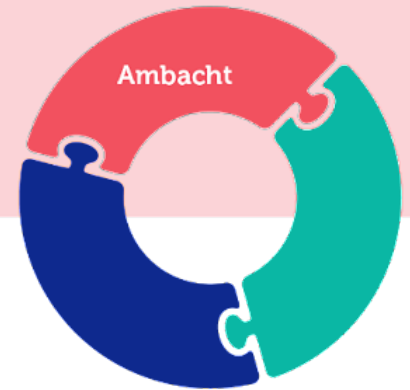


DE KWALITEIT VAN EEN LEERWERKPLEK

Wanneer is er sprake van een goede leerwerkplek op een opleidingsschool?

- J. Geleijnse



Werkplekleren is een veel gebruikte term binnen het opleiden van studenten. Een definitie van werkplekleren gegeven door Kallenberg (2007, p. 16) is dat het

“een bewuste opleidingsvorm is waarbij er over het algemeen sprake is van een combinatie van on-the-job en off-the-job opleiden, teneinde een goede aansluiting te verkrijgen tussen het geleerde en de werkplek, om daarmee de kans op transferproblemen te reduceren.”

Op een opleidingsschool is er sprake van leren op de werkplek. Het gaat voor de student om leren en om werken. Dit brengt meteen een tweedeling in beeld, werkend leren of lerende werken (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). Er kunnen dus meerdere perspectieven worden ingenomen van het werkplekleren.

- Het eerste perspectief is die van de opleiding; zij zien leren op de werkplek als voorbereiding op een startbekwame leerkracht.
- De tweede is die van de school; zij willen het leren van leerlingen optimaliseren en dus de kwaliteit van de school en alle leerkrachten op niveau houden.
- De derde vorm (ook van de school) is innovatie; het ontwerpen, toepassen en implementeren van een nieuwe aanpak.
- Het vierde en laatste perspectief is een persoonlijke, namelijk die van de student die bezig is met de eigen ontwikkeling en leerdoelen.

Timmermans (2009) stelt dat in het begin van opleiden in de school alleen vanuit de

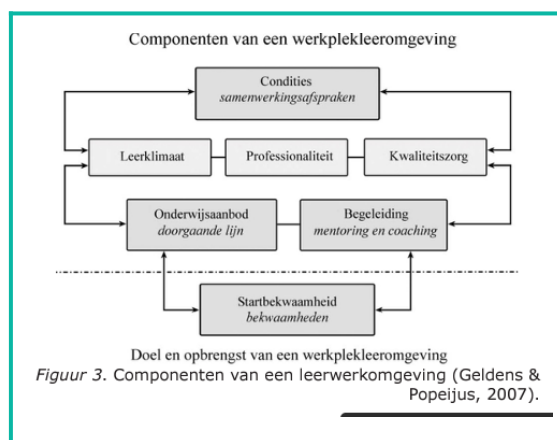
opleiding werd gekeken en zaken werden overgeheveld. Wil de opleidingsschool echt een goede leerwerkplek ontwikkelen dan zal de school ook meer moeten uitgaan van eigenheden en mogelijkheden en zal de school gezien moeten worden als authentieke leerbron. *‘Kwaliteit wordt gezien als de overeenstemming tussen enerzijds het belang dat de betrokkenen hechten aan de kenmerken van de opleidingsschool en anderzijds hoe de praktijk ten aanzien van deze kenmerken door betrokkenen ervaren wordt (Timmermans, 2009, p. 161).’*

Er zijn verschillende hoofdrolspelers in het werkplekleren. Naast de student met zijn leerhouding, opvattingen en persoonlijke context (Kelchtermans, et al., 2010) zijn de opleider in de school en mentor van belang. Tevens spelen twee instituten, namelijk de school en de opleiding, een rol binnen het leren op de werkplek.

De lerende.

Bij de rol die de student zelf heeft binnen het leerproces is de self-efficacy van groot belang: “a person’s judgement of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain of a specified level of performance” (Bandura, 1993). In het Nederlands is het een inschatting in eigen kunnen (Amagir, Van den Berg, Van Veldhuizen & Wilschut, 2014). Daarnaast spelen motivatie, betrokkenheid en

persoonlijke kwaliteiten een rol. Hieronder worden elementen besproken waardoor invloed uitgeoefend kan worden op het leren van de student, maar hoeveel en wat er geleerd wordt, hangt altijd af van de lerende zelf.



Bovenstaand schema hebben Geldens, Popeijus, Ruit en Visser (2012) uitgewerkt in zeven indicatoren voor leren op de werkplek. Timmermans (2008) heeft in de literatuurstudie naar 'kenmerken van werkplekleren' een instrument ontwikkeld voor gesprekken over kwaliteit van de leerwerkplek. Zij onderscheidt acht kwaliteitsgebieden. Er zijn opvallend veel overeenkomsten. Twee verschillen zijn er te constateren: in de indeling van Timmermans komt positionering (verbinding met onderwijs aan leerlingen, onderwijsvernieuwing en personeelsbeleid) en participatie (deelname van studenten aan activiteiten die normaliter door zittend

personeel worden uitgevoerd) apart aan bod, terwijl bij Geldens e.a. (2012) het doel, namelijk de startbekwaamheidseisen, worden vermeld.

De kwaliteit van de werkplek is mede afhankelijk van de activiteiten die gedaan mogen en/of moeten worden door studenten. Timmermans (2012) heeft hierin vier groepen activiteiten onderscheiden:

1. **Activiteiten met leerlingen.** Bijvoorbeeld materialen klaarleggen, activiteiten aanbieden die niet in het rooster staan, eigen dingen uitproberen, nakijken, e.d..

2. **Activiteiten op schoolniveau.**

Voorbeelden hiervan zijn participeren in bouwvergaderingen, bijwonen van leerlingbesprekingen, gesprekken voeren met externe deskundigen, activiteiten voor ouders uitvoeren, deelnemen aan een werkgroep, deelnemen aan activiteiten op schoolniveau (te denken valt aan boekenweek), e.d.

3. **Gebruik van (hulp)bronnen,** zoals doornemen van notulen, lezen van leerlingdossiers, gebruik maken van didactische ICT-toepassingen, e.d..

4. **Professionaliseringsactiviteiten.**

Voorbeelden hiervan zijn het observeren van de mentor/ collega's in andere groepen, intervisie met medestudenten, deelnemen

aan studiedagen en trainingen voor het team (in en buiten de school), e.d.

Hierbij is niet de openstelling voor deze vier groepen activiteiten van belang, maar met name de begeleiding hierin. Daarmee komen we op de rol van de mentor.

De rol van de mentor.

De kwaliteit van de mentoren op de werkplek is volgens Crasborn, Hennissen, Brouwe, Korthagen en Bergen (2014) cruciaal in het opleiden van studenten.

Mentorgesprekken nemen een belangrijk deel van het leren op de stageplek in, want adequate begeleiding is cruciaal gebleken in het leren van de studenten. Met betrekking tot mentorgesprekken hebben Geldens, Popeijus, Peters en Bergen (2009) onderzoek gedaan naar vijf gespreksfasen en vijf kernkwaliteiten van de mentor. De vijf gespreksfasen zijn:

1. **Terugkomfase:** bespreken van aandachtspunten en doelen van het vorige gesprek.
2. **Verduidelijkingsfase** van de gegeven les: bespreken van de mening, lesdoel voor de leerlingen, leerdoel voor de student, lesverloop, aanpak verduidelijken en motiveren en nagaan of het besprokene is begrepen.

3. **Aandachtspuntenfase:** benoemen, erkennen en afwijzen van de door de ander gegeven aandachtspunten en noemen en afwijzen van eigen aandachtspunten.

4. **Alternatievenfase:** formuleren, beargumenteren, overnemen en afwijzen van alternatieven.

5. **Afsprakenfase:** bespreken van plan, lesdoelen en leerdoelen, formuleren van afspraken, evalueren en afsluiten van het gesprek.

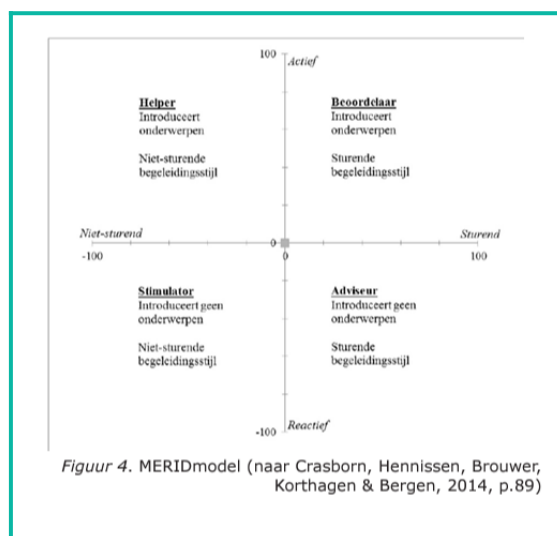
Naast deze bovengenoemde gespreksfasen zijn vijf kernactiviteiten bij de gesprekken tussen mentor en student te onderscheiden (Geldens, Popeijus, Peters & Bergen, 2009):

1. **Vertrouwen en steun.**
2. **Feedback;** positieve en/ of negatieve terugkoppeling en de kwaliteit hiervan (zie kaart feedback geven).
3. **Verklaring:** analyseren van de zaken die goed en minder goed verliepen.
4. **Afstemming:** op mogelijkheden en leerbehoeften van de leerlingen én op de competenties van de student.
5. **Uitdaging:** nieuwe kennis en vaardigheden laten opdoen en laten uitproberen.

Tevens speelt de match tussen student en mentor een grote rol (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2014). Zij stellen dat er vaak geen klik (M-factor) is, maar dat deze ook van tevoren lastig te



voorspellen en te plannen is. Het is noodzakelijk dat student en mentor werken aan de communicatie. Hierbij is het van belang dat de mentor veel soorten begeleidingstechnieken in huis heeft zodat hij de begeleiding kan aanpassen aan wat de student nodig heeft. Crasborn e.a. (2014) gaan uit van vier basisrollen, waarbij de mentor actief dan wel passief gespreksonderwerpen inbrengt (verticale as) en hij in het gesprek directief (oordelen, mening, geven, e.d) dan wel non-directief (luisteren, doorvragen, e.d.) is (horizontale as). Zie figuur 4.



Zo worden op basis van de inbreng van de thema's en mate van sturing de vier rollen herkenbaar; de helper (initiator), de

beoordelaar (imperator), de stimulator (encourager) en de adviseur.

- **De mentor** als helper (initiator) brengt tijdens het gesprek wel het onderwerp in, en vervolgt daarna met veel luisteren en doorvragen het gesprek.
- **De beoordelaar** (imperator) daarentegen bepaalt naast het thema ook de kant waar het gesprek op gaat en is hierbij directief.
- **De mentor** als adviseur laat de student het thema bepalen, maar geeft daarna zijn mening en tips op dit gebied. Hij is dan sturend bezig.
- **Tot slot** is er een rol als stimulator (encourager) waarbij de student het thema bepaalt en waarbij de mentor in het gesprek volgend is (veel open, reflectieve vragen stellend).

Van belang voor de kwaliteit is dat mentoren reflecteren op hun eigen rollen en zich afvragen welke rol het beste op dat moment in de begeleiding past.

Tevens wordt van de mentor verwacht dat hij een brug kan slaan tussen theorie en praktijk, zodat hij kan aansluiten bij het leren van de student op de werkplek en op de opleiding. Hiervoor heeft de opleidingsschool STAIJ leerwerkkaarten ontwikkeld als specifieke hulpbron om deze brug te slaan (zie hieronder bij punt 3 de opleiding en figuur 5). Ook vult de mentor per blok een direct begeleidingsformulier in, zodat de student

verzekerd is van schriftelijke feedback over de lesvoorbereiding, uitvoering en evaluatie.

Opleiding.

Op de opleiding krijgt de student theorie aangeboden én wordt er zoveel mogelijk een brug geslagen met de praktijk (transfer). De opleiding moet ervoor zorgen dat in de lessen op de pabo een link wordt gelegd met de praktijk en het impliciete leren op de werkplek expliciet wordt gemaakt (bijvoorbeeld door middel van intervisie). Maar ook tijdens lessen zal het Drosteeffect aan bod komen; de docent van de opleiding vertelt wat hij tijdens zijn les aan studenten doet en waarom hij dit doet, met als doel dat de studenten het voorbeeld volgen in het geven van hun eigen lessen. De opleiding geeft richting van leren aan door middel van de competentiematrix. Hierin worden de einddoelen beschreven. Daarnaast is er een vertaling noodzakelijk van de abstracte competenties, naar concrete doelen per onderwijseenheid.

Daartoe formuleert de opleiding stagedoelen, beoordelingsformulieren voor

de stage en stage-opdrachten. De opleiding werkt in thema's waarbij stagedoelen en activiteiten samenhang vertonen met de activiteiten en lessen op de opleiding, zodat de student een focus heeft en het leren zoveel mogelijk betekenisvol wordt (tevens het Dorste effect).

De opleidingsschool STAIJ gaat uit van een sociaal-constructivistische opvatting, waarin communicatie een belangrijke rol speelt. Om de transfer van theorie naar praktijk te bevorderen zijn hiervoor door het opleidingsteam STAIJ leerwerkkaarten ontworpen. Dit zijn kaarten waarop in het kort theorie wordt gekoppeld aan de praktijk. Er zijn ook opdrachten beschreven die de lezer in staat stelt de koppeling theorie-praktijk te ervaren. Op deze kaarten staat aangegeven of het met name competentie(s) betreft gericht op ambacht (didactiek en vakinhoudelijk), gericht op de relatie met de ander (interpersoonlijk en pedagogische competenties) of gericht op de relatie met jezelf (reflectie). Deze kaarten kunnen in een gesprek worden aangedragen als passend bij de student door de opleider in de school (zie verderop), de mentor of op vraag van de student zelf. Het betreffen thema's die STAIJ van belang vindt, aansluiten bij ontwikkelingen en gericht op een professioneel niveau. Hiermee willen we meer aansluiten bij de praktijk van de student en de student zelf (eigen leerdoelen).



Onderaan de kaart staat literatuur vermeld en deze is afgestemd op de literatuur die de opleiding pabo-HvA/UPvA gebruikt.

Ook op de scholen spelen allerlei werkwijzen en theorieën (concepten) een rol. Dit is bij elke school net iets anders. De opleidingsschool STAIJ daagt studenten uit te onderzoeken welk concept het beste bij hen past om tevens uit alle ervaringen te leren. Deze concepten mogen niet teveel uiteen lopen, omdat het dan voor de student niet haalbaar is een transfer te maken en dus te leren.

Het betekent dat het wederzijds afstemmen van thema's en werkwijze in de school en in de pabo van belang is. Samenwerkingsafspraken zijn één van de instrumenten voor deze afstemming en gebeurt bij voorkeur tussen student, stageschool en pabo en dus is het driehoeksgesprek tussen student, mentor en opleider in de school een belangrijke methode om wederzijds af te stemmen (Kelchtermans, et al., 2010). In de algemene afstemming tussen scholen en pabo spelen duidelijke verwachtingen en doelen (visies) een rol. Een belangrijk instrument hierbij is de eerder genoemde competentiematrix van de pabo.

Rol van de opleider in de school.

De opleider in de school heeft naast bovengenoemde kwaliteiten bij de mentor (vertrouwen en steun, feedback, verklaring, afstemming en uitdaging) nog meer de functie om vanuit een helikopterperspectief de student te helpen reflecteren op de competenties van het beroep. Ook is de opleider in de school een bruggenbouwer tussen theorie en praktijk. Hij zal met behulp van verschillende gesprekstechnieken en met gebruik van de eerder genoemde leerwerkkaarten, niet alleen de student begeleiden, maar ook de mentor. De opleider in school maakt bij het bezoeken van de student video-opnamen die in het nagesprek worden bekeken en besproken. Zo komt de reflectie van de student meteen op gang. Hiervoor is een reflectie-instrument ontwikkeld door de opleiders van STAIJ. In dit reflectie-instrument heeft het opleidingsteam STAIJ voorbeeld reflectievragen geformuleerd aan de hand van een indeling naar soort reflectie (zie leerwerkkaart reflecteren).

- reflectie op ambacht
- relatie met de ander
- relatie met jezelf

En aan niveaus die te onderscheiden zijn in reflectie:

- beschouwen

- verbindingen leggen
- verklaren
- reconstrueren

Aan de hand van het gesprek wordt een volgend leerdoel geformuleerd en wordt er besproken wat sterke kwaliteiten en aandachtspunten voor de student zijn. De student en mentor stellen aan de hand hiervan een actieplan op. In de gesprekken maakt de opleider soms ook gebruik van andere instrumenten afhankelijk van de leervraag van de student, de ontwikkeling van de stageschool en de praktijksituatie. Zo zijn er een aantal praatplaten ontwikkeld zodat de opleider iets kan uitleggen of toelichten aan de hand van een model. Twee voorbeelden hiervan zijn het ijsbergmodel van Mc Clelland (zie figuur 6) en de taxonomie van Bloom. De opleider organiseert soms bezoeken waarbij studenten van en met elkaar kunnen leren door bij elkaar te gaan kijken. Ook worden er intervisiemomenten georganiseerd met de verschillende studenten op een stageschool.

Literatuur:

Amagir, A., Van den Berg, G., Van Veldhuizen, B, & Wilschut, A. (2014). *Transfer in tweedegraads lerarenopleidingen. Rapportage van een intern onderzoek. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding: Hogeschool van Amsterdam.*

Buitink, J. (2008). *Inrichting van de leerwerkplek bij opleiden in de school. Tijdschrift voor lerarenopleiders 29 (2), 37-42.*

Blokhuis, F. (2006). *Evidence-based design of workplace learning. Universiteit van Twente. Geraadpleegd op 14 november 2014 via: http://doc.utwente.nl/78012/1/thesis_F_Blokhuis.pdf.*

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2014). *De 'M-factor in begeleidingsgesprekken monitoren. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 35 (1), 85-97.*

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., & De Leyn, P.(2005). *Spanningsvelden in de klinische leeromgeving. Een exploratieve studie van stage-ervaringen. Tijdschrift voor Medisch Onderwijs, 24(3), 103-112.*

Geldens, J., Popeijus, H., Peters, V. & Bergen, T. (2009). *De kwaliteit van mentorgesprekken in de opleidingsschool onder de loep. In Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P. & Van Veen, K. (2009). Perspectieven op samen leraren opleiden. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.*

Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Nijmegen. Kallenberg, A. (2007). Opleiden van leraren bij institionele samenwerking: een vierluik. Open Universiteit Nederland: Ruud de Moor Centrum.*

Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, K. März, V., Maes, J. Peeters, E. Piot, L. & Robben, D. (2010). *Worstelen met werkplekieren. Naar een beschrijvend model van werkplekieren. Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV) 31 (1), p. 4-12. Leerwerkkaarten*

STAIJ. Verkregen op 26 augustus 2016 via <http://lerenmetelkaar.nl/leer-werk-kaarten/>.
Nieuwenhuis, A. & Woerkom, M. van (2006).
Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83 (5), p. 343-354. Onstenk, J. (1994).
Leren en opleiden in de werkplek. Een verkenning in zes landen. Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut Amsterdam; Amsterdam. Timmermans, M. (2009). Kwaliteit in beweging! In Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P. & Van Veen, K. (2009). Perspectieven op samen leraren opleiden. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant. Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling. Nijmegen; Proefschrift Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Didactisch ontwerp: W. Plomp en J. Geleijnse © 2016, AOIS

