceptie, emotie en motivatie (Visser, 2016).

Tijdens de begeleidingsgesprekken is de dialoog een mooi hulpmiddel om transformatieve power, de kracht om verandering, te ontdekken tijdens het bespreken van het ontwikkelingsproces. Het leert je op een andere manier naar een situatie te kijken, een ander perspectief in te nemen of een ander frame te ontwikkelen.

2. Inventarisatie welke belemmeringen, ondersteuningsbehoeften en successen binnen het partnerschap worden ervaren betreffende de begeleiding van zij-instromers

De strekking van de gesprekken met verschillende actoren, te weten: zij-instromers, opleiders, bestuurders, schoolopleiders, bovenschools schoolopleiders en coördinatoren sloot aan bij de conclusies uit het rapport van Van Vroonhoven (2020). Een aantal concrete quotes of vragen uit de gesprekken:

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

*"De praktijkschool is de eerste verantwoordelijke voor de werknemer, liggen de verantwoordelijkheden van de opleiding alleen bij het opleidingstraject?"*

*"Hoe komen we tot maatwerk in de huidige modulestructuur van de zij-instroomgroepen?"*

*"Waar en hoe verbinden we de praktijk en de opleiding met elkaar?"*

*"Op welke wijze kunnen werkveld en opleiding 'duurzaam samenwerken' om hun kennis en ervaringen te delen?"*

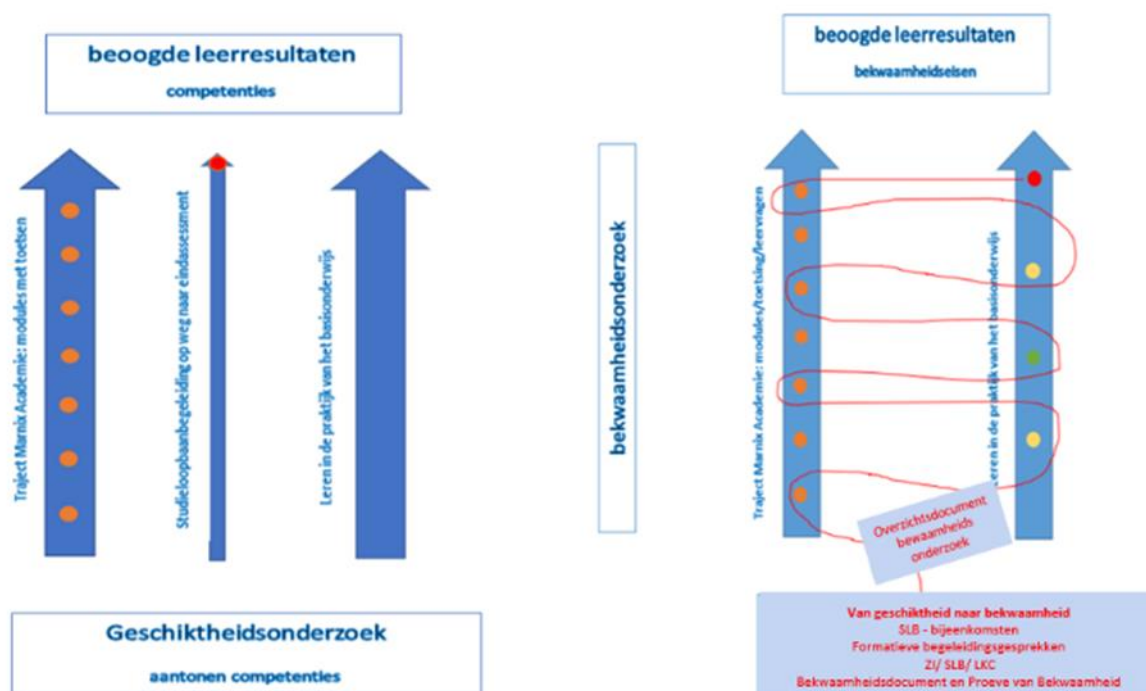
*"Hoe betrekken wij teamleden bij het begeleiden en ondersteunen van zij-instromers?"*

*"Een zij-instromer ontwikkelt zich grotendeels in de praktijk, hoe weten we wanneer het niveau goed genoeg is?"*

Een tweetal belemmeringen die gedurende het proces helder werden, is dat het borgen van kwaliteit gebaat is bij continuïteit van betrokkenen uit het werkveld en de opleiding. De realiteit laat zien dat er steeds wisselingen plaatsvinden wat betreft de uitvoering van de taken als leerkrachtcoach of studieloopbaanbegeleider, waardoor er veel tijd gaat zitten in het opleiden van nieuwe mensen. Om die reden zijn we gestart met de ontwikkeling en het organiseren van een 'Train de trainer cursus'. Hierin delen we ons gedachtegoed met belangstellende schoolbesturen - binnen en buiten het partnerschap - aangaande het opleiden van leerkrachtcoaches, zodat er sneller expertise kan worden ontwikkeld. Dit zal in de toekomst zijn vruchten afwerpen. De trainers delen alle materialen, geven toelichting en denken mee over de wijze waarop de deelnemers deze input in de eigen organisatiecontext kunnen vormgeven. Tevens wordt nagedacht over een professionaliseringsaanbod van terugkombijeenkomsten voor leerkrachtcoaches, studieloopbaanbegeleiders en opleidingsdocenten om continuïteit en kwaliteit te waarborgen.

Een tweede belemmering die uit verschillende gesprekken naar voren kwam is meer verbinding tussen opleiding en praktijk. Twee jaar geleden was er nog sprake van drie aparte sporen binnen het zij-instroomtraject, die gescheiden van elkaar bestonden en weinig samenwerkten. Momenteel zien we een verbinding tussen modulebijeenkomsten, studieloopbaanbijeenkomsten en het praktijkleren door driemaandelijks begeleidingsgesprekken- waarin de ontwikkeling van de zij-instromer centraal staat- tussen de zij-instromer, leerkrachtcoach en studieloopbaanbegeleider.

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!



Figuur 2, Inrichting zij-instroomtraject (Bron–Verslag Senior Kwalificatie Examinering (SKE) 2021, Marnix Academie).

Opleiding en werkveld gaan met elkaar en vanuit verschillende leercontexten werken aan de realisatie van onderwijs dat zich kenmerkt door verbinding. Deze verbinding is niet vrijblijvend maar komt tot uiting in een actief bij willen dragen aan kwalitatief goed onderwijs dat zich kenmerkt door gelijke kansen voor iedereen.

De verbinding tussen het geschiktheidsonderzoek en het bekwaamheidsonderzoek (zie Figuur 2) uit zich in de ontwikkelpunten, vastgelegd in een scholingsplan, waaruit blijkt wat de zij-instromer nodig heeft om in maximaal twee jaar tijd een startbekwame leerkracht te worden. Vanuit dit scholingsplan onderzoekt de zij-instromer vanaf de start van het traject samen - in dialoog - met verschillende begeleiders, docenten en medecursisten zijn bekwaamheid. Het verzameldocument 'Bekwaamheidsonderzoek' dat hiervoor is ontworpen laat de groei van de zij-instromer zien welke wordt afgesloten door een summatief smoment waarin de veld- en opleidingsassessoren de 'Proeve van bekwaamheid' afnemen.

Waar theorie en praktijk voorheen werden getoetst in het scholingstraject van de zij-instromer is nu gekozen voor het werken met onderzoeksoopdrachten. In de

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

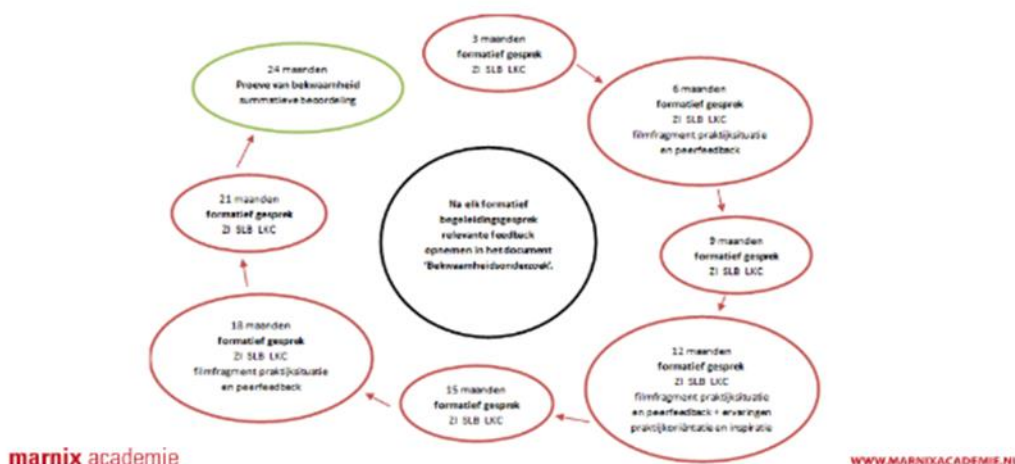
onderzoeksoopdrachten wordt de bekwaamheid onderzocht door het formatief handelen, het formuleren van succescriteria en formatief evalueren van de aangetoonde bekwaamheid. Kneijber et al. (2022) spreekt van formatief handelen als er sprake is van een didactisch en actief denkproces waarbij zowel docent als zij-instromer in actie komen om de cyclus van ontwerpen, uitvoeren en reflecteren te doorlopen. Theorie en praktijk versterken elkaar door het handelen in de praktijk te onderbouwen met theorie en door in de modules ervaringen uit de praktijk een belangrijke plek te geven.

Het scholingstraject van de zij-instromers op de Marnix Academie is momenteel zo opgebouwd dat de complexiteit, zelfsturing en taakdiversiteit toenemen in de loop van het traject. Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan maatwerk binnen de modules en flexibilisering.

Een van de successen die we gerealiseerd hebben wat betreft het verbinden van het leren in de praktijk en het leren vanuit theorie is de ontwikkeling van een driemaandelijke begeleidingsgesprekencyclus (zie Figuur 3). In deze formatieve begeleidingsgesprekken vertelt de zij-instromer waar hij nu staat, wat een volgende stap is en wat hierbij nodig is. De studieloopbaanbegeleider en leerkrachtcoach stellen reflectieve vragen en denken mee in het realiseren van module-gebonden en ontwikkeling-gebonden eisen, welke afgestemd moeten zijn op de behoefte van de zij-instromer. Deze gesprekken leveren een bijdrage aan de bewustwording en versterking van het leerkracht handelen en de professionele identiteit (Ruijters, 2015). Tevens is dit een moment waarop praktijk, opleiding en zij-instromer checken; 'Zitten wij nog op de goede weg?'. Hierdoor kan er makkelijker en sneller bijgestuurd worden wanneer nodig. Het gevoel van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het opleiden wordt hierdoor ook versterkt.

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

## Gesprekkencyclus - Formatieve begeleiding structuur



Figuur 3, Gesprekkencyclus (Bron: Verslag Senior Kwalificatie Examinering (SKE) 2021, Marnix Academie)

De ervaringen, vragen en ideeën van de deelnemers hebben we meegenomen in het doorontwikkelen van de documenten 'onderzoeken van de bekwaamheid'.

Factoren die het zij-instroomtraject succesvol maken kwamen ook in de gesprekken naar voren. Zo is de aanwezigheid van een gedeelde visie in schoolteams op het aannamebeleid van zij-instromers helpend. Wanneer het professionaliseren van alle leerkrachten in een team vanzelfsprekend is en het teamleren gefaciliteerd wordt, is dat ook helpend voor de positie en het opleiden van een zij-instromer. De zij-instromer verwelkomen als lerende leerkracht, weten over welke kwaliteiten hij beschikt en het afstemmen van verwachtingen, werkt ondersteunend bij het leerproces. Naast de leerkrachtcoach heeft ook de duo-leerkracht een belangrijke rol. Hij is degene die de zij-instromer van dichtbij begeleidt bij praktische zaken. Deze match is succesvol als de duo een positieve uitdaging ziet, hiervoor gefaciliteerd wordt en weet heeft van het transformatief leren.

Natuurlijk kwamen we ook hick-ups tegen. Een eerste hick-up heeft te maken met de veranderende rol van de moduledocent, die overgaat van aanbodgestuurd naar ontwikkelinggestuurd onderwijs en de studieloopbaanbegeleider: het formatief onderzoeken van de bekwaamheid

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

vraagt een andere manier van begeleiden en coachen. Het professionaliseren en werken met formatieve feedback heeft de aandacht van opleiding en werkveld.

De tweede hick-up gaat over de inhoudelijke dialoog tijdens de drie maandelijkse begeleidingsgesprekken waarin de ontwikkeling van de zij-instromer aan bod komt. De vraag is 'Hoe bepalen wij de kwaliteit/ de maat van het geleerde?' Andere vragen die opkomen gaan over verschillende contexten en fasen waarin het leren van de zij-instromer plaatsvindt; het formeel en informeel leren. Hoe weten de zij-instromer en zijn begeleider of het leren in beide contexten voldoende is? Timmermans (2021) bepleit een heldere duiding van de maat in proces en product (wat moet waar worden aangetoond), want dan pas kan de zij-instromer zelfsturing oppakken.

### 3. Aandacht voor communicatie en samenwerking in het kader van samen opleiden en professionaliseren.

Door de uitwisseling van ervaringen, het toewerken naar een gedeelde visie, taal en verantwoordelijkheden is er een beter beeld ontstaan wie de zij-instromer is en wat dat vraagt aan begeleiding. Het leidde tot een drietal taakomschrijvingen voor leerkrachtcoaches, studieloopbaanbegeleiders en zij-instromers maar ook tot een aantal uitgangspunten voor de leerkrachtcoachtraining:

- Inzicht in het transformatief leren biedt handvatten en versterkt de vaardigheden van de leerkrachtcoach en de uitwisseling over de randvoorwaarden om te kunnen coachen. Bewust stilstaan bij een 'zachte landing' van de zij-instromer in de organisatie en het team. Wie is de zij-instromer, waar komt hij vandaan en wat is de drive om het onderwijs in te gaan? Wie ben jij als coach, wie zijn jullie als team en wat is er nodig om dit zij-instroom-traject goed vorm te geven?;
- We hanteren een holistische visie op leren, zij-instromers leren in interactie met de omgeving en emoties die ze ervaren, dit beïnvloedt het leerproces. De aandacht voor krachtgericht coachen vergroot het bereiken van de flow waarbij hoofd, hart en buik met elkaar in verbinding zijn om toe te werken naar een ideaal (Korthagen, 2015);
- Aandacht voor de groei van de deelnemer als leerkrachtcoach in zijn nieuwe rol aan de hand van reflectieoefeningen, waaronder de logische niveaus (Robert Dilts, gebaseerd op het werk van Bateson (1972).
- [NLP \(Neuro\) Logische niveaus | Robert Dilts \(mindacademy.nl\)](https://mindacademy.nl)

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

Het samenwerkingsproces voortkomend uit het projectplan was in eerste instantie gericht op het leren van de zij-instromer en het trainen van de leerkrachtcoaches. Gedurende het project hebben wij meer nadruk gelegd op de ecologie van het leren; het leren van individuele betrokkenen beïnvloedt het collectieve samenwerkingsproces en omgekeerd. Hierdoor ontstond het inzicht dat de hele context van de schoolorganisatie nodig is om de zij-instromer op te leiden waarbij alle betrokkenen zich kwetsbaar en lerend durven op te stellen. Het opleiden van zij-instromers, vraagt zoals de titel aangeeft, om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

Wat voor de professionele leercultuur van het zij-instroomtraject geldt, speelt ook een rol in ons doorlopen samenwerkingsproces van samen opleiden en professionaliseren. Volgens Miller (2010) is er voor samenwerken in een holistisch perspectief 'Wholeness' in het leernetwerk nodig, op basis van drie beginselen: verbondenheid, integratie en evenwicht. Hij doelt hierbij op democratische en open leernetwerken die samenwerken in gelijkwaardige- en wederkerige relaties. Het vraagt van alle betrokken actoren om een open, veranderingsgerichte mindset waarin we vanuit het hier en nu openstaan voor het gezamenlijk ontwikkelen en afstemmen van de wijze van opleiden en begeleiden in de verschillende contexten van de praktijkschool en opleiding, het flexibiliseren van opleidingstrajecten en het borgen van onderwijskwaliteit.

Voor leerkrachten en schoolleiders is het zij-instroom traject soms nog wat onbekend en vraagt de begeleiding van een zij-instromer een andere aanpak dan die van een bachelor voltijd student. Tijdens het project werd duidelijk dat scholen waarbij het hele team een lerende houding heeft en gelooft in een levenslang leren en ontwikkelen, de zij-instromers zich veilig konden ontwikkelen. Zij werden opgenomen in het teamleren dat al plaatsvond. Deze teams lieten diversiteit in leren en bekwaamheid zien, waren bereid zich open te stellen voor iets nieuws en toonden hierin ook hun eigen kwetsbaarheid. De leidinggevende maakt hierin het verschil door onder andere deze lerende cultuur te stimuleren en te faciliteren.

Steeds meer schoolleiders zijn zich bewust van hun rol ten aanzien van een duurzaam personeelsbeleid en een strategische personeelsplanning. Vanuit visie kijken naar het (toekomstige) personeelsbestand en iedere medewerker in zijn kracht zetten om zo vanuit ieders talent gezamenlijke doelen te bereiken. Als er op deze manier gekeken en gehandeld wordt maak je juist gebruik van diversiteit. Dit is helpend voor onder andere het zij-instroomtraject. Door de

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

vragen die gesteld werden, zijn wij ons ervan bewust geworden dat leidinggevendenden soms ook nog onbewust onbekwaam zijn op dit gebied. Daarom worden de schoolleiders en leerkrachtcoaches van de zij-instromers, kort voor de start van de opleiding, uitgenodigd om deel te nemen aan een startbijeenkomst waarin informatie wordt uitgewisseld over het zij-instroomtraject, de verwachtingen richting praktijk en opleiding en succesfactoren op het gebied van leiderschap. Door elkaar beter te leren kennen als partners binnen het samen opleiden wordt het samen leren versterkt. Het ideaalbeeld zou volgens ons zijn dat wij samen co-creëren als het gaat om het faciliteren van het leren van de zij-instromers.

## Onze reflectie op het project

Terugkijkend op het hele proces willen wij een aantal inzichten meegeven;

- Een gezamenlijk toekomstperspectief op het opleiden van volwassenen (ongeacht de route) binnen een partnerschap is van belang evenals de dialoog over de wijze waarop deze mensen worden opgeleid. Anders gezegd: de visie op het opleiden van volwassenen moet afgestemd zijn binnen een partnerschap.
- Het verbeteren van het zij-instroomtraject vraagt om een andere manier van kijken naar het opleiden van nieuwe professionals. Dit gaat gepaard met een bewustwording van eigen mentale modellen en overtuigingen om vervolgens met een open mind, open will en open heart vanuit precensing te durven kijken naar wat er nodig is (Otto Charmer, 2015).
- Het samenwerkingsproces is een leren en ontmoeten vanuit verschillende perspectieven en vraagt van betrokkenen om zich bewust te zijn van eigen overtuigingen en vanuit 'lev' de dialoog aan te gaan en mee te bewegen. De ontmoeting moet georganiseerd en gefaciliteerd worden, bijvoorbeeld door een dialoog in een partnerschap.
- Het niet aannemen van zij-instromers kan een keuze zijn vanuit een visie op opleiden, echter vaak spelen angst, kostenoverweging of overtuigingen een rol. Bijvoorbeeld het idee dat een zij-instromer zich niet in 2 jaar kan bekwamen tot volwaardig leerkracht. Neem de tijd om beelden en overtuigingen die zich onder het wateroppervlak bevinden met elkaar te delen op teamniveau en wees er oprecht nieuwsgierig naar. Wat niet

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

gezegd wordt kan namelijk wel voelbaar aanwezig zijn voor de mensen die nieuw in een team komen.

- Flexibilisering is een hot-item en naarmate de samenwerking sterker wordt is er meer draagvlak om in dialoog uit te wisselen welke beelden en mentale modellen men heeft bij dit soort begrippen. Waar is dit eigenlijk een oplossing voor en wat hebben wij dan te doen? Een eerste antwoord hierop is in ieder geval afstemming. Afstemming tussen partners en afstemming tussen de eigenaar van de vraag/ probleem en die van de oplossing. Het levert synergie en energie op waardoor samenwerking er ook echt voor zorgt dat je iets voor elkaar krijgt wat alleen niet lukt.
- Vanuit het partnerschap POO is helder, dat wij zowel de deeltijders als de zij-instromers op willen leiden en hierbij gebruik maken van de verschillende kwaliteiten die zij meebrengen. De opleidingsroutes en manieren van begeleiden zullen zich de komende jaren verder uitkristalliseren zoals dat in de afgelopen periode door een mooie samenwerking ook gebeurd is. De samenwerking kan zo steeds verder uitgebreid worden met partners van andere hogescholen, maar ook met gemeenten. Wij moeten weten wat wij samen willen, vanuit welke waarden wij handelen en waar ieders kennis en expertise ligt. Het vraagt van ons dat wij ons gezamenlijke doel boven het individuele belang kunnen stellen, van ego naar eco denken waarbij een naar buiten gerichte houding hoort en waar betekenisvol met anderen en de wereld gehandeld wordt. Met het moreel besef, dat het onze opdracht is om te zorgen voor kwalitatief goed onderwijs voor alle kinderen.
- Waar lerarenopleidingen en besturen zich meer subject weten van samen opleiden, professionaliseren en kwaliteitsborging, komt de reflectie op gang over hoe je dat gezamenlijk vorm kan geven, waar de kracht van praktijkscholen ligt als het gaat om het opleiden van zij-instromers en wat we daarin als partners voor elkaar kunnen betekenen.

Wil je naar aanleiding van het artikel met ons in gesprek of heb je vragen, voel je vrij om ons te benaderen!

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

## Anke van Riel

Anke van Riel is voormalig schoolleider PO en bovenschools opleidingscoördinator, nu trainer Marnix Onderwijscentrum Utrecht, docent en leerkringbegeleider Penta Nova (schoolleidersopleiding).

[anke1.vanriel@hsmarnix.nl](mailto:anke1.vanriel@hsmarnix.nl)

## Alie van den Hengel

Alie van den Hengel is werkzaam als hogeschooldocent pedagogiek en onderwijskunde, studieloopbaanbegeleider, trainer (o. a. leerkrachtcoach training) en ontwikkelaar in het zij-instroomtraject aan de Marnix Academie Utrecht.

[a.vdhengel@hsmarnix.nl](mailto:a.vdhengel@hsmarnix.nl)

## Referenties

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Bestuursakkoord Flexibilisering lerarenopleidingen. Geraadpleegd op 24 mei 2021 van,

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen>

Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Uitgeverij Coutinho.

Brown, B. (2013). *De kracht van kwetsbaarheid. Heb de moed om niet perfect te willen zijn*. Uitgeverij Lev.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. *Handbook of self-determination research*, 3-33.

Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. *Proefschrift*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Galjaard, S. (2021). *Verslag systemische werkplaats onderwijs van 11 november*. Geraadpleegd op 1 juni, 2022 van <https://www.hetonderwijs.org/ook-al-ga-ik-op-mn-bek-ik-ga-het-doen-omdat-het-klopt/>

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

Hellinger, B. (2012). *De kunst van het helpen*. Avenhorn: Het Noorderlicht.

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London, England: Routledge.

Inspectie van het onderwijsrapport 2021, *Zij-instroom in het beroep van leraar in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 11 oktober 2021 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2021/09/30/zij-instroom-in-het-beroep-van-leraar-in-het-primair-onderwijs>

Kneyber R., Sluijsmans D., Devid V., Wilde López B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese, Culemborg

Korthagen F., Nuijten E. (2015). *Krachtgericht coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam, Boom Lemma Uitgevers.

Marnix Academie (2018). *Met lef samenwerken aan toekomstgericht onderwijs. Strategisch plan 2018-2021*.

Geraadpleegd op 15 juni van [https://www.marnixacademie.nl/sites/default/files/2020-12/Marnix%20Academie-Strategisch%20beleidsplan\\_webversie\\_180425.pdf](https://www.marnixacademie.nl/sites/default/files/2020-12/Marnix%20Academie-Strategisch%20beleidsplan_webversie_180425.pdf)

Pijpers - Streefkerk, E. (2020). *Zij-instromers, je moet er wel in geloven*. Geraadpleegd op 15 maart 2021, van <https://www.marnixonderwijscentrum.nl/nieuws/zij-instromers-je-moet-er-wel-geloven>

Simons, R. J., Lengkeek, M., Ruijters, M. C. P., & Geijssel, F. (2015). *Professionele identiteit in deeltijddlerarenopleidingen*. Stoas Videntum Hogeschool.

Ruijters, M. C. P. (red.). (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.

Ruijters, M. (2021). *Manifest voor de beroepsidentiteit*. Good Work Company.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of selfdetermination theory. An organismic dialectical perspective. In E.L Deci & R.M. Ryan (eds) *Handbook of self-determinationresearch*. Rochester: The University of Rochester Press.

Scharmer, C. O. (2016). *Theorie U. Leiding vanuit de toekomst die zich aandient*. Uitgeverij Christofoor.

Het opleiden van zij-instromers, vraagt om 'lev' en het durven omarmen van het 'samen niet weten'!

Sluijsmans, D., Kneyber R., Devid V., & López W. (2022). *Formatief handelen, van instrument naar ontwerp*. Phronese.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Drukkerij Efficiënt.

Visser, C. (2017). *Progressiegericht werken. Betekenisvolle vooruitgang*. Just-in-Time Books.

Van Vroonhoven, M. (2020). *Samen sterk voor elk kind. Eindconclusies over aanpak lerarentekort*. Geraadpleegd op 20 juli 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/07/02/samen-sterk-voor-elk-kind-eindconclusies-merel-van-vroonhoven-juli-2020>

Waelen J., & Broecheler M. (2017). *Een deeltijdopleiding die aansluit op het leren van volwassenen*. Whitepaper: Uitgave Marnix Academie.

## Nieuwe aanpak / methodiek

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider

*Marjolijn Peltenburg, Carolien Duijzer, Miranda Timmermans, Marnix Academie.*

*Het is een veelgehoorde wens van studenten om het leren op de opleiding en het leren in de praktijk nog sterker met elkaar te verbinden. Om deze 'continuïteit' tussen praktijk en opleiding te bevorderen kunnen grenspraktijken helpend zijn. In dit praktijkvoorbeeld staat de gedeelde grenspraktijk binnen het partnerschap van de hogeschool Marnix Academie centraal. Deze gedeelde grenspraktijk draagt de naam VONC. VONC staat voor Verbinden, Opleiden, Netwerken en Creëren. Het is onze verwachting dat VONC tussen praktijk en opleiding kansen biedt voor opleiders om het Samen Opleiden verder te verkennen, door actief de grenzen van de eigen organisatie te overbruggen. Welke kansen zijn er voor het verder brengen van Samen Opleiden? Op welke wijze kan een gedeelde grenspraktijk aanzetten tot het maken van leerrijke verbindingen tussen praktijk en opleiding? (D.w.z. nieuwe verbindingen die het leren van de student in beide contexten ondersteunen). De betrokken lerarenopleiders zagen deze vragen als mogelijkheden om actief aan de slag te gaan met het maken van leerrijke verbindingen. Van hieruit zijn nieuwe initiatieven ontstaan waardoor het speelveld Samen Opleiden nog beter wordt benut. Een voorbeeld van zo'n initiatief is het inzetten van de methodiek Lesson Study om het leren-in-verbinding tussen praktijk en opleiding verder te versterken. We concluderen dat dergelijke initiatieven leiden tot een verrijking van de eigen opleidersrol: een rol die altijd en voortdurend in verbinding staat met de ander, vanuit een gedeelde bedoeling.*

### Inleiding

Dit praktijkvoorbeeld illustreert hoe een gezamenlijk ontwikkeltraject bestaande uit een viertal bijeenkomsten voor schoolopleiders en instituutopleiders kan leiden tot nieuwe initiatieven binnen de eigen opleidersrol. Dit voorbeeld is ontleend aan het partnerschap Partners in Onderwijs en Ontwikkeling (POO), waarvan hogeschool Marnix Academie onderdeel uitmaakt [1]. In de context van dit ontwikkeltraject spreken we over leerrijke verbindingen als 'het co-creëren van nieuwe verbindingen tussen praktijk en opleiding die het leren van de student in beide contexten ondersteunen'. Met leerrijke verbindingen beogen we

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

nog onbenut leerpotentieel dat besloten ligt in het Samen Opleiden te identificeren en benutten. We beschrijven hoe schoolopleiders en instituutopleiders door hun deelname aan het ontwikkeltraject hun eigen rol als opleider verrijken en verdiepen. Ook geven we verklaringen vanuit de opzet van het ontwikkeltraject die mogelijkwerijs hieraan hebben bijgedragen. Ter illustratie construeren we een tweetal 'vensters' op basis van het ontwikkeltraject. Deze vensters geven een doorkijkje op de wijze waarop de VONC-bijeenkomsten zijn opgezet. Venster 1 laat zien hoe binnen de eerste VONC-bijeenkomst een verkenning plaatsvindt van het speelveld Samen Opleiden. Venster 2 geeft weer hoe in de bijeenkomsten twee tot en met vier het speelveld Samen Opleiden nog beter benut wordt, door het maken van nieuwe verbindingen tussen praktijk en opleiding. VONC speelt zich af in de context van de lerarenopleiding basisonderwijs.

### **Personen actief uitdagen om grenzen te overbruggen**

Om leerrijke verbindingen te initiëren werd in 2020 een ontwikkeltraject geïntroduceerd onder de naam Verbinden, Opleiden, Netwerken en Creëren (VONC). Het traject hoort bij het project 'Leerrijke Verbindingen', onderdeel van de Kwaliteitsafspraken van de Marnix Academie [2], en bestaat uit een serie bijeenkomsten per studiejaar. Binnen de bestaande ontmoetingscultuur van het partnerschap is VONC een nieuw en innovatief platform waar opleiders uit de praktijk en opleiders van de hogeschool elkaar ontmoeten en waarvan de organisatie in handen ligt van de projectgroep Leerrijke Verbindingen. Een nieuw platform omdat de agenda binnen VONC puur gericht is op het denken over en vanuit Samen Opleiden. Het biedt deelnemers zogenaamde langzame tijd, tijd om na te denken over mogelijkheden, waar 'gedroomd' mag worden over het waartoe van het Samen Opleiden. Dit in tegenstelling tot andere ontmoetingen binnen het partnerschap die veelal gericht zijn op het afstemmen van agenda's, het oplossen van bepaalde problematieken rondom het begeleiden van individuele studenten, het opzetten en uitwerken van afspraken, en/of andere organisatorische kwesties. Daarnaast is VONC ook een innovatief platform – sterk geïnspireerd door de theorie rondom boundary crossing – omdat het de deelnemende opleiders als het ware 'dwingt' om voorbij de eigen praktijk en eigen identiteit te kijken door in dialoog te gaan over het Samen Opleiden van studenten (zie ook Akkerman & Bakker, 2011). Hiermee bedoelen we ook dat opleiders de mogelijkheid krijgen om in co-creatie nieuwe verbindingen te bewerkstelligen tussen opleiding en praktijk en zo te komen tot nieuwe manieren van samen opleiden. In het bieden van de mogelijkheid om bestaande

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

praktijken en bestaande manieren van samen werken te verrijken zien we een parallel met wat Engeström (2001) omschrijft als expansief leren. De verwachting is dat deze uitwisseling tijdens VONC de deelnemende opleiders aanzet tot nadenken over de invulling van de eigen rol binnen deze nieuwe manieren van samen werken en samen leren.

## **Samen Opleiden en boundary crossing**

Bij Samen Opleiden is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opleiding van aanstaande leraren. Het kan desalniettemin voor studenten een uitdaging zijn om hetgeen zij ervaren en leren op de opleidingsinstelling te verbinden met hetgeen zij ervaren en leren in de praktijk. Niet alleen is er sprake van een fysieke afstand tussen de opleidingsinstelling en de dagelijkse praktijk in de school, er is tevens sprake van een afstand in cultuur-organisatorische zin. Zo worden opleidingsinstelling en praktijkscholen gekenmerkt door eigen doelen, verwachtingen, activiteiten en processen. Oftewel, Samen Opleiden is het opleiden in twee (sterk) van elkaar verschillende contexten, waarin elke context haar eigen dynamiek kent en in feite een eigen opleidingscurriculum heeft (Kroeze & Van Veen, 2017). Het verbinden van beide contexten is een essentieel onderdeel in de gezamenlijke ambitie van het Samen Opleiden van studenten. Om het leren op de opleidingsinstelling en het leren in de onderwijspraktijk met elkaar te verbinden is voortdurende afstemming tussen opleidingsinstelling en onderwijspraktijk wenselijk. We spreken in deze context over het 'leren-in-verbinding' tussen praktijk en opleiding.

Het hier volgende eerste venster is gereconstrueerd door de auteurs van dit artikel op basis van transcripten van de VONC-bijeenkomsten en interviews met de deelnemende opleiders die zijn verzameld in het kader van een flankerend praktijkgericht onderzoek [3]. Dit venster geeft compact weer hoe deelnemende opleiders tijdens de eerste VONC-bijeenkomst kennismaken met VONC als platform voor het maken van leerrijke verbindingen. Het speelveld binnen Samen Opleiden blijkt groter dan gedacht. Dit daagt de opleiders uit na te denken over hoe zij dit speelveld nog beter kunnen benutten in de eigen praktijk en over de reikwijdte van de eigen rol binnen het Samen Opleiden.

## Een eerste verkenning van het speelveld binnen Samen Opleiden

*“We gaan met elkaar op verkenning. We gaan onderzoeken hoe we het leren-in-verbinding gaan vormgeven”* aldus de projectleider van het project Leerrijke verbindingen die de bijeenkomst voorziet. Dit is de start van een serie van vier ontwikkelbijeenkomsten. Er is gelegenheid online of fysiek aan te sluiten, om zo deelname aan deze (hybride) bijeenkomsten laagdrempelig te houden. Sommige deelnemers haken online aan en kijken verwachtingsvol de ruimte in vanaf het grote scherm aan de muur. Af en toe verschijnt een kat in beeld. Het is 24 november 2021, tijdstip: 16.30 uur. In de opzet van de ontwikkelbijeenkomsten is de wens om praktijk en opleiding dicht bij elkaar te brengen duidelijk zichtbaar én hoorbaar, of zoals een van de opleiders zegt: *“Wat is de essentie van wat wij studenten in de praktijk leren? Hoe kunnen we dat verbinden aan de opleidingsdidactiek, en ook aan de theorie waar we in de opleiding mee bezig zijn? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat het geen geïsoleerde eenheden zijn, maar dat je optimaal van elkaar gebruik maakt?”* In deze eerste bijeenkomst verkennen we samen de kaders, waarbij de thematiek van leerrijke verbindingen aanzet tot denken over leren en opleiden over de grens van de eigen opleidingspraktijk: *“Wat zien we als een leerrijke verbinding tussen praktijk en opleiding?”* Dit bracht tegelijk een zeker ongemak mee, omdat dit denken direct raakt aan de eigen rol binnen Samen Opleiden: *“Hoe kan ik als schoolopleider/instituutopleider vormgeven aan zo’n leerrijke verbinding?”* Waar de aandacht in het eerste deel van deze eerste bijeenkomst vooral uitgaat naar het ‘grote’ werd in het tweede deel de focus al snel klein gemaakt: *“Wat kan ik morgen doen met mijn studenten in het samen voorbereiden van een les?”*, *“Is het een idee om studenten uit verschillende leerjaren op mijn school aan elkaar te koppelen?”*

## Stimulerende grensobjecten en het overbruggen van grenzen

De ambitie bij VONC is om – zonder vooraf bepaalde agenda – een nieuwe, stimulerende ‘grenspraktijk’ te creëren (cf. Van den Berg, 2016). Zoals Bruining en Akkerman (2017) beschrijven, gaat het benutten van grenzen niet altijd vanzelf en kan het nodig zijn om het leren tussen verschillende praktijken te organiseren. Zij doen hiervoor de volgende aanbevelingen (niet uitputtend): (1) Creëer ontmoetingsplaatsen en faciliteer dialoog, (2) Formuleer uitdagende doelen, (3) Benut de inzet van dialogische gespreksvaardigheden, (4) Ontwikkel

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

gezamenlijk grensobjecten – objecten die in beide contexten een functie vervullen – die aanzetten tot leren, en (5) Ondersteun vraaggericht.

Tijdens de VONC-bijeenkomsten kunnen belangstellende opleiders nadenken over hoe vanuit gezamenlijkheid en gelijkwaardigheid kan worden gewerkt aan de verdere versterking van de verbinding tussen praktijk en opleiding. Door in deze bijeenkomsten actief te spreken over hoe we met elkaar leerrijke verbindingen kunnen maken, is de uitwisseling gericht op het stellen van concrete (haalbare) doelen. Een duidelijk geluid binnen de VONC-bijeenkomsten was dat deze doelen vooral een praktisch karakter moesten hebben, met een sterke gerichtheid op hetgeen het studenten kan opleveren. De methodiek Lesson Study werd in de VONC-bijeenkomsten geopperd door de projectgroep leerrijke verbindingen als een werkwijze die veel potentieel heeft om het leren-in-verbinding tot stand te brengen.

### **Wat is lesson Study?**

Lesson Study is een vorm van teamleren waarbij een kleine groep leerkrachten (in-opleiding) samenwerkt door het samen vormgeven en onderzoeken van het onderwijs in de eigen lespraktijk (Logtenberg & Odenthal, 2016). Een volledige Lesson Study bestaat uit een cyclus waarin achtereenvolgens aandacht is voor: (1) het voorbereiden van een onderzoeksles, (2) het uitvoeren en observeren van deze onderzoeksles in de onderwijspraktijk, en (3) het nabespreken van de uitgevoerde les met alle belangstellende leerkrachten in de betreffende school. De stappen binnen deze cyclus worden veelal geleid door een procesbegeleider Lesson Study. Een inhoudelijk expert is betrokken bij het inhoudelijk vormgeven van de onderzoeksles.

Voordat we het tweede venster op basis van de VONC-bijeenkomsten presenteren waarin Lesson Study wordt besproken, positioneren we Lesson Study eerst als grensobject in het overbruggen van de grens tussen praktijk en opleiding. Met het organiseren van de VONC-bijeenkomsten, als plaats waar interactie over de grenzen van praktijk en opleiding kan plaatsvinden, zochten we naar nieuwe verbindingen om het Samen Opleiden een impuls te geven. Boundary crossing kan gestimuleerd worden door middel van eerder genoemde

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

grensobjecten (Akkerman & Bakker, 2011), ofwel boundary objects (Star & Griesemeyer, 1989). Grensobjecten zijn 'dingen' (tastbaar of niet tastbaar) die in verschillende praktijken gebruikt kunnen worden en in elk van die praktijken een functie vervullen (niet per se dezelfde functie) (Bakker & Akkerman, 2016). Een voorbeeld is de invoering van het elektronisch patiëntendossier dat als grensobject kan worden beschouwd doordat het communicatie tussen verschillende specialistische praktijken mogelijk maakt. Zo'n grensobject kan ook reflectie en discussie op gang brengen over wat de verschillende partijen bindt, bijvoorbeeld qua diagnostiek en behandelingsproblematiek, maar ook rond ethiek. Dialoog en reflectie kan leiden tot nieuwe samenwerkingsinitiatieven en grenspraktijken.

Om verbinding en samenwerking door grensobjecten te faciliteren, is het nodig dat ze flexibel (ruim of algemeen) in gebruik zijn en tegelijk robuust (specifiek) genoeg om hun eigen betekenis te behouden in de verschillende praktijken (Bakker & Akkerman, 2016). Het gaat bij het ontwerpen van grensobjecten daarmee om het balanceren tussen algemeen en specifiek. Als we Lesson Study beschouwen als een in-potentie stimulerend grensobject in het verder versterken van leren-in-verbinding tussen praktijk en opleiding, dan zien we dat Lesson Study eigenschappen heeft die dit leren-in-verbinding kunnen faciliteren. Zo heeft Lesson Study een gerichtheid op het ontwerpen van onderwijs volgens een cyclisch model met een vaste opbouw van (1) samen voorbereiden, (2) samen uitvoeren en (3) samen nabespreken (zie kader: Wat is Lesson Study?). Deze gerichtheid op het ontwerpen van onderwijs maakt dat Lesson Study zowel in de praktijkschool als in de opleiding van betekenis kan zijn, aangezien onderwijs ontwerpen direct betrekking heeft op het primaire proces van het (leren) lesgeven in de basisschool.

Tegelijk kenmerkt de methodiek Lesson Study zich door de mogelijkheden die het biedt voor een meer specifieke, eigen betekenis in de context van de praktijk én de context van de opleidingsinstelling, met de hiervoor genoemde opbouw als basis. Zo kan Lesson Study in de praktijkschool worden ingezet vanuit de ambitie om als leerkrachtenteam meer met en van elkaar te leren (teamleren). Een ander voorbeeld is het toevoegen van elementen van co-teaching aan Lesson Study vanuit de wens om startende leerkrachten te ondersteunen tijdens hun inductiefase. Een meer specifieke doelstelling vanuit de opleidingsinstelling

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

ten aanzien van de inzet van Lesson Study betreft bijvoorbeeld het bevorderen van het reflecteren van studenten op hun eigen handelen via dialoog met medestudenten, of het leren afstemmen op onderwijsbehoeften door studenten observaties te laten uitvoeren in elkaars onderwijspraktijk. Er is binnen het partnerschap van de Marnix Academie gezamenlijk besloten om Lesson Study op deze manier verder uit te diepen en hiermee ervaring op te doen. Zo werd een expert Lesson Study [5] uitgenodigd tijdens de VONC-bijeenkomsten om samen met de opleiders na te denken over de betekenis en het vormgeven van Lesson Study in het kader van Samen Opleiden. Opleiders konden zodoende deze werkwijze vervolgens met studenten en met elkaar verder ontwikkelen.

Het tweede venster beschrijft de wijze waarop opleiders via de VONC-bijeenkomsten uitwisselden op het gebied van de methodiek Lesson Study als grensobject, zonder dat laatste als zodanig te expliciteren. De projectgroep Leerrijke Verbindingen begeleidde de voortgang van de dialoog, waarbij er tijdens de bijeenkomsten ruimte was om kennis te delen en nieuwe ervaringen aan elkaar te spiegelen. Al pratende ontdekten de deelnemers het leerpotentieel van Lesson Study in het kader van Samen Opleiden. Net als het eerste venster is ook het tweede venster gereconstrueerd op basis van de transcripten van de betreffende VONC-bijeenkomsten en gesprekken met de deelnemende opleiders.

### **Het speelveld benut: Nieuwe verbindingen tussen praktijk en opleiding**

*"Ja, ik werd even getriggerd door jouw vraag Marie, over hoe de opleiding en praktijk nog meer samen kunnen komen. Nou, allereerst denk ik dan ook aan het lesvoorbereidingsformulier, waar studenten toch vaak nog vragen over hebben, laat de studenten die vragen dan ook vooral meenemen naar de docent Nederlands of de docent wiskunde, als het over die vakken gaat."* Deze uitspraak van Simone, schoolopleider, laat zien hoe vanaf de tweede VONC-bijeenkomst het leren-in-verbinding steeds meer concreet vorm krijgt. Maar ook andere ervaringen in het maken van leerrijke verbindingen worden gedeeld. Een voorbeeld is als volgt: instituutopleider Alexa biedt aan mee te denken met de scholen vanuit haar rol.

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

Het is 9 februari 2021, de tweede VONC-bijeenkomst. Schoolopleider Bertine neemt dit aanbod aan en contacteert Alexa. Tijdens de derde VONC-bijeenkomst op 4 april 2021 deelt Bertine haar ervaring tot dan toe: *"Het is heel mooi om input te krijgen vanuit de hogeschool, daar zijn niet hele andere inzichten aanwezig, maar wel die aspecten die vanuit de opleiding verteld zijn aan studenten, dus ik vond dat heel plezierig om samen mee te denken met studenten."* Vanuit dit eerste contact ontstaat een samenwerking. Tijdens de vierde ontwikkelbijeenkomst [5 juli 2021] worden opbrengsten van deze samenwerking, in de vorm van een Lesson Study traject op de school, teruggekoppeld naar de andere deelnemers. Toos geeft aan wat de meerwaarde van deze samenwerking was voor de studenten: *"Wat de studenten ook heel fijn vonden, was dat er een verbinding was tussen de Marnix en mij als schoolopleider. Dat gaf ze een prettig gevoel. Ze gaven aan dat het aanbod van de Marnix Academie in lijn was met wat ze op de partnerschool deden. Ze zagen de verbinding tussen de opleiding en de praktijk. Dat is volgens mij ook heel erg het doel geweest en dat was heel fijn."*

In het tweede venster lezen we onder meer hoe in het denken over het lesvoorbereidingsformulier mogelijkheden worden aangegrepen om het leren van studenten te bevorderen. In feite wordt het lesvoorbereidingsformulier zo een grensobject dat een rol heeft in het maken van leerrijke verbindingen tussen praktijk en opleiding. Ook zien we in het venster hoe de werkwijze Lesson Study de deelnemers uitnodigt om op verschillende wijzen samen met studenten lessen voor te bereiden. Door tijdens de VONC-bijeenkomsten met elkaar terug te kijken op de verschillende trajecten die op de scholen waren opgestart, werd onder andere duidelijk dat de Lesson Study methodiek afhankelijk van het doel en de wensen van de praktijkschool een specifieke invulling kreeg.

### **VONC als (nieuwe) grenspraktijk in het Samen Opleiden**

We kunnen concluderen dat de VONC-bijeenkomsten de deelnemers hebben verleid om (opnieuw) na te denken over de betekenis van Samen opleiden, en wel via VONC als nieuwe grenspraktijk. Eerder beschreven we een vijftal aanbevelingen vanuit het werk van Bruining en Akkerman (2017) in het organiseren van het leren binnen grenspraktijken. De eerste aanbeveling – het creëren van ontmoetingsplaatsen en dialoog – hebben we opgevolgd door de

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

deelnemers van VONC te faciliteren in tijd, door (online en offline) momenten te plannen om elkaar te ontmoeten op voor hen gunstige momenten aan het einde van de werkdag. Aansluitend bij de tweede aanbeveling – het formuleren van uitdagende doelen – werden de deelnemers getriggerd door de vraag naar het versterken van de verbinding tussen praktijk en opleiding. Zoals eerder opgemerkt, bracht het denken in leerrijke verbindingen aanvankelijk een zeker ongemak met zich mee. Het denken in leerrijke verbindingen raakt immers meteen aan de eigen rol binnen Samen Opleiden. Deze eigen rol is voor veel opleiders een vertrouwde rol, die door VONC (indirect) ter discussie werd gesteld. Door in de uitnodiging naar opleiders de nadruk te leggen op het denken in nieuwe kansen en mogelijkheden, zagen we al snel dat dit ongemak werd weggenomen en vervangen door een urgentiebesef om het Samen Opleiden te versterken en daarmee de bijeenkomsten te (blijven) bezoeken. Ten aanzien van de derde aanbeveling (het benutten van dialogische gespreksvormen) is voortdurend – zowel vanuit de opleiding als de praktijk – getracht om elkaar te ‘verstaan’. Zo hebben we benadrukt dat de VONC-bijeenkomsten bedoeld zijn om vrij en creatief te denken over mogelijke leerrijke verbindingen tussen praktijk en opleiding en eventuele vervolgstappen in het Samen Opleiden van studenten. Dit betekent ook dat deelnemers konden inbrengen waar volgens hen mogelijke kansen liggen als het gaat om afstemming tussen praktijk en opleiding, bijvoorbeeld de onderlinge communicatie. Een voorbeeld daarvan is het vele gebruik van afkortingen bij allerlei aan de opleiding gekoppelde termen die vanuit de opleiding zijn geïntroduceerd, zo werd toegelicht door een schoolopleider. VONC was een plek waar deze dialoog over het belang van goede communicatie kon worden gevoerd. Wat betreft de vierde aanbeveling – het gezamenlijke ontwikkelen van grensobjecten – is Lesson Study ingebracht als mogelijk grensobject om het leren-in-verbinding te ondersteunen. Vervolgens is Lesson Study door de deelnemende opleiders aangegrepen als methodiek om verder mee te experimenteren (zie Venster 2). Tot slot, ten aanzien van de vijfde aanbeveling rond het bieden van passende ondersteuning, werden de betrokken opleiders waar gewenst ondersteund in het organiseren van Lesson study in de praktijkschool, bijvoorbeeld door mee te denken vanuit de projectgroep of door de inzet van opleiders en studenten te vergemakkelijken waar mogelijk en gewenst.

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

In de latere VONC-bijeenkomsten zagen we dat het eigenaarschap steeds meer bij de deelnemers is komen te liggen en er ruimte werd genomen om eigen leerervaringen te delen rondom het begeleiden en opleiden van studenten in de praktijkschool via de methodiek Lesson Study. We verklaren deze leerervaringen in de hier volgende paragraaf vanuit processen van identificatie in relatie tot het denken over en creëren van leerrijke verbindingen.

## Via VONC naar nieuwe initiatieven binnen Samen Opleiden

We constateren dat de VONC-bijeenkomsten kunnen leiden tot nieuwe initiatieven van lerarenopleiders in de gezamenlijke opdracht en missie van het Samen Opleiden. Hierbij is er ook expliciet aandacht voor de praktische uitwerking en wijzen waarop alle opleiders – ook mentoren in de praktijkscholen – betrokken worden in dit proces. Instituutsopleider Adriana benoemt hiervan de meerwaarde: *“Ik denk dat dat de kracht is. Dat je bij alle betrokkenen een soort professionele leercultuur stimuleert. Ik denk dat we daar met elkaar over moeten denken. Waar liggen mogelijkheden? Mentoren of schoolopleiders die daaraan toe zijn om [leren-in-verbinding] met elkaar nog [meer] uit de verf te laten komen en goed neer te zetten, waardoor we sneller zo'n olievlekwerking krijgen van deze expertise.”* Vervolgens koppelt schoolopleider Florian dit aan mogelijkheden binnen de scholen om dit praktisch mogelijk te maken: *“Wat ik nu gedaan heb voor het nieuwe jaar om inderdaad ook mentoren erbij te betrekken, is daarvoor al in de jaarplanning data vast te leggen. [...] Daar wil ik ze dus in meenemen.”* Voor schoolopleider Simone zijn hier ook inhoudelijke koppelingen mogelijk: *“Wat in mij opkwam is dat er wellicht nog kansen liggen om Lesson Study te koppelen aan onderwerpen waar je als school mee bezig bent. Neem bijvoorbeeld close reading, begrijpend lezen: Dat je een les gaat maken waar je mentoren bij betrekt, over dat onderwerp [...] waar je allemaal nog lerend in bent. Zodat je een soort win-win situatie creëert vanuit gelijkwaardigheid.”*

We kunnen stellen dat de VONC-bijeenkomsten de deelnemers een ‘grenservaring’ opleveren die leidt tot een hernieuwde kijk op de eigen rol en die van andere opleiders binnen Samen Opleiden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een uitspraak van schoolopleider Toos tijdens een interview in retrospectie op de VONC-bijeenkomsten: *“Ik ben in mijn eigen praktijk bezig, de opleiding is bezig met de taken die de opleiding heeft en dan moet er een soort bewustzijn ontstaan als*

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

*schoolopleider, dat er ook nog een andere bedoeling is. Die bedoeling is dat je met elkaar een curriculum maakt en dat het curriculum van de Marnix uiteindelijk in de praktijk uitgewerkt gaat worden.*" Deze uitspraak laat zien dat de deelnemers door het participeren in de gedeelde grenspraktijk zich enerzijds meer bewust werden van het unieke en specifieke van de eigen context en anderzijds de gedeelde identiteit in het partnerschap kunnen zien en benoemen. In boundary crossing termen kan dit worden getypeerd als processen van identificatie en reflectie (zie Akkerman & Bakker, 2011). De uitspraak van Toos maakt ook duidelijk dat zij de noodzaak ziet haar kijk op haar rol als schoolopleider (deels) te hernieuwen, om zo te komen tot verdere versterking in de samenwerking binnen het partnerschap. Zij neemt het perspectief van de andere praktijk in om zo de eigen praktijk beter te begrijpen. Dit is voor haar vertrekpunt om verder na te denken over een "gedeelde bedoeling" van het Samen Opleiden.

Niet alleen bij de schoolopleiders, maar ook bij de instituutopleiders zien we aanwijzingen voor het opnieuw beschouwen van de eigen rol binnen het Samen Opleiden. Zo geeft instituutopleider René aan dat hij kansen ziet voor de – binnen het partnerschap – nieuwe rol van instituutopleider in het overbruggen van de grens tussen praktijk en opleiding door het bezoeken van praktijkscholen. *"[...] ja dat vind ik heel interessant. Want hoe beter de praktijk en opleiding op elkaar afgestemd te zijn - dan hoeven ze niet precies hetzelfde te vinden - hoe meer we een samenhangend geheel worden",* aldus René. Hij spreekt in dit verband over het creëren van "een consistent verhaal" voor de student. Ook collega instituutopleider Carice geeft aan dat zij door de VONC-bijeenkomsten aan het denken is gezet over hoe we de opleiding meer kunnen afstemmen op de praktijk en op wat van studenten wordt gevraagd in de praktijk. Als het gaat om haar eigen rol geeft zij aan hoe belangrijk het is om zich te kunnen inleven in studenten: *"Ja, het [VONC] helpt me wel om te bepalen wat je van studenten verwacht en hoe hun praktijk eruitziet, en dat helpt weer om me op de opleiding goed te kunnen inleven in studenten, en mijn verwachtingen een beetje goed te hebben. Dus in die zin zet het me wel aan het denken over mijn eigen rol als lerarenopleider. Het zit hem misschien in kleine dingen. Je wordt wel heel erg aan het denken gezet over hoe we op de opleiding kunnen afstemmen op de praktijk en ook wat van studenten gevraagd wordt in de praktijk. Dus, ja ik denk dat dit wel iets veranderd heeft in mijn rol."*

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

## Ter besluit

In boundary crossing termen klinkt in de aangehaalde citaten de wens door om nog beter op elkaar afgestemd te zijn en een samenhangend geheel te vormen. In lijn met onze verwachting blijkt de uitwisseling tijdens VONC en de initiatieven die hieruit voortvloeien aan te zetten tot nadenken over de invulling van de eigen rol en die van 'de ander' in het Samen Opleiden (processen van identificatie). Dit denkwerk kan vervolgens ook weer helpen om de eigen context en rol beter te begrijpen en in te vullen (processen van reflectie). In de uitspraken van de deelnemers herkennen we de behoefte om meer grensoverbruggend op te leiden (processen van coördinatie, zie Akkerman & Bakker, 2011) en daarmee het speelveld van Samen Opleiden nog beter te benutten. Op deze manier heeft VONC als grenspraktijk, die aanzet tot het creëren van leerrijke verbindingen, het potentieel om interinstitutionele relaties tussen praktijk en opleiding te transformeren in nog sterker samenwerkende praktijken ten behoeve van het opleiden van leraren (zie ook Grudnoff et al., 2017). Immers, er zijn tal van mogelijkheden voor leerrijke verbindingen en hoe meer leerrijke verbindingen ontstaan, hoe meer de grenzen vervagen of verdwijnen en er één grote leerruimte ontstaat van samen werken en samen leren. Zo ontstaan mogelijkheden om nieuwe praktijken te creëren, die samen krachtiger zijn dan de som van beide afzonderlijke praktijken. De experimenten en leerervaringen van schoolopleiders, instituutopleiders en studenten met Lesson Study zijn hier een eerste bewijs en voorbeeld van.

## Marjolijn Peltenburg

Dr. Marjolijn Peltenburg is associate lector bij het lectoraat Samen Opleiden & Professionaliseren en verbonden aan de Marnix Academie in Utrecht. Zij geeft leiding aan de onderzoekslijn Leerrijke Verbindingen en is daarnaast programmamanager van de Kwaliteitsafspraken van de Marnix Academie.

[M.Peltenburg@hsmarnix.nl](mailto:M.Peltenburg@hsmarnix.nl)

## Carolien Duijzer

Dr. Carolien Duijzer is postdoc onderzoeker en opleidingsdocent bij de Marnix Academie. Haar onderzoek naar leerrijke verbindingen vindt plaats binnen het lectoraat Samen Opleiden & Professionaliseren. Daarnaast is Carolien betrokken

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

bij diverse projecten waaronder de integratie van de leerlijn onderzoekend vermogen in het vernieuwde curriculum.

[C.Duijzer@hsmarnix.nl](mailto:C.Duijzer@hsmarnix.nl)

### **Miranda Timmermans**

Dr. Miranda Timmermans is lector bij het partnerschap Partners in Opleiding & Ontwikkeling, Marnix Academie Utrecht. Haar thema's zijn: leren en opleiden op de werkplek, samenhangende curricula en kwaliteit van Samen Opleiden & Professionaliseren.

[M.Timmermans@hsmarnix.nl](mailto:M.Timmermans@hsmarnix.nl)

### **Referenties**

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.

<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Bakker, A., & Akkerman, S.F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86, 223–237. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9517-z>

Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Eds.). *Het leerpotentieel van grenzen: Opleiden en professionaliseren in de beroepspraktijk* (pp. 9-26). Koninklijke Van Gorcum BV.

Bruining, T., & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten. In M. Timmermans & C. van Velzen (Red). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 57–69). Breda: Velon. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2016). Re-envisaging and reinvigorating school-university practicum partnerships through the development of collective

Het speelveld Samen Opleiden nog beter benut: Hoe een gedeelde grenspraktijk bijdraagt aan het creëren van Leerrijke Verbindingen door de lerarenopleider.

third space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>.

Kroeze, C., & Van Veen, K. (2017) Samen opleiden in twee contexten. In M. Timmermans & C. van Velzen (Red.) *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 39-51). Breda: Velon. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

Logtenberg, H., & Odenthal, L. (2016). *Lesson Study als effectieve vorm van teamleren*. CPS.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.  
<https://doi.org/10.1177/030631289019003001>

Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Openbare les. Stoas.

Van Velzen, C., & Timmermans, M. (2017). Opleiden in de school / in de school opleiden. In M. Timmermans & C. van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 9-21). Breda: Velon. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

[1] Het partnerschap van de Marnix Academie en partnerscholen is een samenwerking tussen de hogeschool en ruim 350 basisscholen, zie <https://www.marnixpartnerschap.nl/>

[2] Zie <https://www.marnixacademie.nl/over-marnixacademie#kwaliteitsafspraken>

[3] SIA postdoc (HBOPD.2018.05.048)

[4] De auteurs van dit hoofdstuk zijn zelf onderdeel van dit project vanuit de Kwaliteitsafspraken.

[5] Henk Logtenberg (docent-onderzoeker en onderwijsadviseur Marnix Academie).

## Nieuwe aanpak / methodiek

### Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken

*Bob Koster Fontys Lerarenopleiding, Martin van der Plas Scaldia, Carlo Jansen ROC Tilburg, Sandra Huveneers Koning Willem 1 College, John van der Kant Eckartcollege.*

*In dit artikel wordt geschetst hoe in een viertal trajecten bij vier partnerschappen, drie in het mbo en één in het vo, schoolopleiders in gesprek gaan met aanstaande en ervaren werkplekbegeleiders met als doel de rol van de werkplekbegeleider (wpb) te versterken. Basis voor de trajecten vormt de reviewstudie rond werkplekleren van Nieuwenhuis et al. (2017) en dan met name de ontwerpregel: 'Houd rekening met de complexe rol van de werkplekbegeleider'. Dat lijkt makkelijker gezegd dan gedaan. De vier trajecten beschrijven onder andere informele manieren om in dialoog te treden met wpb's over hun complexe rol. De trajecten zijn erop gericht die rol te versterken door tijdens 'koffieautomaatgesprekken' opvattingen uit te wisselen rond bijvoorbeeld sturing en ruimte bieden.*

*Over het algemeen wordt een leraar gevraagd om wpb te worden op grond van goed leraarschap. De rol van wpb is een andere dan die van leraar, of liever, een meer uitgebreide rol. Die rol willen we in dit artikel verder verkennen.*

### Aanleiding

Bij veel partnerschappen<sup>4</sup> is één van de aandachtspunten de rol die de werkplekbegeleider (wpb)<sup>5</sup> moet en kan spelen bij het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek. Die wpb blijkt van grote waarde (Leeferink, 2016). Deze is de spil in het stimuleren van de ontwikkeling van aanstaande leraren die aangeven 'veel te leren' van hun wpb.

In hun reviewstudie formuleren Nieuwenhuis et al. (2017) elf ontwerpregels voor de vormgeving van het werkplekleren. Eén van die ontwerpregels luidt: 'Houd

---

<sup>4</sup> Met een partnerschap bedoelen we 'de samenwerking tussen scholen, schoolbesturen en lerarenopleidingen ten behoeve van het opleiden van leraren voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs en/of middelbaar beroepsonderwijs' (Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (2021), p. 12

<sup>5</sup> Met de werkplekbegeleider (wpb) bedoelen we de opleider op de werkplek die de dagelijkse begeleiding van de aanstaande leraren verzorgt. In het primair onderwijs wordt dit ook wel de 'mentor van de aanstaande leraar' genoemd; in Vlaanderen wordt ook wel gesproken over 'de mentor'.

rekening met de complexe rol van de werkplekbegeleider' (p. 48). Gezien de complexe rol die de wpb heeft bij de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraren hebben we, een groep van vooral schoolopleiders, trajecten uitgezet binnen onze eigen partnerschappen met als doel zicht te krijgen op de rol die wpb's spelen en om die rol te versterken. De trajecten bestaan uit het voeren van gesprekken met wpb's of professionaliseringsbijeenkomsten voor wpb's. In dit artikel doen we verslag van deze trajecten. Daaraan voorafgaand beginnen we met het uitwerken van de kernen waaruit het leren op de werkplek bestaat, en het belang en de rol die de wpb daarbinnen heeft.

## **De basis van het werkplekleren**

Bij het werkplekleren van aanstaande leraren staan vier concepten centraal (zie Koster & Stappers, 2019): creëren van veiligheid en vertrouwen, vragend opleiden, verbinden van theorie en praktijk, en contextleren. Naar deze vier concepten wordt regelmatig verwezen als het gaat om het beschrijven van de trajecten die voor de werkplekbegeleiders (wpb's) binnen de partnerschappen zijn georganiseerd.

Door het *creëren van veiligheid en vertrouwen* wordt de basis gelegd waardoor aanstaande leraren ruimte voelen om te experimenteren, ervaringen op te doen, uitdagingen aan te gaan en zich verder te ontwikkelen (Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019).

Om aan die ervaringen betekenis te kunnen geven is het van belang dat er sprake is van *vragend opleiden* (Crasborn & Hennissen, 2019). Door het stellen van zowel ruimte gevende als confronterende vragen en het geven van feedback worden de aanstaande leraren geholpen om tot de kern van de situatie door te dringen. Uit die kern kan het dominante thema afgeleid worden. Een dominant thema is een thema dat voor de ontwikkeling van de aanstaande leraar relevant is en over een langere periode de aanstaande leraar bezighoudt (Leeferink, 2016).

Als aan dit dominante thema *theorie en bronnen verbonden* worden vindt een verdieping van leren plaats of, zoals Leeferink mooi aangeeft, wordt van een ervaring een leerervaring gemaakt.

Omdat werkplekleren binnen verschillende contexten plaatsvindt wordt dat werkplekleren rijker als ook daadwerkelijk van die *context* gebruik wordt gemaakt (Hammerness & Craig, 2015; Onstenk, 2018).

## **Het belang van de werkplek(begeleider)**

Aanstaande leraren ervaren de werkplek als een waardevolle en leerrijke omgeving, een omgeving die hen uitnodigt tot actieve betrokkenheid

(Nieuwenhuis et al., 2016). Een rijke leeromgeving wordt gekenmerkt door veiligheid, die ontstaat als voorzien wordt in de drie psychologische basisbehoeften (competentie, autonomie en relatie). Maar er moeten zich ook af en toe onzekere situaties voordoen waarvan geleerd kan worden. Immers, dergelijke situaties met schuurmomenten doen zich ook in de toekomstige loopbaan voor.

Naast veiligheid wordt een rijke leeromgeving gekenmerkt door *affordance* en *agency* (Crasborn & Hennissen, 2019). *Affordance* heeft te maken met de leermogelijkheden die een leeromgeving biedt, zoals de collegiale expertise die ingezet wordt, de toegankelijkheid tot alle onderdelen en werkprocessen die relevant zijn voor de uitoefening van het toekomstig beroep, de kwaliteit van de begeleiding en de aanwezige hulpbronnen.

Onder *agency* verstaan we de mate waarin de aanstaande leraren zelf gebruik maken van de mogelijkheden die de leeromgeving biedt. De kwaliteit van de wpb speelt bij het realiseren van een goede of slechte match tussen *affordance* en *agency* een rol. De wpb is pleitbezorger voor de aanstaande leraren, opent deuren en biedt een scala aan leermogelijkheden waaruit zij een keuze maken.

Aanstaande leraren geven aan dat de ervaringen op de werkplek een belangrijke bijdrage leveren aan hun ontwikkeling op het gebied van het leraarschap, met name wanneer er sprake is van een intensieve begeleiding door wpb's (Holdaway, 2017). Als een direct gevolg van de begeleiding door de wpb vonden Boreen et al., (2010) bij aanstaande leraren een hoger niveau van werkplezier, bleek dat kennis beter beklifde, was er sprake van een betere omgang met diverse leerlingen en van betere probleemoplossende vaardigheden op het gebied van instructie.

## **Trajecten gericht op het versterken van de rol van de werkplekbegeleider**

De werkplekbegeleider kan meerdere rollen vervullen. Dat kan bijvoorbeeld de rol zijn van vakinhoudelijk expert of van emotionele support (Nieuwenhuis et al., 2016). Kroeze (2014) onderscheidt de rol van gastheer (de weg wijzen, introduceren, deuren openen), leermeester (onderwijzen, uitdagen, feedback geven), raadgever (ondersteunen, adviseren, strategieën bieden) en rolmodel (juiste gedrag voordoen, juiste houding en waarde tonen).

We hebben ten aanzien van de rol van de werkplekbegeleider binnen elk van onze eigen partnerschappen een traject uitgezet gericht op het versterken van

de rol van de wpb's. Aan dat traject hebben we een kleinschalig praktijkonderzoek gekoppeld waarin we als schoolopleider onderzoek deden naar onze eigen opleidingspraktijk. In het cursusjaar 2021/2022 zijn we als schoolopleiders vier keer bij elkaar geweest om over de rol van de wpb en de opzet van die praktijkonderzoeken van gedachten te wisselen. In de eerste bijeenkomst kwamen we er al achter dat we in eerste instantie spraken over 'de wpb moet dit en de wpb moet dat' maar dat we het veel motiverender vonden om te spreken over 'de wpb kan dit en wil dat'. Dus dat hebben we in de uitvoering van de trajecten meegenomen.

Hieronder geven we per traject aan wat de context is, hoe het is verlopen, welke inzichten het heeft opgeleverd ten aanzien van de rol die de wpb kan spelen en mogelijkheden om die rol te versterken.

## **Traject bij Scalda**

### **Context**

Scalda is als regionaal opleidingscentrum één van de partners van de Zeeuwse Academische Opleidingsschool (ZAOS). Scalda is een middelgrote instelling voor middelbaar beroepsonderwijs en educatie, en heeft iets meer dan 1000 medewerkers. De werkplekbegeleiders (wpb's) krijgen een interne training gericht op de begeleiding van aanstaande leraren.

Na een aantal jaren kwamen we als partnerschap tot de conclusie dat de training tekortschoot in het aanleren van het hierboven genoemde 'vragend begeleiden'. Wpb's hadden de neiging de begeleidingsgesprekken te voeren vanuit een eigen, subjectief vastgestelde agenda; uiteraard met de beste bedoelingen, maar minder geschikt voor het begeleiden van leraren in opleiding en startende collega's.

In overleg tussen het opleidingsteam en de teamleider vindt de selectie van wpb's plaats op basis van goed docentschap, dat wil zeggen in het oog springende pedagogische en/of didactische en/of collegiale kwaliteiten. Echter, de vaardigheden die een goede docent nodig heeft zijn niet hetzelfde als de vaardigheden die een wpb nodig heeft om zijn taak goed te vervullen. Daarom leggen we in onze training sterk de nadruk op gesprekstechnieken en communicatievaardigheden gericht op het versterken van learner agency van de aanstaande leraren. Met learner agency bedoelen we dat de leraar in opleiding zoveel mogelijk zelf de regie neemt in het eigen leerproces.

## Verloop

In de trainingssessies worden door de wpb opgenomen begeleidingsgesprekken bekeken en samen geanalyseerd. Naast de basale vraagtechnieken zoals open, niet-suggestieve vragen stellen, aannames checken, luisteren-samenvatten-doorvragen en niet invullen, worden vooral de mate van learner agency en het ingaan op 'aanhaakmomenten' van de aanstaande leraar besproken. Als afsluiting van de training vindt een aantal maanden na de laatste sessie een 'proeve van bekwaamheid' plaats. De wpb neemt een gesprek op met een gecoachte. Dit gesprek wordt geanalyseerd aan de hand van een aantal concrete beoordelingscriteria, zoals het toepassen van coachende gesprekstechnieken, open vraagstelling, gebruikmaken van 'aanhaakmomenten', congruentie tussen verbale en non-verbale boodschap kernen, enz. De wpb selecteert daarbij drie sterke momenten in het gesprek en drie minder sterke momenten. De analyse wordt uitgewisseld met een medecursist. Na de uitwisseling wordt een korte reflectie toegevoegd aan de analyse.

De wpb komt met de trainers en de medecursisten samen voor de proeve. Tijdens de proeve worden de opnames bekeken en besproken aan de hand van de analyses en reflecties. Op grond van een assessmentgesprek door de trainers en de medecursisten wordt besloten om al dan niet tot 'diplomering' over te gaan.

Tijdens dit traject is het verloop door één van de trainers door middel van observatie in kaart gebracht en vastgelegd in de vorm van een beschrijving op hoofdpunten.

## Inzichten

Oude patronen kunnen hardnekkig zijn. Het is voorgekomen tijdens de proeve dat iemand als 'docent' het gesprek met de aanstaande leraar ingaat, zich vervolgens realiseert dat het een begeleidingsgesprek is en dat ook duidelijk aangeeft in het gesprek, zich excuseert en verder gaat als 'coach'. Omdat dit voor de wpb een relevant leermoment is geweest, schaamt hij er zich niet voor het minder sterke moment te delen in de proeve.

We zijn tot het inzicht gekomen dat een goede docent niet per definitie een goede wpb is en dat voor een goede werkplekbegeleiding gesprekstechnieken gebruikt worden die niet perse tot het handelingsrepertoire van een docent behoren. Door deze technieken aan aankomende wpb's mee te geven zijn zij in staat om de learner agency van de leraar in opleiding te bevorderen. Het stelselmatig oefenen van gesprekvoering en het afnemen van een proeve dragen volgens de aankomende wpb's bij aan het vragend begeleiden van leraren in opleiding.

In een terugkomsessie met de wpb's is eveneens door verschillende van hen aangegeven dat hun docentschap als gevolg van de training ook aan het veranderen is en de traditionele docenteigenschappen verrijkt worden met een meer luisterende en afwachtende houding. Daardoor zijn ze meer gericht op het zelfregulerende vermogen van hun mbo-studenten. Dat is een mooie bijvangst.

Kernwoorden uit het voorgaande zijn open vragen, coachen, vragend begeleiden en niet agenderen en/of raadgeven. Daarmee blijkt in dit traject de focus met name te liggen op de wpb in de rol van leermeester.

## **Traject bij 013**

### **Context**

Onderwijsgroep Tilburg is een schoolbestuur dat bestaat uit een aantal vmbo- en mbo scholen. In Opleidingsschool 013 werken deze scholen samen met de lerarenopleidingen van Fontys in Tilburg.

Sinds cursusjaar 20-21 stimuleren we in de opleidingsschool de onderzoekende houding van aanstaande leraren en hun ontwikkeling tot autonome professional. Dat doen we steeds vanuit een veilige, geleide basis. Aanstaande leraren worden beschouwd als collega's, zij worden opgenomen in de teams en worden aangemoedigd te experimenteren. Dat laatste gebeurt tijdens de werkplekbegeleiding in het algemeen, bij (thema-)bijeenkomsten en ook bij de zes leerateliers voor aanstaande leraren.

De kunst voor de begeleiding is daarbij om de aanstaande leraren op maat te bedienen en hen, met afnemende sturing, zelf 'op pad te laten gaan'. In de opzet van genoemde leerateliers is gebruik gemaakt van het VESIT model (Voorstructureren, Ervaring, Structureren, Inzoomen, Theorie toevoegen).

### **Verloop**

Al werkend kwamen we erachter dat deze aanpak bij de aanstaande leraren ook vraagt om een andere insteek van de werkplekbegeleiding. Dit inzicht deden we op in onze eigen praktijk en die van andere opleidingsscholen. We zetten er nu op in om de werkplekbegeleider in Opleidingsschool 013 steeds meer facilitator te laten zijn en steeds minder degene die tegen de aanstaande leraar zegt 'hoe het moet'.

We hebben de basistraining voor wpb's aangepast. De wpbs die deelnemen aan de training worden nu uitgedaagd om op zoek te gaan naar wat ze zelf willen leren, door ze vooraf leervragen te laten formuleren en die vragen tijdens de trainingsbijeenkomsten regelmatig terug te laten komen om bij te stellen of aan te passen. Daarmee willen de trainers hen stimuleren om een onderzoekende

houding aan te nemen en daarin agency te tonen, net als de aanstaande leraren in hun stage.

De basistraining is gebaseerd op het VESIT model (zoals hierboven beschreven), de trainers reiken relevante literatuur aan en wpb's die er behoefte aan hebben ontvangen van de trainers meer literatuur.

Tijdens dit traject is het verloop door één van de trainers door middel van observatie in kaart gebracht en vastgelegd in de vorm van een beschrijving op hoofdpunten.

## **Inzichten**

Soms levert deze aanpak schuring op. Deelnemers hebben vaak liever dat zij van de trainers te horen krijgen 'hoe je een stagiair moet begeleiden'. Intentie van de trainers is om de nuance te zoeken, want er is geen pasklaar antwoord op de leervragen van de deelnemers. Zij kiezen hun manier om een antwoord op die vragen te vinden en daarmee het begeleidingstraject van de aanstaande leraar zo goed als mogelijk te faciliteren. Trainers willen daarbij de deelnemers niet blijven voeden, maar hen activeren en stimuleren om hun werkwijze in de begeleiding van aanstaande leraren te onderzoeken.

Uit interviews met deelnemers en evaluatie van de trainers blijkt dat zowel de aanstaande leraar als de wpb in beweging zijn, dat de wpb concrete handvatten voor gespreksvoering heeft gekregen en de aanstaande leraren meer vragend is gaan begeleiden. Ook is de wpb tijdens de training bewust met de eigen leervragen bezig geweest.

Kernwoorden uit het voorgaande zijn aanmoedigen, onderzoeken, stimuleren, en niet zeggen hoe het moet of pasklare antwoorden geven. Daarmee blijkt in dit traject de focus met name te liggen op de wpb in de rol van leermeester.

## **Traject bij KW1C**

### **Context**

Koning Willem 1 College is een MBO school in 's-Hertogenbosch en sinds 2021 ook opleidingsschool met Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Om zicht te krijgen op hoe wij de rol van de werkplekbegeleider (wpb) in de opleidingsschool kunnen versterken, hebben we ter voorbereiding van het traject voor wpb's interviews met vijftien aanstaande leraren gehouden. De vraag die daarin centraal stond was 'wat helpt jou bij het leren op de werkplek?' Daarnaast hebben we in

‘wandelgang gesprekjes’ aan de wpb’s gevraagd ‘wat helpt jou en wat belemmert jou in de begeleiding van de aanstaande leraar?’

De aanstaande leraren geven aan dat veiligheid en vertrouwen van de wpb (de klik) en concrete en gerichte feedback van de wpb het werkplekleren versterkt. De wpb’s geven aan dat informatie vanuit de opleidingsschool over procedures en ontwikkelingen, de training coaching vaardigheden en het delen van ervaringen met andere wpb’s bevorderend werkt voor het begeleiden van de aanstaande leraar. Tegelijkertijd geven de wpb’s aan dat onvoldoende facilitering in uren, roosterproblemen en geen klik met de aanstaande leraar, als belemmerend worden ervaren.

### **Verloop**

De uitkomsten van de interviews hebben we vertaald naar de invulling van het traject voor wpb en naar de volgende interventies.

Ten aanzien van de klik met de wpb hebben we afgesproken dat we signalen van aanstaande leraren of van wpb’s die wijzen op een negatieve klik, serieus nemen en dat we eventueel sneller over gaan tot overplaatsing van de aanstaande leraar in plaats van bemiddeling.

Een andere interventie is dat we op de afdelingen gesprekken voeren met teams om de begeleiding van aanstaande leraren een team- of vakgroepverantwoordelijkheid te maken. Op die manier pogen we de mogelijkheid te creëren dat de aanstaande leraar en wpb elkaar kunnen kiezen. De eerste twee weken heeft de aanstaande leraar een buddy(docent), maakt kennis en loopt mee met het hele team. Na die twee weken kiezen de aanstaande leraar en wpb elkaar. De andere teamleden blijven medeverantwoordelijk voor het bieden van een betekenisvolle stageplaats voor de aanstaande leraar. Bijvoorbeeld door ze mee te nemen in lesoverstijgende activiteiten of taken van de wpb over te nemen bij diens afwezigheid of ziekte. Ook willen we in de training voor de wpb’s aandacht besteden aan de klik tussen wpb en aanstaande leraar, door de wpb mee te laten denken hoe we hier het beste mee om kunnen gaan. Daarmee willen we bewustwording bij de wpb creëren hoe essentieel die veiligheid is voor het leren van de aanstaande leraar. Tijdens dit traject is door middel van interviews met aanstaande leraren en korte gesprekken met wpb’s data verzameld. Deze zijn vastgelegd in de vorm van korte verslagen.

## Traject bij Eckartcollege

### Context

Het Eckartcollege is onderdeel van de Academische Opleidingsschool Noordoost-Brabant (AOS-NO). In de afgelopen jaren heeft de AOS-NO gewerkt aan een gezamenlijk curriculum. Daarin is een van de speerpunten het stimuleren van agency van aanstaande leraren. Aanstaande leraren profiteren sterk van agency: het bevordert diep en betekenisvol leren, geeft zelfvertrouwen en plant een zaadje voor een leven lang leven.

Zoals al eerder aangegeven vormen de werkplekbegeleiders (wpb's) een spil in de begeleiding van het leer- en ontwikkelproces van aanstaande leraren en hebben een nadrukkelijke rol in het stimuleren van agency (Dochy & Segers, 2018). Vragend begeleiden is een manier die daarbij past. De wpb geeft dan ruimte om te experimenteren, omarmt het maken van fouten, stimuleert initiatieven, stelt vragen en gaat in op de leervragen van de aanstaande leraar.

### Verloop

Wpb's op het Eckartcollege vinden agency belangrijk en zien voor zichzelf een nadrukkelijke rol weggelegd in het stimuleren ervan. Agency kan namelijk door interactie ontstaan, zoals bij een reflectiegesprek.

Om zicht te krijgen op hoe agency in interactie ontstaat, zijn zeven wpb's op het Eckartcollege geïnterviewd. De zeven interviews kenden eenzelfde opbouw. Een succeservaring in de werkplekbegeleiding vormde het vertrekpunt van het interview. De wpb vertelde waar hij trots op was, beschreef zijn rol in die succeservaring en analyseerde wat de ervaring tot een succes maakte. Vervolgens werd in de interviews ingegaan op vragen over de houding van de wpb ten opzichte van agency, over interventies die de wpb in interactie met de aanstaande leraar inzet en over hoe de visie van de wpb op agency zich verhoudt tot het handelen van de wpb.

Bij het eerste cluster interviewvragen gaven alle wpb's aan agency belangrijk te vinden en zelfs een onmisbaar aspect van werkplekleren. Agency werd opgevat als *"iets dat kan ontstaan"* en waar een wpb invloed op kan uitoefenen.

Om het tweede cluster interviewvragen te beantwoorden, werd een model van König gepresenteerd. In dat model staan verschillende interventies die de wpb in interactie met een, in dit geval, aanstaande leraar kan inzetten. Het model onderscheidt twee soorten interventies: interventies waarin de inbreng, gedachten en ervaringen van de aanstaande leraar het vertrekpunt vormen, tegenover meer sturende interventies waarin de inbreng, gedachten en ervaring

van de wpb centraal staan.

| De inbreng, gedachte en ervaring van de lerende |               |             |            |                   | De inbreng, gedachte en ervaring van de wpb |           |          |          |
|-------------------------------------------------|---------------|-------------|------------|-------------------|---------------------------------------------|-----------|----------|----------|
| Luisteren                                       | Terugkoppelen | Verhelderen | Stimuleren | Vragend toevoegen | Informatie geven                            | Adviseren | Oordelen | Opleggen |

*Figuur 1: Model van König*

Vijf van de zeven wpb's gaven aan vooral interventies met een sturend karakter 'aan de rechterkant' van het model toe te passen, zoals Oordelen en Opleggen.

Bij het derde cluster interviewvragen werd ingegaan op hoe deze interventies zich verhouden tot de eigen kijk van de wpb's op het stimuleren van agency. Bij alle geïnterviewde wpb's ontstond schuring. De eigen kijk op het stimuleren van agency bleek namelijk niet altijd in lijn te zijn met de interventies die de wpb in interactie met de aanstaande leraar inzette. Zoals een van de wpb's het verwoordde: *"Ik weet dat het stimuleren van agency belangrijk is. Ik vind het ook belangrijk, maar ik handel er al jarenlang niet naar."* Een andere wpb noemde het interview een leermoment, omdat *"ik voorafgaand aan dit interview mijn aandeel in het stimuleren van agency niet zo zag. Het model van König heeft daarin verandering gebracht."*

### Inzichten

Uit de interviews werd duidelijk dat er bij wpb's behoefte is aan scholing. Daarmee kunnen interventies 'aan de linkerkant' van het model worden geoefend. Dat heeft op het Eckartcollege geleid tot twee 'kampvuursessies', waarin wpb's met aanstaande leraren hun interacties bespraken, analyseerden en oefenden om zo interventies in te zetten die de inbreng, gedachten en ervaringen van de aanstaande leraar centraal stelden.

Kernwoorden uit het voorgaande zijn ruimte geven, stimuleren, vragen stellen, ervaringen van de aanstaande leraar centraal stellen. Daarmee blijkt in dit traject de focus met name te liggen op de wpb in de rol van leermeester.

### Conclusies en kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken

In de vier trajecten is al werkend op een onderzoeksmatige manier inzicht is verworven in de doelen, het verloop en de opbrengsten van de verschillende trajecten gericht op het verhelderen van de rol van de wpb en het versterken van die rol. Er is geobserveerd tijdens de bijeenkomsten, er is gekeken naar de

reacties van deelnemers, er zijn korte gesprekken gevoerd (ook met aanstaande leraren), er is al werkend bijgesteld en er zijn nieuwe aanpakken ontwikkeld.

Hoewel de focus van de trajecten vooral gericht was op het beïnvloeden van het handelen van de wpb in de richting van bijvoorbeeld het meer leggen van de regie bij de aanstaande leraar, wordt uit de beschrijving van de trajecten ook veel duidelijk over de rol die aan de wpb wordt toegedicht. Dat blijkt in alle gevallen de rol van leermeester te zijn (zie laatste alinea bij elke trajectbeschrijving): de wpb die als rol heeft uit te dagen en feedback te geven door veel vragen te stellen, ruimte te geven, zich open te stellen en te stimuleren.

Het is opvallend dat de rollen van gastheer, raadgever en rolmodel (Kroeze, 2014) niet terug komen. Dat wil overigens niet zeggen dat de wpb's die rollen in de praktijk niet uitoefenen. In de vier trajecten gaat het om het versterken van de rol van de wpb en dan blijkt dat de rol van leermeester te zijn, wat zou kunnen betekenen dat daar nog het meest te winnen is.

We zien vier kansen die uit de trajecten naar voren komen om de rol van de wpb te versterken. Ten aanzien van het doel van werkplekleren valt regelmatig de term 'agency'. Die term is aan het begin van de trajecten geïntroduceerd. Het wordt belangrijk gevonden dat aanstaande leraren eigenaar zijn van hun leerproces en dat de interventies van de wpb daarop gericht zijn. De taal die daarbij gebruikt wordt is: de aanstaande leraar 'zelf op pad laten gaan', 'zelf aan het roer laten staan' of 'zelf laten zoeken naar leervragen'. Agency krijgt vervolgens ook bredere betekenis en wordt ook doorgetrokken naar de opzet van de trajecten die voor wpb's worden opgezet. Ook in die trajecten wordt gepoogd de deelnemende wpb's eigenaar te laten zijn van het proces dat zij doormaken om zo te ervaren wat de aanstaande leraar ervaart.

*Kans 1 om de rol van de wpb te versterken is: creëer in professionaliseringstrajecten voor wpb's agency bij de deelnemers.*

Alle trajecten die worden uitgezet zijn erop gericht om de wpb's te prikkelen om tijdens de begeleiding van hun aanstaande leraren meer in de vraagstand te gaan. Het gaat om een shift in de begeleiding die men tot stand wil brengen: van goed docentschap naar een coachende begeleider; van zeggen hoe het moet naar prikkelen tot zelf onderzoek doen; van het geven van tips naar het creëren van zelfsturing; van focus op de inbreng van de wpb naar focus op de inbreng van de aanstaande leraren.

*Kans 2 om de rol van de wpb te versterken is: probeer een shift in de manier van begeleiden teweeg te brengen, van sturen vanuit de opleider naar het centraal stellen van de aanstaande leraar.*

Verder valt op dat in de communicatie met de wpb's veelvuldig gebruik wordt gemaakt van korte gesprekken met een informeel karakter. De gesprekken gaan over de manier van begeleiden, de betrokkenheid bij de aanstaande leraren die ze begeleiden en het gevoel dat zij hebben bij samen opleiden. Uitgangspunt daarbij is dat wpb's al heel veel goed doen en op basis daarvan bereid zijn om te leren en zich verder te ontwikkelen.

*Kans 3 om de rol van de wpb te versterken is: focus minder op het organiseren van gemeenschappelijke bijeenkomsten en steek meer energie in het voeren van informele gesprekken met wpb's. Die gesprekken kunnen worden getypeerd als 'wandelgangsgesprekjes' of 'koffieautomaat gesprekjes'.*

Een ander opvallend punt, dat in alle trajecten terugkomt, is dat voorgeleefd wordt wat men belangrijk vindt: er worden bronnen gebruikt, de wpb's worden op een open manier tegemoet getreden, en dus op een manier die voorbeeldmatig is ten aanzien van de houding die men graag wil zien vanuit de wpb's naar aanstaande leraren.

*Kans 4 om de rol van de wpb te versterken is: wees voorbeeldmatig in de manier waarop met de wpb's wordt omgegaan.*

Er zijn dus zeker kansen om de leermeester rol van de wpb verder te versterken. Die kansen liggen vooral op het gebied van het voeren van informele gesprekken met de wpb's, het creëren van agency en een invulling van de professionalisering van de wpb's die voorbeeldmatig is voor de manier waarop aanstaande leraren zich ontwikkelen. Een uitdaging maar zeker ook realistisch zoals de beschreven trajecten laten zien.

## **Bob Koster**

Bob Koster is als lerarenopleider jarenlang verbonden geweest aan de Universiteit Utrecht. Hij is op dit moment verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, was daar lector werkplekieren en werkt als instituutsopleider bij het Koning Willem 1 College in 's-Hertogenbosch.

[b.koster@fontys.nl](mailto:b.koster@fontys.nl)

### **Martin van der Plas**

Martin van der Plas is schoolopleider bij Scalda en lerarenopleider bij de Zeeuwse Academische Opleidingsschool (ZAOS). Hij is onder andere als lid van het lectoraat 'Werkplekleren' al een aantal jaren betrokken bij en actief in het onderzoek rond werkplekleren en de rol van werkplekbegeleiders

[mvanderplas@scalda.nl](mailto:mvanderplas@scalda.nl)

### **Carlo Jansen**

Carlo Jansen schoolopleider/lerarenopleider op de scholen voor techniek van ROC Tilburg. Hij is lid van het kernteam van Opleidingsschool013 en deed afgelopen jaar onderzoek naar de training die binnen 013 gegeven wordt aan werkplekbegeleiders.

[cjansen01@roctilburg.nl](mailto:cjansen01@roctilburg.nl)

### **Sandra Huveneers**

Sandra Huveneers is schoolopleider bij opleidingsschool Koning Willem 1 College te 's-Hertogenbosch (MBO OSH). Zij is binnen de opleidingsschool al een aantal jaren actief in het onderzoek rond werkplekleren en het begeleiden van werkplekbegeleiders.

[s.huveneers@kw1c.nl](mailto:s.huveneers@kw1c.nl)

### **John van der Kant**

John van der Kant is docent Nederlands, schoolopleider en onderzoekscoördinator op het Eckartcollege in Eindhoven. In die laatste twee rollen zet hij zich in voor het opleiden van (aanstaande) leraren, professionaliseren van werkplekbegeleiders en het bevorderen van een duurzame onderzoekscultuur.

[j.vanderkant@eckartcollege.nl](mailto:j.vanderkant@eckartcollege.nl)

## Referenties

- Boreen, J., Johnson, M, Niday, D., & Potts, J. (2010). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). Integratief begeleiden op de werkplek. In Geerdink, G., & Pauw, I. (Red). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 7 Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp.55-84). Velon. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Dochy, F., & Segers, M. (2018). *Creating Impact Through Future Learning. The HILL model*. Routledge, London and New York.
- Hammerness, K., & Craig, E. (2015). Context-Specific Teacher Preparation. *Urban Education*, 51(10), p. 1226-1258.
- Holdaway, A. (2017). *Clinical Psychology Evaluating the Effects of a Formative Classroom Management Coaching Program for Pre-Service Teachers*. Thesis.
- Koster, B., & Stappers, J. (2019). *Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkpleklers van leraren in opleiding*. Proefschrift. Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (2021). [www.platformsamenoopleiden.nl](http://www.platformsamenoopleiden.nl)
- Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Technische Universiteit, proefschrift.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekken in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Onstenk, J. (2018). *Het werkplekcurriculum in de school: Leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Steunpunt Opleidingsscholen.
- Woudt-Mittendorff, K., & Visscher-Voerman, I. (2019). Docent als coach van het leerproces. *Onderwijsinnovatie, juni*.

## Praktijkvoorbeeld

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

*Ranko Steusel, Calandlyceum, Petra van Beveren, Hogeschool Utrecht*

*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 partnerscholen<sup>6</sup> met zes pedagogische onderwijsconcepten en zeven partnerinstituten die deze concepten een plaats willen geven in hun curricula.

---

<sup>6</sup> <https://noa-amsterdam.nl/nl/partnerscholen/>

De visie van NOA kent drie pijlers: het ontwikkelen van de professionele identiteit<sup>7</sup>, conceptgevoeligheid<sup>8</sup> en omgevingsbewustzijn<sup>9</sup> van de student. De missie van NOA is om studenten en docenten een rijke leeromgeving te bieden in brede<sup>10</sup> 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-, kunskapsskolan-, 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 bekrachtigen<sup>11</sup>. 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

---

<sup>7</sup> de student reflecteert op zijn eigen ontwikkeling om een autonome, betekenisgerichte en onderzoekende leraar te worden

<sup>8</sup> de student concretiseert bij welke partnerschool en bijbehorend onderwijsconcept hij het meeste leert

<sup>9</sup> de student past zijn handelingen toe op de context van de partnerschool: de fysieke omgeving (buurt, wijk, ouders, leerlingenpopulatie etc.)

<sup>10</sup> vmbo k/t, vso, sbo tot en met gymnasium/technasium

<sup>11</sup> 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

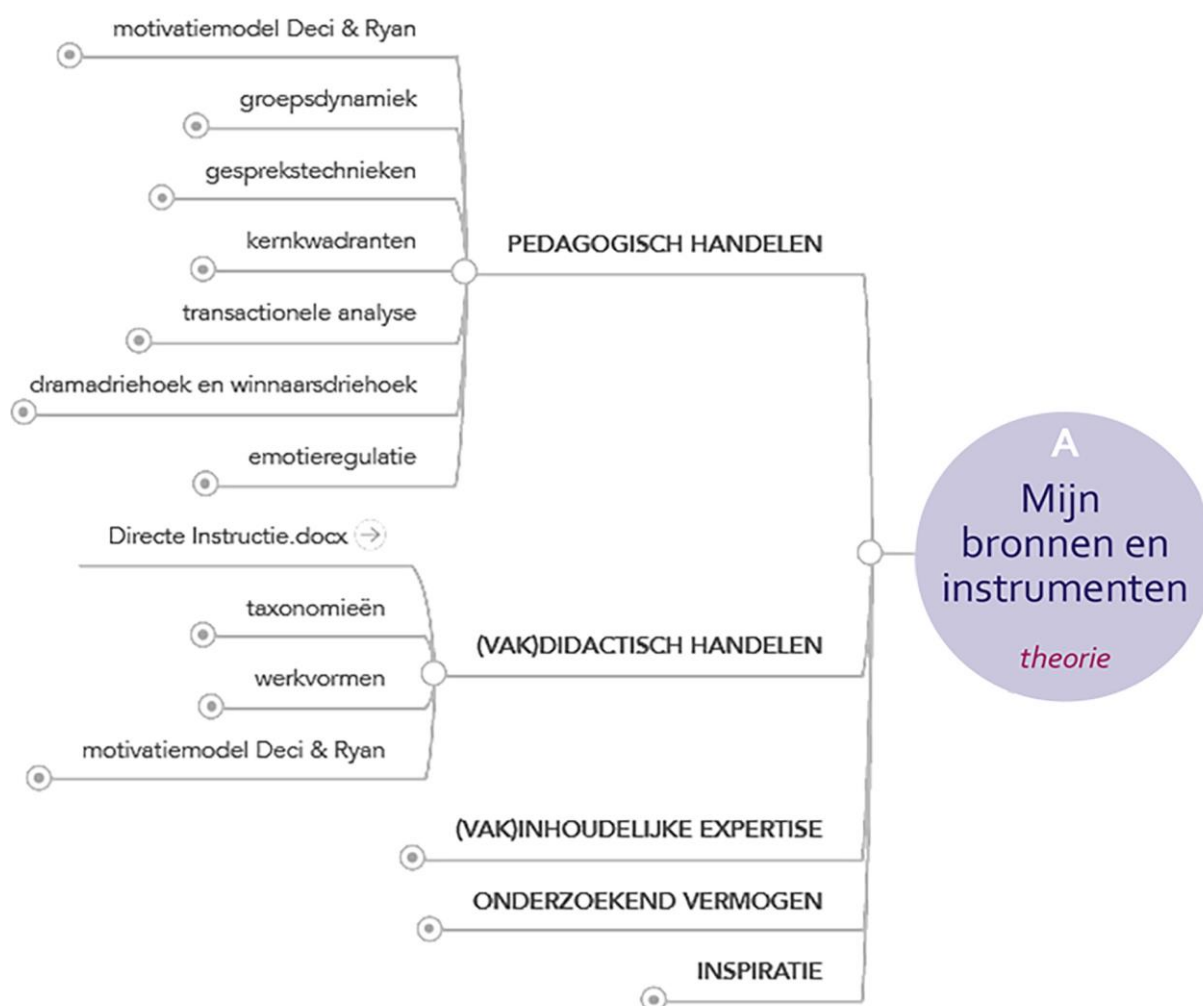
De NOA-Mindfolio is een portfolio in de vorm van een digitale mindmap. De student kan hierin relevante onderwijskundige bronnen (A = theorie) met de visie van de school op onderwijs (B = praktijk) en zijn professionele identiteit (C = persoon) verbinden, om op basis daarvan voor zijn eigen leerdoelen (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 & 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:

Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken.



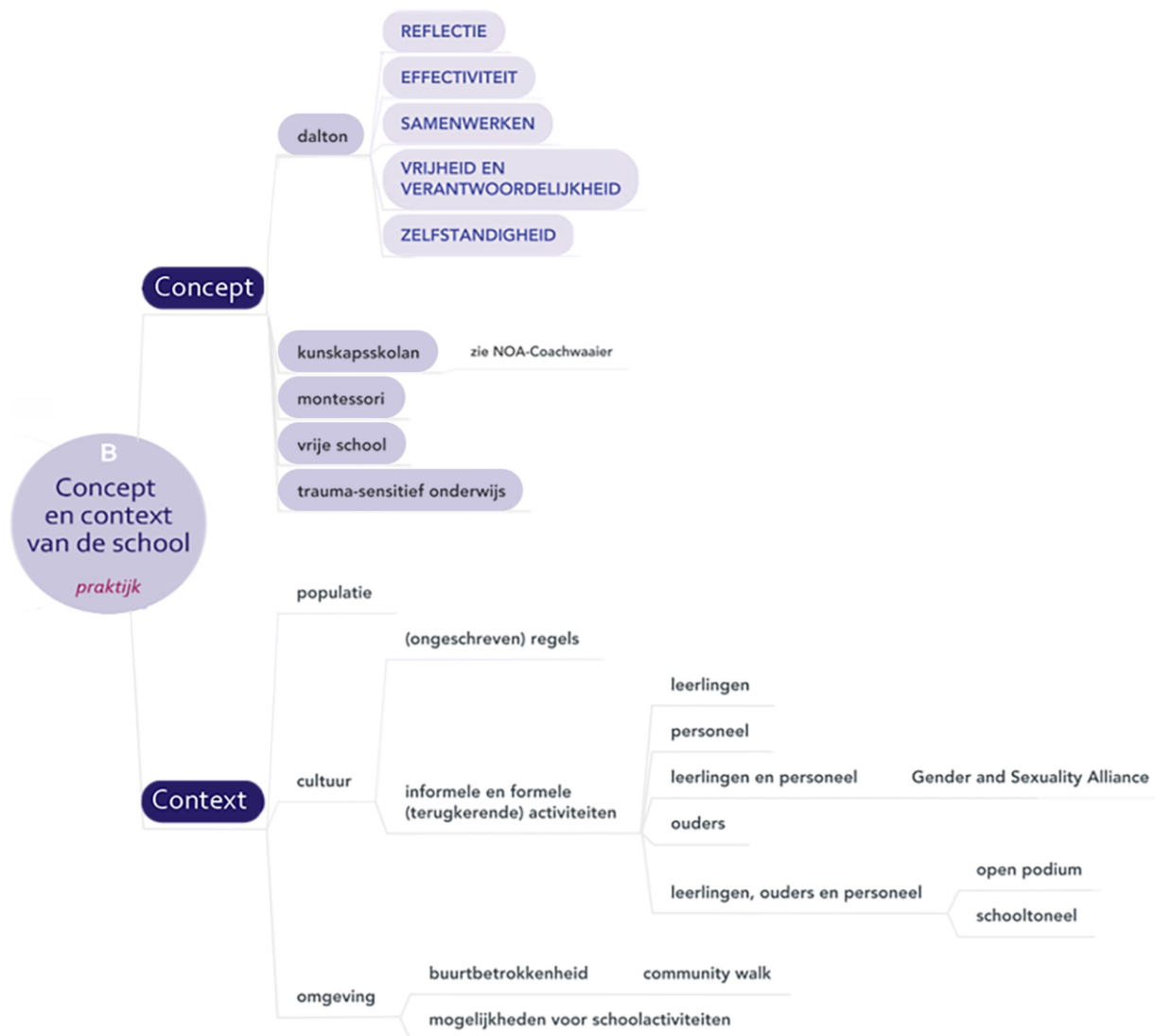
Figuur 3: uitsnede van mindfolio van student F. bij 'Pedagogisch handelen' (A)



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

Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken.

## 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.

Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken.

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

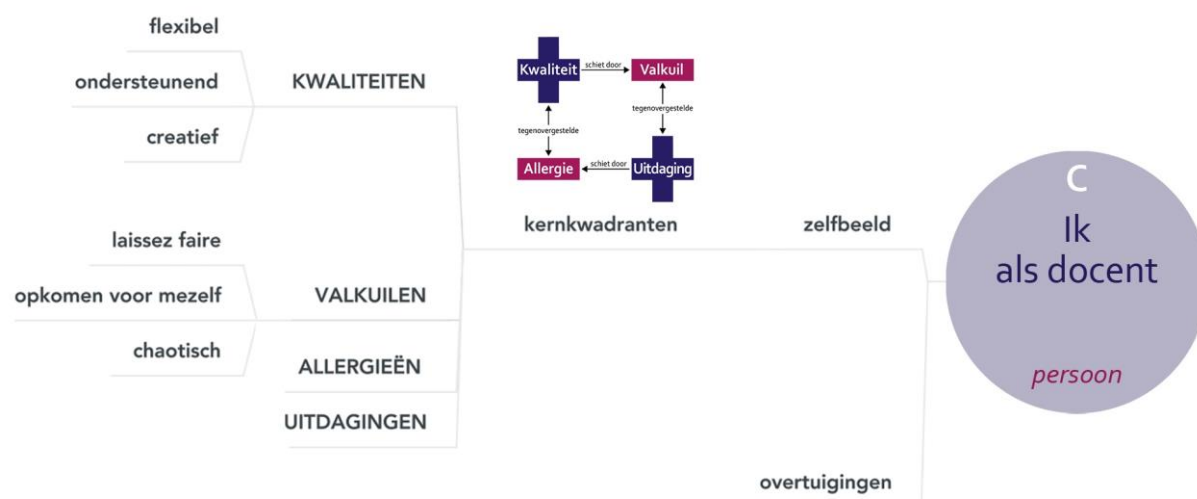
De studenten kunnen bij zulke onderwijskundige verkenningen putten uit de bronnen die in A. Mijn bronnen en instrumenten over formatieve evaluatie te vinden zijn, of, andersom, 'updaten' A juist met de tijdens de intervisie nieuwverworven onderwijskundige kennis en bronnen.

### 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 reflectiemethodieken<sup>12</sup> behandeld en geoefend. Deze methodieken zijn in A. Mijn bronnen en instrumenten alsook in de NOA-Coachwaaier opgenomen.

<sup>12</sup> uit 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 interventie<sup>13</sup>, 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 reflectie<sup>14</sup> 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).

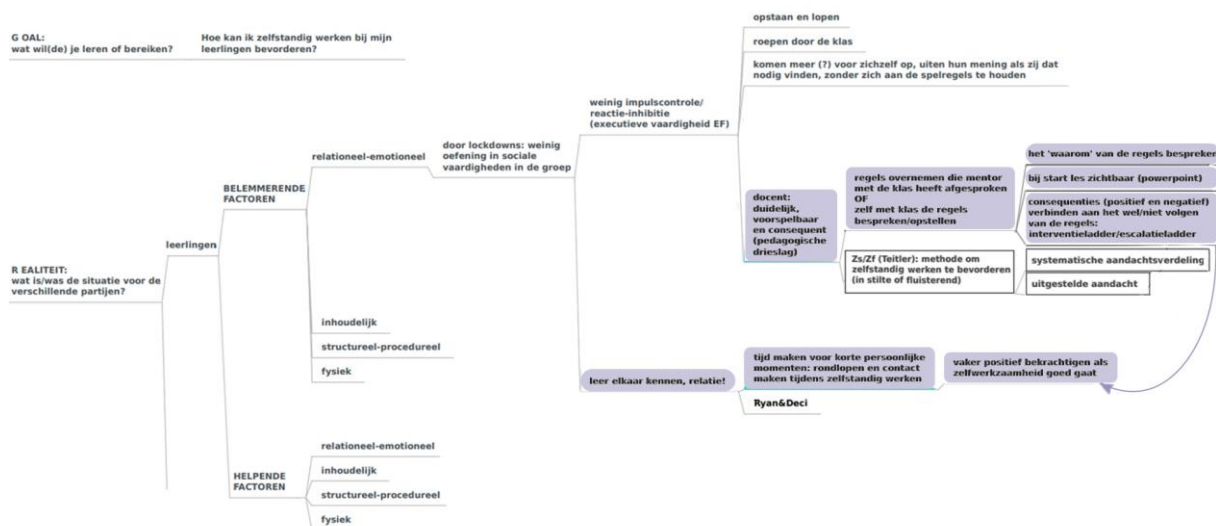
<sup>13</sup> een zogenaamde 'happy mistake': 'happy' omdat 'mistakes' tot leren/verbeteren leiden en daarom welkom zijn

<sup>14</sup> 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.



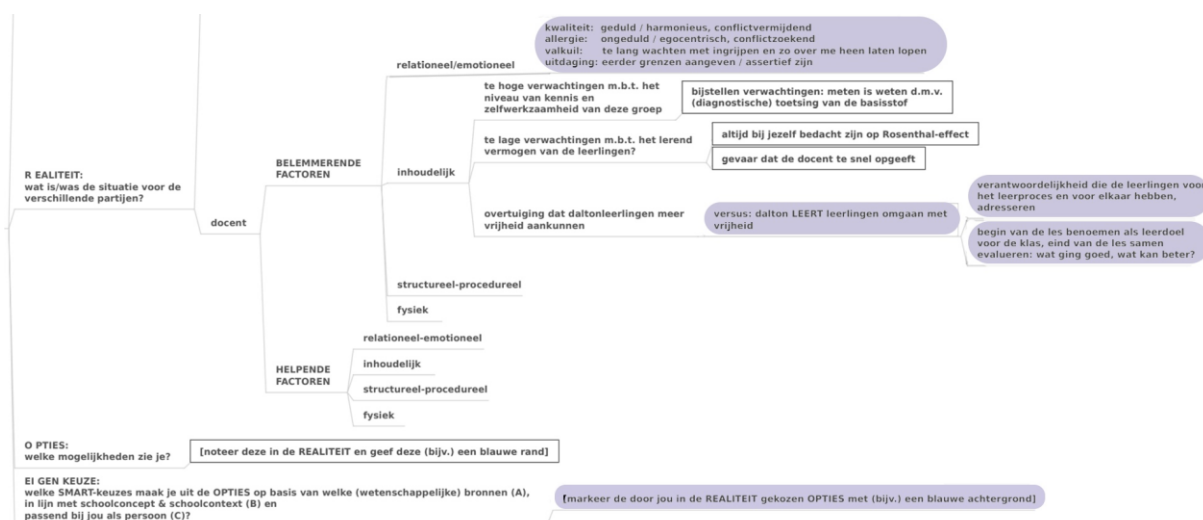
Figuur 9: D. uitwerking Realiteit-leerlingen-belemmerende factoren en Opties voor zelfstandig werken

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'

Kansen om de rol van de werkplekbegeleider te versterken.

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 schoolleiding.

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](http://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](mailto: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](mailto: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.

## Nieuwe aanpak / methodiek

### Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren: 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 werkplekleren 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 werkplekleren 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 werkplekleren 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 werkplekleren: 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

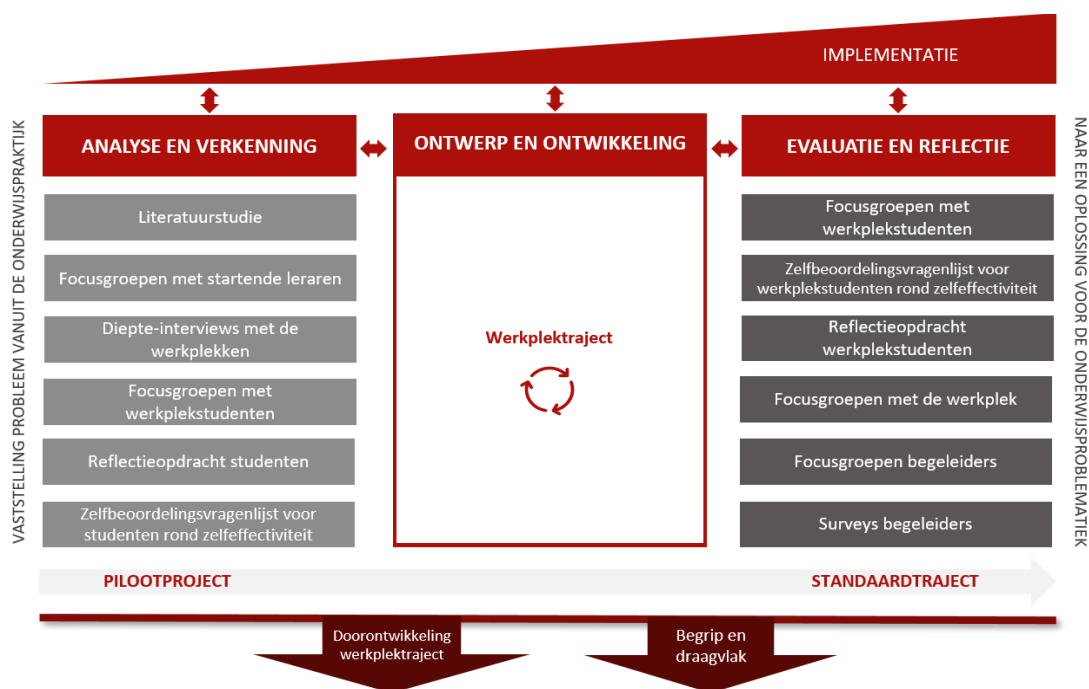
Omdat in Work@OT onderzoek en doorontwikkeling van het werkplektraject elkaar cyclisch versterkten werd gekozen voor Educational Design Research (EDR; McKenney & Reeves, 2014) als methodologisch model. EDR kan worden omschreven als een genre van onderzoek waarbij het cyclisch ontwikkelen van oplossingen 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 werkplekcleren 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**

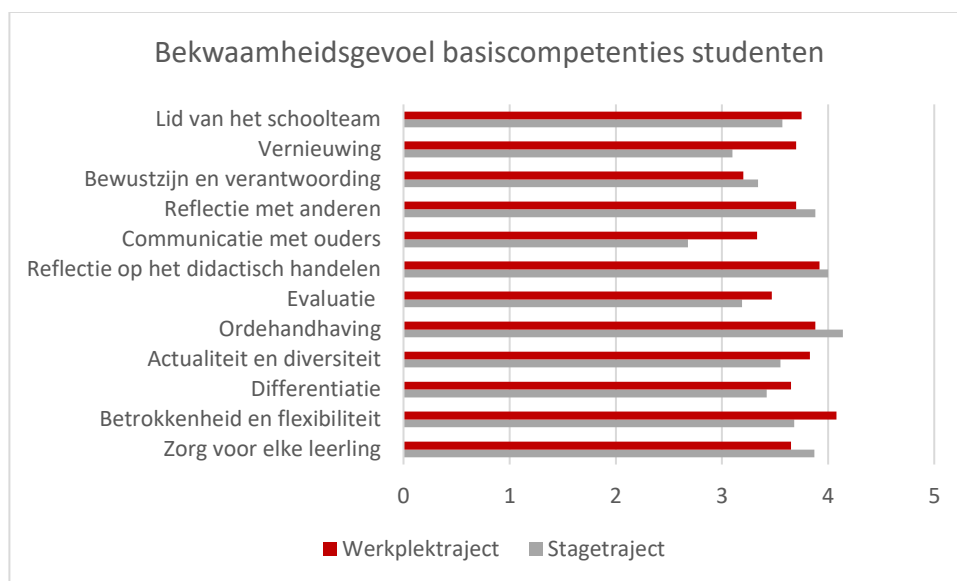
In het pilootproject werd intensief samengewerkt tussen de lerarenopleiding, studenten en de werkplek. Bij het herontwerpen leek het dan ook cruciaal deze belanghebbenden te bevragen. De standpunten van de werkplek werden gecapteerd via diepte-interviews met één mentor en twee directeurs. Daarin werd 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.

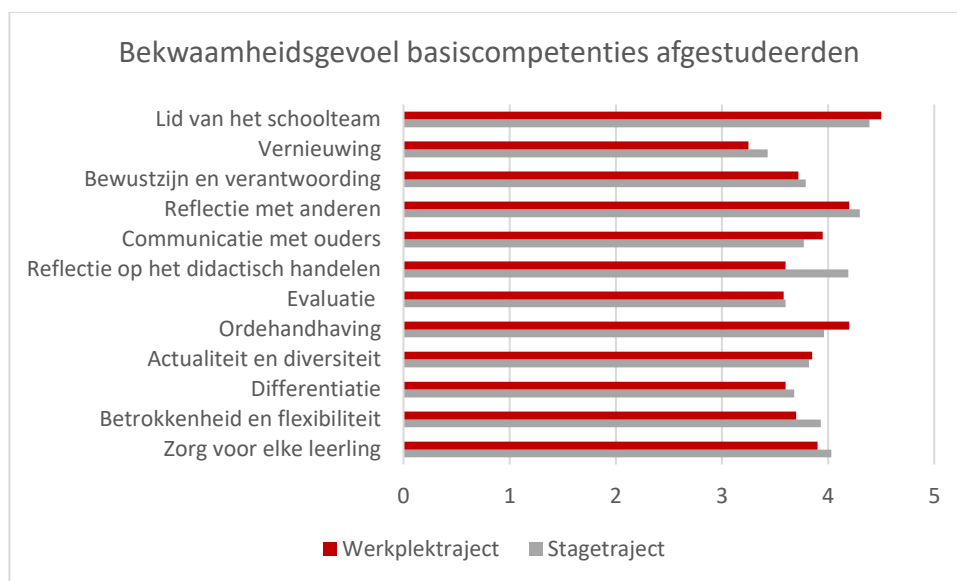
De vragenlijst werd door 206 studenten en recent afgestudeerde oud-studenten ingevuld. Studenten maakten deel uit van het reguliere stagetraject (n=67 studenten; n=75 startende leraren) of het pilootproject werkplekleren (n=8 studenten; n=8 startende leraren die deelnamen aan de pilot). De verschillende 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  $\eta^2$  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.

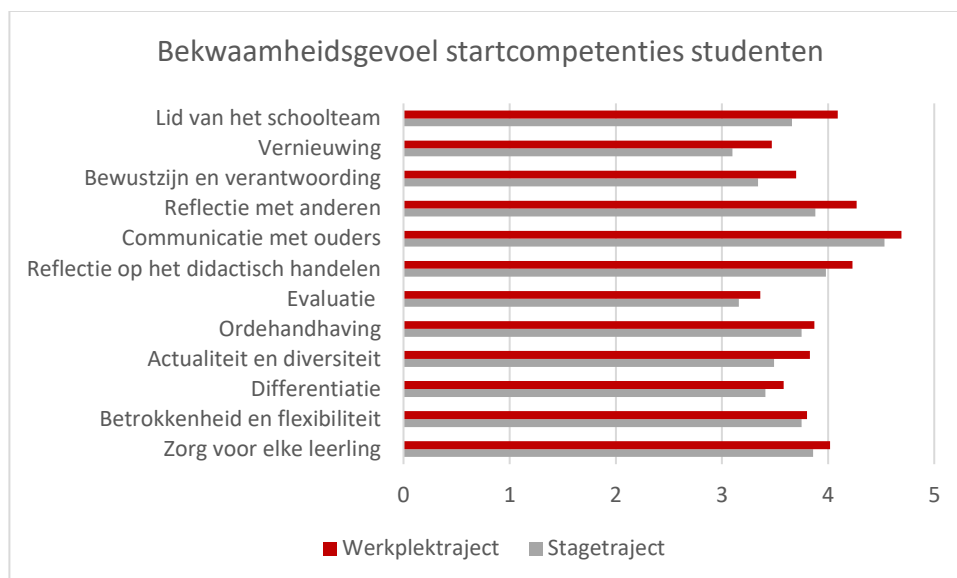
De gesprekken legden ook een aantal uitdagingen bloot, waaronder de nood aan het opbouwen van een professionele relatie tussen alle belanghebbenden. Het verduidelijken van de verwachtingen en rollen werd daarbij aangehaald als een belangrijke voorwaarde. Net als bij de evaluatie van het piloottraject 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.

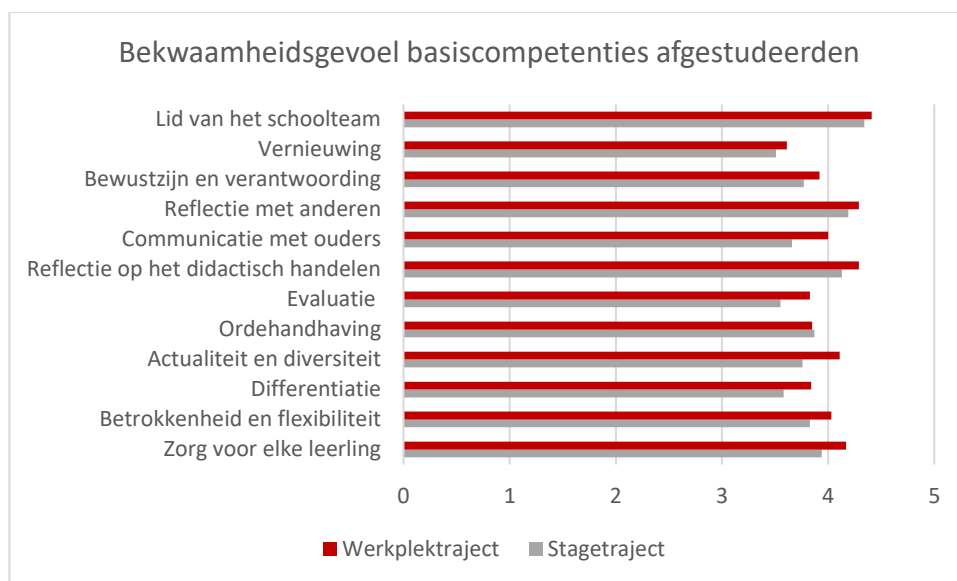
Figuur 4 visualiseert het bekwaamheidsgevoel voor studenten in het (oude) stagetraject (n=67) en het nieuwe werkplektraject (n=104). Net zoals in de Analyse- en verkenningsfase schatten de studenten uit het werkplektraject hun bekwaamheid voor de meeste schalen hoger in. Het belangrijkste verschil

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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](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>

## Praktijkvoorbeeld

### Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren

*Corry Kocken, AOS Noord- en Zuidoost Brabant, Colette van den Heuvel, Samen Opleiden | AOSL*

*Het samen opleiden krijgt een stevige impuls en de partnerschappen worden gestimuleerd om de samenwerking verder te versterken. Met de groeiambitie van 100% opleiden in de opleidingsscholen en de toetreding van nieuwe scholen en instituten binnen de partnerschappen, maar ook met het bestuursakkoord 'Flexibilisering van de lerarenopleidingen' en daarmee de roep om meer maatwerk, worden partnerschappen voor Samen Opleiden uitgedaagd om opnieuw indringend te kijken naar de leeromgeving die de opleidingsschool is.*

*Belangrijke vragen daarbij zijn of de bestaande opleidings- en begeleidingsprogramma's nog passen bij de huidige ontwikkelingen en als dat niet meer zo is, welke aanpassingen dan nodig zijn.*

*Om die vragen goed te beantwoorden is het van belang dat de partners binnen samen opleiden over de grenzen van het eigen instituut en de eigen school heen samenwerken, zowel bij het ontwerp en de ontwikkeling van die leeromgeving, als bij de uitvoering daarvan. Dit is niet altijd een makkelijke opgave. Het ontwerpmodel voor een hybride leeromgeving van Zitter & Hoeve kan hierbij ondersteunend zijn.*

*Binnen Samen Opleiden | AOSL wordt dit ontwerpmodel in de komende tijd ingezet als hulpmiddel bij het herontwerp en de doorontwikkeling van deze leeromgeving. Binnen AOS Noordoost-Brabant wordt het model al gebruikt in de uitvoering.*

*In dit artikel beschrijven we het model van Zitter & Hoeve als ontwerpmodel voor een hybride leeromgeving, verkennen we de verschillende toepassingsmogelijkheden die het model in onze ogen biedt en beschrijven we de praktijkervaring van AOS Noordoost-Brabant in de uitvoeringsfase. We starten met een korte beschrijving van de hybride leeromgeving in de context van Samen Opleiden.*

*De concrete ervaringen met het model in de fase van herontwerp en doorontwikkeling beschrijven we in een volgend artikel.*

### De hybride leeromgeving van Samen Opleiden

Een belangrijke uitdaging voor het beroepsonderwijs is de verbinding tussen de schoolse context van het opleidingsinstituut en de beroepspraktijk. Uit onderzoek blijkt dat er vaak een kloof bestaat tussen wat er aan leerinhoud wordt aangeboden en wat er van competente beroepsbeoefenaars wordt gevraagd in een steeds complexere wereld (Baartman & De Bruijn, 2011).

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren.

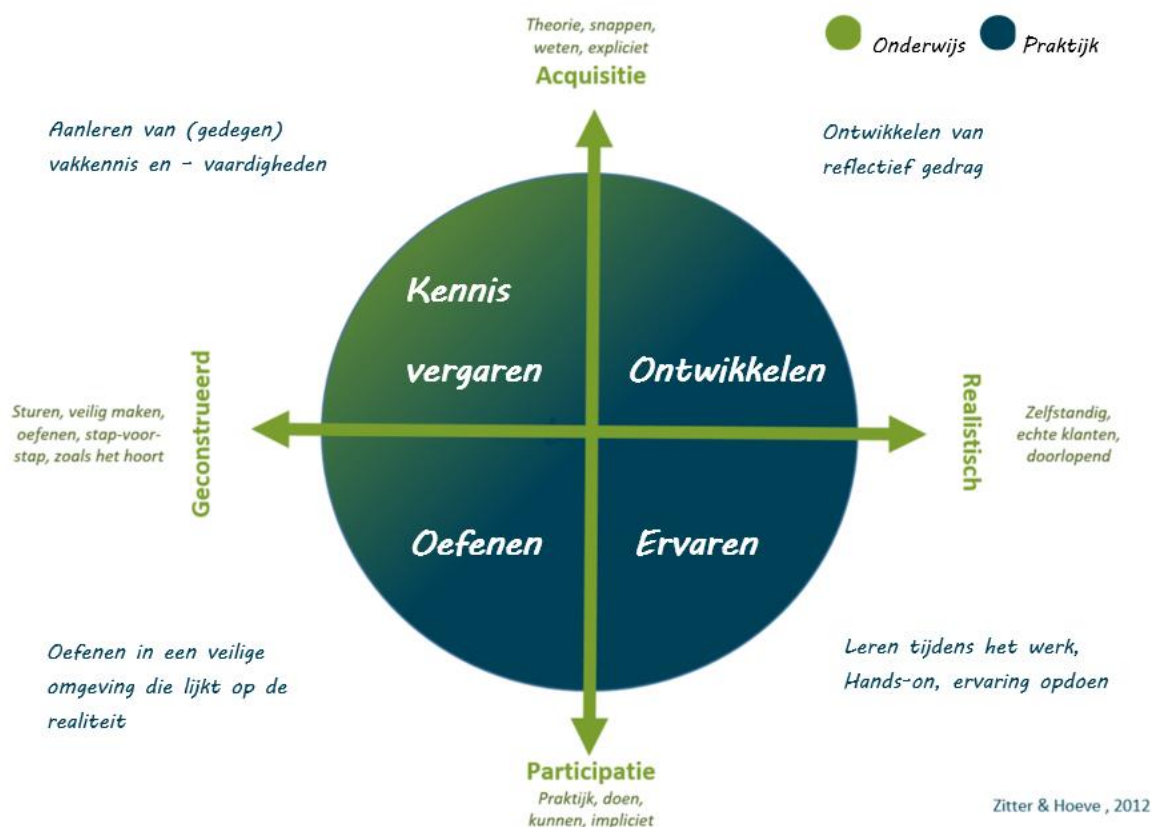
Om de transitie naar de beroepspraktijk beter te faciliteren is de afgelopen jaren in het veld van het middelbare beroepsonderwijs geïnvesteerd in de ontwikkeling van hybride leeromgevingen. Dit zijn omgevingen waarin het leren van de student binnen een schoolse context met de authentieke beroepspraktijk wordt verweven. Door deze verwevenheid ontstaat samenhang waardoor studenten een geïntegreerde kennisbasis kunnen ontwikkelen (Zitter & Hoeve, 2016).

Dit sluit aan bij de beschrijving van de leeromgeving zoals deze onder andere bij waarborg 2 in het nieuwe kwaliteitskader 'Samen Opleiden & Inductie' is opgenomen. Daarin staat dat het partnerschap op basis van de visie op het leren van de leraar een samenhangende en consistente leeromgeving realiseert. Een leeromgeving die (aankomende) leraren ondersteunt in hun leer- en ontwikkelproces als professional, waarbij sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid, een verbinding tussen theorie en praktijk, en samenhang en verbinding tussen het leren op het opleidingsinstituut en op de werkplek (Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie, 2021, p. 15). Daarmee is de ontwikkeling van hybride leeromgevingen ook voor lerarenopleidingen, zowel hbo als universitair, van belang.

### **Een model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving**

Het ontwerp van een hybride leeromgeving is complexer dan het ontwerp van een eenvoudige leeromgeving, omdat de context wordt verbreed en zich uitbreidt tot de werkplek (Zitter & Hoeve, 2013). Het is dan noodzakelijk om de leeromgeving in afstemming met de partners te ontwerpen en alle verschillende elementen en perspectieven op elkaar af te stemmen tot een samenhangend geheel.

Het ontwerpmodel voor een hybride leeromgeving van Zitter & Hoeve kan hierbij ondersteuning bieden (zie figuur 1). Dit model geeft inzicht in de verschillende contexten waarbinnen geleerd kan worden en helpt ons om die leeromgeving bewust en in onderlinge samenwerking vorm te geven.



Figuur 1. Ontwerpmodel voor een hybride leeromgeving

## Twee dimensies

Het model onderscheidt twee dimensies. De ene dimensie (de verticale as) beweegt tussen twee uiterste vormen van leren: acquisitie en participatie. Acquisitie, oftewel verwerving, gaat over weten en snappen. Het gaat om het aanleren van theorie, het verwerven van expliciete kennis. Aan de andere kant van deze dimensie staat participatie, oftewel deelneming.

De tweede dimensie (de horizontale as) beweegt tussen twee uiterste contexten waarin kan worden geleerd: geconstrueerde of realistische omstandigheden. In geconstrueerde omstandigheden gaat het om nagebootste situaties uit de praktijk. Het gaat dan bijvoorbeeld om leren in trainingsruimtes, oefensituaties of simulaties. Het andere uiterste is de realistische context. Hierin gaat het om leren tijdens het uitvoeren van het echte beroepsproces, ofwel leren terwijl er in de praktijk wordt gewerkt.

## Vier kwadranten

Het combineren van deze twee dimensies levert vier kwadranten op met daarin een onderscheid in kennis vergaren, oefenen, ontwikkelen en ervaren. Een

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkpleklernen.

leeromgeving kan pas hybride worden genoemd als alle vier de kwadranten zijn vormgegeven en op elkaar zijn afgestemd zodat dit door de lerende wordt ervaren als een samenhangend geheel (Zitter & Hoeve, 2012).

In het kwadrant 'ervaren' vinden we het echte werkproces terug. Hier wordt vooral geleerd door het uitvoeren van echte beroepstaken. In het kwadrant 'ontwikkelen' staat het verwerven van expliciete praktijkkennis centraal. Hier wordt reflectief gedrag ontwikkeld bijvoorbeeld door kritisch te reflecteren op praktijksituaties en het expliciet maken van kennis die wordt ontwikkeld tijdens het werken. Het kwadrant 'kennis vergaren' gaat over kennisoverdracht en het verwerven van kennis en vaardigheden in een schoolse setting. Het kwadrant 'oefenen' richt zich op oefensituaties, gestructureerde opdrachten of simulaties (Zitter & Hoeve, 2016).

### **De verschillende toepassingen**

Zoals beschreven in de introductie hebben de genoemde ontwikkelingen rond het Samen Opleiden ook invloed op de opleidings- en begeleidingsprogramma's. Dit leidt tot vraagstukken bij zowel het (her-)ontwerpen, als bij de (door-)ontwikkeling en de uitvoering daarvan, waarbij betrokkenen voortdurend moeten schakelen tussen inhoud en proces. Goede afstemming tussen de partners van het partnerschap is dan van belang; het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve kan hierbij een waardevol hulpmiddel kan zijn. Onderstaand schetsen we verschillende toepassingen van het model waarbij we onderscheid maken tussen de ontwerpfase, de ontwikkelfase en de uitvoeringsfase van deze (ver)nieuw(d)e leeromgeving.

In de *ontwerpfase* van opleidings- en begeleidingsprogramma's geven de vier kwadranten in het model de ontwerpers handvatten om de leerinhouden, leeractiviteiten en leercontexten te ordenen en op elkaar af te stemmen. Door deze te inventariseren en te plaatsen in de kwadranten en waar nodig aan te vullen kom je samen tot een rijk afgewogen palet van leerervaringen voor de student.

Dit sluit aan bij waarborg 2 van het kwaliteitskader: *"Het ontwerp bevat een variëteit aan leeractiviteiten die het leren van de diverse aspecten van het beroep van leraar optimaal stimuleren."*

In de *ontwikkelfase* bieden de gevulde kwadranten in het model een houvast in de dialoog over de organisatie van de uitvoering. In deze fase gaan de partners van het partnerschap op zoek naar antwoord op vragen als 'Hoe creëren we de optimale context voor werkplekleren?', 'Wie doet hierin wat?' en 'En hoe kunnen we over de grenzen van onze eigen organisatie heen samen werken?'

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren.

In de *uitvoeringsfase* bieden de gevulde kwadranten in het model aanknopingspunten voor het samenstellen van een menukaart voor de student die op basis van zijn individuele leerdoelen een gefundeerde keuze maakt uit de diversiteit van leeractiviteiten. Dit gebeurt in zorgvuldige afstemming binnen de zogenaamde 'gouden driehoek' met de instituutsopleider en schoolopleider c.q. werkplekbegeleider (Timmermans & Kroeze, 2019).

In onderstaande matrix wordt schematisch weergegeven wanneer het model van toepassing kan zijn en voor wie op dat moment.

| <b>Fase</b>             | <b>Een antwoord op de vraag...</b>                                                                                   | <b>Met wie</b>                                                                                                                   | <b>Dit draagt bij aan een ...</b>                                              |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ontwerp-fase</i>     | Wat zijn de nieuwe ontwerpprincipes en hoe ziet het (ver)nieuw(d)e opleidings- en begeleidings-programma er dan uit? | Ontwerpers van (ver)nieuw(d)e leeromgevingen en opleidings- en begeleidingsprogramma's                                           | consistente leeromgeving met inhoudelijke en opleidings-didactische afstemming |
| <i>Ontwikkel-fase</i>   | Wie doet daarin wat, wanneer en hoe?                                                                                 | Uitvoerders van opleidings- en begeleidingsprogramma's                                                                           | goede organisatie                                                              |
| <i>Uitvoerings-fase</i> | Met welke leerinhouden en in welke context gaat de student aan de slag?                                              | De gouden driehoek (student, instituutsopleider, schoolopleider/werkplek-begeleider) aangevuld met experts uit de beroepscontext | maatwerk voor de student                                                       |

### **Het model in de praktijk van het samen opleiden: een voorbeeld van toepassing in de uitvoeringsfase**

Binnen AOS Noordoost-Brabant hebben betrokken partners gezamenlijk opleidings- en begeleidingsprogramma's ontworpen voor alle studenten binnen deze opleidingsschool. Studenten voeren in de opleidingsschool leeractiviteiten

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkpleklernen.

uit die passen bij de persoonlijke leerdoelen en die leiden tot de daarbij horende leeropbrengsten. Dat vraagt voortdurend afstemming over het ontwerp, de ontwikkeling en de uitvoering van de leertrajecten tussen alle betrokkenen bij het samen opleiden.

Het model van de hybride leeromgeving van Zitter & Hoeve is hierbij een belangrijk hulpmiddel. Bovendien is het model in de uitvoering verhelderend voor de rol die opleiders, werkplekbegeleiders en andere experts uit de praktijk hebben.

Iedere student voert aan het begin van zijn leertraject in deze opleidingsschool een startgesprek. Daarin stippelt hij in een driehoeksgesprek samen met zijn instituutsopleider en werkplekbegeleider/schoolopleider (aangeduid als 'de gouden driehoek') zijn leerroute uit. In het gesprek ontspint zich de leervraag met de leerdoelen die leidend zijn voor de leerroute en wordt gezocht naar de leermogelijkheden voor de student om praktijkervaringen op te doen die aansluiten bij zijn leervraag. De gesprekspartners putten daarvoor uit het kwadrant 'ervaren' en leggen de verbinding met het kwadrant 'kennis vergaren'. De schoolopleider sluit hierop aan door de student in leersituaties te brengen waar hij samen met anderen zijn leervraag expliciteert, erop reflecteert of herformuleert. Deze leeractiviteit past in het kwadrant 'ontwikkelen'. De instituutsopleider legt het accent op het kwadrant linksboven, omdat daarin de relatie wordt gelegd met de kennisbasis en de beroepsvaardigheden die de student in de vorm van leeruitkomsten moet kunnen aantonen. Het kwadrant 'oefenen' biedt de studenten de mogelijkheid te oefenen, bijvoorbeeld met leerlingacteurs of medestudenten. De volgorde waarin een student de kwadrantencyclus doorloopt kan per persoon verschillen.

## **De student en het model van Zitter & Hoeve**

We beschrijven aan de hand van de leerroute die Gijs doorliep in 2020-2021 hoe hij leeractiviteiten heeft ondernomen die passen binnen de vier kwadranten in het model Zitter & Hoeve en hoe hij hierbij is ondersteund en gestimuleerd door opleiders en begeleiders. Gijs is een hbo-student in hoofdfase 2 van zijn opleiding tot leraar.

In de hoofdfase staan twee thema's centraal:

1. Het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat voor de leerlingen;
  2. Het afstemmen van het professionele handelen op de individuele leerling.
- Deze thema's zijn verbonden met leeruitkomsten die de studenten moeten gaan aantonen.

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren.

Iedere student formuleert rond deze thema's persoonlijke leervragen waarin hij eerdere ervaringen meeneemt.

Gijs startte vanuit het driehoeksgesprek met zijn schoolopleider en instituutsopleider met de leervraag: *"Hoe krijg ik inzicht in de ondersteuning die leerlingen van mij vragen en welke begeleiding biedt het ondersteuningsteam aan leerlingen die hulp nodig hebben?"*

Met elkaar en Gijs als regisseur, is een route uitgestippeld om te werken aan deze leervraag, daarbij gebruik makend van alle mogelijkheden binnen de opleidingsschool.

De leerroute van Gijs begon met het leren in de praktijk (kwadrant 'ervaren') door in de klas waarvoor hij ook het onderwijs zou gaan verzorgen de leerlingen te observeren. Hij ging zich verder verdiepen in twee leerlingen die zijn bijzondere aandacht trokken en legde zijn observaties naast de inzichten van de werkplekbegeleider (kwadrant 'ontwikkelen'). Zo kwam hij tot eerste aanwijzingen voor zijn handelen richting deze leerlingen. Op een van de inspiratiemiddagen die in de opleidingsschool schooloverstijgend worden georganiseerd, koos Gijs voor een workshop over zorgsystemen op school. Daarin had hij de mogelijkheid om in gesprek te gaan met leerlingen die wat betreft ondersteuningsbehoeften leken op één van de leerlingen die hem in zijn 'eigen' klas waren opgevallen (kwadrant 'oefenen'). Zijn eigen ervaringen in de klas, zijn aangescherpte observaties, de informatie en inzichten opgedaan tijdens de workshop boden hem verschillende perspectieven.

Deze is hij verder gaan onderzoeken door zich te verdiepen in de literatuur, waarvoor hij vanuit de lerarenopleiding aanwijzingen en colleges kreeg (kwadrant 'kennis vergaren'). Bovendien wilde hij in gesprek met experts uit de school, onder andere de zorgcoördinator en de mentor, die hem verder konden brengen. Deze gesprekken zijn voorbereid in de groepsbijeenkomsten, die de opleiders met studenten organiseren. Gijs oefende zo samen met collega's in opleiding hoe hij gedurende de gesprekken met experts zijn doelen duidelijk voor ogen kon blijven houden en hoe hij kon doorvragen (kwadrant 'oefenen'). Dit deel van zijn leerroute leverde Gijs tal van aanwijzingen op voor zijn pedagogische en didactische aanpak die hij ging toepassen in zijn lessen (kwadrant 'ervaren'). Het besef ontstond dat hij vanuit zijn pedagogische rol leerlingen ook zou moeten kunnen gaan coachen. Dit leidde tot een nieuwe leervraag: *"Op welke manier voer ik een coachingsgesprek met leerlingen?"*

Tijdens een tweede inspiratiemiddag koos hij onder andere voor de workshop 'Coachende gesprekken' om zo te leren over dit type gesprekken en om experts aan het werk te zien. Met deze verkregen inzichten, verrijkt met kennis uit

literatuur (kwadrant 'kennis vergaren'), heeft hij tijdens een werkbijeenkomst samen met collega's in opleiding een coachingsgesprek voorbereid (kwadrant 'oefenen').

Na het coachingsgesprek met zijn leerlingen heeft Gijs in groepsbijeenkomsten en met zijn werkplekbegeleider gereflecteerd op het coachingsgesprek en op alles wat hij ten aanzien van zijn leervraag heeft opgehaald aan theorie, inzichten van experts en van collega's in opleiding (kwadrant 'ontwikkelen'). Hij is tot het inzicht gekomen dat hij zijn leerlingen meer autonomie zou willen bieden. Hij wil zijn lessen voortaan anders vormgeven door leerlingen keuzemogelijkheden te bieden en te variëren in werkvormen. Een ander belangrijk inzicht was dat hij tijdens de les zelf minder aan het woord wilde zijn en dat hij de leerlingen actiever bij de les wilde betrekken. Hij merkte dat dit werkte (kwadrant 'ervaren'). Uit evaluaties bleek hem dat hij daar steeds beter in slaagde. En vervolgens ontstond zich weer een nieuwe leervraag (kwadrant 'ontwikkelen').

## **Samen verder**

Bovenstaand praktijkvoorbeeld laat zien hoe binnen AOS Noordoost-Brabant het model van Zitter & Hoeve in de uitvoeringsfase is toegepast. Gijs heeft, uitgaande van zijn leerdoelen, gebruik gemaakt van een diversiteit aan leermogelijkheden vanuit de vier kwadranten van het model. Zijn opleiders en werkplekbegeleiders zijn gedurende zijn leertraject steeds met elkaar in verbinding geweest. Hierdoor dragen zij stevig bij aan een consistente leeromgeving, waarbij de kloof tussen het leren op het instituut en in de beroepspraktijk steeds kleiner wordt.

Deze werkwijze wordt zowel vanuit het perspectief van de student als dat van het partnerschap geëvalueerd. Alle betrokkenen bij samen opleiden moeten deze werkwijze namelijk onderschrijven en kunnen vertalen naar hun eigen rolopvatting.

Dit vraagt een bredere betrokkenheid van collega's bij samen opleiden, over de grenzen van de eigen organisatie heen werken en vertrouwen in de expertise van de ander.

Gezien het nieuwe kwaliteitskader en de groeiambitie (100% samen opleiden) zullen veel partnerschappen hun leeromgeving en bestaande opleidings- en begeleidingsprogramma's gaan herijken en tegen deze uitdaging aanlopen. Zoals gezegd kan het model van Zitter & Hoeve dan helpend zijn, zowel in de (her)ontwerp-, ontwikkel- als in de uitvoeringsfase. Hier samen aan werken is een rijke vorm van professionalisering.

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren.

Over de concrete ervaringen met dit model in de ontwerp- en ontwikkelfase schrijven we graag in een volgend artikel.

### **Corry Kocken-van Acht**

Drs. Corry Kocken-van Acht is programmadirecteur van AOS Noordoost-Brabant en van AOS- Zuidoost-Brabant. Het partnerschap in Noordoost-Brabant is vanaf het allereerste begin van het concept opleidingsscholen actief in het samen opleiden. Het partnerschap Zuidoost-Brabant is sinds 2019 erkend. Bij beide partnerschappen is ze sinds aanvang ervan betrokken.

[c.kocken@aos-oostbrabant.nl](mailto:c.kocken@aos-oostbrabant.nl)

### **Colette van den Heuvel**

Colette van den Heuvel is programmamanager van Samen Opleiden | AOSL. Een partnerschap voor voorgezet onderwijs in Limburg dat, door verouderde werkwijzen en groei, nu in de her-ijkingsfase zit. Zij is sinds 2018 programmamanager en combineert deze rol op dit moment met de rol van NPO@Limburg-kwartiermaker.

[cvandenheuvel@aosl.nl](mailto:cvandenheuvel@aosl.nl)

### **Referenties**

Baartman, L.K.J., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134.

Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (2021). Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 09-09-2022, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2022/01/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-en-Inductie-en-werkwijze-peer-review-2.pdf>.

Timmermans, M. & Kroeze, C. (2019). Een samenhangend curriculum ontwerpen in de driehoek. Platform Samen Opleiden. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/10/Een-samenhangend-curriculum-ontwerpen-in-de-driehoek.pdf>

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen. Het verweven van leer- en werkprocessen*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Het ontwerpmodel van Zitter & Hoeve als hulpmiddel in de verschillende fases van doorontwikkeling van het werkplekleren.

Zitter, I., & Hoeve, A., m.m.v. Aalsma, E. (2016). *Van losse ingrediënten naar een smakelijk gerecht*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.  
<https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/van-losse-ingrediënten-naar-smakelijk-gerecht/>

## Biografieën gastredactie Themanummer TvL – bij inleidend artikel

**Bob Koster** is als lerarenopleider jarenlang verbonden geweest aan de Universiteit Utrecht. Hij is op dit moment verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, was daar lector werkplekleren en werkt als instituutsopleider bij het Koning Willem 1 College in 's-Hertogenbosch.

**Martiene Enserink** - Met aandacht en liefde voor mens en onderwijs lever ik vol enthousiasme een bijdrage aan Samen Opleiden en Professionaliseren. Sinds 2019 werkzaam als coördinator van Opleidingsschool Landstede MBO-Windesheim en projectleider PDG voor Landstede MBO in Zwolle. Daarnaast werkzaam als kwaliteitszorgmedewerker voor Landstede MBO locatie Raalte.

**Chris Kroeze** - Chris Kroeze houdt zich in verschillende contexten bezig met werkplekleren en de schoolorganisatie. Hij promoveerde op onderzoek naar begeleiding bij Samen Opleiden. Chris heeft onder meer bijgedragen aan het *Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie* en de NVAO systematiek voor dialoog over de kwaliteit van het werkplekleren in het hoger onderwijs.

**Marco Mazereeuw** is lector en practor Beroepsgerichte didactiek en Leven Lang Ontwikkelen bij NHL Stenden Hogeschool en het Friesland College. Daarnaast werkt hij als onderzoeker bij de onderzoeksgroep Life- long Learning and social intervention van de Rijksuniversiteit Groningen.

**Martin van der Plas** (1959) heeft een ruime onderwijservaring als docent, onderwijskundige, ontwikkelaar en begeleider in het beroepsonderwijs. Hij is schoolopleider en lerarenopleider bij de Zeeuwse Academische Opleidingsschool. Hij geeft trainingen rond didactiek, pedagogische tact, beroepsethiek en begeleidingsvaardigheden vanuit de academie van Scalda, het ROC van Zeeland. Martin is eindverantwoordelijke voor de inductietrajecten voor startende medewerkers, de ontwikkeling en uitvoering van pedagogisch didactisch getuigschrift (PDG) trajecten en PDA trajecten. Hij begeleidt het onderzoek van collega's die een HBO of WO master studie volgen.

**Dr. Judith de Ruijter** is partner en senior onderzoeker/adviseur bij AO Consult, een onderzoeks- en adviesbureau gespecialiseerd in vraagstukken op het gebied van onderwijs en arbeidsmarkt. Judith heeft ruime ervaring in de wereld van het samen opleiden en professionaliseren, zowel in onderzoek (o.a. naar gelijkwaardige samenwerking), advies (o.a. dossier groei) als in het projectmanagement van diverse opleidingsscholen.

**Annette Schaafsma** - Annette Schaafsma is jarenlang verbonden geweest aan de Marnix Academie in Utrecht als opleider van (aankomende) leraren basisonderwijs en programmaleider Samen Opleiden en Professionaliseren. In september 2022 heeft zij de stap gemaakt naar de basisschool als interim onderwijsprofessional. Na jaren te hebben bijgedragen aan het (samen) opleiden van nieuwe leraren werkt zij nu met hen samen in de school.

**Edmée Suasso de Lima de Prado** - Edmée Suasso is werkzaam aan de lerarenopleiding Saxion Enschede als programmaleider [Samen Opleiden](#) binnen [Kennisnetwerk Lerende Leraren](#). Zij werkt nauw samen met het landelijk [Platform Samen Opleiden & Professionaliseren](#) en is betrokken bij het ontwikkelen van het [Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie](#). Daarnaast was zij voor de NVAO lid van de beoordelingscommissie aspirant opleidingsscholen.

**Marielle Theunissen** - Dr. Mariëlle Theunissen werkt als Hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken, houdt zich bezig met vraagstukken rondom flexibilisering en doet onderzoek naar duo-stages en co-teaching. e-mail: [m.w.g.theunissen@hr.nl](mailto:m.w.g.theunissen@hr.nl)

**Mirella Verspiek** werkt bij het landelijke [Platform Samen Opleiden & Professionaliseren](#), houdt zich daar bezig met vraagstukken rond kwaliteit & kwantiteit van Samen Opleiden en is onder meer betrokken geweest bij de ontwikkeling van het *Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie*.