



# Het werkplekcurriculum in de school

Opleiden op de werkplek

—

Jeroen Onstenk



# Inhoudsopgave

Inleiding	4
1 Het leren van de student stimuleren	6
2 De rol van de opleider	7
3 Samen werken aan het werkplekcurriculum	11
Over de auteurs	15
Literatuur	15

# Inleiding

Leren op de werkplek is de kern van het werkplekcurriculum van de lerarenopleiding. In het katern *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek* (Onstenk, 2016) is beschreven wat scholen kunnen doen om het leren van (aankomende) leerkrachten te (h)erkennen en effectief in te richten. Dit tweede katern *Het werkplekcurriculum in de school: opleiden op de werkplek* gaat in op de rol van de begeleiding. Begeleiding van het leren op de werkplek is de kern van het opleiden op de werkplek. Hoe kan het leren van de student op de werkplek worden (h)erkend, georganiseerd, begeleid en gestimuleerd?

Met 'werkplekcurriculum' bedoelen we dat schoolopleiders, mentoren én studenten stilstaan bij de vraag: wat en hoe kunnen studenten leren op de werkplek? Een werkplekcurriculum heeft een opbouw, die door de opleiding, de school en de aankomende leraar wordt aangebracht. Er vindt op de werkplek allerlei beoogd (formeel) en spontaan (informeel) leren plaats, maar we spreken van 'werkplekcurriculum' als het leren op bepaalde momenten gericht wordt 'aangeboden' en als het handelen van de student op leren is gericht. Samen opleiden betekent dat leren op de werkplek een substantieel onderdeel is van de opleiding. Een belangrijke vraag daarbij is in welke mate het werkpleklernen is te sturen of is te benutten als een werkplekcurriculum, en wat dat betekent voor het gehele opleidingscurriculum (Kroeze, 2014).

De schoolpraktijk kan voor studenten een krachtige leeromgeving zijn, maar is dat niet vanzelf. De leerwerkplek moet de aankomende leraar in staat stellen om relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepsituatie bieden om vakmanschap te ontwikkelen (Koster en Onstenk, 2009; Timmermans, 2012). Vakmanschap is een combinatie van kennis, vaardigheden en de intrinsieke motivatie om het werk goed te doen, vanuit de betrokkenheid bij dat werk. Vanuit die betrokkenheid wil je de bekwaamheid die je hebt bewust inzetten. Omgekeerd draagt betrokkenheid bij aan reflectie en aan de ontwikkeling van bekwaamheden.

Alleen ervaringen opdoen is een zwakke en ongerichte vorm van leren. 'Ervaring opdoen' betekent ondergedompeld worden in een sociale en culturele schoolpraktijk, waarin al conceptuele relaties en interpretaties bestaan. De begeleider en collega's hebben altijd hun eigen interpretaties van wat er plaatsvindt. Die interpretaties bestaan meestal uit een mix van expliciete en impliciete elementen (Guile & Griffiths, 2003). Voor de aankomende leraar wordt de waarde van een ervaring mede bepaald door de interpretatie die relevante anderen aan die ervaring geven.

De betekenis en de waarde van ervaring hangen dus niet alleen af van de ervaring als zodanig, maar ook van hoe en door wie deze wordt geïnterpreteerd. Op basis van hun interpretaties ontwikkelen vakmensen eigen subjectieve praktijkkennis, die ze delen met anderen (collega's en nieuwelingen). Dit geeft de student de kans eigen praktijkkennis te ontwikkelen.

## Didactiek op de werkplek

Opleiden op de werkplek vereist een nieuwe didactiek. Volgens Billett (2006) heeft zo'n didactiek drie kenmerken: 1) agency, 2) affordance en 3) structuring practice and providing guidance. Met andere woorden: er wordt iets gevraagd van de student, er wordt iets gevraagd van het leerpotentieel van de opleidingsschool (Timmermans, 2012) en er wordt iets gevraagd van de ondersteuning en de begeleiding die de student krijgt.

Het gaat om meer dan traditionele begeleiding. Zo noemt Billett (2006) bijvoorbeeld: het (voor)structureren van de praktijk, actieve begeleiding gericht op het ontwikkelen van adequaat praktijkhandelen, en begeleiding van het reflecteren op ervaringen in het licht van nieuwe taken en omstandigheden (recontextualiseren). Ook de ondersteuning van studenten bij het formuleren van de eigen leerdoelen is belangrijk (Klarus & Van Vlokhoven, 2014).

Ondersteuning en begeleiding van het werkplekleren is complex, omdat de student niet alleen begeleiding krijgt van verschillende mensen op de werkplek, maar ook vanuit de opleiding (coördinatie). Zo wordt de student op school begeleid door de mentor, werkplekbegeleider, schoolopleider en, meestal wat meer op afstand, door de instituutopleider (zie ook *Begeleiding en beoordeling*). Maar ook andere personen in de school kunnen op bepaalde momenten een begeleidende rol spelen (Kroeze, 2014). Zo kunnen collega's uit het team als 'informele' begeleiders fungeren. Soms hebben die zelfs meer invloed dan de werkplekbegeleider of schoolopleider.

# 1 Het leren van de student stimuleren

Bij werkplekleren is het belangrijk de student te activeren. Leren is een actief proces, waarin de lerende kennis verwerft en kennis construeert. Er komen in het werkplekleren verschillende typen leeractiviteiten en leerprocessen voor, vaak in combinatie met elkaar: onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten van en verbinden met theoretische kennis (Bolhuis, Buitink en Onstenk, 2009). Het gemeenschappelijke kenmerk van deze leerprocessen is dat het erom gaat betekenis te geven aan de beroepspraktijk.

Verschillende leervormen kunnen op verschillende manieren worden gestuurd en gestimuleerd. Naarmate de student en de begeleider zich meer bewust worden van dit veelvormig leren, wordt ook meer sturing mogelijk. Zo kan de begeleider de student meer of minder stimuleren om mee te doen aan activiteiten en interacties op de werkplek, en kan de student wel of niet op bepaalde mogelijkheden ingaan. Hij kan initiatieven nemen en verkennen wat er nog meer mogelijk is, en hij kan al dan niet proberen om leermogelijkheden te verbeteren. Door expliciete en impliciete feedback van de werkbegeleider of instituutsbegeleider, wordt de student zich bewust van zijn eigen sturingsmogelijkheden. Dit versterkt zijn werkplekleren.

- Mag de student eigen keuzes maken? Of moet hij 'gewoon' de volgende les van de methode geven?
- Mag de student wel of niet participeren in werkgroepen?
- Wordt de student wel of niet betrokken bij contacten met ouders?

De mate waarin studenten hun activiteiten en hun leren kunnen sturen verschilt, maar zij hebben weldegelijk zelf invloed op de activiteiten die zij doen, en dus ook op wat ze leren (agency, Billett, 2006). De student heeft een eigen verantwoordelijkheid voor het verbinden van de theorie (op de opleiding, in de literatuur) met zijn ervaringen op de werkplek. Leren door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis behoren tot de kern van het werkplekleren.

De student kan meer of minder worden begeleid bij het reflecteren en bij het benutten van theoretische kennis (Bolhuis, Buitink en Onstenk, 2009; Koster en Onstenk, 2009; Koster, 2013). Deels kan de student dit zelf sturen: hij kan zijn mentor, collega of de klas meer of minder oplettend observeren, hij kan meer of minder actief gesprekken aangaan met collega's en hij kan meer of minder intensief nadenken over zijn ervaringen. Zowel de begeleider van de werkplek als de begeleider van de opleiding kan expliciet een appèl doen op een actieve, zelfstandige houding en inzet van de student.

## Moedig als begeleider het initiatief van studenten aan:

- Ga maar op zoek
- Probeer maar uit
- Denk erover na
- Analyseer en reflecteer
- Bespreek ervaringen

## 2 De rol van de opleider

De rol van de opleider op de werkplek is cruciaal (Geldens, 2007). Een begeleider moet vaardig en competent zijn op het gebied van zijn vak in relatie tot het werk op de school én op het gebied van de opleiding en begeleiding van aankomende leraren. De werkplekbegeleider of schoolopleider kan het leren van de student op de werkplek op verschillende manieren bevorderen:

- Toegang geven tot activiteiten en de community
- Exploratie
- Coachen en feedback geven
- Reflecteren, articuleren en exploreren
- Expliciteren
- Modelleren (een voorbeeld zijn)
- Ondersteunen op maat (scaffolding) en loslaten (geleidelijke 'terugtrekking')

### Toegang geven tot activiteiten en community

De begeleiding begint bij het selecteren van en toegang geven tot taken en activiteiten (Timmermans, 2012). De begeleider heeft veel invloed op de feitelijke leermogelijkheden, onder meer door studenten al of niet bepaalde activiteiten te laten doen, maar ook door hen al of niet te stimuleren om initiatieven te nemen.

Het is belangrijk dat de taken van de student oplopen in complexiteit en (eigen) verantwoordelijkheid, en dat er sprake is van een goede balans tussen 'niet te moeilijk' en 'niet te makkelijk': de student mag niet 'verzuipen', maar moet wel worden uitgedaagd en worden aangesproken op zijn zone van naaste ontwikkeling. Dat betekent dat de begeleider een beeld heeft van de moeilijkheidsgraad van taken. Die moeilijkheidsgraad wordt onder andere bepaald door de benodigde voorkennis, door de complexiteit van de situatie (bijvoorbeeld een 'makkelijke' of 'moeilijke' klas), maar ook door de mate van autonomie en verantwoordelijkheid. De begeleider moet ook een beeld hebben van de voortgang en het leerproces van de student: wat kan hij aan?

Ook sociale introductie is belangrijk. De begeleider zorgt ervoor dat de student deel wordt van het team. Het is niet zozeer het uitvoeren van lastige taken op zich dat leidt tot leren, als wel het in aanraking komen met voor de

aankomende leraar relevante problemen (Billett, 2006). Of dat gebeurt, hangt sterk af van de participatie in de community of practice van de school. De student moet in staat worden gesteld zich met het beroep te verbinden door onderdeel te worden van de community of practice van het beroep (Wenger, 1998).

### Exploratie

Exploratie betekent dat studenten worden gestimuleerd om zelfstandig een taak uit te voeren, waarbij ze zelf een doel formuleren en een probleem oplossen. Ze moeten het hele verloop van doel tot en met aanpak zelf bewaken. De begeleider stimuleert de student om complexe en gevarieerde taken uit te voeren en ondersteunt hem daarbij. De begeleider geeft begeleiding op basis van een uitdagende taakstelling en biedt daarbij ook relevante bronnen aan. Dit is een iteratief proces waarin de student zijn handelen op basis van feedback van de begeleider bijstelt.

Van Velzen (2013) ontwikkelde een aanpak die begeleiders in de klas helpt om hun praktijkkennis te delen. Kern daarvan zijn twee cycli van drie lessen, die de begeleider en de student gezamenlijk voorbereiden, geven en nabespreken. De leervraag van de student staat centraal. De begeleider legt de verbinding tussen opleiding en school en maakt het door deze vorm van samenwerkend begeleiden makkelijker voor de student om werk en leren te integreren.

### Coachen en feedback geven

De begeleider observeert de student bij de uitvoering van taken en geeft hem aanwijzingen, tips en feedback, die de student stimuleren om zelfstandig tot een oplossing te komen. Coaching houdt in dat de begeleider de student voor, tijdens en/of na de activiteit, suggesties, hints en feedback geeft. De begeleider moedigt de student aan om dingen uit te proberen en steeds een stapje verder te gaan (scaffolding). Hij daagt de student daarbij uit en doet dat in een veilige en ondersteunende sociale omgeving. Veilig wil zeggen dat de student weet dat hij wordt gerespecteerd en aanvaard door zowel de leerlingen als de begeleider. Ondersteunend houdt onder meer in dat 'fouten maken mag' en dat de student op tijd tips of aansporingen krijgt. 'In het diepe gooien' mag en kan goed werken (authentieke taak!), maar laten verdrinken mag niet.

Feedback speelt een belangrijke rol in de coaching. Het is een krachtig instrument om leerprestaties te beïnvloeden (Hattie, 2014). Vooral formatieve evaluatie

## 8 Kwaliteitsreeks / Verdieping

die is gericht op de leerdoelen en de ontwikkeling van de student, levert een significant grote bijdrage. Het helpt de student bij het monitoren, selecteren en structureren van activiteiten. Hattie en Timperley (2007) benadrukken dat het bij feedback gaat om de prestaties in relatie tot het gestelde doel. Door passende feedback worden mogelijke discrepanties tussen de prestaties en het doel inzichtelijk gemaakt.

Begeleiders kunnen hun feedback richten op vier aspecten (Hattie en Timperley, 2007):

1. De taak.  
*Bijvoorbeeld: het (tussen)product of de les is voldoende of onvoldoende.*
2. Het proces van de taakuitvoering.  
*Bijvoorbeeld: de student moet meer aandacht besteden aan plannen, voorbereiden of samenwerken.*
3. De zelfregulatie van het leerproces/ metacognitieve vaardigheden.  
*Bijvoorbeeld: de student weet wanneer hij hulp moet vragen.*
4. De persoon/het zelfbeeld.  
*Bijvoorbeeld: de begeleider zegt: "Je bent al een echte leerkracht!"*

Effectieve feedback richt zich steeds op drie vragen:

1. Wat is mijn doel? (Feed up)
2. Hoe doe ik het? (Feed back)
3. Wat wil ik hierna? (Feed forward)

Het is de kunst om de juiste feedback te geven op het juiste niveau of op een niveau dat net iets hoger ligt, maar dat de student wel kan bevatten (Hattie, 2009). Realiseer je dat de student zowel expliciete (talige) als impliciete (blikken, houding) feedback krijgt op zijn handelen. Hij wordt gestimuleerd daaruit zelf af te leiden hoe hij zijn handelen zodanig kan bijstellen, dat het leidt tot betekenisvolle interacties en het gewenste resultaat (Laurillard, 2012). Dat is eenvoudiger te realiseren als het gaat om handelingen die direct impliciete feedback uit de omgeving opleveren, dan bij

handelingen die geen direct effect hebben op de omgeving en dus geen impliciete feedback genereren.

### Reflecteren, articuleren en exploreren

De kwaliteit van de interactie tussen de begeleider en de student draagt in sterke mate bij aan de kwaliteit van praktijkervaringen en aan de mate waarin deze beklijven. Een goede werkplekbegeleider stimuleert en helpt de student om ervaringen te benoemen, erover na te denken (reflectie) en ze dieper te verkennen (exploratie) (Koster en Onstenk, 2009).

Ook stimuleert de begeleider de student om het geleerde, de aanpak van een taak of de oplossing van een probleem onder woorden te brengen (articulatie). Dit verwoorden is een belangrijk aspect in de relatie tussen de begeleider als expert en de student. Doordat het handelen van een expert niet altijd inzichtelijk is, is het belangrijk dat hij ook zijn eigen mentale processen verwoordt, inclusief de (al of niet impliciete) theoretische kennis die hij daarbij gebruikt. Daarmee helpt hij ook de student om zijn ervaringen onder woorden te brengen.

De begeleider stimuleert de student om op het geleerde te reflecteren: de student vergelijkt de verworven kennis en vaardigheden met eerdere ervaringen en met de wijze waarop een expert (zoals de mentor) de taak uitvoert. Deze reflectie wordt gestimuleerd als de student leert in verschillende contexten. Dan doet hij niet alleen gevarieerde ervaringen op, maar leert hij ook om kennis en vaardigheden los te koppelen van specifieke situaties. Zo leert de student de kennis en vaardigheden ook in andere situaties toe te passen (transfer) en kan hij deze verder ontwikkelen (verbreden, verdiepen, verrijken).

De begeleider bevordert reflectie door:

- Ervaringen van de student te verbinden met de eigen praktijkkennis.
- Ruimte te bieden voor de verwerking van ervaringen (ook in relatie met theorie).



Leraren en begeleiders vinden het niet altijd eenvoudig om hun ervaringen met studenten te delen en te fungeren als een 'bron van praktijkkennis' (Van Velzen, Volman en Brekelmans, 2012). Vaak zijn ze hun eigen leerproces vergeten, en wat ze doen en waarom ze het zo doen is voor hen zo vanzelfsprekend, of beter gezegd vanzelfzwijgend (tacit knowledge), dat ze zich daarvan nauwelijks bewust zijn. Het is belangrijk dat de begeleider niet alleen aandacht besteedt aan het reflectieproces van de student, maar ook aan zijn eigen kritische reflectie. Ook is het voor begeleiders vaak lastig om het juiste moment te bepalen om kennis te delen, onder woorden te brengen of om als voorbeeld te fungeren.

### Expliciteren

De begeleider helpt de student ervaringen te expliciteren door:

- **Articulatie:** onder woorden brengen; verhaal schrijven.
- **Reflectie:** kritisch nadenken over eigen handelen.
- **Exploratie:** vanuit ervaring nieuwe inzichten formuleren; andere manieren uitproberen.

Werkervaring (of reële opdrachten) alleen is niet voldoende om studenten te motiveren tot het verwerven en ontwikkelen van de benodigde kennis en vaardigheden, noch om de verworven kennis actief te gaan gebruiken. Ervaringen krijgen voor de student betekenis door de interpretaties uit de omgeving en door de reflectieve verbinding met expliciete kennis (Van der Sanden, 2004).

In gesprekken met begeleiders spelen verhalen een belangrijke rol. Leeferink (2016) ziet het verhaal als een krachtig middel om betekenis te geven aan ervaringen op de werkplek. Begeleiders kunnen studenten stimuleren om verhalen te schrijven of te vertellen over praktijkervaringen die hen hebben geraakt of verbaasd of die een eyeopener waren (bijvoorbeeld dat een andere manier om orde te houden blijkt te werken). De begeleider helpt de student bij het interpreteren van die verhalen. Door interacties met ervaren leraren (experts) krijgt de student inzicht in hoe experts denken en hoe ze omgaan met kennis. Ook ontdekken studenten daardoor eventuele verschillen tussen de opvattingen van leraren en hoe daar op de opleiding over wordt gesproken.

De begeleider helpt ervaringen te verbinden met theoretische kennis:

- Kernvragen uit de praktijk als focus voor theorie.
- Onderbouwen van en kritisch kijken naar eigen houding en handelen.
- (H)erkennen van in de praktijk gehanteerde theorie.
- (H)erkennen van de gesitueerde praktijkkennis (know how).

De begeleider leert de student omgaan met complexe kennis en helpt hem om deze te verbinden met eerder verworven kennis. Zo is de begeleider de professional uit de beroepspraktijk, de expert, die zijn ervaringskennis expliciteert in een praktijkleersituatie (Fransen, 2016; Laurillard, 2012). Zo helpt theorie om de praktijk beter te begrijpen, te analyseren en te evalueren en om betekenis te geven aan praktijkervaringen. Zo wordt de student in staat gesteld om verbinding te leggen met expliciete kennis en/of om zelf expliciete kennis te genereren.

### Modelleren

Een belangrijke taak van de opleider is modelleren: de begeleider toont zijn eigen leraarschap en bekijkt en bespreekt dat kritisch. Het gaat om expliciet gedrag: bewust leraarsgedrag laten zien, en in voor- en nagesprekken bespreken wat je doet en waarom. Maar het gaat ook om het impliciete gedrag: alles wat je niet zegt en niet doet. Modelgedrag waarnemen levert de student ook impliciet feedback en feed forward, en dat stimuleert reflectie en interne dialoog ('Dus zo kan het', 'Zou ik het ook zo doen?'). Vervolgens gaat het om het vermogen en de bereidheid van de begeleider om samen met de student een professionele taal te ontwikkelen. Dat wil zeggen: woorden geven aan wat je waarom doet. Dit is voor veel experts bepaald niet gemakkelijk. Zoals eerder is aangegeven, zijn veel dagelijkse beslissingen en gedragingen voor de expert vanzelfsprekend (want gebaseerd op patroonherkenning). Ook kan een expert zich niet altijd meer voorstellen waar een beginner tegenaan loopt, omdat zijn beeld van de situatie drastisch is veranderd. Daar komt bij dat het leraarschap een persoonlijke inkleuring heeft: wat voor de begeleider werkt, hoeft voor de aankomende leerkracht niet ook te werken.

- Hoe kan de begeleider zijn eigen leraarschap laten zien, kritisch bekijken en bespreken?
- In hoeverre is de begeleider bereid en in staat om samen met de student een professionele taal te ontwikkelen?
- In hoeverre is de begeleider bereid en in staat om ruimte te geven aan de student?

### Scaffolding

Om reflectie en interne dialoog te stimuleren is, naast een doordachte organisatie van het werkplekleren, ook begeleiding op maat nodig, ofwel een vorm van 'scaffolding' (Van der Pol, Volman & Beishuizen, 2011). Ruimte geven aan de student is essentieel. Scaffolding wil zeggen dat de begeleider het lesgeven van de student ondersteunt door korte suggesties, tips en (kleine) gebaren. Dat kan door de les samen te geven: de mentor zit vooraan in de klas, en stapt tijdens het lesgeven in na een (kort) vooraf afgesproken signaal. Vervolgens stapt hij weer uit en vervolgt de student de les (Van Velzen, 2015). De begeleider moet dus de momenten leren kiezen om in te stappen en bijtijds uit te stappen.

- In hoeverre is de begeleider bereid en in staat om de rol als opleider te pakken?
- In hoeverre is de begeleider bereid en in staat om het handelen van de student goed te volgen?
- In hoeverre is de begeleider bereid en in staat om op het juiste moment in te stappen en uit te stappen?

### De klik

Bovenstaande laat zien dat begeleiders op de werkplek op vele manieren iets kunnen betekenen voor hun studenten. Soms is het voor de student prettig als de begeleider iets voor doet, op een ander moment is het functioneel als de begeleider de student feedback en tips geeft. De ene keer is het goed om de student intensief te ondersteunen bij de uitvoering van een taak, terwijl het de andere keer beter is dat de student een taak zelfstandig uitvoert. Ook kunnen begeleiders samenwerking stimuleren, zowel tussen de mentor en de student als tussen studenten onderling. Een voorbeeld daarvan is samenwerken aan een afstudeeropdracht of onderzoek.

Om welke begeleidende activiteiten het ook gaat, de 'klik' tussen de begeleider en de student is van groot belang voor de opbrengst van de begeleiding (Kroeze, 2014). De klik is geen kenmerk van specifieke personen, maar een kenmerk van de relatie. Het zegt iets over de wijze waarop de begeleider en de student hun interactie ervaren.

Studenten geven nog wel eens aan een klik te ervaren wanneer de mentor niet al te kritisch is. Er zijn weinig klachten over een mentor die 'altijd alles goed vindt', maar wel over mentoren die erg kritisch zijn. Hierbij speelt onder meer een rol in hoeverre de begeleider de student geschikt vindt voor het beroep. Dit is bepalend voor de mate waarin de begeleider het leren van de student stuurt (Kroeze, 2014). Zo geven begeleiders studenten die zij niet zo geschikt vinden voor het beroep, minder ruimte om eigen activiteiten en gespreksonderwerpen te kiezen. Begeleiders vormen zich een oordeel over de geschiktheid van de student in de eerste weken (volgens sommigen zelfs in de eerste minuten). Daarmee bestaat het risico van selffulfilling prophecy, het Pygmalionprincipe en de eerste indruk-bias (Kroeze, 2014).

Begeleiders kunnen het werkplekleren ondersteunen en stimuleren, maar ze kunnen dit ook in de weg zitten, bijvoorbeeld als ze eigenlijk niet weten wat er 'over de grens' gebeurt, of als ze hun opvattingen niet ter discussie (willen) stellen. De begeleider moet zich ook bewust zijn van de leerprocessen die de student buiten hem om doormaakt (zie katern Onstenk, 2016a).

## 3 Samen werken aan het werkplekcurriculum

De voorgaande hoofdstukken wijzen op tal van mogelijkheden om het werkplekleren en het werkplekcurriculum te versterken en beschrijven welke rol de begeleider daarbij kan spelen. Het werkplekcurriculum moet echter ook worden verbonden met het opleidingscurriculum. In dit hoofdstuk gaan we daarop in.

In de opleiding van leraren is zowel de werkplek in de school als het opleidingsinstituut van groot belang. Te vaak wordt duaal leren nog gezien als een optelsom van leren op twee verschillende plekken: leren op de lerarenopleiding en leren in de praktijk van de school. We pleiten echter voor een verbindende (connective) aanpak, waarbij beide leerplekken zoveel mogelijk met elkaar zijn verbonden, met behoud van hun eigen logica (Onstenk, 2003). Dat houdt in dat het leren in de praktijk en het werkplekcurriculum meer centraal komen te staan, en dat het leren in de opleiding (ook) dient ter voorbereiding op en ondersteuning van het leren in de beroepscontext.

### Versterken van werkplekleren door het opleidingsinstituut

#### Voorbereiding

- Oriënteren op het werk.
- Aanknopingspunten bieden (kennis).
- Leren leren (agency en engagement bevorderen).

#### Begeleiding

- Reflectie bevorderen (verbinden ervaringen, praktijkkennis; verwerking en integratie theorie).
- Pas op met opdrachten!
- (Afstudeer)onderzoek.

#### Beoordeling

- Proeve van bekwaamheid (in schoolpraktijk; expliciteren criteria).
- Assessment (formatief; summatief).
- Portfolio.

### Voorbereiding

De opleiding stimuleert en helpt de student om zich goed te oriënteren op het werk dat hij gaat doen. In algemene zin betekent dit: zorgen voor een kwalitatieve en praktijkrelevante opleiding, waarin de kernproblemen van het beroep aan de orde komen. De kennis die in de opleiding aan de orde komt, moet voldoende aanknopingspunten bieden. In specifieke zin gaat het over oriëntatie op de praktijkplek: Naar wat voor school ga ik? En wat kan en wil ik daar leren? Een ander belangrijk element van de voorbereiding is het leren leren. De opleiding bevordert agency en engagement.

### Begeleiding

Bij de begeleiding van het werkplekleren speelt ook de opleiding een rol, zij het op de achtergrond. Begeleiders vanuit de opleiding bevorderen reflectie door studenten te helpen ervaringen en praktijkkennis te articuleren en te verbinden met de theorie. Een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod waarbij aanstaande leraren authentieke praktijkervaringen kunnen verbinden met theoretische concepten (Koster, 2013).

Het gaat er niet zozeer om het leren te sturen via opdrachten, maar vooral om de student zijn verhaal te laten (en leren) vertellen (Leeferink, 2016). Zo is het niet raadzaam om het werkplekleren te structureren door studenten opdrachten te geven die niet passen bij de praktijk. Wel is het zinvol om studenten bijvoorbeeld observatie- of beschrijvingsopdrachten te geven, die niet alleen in de school, maar ook op de opleiding tot reflectie leiden. Ook (afstudeer)onderzoek kan een rol spelen bij het versterken van werkplekleren.

Steeds blijkt weer dat het betekenisvol verbinden van theorie en praktijk lastig is. Daarom lijkt het belangrijk om de verschillen, grenzen, relaties en transformaties tussen verschillende soorten expliciete en impliciete kennis te analyseren. Het is de pedagogisch-didactische opdracht van het 'brede' opleidingsteam in de lerarenopleiding (docenten

## 12 Kwaliteitsreeks / Verdieping

plus praktijkbegeleiders) om relaties te leggen tussen het leren en de kennisontwikkeling op school en op de werkplek (Onstenk, 2016).

Docenten moeten bereid en in staat zijn om, op basis van hun hoofdverantwoordelijkheid voor het leren in de opleiding, de regie te voeren over de verbinding van binnen- en buitenschools leren. De opleiding kan en moet de leerervaringen op de werkplek meer benutten in het opleidingscurriculum. Daarvoor moet de opleiding meer weten over wat studenten waar (kunnen) leren.

### Beoordeling

Ten slotte kan de opleiding het werkplekcurriculum versterken via de beoordeling. Assessment moet zowel formatief als summatief zijn. Het is belangrijk dat de student inzicht krijgt in de criteria waarop proeven van bekwaamheid in de schoolpraktijk worden beoordeeld (inclusief eventuele verschillen hierin tussen de opleiding en de school). Beoordelen via een portfolio kan een belangrijke formatieve werking hebben. Beoordeling van het werkpleklernen veronderstelt natuurlijk wel voldoende praktijkervaring van de beoordelende docent.

### (Afstudeer)onderzoek als leren op de werkplek

Leren wordt versterkt door een onderzoekende houding. Wie een onderzoekende houding heeft combineert actieve kennisverwerving met het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. Dat is belangrijk voor de professional die de student moet worden. Een onderzoekend vermogen maakt dan ook integraal deel uit van de professionaliteit van de aankomende leraar (Van den Berg, 2015).

#### Dit houdt in dat de aankomende leraar:

- een onderzoekende houding heeft en het vermogen om van daaruit te denken en te werken;
- in staat is om kennis uit beschikbaar onderzoek toe te passen in de eigen werkpraktijk;
- zelf (kleinschalig) praktijkonderzoek kan ontwerpen en uitvoeren.

Een onderzoekende houding wordt zichtbaar in het gebruik van onderzoeks- en reflectievaardigheden om

tot betekenisverlening en tot beter handelen te komen (Bruggink & Harinck, 2012). In die zin is een onderzoekende houding een voorwaarde voor versterking van genoemde processen, zoals reflecteren, expliciteren en het verbinden van ervaring met kennis. Op hun beurt versterken deze processen weer de onderzoekende houding.

Elke student sluit zijn opleiding af met een afstudeeronderzoek, dat meestal is gericht op verbetering van de (eigen) onderwijspraktijk, en bij voorkeur een bijdrage levert aan de school- en onderwijsontwikkeling. Onderzoek doen draagt bij aan inzicht in het eigen handelen, aan het voortbouwen op inzichten van anderen, aan de kennisontwikkeling over het eigen (veranderende) vak en aan de kwaliteit van de werkpraktijk op klas- of schoolniveau (Van den Berg, 2015; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

In veel gevallen wordt het afstudeeronderzoek (zowel op het opleidingsinstituut als op de school) los gezien van het leren op de werkplek. Zo zijn er vaak andere begeleiders bij betrokken. Dat is een gemiste kans, omdat onderzoek doen een onderzoekende houding versterkt en bijdraagt aan de verwerving van kennis en vaardigheden over onderzoek doen in relatie tot schoolontwikkeling (Van der Linden, 2012). Onderzoek doen is bovendien een effectieve leerstrategie die bijdraagt aan zelfsturend leren. Onderzoeksvaardigheden en leer- en studievaardigheden komen voor een groot deel overeen (Geerdink, 2010).

Omdat onderzoek doen veelal betekent dat de student zich verdiept in bepaalde aspecten van de eigen praktijk en die verbindt met theoretische inzichten, kan afstudeeronderzoek ook worden gezien als een vorm van geïntensiveerd en transformerend werkpleklernen.

### Netwerkontwikkeling

Met het oog op (her)definiëring en intensivering van de samenwerking tussen opleidingen en scholen, is het van essentieel belang het netwerk te versterken. Het gesprek over de grenzen tussen de opleiding en de school moet worden gevoerd.

#### Netwerk versterken

- Grenzen overgaan (boundary crossing) door studenten, docenten en begeleiders.
- Samen het onderwijs verbeteren.

Een effectieve samenwerking komt niet vanzelf tot stand, maar vereist de bereidheid en inspanningen van zowel scholen als instituut om de grens over te gaan. Verschillen tussen de opleiding en de school kunnen een probleem zijn, maar juist het serieus nemen van de verschillen kan leiden tot leerervaringen: waarom denken ze hier op school (of op de opleiding) anders over?

Bakker en Akkerman (2014) noemen dit 'boundary crossing'. Zij noemen verschillende mechanismen die wederzijdse leerprocessen tussen praktijken in gang kunnen zetten: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.

- Bij 'identificatie' ontstaat er een hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen.
- Bij 'coördinatie' worden er procedures of werkprocessen ingezet om een effectieve samenwerking mogelijk te maken. Er is sprake van een optimale afstemming.
- Bij 'reflectie' gaan de samenwerking en afstemming verder. De praktijken kunnen zich inleven en verplaatsen in elkaars perspectief. Praktijken worden zich bewust van hun eigen perspectief en verhelderen dat perspectief voor de ander (perspective making). Ze wisselen perspectieven uit, leren elkaars perspectieven waarderen en leren uiteindelijk om de eigen praktijk door de ogen van de ander te bekijken (perspective taking).
- Ten slotte kan boundary crossing leiden tot 'transformatie'. Dan leidt het contact tussen praktijken tot verandering in de bestaande praktijken of zelfs tot nieuwe praktijken.

Het is belangrijk dat de opleidingsschool de centrale personen kent waarmee de student op de opleiding te maken heeft: vaak zijn dat de instituutsbegeleider en studieloopbaanbegeleider. De instituutsbegeleider, waarvoor opleidingen overigens verschillende termen gebruiken, verdiept regelmatig de werkplekervaringen met de student door deze in een breder kader te plaatsen en te verbinden met de theorie. Vaak helpt deze begeleider de student om boven zijn ervaringen uit te stijgen en 'er boven te gaan hangen'.

Als het goed is komt de instituutsbegeleider af en toe op de werkplek langs, al zijn er tal van opleidingen waar de instituutsbegeleider als gevolg van arbeidsdeling nooit op een school komt, terwijl leerervaringen op de werkplek wel een belangrijk onderdeel zijn van het studieloopbaan-gesprek. Dan is het lastiger om de werkplekervaringen van de student als uitgangspunt te nemen voor het leren. Idealiter zijn gesprekken met opleiders uit school en opleiding dialogisch (Meijers en Kuijpers, 2015). Dat wil zeggen dat student, docent en praktijkbegeleider 'driehoeksgesprekken' voeren, waarin zij reflecteren op ervaringen op de werkplek en de praktijkervaringen verbinden met het leren op het opleidingsinstituut.

Naast de instituutsbegeleider is er iemand die vanuit de opleiding contact met de school onderhoudt over de organisatie van het werkpleklernen. Ook voor deze functionaris gebruiken opleidingen verschillende namen. Ten slotte zijn er de vakdocenten, de experts van de opleiding, bijvoorbeeld op het gebied van dyslexie of NT2, die specifieke werkplekervaringen met de student bespreken en verdiepen.

Studenten kunnen vanuit de opleiding en vanuit de school beter worden voorbereid op *wat* ze in de praktijk kunnen leren en op de *manier waarop* ze kunnen leren in de praktijk (bevorderen agency). Het is belangrijk dat opleiders hier aandacht aan besteden en hierover afspraken maken binnen het partnerschap. Het gaat hierbij om de vraag op welke manieren de student kan worden ondersteund bij het verbinden van en de wisselwerking tussen het leren op de opleiding en het werkpleklernen op school.

## Over de auteur

### Jeroen Onstenk

Dr. Jeroen Onstenk, socioloog en onderwijskundige, is sinds 2004 lector Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs bij Hogeschool Inholland. Als lid van de onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit doet hij praktijkgericht onderzoek naar het verbeteren en vernieuwen van het pedagogisch-didactisch handelen in het onderwijs. Eerder werkte Onstenk als senioronderzoeker bij kennis- en adviesorganisatie CINOP, waar hij onderzoek deed naar vernieuwing van het beroepsonderwijs, competentiegericht leren en opleiden en leren op de werkplek. Daarvoor was hij als senioronderzoeker verbonden aan het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. In 1997 promoveerde hij op het onderwerp Lerend leren werken.

## Literatuur

- Bakker, A. & Akkerman, S.F. (2014) *Leren door boundary crossing tussen school en werk* Pedagogische Studiën (91) 8-23.
- Berg, N. van den (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Billett, S. (2006) *Constituting the workplace curriculum*, Journal of Curriculum Studies 37 (3).
- Bolhuis, S., Buitink, J. & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor PO en VO. Leren door werken in de school*. ICL VSNU.
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. Studies in Continuing Education, Vol. 26, No. 2, July, 2004.
- Fransen, J. (2015) *Instrumentatie van betekenisvolle interacties*. Lectorale rede. Den Haag: Inholland
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Guile, D. (2014). *Professional knowledge and professional practice as continuous recontextualisation: a social practice perspective*. In: Young,
- Griffiths, T & Guile, D. (2003). *A Connective model of learning: the implications for work process knowledge*. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Hattie, J. (2014) *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The power of feedback*. In: Review Of Educational Research 2007 77: 81
- Klarus, R. & Vlokhoven, H. van (2014). *Zelfregulatie als hefboom voor competentieontwikkeling*. Nijmegen: HAN
- Koster, B. & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkpleklers. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Koster, B. (2013) *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Tilburg: Fontys Hogescholen
- Kroeze, C. (2014) *Georganiseerde begeleiding bij Opleiden in de School*. Nijmegen: HAN Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York/London: Routledge.
- Leeferink, J.A.C. (2016) *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Eindhoven: Technische Universiteit
- McNamara, O., Murray, J. & Jones, M. (Eds.) (2014) *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht/ London: Springer
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog*. Woerden: MBO Diensten.
- M. & Muller, J. (Eds.). *Knowledge, expertise and the professions*, London New York: Routledge, pp 78-92
- Onstenk, J. (2003). *Werkpleklers in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2016a) *Het werkplekcurriculum in de opleidingsschool: leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks. Utrecht: Platform Samen Opleiden & Professionaliseren
- Onstenk, J. (2016b) *Kennis verbinden in werkpleklers*. In: Bakker, A., Zitter, I., Beausart, S. & Bruijn, E. de (Red.) *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Van Gorcum, pp. 92-109.
- Onstenk, J. & Ros, A. (2016). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Utrecht: Platform Samen Opleiden & Professionaliseren
- Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (2011). *Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction*. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Nijmegen: Drukkerij Efficiënt.
- Velzen, C. van (2013) *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Velzen, C. van, Volman, M., Brekelmans, M. & White, S. (2012). *Guided Work-Based Learning: Sharing Practical Teaching Knowledge with Student Teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 229-239.



## Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding én professionalisering voor leraren te realiseren. Het platform zet zich in voor versterking van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het primair en voortgezet onderwijs rond dit thema.

## Meer informatie

Voor al uw vragen over samen opleiden en professionaliseren kunt u terecht bij:

### **PO-Raad Projectleider**

Gea Spaans

platformsamenoopleiden@poraad.nl • 030 – 31 00 933

### **VO-raad Projectleider**

Nienke Wirtz

platformsamenoopleiden@vo-raad.nl • 030 – 232 48 00

## Colofon

Auteurs: Jeroen Onstenk / Eindredactie: Elise Schouten Tekstbureau / Vormgeving: BUREAUBAS /  
Fotografie: Ewouter Blokland, Ewouter.com / Druk: Arnoud Franke, Drukproef / Datum: April 2018

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

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad en de lerarenopleidingen.