



Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek.

Bob Koster

Judith Stappers

In opdracht van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Inzichten en methodieken voor werkpleklers



Colofon

Bob Koster
Judith Stappers
Lectoraat Werkpleklers, Fontys
Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)

Met bijdragen vanuit de kenniskringleden
van het lectoraat Werkpleklers:

- Arie Goijaarts, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
- Bert van Leeuwen, ROC Tilburg
- Geert Coenen, Fontys Hogeschool voor de Kunsten
- Marian Bassie, Koning Willem I College
- Martin van der Plas, Scalda
- Mieke van Dijk, Fioretti College
- Monique Louwman, De nieuwste school
- Ruud van de Meer, Cambreur College
- Susanne Dirks-Trommelen, Fontys
Lerarenopleiding Tilburg
- Tom Adams, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
- Twan van de Wetering, Zwijsen College

Illustraties door Pleun Thönissen
Vormgeving door BUREAUBAS
Druk door Drukproef
Fotografie door Jaimee Peeters

In opdracht van het Platform Samen
Opleiden & Professionaliseren

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Deel 1 Het leren van aanstaande leraren op de werkplek	7
Drie fundamentele pijlers	8
Verbinden van theorie, praktijk en persoon / Drie leerprocessen	9
Discontinu leren / Confrontatie	11
Formeel en informeel leren binnen en buiten de context	12
Subjectief concept	14
Deel 2 Het stimuleren van het leren van aanstaande leraren	17
Het verbinden van praktijk, persoon en theorie	18
Methodiek 1	18
Methodiek 2	19
Methodiek 3	21
Leren binnen de context	23
Methodiek 4	23
Informeel leren	24
Methodiek 5	24
Nawoord	27
Bijlage 1 – Behorende bij methodiek 1	29
Bijlage 2 – Behorende bij methodiek 2	30

Voorwoord

Dit katern is het vierde deel van een reeks publicaties over het thema ‘Samen opleiden’, gepubliceerd door het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Vier katernen die los van elkaar, maar ook in samenhang gelezen kunnen worden. Want de rode draad in de eerste drie delen, *Parels uit de praktijk* (deel 1 en 2) en *Kijkkader voor praktijken van samen opleiden*, pakken we in dit vierde katern weer op. Die rode draad is de driehoek tussen praktijk, persoon en theorie die de basis vormt van de leerprocessen van aanstaande leraren op de werkplek.

In de eerste drie publicaties hebben we die driehoek genoemd, maar niet inhoudelijk uitgewerkt. Dat doen we in dit vierde deel wel. We plaatsen de driehoek in een breder kader en hopen daarmee recht te doen aan de complexiteit van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek. Daarmee zal dit katern voor veel lezers een welkome aanvulling zijn op met name het Kijkkader; bij de beantwoording van de vragen die daarin worden opgeworpen kan de inhoud van dit vierde deel goed van pas komen.

De afgelopen zes jaar hebben we ons binnen de kenniskring van het lectoraat Werkplekleren verdiept in de complexiteit van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek. We hebben diverse kleinschalige praktijkonderzoeken uitgevoerd, feedback aan elkaar gegeven en de vakliteratuur kritisch gelezen en bediscussieerd. Zo kregen we een steeds completer beeld van de materie. Afgelopen jaar zijn we bezig geweest met het bundelen van onze inzichten, en met het in kaart brengen van verbanden en patronen in hun onderlinge samenhang. Hier is het concept ‘Transformatorhuisje’ uit voortgekomen, dat fungeert als een metafoer om het complexe proces van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek op een begrijpelijke manier te duiden.

In het eerste deel van dit katern beschrijven we dit proces. De verschillende onderdelen van het transformatorhuisje worden stap voor stap weergegeven aan de hand van afbeeldingen en een toelichting. Elk onderdeel krijgt bovendien een verdieping vanuit de vakliteratuur. Het tweede deel van dit katern beschrijft een vijftal methodieken die exemplarisch zijn voor het werken met het transformatorhuisje. Daarmee willen opleiders op de werkplek prikkelen om zélf manieren te bedenken om het leren van hun studenten verder te verdiepen.

In het nawoord word je als lezer uitgenodigd met deze methodieken te experimenteren, ze aan te passen aan je eigen situatie, en zelf nieuwe methodieken te ontwerpen en uit te proberen. Methodieken die op hun beurt de kern kunnen vormen van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek.

We wensen jullie dan ook veel inspiratie en leesplezier toe! Ook willen we je uitnodigen je ervaringen met dit katern en de nieuwe, eigen aanpakken die eruit kunnen volgen met ons te delen.

Hartelijke groet,

Bob Koster en Judith Stappers
Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)
lectorat Werkplekleren

Leeswijzer

Dit katern bestaat uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit een basistekst en een verdiepende tekst over het leren van studenten op de werkplek. We leggen de metafoer van het transformatorhuisje uit en gaan in op de verschillende onderdelen hiervan: drie fundamentele pijlers om tot leren te komen, leerprocessen, de context waarin het leren plaatsvindt en het subjectieve concept als leeropbrengst. Bij elk onderdeel vind je een verdieping vanuit de vakliteratuur in cursieve tekst.

In het tweede deel komen vijf methodieken aan de orde waarmee je als opleider studenten kunt stimuleren hun leren te verdiepen. In het katern wordt in de inhoudelijke verdieping naar de methodieken verwezen. Op deze manier word je als lezer uitgenodigd praktijk en theorie met elkaar te verbinden.

Het nawoord bevat een prikkelende uitdaging om zelf, of beter nog, met anderen aan de slag te gaan met de inhoud van dit katern.

De twee publicaties *Parels uit de praktijk* bundelen goede praktijkvoorbeelden van samen opleiden. Het *Kijkkader voor praktijken van samen opleiden* is een praktisch instrument om bestaande opleidingspraktijken op en over de grenzen van schoolpraktijk en opleidingsinstituut onder de loep te nemen en te verbeteren, of om nieuwe praktijken te ontwerpen.



Deel 1

Het leren van aanstaande leraren op de werkplek

'Het leraarschap is complex, het opleiden van aanstaande leraren is complexer en het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek nog complexer.'

Studenten brengen een substantieel deel van hun opleidingstijd door op die werkplek. Leren op de werkplek vindt pas plaats wanneer aanstaande leraren erin slagen om praktijkervaringen die ze opdoen om te vormen tot leerervaringen (Leeferink, 2016). Werkpleklernen is een vorm van leren die op ervaring gebaseerd is. Het is een actief proces dat plaatsvindt in een reële arbeidssituatie met reële problemen, uitdagingen en successen uit de (toekomstige) beroepspraktijk. Volgens Onstenk (2018) is het belangrijk dat deze praktijkervaringen worden verbonden met de theorie over leren en onderwijzen, en met de persoon van de aanstaande leraar. Praktijk, theorie en persoon vormen de driehoek waarover in het voorwoord van dit katern gesproken wordt. Het verbinden van die drie elementen is een cyclisch en continu proces waardoor aanstaande leraren daadwerkelijk tot groei komen. Dit proces wordt in het eerder geïntroduceerde transformatorhuisje weergegeven door een spiraal, waarmee het cyclische, continue proces wordt gesymboliseerd. Daarnaast spelen nog drie andere elementen een belangrijke rol bij het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek: drie fundamentele pijlers om tot leren te komen, de context waarin het leren plaatsvindt en het subjectieve concept als leeropbrengst. Dit complexe proces proberen we aan de hand van de metafoor van het transformatorhuisje inzichtelijk te maken.

Het transformatorhuisje

In een transformatorhuisje wordt *hoogspanning* omgezet in *laagspanning*. Aanstaande leraren op de werkplek werken vaak onder hoogspanning. Op hun werkplek krijgen ze immers te maken met dilemma's waarop ze op hun opleidingsinstituut niet zijn voorbereid. Ze raken in de war, weten niet wat ze moeten doen, worden onzeker of blokkeren zelfs. Daarnaast kunnen ook persoonlijke factoren hoogspanning opleveren. Denk aan eerder opgebouwde opvattingen over onderwijs die niet altijd overeenkomen met de daadwerkelijke onderwijspraktijk.

Gelukkig kunnen aanstaande leraren, mede door goede begeleiding, de hoogspanning die ze ervaren omzetten in laagspanning. Laagspanning waarbij ze zich comfortabel voelen, vertrouwen ontwikkelen, routines opbouwen, zelf stappen zetten bij onverwachte situaties en weten hoe ze vanuit hun kracht kunnen werken.



Verdieping: van ad hoc naar duurzaam

Het promotieonderzoek van Leeferink (2016) laat zien dat het leerproces van aanstaande leraren op de werkplek grillig verloopt. Uit diverse bronnen (Oosterheert, Donche, Endedijk & Wal-Maris, 2016) blijkt dat studenten gebruikmaken van 'overlevingsgerichte of op reproductie gerichte leerpatronen': leren door te doen, problemen ad hoc oplossen en praktische handreikingen zoeken om problemen aan te pakken. Een 'overlevingsgericht leerpatroon' is vooral effectief op korte termijn, maar levert weinig effect op de lange termijn op. Het helpt bijvoorbeeld wanneer je een les waarin het misging een uur later aan een andere klas kunt geven, zodat je weet wat je kunt veranderen. Maar zoiets geeft geen inzicht in onderliggende processen (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & Van Maanen, 2014). Het geeft geen antwoord op vragen als 'Waaróm gebeurt het op deze manier?' en 'Is er sprake van een bepaald patroon?'. Inzicht in deze onderliggende processen is noodzakelijk om duurzame gedragsveranderingen te laten ontstaan (Korthagen &

8 Inzichten en methodieken voor werkplekleren

Vasalos, 2005a). Duurzaam, omdat de veranderingen effectief zijn in diverse situaties. Relatief stabiel, omdat ze passen bij de docent als persoon en over langere tijd inzetbaar zijn.

Persoonlijke factoren spelen als gezegd een belangrijke rol in de onderliggende processen van het leren van de aanstaande leraar. Iemands handelen wordt duurzamer wanneer dat in overeenstemming is met iemands 'natuurlijke zijn' (Korthagen & Vasalos, 2005a). Die ontwikkeling kan grillig verlopen, omdat eerder opgebouwde en vaak hardnekkige overtuigingen over onderwijs in de weg kunnen staan of omdat aanstaande leraren hun eigen (professionele) identiteit nog aan het ontdekken zijn. Daarnaast is ook de mate waarin iemand onderzoekend is en het gevoel heeft wel of niet te mogen falen van grote invloed (Van Dijk & Stappers, 2019).

Opleiders spelen een belangrijke rol bij het blootleggen van deze onderliggende processen. Door die processen te analyseren en kritisch te beschouwen komen gedragspatronen aan de oppervlakte. Dat kunnen persoonlijke valkuilen zijn die de aanstaande leraar steeds weer moet omzeilen, maar ook kernkwaliteiten waarmee hij successen kan boeken.

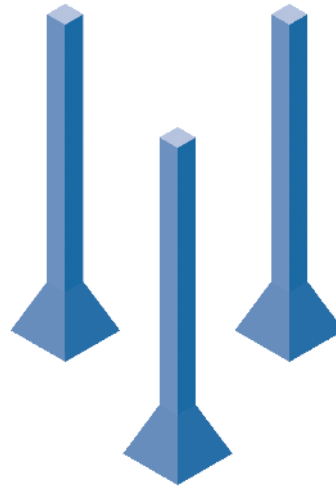
Samenvatting

Studenten staan onder hoogspanning. Die komt voort uit de ervaren dilemma's in de praktijk en uit persoonlijke factoren. Studenten zijn geneigd om ad hoc iets aan die spanning te doen. Begeleiding kan helpen om een student duurzaam te leren handelen in overeenstemming met zijn 'natuurlijke zijn', en om hoogspanning om te zetten naar laagspanning.

Drie fundamentele pijlers

Elk huis heeft een fundament, anders zakt het weg of valt het om. Dit geldt ook voor het transformatorhuisje, dat drie pijlers als fundament voor het leren kent:

1. **Zelfverantwoordelijkheid voor leren:** de aanstaande leraar heeft een gevoel van eigenaarschap en een kritisch-onderzoekende houding, hij leert (steeds meer) 'concerns' uit de praktijk te benoemen, zijn eigen leren aan te sturen, leervragen te formuleren en zich te ontwikkelen;
2. **Vragend begeleiden:** de opleider creëert de juiste balans in zijn wijze van begeleiden, aan de ene kant luistert hij goed en volgt hij de aanstaande leraar, aan de andere kant stelt hij prikkelende en uitdagende vragen;
3. **Ruimte binnen kaders:** de opleiding verwoordt



helder wat de eisen zijn die aan de aanstaande leraar worden gesteld, maar biedt hem ook voldoende ruimte om zijn eigen pad te kiezen.

Deze drie pijlers dienen aanwezig te zijn om het leren van de aanstaande leraar op de werkplek succesvol te maken.

Verdieping: de student, de opleider en de opleiding

Op de werkplek ontmoeten verschillende actoren elkaar: de student, de opleider en de opleiding. Die vullen hun handelen op hun eigen manier in. Hoe ze dat doen? Dat werken we uit aan de hand van drie pijlers. In het leren op de werkplek zijn die niet altijd vanzelfsprekend aanwezig.

De eerste pijler: de aanstaande leraar is zelf verantwoordelijk voor zijn leren

'Zelfverantwoordelijkheid voor leren' wordt ook wel 'self-directed learning' genoemd.

Uit verschillende onderzoeken komt dit begrip naar voren als een belangrijk element in het succesvol leren van aanstaande leraren (zie bijvoorbeeld Endedijk, 2010; Dochy & Seegers, 2018). Daarbij is essentieel dat de aanstaande leraar 'het gevoel van eigenaarschap' heeft (Louwman, 2017). Wanneer iemand zich ergens eigenaar van voelt, voelt hij ook de drive en de verantwoordelijkheid om tot actie over te gaan en te leren. Deze drijfveer achter het handelen komt bij aanstaande leraren naar boven in praktijksituaties en bij de daarbij behorende 'concerns' of uitdagingen. Dan blijkt pas echt wat er voor hem toe doet. Opleiders kunnen dat besef aanwakkeren door in gesprek te gaan over de praktijkervaringen in kwestie. Vanuit die dialoog ontstaan bijna als vanzelf leervragen die er voor de aanstaande leraar toe doen (Stappers & Koster, 2016). Dit is een belangrijk verschil met een dialoog waarin de opleider direct vraagt naar wat iemand wil leren en wat zijn leervragen zijn. Door in gesprek te gaan over praktijkervaringen en daaruit

de leervragen te laten ontstaan, ervaart de aanstaande leraar die vragen als natuurlijk en niet als 'bedacht'.

Naast het gevoel van eigenaarschap is de mate waarin iemand zichzelf kan 'aansturen' een relevant onderdeel van deze eerste pijler. Tynjälä (2008) spreekt over zelfregulatie. Dit is geen vaardigheid die vanzelf ontstaat, maar iets wat een aanstaande leraar stap voor stap leert vanuit zijn eigen startpunt en tempo (Vrieling et al., 2014).

De tweede pijler: de opleider begeleidt door te vragen en te luisteren

Bij begeleiding gaat het om het zoeken van een balans tussen volgen en sturen (Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2005b). Het is belangrijk dat een aanstaande leraar leert formuleren wat betekenisvol is in een ervaring, dat hij nieuwe inzichten opdoet, buiten de eigen comfortzone treedt, grenzen overgaat en nieuw gedrag vertoont. Om dit alles te bewerkstelligen is vaak een externe prikkel nodig (Leeferink, 2016).

Een belangrijke voorwaarde in dit proces is een veilige werksfeer, een sfeer waarin de student zich op zijn gemak voelt, en het gevoel heeft fouten te mogen maken en daarvan te kunnen leren. Veiligheid ontstaat ook als de student het gevoel heeft begrepen en geaccepteerd te worden door de opleider, en dat hij serieus wordt genomen. Als deze basis is gelegd staat de student open voor zowel opbouwende feedback als kritische kanttekeningen van zijn begeleider. Daardoor kunnen nieuwe perspectieven ontstaan bij de student (Korthagen et al., 2005b).

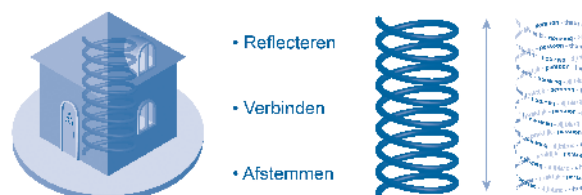
De derde pijler: de opleiding biedt ruimte binnen kaders

Steeds vaker wordt binnen de lerarenopleidingen gewerkt met leeruitkomsten. Die maken duidelijk op welke vlakken de aanstaande leraar zich verder moet ontwikkelen en wat hij aan het eind van de opleiding moet laten zien. Daarmee worden kaders gecreëerd. Daarbij is het belangrijk dat er vrije ruimte is voor de student binnen het programma en/of vanuit de opleider op de werkplek om eigen opleidingsonderdelen en manieren van leren te kiezen (Onstenk, 2018). Hiervoor wordt ook wel het begrip 'creëren van professionele ruimte' gebruikt (Schaap & de Bruijn, 2015): ruimte om dingen uit te proberen en te experimenteren. Door het krijgen of nemen van professionele ruimte ontstaat eigenaarschap van het leren, zie pijler een.

Samenvatting

Succesvol leren van aanstaande leraren rust op drie pijlers: zelfverantwoordelijkheid van de student, vragend begeleiden door de opleider en ruimte binnen kaders vanuit de opleiding.

Verbinden van theorie, praktijk en persoon / Drie leerprocessen



In het hart van het transformatorhuisje worden theorie, praktijk en persoon met elkaar verbonden, in de vorm van een spiraal: het leren op de werkplek vindt immers cyclisch plaats. De spiraal laat ook zien dat de drie elementen continu met elkaar verbonden zijn. Die verbinding leidt tot een verdieping in het leren van de aanstaande leraar. Daarbij onderscheiden we drie leerprocessen: *reflecteren*, *verbinden* en *afstemmen*. Soms zijn die processen meer actiegericht, soms meer betekenisgericht; soms vloeiend (continu), soms schurend (discontinu).

Het leggen van een relatie tussen praktijk en persoon noemen we *reflecteren*. Dit is vooral een intern proces waarbij de prikkel voor het leren uit de praktijkervaring van de aanstaande leraar voortkomt. Het leggen van een relatie tussen praktijk en theorie noemen we *verbinden*. In dit proces worden praktijkervaringen verwoord en vastgelegd in theoretische concepten, die op hun beurt weer getoetst kunnen worden aan de praktijk. Het leggen van een relatie tussen theorie en persoon noemen we *afstemmen*. Dit is een proces van het bijeenbrengen van overtuigingen die de aanstaande leraar heeft over 'wat goed onderwijs is' en wat bekend is uit onderzoek daarnaar.

Actiegericht versus betekenisgericht

Eerder gaven we aan dat leerprocessen ofwel actiegericht ofwel betekenisgericht kunnen zijn. Een voorbeeld daarvan is dat van de aanstaande leraar die in de praktijk ervaart dat leerlingen zijn instructie niet begrijpen en in de literatuur nog eens opzoekt waaraan een volledige instructie had moeten voldoen. Op andere momenten zijn deze processen meer betekenisgericht. Bijvoorbeeld wanneer de aanstaande leraar stilstaat bij persoonlijke overtuigingen, waarden en kernkwaliteiten en van daaruit bepaalde patronen in zijn handelen voor de klas gaat herkennen.

Vloeiend versus schurend

Leerprocessen kunnen daarnaast ook getypeerd worden door de mate van continuïteit. Ze verlopen vaak vloeiend, geleidelijk en deels onbewust. Nieuwe kennis bouwt voort op bestaande kennis zonder dat de leraar-in-opleiding een moment van echte confrontatie ervaart.

10 Inzichten en methodieken voor werkplekleren

Hoogspanning is er nauwelijks of wordt bijna ongemerkt omgezet in laagspanning: er is sprake van continuïteit. Leerprocessen kunnen echter ook minder vloeiend verlopen. Dat gebeurt als de verschillende elementen binnen deze leerprocessen (theorie, praktijk en persoon) met elkaar in conflict zijn en schuren. Hierdoor ontstaat een confrontatie. Op dit discontinue leerproces gaan we in de volgende paragraaf nader in.

Verdieping: inspelen op leerprocessen

De drie leerprocessen vormen het hart van het transformatorhuisje. Het is belangrijk dat een opleider de processen bij een aanstaande leraar herkent en erop kan inspelen. We gaan nu wat dieper in op de leerprocessen, zodat opleiders aanknopingspunten krijgen waarmee reflecteren, verbinden en afstemmen op gang gebracht kunnen worden.

Reflecteren

Reflecteren wordt door aanstaande leraren vaak opgevat als nadenken over wat niet goed ging en hoe dat beter kan (Luken, 2010). Ze hanteren vanuit hun eigen referentiekader vaak een actiegerichte wijze van reflectie, omdat die een snel resultaat oplevert dat toepasbaar is in de praktijk. Om tot meer duurzame gedragsveranderingen te komen is het ook noodzakelijk dat aanstaande leraren op meer betekenisgerichte wijze leren reflecteren. Hierdoor ontstaat bewustwording van onderliggende processen en 'dominante thema's' (Leeferink & Koster, 2016). Een 'dominant thema' zit diep verankerd in een persoon, houdt iemand over langere tijd bezig of keert steeds weer terug in zijn leven.

Reflecteren kan meer betekenisgericht worden gemaakt door een situatie uiteen te rafelen en verschillende factoren die een rol spelen te analyseren. Een andere manier is de situatie te vergelijken met eerder opgedane ervaringen en persoonlijke overtuigingen, of door haar kritisch te beschouwen vanuit een theoretisch concept (Vrieling et al., 2014).

Verbinden

Voor veel aanstaande leraren is 'gebruikmaken van theorie' geen automatisme. Uit het promotieonderzoek van Leeferink (2016) blijkt dat aanstaande leraren in hun leren op de werkplek dat weinig of niet doen. Ze zetten de theorie dus niet uit zichzelf in, als hulpmiddel om de hoogspanning die ze ervaren om te zetten in laagspanning. Dit is een onnodig gemis. Theorie kan namelijk op verschillende manieren een rol spelen (Sjölle, 2014). Ten eerste helpt theorie om je handelen te onderbouwen en te verantwoorden waarom je als leraar doet wat je doet, 'putting practice into words' (p. 744). Ten tweede kan theorie de praktijk voorschrijven: opdrachten verbeteren en het handelen veranderen. Hierin spelen opleiders een cruciale rol. Zij kunnen daadwerkelijk het verschil maken

door zelf op de hoogte te zijn van de theorie en hun studenten te prikkelen om die in te zetten (Van Hout-Van Dijk, 2016).

Het 'samen opleiden in de school' biedt vele gelegenheden om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Een projectleider van een van de Academische Opleidingscholen omschreef dat zo: 'De werkplek is de vindplaats en oefenplek voor theorie'. Vindplaats in de zin dat de student op grond van zijn ervaringen theoretische noties ontwikkelt. Oefenplaats omdat de theorie verbonden wordt met de praktijk van het dagelijks handelen. Kortom, op de werkplek komt theorie tot leven. Theorie wordt van iets afstandelijks iets van vlees en bloed, iets van hart en handen. Het verbinden van theorie en praktijk vindt op de werkplek plaats (Bronkhorst, 2013).

Afstemmen

Sjölle (2014) kent nog een derde rol aan theorie toe, namelijk als katalysator om tot een ander perspectief te komen. Bijvoorbeeld wanneer de theorie haaks lijkt te staan op de eigen overtuigingen over onderwijs. Wanneer de aanstaande leraar zijn eigen overtuiging durft te heroverwegen en aan te scherpen vanuit de theorie, wordt het derde leerproces, 'afstemmen', op gang gebracht. In de persoon van de leraar zijn naast idealen en drijfveren ten aanzien van onderwijs (Koster & Van den Berg, 2014) ook overtuigingen geworteld ten aanzien van wat goed onderwijs is (Leeferink, 2016). Deze overtuigingen kunnen leiden tot een verkokerde visie op het docentschap. De aanstaande leraar kijkt dan vanuit één bepaalde visie naar het onderwijs, bijvoorbeeld vanuit de overtuiging dat de lesinhoud door de leraar moet worden behandeld. Deze overtuiging strookt niet met de kennis over leren, de theorie dus, waarbij leren gezien wordt als een actief proces dat alleen door de leerling kan worden uitgevoerd.

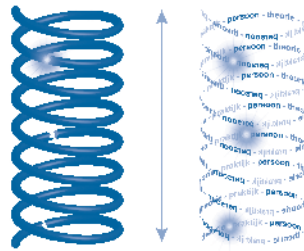
Samenvatting

De kern van het leren van de student op de werkplek bestaat uit het leggen van links tussen praktijk, persoon en theorie. Het gaat daarbij om reflecteren (het leggen van een link tussen praktijk en persoon), verbinden (het leggen van een link tussen praktijk en theorie) en afstemmen (het leggen van een link tussen persoon en theorie). De ene keer is dit leren meer gericht op handelen (actiegericht), en de andere keer meer op het krijgen van inzicht in processen en patronen (betekenisgericht). Leerprocessen verlopen vaak vloeiend, geleidelijk en deels onbewust. Nieuwe kennis bouwt voort op bestaande kennis zonder dat de leraar in opleiding een moment van echte confrontatie ervaart.

Discontinu leren / Confrontatie

Er kan 'kortsluiting' ontstaan

Bijvoorbeeld tussen: persoon en theorie



Eerder hebben we er al op gewezen dat leerprocessen ook minder vloeiend kunnen verlopen. Studenten ervaren op zulke momenten 'hoogspanning'. Wanneer ze op een hiaat in hun kennis of een ander probleem stuiten of ergens onzeker over zijn, weten ze niet precies hoe ze moeten handelen. We spreken dan van discontinu leren. Op momenten waarop discontinuïteit wordt ervaren in het leren is er sprake van een botsing tussen twee van de drie elementen (praktijk, persoon en/of theorie). En juist in deze confrontatie zit leerpotentieel. Door deze confrontatie heeft de uiteindelijke leeropbrengst meer impact op de ontwikkeling van de aanstaande leraar dan wanneer het leren vloeiend verloopt (Van Dijk & Stappers, 2019). De leerprocessen (reflecteren, verbinden en afstemmen) die plaatsvinden, zijn in wezen niet anders dan die van het continu leren. Het verschil zit vooral in de impact op het leren van de aanstaande leraar. Hieronder beschrijven we per leerproces aan de hand van een voorbeeld wat de leeropbrengst kan zijn.

- De leeropbrengst '**ontwikkeling van de professionele identiteit**' vanuit het leerproces *reflecteren* (confrontatie persoon en praktijk). We nemen het voorbeeld van een aanstaande leraar die altijd al wat onzeker en introvert is geweest. Hij wordt na verloop van tijd in de onderwijspraktijk geconfronteerd met respectloos gedrag van een groepje leerlingen. Dit raakt hem en het zet hem aan het denken. Hij beseft dat dit gedrag te maken heeft met zijn eigen persoonlijkheid, en met zijn eigen ervaringen uit het verleden. Het inzicht ontstaat dat de student als professional de leiding moet nemen, en dat ook moet willen. Een betekenisvol moment voor de ontwikkeling van zijn professionele identiteit.

Relatie met de methodieken

Een methodiek die goed bij deze case aansluit, is 'Leren vanuit positieve ervaringen', die als methodiek 1 op pagina 18 is uitgewerkt. De crux van deze methodiek zit in het ontdekken van kernkwaliteiten en het inzetten van die kwaliteiten in voor hem lastige situaties; een confrontatie persoon-praktijk die leidt tot verdere ontwikkeling van iemands beroepsidentiteit.

- De leeropbrengst '**nieuw gedrag**' vanuit het leerproces *verbinden* (confrontatie tussen praktijk en theorie). Ons voorbeeld gaat over een aanstaande leraar die vanuit de theorie heeft geleerd aan welke kenmerken een werkvorm moet voldoen om tot samenwerkend leren te komen. Hij is enthousiast geraakt en heeft de werkvorm tot in de puntjes voorbereid volgens deze kenmerken. "Dit kan niet anders dan een succesvolle les worden!", denkt hij. Tijdens de uitvoering wordt hij geconfronteerd met ontevreden leerlingen. De samenwerking verloopt niet goed. De belangrijkste oorzaak is dat de niveaoverschillen in de groepen te groot zijn. Hij besluit daarom zijn aanpak te veranderen om zijn leerlingen alsnog tot samenwerkend leren te laten komen. De aanstaande leraar leert hier dat algemene theoretische concepten niet 1-op-1 uitvoerbaar zijn in de specifieke onderwijspraktijk waarin hij zich bevindt.

Relatie met methodieken

Een methodiek die hier goed bij aansluit, is 'Nabijheid creëren door feedback van leerlingen te gebruiken' die als methodiek 2 op pagina 19 is uitgewerkt. In deze methodiek wordt de systeemtheorie van Leary gebruikt in relatie tot het handelen van de student in de praktijk ('Hoe kom je als student over bij leerlingen?'); een confrontatie theorie-praktijk die leidt tot nieuw gedrag.

- De leeropbrengst '**nieuw inzicht**' vanuit het leerproces *afstemmen* (confrontatie tussen theorie en persoon). Neem het voorbeeld van een aanstaande leraar die gekozen heeft voor zijn vak omdat hij houdt van het vertellen van verhalen. Hij is ervan overtuigd dat leerlingen leren als hij zoveel mogelijk informatie op een boeiende manier weet te zenden. Al vroeg in zijn opleiding wordt hij geconfronteerd met theorieën waaruit blijkt dat leerlingen vooral leren door *zelf* een actieve rol te spelen. Dit brengt hem aan het twijfelen en roept de vraag op: hoe kan ik zo lesgeven dat ik zelf mijn kennis kan etaleren – want dat vind ik belangrijk – en dat de leerlingen daar wél van leren?

Relatie met methodieken

Een methodiek die hier goed bij aansluit, is 'Een collectieve leervraag verdiepen door integratie van verschillende soorten kennis' die als methodiek 3 op pagina 21 is uitgewerkt. In deze methodiek worden de overtuigingen die aankomende leraren hebben ten aanzien van het lesgeven in het mbo verbonden met de praktijkkennis van mbo leraren en bronnen over lesgeven in het mbo.

Verdieping: continuïteit en balans

Een van de motieven om tot betekenisgeving te komen, is de behoefte aan continuïteit: het ervaren van coherentie bij het begrijpen van zichzelf (Meijer, 2014). Als mensen discontinuïteit ervaren, dan zullen ze op zoek gaan naar meer continuïteit en balans.

In het leerproces van aanstaande leraren zijn er logischerwijs voldoende momenten en perioden waarbij sprake is van discontinuïteit. Meijer (2014) noemt ze 'momenten van separatie'. Daardoor ontstaat enerzijds een zoektocht naar eigenheid en anderzijds naar wat je met anderen gemeenschappelijk hebt. Voorbeelden van dat laatste zijn verbondenheid met bijvoorbeeld het vak, de leerlingen, collega's of de school. Dat maakt het leren van aanstaande leraren op de werkplek nog complexer, omdat lang niet alles altijd strookt met wat de opleiding als visie of inhoud voor ogen heeft (Hammerness & Craig, 2015).

Een discontinuïteit in het leerproces van een aanstaande leraar kent vaak een structuur waarbij het schuren tussen de verwachtingen van de student en de externe eisen leidt tot een 'crisis' (Leeferink & Koster, 2016). Op een gegeven moment volgt een wending, waarbij een externe impuls vaak een belangrijke rol speelt. Die wending kan bijvoorbeeld worden veroorzaakt door feedback van een werkplekbegeleider of leerlingen. De student bepaalt uiteindelijk zelf welke opvattingen hij wil/kan herzien om tot coherentie te komen. Aanstaande leraren die erin slagen om tot meer coherentie en continuïteit te komen focussen op ontwikkeling en groei. Bovendien weten ze hoe ze hun doelen kunnen behalen (Van Rijswijk, Bronkhorst, Akkerman & Van Tartwijk, 2018).

Samenvatting

Er kan sprake zijn van een botsing tussen de drie kernelementen die bij het leren op de werkplek een rol spelen: praktijk, persoon en theorie. Als deze confrontatie plaatsvindt, is er sprake van discontinu leren. Vanuit deze confrontatie ontstaat een balans door het zoeken van eigenheid aan de ene kant en van gemeenschappelijkheid aan de andere kant. Dat kan resulteren in een nieuw inzicht, nieuw gedrag of verdere ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

Formeel en informeel leren binnen en buiten de context



Ons transformatorhuisje heeft niet alleen een fundament, maar ook muren. Deze muren symboliseren de werkplek waarbinnen de student aan het leren is. Die biedt een rijke leeromgeving waar zich op authentieke wijze allerlei leermomenten aandienen, zowel formele als informele.

Onder formele leermomenten verstaan we momenten die doelbewust bedacht zijn om leerprocessen te laten ontstaan. Momenten waarbij altijd een opleider aanwezig is. Voorbeelden daarvan zijn een studiedag, leerwerktaak die studenten moeten uitvoeren, workshops vanuit 'Samen opleiden' of een begeleide intervisiebijeenkomst met andere studenten.

Informele leermomenten zijn vaak niet bewust bedacht om van te leren en zonder dat er een opleider aan te pas komt. Informeel leren is dus in principe impliciet, onbedoeld, ongestructureerd en incidenteel, maar kan ook meer bewust plaatsvinden wanneer een student vanuit zichzelf getriggerd wordt om iets te leren. Het kan gaan om een moment van reflectie na een gegeven les, het aanwezig zijn tijdens open dag of een toevallig gesprek bij de koffieautomaat.

De werkplek biedt niet alleen een rijke leeromgeving maar werkt ook beperkend door de specifieke kenmerken die eraan verbonden zijn. Studenten die bijvoorbeeld op een havo/vwo-school stagelopen zullen simpelweg niet in aanraking komen met de doelgroep van vmbo of mbo-leerlingen. Voor aanstaande leraren is het dus van belang om voldoende variatie aan te (laten) brengen in de contexten waarin ze leren.



Daarnaast kan het leren van een aanstaande leraar ook plaatsvinden buiten de context van de werkplek: het grasveld rondom het transformatorhuisje. De student doet daar allerlei ervaringen op die van invloed kunnen op zijn ontwikkeling als aanstaande leraar. Ook hier kan het weer gaan om formele leermomenten, zoals een cursus, of om informele leermomenten, zoals het coachen van een jeugdteam, het lezen van een boek of een willekeurige gebeurtenis in de privésfeer die hem aan het denken zet over zijn handelen als toekomstig docent.

Verdieping: praktijk- en opleidingsgestuurde rijkheid

Als het gaat om de rijkheid van de context geven Hammerness en Craig (2015) aan dat deze op twee manieren kan worden gecreëerd, namelijk vanuit de praktijk en vanuit de opleiding. Er is een grote variëteit aan 'praktijkgestuurde' activiteiten op de werkplek (Timmermans, 2012), zoals het geven van lessen, het experimenteren met werkvormen, het bijwonen van een studiedag of het helpen met het organiseren van het schoolreisje. Daarnaast is er sprake van 'opleidingsgestuurde' activiteiten, zoals bijeenkomsten die op de werkplek worden georganiseerd in het kader van 'Samen opleiden' en opdrachten die de studenten vanuit de opleiding krijgen om uit te voeren op de werkplek.

Vanuit de visie van 'samen opleiden in de school' wordt getracht steeds de 'opleidingsgestuurde rijkheid' en de 'praktijkgestuurde rijkheid' met elkaar te verbinden. Dit blijkt een weerbarstig proces, omdat de aangeboden inhoud vanuit de opleiding, en de visie en inhouden in de praktijk niet altijd met elkaar sporen. Hoe kan dit proces worden aangepakt? Bakker en Akkerman (2014) onderscheiden vier stappen in het proces waarmee aanstaande leraren de verbinding tussen praktijk en opleiding tot stand kunnen brengen.

Het begint met 'identificatie': een verdieping van de kennis van en het inzicht in de kenmerken, verwachtingen, visies,

en inhouden van opleiding en praktijk. Dit leidt tot een beter begrip van de respectievelijke conceptuele frames (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman & Van Vlokhoven, 2017).

De tweede stap is 'coördinatie': het verkennen en aftasten van de (on)mogelijkheden om praktijk en opleiding met elkaar te verbinden. Daarna volgt als derde stap 'reflectie': de aanstaande leraar leert te denken over de ene context vanuit het perspectief van de andere. De laatste stap is 'transformatie': de aanstaande leraar komt tot een nieuw inzicht en tot nieuw gedrag.

Zowel praktijkgestuurde als opleidingsgestuurde activiteiten kunnen formele en informele leermomenten bevatten. Volgens Dochy en Seegers (2018) zijn beide typen leermomenten nodig voor een boeiende leeromgeving. Het leren op de werkplek in onze huidige opleidingspraktijk wordt vooral aangestuurd vanuit formele leeractiviteiten: het uitvoeren leerwerktaken, het deelnemen aan bijeenkomsten vanuit 'Samen opleiden', het geven van lessen. De aandacht voor informele leermomenten is meer beperkt, wat een gemiste kans is. De ontwikkeling van aanstaande leraren blijkt namelijk voor een groot deel voort te komen uit informele leermomenten (Noe, Tews & Marand, 2013).

Informeel leren zorgt volgens Dochy en Seegers (2018) voor afwisseling en het spontane karakter ervan motiveert mensen. Mogelijkheden om dit spontane leren te laten ontstaan moeten dan ook worden omarmd. 'Samen opleiden in de school' biedt daar veel gelegenheid toe. Lecat, Raemdonck, Beausaert en Marz (2019) onderscheiden drie manieren waarop informeel leren kan plaatsvinden: 1) leren van anderen door bijvoorbeeld gesprekken, observeren, luisteren en samenwerken; 2) leren van niet-persoonlijke bronnen zoals bijvoorbeeld boeken of documentaires; en 3) leren van jezelf door uit te proberen, te reflecteren of door zelfstudie. De uitdaging voor opleiders is het creëren van condities voor zowel formeel leren als leren door toeval (Dochy en Seegers 2018). De condities voor het laatste ontstaan door interactie te stimuleren, continu feedback te geven (waarvan minimaal de helft positief) en een hybride leeromgeving te creëren.

Samenvatting

De werkplek is een rijke leeromgeving die een scala aan mogelijke leeractiviteiten biedt binnen een afgebakende context. Binnen de context van de school is er sprake van zowel doelbewust opgezette als ongestructureerde leeractiviteiten. Bij de eerste categorie gaat het meer om het formele opleidingsprogramma, bij de tweede om terloops leren van andere mensen, van allerlei andere bronnen of door reflectie. Ook buiten de school leren studenten veel over het beroep van leraar, zowel formeel als informeel.

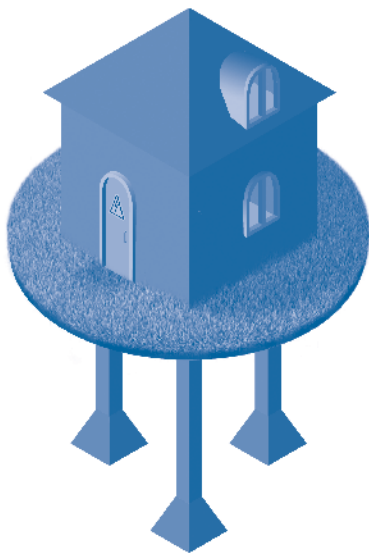
Relatie met de methodieken

Een methodiek die hier goed bij aansluit is 'Verdiepen van de eigen visie op onderwijs' die als methodiek 4 op pagina 23 is uitgewerkt. In deze methodiek neemt de student kennis van de visie op onderwijs van een expert binnen de school en verdiept daarmee zijn eigen visie; hij legt daarmee een link tussen context en persoon.

Relatie met de methodieken

Een andere methodiek die hier goed bij aansluit is 'Van doen naar leren' die als methodiek 5 op pagina 24 is uitgewerkt. In deze methodiek wordt de impliciet opgedane kennis die buiten de context van de school ten aanzien van het beroep van leraar is opgedaan, expliciet gemaakt.

Subjectief concept



De spiraal in het transformatorhuisje beweegt zich in een cyclische beweging naar boven. Soms in snel tempo, soms langzaam, soms vloeiend en soms grillig. Dit symboliseert het proces waarin de aanstaande leraar steeds meer genuanceerde inzichten opdoet. Dit doet hij, zoals eerder beschreven, door het doorlopen van de verschillende leerprocessen. Hierbij maakt hij gebruik van de context, ervaringen buiten de context en de drie pijlers uit het fundament. Dit alles leidt bij de aanstaande leraar tot wat we noemen het ontwikkelen van een 'subjectief concept': een eigen inzicht, een voor hem kenmerkend kennisbestand, een praktijktheorie, de eigen opgebouwde kennis. Dit subjectieve concept wordt gesymboliseerd door de zolder van het transformatorhuisje. Het dakraam staat open, omdat de aanstaande leraar dit eigen inzicht niet voor zichzelf houdt. Het wordt (bewust of onbewust) gedeeld met anderen: medestudenten, opleiders, collega's, ouders en leerlingen.

Verdieping: transformatief leren

Wanneer een subjectief concept ontstaat, is er sprake van transformatie. Vandaar ook de metafoor van het transformatorhuisje. Transformatie betekent in dit verband 'het veranderen van de assumpties en verwachtingen'. Transformatief leren leidt tot diepgaande en fundamentele veranderingen in persoonlijke kennis, opvattingen, identiteit en gedrag (Leeferink, 2016, p. 30-31).

Een transformatief leerproces kan als volgt verlopen: een aanstaande leraar loopt tegen een vrij chaotische situatie in een klas aan (praktijk). Hij wil echter niet als een politieagent steeds optreden, want dat past niet bij hem (persoon). Hij wil de goede relatie met zijn leerlingen in stand houden en een prettige sfeer in de klas creëren. In de literatuur (theorie) heeft hij gelezen over de escalatieladder en dat je 'klein moet beginnen'. Maar op de school waar hij werkt, is het de gewoonte om leerlingen al snel na te laten blijven en consequenties te verbinden aan hun gedrag (context). Op grond van dit alles komt hij tot een eigen inzicht en tot een aanpak die prima bij hem past. Hij gaat namelijk in gesprek met de klas over de ontstane situatie met als doel de leerlingen beter te begrijpen en sneller te kunnen handelen in de les. Daardoor is 'na laten blijven' nauwelijks nog nodig (subjectief concept).

Het subjectief concept (Buitink, 2001) is in dit voorbeeld een nieuw inzicht over hoe te handelen op een manier die is afgestemd op individuele professionele waarden. Dat concept past binnen de specifieke context waarin de aanstaande leraar zich op dat moment bevindt en is onderbouwd vanuit de theorie.

Samenvatting

De metafoer van het transformatorhuisje maakt het complexe proces van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek inzichtelijk. Een proces waarbij aanstaande leraren momenten van hoogspanning (verwarring) en laagspanning (balans) ervaren. Vanuit de leerprocessen die gaande zijn, ervaart de aanstaande leraar continu een cyclische verbinding tussen de elementen 'persoon', 'praktijk' en 'theorie'. Soms verloopt dit proces continu en vloeiend en op andere momenten discontinu en grillig. Op dat leren is de context van invloed. De leerprocessen vinden plaats in een specifieke, authentieke en rijke context. Die geeft inhoud aan het reflecteren, het verbinden en het afstemmen. Het leren kan op een formele of op een informele manier plaatsvinden. Fundamenteel is dat aanstaande leraren zelfverantwoordelijkheid voelen voor hun leerproces, opleiders in hun begeleiding de juiste balans weten te vinden tussen sturen en volgen, en de opleiding duidelijke kaders biedt met ruimte voor de eigenheid van de aanstaande leraar.

Het gaat kortom om een complex proces, waarbij het transformatorhuisje een bruikbare metafoer is die opleiders in de praktijk herkennen. Tevens houdt die metafoer ze een spiegel voor waarin ze kunnen zien waar ze al wel en waar ze nog niet of onvoldoende mee bezig zijn als het gaat om het stimuleren van het leren van de aanstaande leraren op de werkplek.

Literatuurlijst

- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 8-23.
- Bronkhorst, L. H. (2013). *Research-based teacher education: Interactions between research and teaching*. Utrecht: Utrecht University.
- Buitink, J. (2001). Aanpassing aan de alledaagse praktijk? Over de inrichting van een lerarenopleiding waarin combinatie van werken en leren centraal staat. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 20-25.
- Dochy, F. & Seegers, M. (2018). *Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) model*. Routledge, London/New York.
- Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. PhD-Thesis University of Utrecht. Utrecht: IVLOS-Series.
- Hammerness, K. & Craig, E. (2015). "Context-Specific" Teacher Preparation for New York City: An Exploration of the Content of Context in Bard College's Urban Teacher Residency Program. *Urban Education*, 51(10), 1226-1258.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005a) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2005b). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven*. Lectorale rede, Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Koster, B., & Van den Berg, B. (2014). Increasing Professional Self-Understanding. Self-Study Research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education*, 10(1), 86-100.
- Laurillard, D. (2008) The teacher as action researcher: using technology to capture pedagogic form. *Studies in Higher Education*, 33(2).
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S. & Marz, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110.
- Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Eindhoven: Technische Universiteit, proefschrift.
- Leeferink, H., & Koster, B. (2016). *Leren van ervaringen op de werkplek*. In Beijaard, D. (red): *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*, 70-82.
- Louwman, M. (2017). *Kun je eigenaarschap beoordelen? Een onderzoek naar de wijze waarop eigenaarschap wordt beoordeeld op de Nieuwste School en hoe leerlingen/experts/mentoren het ervaren*. Tilburg, Docentonderzoek AOS Midden-Brabant.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In Schramade, P.W.J. (red.). *Handboek effectief opleiden*, 52, 263-290.
- Meijer, P. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling*. Nijmegen, oratie.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D. & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekken in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Noe, R.A., Tews, M.J. & Marand, A.D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335.
- Onstenk, J. (2018). *Het werkplekcurriculum in de school: Leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Steunpunt Opleidingsscholen. Utrecht.
- Oosterheert, I., Donche, V., Endedijk, M. & van der Wal-Maris, S. (2016). Leerprocessen en leerpatronen. In Beijaard, D. (red): *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*, 47-57.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van

eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 23-40.

- Sjölie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of curriculum studies*, 46(4), 729-750.
- Stappers, J.G.E. & Koster, B. (2016). Intervisiebijeenkomsten op de werkplek: een meerwaarde voor de professionele identiteit? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 37(1), 21-31.
- Van Rijswijk M.M., Bronkhorst L.H., Akkerman S.F., & Van Tartwijk J. (2018). Changes in sensed dis/continuities in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300.
- Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Van Dijk, M.G.A. & Stappers, J.G.E. (2019). *De rol van de persoon bij boundary crossing*. Script-talk, Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs. Verwacht in november 2019.
- Van Hout-Van Dijk, M.G.A. (2016). *Studenten stimuleren theorie te koppelen aan de beroepspraktijk*. Script-talk, Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs. Geraadpleegd op 29 september 2019 via https://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.@dmFuGhvdXQ=/a1127_Studenten-stimuleren-theorie-te-koppelen-aan-de-beroepspraktijk
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M. & Van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 4, 36-39.



Deel 2

Het stimuleren van het leren van aanstaande leraren

Het transformatorhuisje geeft inzicht in hoe de leerprocessen van aanstaande leraren verlopen. Opleiders op de werkplek kunnen ze stimuleren, prikkelen, helpen en ondersteunen om die leerprocessen plaats te laten vinden. Met opleiders op de werkplek bedoelen we de werkplekbegeleiders, de schoolopleiders en de opleiders die vanuit de opleidingsinstituten op de werkplek werken met studenten. Hoe die opleiders hun studenten kunnen prikkelen, is niet iets wat we uit het model van het transformatorhuisje kunnen afleiden. Vandaar dat we daar in het tweede deel van dit katern nader op ingaan.

In het tweede deel van dit katern staan vijf methodieken beschreven waarmee opleiders hun studenten kunnen stimuleren om praktijk, theorie en persoon met elkaar te verbinden en ze ervan bewust te maken dat ze ook buiten de context van de school kunnen leren wat relevant is voor hun beroepsuitoefening. Deze methodieken bestaan uit een aantal stappen die studenten kunnen doorlopen als ze daartoe gestimuleerd worden door hun opleiders. Ze kunnen zowel ingezet worden in 1-op-1 situaties door bijvoorbeeld werkplekbegeleiders als in groepsverband door bijvoorbeeld schoolopleiders en instituutopleiders samen.

De methodieken zijn uitgetoetst in de praktijk. Ze komen voort uit praktijkonderzoek dat binnen het lectoraat 'Werkpleklernen' heeft plaatsgevonden of zijn ontwikkeld vanuit vakliteratuur en andere bronnen. Per methodiek zeggen we om welk leerproces het gaat, en geven we een beschrijving van de methodiek in kwestie, met een onderbouwing vanuit de geraadpleegde bronnen. In deel 1 hebben we al kort vermeld bij welk onderdeel van het transformatorhuisje de methodiek aansluit.

We willen zo een impressie geven van mogelijke aanpakken waarop verschillende elementen uit het transformatorhuisje met elkaar in verband kunnen worden gebracht. De methodieken zijn niet voorschrijvend bedoeld, in de zin van 'zo moet het'. Ze kunnen gezien worden als mogelijke manieren om het leerproces van aanstaande leraren op de werkplek te stimuleren. Als suggesties van hoe opleiders hun studenten kunnen ondersteunen.

We hopen dat de opleiders op de werkplek hierdoor geprikkeld worden om zelf nieuwe methodieken te bedenken. Of om de hier aangereikte methodieken te bewerken en aan te passen. Om ze vervolgens uit te proberen in hun eigen praktijk met hun eigen studenten.

De volgende methodieken komen aan bod:

Leerproces: het verbinden van praktijk, persoon en theorie

- Methodiek 1 - Leren vanuit positieve ervaringen
Judith Stappers, Mieke van Dijk,
Tom Adams en Bob Koster
Pagina 18
- Methodiek 2 - Nabijheid creëren door feedback van leerlingen te gebruiken
Twan van de Wetering, Roy van Ravensteijn
Pagina 19
- Methodiek 3 - Een collectieve leervraag verdiepen door integratie van verschillende soorten kennis
Bob Koster
Pagina 21

Leerproces: leren binnen de context

- Methodiek 4 - Verdiepen van de eigen visie op onderwijs
Arie Goijaarts
Pagina 23

Leerproces: informeel leren

- Methodiek 5: Van doen naar leren
Bob Koster
Pagina 24

Het verbinden van praktijk, persoon en theorie

Methodiek 1

Leren vanuit positieve praktijkervaringen

Judith Stappers, Mieke van Dijk, Tom Adams en Bob Koster

Typering leerproces

De ervaring leert dat studenten vaak praktijksituaties waarover ze niet tevreden zijn, uitkiezen om van te leren. Met de methodiek die we hier beschrijven, worden juist positieve praktijkervaringen (successen) ingezet om van te leren. Positieve praktijkervaringen worden vaak gezien als iets vanzelfsprekends waar je verder niet bij stil staat. Wij willen laten zien hoe positieve praktijkervaringen betekenisvoller kunnen worden gemaakt waardoor ze een grotere impact hebben op de ontwikkeling van aanstaande leraren. Het 'geheim' zit hem erin dat de aanstaande leraar zich bewust wordt van de kernkwaliteiten die verscholen zitten in zijn succeservaringen. Kernkwaliteiten behoren – het woord zegt het al – tot de kern van iemands zijn en zijn daarmee duurzaam inzetbaar. Door het ontdekken van deze kernkwaliteiten komt de aanstaande leraar in zijn kracht te staan waardoor hij sneller durft te handelen in situaties die hij als lastig ervaart. Met deze methodiek doen we een beroep op zowel het reflectieve vermogen van de aanstaande leraar als op diens vermogen om te leren vanuit andere perspectieven.

Beschrijving methodiek

De methodiek bestaat uit zeven chronologische stappen die binnen vier weken doorlopen worden. Dit lijkt misschien een lange periode van reflectie, maar door het duurzame effect op het gedrag (zie verderop onder 'Onderbouwing') is die tijdsinvestering heel effectief gebleken. 'Reflecteren' heeft voor aanstaande leraren vaak een negatieve lading. Probeer hun weerstand weg te nemen door reflectie te presenteren als een natuurlijk proces dat altijd waardevolle inzichten oplevert. Niets 'moet'. Deze methodiek beoogt niet dat een schriftelijk eindproduct wordt opgeleverd. Reflecteren doen aanstaande leraren in en voor zichzelf. Om hun gedachten ook met anderen te kunnen delen is het wel raadzaam om ze aantekeningen te laten maken van hun belangrijkste inzichten. Hieronder volgt een korte beschrijving van de zeven stappen. Zie [bijlage 1](#) voor een werkblad waarmee studenten aan de slag kunnen gaan met het stappenplan.

Bij stap 1 haalt de aanstaande leraar een positieve betekenisvolle praktijkervaring terug. Deze kenmerkt zich door de positieve emoties die ze oproept. Wanneer een student het lastig vindt om spontaan een ervaring te noemen, kan die meestal makkelijk opgeroepen worden door terug te denken aan momenten waarop gevoelens

als trots, blijdschap en euforie naar voren kwamen. Heeft de student iets bij de kop, dan beschrijft hij (in gedachten) wat de context van die succeservaring was, wat de invloed van anderen was, welke gevoelens naar boven kwamen en welke kernkwaliteiten daar bij zouden kunnen horen.

Vervolgens, bij stap 2, gaat de aanstaande leraar in gesprek gaat met zijn werkplekbegeleider (of andere collega) binnen de school. In dat gesprek gaat hij op zoek naar een nieuw perspectief. Dit nieuwe perspectief zoekt hij tijdens de methodiek driemaal op: bij stap 2 zoals gezegd door in dialoog te gaan met een persoon, bij stap 4 door literatuur te raadplegen en bij stap 6 door nieuwe praktijkervaringen op te doen.

Na stap 2, stap 4 en stap 6 volgen reflectiemomenten waarmee betekenis wordt gegeven (stap 3, 5 en 7) aan het nieuwe perspectief. De vragen die bij deze stappen gesteld worden, zijn denkvragen van een hogere orde: analyseren, synthetiseren en kritisch denken. Daardoor wordt het vermogen van de student om betekenisgericht te reflecteren gestimuleerd. Stap 5 wordt afgesloten met een concreet voornemen tot handelen. Hierbij geeft de aanstaande leraar aan hoe hij zijn kernkwaliteiten en nieuwe inzichten gaat inzetten in een situatie die hij lastig vindt. Vanuit de attributietheorie is bekend dat er meer zelfvertrouwen ontstaat door vanuit kwaliteiten en successen te handelen. 'Ik kan al (...)' of 'Ik ben goed in (...)'; 'Dus als ik me goed voorbereid, gaat dit me vast lukken.' Vervolgens gaat de aanstaande leraar bij stap 6 daadwerkelijk over tot handelen en doet hij bij voorkeur meerdere praktijkervaringen op. Ter afronding reflecteert de aanstaande leraar op het effect van de handelingen die hij heeft uitgevoerd.

Onderbouwing

Reflectie wordt door aanstaande leraren vaak opgevat als praktisch nadenken over wat niet goed ging en hoe dat beter kan (Luken, 2010; Wilschut, Van Veldhuizen, Amagir, & Van de Berg, 2015). In deze benadering schuilen twee beperkingen.

Allereerst kan deze actiegerichte wijze van reflecteren op korte termijn best zinvol zijn omdat snel een andere manier van handelen kan worden uitgetoet in de praktijk (Vrieling, Stijnen, Knaapen & Van Maanen, 2014). Maar het ontbreekt bij deze vorm van reflecteren aan diepgang, waardoor de kern van het probleem gemist wordt en er geen oplossingen voor de lange termijn ontstaan. Het ontbreekt hier aan betekenisgerichte reflectie, waarbij naar diepgang wordt gezocht. Dat gebeurt door de praktijksituatie te analyseren en te vergelijken met eerdere ervaringen, door onderliggende lagen zoals drijfveren en uitgangspunten bloot te leggen en door meer kritisch na te denken. Deze

vorm van reflectie leidt tot inzichten in onderliggende processen (Vrieling et al., 2014), waardoor duurzame gedragsveranderingen kunnen ontstaan (Korthagen, 2012).

Ten tweede richt de genoemde 'kortetermijnopvatting' zich alleen op het reflecteren op problematische praktijksituaties, terwijl juist het reflecteren op succeservaringen leidt tot diepere leerervaringen (Korthagen, 2012). In succesvolle praktijkervaringen komen namelijk iemands kernkwaliteiten naar voren. Kernkwaliteiten zitten diep verankerd in de persoon en zijn altijd inzetbaar. Reflecteren helpt de aanstaande leraar om zich bewust te worden van zijn kernkwaliteiten waardoor hij ze gericht kan inzetten in andere praktijksituaties.

Daarnaast is ook het aangaan van een reflectieve dialoog van meerwaarde voor het reflectieve leerproces. Dat biedt namelijk binnen dit vooral interne leerproces de mogelijkheid nieuwe perspectieven op te doen (Stappers & Koster, 2016). Die kunnen ontstaan door de dialoog met een collega en/of expert, door feedback vanuit leerlingen maar ook door het raadplegen van de theorie in vakliteratuur.

Literatuurlijst

- Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In Schramade, P.W.J. (red.). *Handboek effectief opleiden*, 52, 263-290.
- Stappers, J.G.E. & Koster, B. (2016). Interviewbijeenkomsten op de werkplek: een meerwaarde voor de professionele identiteit? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 37(1), 21-31.
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M. & Van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 4, 36-39.
- Wilschut, A., Van Veldhuizen, B., Amagir, A., & Van de Berg, G. (2015). Vlieguren maken. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(2), 75-88.

Methodiek 2

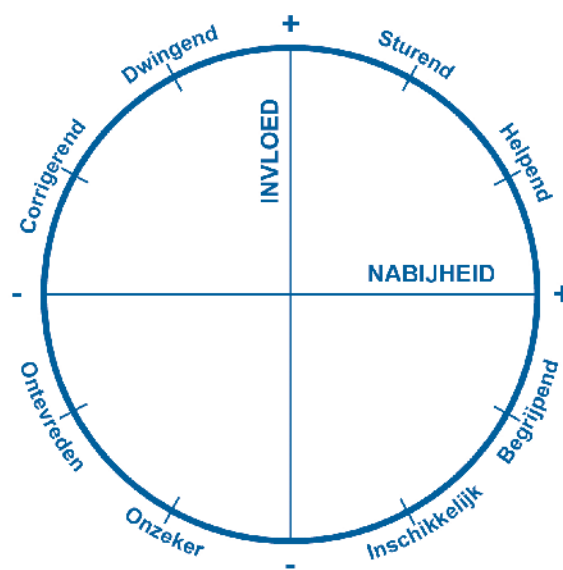
Nabijheid creëren door feedback van leerlingen te gebruiken

Twan van de Wetering en Roy van Ravensteijn

Typering leerproces

Deze methodiek richt zich op het leren van de aanstaande leraar door het koppelen van de feedback van leerlingen aan de persoon van de leraar en de Roos van Leary. De focus ligt daarbij op het begrip 'nabijheid'. Leerlingen waarderen docenten die een hoge mate van invloed uitoefenen in het

klaslokaal, *het bovenssegment van de Roos van Leary*, en veel nabijheid laten zien, *het samenssegment van de Roos van Leary*. Wanneer een docent nabijheid weet te bereiken, heeft dat een rustige en prettige werksfeer tot gevolg. Dat heeft weer een positief effect op het leerproces van de leerlingen, hun visie op het schoolvak en hun motivatie. Doel van de methodiek is dat de aanstaande leraar zijn handelen concreet aanpast om het gevoel van nabijheid (leraar-leerlingrelatie) te verhogen. Dit doet hij vanuit zowel zijn eigen perceptie als die van de leerlingen.



De Roos van Leary

Bron: www.wij-leren.nl/identiteit-leraar-interpersoonlijke-relaties.php

De Roos van Leary gaat ervan uit dat gedrag, gedrag oproept. De Roos laat zien welk gedrag door welk gedrag wordt opgeroepen en; hoe gedrag te beïnvloeden is. Bron: www.managementmodellensite.nl/roos-leary

Beschrijving methodiek

• Stap 1 – Afnemen van de VIL

De eerste stap is dat aanstaande leraren een beeld krijgen van de heersende leerlingpercepties in een klas. Daartoe wordt een (verkorte) *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL)* – een vragenlijst over de interactie van een leraar met leerlingen - uitgedeeld in de klas waar de aanstaande leraar naar eigen inschatting de minste nabijheid ervaart.

• Stap 2 – Gesprek over resultaten en voornemens

De uitkomsten van de VIL worden vervolgens

geanalyseerd in een persoonlijk gesprek dat de begeleider met de student heeft. In dit gesprek kijken ze naar de verschillende docenttypen en bespreken ze welke ruimte de aanstaande leraar ziet om meer nabijheid te creëren. Ook gaan ze na welke vormen van 'supportive behavior' bij de persoonlijkheid van de student passen, met als doel dat hij die gaat uitproberen gedurende de rest van het schooljaar. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen verbale en non-verbale strategieën. Ook is er ruimte om te checken of de aanstaande leraar soms op een manier handelt die juist schadelijk kan zijn voor de ervaren nabijheid van leerlingen. Verder wordt gekeken naar strategieën die helpen in de omgang met specifieke leerlingen (zoals 'stoorzenders') en bij wie de aankomende leraar het gevoel heeft dat de nabijheid te wensen over laat. In [bijlage 2](#) vind je de leidraad voor het gesprek over de uitkomsten van de VIL.

- **Stap 3 – Uitproberen van de goede voornemens**
De aanstaande leraar krijgt drie tot zes maanden de tijd om met de voorgenomen acties aan het werk te gaan en zijn voorgenomen interventies tot uitvoering te brengen.
- **Stap 4 – Gesprek over opbrengsten en transfer**
Na ongeveer een half jaar wordt een tweede VIL afgenomen. Op grond daarvan vindt een nieuw gesprek met de student plaats om te kijken wat de effecten van de eventuele aanpassingen in de praktijk zijn geweest.

Interessant! Studenten gaven aan dat veel aandacht op de opleiding uitgaat naar het verkrijgen van invloed (het bovensegment Roos van Leary), maar dat de aandacht voor nabijheid er soms bij inschiet. Afhankelijk van de persoonlijke situatie van de student kan het dan ook lonen tijdens de opleiding meer aandacht te schenken aan dit aspect van het lesgeven. Met name 'perceived caring' blijkt voor veel studenten een echte openbaring te zijn: dat leerlingen nabijheid kunnen ervaren zonder dat je je als docent in allerlei bochten hoeft te wringen die niet bij je persoonlijkheid passen. Je hoeft bijvoorbeeld geen 'mensenmens' te zijn om menselijk over te komen op je leerlingen, met alle positieve gevolgen van dien.

Onderbouwing

Vanuit het perspectief van de leerlingen heeft de ideale docent een tolerant en gezaghebbend profiel (Den Brok, 2009). Voor aanstaande leraren geldt dat ze meestal minder invloed op leerlingen hebben dan ervaren docenten (Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, Den Brok & Levy, 2014). In de terminologie van de Roos van Leary kunnen we dan ook stellen dat leerlingen de meeste aanstaande leraren niet

als directief, gezaghebbend of autoritair beschouwen. Van Gennip en Vrieze (2008) laten zien dat startende leraren zich vaak nog in het 'onzeker tolerante' profiel bevinden. Gelukkig blijken de meeste leraren al gauw – in de eerste drie jaar van hun carrière – meer gezag in de klas uit te stralen (Van Tartwijk et al., 2014). De meeste startende leraren leren kennelijk al snel de spreekwoordelijke kneepjes van het vak door simpelweg meer ervaring op te doen.

Hetzelfde kan echter niet gesteld worden voor de factor nabijheid. Sterker nog, voor het gros van de leraren geldt dat de mate van nabijheid gedurende hun carrière afneemt (Van Tartwijk et al., 2014). Het klassenklimaat kan echter beïnvloed worden door gerichte docent-leerlinginteracties (Van Tartwijk et al., 2014). Het lijkt dan ook aannemelijk dat aanstaande leraren een positieve invloed kunnen uitoefenen op de gepercipieerde nabijheid door hun interactie aan te passen.

Een manier om dat te doen is het vertonen van 'supportive behavior', ook wel 'ondersteunend gedrag' genoemd (Mainhard, 2009), zowel verbaal als non-verbaal. Leerlingen ervaren de nabijheid die daardoor ontstaat niet alleen tijdens de les in kwestie, maar ook nog tot wel een week later. Enkele voorbeelden van verbaal ondersteunend gedrag die de nabijheid tot de leerlingen positief kunnen beïnvloeden zijn: het gebruik van humor (Downs, Javaldi, & Nussbaum, 1988); het aanmoedigen van leerlingen (Verhestraeten (2008); en het vertellen van anekdotes (Downs et al., 1998). Wat betreft non-verbaal ondersteunend gedrag kunnen een ontspannen lichaamshouding (Anderson, 1979); regelmatig (glim)lachen (Dogterom & Kamsma, 2013); en positieve gebaren zoals de duim opsteken (Kamsma & Dogterom, 2015) behulpzaam zijn.

Er zijn echter ook gedragingen die de nabijheid tot leerlingen kunnen ondermijnen. Hieronder vallen bijvoorbeeld het op de persoon of competentie focussen; opmerkingen of 'grappen' maken over het uiterlijk of de achtergrond van de leerling; en schelden in de les (Myers, 2001). Brophy (1996) schrijft dat het daarnaast soms kan lonen wanneer een docent voor specifieke leerlingen andere strategieën paraat heeft.

De percepties van leerlingen omtrent het interactieve leraargedrag van hun docent vormen zich snel en zijn vaak stabiel over de tijd (Brekelmans, 2010). Het heeft dus enige tijd nodig voordat leerlingen anders naar een docent gaan kijken. Vandaar dat bij bovenstaande methodiek is gekozen voor het uitvoeren van de interventies over een langere periode (ongeveer zes maanden) alvorens een tweede VIL wordt afgenomen.

Literatuurlijst

- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*.
- Den Brok P.J. (2009). *De ideale docent is tolerant en gezaghebbend*. Didactief & School, december 26-29.
- Downs, V. C., Javaldi, M., & Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37, 127-141.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1984). *Teacher Behavior and Student Achievement*. Occasional Paper No. 73.
- Kamsma, E. G. E., & Dogterom, D. E. M. (2015). *Sociaal-emotionele competenties van leerlingen. De verbanden tussen individuele leerkracht-leerlinginteracties, sociaal-emotionele competenties en leerresultaten in het regulier onderwijs* (Bachelor's thesis).
- Mainhard, T. (2009). *Time consistency in teacher-class relationships*. *Unpublished doctoral dissertation*. Utrecht University, Utrecht, The Netherlands.
- Myers, Scott A. "Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom." *Communication Research Reports* 18.4 (2001): 354-364.
- Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventies en persoon*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Van Tartwijk, J. W. F., Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Den Brok, P. J., & Levy, J. (2014). *Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas*.
- Verhestraeten, G. (2008). *Assessing beginning teachers: De effecten van een gestructureerde peer-discussie met behulp van VIL-resultaten op het reflectieproces* (Master's thesis, Open Universiteit Nederland).

Methodiek 3

Een collectieve leervraag verdiepen door integratie van verschillende soorten kennis Bob Koster

Typering leerproces

Bij deze methodiek vindt het leerproces plaats door aanstaande leraren stap voor stap mee te nemen in het verbinden van verschillende soorten kennis tot een voor hen betekenisvol geheel. Daarna kunnen ze zelf tot adequaat handelen komen in de onderwijspraktijk. Ze verdiepen een collectieve leervraag door persoonlijke kennis, kennis vanuit bronnen en kennis vanuit de toekomstige collega's met elkaar te verbinden. Het integreren van deze kennis is gericht op het vergroten van inzicht in de problematiek waar ze mee te maken krijgen en het formuleren van voornemens tot handelen.

Beschrijving methodiek

Als opleider start je met het overbrengen van een

collectieve leervraag die herkenbaar is voor je studenten. Het is essentieel dat je als opleider kennis hebt van wat er speelt binnen de ontwikkeling van je studenten, zodat de leervraag collectief gedragen wordt. De eerste stap is niet alleen het benoemen van de collectieve leervraag, maar ook om de studenten te prikkelen met deze vraag aan de slag te gaan. Dit kan door verbanden te leggen met eerdere bijeenkomsten, met vragen die al eerder aan bod zijn gekomen, met de praktijk waar ze op dat moment van hun opleiding in zitten, door als opleider je eigen fascinatie met het thema te laten zien, enzovoorts. We gebruiken een voorbeeld van een collectieve leervraag om de aanpak van deze methodiek verder toe te lichten.

Als voorbeeld nemen we de leervraag 'Welke specifieke aanpak is nodig binnen het mbo als je rekening wilt houden met de kenmerken van de gemiddelde mbo-student?'. Achtergrond van deze vraag: veel aanstaande leraren komen uit het voortgezet onderwijs, dus dat is het (enige) referentiekader waarmee zij de lerarenopleiding binnenkomen. Als zij een leerwerkplek binnen het mbo hebben, komt deze vraag bij een aantal van hen naar voren.

De tweede stap is het in kaart brengen van de persoonlijke kennis, kennis uit bronnen en de kennis van toekomstige collega's. Deze stap bestaat uit drie onderdelen, die in willekeurige volgorde doorlopen kunnen worden.

- Het in kaart brengen van de houding van de aanstaande leraar ten opzichte van de collectieve leervraag: de persoonlijke kennis. Om dit te verduidelijken, borduren we voort op het eerder gekozen voorbeeld van het lesgeven in het mbo.

De aanstaande leraren bevragen elkaar in tweetallen over de ervaring die ze de afgelopen tijd in het mbo hebben opgedaan. Eerst bevrageet aanstaande leraar 1 gedurende tien minuten aanstaande leraar 2 en dan worden de rollen omgedraaid. Als leidraad voor de gesprekken gelden vragen als: wat heb je de afgelopen tijd aan leservaring opgedaan, wat ging je daarbij goed af, waar liep je tegenaan, hoe was je omgang met de mbo-leerlingen, waarover heb je lesgegeven, wat vond je daarin bijzonder, wat vind je belangrijk bij lesgeven, wat raakte je, wat sprak je aan tijdens de lessen binnen het mbo? En zo voort. Onderliggend idee is om de ervaringen, de overtuigingen en de drijfveren van de aanstaande leraar met betrekking tot het lesgeven in het mbo en het werken met de leerlingen daar te expliciteren.

Na afloop van dit dubbelgesprek noteren de aanstaande leraren voor zichzelf kernachtig waar ze bij het lesgeven goed en minder goed in zijn; hoe ze over lesgeven denken (hun overtuigingen); waar ze energie van krijgen; wat ze tegenstaat;

22 Inzichten en methodieken voor werkplekleren

en in hoeverre het lesgeven binnen dit schooltype wel of niet bij hen past. Op grond daarvan formuleren ze wat voor hen persoonlijk relevant is binnen de collectieve leervraag.

- Het in kaart brengen van wat er uit een of meer bronnen bekend is over de leervraag.

Ter voorbereiding van een bijeenkomst hebben de aanstaande leraren de opdracht gekregen het artikel 'De docent in het mbo' te lezen en kernachtig samen te vatten wat in het artikel gezegd wordt over wat een docent in het mbo moet kennen en vooral kunnen. De opleider benadrukt in de bijeenkomst het belang van het raadplegen van bronnen. Omdat die immers een nieuwe blik kunnen werpen op het thema. Of iets aan kunnen vullen. Of om dingen zo onder woorden te brengen dat je snapt wat er aan de hand is. De opleider kan ook (nog) een eigen voorbeeld geven hoe hij bronnen gebruikt. Dat laatste is van belang, want aanstaande leraren zien niet zomaar de relevantie van het gebruik van bronnen in. De aanstaande leraren leggen in tweetallen hun samenvatting van het artikel naast elkaar en wisselen hun bevindingen vervolgens nog met een ander tweetal uit. Uiteindelijk komen daar bij ieder viertal een aantal kernpunten uitrollen die ze op het bord zetten. Hiermee brengen ze in kaart wat de theorie over de collectieve leervraag zegt.

- Het in kaart brengen van kennis vanuit toekomstige collega's.

De aanstaande leraren hebben als opdracht meegekregen om een hele dag mee te lopen met hun stageklas in het mbo. Ze hebben die dag als observatieopdracht meegekregen om op de specifieke aanpak van de docenten in de verschillende lessen te letten én om daar na die lessen met de betrokken docenten kort over na te praten. Tijdens de daaropvolgende bijeenkomst op de opleiding worden de aanstaande leraren in drietallen bij elkaar gezet. Eerst worden ze uitgenodigd om elkaar over de meeloopdag te vertellen: hoe die is verlopen, welke lessen ze hebben meegemaakt, hoe voelden ze zich erbij? Als ze de eerste ervaringen hebben gedeeld, krijgen ze de opdracht om te focussen op wat ze de docenten hebben zien doen en hoe dat wel of niet aansloot bij het niveau van de leerlingen op het mbo. Deze observaties vullen ze aan met de opbrengst van de gesprekken die ze na afloop hebben gehad. De mbo-docenten zijn de experts: wat zeggen die zelf over hun handelen met hun mbo-leerlingen? De aanstaande leraren schrijven hun bevindingen op een groot vel papier zodat er een overzicht ontstaat van de kennis vanuit experts. Als ze weer in viertallen werken, is het een leuke werkvorm om ze hun bevindingen op een placemat te laten opschrijven (per persoon een hoek), met in het midden de overeenkomsten.

De derde stap van deze methodiek is de integratie van de drie zojuist besproken kennisbestanden tot een 'persoonlijke

theorie'. Aanstaande leraren worden uitgenodigd om uit elk van de drie kennisbestanden één element te pikken dat voor hen betekenisvol en relevant is, dat ze aanspreekt, waar ze iets mee kunnen en dat ze denken te kunnen gebruiken. Ze zetten vervolgens de collectieve leervraag boven aan een blaadje en noteren daarna drie dingen:

- Voor mij is deze leervraag relevant, omdat ...
- Mijn belangrijkste bevindingen zijn ... (ze sommen hier niet alleen de kennis uit de verschillende kennisbestanden op maar leggen ook uit hoe ze in verbinding staan met elkaar)
- Ik ga proberen deze leervraag te beantwoorden in de praktijk door de komende tijd ... te gaan doen.

Onderbouwing

Starten met een collectieve leervraag is een stap die als essentieel beschouwd wordt om richting te geven aan het leerproces van een groep aanstaande leraren. Dit wordt ook wel 'voorstructureren' genoemd, waarmee de aandacht gericht wordt op een bepaald thema of onderwerp. Na de stap 'Voorstructureren' volgen Ervaringen uitwisselen, Structuur aanbrengen en Theorie toevoegen. Dit wordt wel het VESIT-model genoemd (Koster & Oldeboom, 2019). Deze stappen zijn herkenbaar in bovenstaande methodiek.

Het gaat in de methodiek om het integreren van verschillende soorten kennis. Er wordt ook wel gesproken over 'collaborative construction of knowledge'. Daarbij gebruiken leraren 'different sources, such as the practical knowledge of colleagues, educational research literature, knowledge of external experts and/or collaborative research activities' (Schaik, Volman, Admiraal & Schenke, 2019). Het gaat er daarbij om 'to extract 'patterns' from the concrete activities in order to develop a theory of action' (Leyen et al., 2015). Onstenk (2018) spreekt over het combineren van theoretische kennis ('boekenkennis') met methodische kennis (over vaardigheden rond leren en onderwijzen) én met praktische kennis (die vanuit de context komt en gekoppeld is aan een specifieke situatie).

Literatuurlijst

- Koster, B. & Oldeboom, B. (2019). Leraar van leraren: hoe kan de lerarenopleider de ontmoeting met studenten vormgeven? *KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS - Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* 29-42.
- Leijen, A., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Husu, J., Krull, E. & Toom, A. (2015). How to Support The Development Of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205-1221.
- Onstenk, J. (2018). *Het werkplekcurriculum in de school: Leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Steunpunt Opleidingscholen. Utrecht.

- Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84(1), 30-43.

Leren binnen de context

Methodiek 4

Verdiepen van de eigen visie op onderwijs

Arie Goijaarts

Typering leerproces

Onderstaande methodiek is een manier waarop de aanstaande leraar de context in kan zetten om tot leren te komen. Voor de aanstaande leraar is de werkplekbegeleider de spil in deze context vanwege de hoge frequentie van het onderlinge contact. Bovendien is de werkplekbegeleider een belangrijke bron van informatie door de ervaring die hij in de loop van de tijd heeft opgebouwd. In deze methodiek leert de aanstaande leraar door bewust de dialoog aan te gaan met zijn werkplekbegeleider. Die dialoog gaat over zowel formele als informele ervaringen die de aanstaande leraar heeft opgedaan en die betekenisvol zijn geweest voor de ontwikkeling van zijn visie op onderwijs.

Na afloop van dit gesprek vergelijkt de aanstaande leraar de visie van zijn werkplekbegeleider (en de waarden, normen en overtuigingen die daaraan ten grondslag liggen) met zijn eigen visie (en alles wat daaraan ten grondslag ligt) met als doel tot verdieping van die eigen visie te komen. Deze verdieping kan ontstaan door assimilatie: wanneer de visie van de werkplekbegeleider wordt opgenomen in de bestaande visie van de aanstaande leraar. Maar verdieping kan ook ontstaan door accommodatie: wanneer de aanstaande leraar zijn visie aanscherpt, aanpast en nuanceert op basis van de nieuw verkregen inzichten. Het doel van deze methodiek is om de kracht van persoonlijke verhalen van een werkplekbegeleider op systematische wijze in te zetten om de aanstaande leraar te helpen diens eigen visie op onderwijs te ontwikkelen.

Beschrijving methodiek

• Stap 1

De aanstaande leraar nodigt zijn werkplekbegeleider uit voor een gesprek van ongeveer 30 minuten. Hij begint het gesprek met de volgende kernvraag:

1. "Kun je een aantal markante, bijzondere of ingrijpende momenten benoemen die belangrijk zijn geweest voor de vorming van jouw visie op onderwijs, en de waarden en normen die je daarbij belangrijk vindt?"

Het kan gaan om specifieke momenten, maar ook om markante perioden. Het is de bedoeling

bij deze stap dat de aanstaande leraar alleen de momenten of perioden noteert, maar er nog niet nader op ingaat. Wanneer alle momenten zijn verzameld stelt hij de volgende kernvraag:

2. "Welke van deze momenten heeft vooral bijgedragen aan jouw visie op onderwijs en welke waarden, normen, overtuigingen spelen daarbij voor jou een rol? Kun je dat verhaal, zo gedetailleerd mogelijk, vertellen?"

Afhankelijk van het antwoord dat gegeven wordt, vraagt de aanstaande leraar door om het antwoord verder geconcretiseerd te krijgen.

• Stap 2

Na afloop van het gesprek schrijft de aanstaande leraar op wat de werkplekbegeleider als docent typeert, wat zijn visie is en welke waarden, normen of overtuigingen daaraan ten grondslag liggen.

• Stap 3

De aanstaande leraar legt deze bevindingen naast zijn eigen visie, en noteert de verschillen en overeenkomsten. Dat doet hij zowel voor de visie als voor de waarden, normen en overtuigingen die daaraan ten grondslag liggen. Vervolgens noteert de aanstaande leraar op welke punten zijn eigen visie is bevestigd, verdiept, aangescherpt, aangepast of genuanceerd.

Het is zinvol wanneer de aanstaande leraar deze aantekeningen er na enige tijd nog eens bij haalt en benoemt welke zelf opgedane (praktijk)ervaringen zijn visie nog verder hebben aangescherpt, genuanceerd of veranderd. Deze laatste stap kan meerdere keren worden herhaald.

Tip! Het uitvoeren van bovenstaande methodiek vraagt om een moment van rust in gezelschap van de werkplekbegeleider. Er wordt immers uitgebreid geïnformeerd naar markante/betekenisvolle ervaringen uit het verleden, en zoiets kost tijd. Adviseer aanstaande leraren dan ook om het gesprek goed te plannen en niet eventjes tussen de bedrijven door te voeren.

Tip! De methodiek is zinvol in te zetten, zowel in het begin van het leren op de werkplek als na verloop van tijd. Aan het begin kan het een goede manier zijn om nader kennis te maken. In de loop van de tijd is het waardevol dat betrokkenen elkaar nu beter kennen en de verhalen van de werkplekbegeleider daardoor beter te plaatsen zijn.

Tip! Een aanstaande leraar kan deze methodiek individueel uitvoeren maar ook in groepsverband, waarna resultaten onderling besproken kunnen worden. In groepsverband worden ervaringen en visies van meerdere werkplekbegeleiders in beeld gebracht en wordt de leeropbrengst vergroot.

Onderbouwing

Uit onderzoek blijkt dat 31 procent van alle docenten in het vo en 45 procent van alle docenten uit het mbo binnen vijf jaar is uitgestroomd (DUO en OCW, 2014). Deze uitval heeft onder andere te maken met de mate waarin docenten kennis hebben van hun professionele identiteit (Beijaard et al, 2004).

Deze professionele identiteit, door Kelchtermans (2012) 'professioneel zelfverstaan' genoemd, bestaat uit vijf componenten:

1. Zelfbeeld (hoe typeert iemand zichzelf als professional?)
2. Zelfwaardegevoel (hoe vindt iemand zelf dat hij zijn werk doet?)
3. Taakopvatting (wat vindt iemand het belang of de waarde van het beroep?)
4. Beroepsmotivatie (wat zijn iemands drijfveren voor het uitoefenen van dit beroep?)
5. Toekomstperspectief (welke verwachtingen heeft iemand ten aanzien van de toekomst?)

'Professioneel zelfverstaan' in de terminologie van Kelchtermans verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een docent over zichzelf. Dit is altijd een tijdelijk en voorlopig concept. Pillen (2013) omschrijft professionele identiteitsontwikkeling van beginnende leraren als 'een proces van integratie van persoonlijke kennis, opvattingen, houdingen, normen en waarden enerzijds en professionele eisen vanuit lerarenopleidingen, scholen en breed geaccepteerde waarden en standaarden over onderwijs anderzijds.' Deze professionele identiteitsontwikkeling vindt plaats in de rijkheid van de context van de werkplek door een scala aan activiteiten. Daarbij is het aangaan van de dialoog met de werkplekbegeleider een essentieel onderdeel, zo blijkt uit praktijkonderzoek uitgevoerd binnen de kenniskring Werkplekleren van Fontys Hogescholen (Goijaarts, 2018). Deze opvatting wordt bevestigd door Riessman (2008), die beschrijft dat individuen – overigens net als groepen – hun identiteit vormen door het vertellen van verhalen. Identiteiten zijn verhalen die mensen zichzelf en anderen vertellen over wie ze wel of juist niet zijn. Persoonlijke verhalen kunnen anderen ook aanmoedigen om tot actie over te gaan. Daarmee zijn

verhalen instrumenten waardoor je zin kunt geven aan het eigen handelen (Freeman, M. in Riessman, 2008).

Literatuurlijst

- Beijaard et al., (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 ,107–128.
- Goijaarts, A. (2018). Er was eens... Verslag kenniskringonderzoek naar verhalen van werkplekbegeleiders. Fontys Hogescholen: Tilburg.
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Leuven: KULeuven.
- DUO en OCW (2014). Geraadpleegd op 25 september 2019 via <https://www.voion.nl/downloads/ae58a97f-c569-4ebd-9344-29539f80284b>
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven: Technische Universiteit.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human science*. London: Sage publications.

Informeel leren

Methodiek 5

Van doen naar leren

Bob Koster

Typering leerproces

De aanstaande leraar bevindt zich voortdurend in situaties – zowel binnen als buiten de context van de school of de opleiding – waarin hij ervaringen opdoet die betekenisvol kunnen zijn voor zijn ontwikkeling als leraar zonder dat die ervaringen als expliciet leermoment bedoeld zijn. Het leren is hier dus impliciet. Met behulp van onderstaande methodiek wordt de aanstaande leraar zich bewust van het leerpotentieel van deze ervaringen.

Beschrijving methodiek

• Stap 1

De aanstaande leraar (A) zoekt een andere aanstaande leraar (B) bij wie hij zich op zijn gemak voelt om op een open manier te vertellen over een aantal betekenisvolle situaties die de afgelopen tijd, zeg de afgelopen maand, hebben plaatsgevonden.

B reageert daarop als volgt:

"Je hebt de afgelopen maand waarschijnlijk heel veel dingen buiten school gedaan. Je bent misschien met vrienden op pad geweest, naar de film geweest, hebt een concert bezocht, gesport, familie gezien – te veel om op te noemen. Pak je agenda er even bij, kijk in je telefoon of maak hier op papier een overzicht van de dagen van de afgelopen

maand en zet eens bij twee momenten een cirkel omdat dat moment je als docent is bijgebleven. Kun je meer vertellen over dat moment? Wat gebeurde er? Waarom moet je daar nu aandenken? Wat raakte je daarin?"

Als B hierop heeft doorgevraagd en een beeld heeft gekregen van deze twee momenten geeft hij A kernachtig feedback: "Twee mooie verhalen! Dank je wel. Als ik je goed beluister, kun je uit deze twee situaties het volgende meenemen voor je docentschap (...)" (hier vult B in welk beeld hij hierdoor van A heeft). En vervolgens vraagt B: "Klopt dat? Wat wil je nog aanvullen?"

- **Stap 2**

Na deze eerste stap vervolgt B het gesprek met A door ditmaal te focussen op de informele (leer)momenten die op de werkplek hebben plaatsgevonden.

B leidt dat als volgt in:

"Er zal de afgelopen maand het nodige op school gebeurd zijn. Het gaat nu even niet om de opdrachten die je voor de opleiding hebt uitgevoerd of de bijeenkomsten die je samen met andere studenten hebt gevolgd of de lessen die je hebt gegeven en waar je bewust dingen hebt uitgetprobeerd of de gesprekken die je met je werkplekbegeleider hebt gevoerd. Nee, het gaat mij nu om ervaringen die je hebt opgedaan in de informele contacten met collega's, onverwachte situaties met leerlingen, een reactie van een ouder, noem maar op. Als je aan die zaken terugdenkt, wat zijn dan twee momenten die je nu meteen te binnen schieten? Wil je die even opschrijven? Wil je over beide iets meer vertellen? Wat blijkt je daar nu onbewust van te hebben geleerd? En wat wil je daarvan vasthouden?"

- **Stap 3**

Na deze twee ronden waarin B een aantal vragen stelt aan A draaien de rollen om. A stelt B vragen over informele leermomenten.

- **Stap 4**

Zowel A als B noteert vervolgens kort wat de vier leeropbrengsten zijn van de activiteiten die de afgelopen maand informeel hebben plaatsgevonden.

- **Stap 5**

Hier komt de opleider in beeld. De opleider geeft de volgende opdracht mee.
"Bepaal individueel hoe deze vier informele leermomenten in verhouding tot elkaar staan: is er samenhang, is er een patroon te ontdekken of zijn het losstaande opbrengsten? Wanneer er een patroon of verband te ontdekken is, probeer dat dan kernachtig te omschrijven. Zijn de leeropbrengsten opzichzelfstaand,

kies dan de leeropbrengst die voor jouw gevoel het meest relevant is. Deel je keuze vervolgens met de persoon waarmee je daarnet het gesprek hebt gevoerd en vraag of die nog aanvullingen of feedback heeft."

Studenten krijgen tijd om de voorgaande opdracht uit te voeren, eerst individueel en daarna in dezelfde tweetallen.

- **Stap 6**

Ter afsluiting geeft de opleider de studenten de volgende opties waaruit ze kunnen kiezen:

- Deze opdracht heeft mij voldoende geholpen om zicht te krijgen op wat het informeel leren mij afgelopen maand heeft opgeleverd. Dat komt vast wel weer (on)bewust terug de komende maand, het is goed zo.
- Ik wil graag weten hoe ik deze leeropbrengst in handelen om kan zetten. Ik wil dan ook graag met iemand in gesprek om antwoord te krijgen op de volgende vragen: hoe kan ik mijn handelen omzetten in concrete acties om nieuwe inzichten in te oefenen? Wat wil ik precies? Hoe wil ik dat gaan aanpakken? Wanneer wil ik dit gaan doen? Bij wie zet ik mijn acties in? Hoe formuleer ik haalbare en realistische acties?
- Ik wil de leeropbrengsten nog verder verdiepen. Ik ga literatuur zoeken of ik ga in gesprek met een collega om meer zicht te krijgen op hoe ik effectief kan handelen c.q. om meer inzicht te krijgen in de patronen die ik heb ontdekt en wat ze voor mij betekenen.

Onderbouwing

Het gaat in bovenstaande methodiek om het geven van aandacht aan het informeel leren. En dat is uitermate belangrijk als je bedenkt dat 75% van de leeractiviteiten een informeel karakter heeft (Noe, Tews & Marand, 2013).

We helpen aanstaande leraren om naar twee plekken te kijken waar informeel leren plaats kan vinden: binnen school en buiten school. Dit onderscheid is terug te vinden in de studie van Lecat et al., (2019): zij spreken van on-the-job leren (op de werkplek) en off-the-job leren (buiten de werkomgeving). Het informeel leren heeft een ongepland en onbewust karakter. In de methodiek wordt de studenten daarom gevraagd op activiteiten terug te kijken. Dit wordt ook wel een 'reactive learning activity' genoemd: 'Learners don't realize what they actually have learned. If the knowledge gained is made explicit, the learner becomes conscious of what has been learned' (Lecat, et al., 2019 p. 102). In de hier besproken methodiek speelt

26 Inzichten en methodieken voor werkpleklers

het gesprek hierover dan ook een belangrijke rol. Dochy en Seegers (2018) wijzen op het belang van het creëren van mogelijkheden om feedback te krijgen en in gesprek te gaan: '(...) for example by using a buddy system, or godfather/godmother system; introducing coaches or mentors' (p. 63).

Literatuurlijst

- Dochy, F. & Seegers, M. (2018). *Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) model*. Routledge, London/New York.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S. & Marz, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110.
- Noe, R.A., Tews, M.J. & Marand, A.D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335.



Nawoord

We hopen dat we jou, als lezer van dit katern, hebben geprikkeld om te gaan experimenteren met methodieken om het leren van je studenten te verdiepen.

Zoals uit deel 1 over het transformatorhuisje naar voren is gekomen, is het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek een complex proces. We hopen dat de metafoer van het transformatorhuisje dit proces inzichtelijker heeft gemaakt. De opgedane inzichten helpen je mogelijk om meer 'taal' en invulling te geven aan het opleiden van je studenten. Of om je te doen besluiten meer aandacht te geven aan het informeel leren van de studenten. Als dit het effect zou zijn op je denken en handelen als opleider, dan zijn wij al dik tevreden.

Sommigen van jullie zullen misschien denken: "Leuk bedacht hoor, dat verhaal over het transformatorhuisje, maar hoe werk ik daarmee in de praktijk?" Een terechte vraag. Vandaar dat we ervoor gekozen hebben om vijf methodieken te presenteren die daarbij kunnen helpen. Natuurlijk zijn er veel meer wegen die naar Rome leiden. Maar dit katern is niet bedoeld als een soort methodiekenbijbel waar je als opleider naar behoeven een aanpak uit kunt halen.

Ons doel is namelijk om je nieuwsgierig te maken en je te prikkelen om aan het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek je eigen draai te geven. Geheel volgens de filosofie van Laurillard (2008). Zij beschrijft in vijf stappen een model om met inzichten of methodieken van een ander aan de slag te gaan: 1. *Adopt*; 2. *Rethink*; 3. *Redesign*; 4. *Try out*; 5. *Share*. Anders gezegd:

1. Omarm een inzicht of methodiek die je aanspreekt.
2. Doordenk die goed. Wat maakt het krachtig? Wat zijn succesfactoren? Wat zijn valkuilen? Wat past bij mij? Wat past bij mijn doelgroep?
3. Maak er een aangepast of nieuw ontwerp van.
4. Probeer dit uit in je eigen praktijk.
5. Deel je bevindingen, ervaringen en nieuwe inzichten met andere opleiders of de ontwikkelaars van methodieken.

We merken dat het van essentieel belang is dat je als opleider de bedoeling achter een bepaalde methodiek kent en weet wat de onderbouwing ervan is. Pas dan kun je die methodiek op een verantwoorde manier in je eigen praktijk een plek geven. Vandaar dat we de methodieken niet als opzichzelfstaand beschreven hebben, maar in verbinding hebben gebracht met een plek binnen het transformatorhuisje. Ook vertellen we steeds welk leerproces door toepassing van de methodiek in kwestie gestimuleerd kan worden en geven we een onderbouwing aan de hand van onderliggende theorieën en bronnen.

Je kunt van het transformatorhuisje kennismaken, die kennis vervolgens terzijde leggen en overgaan tot de orde van de dag. Maar als je er wel wat mee wilt doen, houd dan in gedachten dat de metafoer en de invulling van het huisje pas echt werken als je die doorleeft, als je ermee aan het werk gaat, als je dingen gaat uitproberen, als je gaat experimenteren. Dat hoeft je natuurlijk niet alleen te doen. Misschien is het juist wel leuker en effectiever om dit samen met anderen te doen. Door andere opleiders op te zoeken binnen je partnerschap of regio, of via het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Daarmee vorm je dan een informele, kleine kenniskring rond het verdiepen van het leren van aanstaande leraren op de werkplek. Spreek samen af hoe je te werk wilt gaan en bespreek de verwachtingen ten aanzien van de opbrengsten van jullie samenwerking. Vaak is het stimulerend om ook eens iemand 'van buiten' te vragen om zijn licht over de materie te laten schijnen. En hou het realistisch, twee keer bij elkaar komen – met niet al te lange tijd ertussen – is vaak al genoeg.

Werken aan je eigen transformatie van kennis, kun je zeggen. Hoe mooi zou dat zijn! En we vinden het nog mooier als jullie nieuwe methodieken bedenken en die met ons delen. Daarom staan onze mailadressen hieronder. Zo kunnen we samen blijven leren en ontwikkelen.

Veel succes en we horen graag van je!

Bob Koster, b.koster@fontys.nl
Judith Stappers, j.stappers@fontys.nl



Bijlage 1 – Behorende bij methodiek 1

De zeven stappen voor reflectie op positieve ervaringen

Leren vanuit een positieve ervaring

Wanneer een (aanstaande) leraar ergens tegenaan loopt in de praktijk is het gebruikelijk dat hij daarop terugblijkt en op basis daarvan zijn toekomstig handelen aanpast. Minder gebruikelijk is het om te leren vanuit positieve praktijkervaringen. Dit is een gemis omdat juist succeservaren bijdragen aan iemands ontwikkeling. Deze methodiek is bedoeld om systematisch te leren vanuit positieve praktijkervaringen. De methodiek bestaat uit zeven chronologische stappen die binnen vier weken doorlopen worden. Deze worden hiernaast schematisch weergegeven en hieronder wordt per stap uitleg gegeven. De blauw gekleurde stappen vormen het interne proces waarin op reflectieve wijze inzichten worden verkregen. De rood gekleurde stappen bieden input voor het reflectieve proces doordat een ander perspectief wordt opgezocht (externe prikkel).



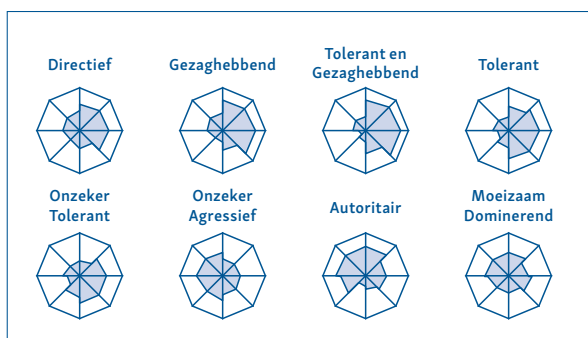
STAP	UITLEG
1 Positieve praktijkervaring	Beschrijf een positieve praktijkervaring waarbij jij je trots, blij, enthousiast, zelfverzekerd of.... voelde. Noem: de context, rol/gedrag van alle betrokkenen, waardoor deze gevoelens bij jou naar boven kwamen, welke kernkwaliteiten van jezelf naar voren komen en op welke manier deze zich uiten.
2 Perspectief vanuit een ander	Ga in gesprek met een ander (bijv. je werkplekbegeleider, collega of een expert). Beschrijf je ervaring en vraag naar het perspectief van de ander. Denk aan vragen als: Welke gedachten roept deze ervaring bij de ander op? Welke nieuwe inzichten kan hij je mee geven? Welke kernkwaliteiten komen volgens de ander naar voren?
3 Betekenisvolle reflectie	Vergelijk jouw mening met het perspectief van de ander. Denk aan: Welke de verschillen en de overeenkomsten zijn er en welke inzichten leveren deze op? Wat zegt dit over jouw overtuigingen/ambities/handelen als docent? Zie je de genoemde kernkwaliteiten ook terug in andere situaties?
4 Theoretisch perspectief	Ga op zoek naar aanvullende, verdiepende, tegengestelde of alternatieve perspectieven in de literatuur. Vraag indien nodig je begeleider om hulp bij het vinden van geschikte literatuur. Lees de theorie aandachtig en wissel eventueel met iemand van gedachten over de inhoud om deze diepgaander te begrijpen.
5 Betekenisvolle reflectie	Vergelijk jouw mening/gedachten/overtuigingen omtrent de positieve praktijksituatie met de verkregen perspectieven vanuit de theorie. Denk aan vragen als: Wat zijn verschillen en overeenkomsten met mijn eerder opgedane inzichten? Hoe versterkt de theorie mijn handelen als docent? Wat zou een valkuil of belemmering kunnen zijn tijdens het handelen? Hoe ga ik mijn kernkwaliteiten en nieuwe inzichten concreet toepassen in een lastige situatie?
6 Toepassen van kernkwaliteiten en inzichten	Ga nu daadwerkelijk handelen in de praktijk zoals jij je hebt voorgenomen bij de vorige stap. Handel bij voorkeur in meerdere praktijksituaties voordat je naar stap 7 gaat.
7 Betekenisvolle reflectie	Betekenisvolle reflectie op deze nieuwe ervaringen. Denk aan vragen als: Wat was het effect van deze nieuwe aanpak? Wat zijn verschillen en overeenkomsten tussen deze nieuwe aanpak en je oude aanpak? Wat heeft het inzetten van je kernkwaliteiten en nieuwe inzichten tijdens lastige situaties opgeleverd voor je overtuigingen/ambities/handelen als docent?

Bijlage 2 – Behorende bij methodiek 2

Leidraad voor gesprek over opbrengsten VIL

De structuur van het gesprek:

1. Allereerst worden de uitslagen van de VIL bekeken en vergeleken.
 - a. *Wat is de eerste impressie van de docenttyperingen (zie onderstaande afbeelding) uit de feedback die de leerlingen gegeven hebben?*
 - b. *Komt die overeen met je zelfbeeld?*
 - c. *Wat valt je op wat betreft nabijheid?*



Docenttyperingen vanuit VIL (Den Brok, 2009).

2. Vervolgens wordt aan de hand van onderstaande vragen besproken welke verbale en non-verbale strategieën over nabijheid (samen) de aanstaande leraar wil ontwikkelen in deze klas.

- a. *Welke algemene verbale strategieën kun je (op klasniveau) toepassen? Advies: focus op hoogstens twee van de volgende strategieën:*
 1. *Belangstelling/persoonlijke interesse in de leerlingen tonen*
 - i. *Aanknopen van niet schoolgerelateerde gesprekken*
 - ii. *Leerlingen leren kennen*
 2. *Anekdoten vertellen*
 3. *Uitspreken dat je om de leerlingen en/of hun leerproces geeft/in hun belang handelt*
 4. *Heldere doelen stellen (leeropbrengst)*
 5. *Heldere doelen stellen (verwacht gedrag van de leerlingen)*
 6. *(Vaker) gebruiken van humor*
 7. *(Vaker) aanmoedigen van leerlingen*
 8. *(Vaker) tonen van sympathie*
 9. *Leerlingen serieus/serieuzer nemen*
 10. *Bereikbaar zijn (expliciteren)*
 11. *Leerlingen prijzen/complimenten geven*
 12. *Anders, namelijk ...*
- b. *Algemene non-verbale strategieën kun je (op klasniveau) toepassen? Advies: focus op hoogstens twee van de volgende strategieën:*

1. *Belangstelling/persoonlijke interesse in de leerlingen tonen*
 - i. *Actief luisteren naar leerlingen*
2. *(Meer) glimlachen/lachen*
3. *(Vaker) je duim opsteken (bij wijze van compliment) en andere positieve gebaren maken*
4. *Applaus geven*
5. *Schouderklopjes geven*
6. *Oogcontact met de leerlingen maken*
7. *Een ontspannen lichaamshouding aannemen*
8. *'Bewegelijk' handelen (veel lopen/ bewegen in algemene zin)*
9. *Letterlijk nabij zijn (regelmatig bij de tafeltjes van alle leerlingen in de buurt komen)*
10. *Anders, namelijk ...*
- c. *Zijn er gedragingen die een negatief effect op leerlingen hebben die je kunt vermijden? Advies: focus op hoogstens twee van de volgende gedragingen:*
 1. *Op de persoon spelen (negatief spreken over leerlingen als persoon in plaats van over hun gedrag)*
 2. *Op de competentie spelen (negatief over competenties van leerlingen spreken)*
 3. *Negatieve opmerkingen maken over de achtergrond van de leerlingen*
 4. *Negatieve opmerkingen maken over het uiterlijk van de leerlingen*
 5. *'Grappen' maken ten koste van de leerlingen*
 6. *Schelden*
 7. *Straf opleggen (als er alternatieven mogelijk zijn)*
 8. *Straf opleggen die niet in verhouding staat tot het gedrag van de leerling*
 9. *Woede/frustratie uiten (verbaal)*
 10. *Woede/frustratie tonen (non-verbaal)*
 11. *Negatieve non-verbale gebaren maken (zoals wegwerpgebaren of het 'talk to the hand'-gebaar)*
 12. *Anders, namelijk ...*
- d. *Welke strategieën kun je toepassen bij gebrekkige nabijheid met specifieke leerlingen (bijvoorbeeld stoorzenders)?*
 1. *Expliciteren dat je de leerling begrijpt (ook al denk/voel je misschien iets anders)*
 2. *In gesprek gaan en doorvragen totdat je de leerling (daadwerkelijk) begrijpt*
 3. *Expliciteren dat een leerling iets goed kan (ook al lijkt het van niet) en die vaardigheid proberen om te buigen naar positief gedrag (Voorbeeld: "Ik zie dat anderen je waarderen. Wil je bij het groepswerk de leider van de groep zijn die alles aanstuurt?")*
 4. *Gemeende complimenten geven*
 5. *Kleine successen of andere positieve ontwikkelingen expliciteren*
 6. *Positief gedrag benoemen*
 7. *Anders, namelijk ...*

Hoe kan het complexe proces van het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek zichtbaar worden gemaakt? En hoe kun je als opleider verdieping aanbrengen in het leren van studenten? Aan de hand van inzichten en methodieken in het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek ontrafelen Bob Koster en Judith Stappers de complexiteit van het werkplekleren. De lezer wordt uitgedaagd het leren van aanstaande leraren te verdiepen aan de hand van de metafoor van het 'Transformatorhuisje', waarin hoogspanning wordt omgezet in laagspanning.

www.platformsamenopleiden.nl

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

