



Transfer in de tweedegraads lerarenopleidingen

Rapportage van een intern onderzoek

Aisa Amagir
Geert van den Berg
Bert van Veldhuizen
Arie Wilschut

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam
Mei 2014



Inhoudsopgave

Leeswijzer

1 Inleiding

2 Theoretisch kader

2.1 Definitie van het begrip transfer

2.2 Transfer beïnvloedende factoren

2.3 Transfer en boundary crossing

3 Vraagstelling

4 Methode

5 Resultaten

5.1. Doelen van de opleiding

5.2. Opleidingsdidactiek

5.3. Het leerproces van de student

5.4. Experimenteerruimte

5.5. Transfer

5.6. De rol van beoordeling

5.7. De rol van opdrachten

5.8. De rol van begeleiding

5.9. De rol van communicatie

6 Conclusies, discussie en aanbevelingen

Literatuur

Bijlagen



Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport wordt uitvoerig verslag gedaan van een op interviews gebaseerd onderzoek. Zulke teksten kunnen door het gebruik van citaten nogal uitdijen, maar het helemaal weglaten van citaten doet geen recht aan het onderzoek en geeft de lezer geen enkele mogelijkheid enigszins te controleren waarop conclusies gebaseerd zijn. We kunnen ons echter voorstellen dat er lezers zijn voor wie het doorlezen van het gehele rapport te tijdrovend is. Voor hen bestaan er twee alternatieven:

- 1 Meteen doorbladeren naar hoofdstuk 6, waarin de conclusies en aanbevelingen te vinden zijn.
- 2 In hoofdstuk 5 de eindgedeelten lezen waar telkens de conclusies per subthema worden gegeven en daarna doorgaan met hoofdstuk 6.



1 Inleiding

In het najaar van 2011 is in zogenoemde 'ontwerpsessies' in de drie clusters voor tweedegraads lerarenopleidingen van het Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam geïnterviewd aan welke onderzoeken behoefte bestond bij de opleidingen. Daaruit bleek dat in veel opleidingen het onderwerp 'transfer' hoog op de agenda stond. Opleiders maakten zich zorgen over de verbinding tussen het programma van de opleidingen en de praktijk waarmee studenten tijdens het werkplekleren werden geconfronteerd.

Het onderwerp 'transfer' is een generiek thema dat niet specifiek ressorteert onder één van de lectoraten. Daarom werd begin 2012 besloten het onderzoek naar transfer op te vatten als een gezamenlijk project van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Er werd een onderzoeksgroep gevormd bestaande uit twee hoofddocenten (Geert van den Berg en Bert van Veldhuizen) en één lector (Arie Wilschut) die het onderzoek op zich zouden nemen. Gedurende het tweede jaar waarin het onderzoek werd uitgevoerd (2013) is daaraan Aisa Amagir toegevoegd, omdat zij reeds eerder onderzoek naar het thema transfer had uitgevoerd.

Het uitgevoerde project is een kwalitatief probleemanalytisch onderzoek. Doel daarvan was vast te stellen in hoeverre de zorgen over de aansluiting tussen het opleidingsprogramma van de HvA en de stages en de mate waarin het op de HvA geleerde in de werkpraktijk van studenten wordt toegepast, zoals ze vanuit de opleidingen werden geuit, gegrond zijn en in welke mate transfer tussen opleidingen en werkplek inderdaad een probleem is, en zo ja in welke vormen zich dat probleem voordoet.

Het onderzoek is uitgevoerd gedurende de jaren 2012 en 2013. In de eerste maanden van 2014 is gewerkt aan de rapportage van het onderzoek. Op het VELON-congres van 10 en 11 maart 2014 heeft een voorlopige rapportage van resultaten uit het onderzoek plaatsgevonden.

De onderzoekers bedanken de geïnterviewde HvA-docenten, studenten en werkbegeleiders voor hun betrokkenheid en de openhartige wijze waarop zij vragen hebben beantwoord.

In het hierna volgende hoofdstuk 2 wordt eerst de bestudeerde theorie besproken die uitmondt in een overzicht van de voornaamste concepten die met het thema transfer in verband kunnen worden gebracht als potentieel bevorderende en belemmerende factoren. Daarna bespreken we de vraagstelling en de toegepaste methode. In hoofdstuk 5 komen dan de resultaten van het onderzoek aan de orde, uitgesplitst over de diverse factoren waarvan in het onderzoek is gebleken dat ze een rol spelen bij transfer in de tweedegraads lerarenopleiding. Daarbij wordt per factor telkens aandacht besteed aan het perspectief van de HvA-docenten, de studenten en de werkbegeleiders en worden deze met elkaar vergeleken. Elk gedeelte in dit hoofdstuk wordt afgesloten met een concluderende passage over de bevindingen per factor. In hoofdstuk 6 worden al deze bevindingen geïntegreerd in conclusies uit het gehele onderzoek, waarop dan weer aanbevelingen worden gebaseerd voor opleiding en stages en voor vervolgonderzoek.

2 Theoretisch kader

2.1. Definitie van het begrip transfer

Verschillende definities van transfer (Wexley & Latham 1991; Broad & Newstrom 1992; Wills 1993; Gielen 1995; Klap-vanStrien 2003) wijzen op het toepassen van het geleerde (kennis dan wel vaardigheden en houdingen) in de werksituatie (of soms ook daarbuiten) en op de effectiviteit waarmee dat gebeurt. Samengevat kan op basis van deze definities transfer als volgt worden omschreven:

Transfer is de mate waarin de geleerde kennis, vaardigheden en attitudes uit de opleiding effectief ingezet worden in de werksituatie.

In de literatuur worden veelal drie vormen van transfer, ook wel aangeduid als 'integratie', onderscheiden: *low-road*, *high-road*, en *transformatieve integratie*. Bij 'low-road integratie' gaat het veelal om automatische handelingen die het resultaat zijn van veel geoefende, geautomatiseerde vaardigheden (Baartman & De Bruijn, 2011; Salomon & Perkins, 1989). 'High-road integratie' vindt plaats als eerder geleerde kennis en vaardigheden losgekoppeld worden van de oorspronkelijke context en worden toegepast in nieuwe contexten. Hierbij is reflectie onmisbaar: de lerende moet constant overdenken wat hij aan het doen is. Bij dat overdenken wordt onderscheid gemaakt tussen *reflection in action* en *reflection on action*: reflecteren tijdens het handelen of reflecteren na het handelen. Dit grijpt terug op Schön (1987) die in *The Reflective Practitioner* het belang van reflectie in verband brengt met de wijze waarop mensen in een professionele omgeving leren. Zijn uitgangspunt is dat kennis opdoen en leren weliswaar inherent zijn aan de praktijk, maar dat door reflectie dit leren een meer expliciet karakter krijgt.

'Transformatieve integratie' van kennis en vaardigheden staat volgens Baartman en De Bruijn (2011) in verband met kritische reflectie. Bij kritische reflectie neemt men de tijd om perspectieven te overdenken en waar nodig te herzien. Kritische reflectie verandert wat we kunnen en wie we zijn en kan daarom vergeleken worden met identiteitsontwikkeling. Baartman en De Bruijn (2011) geven aan dat een professional in zijn loopbaan altijd te maken zal krijgen met nieuwe taken. Deze nieuwe taken vragen om nieuwe kennis en vaardigheden. Als de professional ervaart dat hij niet of in onvoldoende mate over deze vaardigheden beschikt, is sprake van een grenservaring. Zo'n grenservaring is een aanzet tot reflectie en transformatie van de professionele identiteit. De omgeving speelt echter in die transformatie een cruciale rol: identiteitsontwikkeling kan alleen plaatsvinden in een proces van betekenisgeving in dialoog met collega's (Geijsel & Meijers, 2005). Nieuwe taken vragen dus om reflectie, maar ook om flexibiliteit en bereidheid om bestaande mentale modellen te veranderen waar nodig: dit is het 'transformatieve' van de integratie van kennis en vaardigheden (Salomon & Perkins, 1989).

Broad en Newstrom (1992) onderscheiden 'nabije' en 'verre' transfer die elk op een positieve of negatieve wijze kunnen plaatsvinden. Bij nabije transfer is sprake van een kleine 'transferafstand': een grote overeenkomst tussen de opleidingssituatie en de werksituatie. Bij verre transfer is sprake van grotere verschillen en bestaat dus een grote transferafstand. Het onderscheid tussen negatieve en positieve transfer heeft betrekking op de invloed van de opleiding op de prestaties van de lerende. Bij positieve transfer is sprake van een verbetering in het functioneren, bij negatieve transfer van een verslechtering. Dat laatste treedt op als de lerende niet de mogelijkheid heeft om de geleerde vaardigheden toe te passen. Oorzaken hiervoor kunnen zijn dat bepaalde situaties (nog) niet voorgekomen zijn, dat de opleiding niet goed aansloot op de werksituatie, of andere factoren die de transfer beïnvloeden hebben.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat de professionele ontwikkeling van beginnende docenten in fasen verloopt. Kagan (1992) onderscheidt op basis van een review van veertig verschillende studies drie fasen in de identiteitsontwikkeling van leraren in opleiding: in de eerste fase ligt het accent op het verwerven van kennis over hun leerlingen en (daarmee) over zichzelf. In de tweede fase verschuift de aandacht naar het gebruiken van deze kennis om hun zelfbeeld als leraar te herdefiniëren om in de derde fase uit te komen bij het verwerven van standaardroutines waarin klassenmanagement en instructie zijn geïntegreerd. Dit model besteedt geen aandacht aan de transfer van vernieuwende vakdidactische expertise. Later onderzoek onder beginnende en gevorderde leraren bevestigt dat leraren in opleiding niet verder komen dan het aanleren van basisroutines met betrekking tot het leraarschap. Echte vakdidactische expertise ontwikkelen leraren pas tussen het 5e en 10e jaar van hun beroepsloopbaan (Van de Grift, 2009; Van de Grift & Van de Wal, 2010).

2.2. Transferbeïnvloedende factoren

Blume, Ford, Baldwin en Huang (2010, in: Snoek, 2013, p.7) geven aan dat de kwaliteit van het opleidingsprogramma, de kwaliteit van de deelnemer en de kwaliteit van het organisatieklimaat belangrijke voorwaarden zijn voor effectieve transfer. Gielen (1995) verdeelt transferbeïnvloedende factoren over drie categorieën: de opleiding (leersituatie), de kenmerken van de lerende en de kenmerken van de werksituatie. Hieronder werken we de factoren leersituatie, kenmerken van de lerende en werksituatie nader uit.

2.2.1. De leersituatie

De basis voor de competentieontwikkeling van een leraar wordt gelegd op de lerarenopleiding, waar de aankomende leraar zich vooral de inhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden eigen maakt die hij in de praktijk nodig zal hebben. De toepassing van deze kennis en vaardigheden is echter niet vanzelfsprekend. Vanuit de opleiding kan men bijdragen aan het bevorderen van transfer door *modelling*. Dit modelleren of congruent opleiden (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004) is van essentieel belang: de docent denkt en doet voor en de student kan 'de kunst af kijken'. Het leereffect van modelleren kan worden vergroot als de opleider het voorbeeldgedrag expliciet maakt. Daarmee kan ook worden voorkomen dat studenten alleen maar zonder nadere overweging bepaald gedrag imiteren, zonder daarbij bewuste keuzes te maken. Waarom is bijvoorbeeld gekozen voor een bepaalde werkvorm en wat zijn de voor- en nadelen hiervan? In discussie gaan met studenten over dit soort vragen versterkt het leerproces.

Om het modelleren te versterken is het VELG-model (Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012) geïntroduceerd, dat is gebaseerd op verschillende publicaties over modelleren, in het bijzonder op werk van Swennen, Korthagen en Lunenberg (2004). Bij dit model geeft de lerarenopleider het goede voorbeeld (V), expliciteert (E) wat hij doet en legitimeert (L) waarom hij doet wat hij doet. Essentieel is om studenten vervolgens te vragen wat ze denken te kunnen gebruiken (G) van het voorbeeldgedrag. Met die laatste stap kan de transfer naar de eigen lespraktijk van studenten bevorderd worden.

Belangrijk is dat de theoretische onderbouwing op de juiste momenten wordt aangeboden. Theorie zomaar noemen is riskant en niet effectief (Alexander, 2006). Korthagen geeft aan dat bij realistisch opleiden (Korthagen, 1998), ook wel 'ervaringsgericht werken' genoemd, gebruik wordt gemaakt van een didactiek waarin vanuit preconcepten naar theorie wordt gewerkt (Lagerwerf & Korthagen, 2003a, 2003b). Bij ervaringsgericht werken gaat men uit van een inductieve benadering: uit ervaringen die studenten inbrengen kunnen algemene wetmatigheden worden gedistilleerd.

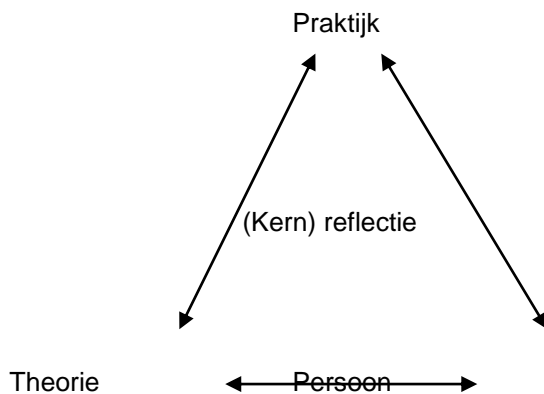
Ervaringsgericht werken is dus een andere benadering dan het aanbieden van theoretische modellen

en deze vervolgens toepassen in praktijksituaties, wat ook wel contextualiseren wordt genoemd. Wij verwachten van studenten dat zij kunnen loskomen van de opleidingscontext en het geleerde kunnen toepassen op de stageschool. Daarbij zouden ze theoretische concepten los van de context waarin ze deze hebben geleerd opnieuw moeten benoemen: een proces van decontextualiseren.

'Contextualiseren' van het leren daarentegen wil zeggen: het leerproces verbinden met zo realistisch mogelijke contexten en het leerproces daarin inbedden (Simons & Lodewijks, 1998). Leeruitkomsten moeten volgens Simons (1998) generaliseerbaar zijn, zodat zij niet verbonden blijven aan een bepaalde context of situatie, maar wendbaar zijn en toegepast kunnen worden in soortgelijke en nieuwe contexten.

Volgens Korthagen (1998) zijn het leren op de lerarenopleiding, het leren op de werkplek en het afwisselen van theorie en praktijk drie uitgangspunten als het gaat om verbinden van theorie met praktijk. Door praktijkervaringen gericht te benutten voor professioneel leren kan de lerarenopleiding aan praktijkrelevantie winnen. De kloof tussen de opleiding en de praktijk van de student wordt daardoor kleiner. Volgens Buitink (2001) is het hierbij van belang dat theorie wordt aangeboden op de juiste momenten en dat deze overeenkomt met de behoeften van de studenten.

Zoals hierboven gesteld, is het toepassen van theoretische modellen in praktijksituaties één van de aanpakken die docenten in de lerarenopleiding gebruiken. Om hiermee op de juiste manier om te gaan is afwisseling tussen praktijkervaringen en verdiepende reflecties, gesprekken en een aanbod van praktijkgerichte theorie, onmisbaar (Korthagen 1998; Korthagen e.a., 2001; Kinkhorst, 2010). Figuur 1 geeft aan dat het hierbij van belang is de verbinding met de persoon te zoeken en die persoon tot diepgaande reflectie te stimuleren, waarbij de eigen praktijk en de theorie beide een plek krijgen (Korthagen, 2012). Het oorspronkelijk uit 1982 afkomstige reflectiemodel van Korthagen heeft volgens hem zelf sindsdien een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt (Korthagen, 2012). Op veel lerarenopleidingen wordt het vaak alleen als theoretisch model gebruikt, wat juist al gauw een kloof tussen theorie en praktijk creëert.



Figuur 1. Opleiden vanuit de verbinding tussen drie componenten: praktijk, theorie en persoon (Korthagen, 2012).

Volgens Korthagen (2012) biedt het reflectiemodel uit 1982 niet veel houvast voor diepgang. Daarom is het aangevuld met een model waarin lagen in de reflectie zijn onderscheiden, ook wel bekend als het 'ui-model'. Als de diepere lagen van het ui-model aandacht krijgen bij de reflectie, spreken we over 'kernreflectie'. Daarbij staan persoonlijke kwaliteiten centraal. Korthagen (2004) pleit voor een holistisch perspectief; hij geeft aan dat de competentiegerichte aanpak verbeterd kan worden als vanuit de opleiding meer gestimuleerd wordt tot reflectie op de vraag welke kernkwaliteiten studenten helpen bij het uitvoeren van bepaalde taken. Kortom: in het opleiden van leraren moeten persoonlijke kwaliteiten

van studenten meer centraal worden gesteld. Daarbij is het van belang positieve feedback te geven (Broad & Newstrom, 1992; Truelove, 1995; Kessels & Smit, 2004). Door sommigen wordt ook gesteld dat een portfolio kan bijdragen aan de wijze waarop het geven van feedback wordt georganiseerd (Herman & Winters, 1994; Tilleman, 1998).

In de lerarenopleidingen wordt verondersteld dat reflectie bijdraagt aan het versterken van het vermogen van (toekomstige) leraren om na te denken over hun eigen onderwijspraktijk. Sfard en Prusak (2005) beschouwen denken als een vorm van communicatie, een proces van betekenisgeving samen met anderen. In die opvatting is leren een activiteit waarbij mensen doelgericht hun discursieve aanpak veranderen. Sfard en Prusak maken onderscheid tussen substantieel en geritualiseerd leren. Van geritualiseerd leren is sprake als de lerende leeractiviteiten alleen onderneemt omdat een ander dat van de lerende vraagt. De lerende probeert te beantwoorden aan de verwachtingen van de andere persoon. Bij geritualiseerd leren wordt de vorm belangrijker dan de inhoud (betekenis). Tegenover geritualiseerd leren staat substantieel leren: de lerende neemt spontaan deel aan het discours om problemen op te lossen en antwoorden te vinden op zelf gestelde vragen. Dit is precies de functie die reflectie in de lerarenopleiding zou moeten vervullen: toekomstige leraren stimuleren actief deel te nemen aan het professionele debat, ook is dat eerst en vooral in de vorm van een innerlijke dialoog die zichtbaar gemaakt wordt voor docenten, werkbegeleiders en/of medestudenten.

2.2.2. Kenmerken van de lerende

Een belangrijke transferbeïnvloedende factor is de *self-efficacy* van de student: 'a person's judgment of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain a specified level of performance' (Bandura, 1993). In het Nederlands wordt het begrip vertaald als zelfeffectiviteit. Daarmee wordt de eigen inschatting bedoeld van de mate waarin iemand denkt iets te kunnen, wat dicht in de buurt komt van het begrip zelfvertrouwen, met dit verschil dat zelfeffectiviteit gekoppeld is aan een specifieke taak, terwijl zelfvertrouwen een meer algemeen begrip is. Uit meerdere onderzoeken blijkt dat vertrouwen in het eigen kunnen een belangrijke invloed heeft op de transfer (Machin & Fogarty, 2003; Gielen, 1995; Den Ouden, 1992). Zelfeffectiviteit is een aspect van het zelfbeeld van studenten. Dit zelfbeeld speelt een belangrijke rol bij het ontstaan van zelfsturing. Studenten zijn eerder geneigd om het heft in eigen hand te nemen als het beeld dat zij van zichzelf hebben wordt bevestigd door hun begeleiders (de werkbegeleider en de HvA-docenten), of met andere woorden: als het beeld van hun begeleiders overeenstemt met hun zelfbeeld (Ludenberg & Korthagen, 2003).

In haar onderzoek naar de effecten van bedrijfsopleidingen constateert Gielen (1995) dat vooropleiding en werkervaring van de student een negatief effect kunnen hebben op het leerresultaat. De verklaring hiervoor is dat de studenten met veel vooropleiding en werkervaring minder bij te leren hadden, waardoor het verschil tussen de voortoets en de natoets kleiner was. Het leerresultaat bleek echter geen directe invloed te hebben op de daadwerkelijke toepassing van het geleerde. Werkervaring bleek wel een positieve invloed te hebben op het zelfvertrouwen van de student, wat op zijn beurt weer invloed had op de werkprestatie.

Ook de motivatie van de student wordt gezien als een bepalende factor bij transfer. Deci en Ryan (2000) beschrijven twee vormen van motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar het ondernemen van activiteiten en het doen van dingen omdat deze vanuit zichzelf interessant of plezierig zijn om te doen. Extrinsieke motivatie verwijst naar activiteiten die ondernomen worden om andere, externe redenen - andere drijfveren dan het bezig zijn met de activiteit zelf. Den Ouden (1992) constateert dat gedragsvoornemens - in combinatie met sociale steun - invloed hebben op later gedrag: hoe hoger de motivatie om te veranderen, des te hoger de kans dat het geleerde toegepast gaat worden. Het gaat hierbij niet alleen om de motivatie om iets te leren maar ook

om de motivatie om het geleerde toe te passen. De leeropvatting van de student speelt een belangrijke rol in het transferproces: iemand met een positieve attitude ten opzichte van leren zal vaak ook een hogere inzet vertonen bij het leren van nieuwe kennis en vaardigheden (Gielen, 1995).

In het kader van leren voor een beroep, waarin competenties een grote rol spelen, kunnen attitudes die van belang zijn bij specifieke handelingen worden gevormd door deze attitudes te expliciteren. Attitudes zijn veelal het resultaat van een socialisatieproces dat wordt beïnvloed door de leeromgeving en door iemands karakter. Baartman en De Bruijn (2011) maken onderscheid tussen expliciete en impliciete attitudes. Impliciete attitudes zijn onbewust opgedaan of attitudes die reeds lang bij iemand aanwezig zijn geweest. Expliciete attitudes zijn bewust aangeleerd en op recente ervaringen gebaseerd. Ze zijn minder moeilijk te veranderen dan impliciete attitudes.

Baartman en De Bruijn (2011) maken op nog enkele andere wijzen onderscheid tussen soorten attitudes. Zo noemen zij basisattitudes die een professional nodig heeft om te kunnen functioneren op de werkplek, bijvoorbeeld: op tijd komen, je werkplek opruimen, etc. Bij zulke attitudes gaat het eerder om vanzelfsprekendheden dan om een bepaalde op begrip gebaseerde vorm van bewust gedrag. Er zijn ook attitudes waarbij begrip wél een grote rol speelt, zoals kritisch kijken naar je eigen functioneren of feedback vragen over je eigen functioneren.

Meerdere auteurs benadrukken verder het belang van de betrokkenheid bij het werk (Meyer e.a., 2004; Facticeau e.a., 1995; Gielen, 1995). Daarnaast heeft de perceptie van relevantie van de inhoud van de opleiding invloed op de transfer: naarmate de opleiding relevanter gevonden wordt, zal het vertrouwen in het eigen vermogen om kennis en vaardigheden toe te passen groter worden (Gielen, 1995).

Canon-Bowers e.a. (1995) benadrukken het belang van informatievoorziening over de opleiding. Als het voor de studenten vooraf duidelijk is wat de opleiding inhoudt, kunnen zij hieraan hun verwachtingen aanpassen. Canon-Bowers e.a. (1995) ontdekten dat het uitkomen van deze verwachtingen een positieve invloed had op de motivatie, het vertrouwen in het eigen kunnen en de betrokkenheid bij het werk.

Naast al deze factoren spelen persoonlijke kwaliteiten een rol bij transfer. Iemands persoonlijkheid is belangrijk omdat deze gedrag voorspelt en uitlegt (Barrick, Parks & Mount, 2005). In de psychologie is een standaard ontwikkeld waarmee persoonlijkheden kunnen worden gedefinieerd met behulp van de zogenaamde 'big five' (Cattell, 1934 in: Goldberg, 1981), te weten:

Emotionele stabiliteit (angstig, bezorgd, onzeker).

Extraversie (spraakzaam, assertief, energiek, avontuurlijk).

Openheid (fantasierijk, ruimdenkend, nieuwsgierig, intelligent).

Nauwkeurigheid (verantwoordelijk, geordend, zorgzaam, hardwerkend).

Vriendelijkheid (goedaardig, flexibel, meewerkend, betrouwbaar).

Er is veel onderzoek gedaan naar deze 'big five' als voorspellers van loopbaansucces. Nauwkeurigheid en emotionele stabiliteit worden geassocieerd met goede prestaties bij alle beroepen. Deze twee persoonlijkheidskenmerken worden daarom beschouwd als generaliseerbare voorspellers (Barrick, Parks & Mount, 2005). De andere drie persoonlijkheidskenmerken zijn voorwaardelijke voorspellers: hoe relevant ze zijn is afhankelijk van de eisen van een beroep. Hogan en Holland (2003, in: Barrick e.a., 2005, p. 748) toonden aan dat vriendelijkheid een belangrijke voorspeller is bij beroepen waarin omgang met anderen van belang is. Daarnaast dragen de persoonlijkheidseigenschappen van extraversie bij aan prestaties die nodig zijn om een voorsprong op anderen te krijgen, bijvoorbeeld bij onderhandelen of het beïnvloeden van anderen. Voor beroepen waarin creativiteit belangrijk is, is openheid een belangrijke voorspeller van loopbaansucces.

2.2.3. Kenmerken van de werksituatie

Meerdere auteurs benadrukken het belang van sociale steun in de werksituatie (Baldwin & Ford, 1988; Broad & Newstrom, 1992; Burke & Baldwin, 1999; Gielen, 1995; Den Ouden, 1992; Pidd 2004; Tannenbaum & Yukl, 1992; Tracey, 1995). Als vormen van sociale steun worden feedback, beloningen, faciliteren van benodigde veranderingen in de werksituatie en tonen van interesse genoemd. Gielen (1995) constateert dat feedback en steun van de leidinggevende en van collega's invloed hebben op het zelfvertrouwen van de lerende bij het toepassen van het geleerde.

De kans op transfer is het grootst wanneer men geleerd heeft in een context die zoveel mogelijk overeenkomt met de context waarnaar de transfer moet plaatsvinden (Simons, 1990). Leerprocessen op de werkplek verschillen van die op de opleiding. Leren op de werkplek is impliciet, contextrijk, en informeel. Samenwerkend leren staat vaak centraal (Tynjälä, 2008). Volgens Buitink (2005) kun je de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving in de lerarenopleiding op diverse manieren bevorderen: steeds moeilijkere klassen lesgeven, de kans krijgen om te experimenteren met werkvormen, en samen met collega's onderwijzen. Ook andere auteurs benadrukken het belang van mogelijkheden om het geleerde toe te passen (Gielen, 1995; Machin & Fogarty, 2003; Tracey, 1995). Volgens Billett (2001) bepalen concrete arbeidsactiviteiten in de authentieke situatie zelf de kwaliteit van de werkplek en dus het leren. Hij spreekt in dit verband van het curriculum van de werkplek, dat ontstaat door participatie aan een reeks van activiteiten die oplopen in moeilijkheidsgraad. Aan welke activiteiten de lerende participeert, wordt enerzijds bepaald door wat Billett de *affordance* van de werkplek noemt en anderzijds door de *agency* van de lerende. *Affordance* kan getypeerd worden als de tot leren uitnodigende kwaliteiten van de werkplek, zoals bijvoorbeeld de ruimte om fouten te maken, de beschikbaarheid van taakgerichte handleidingen, de mogelijkheden om vragen te stellen en de aanwezigheid van begeleiding. Daarnaast geeft hij aan dat leren op de werkplek afhankelijk is van de actieve rol van de lerende zelf. Hoe uitnodigend een werkplek als leeromgeving ook is, het is de lerende zelf die bepaalt waarin hij participeert en in welke mate. Dit noemt Billett de *agency* van de lerende (Billett, 2001; Doornbos & Van Veldhuizen, 2012) (zie ook paragraaf 2.2.2 kenmerken van de lerende). Timmermans (2012) onderzocht de kwaliteit van opleidingscholen door de samenhang tussen *affordance*, studentkenmerken en *agency* te onderzoeken en de invloed van deze drie factoren op de competentieontwikkeling van leraren in opleiding. Zij concludeerde dat *affordance* van de opleidingschool als zodanig niet bestaat, maar dat het vooral gaat om *affordance* van individuele werkbegeleiders. Ook Tynjälä (2008) geeft aan dat om het leerproces tijdens werkplekleren in goede banen te leiden adequate begeleiding door (vak) experts een belangrijke situationele voorwaarde is. Timmermans (2012) toont aan dat tussen werkbegeleiders van leraren in opleiding grote verschillen bestaan. Werkbegeleiders blijken vooral rekening houden met het opleidingsjaar van studenten. Daarop stemmen ze activiteiten af, niet op actuele leerbehoeften van de student. Studenten voeren niet alle mogelijke activiteiten uit die ze zouden kunnen doen. Ze doen wat ze moeten doen. Daarbij leggen ze een sterke voorkeur aan de dag voor activiteiten met leerlingen; blijkbaar ligt daar hun grootste leerbehoefte. Timmermans vond geen aantoonbare samenhang tussen *agency* van de student en competentieontwikkeling. Dit betekent in ieder geval dat meer participeren niet per se leidt tot meer groeien. Ze beveelt opleidingscholen aan meer aandacht te besteden aan het leren van de student op de werkplek. Het ontwerpen van een werkplekcurriculum zou daarbij centraal moeten staan. Dit is een gezamenlijke opdracht van opleidingschool en lerarenopleiding, waarbij een optimale balans wordt gecreëerd tussen leren op de werkplek en leren op de lerarenopleiding.

2.3. *Transfer en boundary crossing*

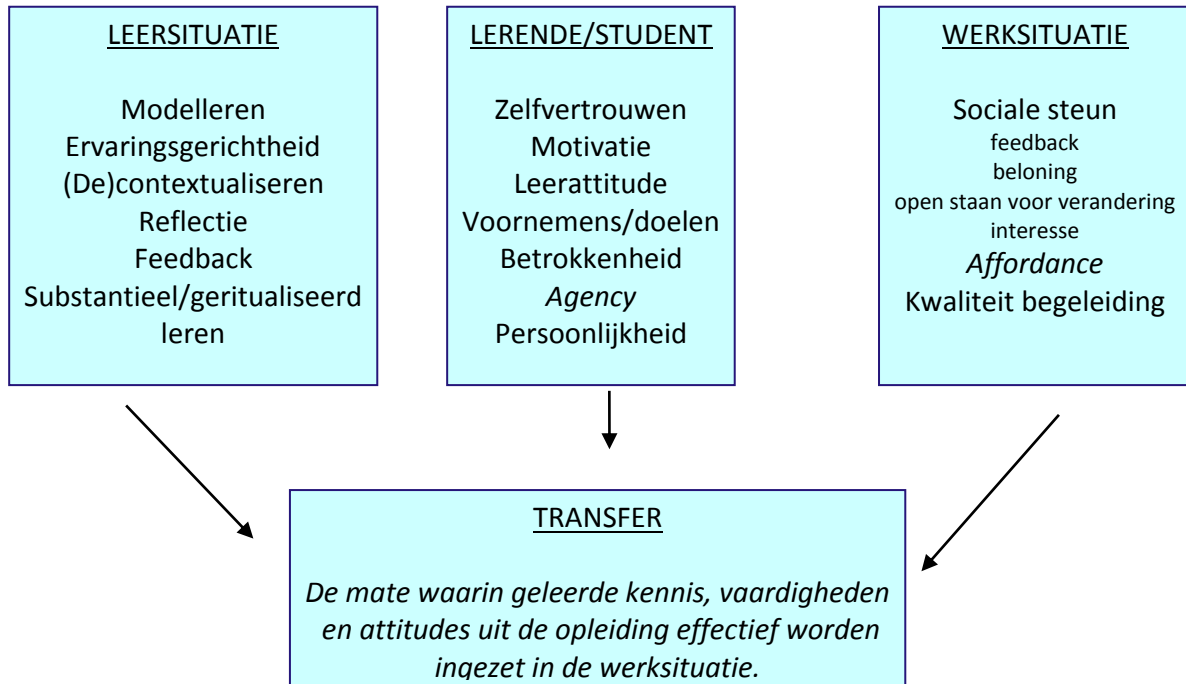
Een kenmerk van een beroepsopleiding is dat studenten zich tussen twee werelden bewegen: de opleiding en de werkplek. Dit kan worden gezien als een proces van *boundary crossing* (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Deze term wordt gebruikt om te beschrijven hoe verschillende professionals te maken hebben met verschillende kennisdomeinen en subculturen, maar er toch in slagen om samen te werken (Akkerman & Bakker, 2012).

Bakker en Akkerman (2014) geven aan dat het bij *boundary crossing* niet zozeer gaat om fysieke grenzen, maar om sociale en culturele grenzen. Sommige grenzen zijn nodig, maar andere zijn niet wenselijk. Zij geven aan dat grenzen leiden tot sociaal-culturele verschillen en zorgen voor discontinuïteit in actie of interactie (Akkerman & Bakker, 2011). Hierbij spreken ze van discontinuïteit als acties of interacties niet de gewenste voortgang hebben of een niet vanzelfsprekende inspanning vergen: mensen lopen tegen een probleem aan dat door een verschil in contexten wordt veroorzaakt. Het beoordelen van competenties met een beoordelingsformulier dat op de opleiding is ontwikkeld, waarbij het regelmatig voorkomt dat werkbegeleiders klagen dat ze er niet mee uit de voeten kunnen, kan hiervan een voorbeeld zijn. Vaak vinden ze het beoordelingsformulier te algemeen; soms gebruiken ze dan een eigen, specifiekere vorm van beoordelen (Mekes, 2012 in: Bakker & Akkerman, 2014). Een dergelijk verschil kan een grens genoemd worden op het moment dat de communicatie of beoordeling erdoor wordt bemoeilijkt. Bakker en Akkerman (2014) geven aan dat communicatie over het beoordelingsformulier ertoe kan leiden dat school- en werkbegeleiders iets over elkaars perspectieven leren. Maar het gaat niet alleen om beoordelingsformulieren. Ook bijvoorbeeld opdrachten vanuit de opleiding die niet aansluiten bij het opleidingsniveau of het leerjaar van de leerlingen waaraan de stagiair lesgeeft, kennen grenzen opwerpen.

‘Onder *boundary crossing* verstaan we de processen die op grenzen plaatsvinden om de continuïteit in interactie of actie te waarborgen of herstellen’ (Bakker & Akkerman, 2014). Het overbruggen van de kloof tussen de opleiding en de werkplek vraagt om *boundary crossers* en *boundary objects*. Studenten die zich heen en weer bewegen tussen opleiding en werkplek worden *boundary crossers* genoemd. Zij nemen deel aan twee afzonderlijke contexten en nemen elementen uit de ene context mee naar de andere. Bakker en Akkerman (2014) geven aan dat *boundary crossers* in een lastige positie zitten. Ze zijn onderhevig aan verschillende regels en hebben meerdere verantwoordelijkheden die elkaar soms bijten. Zij geven aan dat behalve mensen ook *boundary objects* helpen bij het overbruggen van grenzen. Het portfolio dat niet alleen op de opleiding wordt gebruikt, maar ook met de werkbegeleider kan worden besproken, is hiervan een goed voorbeeld.

Wenger (1998) gaat een stap verder en stelt dat op het grensvlak van twee praktijken een nieuwe praktijk ontstaat: een *boundary practice*. In een *boundary practice* komen verschillende werelden bij elkaar waardoor een nieuw proces van betekenisgeving noodzakelijk is. Een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2003) waarin lerarenopleiders, werkbegeleiders en studenten participeren is daarmee een potentieel zeer krachtige leeromgeving. Zo’n leergemeenschap zou het platform kunnen zijn voor vormgeving van het curriculum van de werkplek (Billett, 2001; Doornbos & Van Veldhuizen, 2012).

In het schema van figuur 2 vatten we alle in dit hoofdstuk besproken factoren samen die transfer kunnen beïnvloeden.



Figuur 2. Factoren die transfer beïnvloeden



3 Vraagstelling

Op basis van de bestudeerde theorie (zie hoofdstuk 2) werd besloten de volgende hoofdvraag centraal te stellen:

In welke mate en in welke vormen vindt transfer plaats tussen tweedegraads lerarenopleidingen en werkpraktijk in de stages?

Op basis van de eerder besproken definitie van transfer en de in de theorie onderscheiden mogelijke transfer bevorderende en belemmerende factoren werden de volgende deelvragen uitgewerkt:

- In welke mate stemmen de doelen van de verschillende betrokkenen overeen?
- In welke mate faciliteert het opleidingsprogramma het optreden van transfer?
- Welke rol speelt het leerproces van de student?
- Welke rol speelt de experimenteerruimte die studenten krijgen?
- Wat zijn factoren die transfer bevorderen of belemmeren?
- Spelen stagebeoordelingen en opdrachten een rol?
- Welke rol speelt de begeleiding vanuit de HvA en op de werkplek?
- Welke rol speelt communicatie tussen de HvA en de stagescholen?

4 Methode

Dit onderzoek had als doel het probleem van transfer in kaart te brengen. Daarbij zijn drie invalshoeken belangrijk: die van HvA-opleiders, die van studenten en die van werkbegeleiders. Voor zo'n probleemanalytisch onderzoek leek een kwalitatieve aanpak het meest geschikt, waarbij interviews met betrokkenen de onderzoeksgegevens zouden opleveren. Mede op basis van de bestudeerde theorie werden parallelle interviewprotocollen ontwikkeld, bedoeld voor de drie soorten betrokkenen: docenten van de HvA, studenten en hun werkbegeleiders (zie bijlage 1, 2 en 3). Door de interviewprotocollen aan elkaar te spiegelen, kon een vorm van triangulatie worden bereikt. Idealiter werden studenten en werkbegeleiders ondervraagd die als duo bij elkaar hoorden (zij het wel ieder in een apart interview), zodat twee kanten van dezelfde zaak aan de orde konden komen. Dat is niet in alle gevallen gelukt. In plaats van docenten, studenten en werkbegeleiders uit alle opleidingen te kiezen, waarbij per opleiding om redenen van haalbaarheid van het onderzoek maar één docent, student en werkbegeleider gekozen had kunnen worden, werd besloten drie opleidingen uit de clusters te selecteren en deze wat diepgaander te onderzoeken. Gekozen werd voor de opleidingen wiskunde, Engels en aardrijkskunde. Door uit elke van deze opleidingen vier studenten, vier werkbegeleiders en vier HvA-docenten te interviewen, kon worden uitgesloten dat aan een niet representatief en uitzonderlijk geval conclusies zouden worden verbonden. Zo ontstond een schema van zesendertig interviews (zie figuur 3).

Gekozen werd voor derdejaars studenten, omdat studenten aan het eind van hun derde jaar geacht worden de basisvaardigheden van een docent behoorlijk te beheersen. Derdejaars studenten hebben een redelijke hoeveelheid stage-ervaringen opgedaan om op terug te zien. Aan de andere kant is het contact tussen derdejaars studenten en hun werkbegeleiders nog behoorlijk intensief, wat met op afstand begeleide lio-studenten minder het geval is. Lio-studenten zouden wellicht eerder spreken vanuit hun ervaring als docent dan vanuit hun ervaring als stagiair.

In figuur 3 is aangegeven dat van de zesendertig geplande interviews drieëndertig daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Ondanks herhaalde pogingen lukte het niet het plaatje van de opleiding Engels compleet te krijgen. Of dat ligt aan een onderschatting van het belang van onderzoek of het te weinig bestaan van een onderzoekscultuur in het Domein Onderwijs en Opvoeding, is moeilijk te zeggen. In het geval van de opleiding Engels is ook slechts één keer een bij elkaar behorend koppel van een student en een werkbegeleider geïnterviewd. Bij de opleidingen wiskunde en aardrijkskunde is dat in alle gevallen gerealiseerd. Hoewel het interviewprogramma dus niet volledig is afgerond zoals gepland, is toch besloten verder te gaan met de verwerking van data en de eindrapportage, omdat anders de voortgang van het transferonderzoek op onverantwoorde wijze verder zou zijn vertraagd.

Vak	HvA-docenten	Werkbegeleiders	Studenten
Engels	docent 1	wb 1	student 1
Engels	docent 2		student 2
Engels	docent 3	wb 3	
Engels	docent 4	wb 4	
Aardrijkskunde	docent 1	wb 1	student 1
Aardrijkskunde	docent 2	wb 2	student 2
Aardrijkskunde	docent 3	wb 3	student 3
Aardrijkskunde	docent 4	wb 4	student 4
Wiskunde	docent 1	wb 1	student 1
Wiskunde	docent 2	wb 2	student 2
Wiskunde	docent 3	wb 3	student 3
Wiskunde	docent 4	wb 4	student 4

Figuur 3: Voorgenomen en gerealiseerde interviews

Van twee interviews zijn geen opnames gemaakt en is alleen gewerkt met – achteraf door de betrokkene geaccordeerde – schriftelijke weergaven van het gesprek. Alle overige interviews zijn opgenomen en volledig getranscribeerd. Op basis van het doorlezen van enkele transcripten en op basis van het theoretisch kader werd vervolgens een coderingsschema opgesteld in samenspraak tussen de vier onderzoekers (zie bijlage 4). Alle transcripten zijn door twee onderzoekers – niet zijnde degene die het interview had gehouden – onafhankelijk van elkaar gecodeerd, waarna overeenstemming werd bereikt over de meest juiste codering. De coderingen werden ingevoerd in het programma MaxQDA. De per code bijeengezochte fragmenten dienden als basis voor een *thick description*, waarbij vanuit de geselecteerde fragmenten een samenhangende tekst (met veel citaten) werd gecomponeerd. Deze beschrijvingen zijn vervolgens weer ingekort (met weglating van de meeste citaten) om te komen tot de rapportteksten die hier worden gepresenteerd. In samenspraak tussen vier onderzoekers werden de onderzoeksvragen beantwoord en conclusies en aanbevelingen geformuleerd.

5 Resultaten

5.1. Doelen van de opleiding

In dit eerste deel van resultatenhoofdstuk bespreken we de doelen van de tweedegraads lerarenopleiding van de HvA, zoals deze in de opvattingen en ervaringen van HvA-docenten, studenten en werkbegeleiders een rol spelen bij het werkplekleren. Van belang is de vraag in hoeverre doelen van de opleiding, zoals waargenomen door HvA-docenten, werkbegeleiders en studenten, met elkaar overeenstemmen. Bij een grote mate van congruentie in waargenomen doelen is immers ook meer transfer te verwachten.

We zijn ervan uitgegaan dat in de opleidingsdoelen de zeven SBL-competenties een belangrijke rol spelen. In alle interviews werd daarom steeds aan het begin gevraagd drie van de zeven competenties (interpersoonlijk, pedagogisch, vakdidactisch, organisatorisch, samenwerken met collega's, samenwerken met de omgeving, en reflectie en ontwikkeling) te kiezen waarop volgens de geïnterviewde bij het leren van studenten de nadruk ligt of zou moeten liggen (zie bijlage 1, 2 en 3). Sommige respondenten konden geen keuze maken of noemden vier competenties. Uit tabel 1 blijkt dat alle drie de categorieën respondenten het vrijwel eens zijn over de drie belangrijkste competenties: dat zijn de interpersoonlijke, de pedagogische, en de vakinhoudelijk-didactische competentie. Bij de overige competenties is er meer verschil van opvatting. De competentie reflectie en ontwikkeling is voor docenten en werkbegeleiders belangrijker dan voor studenten. De organisatorische competentie speelt op de werkplek blijkbaar een belangrijker rol dan in het perspectief van de HvA-opleiders. Eén van de HvA-docenten relateert het belang van de organisatorische competentie: je kunt organisatorisch niet zo goed zijn en toch een les geven die vakdidactisch heel goed in elkaar zit.

Tabel 1 Aantallen keren dat competenties als 'drie belangrijkste' werden genoemd

	N	inter- pers.	pedag.	vak- en did.	org.	sam. coll.	sam. omg.	refl. en ontw.
HvA-docenten	12	10	10	11	0	0	0	4
Werkbegeleiders	11	8	9	11	4	2	0	5
Studenten	9	6	8	9	3	2	0	1

5.1.1. HvA-docenten

De interpersoonlijke en pedagogische competenties hangen volgens HvA-docenten nauw met elkaar samen. Veel docenten noemen beide in één adem.

'Laat ik zeggen dat ik vind dat interpersoonlijk en pedagogisch elkaar overlappen. Ik zie ook dat studenten dat door elkaar halen en collega's, dus die neem ik samen. Daar horen een aantal aspecten bij: 1. Relaties opbouwen met leerlingen, professioneel, dat betekent dat iedere leerling voelt/merkt dat er aandacht voor hem is. 2. Klassenmanagement, dat je zorgt dat er werkorde in de klas is. 3. Dat leerlingen zich op hun gemak voelen in de klas en ook onder elkaar behoorlijk met elkaar omgaan.'

Eén respondent geeft aan dat vooral het pedagogische aspect vaak impliciet aan de orde is. Drie HvA-docenten geven aan dat ze moeilijk kunnen kiezen, maar dat de eerste drie competenties (interpersoonlijk, pedagogisch en vakdidactisch) dan toch het belangrijkste zijn. De andere competenties moeten volgens hen echter ook aan de orde komen. Sommige daarvan, zoals 'samenwerken met de

omgeving' worden volgens één van deze docenten te gemakkelijk veronachtzaamd of te smal ingevuld. Werken aan de organisatorische competentie is volgens deze docent juist belangrijk voor die studenten die zeggen chaotisch te zijn. Dat sluit aan bij de opvatting van een andere docent die stelt dat de doelen voor de stage eigenlijk per student (zouden moeten) verschillen: 'Of het nou gaat om de vakdidactiek of de houding voor de klas: de één heeft sneller de omslag gemaakt van student naar docent dan de ander.'

HvA-docenten geven er vaak impliciet blijk van dat zij een bepaalde opbouw van het curriculum in hun hoofd hebben. Tegelijkertijd vinden zij het moeilijk om exact aan te geven waarin de leerdoelen voor het derde jaar verschillen van die voor het eind van de opleiding. Eigenlijk komt het erop neer dat derdejaars nog meer fouten mogen maken. Twee HvA-docenten stellen dat in de eerste twee studiejaar het accent ligt op de interpersoonlijke en pedagogische competenties en dat daar in het derde studiejaar de vakdidactische en reflectieve competenties bij komen. In het derde jaar zou het leren van de leerlingen centraal moeten staan, maar een respondent zegt daarover dat er bij derdejaars studenten nog niet zo erg gelet wordt op de vraag of zij kunnen differentiëren tussen leerlingen: 'Dat is zo'n complexe vaardigheid dat het al fijn is als ze in het vierde jaar daar iets mee kunnen.'

Een ander aspect dat in verschillende bewoordingen door verschillende HvA-docenten naar voren wordt gebracht is de aandacht voor vakdidactiek. Op het gebied van de vakinhoud wordt weinig nieuws meer geleerd (zo zegt één), dus je mag ervan uitgaan dat studenten op dat vlak geen fouten meer maken. Dan komt het erop aan dat ze op zoek gaan naar mogelijkheden om die vakinhoud toe te snijden op hun leerlingen. Eén HvA-docent benadrukt het belang van creativiteit in dat proces. Ze moeten zicht hebben op de abstracte processen en deze met behulp van concrete voorbeelden kunnen vertalen naar de leerlingen. Studenten moeten leren om invalshoeken te bedenken die bij leerlingen 'blijven hangen.' In het derde jaar mogen ze nog dingen kopiëren van hun begeleiders, maar als beginnend docent moeten ze zelf iets kunnen verzinnen. Een HvA-docent typeert het niveau van een derdejaars student als volgt:

'En de één maakt ook sneller de omslag van 'spreekbeurtdocent' naar 'interactiedocent'. Ergens in dat derde jaar moet dat overduidelijk gaan plaatsvinden. Ik vind eigenlijk dat als je dat niet doet (je blijft een 'spreekbeurtdocent') dan hoor je niet eens in het vierde jaar thuis.'

Variatie en differentiatie horen in de ogen van deze docent bij elkaar, maar ook het goed en consequent uitvoeren van elk onderdeel van een gevarieerde aanpak.

Bij de opleiding Engels is een belangrijk principe: doeltaal is voertaal, dat wil zeggen dat in lessen Engels op school uitsluitend Engels gesproken wordt. Drie van de vier docenten noemen dat expliciet als doel van de opleiding. Een docent geeft aan dat de studenten erop worden aangesproken als er alleen Nederlands in de les wordt gesproken. Een ander wijst erop dat het voor studenten verwarrend moet zijn dat er zoveel verschillende stromingen zijn in de didactiek, bijvoorbeeld verschillende opvattingen over nut en noodzaak van het leren van grammatica. Op de stagescholen is de grammaticastroming naar haar oordeel nog heel sterk.

Bij wiskunde, zo benadrukken twee respondenten, gaat het erom de leerlingen aan het denken te zetten. Het is niet zo belangrijk dat leerlingen iets weten of gehoord hebben, het gaat erom dat ze de wiskunde snappen. Daarvoor is interactie nodig en het bieden van ruimte om vragen te stellen. Eén van deze HvA-docenten benadrukt daarbij dat het belangrijk is om een veilige ruimte te creëren voor het stellen van die vragen.

Hoewel reflectie en ontwikkeling relatief weinig genoemd worden bij de drie belangrijkste competenties, wijzen acht van de twaalf HvA-docenten wel op het belang van reflectie, vaak in relatie met andere competenties. Reflectie is nodig om je op interpersoonlijk, pedagogisch en vakdidactisch terrein verder

te ontwikkelen. Twee HvA-docenten geven aan dat studenten reflectie moeilijk vinden:

‘Wij merken vaak dat ze maar één laag kunnen bereiken en die diepere laag, waarbij je echt wat meer over jezelf te weten komt, zoals: wat drijft mij nou? - bereiken ze niet. Dat zou ik graag zien. Dat studenten op den duur veel meer een coach worden van hun eigen leerproces.’

HvA-docenten plaatsen reflectie in het teken van de ontwikkeling van iemands zelfredzaamheid als docent. Reflectie helpt bij het zelf oplossen van problemen die een student tegenkomt. Daarnaast verbindt één van de HvA-docenten reflectie aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

Hoewel reflectie door acht van de tien HvA-docenten belangrijk wordt gevonden, geven twee van hen aan dat ze moeite hebben om reflectie in de opleiding te integreren. Het programma voor reflectie is volgens hen te tijdrovend en te veelomvattend. Eén van hen zegt zich te beperken tot een rondje ‘wat doe je op de stage’. Een ander zegt:

‘Ik moet twintig studenten een POP over zichzelf laten schrijven dat ook lezen; voordat je dat allemaal gedaan hebt... Als je dat serieus neemt dan ben je wel even bezig. Dus schrijf ik “SMART” op het bord en zeg “veel succes”.’

5.1.2. *Studenten*

Voor de studenten staan de interpersoonlijke en de pedagogische competenties (in combinatie met elkaar) voorop. Contact met mensen, met leerlingen, is voor twee van de studenten een belangrijke reden om voor het onderwijs te kiezen. Maar de meerderheid van de studenten ziet de interpersoonlijke competentie vooral als een belangrijke voorwaarde voor pedagogisch en vakdidactisch handelen.

‘Zonder relatie kun je leerlingen niet aanspreken’, zegt één van hen. Twee studenten geven expliciet aan dat bij het interpersoonlijke en pedagogische voor hen een belangrijk aandachtspunt ligt. Zij hebben problemen met de orde in sommige klassen en zien in het verbeteren van deze competenties een belangrijk aandachtspunt om die problemen op te lossen. Eén van deze studenten heeft daarom doelbewust voor een ‘moeilijke’ klas gekozen. Tegenover deze studenten staan degenen die aangeven de interpersoonlijke en pedagogische competenties wel belangrijk te vinden maar tegelijkertijd zeggen dat zij er niet heel gericht aandacht aan hoeven te besteden omdat het hun eigenlijk redelijk gemakkelijk afgaat. Sommige studenten benadrukken meer het aspect van aanspreken en grenzen stellen (het pedagogische) terwijl anderen juist meer op de relatie (het interpersoonlijke) zitten: een lolletje of een kletspraatje maken met leerlingen. Eén van de aardrijkskundestudenten verbindt de pedagogische competentie met de vakinhoud: opvoeden tot wereldburger.

De meeste studenten vinden het bijna vanzelfsprekend dat de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie de andere belangrijke competentie is waaraan gewerkt wordt, waarbij de vakinhoud gezien wordt als basis om een les didactisch goed vorm te kunnen geven. Deze vanzelfsprekendheid blijkt uit het feit dat de meeste studenten (zeven) daar verder geen specifieke vragen bij formuleren. Eén van deze studenten geeft wel aan dat het belang van deze competentie het belang van de interpersoonlijke en pedagogische competenties overstijgt:

‘Interpersoonlijk en pedagogisch kan wel perfect zijn, (...) maar als je werkvormen niet doordacht zijn en aangepast op de leerlingen en op het niveau van de leerlingen, dan kan je in een les nog zoveel doen, maar je kan alsnog niks bereiken.’

Een student specificereert hoe de vakdidactische competentie hem bezighoudt door aan te geven dat de

verhouding tussen instructie en werken aan opdrachten in de les zijn aandacht heeft en daarbij vooral het vraagstuk hoe je aan kunt sluiten bij de specifieke behoeften van een klas.

Vier studenten geven aan de organisatorische competentie belangrijk te vinden waarbij twee van hen expliciet een relatie leggen met hun eigen zwakke kanten: 'Ik ben een beetje een chaoot' en 'Aan dat organisatorische, daar moet ik hard aan werken.'

Eveneens vier studenten wijzen op het belang van het samenwerken met collega's. Eén student, die op een school met een bijzonder onderwijsconcept werkt, gaat daarop wat uitvoeriger in:

'Zeker op zo'n school als deze waar je heel erg veel samen moet werken. (...) de klassen zitten allemaal door elkaar. Je hebt soms lessen met alle niveaus door elkaar, soms met alle niveaus apart. Dus je hebt ook elkaars leerlingen in de klas zitten. En dan moet je gewoon kunnen overleggen. Je moet het samen eens worden over hoe gaat het met die leerling en hoe kunnen we die leerling het beste helpen.'

Deze student geeft aan dat zij het leuk vindt om in die samenwerking te investeren en dat ze daar veel voldoening uit haalt.

Vier studenten besteden aandacht aan reflectie. Daaruit komt naar voren dat ze een POP maken omdat het moet, maar twee van de studenten geven ook aan dat dat POP in de sturing van hun leerproces een geringe rol speelt. Eén student ziet het belang van de reflectieve competentie, maar geeft aan reflectie gewoon moeilijk te vinden. Eén student geeft aan selectief met de reflectieopdrachten om te springen: zij gebruikt het reflectieformulier om te reflecteren op gebeurtenissen die ze zelf belangrijk vindt, maar vult niet elke week zo'n formulier in.

Vier studenten gaan in op de doelen van de HvA-docenten zoals zij die waarnemen. Daaruit komt naar voren dat volgens hen HvA-docenten vooral reflectie belangrijk vinden (3x). Daarnaast algemene pedagogische en didactische principes, zoals de kinderen welkom heten bij de deur (1x), het activeren van voorkennis (2x), het hanteren van veel verschillende werkvormen (2x) en de les goed afsluiten (1x).

5.1.3. Werkbegeleiders

Drie werkbegeleiders benadrukken de samenhang tussen de interpersoonlijke, de pedagogische en de vakdidactische competentie. Daarnaast is zichtbaar dat werkbegeleiders soms andere accenten leggen dan de HvA-docenten.

Drie werkbegeleiders benadrukken het belang van de organisatorische competentie. Soms is dat nauw gerelateerd aan de vakdidactiek. Dan impliceert de organisatorische competentie vooral het hebben van overzicht over de stof van een heel leerjaar. Afhankelijk van het onderwijskundig concept kan dat moeilijker of gemakkelijker zijn voor de stagiair. Als de school van leerlingen verwacht dat zij zelf een planning maken, kan een stagiair niet terugvallen op standaardroutines zoals huiswerk opgeven. Maar de organisatorische competentie is breder: het gaat er ook om te weten wat er in de planning van de leerlingen en de school nog meer gaande is zoals kampen, evenementen, ouderavonden. Nauw verbonden met de organisatorische competentie is voor deze werkbegeleider een flexibele houding: kunnen en willen improviseren.

Vier werkbegeleiders geven aan dat leren samenwerken met collega's (voor sommigen ook: met ouders en met leerlingen) ook belangrijk is, of in ieder geval zou moeten zijn. Drie van hen geven aan dat stagiairs daar eigenlijk te weinig aan toekomen. Als ze maar één dag in de week op school zijn, komen ze bijvoorbeeld niet toe aan het bijwonen van vergaderingen. Toch wordt het bijwonen van vergaderingen en ouderavonden door deze begeleider wel gestimuleerd.

Twee respondenten geven aan dat je als werkbegeleider oog moet hebben voor individuele verschillen. Zij geven aan dat er in docententeams verschillen zijn tussen docenten die veel aandacht geven aan

het interpersoonlijke en pedagogische en anderen die misschien wel wat afstandelijker zijn, maar wel vakdidactisch heel goed. Deze werkbegeleiders vinden dat stagiairs ook de ruimte moeten hebben om zich verschillend te ontwikkelen.

Twee werkbegeleiders zetten vraagtekens bij het principe 'doeltaal is voertaal' zoals dat vanuit de opleiding Engels wordt voorgestaan. Volgens deze werkbegeleiders kan dat niet bij alle groepen leerlingen.

5.1.4. Conclusies

Op het eerste gezicht is er een hoge mate van overeenstemming tussen de HvA-docenten, de studenten en de werkbegeleiders. Zij zijn het eens over de drie belangrijkste competenties: interpersoonlijk, pedagogisch en vakinhoudelijk en –didactisch. Bij nadere beschouwing blijken er toch betekenisvolle verschillen te zijn:

HvA-docenten leggen naast deze drie competenties meer nadruk op het belang van de reflectieve competentie, hetgeen door een deel van de studenten wordt onderschreven.

Tegelijkertijd blijkt dat de HvA-docenten moeite hebben om een goede vorm te vinden om aan deze competentie te werken en laten de reacties van de studenten zien dat zij het belang van reflectie onderschrijven maar de opdrachten op dat gebied niet altijd adequaat vinden.

Studenten en werkbegeleiders leggen meer nadruk op het belang van organisatorische en samenwerkingscompetenties.

5.2. Opleidingsdidactiek

In dit gedeelte bespreken we de didactiek van de opleiding op de HvA. In hoofdstuk 2 werd gewezen op het belang van modelleren, ervaringsgericht werken, contextualiseren en decontextualiseren en de mate waarin wat op de opleiding geleerd wordt aansluit bij de werkpraktijk. Hoe komen deze aspecten voor in het HvA-curriculum volgens de docenten van de opleiding, en worden ze herkend door studenten en werkbegeleiders?

5.2.1. Voorbeeldgedrag, modelleren

HvA-docenten geven aan dat zij in hun lessen en begeleiding voorbeeldmatig te werk gaan. Op het gebied van de interpersoonlijke en pedagogische competenties bijvoorbeeld door regels te stellen en een veilig leerklimaat te realiseren en door situaties in de eigen lessen op dat gebied aan te grijpen. Dat laatste betekent: de situatie bespreekbaar maken en de eigen rol expliciteren (3x genoemd).

Bij zes docenten komt op verschillende manieren naar voren dat ze in hun didactiek naar een voorbeeldfunctie streven. Dan gaat het niet alleen om activerende didactiek maar ook om de instructie op zichzelf:

'Ik vind dat bij elke les die ik geef, dat ik ook iets moet laten zien over hoe kan je het nou overbrengen. En niet alleen maar dat het om de inhoud gaat, maar eigenlijk dat het altijd een soort van dubbele bodem moet hebben.'

Deze docenten zeggen onder andere te letten op een duidelijke structuur van hun lessen, op een actieve rol van de studenten, op het vaststellen of het activeren van voorkennis en op variatie in werkvormen en differentiatie. Dat gebeurt zowel impliciet als expliciet. In het laatste geval licht de docent nadrukkelijk toe waarom hij de les heeft opgebouwd zoals die is opgebouwd. Eén van de

docenten geeft aan dat hij er bij dat expliciteren naar streeft om de studenten zelf aan het denken te zetten, dat hij het cognitieve conflict opzoekt. Bij een andere docent blijft het juist meer impliciet omdat de studenten zelf nog meer bezig zijn met de inhoud dan met de opbouw van de les.

Op het raakvlak van vakinhoud en didactiek is het accent verschoven van 'wat staat er nu in die handboeken' naar 'waarom is deze kennis voor jou en voor jouw leerlingen relevant' en 'welke problemen zouden jouw leerlingen daarmee kunnen hebben':

'In het eerste jaar heb je ook wel mensen die zeggen "ik snap niet dat ze dat niet snappen en waarom ze het niet ontzettend leuk vinden". Dan heb ik de neiging om te zeggen: dat is les 1, want er zijn nou eenmaal mensen die het niet snappen en het niet leuk vinden. Dat is je werk.'

Ten slotte gaan twee docenten in op het belang van reflectie: studenten leren kritisch te denken over hun eigen werk. Daarvoor, zo zegt één van hen, is het belangrijk om geregeld uit je rol te vallen, en op een metaniveau je eigen lessen te bespreken. Dezelfde docent geeft echter ook aan dat het analyseren van lessen met studenten (bijvoorbeeld aan de hand van videofragmenten) vaak moeizaam verloopt. In zijn ogen ontbreekt het de student aan handvatten om dat goed te doen.

Docenten geven ook aan dat er grenzen zijn aan hun voorbeeldfunctie: enerzijds geeft een enkele docent aan dat het risico is dat studenten teveel gaan kopiëren van wat zij in de lessen op de HvA hebben gezien. Een ander wijst op het specifieke karakter van het hbo en vindt het geen probleem als een hoorcollege vooral gericht is op de vakinhoud:

'Ik heb een collega die vindt dat je hier net zo les moet geven als op het vo. Daar ben ik het geheel mee oneens. Want? Omdat we hier op een hbo-opleiding zitten met studenten die in een heel andere ontwikkelingsfase verkeren. Waarbij het proces van leren iets anders verloopt dan bijvoorbeeld in de onderbouw van het vo.'

Eén docent merkt op dat de voorbeeldfunctie vooral tot zijn recht komt in de voltijd. Bij deeltijdstudenten is er te weinig tijd voor.

Door studenten wordt de voorbeeldfunctie van HvA-docenten herkend, vaak direct gekoppeld aan een specifieke docent. Vier van hen noemen de docent die voor hen een voorbeeld is bij naam. Eén student verwijst naar het oefenen van praktijksituaties in de les. Een ander geeft ook de keerzijde aan: een docent-ABV bij wie de opbouw en opzet van de les haaks staan op hetgeen er in de les zelf wordt bepleit. Deze student geeft aan dat het leereffect van zo'n les gering is. Onder werkbegeleiders is de voorbeeldfunctie van docenten of begeleiders vanuit de HvA geen thema.

5.2.2. Ervaringsgericht werken

Het spiegelbeeld van de voorbeeldfunctie van HvA-docenten is gebruik maken van voorbeelden uit de opleidingsscholen. Voor vijf docenten begint dat bij het vragen naar en bespreken van ervaringen van studenten. Er zijn echter ook andere mogelijkheden: studenten brengen niet alleen voorbeelden in, bij wiskunde wordt ook gericht gezocht naar voorbeelden uit de opleidingsscholen die volgens HvA-docenten de moeite waard zijn. 'Dat is één van de verworvenheden van het werken met opleidingsscholen', wordt door één van hen opgemerkt. Deze voorbeelden worden op film gezet. Bij Engels wordt gebruik gemaakt van microlessen waarin studenten laten zien hoe ze iets op de stageschool aanpakken. Een andere docent neemt ABV als uitgangspunt en laat studenten rapporteren over hun ervaringen met de opdrachten die ze in de stageschool hebben uitgevoerd als startpunt voor reflectie. Eén van de docenten meent dat het praten over en bewerken van stage-ervaringen een belangrijke rol speelt bij het tot stand komen van transfer. Er is echter ook een docent die opmerkt dat

het lang niet altijd goed lukt om de reflectie op stage-ervaringen, bijvoorbeeld aan de hand van videofragmenten, op gang te brengen. Volgens deze docent ontbreekt het de studenten aan kapstokken om ervaringen aan op te hangen.

Het thema ervaringsgericht werken speelt in de interviews met studenten en werkbegeleiders geen prominente rol. Slechts één van de werkbegeleiders zegt er iets over. Daaruit valt op te maken dat deze werkbegeleider van mening is dat de opleiding teveel blijft steken in het aanreiken van leuke werkvormen maar dat het ontbreekt aan een gedegen theoretische analyse van hetgeen er op de stage gebeurt.

5.2.3. Contextualiseren

Met contextualiseren wordt hier bedoeld op het verschijnsel dat HvA-docenten proberen de vakinhoud te presenteren in de context waarin zij denken dat die op stagescholen aan de orde komt. Zij doen dat door vakinhoud te plaatsen in het kader van de vakdidactiek. Alleen HvA-docenten (vijf in totaal) zeggen iets over dit onderwerp. Daaruit blijkt dat het enerzijds gaat om verbinding van inhoudskennis met leerlingkenmerken (bijvoorbeeld bij Engels: hoe de culturele achtergrond van leerlingen de taalontwikkeling beïnvloedt), anderzijds om verbinding van theoretische concepten met de manier waarop je die concepten uitlegt. Het kan ook gaan om gebruik van methoden uit het voortgezet onderwijs in de lessen vakdidactiek. Dit wordt door zowel een docent wiskunde als een docent Engels genoemd. Twee docenten spreken over de wijze waarop vanuit ABV (Algemene Beroepsvoorbereiding, d.w.z. modules die zijn gewijd aan algemene onderwijskundige, psychologische en pedagogisch-didactische inhoud) vragen worden gesteld aan de praktijk: 'Waarom doet die docent dat en waarom doet hij dat op die manier?' Thema's die daarin aan de orde komen zijn klassenmanagement, motivatie van leerlingen en dergelijke. Tegelijkertijd laat één van deze docenten weten dat het nog niet allemaal soepel gaat. Sommige opdrachten die bedoeld zijn om te contextualiseren verlopen niet goed omdat de studenten basisvaardigheden, zoals het afnemen van een interview, niet goed beheersen. Sommige HvA-docenten geven expliciet aan te contextualiseren met het oog op transfer.

5.2.4. Vakinhoud didactiseren

Vijf HvA-docenten geven expliciet aan dat ze in hun lessen over de vakinhoud aandacht besteden aan de manier waarop je die stof overbrengt aan leerlingen. Dit wordt door drie studenten bevestigd. Eén van de studenten geeft daarbij aan dat bijzondere manieren om begrippen of concepten tot leven te brengen daarbij helpen.

5.2.5. Relatie vakinhoud – praktijk

Acht HvA-docenten geven aan dat de vakinhoud die aangeboden wordt in de opleiding méér is dan wat studenten nodig hebben in de praktijk. Het lijkt erop dat dat vooral bij aardrijkskunde en wiskunde het geval is. Slechts één docent Engels zegt er iets over. HvA-docenten hebben verschillende motieven om meer vakinhoud te bieden dan strikt noodzakelijk is voor de lespraktijk:

- studenten vinden het leuk en het sluit aan bij hun keuze voor het (school)vak;
- het loopt vooruit op een eventuele vervolgstudie (bijvoorbeeld de eerstegraads opleiding);
- het is belangrijk om als (toekomstige) docent 'boven de stof te staan'.

Voor dit laatste is het nodig dat ze complexe verschijnselen leren begrijpen en dat ze inzicht krijgen in mogelijke misconcepties. Boven de stof staan is belangrijk om vakinhoud te kunnen didactiseren en om methodes te kunnen beoordelen en selecteren. 'Als je niet boven de stof staat, word je een slaaf van de methode.'

Bij vakdidactiek is de relatie met de praktijk groter: het gaat daar altijd om toepasbaarheid, bijvoorbeeld die van de 'teaching packs' die studenten moeten ontwikkelen in de opleiding Engels. In verband met de toepasbaarheid pleit één van de docenten ervoor om de vakdidactiek parallel te geven aan de stage. Een docent wijst erop dat aansluiting met de praktijk niet alleen tot stand komt door het aanbod van de docent, maar ook omgekeerd, via de ervaringen die de studenten meenemen uit de stage. Het risico is, zo zegt één docent, dat je vanuit de opleiding gaat voorschrijven wat de goede aanpak is. Je moet ruimte laten voor de kritische student om zijn eigen weg te zoeken. Deze zelfde docent wijst er overigens op dat de opleiding misschien vooral goed aansluit bij de praktijk in het vmbo, al wat minder bij die in havo en vwo, en juist niet zo goed bij die in het mbo.

5.2.6. Conclusies

HvA-docenten gebruiken voorbeeldgedrag in hun lessen, vaak wordt dat ook expliciet benoemd. Sommigen van hen beperken hun voorbeeldfunctie in didactisch opzicht echter tot de lessen vakdidactiek en vinden dat in andere lessen werkvormen gekozen kunnen worden die aansluiten bij de hbo-student. Studenten herkennen en waarderen de docenten die hun lessen voorbeeldmatig vormgeven. Zij vinden HvA-docenten die voorbeelddidactiek in hun lessen toepassen, inspirerend. Ervaringsgericht werken en contextualiseren van vakinhoud zijn slechts voor de HvA-docenten een thema. In de interviews met studenten en werkbegeleiders komt het (vrijwel) niet aan de orde. Dat ligt anders voor het didactiseren van de vakinhoud: dat wordt door studenten wel opgemerkt. HvA-docenten benadrukken het belang van vakinhoud die het niveau van de lesstof in het vo overstijgt. In die zin is er sprake van een beargumenteerde discrepantie tussen theorie en praktijk. Tegelijkertijd pleiten zij voor een nauwe(re) aansluiting tussen vakdidactiek en (stage)praktijk.

5.3. Het leerproces van de student

Of een student veel of weinig leert in een stage, is afhankelijk van een aantal factoren. Volgens de theorie die in hoofdstuk 2 is besproken zijn kenmerken van de lerende een belangrijke factor voor de mate waarin transfer kan plaatsvinden. In dit hoofdstuk kijken we naar de kenmerken van de lerende student aan de hand van de theoretische concepten uit hoofdstuk 2. We bespreken achtereenvolgens de concerns die voor studenten in hun stage vooropstaan, de wijze waarop studenten in hun stage aan het leren zijn, de relatie tussen theorie en praktijk en de vraag of die relatie door studenten bewust wordt gelegd, de leerhouding van de student en de wijze waarop de student op zijn ervaringen reflecteert.

5.3.1. Concerns van de student

Een belangrijk aandachtspunt voor de studenten is – volgens hen zelf – de relatie met de leerlingen. Op de vraag wat van belang is in de stage, antwoordt een student: 'Een goede relatie met de leerlingen, de rest gaat vanzelf.' Bij een aantal studenten is vooral het ordeprobleem hierbij belangrijk. Ze zijn daarmee regelmatig expliciet en doelgericht bezig. Zo zegt een student die met opzet voor een moeilijke klas gekozen heeft om te zien of hij het ordeprobleem daarin kan overwinnen: 'Dan heb ik waarschijnlijk wel één of ander gevoel van oké, nou, het is me gelukt.'

Een tweede aandachtspunt voor studenten is de didactische vormgeving van hun lessen. Twee studenten maken hierover opmerkingen. Een student wiskunde meldt dat zij het vak op zoveel mogelijk manieren wil leren uitleggen en daarbij niet alleen aandacht wil besteden aan minder goede leerlingen, maar juist ook aan de goede.

Dat orde een concern van de student is, wordt door twee werkbegeleiders bevestigd. Een

werkbegeleider wiskunde plaatst 'klassenmanagement' bovenaan de lijst van voor een student belangrijke aandachtspunten. Een werkbegeleider Engels merkt op dat haar student meer oog zou moeten hebben voor de leerlingen: ze weet niet 'waar de leerlingen zijn' en werkt dus ook te weinig vanuit de behoeften van de leerlingen. Tijdens begeleidingsgesprekken, zegt een werkbegeleider wiskunde, gaat het vaak over 'hoe het ging' en over waar een student behoefte aan heeft, dus meer over de student zelf dan over andere onderwerpen.

Ook volgens HvA-docenten gaat het bij studenten in de eerste plaats om hun relatie met de leerlingen, waarbij orde houden een belangrijke concern is. Het (vak)didactische ontwerp van de lessen komt daarmee vergeleken op de tweede plaats. Op die ontwerpen hebben ze regelmatig kritiek. Een HvA-docent merkt op dat studenten bij het ontwerp van lessen vaak erg van zichzelf uitgaan in plaats van van het leerproces van de leerlingen. 'En dat doen ze door een prachtige powerpoint en dan geven ze een spreekbeurt. Het feit dat ze die hoofdjes moeten triggeren, dat is er vaak niet bij.' Dezelfde docent vindt dat studenten tamelijk slecht gemotiveerd 'zomaar' allerlei variatie in werkvormen toepassen en dan menen dat ze een goede les in elkaar hebben gezet.

5.3.2. Het leerproces van de student

De stage is voor studenten heel belangrijk in hun leerproces als leraar in wording. 'Deze opleiding staat of valt bij de stage', zegt een student aardrijkskunde, en een student wiskunde is het daarmee eens: 'Je kunt het vak niet uit een boek leren'. Het lijkt erop dat sommige studenten dit belangrijke leerproces op de stage vooral zien als een langdurig, weinig gestuurd of gepland en weinig overdacht oefenproces. Het is 'gewoon vlieguren maken', merkt een student aardrijkskunde op. 'Door je ervaring wordt het steeds makkelijker, gewoon door de uren die je maakt.' Het bewust stellen van eigen leerdoelen speelt bij sommige studenten wel een rol, maar dan meer vanuit een eigen leerbehoefte die uit de praktijk opkomt dan vanuit een ontwikkelingsplan of bewust werken aan de ontwikkeling van een competentie. Over het maken van persoonlijke ontwikkelingsplannen wordt dan ook verschillend geoordeeld, en soms met gemengde gevoelens:

'Ik vind dingen zoals een POP maken vind ik – echt flauwekul ook weer niet. Ik vind het een mooi idee: waar wil je aan ontwikkelen, maar ik denk dat ik ook niet echt een persoon ben die daar echt houvast aan heeft. Ik maak een POP omdat het zogenaamd moet en op hetzelfde moment dat ik lesgeef denk ik van oh, potverdikkie, dit ging even mis.'

Bewust werken met theorie komt bij de ondervraagde studenten nauwelijks voor. Theorie wordt vaak gezien als misschien wel een aardige bijkomstigheid die heus wel eens nuttig kan zijn. Zo zegt een student wiskunde: 'Ik vind het geen probleem dat, dat het gestuurd wordt richting Ebbens, Marzano en noem, noem, noem nog een paar. Maar eh, ik denk dat je dat achteraf wel een beetje zelf gaat indelen.' Gebruik van theorie wordt gestimuleerd door het schrijven van reflectieverslagen, maar vooral omdat het dan 'moet'. De meeste studenten hebben geen behoefte aan meer sturing van hun leerproces via (bijvoorbeeld) opdrachten of het werken met verplichte ontwikkelingsplannen. Ze reageren liever op de praktijk zoals die zich nu eenmaal voordoet.

Net als studenten zijn werkbegeleiders van mening dat de stage een heel belangrijke rol speelt in het leerproces van studenten. 'In de stage leer je pas echt hoe je les moet geven', zegt een werkbegeleider wiskunde. Of studenten actief leren in de stage, hangt vooral van henzelf af, vinden enkele werkbegeleiders. Sommige studenten zijn al gauw tevreden en stellen weinig vragen, andere zijn veel actiever. Een student die veel vraagt, leert meer, meent een werkbegeleider aardrijkskunde. Een werkbegeleider Engels merkt dat er erg verschillend wordt omgegaan met het portfolio. Zij zegt ook dat zij studenten heeft horen zeggen dat 'niemand het portfolio serieus neemt'. Studenten moeten er soms

toe worden aangezet om te reflecteren.

Wat betreft het kopiëren van het gedrag van de werkbegeleider zijn er duidelijke verschillen. De ene werkbegeleider merkt op dat een student 'alles' van hem nadoet, terwijl de ander weer zegt dat zijn student zo eigenwijs is en alles op z'n eigen manier wil doen.

De relatie leggen met theorie en met wat in de opleiding is geleerd, gaat niet altijd even gemakkelijk. Dat geldt ook voor het repertoire aan vakdidactiek van de studenten: 'Het komt niet altijd hier terug. Maar als ik ernaar vraag, dan zeggen ze: o ja, dat hebben we gehad.' Een belangrijk thema in de indrukken van HvA-docenten over het leerproces van de student is de mate waarin studenten toepassen wat ze op de HvA geleerd hebben en de vraag waarom ze dat wel of niet doen. Voor het toepassen van bepaalde vakdidactische principes is bij sommige studenten te weinig ruimte, gewoon omdat ze nog zo druk zijn met andere dingen die voor hen voorrang hebben. Een andere factor die daarbij een rol speelt, is de onderwijssituatie op de stageschool die vaak nogal afwijkt van het ideaalpatroon dat in het onderwijs op de HvA als voorbeeld wordt gesteld. Zo benadrukt een docent Engels dat scholen veel te veel met grammaticaonderwijs bezig zijn. Een andere docent Engels zegt te begrijpen waarom studenten de neiging vertonen om hun werkbegeleider te kopiëren: 'Dat snap ik, want dat is logisch, want voor diegene op die school werkt het.' Naast de nu eenmaal bestaande lespraktijk op de scholen is volgens HvA-docenten ook het overwicht van de werkbegeleider een factor die het studenten moeilijk kan maken toe te passen wat ze op de opleiding hebben geleerd.

5.3.3. De relatie tussen theorie en leerbehoeften van de student

Vrijwel alle uitspraken van studenten wijzen erop dat in principe de verbinding tussen theorie en praktijk wel kan worden gelegd. Dat geldt zowel voor de vakinhoudelijke als voor de didactische en onderwijskundige modules. In het algemeen vinden studenten dat je aan het vakinhoudelijke onderwijs op de HvA wel iets hebt. Dat vinden ze ook van de modules didactiek en onderwijskunde. Een student aardrijkskunde meldt over de toepasbaarheid van wat hij bij ABV heeft geleerd:

'Het is fijn om te weten dat alles wat je hier leert ook toepasbaar is in de praktijk en dat je het niet allemaal voor niks leert. En het is toch de link tussen de theorie en de praktijk die bij de stage dan toch naar voren komt. (...) Uiteindelijk heb ik het wel aan m'n stage kunnen linken en ben ik wel echt opgeschoten ermee.'

Een aantal studenten noemt de dingen die bij onderwijskunde en didactiek geleerd worden 'handig' omdat ze zo gemakkelijk in de praktijk gebruikt kunnen worden. Daarbij wordt vooral gewezen op de voorbereidende modules voor de stages in het eerste en tweede jaar. Toch plaatsen studenten ook kanttekeningen bij de relatie tussen theorie en hun praktijk. In de eerste plaats is de theorie in hun ogen soms te weinig praktijkgericht en te wijdlopig. Een tweede element in de reserves van de studenten is een tekort dat ze bij zichzelf leggen. Ondanks de 'handigheid' van de theorie en de toepasbaarheid ervan, doen ze er soms toch weinig mee, wat soms ook wordt betreurd:

'Ik heb het idee dat we vrijwel niks geleerd hebben in die module. En dat is jammer, want als je de boeken goed leest die gebruikt zijn in de module, zoals 'Orde in orde', ja, dat zijn prima boeken en daar kan je echt wel wat uit halen. Maar dat heb ik te weinig nog zelf gedaan.'

Door de werkbegeleiders wordt niet zoveel over dit onderwerp gezegd. Hun waarnemingen lopen uiteen. Een werkbegeleider Engels is van mening dat de HvA haar studenten met veel te weinig theorie op pad stuurt en dat de theorie niet op het juiste moment komt. Een werkbegeleider wiskunde stelt zich

echter de vraag of dat de opleiding echt te verwijten is, omdat je nu eenmaal niet alles tegelijk kunt doen. Een derde werkbegeleider is behoorlijk tevreden over de aansluiting tussen theorie en praktijk: 'Wat ik ook regelmatig hoor, wat ze ook doen op de opleiding, dan denk ik nou, dan vult dat wel redelijk aan. Het vult elkaar goed aan, ja.'

HvA-docenten zien het probleem van theorie en praktijk als een zaak van herkenning door de student en het ontbreken van de juiste timing. Een docent Engels: 'Ze zien het gewoon nog niet dat het relevant zou kunnen zijn.' Een docent wiskunde wijst erop dat bepaalde zaken eigenlijk voor de studenten te vroeg komen, maar de opleiding duurt maar vier jaar, en alles moet wel érgens een plaats krijgen. Dat wordt door een docent aardrijkskunde bevestigd: 'En verder denk ik dat de theorie vaak te veel vooruit loopt op de praktijk. Marzano, heel concreet, komt veel te vroeg voor studenten. Dat zou veel beter in jaar vier kunnen.'

5.3.4. *Onbewust leren van de student*

Veel leren van studenten verloopt in een proces van *trial and error* en weinig bewust gekoppeld aan theorie. De koppeling komt soms na verloop van tijd tot stand, niet omdat ernaar gestreefd wordt, maar zomaar spontaan:

'Maar pas in de praktijk, als je het echt gaat toepassen, dan, dan, het is echt oefening baart kunst, merk ik. Je hebt de kennis vanuit de opleiding, en dat is ook heel goed, maar dan, pas als je het echt in de praktijk gaat toepassen, dan opeens denk je van: o ja.'

HvA-docenten zijn nogal ontevreden over dit onbewuste leerproces van studenten. Zo zegt een docent Engels: 'En dat valt mij zo vaak zo ontzettend tegen, want dan zie ik dat ze al die jaren gewoon maar wat gedaan hebben en geen moment stilgestaan bij het gegeven dat wat ze hier doen, daar kunnen gebruiken.' Of het echt alleen maar slecht is dat studenten zo leren, wordt een enkele keer ook wel gerelativeerd: 'Ik zie steeds alleen maar ervaringsgebaseerde inzichten. Ik vraag me ook wel af of dat slecht is, want praktijktheorie is ook goed, maar steeds het wiel opnieuw uitvinden is ook niet de bedoeling.'

5.3.5. *De houding van de student*

Waarom gaan studenten ertoe over om bepaalde dingen toe te passen in hun lessen? Of waarom doen ze het niet? Voor een deel komt dat doordat ze vinden dat ze er niet de hele tijd bewust mee bezig kunnen zijn. Andere redenen kunnen zijn dat studenten ergens het nut niet van inzien, dat ze denken 'dit gaat voor mij niet werken', of gewoon dat ze eigenwijs zijn en zich willen onderscheiden. Een student aardrijkskunde zegt: 'Dan denk ik, ja, dat werkt niet voor mij.... Dus op zich dat soort, er zijn wat dingetjes die ik gewoon niet gebruik. Maar dat werkt, voor de ene werkt dat goed en voor de ander niet.' Een student wiskunde benadrukt dat hij alleen leert wat hij echt wil leren: 'Ja, het is meer van ik wil, ik eh, ik ben nogal eigenwijs. Ik leer gewoon wat ik wil leren.' Een andere student wiskunde heeft de behoefte zich te onderscheiden: 'Ik wil niet hetzelfde zijn. Dus ik moet het ook een beetje op mijn eigen manier doen.'

Werkbegeleiders zijn vaak kritisch over de inzet en actieve leerhouding van studenten. Een werkbegeleider wiskunde vindt dat sommige studenten binnenkomen met een houding van 'Nou ik doe mijn les, en *that's it*'. Ze zijn niet te bewegen om op onderzoek uit te gaan, vragen te stellen en te kijken bij andere collega's. Een werkbegeleider Engels bevestigt de indruk dat veel afhangt van de inzet van de student:

'Als je een stagiaire hebt die alles haalt uit de colleges, uit de boeken, en uit wat een docent krijgt, en

ook die koppeling meteen een dag later kan maken ook naar haar stageschool, ja dan wel. Dan worden ze goed afgeleverd. Maar, nee, dat hangt echt van je stagiaire af.'

5.3.6. Reflectie door de student

Reflectie op de stage heeft voor studenten vaak het karakter van 'wat ging goed, wat ging slecht en hoe kan het de volgende keer beter.' Een student Engels zegt hierover: 'Dat je merkt op deze manier moet ik het dus niet doen, en op deze manier moet ik het dus wel doen.' Moeilijk wordt het om op deze manier te reflecteren als een les al helemaal prima gaat, want studenten kunnen nogal eens het idee hebben dat reflectie er alleen voor dient 'om beter te worden':

'Ik ben niet, ik ben daar niet in verbeterd. En dat, dat kan bijna niet volgens competentiegericht onderwijs, want je moet... moet altijd maar beter worden, dus je kan beter al heel laag inzetten aan het begin van je opleiding en dan, dan dat je ergens al een beetje goed in bent... dat vinden ze niet leuk, want dan heb je geen stijging. Dus dat, dat verhaal vind ik af en toe een beetje, daar word ik af en toe een beetje allergisch van.'

Een enkele keer ziet een student reflectie in een wat breder perspectief dan alleen maar dat van 'wat ging goed, wat kan beter'. Een student wiskunde beschrijft hoe reflectie kan dienen om iets vanuit een ander perspectief te bekijken, of meer van een afstand: 'Ehm, dus het relativeert een beetje.' Reflectie is vooral een opdracht van de HvA, niet zozeer iets waar je zelf aan zou beginnen als het niet zou hoeven. Zo zegt een student aardrijkskunde: 'Het is de instituutsopleider die dan erg hamert op de reflectieverslagen en dergelijke zaken. En je haalt er zo weinig uit.'

In de waarneming van werkbegeleiders hebben studenten vaak een hekel aan reflecteren en zien zij het nut ervan niet in. Een werkbegeleider Engels zegt over de visie van studenten: 'Het is gewoon tijdverspilling, een reflectieverslag schrijven. Gewoon om een ander een plezier te doen. Ja, 't hoort erbij.' Een andere werkbegeleider Engels: 'Ik merk dat studenten heel erg geneigd zijn om te reflecteren omdat het moet.' Een ander aspect dat hierbij speelt is dat het ook best moeilijk is om steeds met jezelf geconfronteerd te worden:

'Het is een heel belangrijk onderdeel, maar het is ook een beetje moeilijk en confronterend omdat je steeds jezelf de spiegel moet voorhouden. Het is minder interessant, vind ik zelf, dan een college volgen over de fysische gegevens van, noem eens wat, Zuidoost-Azië of zoiets dergelijks. Dus vandaar.'

Idealiter zouden studenten via reflectie zélf aan de slag moeten zijn, maar in de praktijk valt dat niet altijd mee. Een werkbegeleider Engels merkt op dat sommige studenten niet goed in staat zijn zichzelf te bekijken. Een werkbegeleider wiskunde vindt dat het ook wel eens te veel wordt voor de studenten, al die reflectie, tenminste op de wijze waarop de HvA die voorschrijft:

'Ik vind het belangrijk om dat in een gesprekje te doen, dat je je realiseert O, dit was geen goede werkvorm! Ja. Nee, dat gaan we niet meer doen, nou ja, klaar. Om dan nog een heel verslag te moeten gaan typen met allerlei kenmerken en dat je dit en dat moet doen. *Too much.*'

Gevraagd naar hoe in de opleiding aandacht wordt besteed aan reflectie, antwoorden meerdere HvA-docenten dat dat 'in metawerk zou moeten zijn', of ze weten te melden dat het daar plaatsvindt. Soms ook wel in lessen vakdidactiek. HvA-docenten zijn ook goed op de hoogte van wat reflectie eigenlijk zou moeten inhouden. 'Een startbekwame docent moet kritisch naar zijn eigen handelen kunnen kijken en

relevante handelingsalternatieven kunnen ontwikkelen.’ Over hoe studenten in de praktijk reflecteren, of ze er het nut van inzien, of ze het eigenlijk wel kunnen – daar spreken HvA-docenten weinig over. In de opleiding is het in elk geval wel in orde, lijken ze te denken. Slecht een enkeling gaat in op de vraag wat ervan terecht komt, en wat daarbij de verschillen zijn tussen studenten:

‘Ik hoor van studenten dat ze in de opleidingsschool in het tweede semester heel goed die reflectieve vaardigheden leren. En naarmate de studie vordert, constateren we dat sommige studenten een reflectief vermogen van nul hebben en anderen dat wel goed doen.’

Een enkeling heeft het idee dat reflectie op de opleiding misschien te zwaar wordt aangezet:

‘En ik denk dat we hier op de HvA ook het reflecteren misschien iets te zwaar aanzetten dat alles maar gedocumenteerd moet zijn. Maar dat reflecteren voor studenten in het begin misschien ook op weg naar huis is, namelijk: wat heb ik nou eigenlijk gedaan vandaag? (...) Het hoeft alleen maar een denkproces van vijf minuten te zijn om mee te beginnen.’

5.3.7. Conclusies

Studenten maken zich vooral zorgen over de vraag hoe ze bij de leerlingen overkomen en of het ordeprobleem voldoende onder de knie krijgen. Pas daarna komt het didactisch ontwerp van de lessen aan bod. De opleiding duurt maar vier jaar en in die periode zijn studenten gewoon vaak met andere dingen bezig dan wat vanuit de theorie van hen wordt gevraagd.

De stage wordt door zowel studenten als werkbegeleiders gezien als een cruciaal element in de lerarenopleiding: je leert het vak in de praktijk. Studenten zien het vooral als een lange en noodzakelijke oefenperiode waarin je leert van ‘vlieguren maken’. Of daarvan veel geleerd wordt, hangt volgens werkbegeleiders vooral af van de eigen actieve leerhouding van de student.

Studenten oordelen relatief gunstig over de toepasbaarheid van hetgeen ze op de opleiding leren. Ze hebben het dan over dingen die ‘handig’ zijn om toe te passen. Als ze dingen niet toepassen kan dat volgens hen zelf verschillende redenen hebben:

- Het is te veel gevraagd om de theorie allemaal steeds op een rij te hebben.
- Het werkt misschien wel voor een ander, maar niet voor mij.
- Ik ben eigenwijs en ik wil het op mijn eigen manier doen.

HvA-docenten wijzen op de harde praktijk waarin de student eerst moet leren te overleven, zich moet aanpassen aan wat op de school nu eenmaal gebeurt en op het overwicht van de werkbegeleiders. Wat betreft de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden zijn HvA-docenten tevreden over wat de opleiding probeert te bereiken. Slechts een enkele docent stelt vraagtekens bij het zware accent dat de opleiding geeft aan reflectie. Studenten vatten reflectie vooral op als praktisch nadenken over wat fout ging en hoe dat de volgende keer beter kan. Volgens werkbegeleiders zien veel studenten reflecteren als een lastige verplichting waarvan ze het nut vaak niet inzien. Sommige werkbegeleiders vatten reflectie ook meer praktisch op en vinden dat de HvA er te zwaar aan tilt met al die verslagen.

5.4. Experimenteerruimte

Eén van de factoren die potentieel beïnvloeden of er transfer kan plaatsvinden is volgens de theorie de situatie op de werkplek. Er werd in hoofdstuk 2 gesproken over *affordance*, de mate waarin de werkplek uitnodigt tot toepassen van hetgeen men in de opleiding geleerd heeft. In dit gedeelte besteden we aandacht aan de vraag hoeveel vrijheid de student in de stagesituatie heeft om zijn eigen plan te trekken en te experimenteren. Die vrijheid kan door een aantal factoren worden beïnvloed: de invloed van het voorbeeld van de werkbegeleider en de mate waarin deze van de student vraagt om dat na te volgen; de invloed van de gebruikte methode (het schoolboek); en de invloed van de op de stageschool heersende cultuur. Los van deze drie factoren wordt ook in het algemeen nog ingegaan op het thema experimenteervrijheid.

5.4.1. Invloed van het voorbeeld van de werkbegeleider

Hoeveel invloed heeft het voorbeeld van de werkbegeleider op het gedrag dat studenten tijdens de stage vertonen? Een student wiskunde en een student Engels melden hoe zij leren van het observeren van de lessen van hun begeleider. Het leren komt deels neer op nadoen, deels op zelf lessen trekken uit de observaties. Volgens een student aardrijkskunde helpt het dat zijn begeleider qua denken en lesgeefstijl 'op hetzelfde niveau' zit als hij zelf en hem dus erg vrij laat. Twee studenten melden dat hun begeleiders er niet op aandringen dat zij hun voorbeeld overnemen. Ze worden vrij gelaten om hun eigen weg te zoeken.

Werkbegeleiders zijn zich bewust van de invloed van hun voorbeeld op het gedrag van studenten.

Volgens een werkbegeleider aardrijkskunde doet zijn student zo ongeveer alles van hem na: 'Kijk, heel veel van wat ik doe, dat kijkt-ie af. Dat vind ik ook prima hoor, maar 't is niet van hem.' Een werkbegeleider Engels zegt daarover: 'Je wordt toch wel heel snel gekopieerd in je gedrag, hoewel dat natuurlijk ook heel gevaarlijk is. Wat ik denk en kan, dat is niet speciaal voor hen ook weggelegd of de bedoeling.'

Sommige werkbegeleiders zetten kritische kanttekeningen bij de weinig weloverwogen manier waarop het kopiëren van voorbeeldgedrag in zijn werk gaat. Behalve deze negatieve interpretatie van kopieergedrag komt echter ook een positieve voor bij een situatie waarin de werkbegeleider en de stagiair steeds eenzelfde les parallel gaven aan twee klassen, waarbij van elkaar geleerd kon worden. Maar een beter model zou volgens sommige werkbegeleiders toch zijn dat studenten langzamerhand hun eigen vorm en stijl ontwikkelen. Dat zien ze bij sommige studenten ook gebeuren. Een werkbegeleider aardrijkskunde: 'Nee, ze heeft duidelijk een eigen aanpak ontwikkeld. In het begin heeft ze misschien wel een beetje bij mij gekeken, maar voor de rest heeft ze echt duidelijk haar eigen plan getrokken.'

De eigen keuze en eigen stijl van studenten hebben echter ook weer hun grenzen. Zo zegt een werkbegeleider: 'Zodra een stagiair ons docentschap gaat tegenwerken, dan wordt er wel aan allerlei bellen getrokken.' En een andere werkbegeleider: 'Maar dat zijn meestal de dingen waarvan ik zeg, zo doen we dat hier op school. Dat zijn de afspraken hier. En dat is dan ook wel wat ze overneemt.'

HvA-docenten zien kopieergedrag van studenten soms als een noodzakelijk kwaad. Een docent wiskunde haalt als voorbeeld een student aan: 'Ik heb een werkbegeleider die het zo doet en daartoe moet je je verhouden.' Volgens een docent Engels is de positie van studenten soms ook te zwak om het anders te doen:

'Er is soms ook druk vanuit de stagebegeleider om het op die manier aan te pakken. Als het gaat om zoiets als doeltaal-voertaal komen stagiairs soms naar ons toe met de vraag waarom dat moet, want: "Ze zeggen bij ons op school dat ze het niet snappen".'

Kopiëren van voorbeeldgedrag hoeft volgens HvA-docenten niet altijd slecht te zijn. Het hangt vooral af van de kwaliteit van het voorbeeld en de vraag of het voorbeeld zomaar gekopieerd wordt, zonder erover te praten. Een docent Engels: 'Maar meer het praten daarover en juist wat daarachter ligt, dat is waar studenten heel erg veel behoefte aan hebben. Anders gaan ze alleen maar dat gedrag kopiëren, zonder te snappen waarom.' Het is dus vooral het ongereflekteerd en onberedeneerd kopiëren waar HvA-docenten bezwaar tegen hebben.

5.4.2. Invloed van het gebruikte schoolboek

Op de vraag hoeveel invloed het gebruik van een methode (schoolboek) heeft op hun lessen, wordt door studenten verschillend gereageerd. Er zijn gevallen waarin studenten domweg het boek volgen, veelal omdat dat op de stageschool nu eenmaal zo gebeurt of omdat ze denken dat het zo moet. Een aantal studenten ziet het loskomen van de methode als een schoon streven, waar soms minder van terecht komt dan zou moeten: 'Ehm, nou ja, het zal nooit mijn sterkste kant worden om zonder boek les te geven, denk ik.'

Er zijn echter gevallen waarin studenten zich vrijheden veroorloven ten opzichte van het schoolboek, al lijkt het erop dat dat nu en dan tussendoor gebeurt voor de afwisseling, en niet per se omdat de student zijn eigen plan wil trekken: 'Soms heb ik zoiets van oké, vandaag gebruiken we het boek gewoon niet, want ik heb geen zin in het boek vandaag.' Zo'n keuze kan ook samenhangen met kritische overwegingen, bijvoorbeeld dat het boek 'te simpel' of 'te moeilijk' is, zodat het aangevuld of vereenvoudigd moet worden.

Werkbegeleiders maken enkele opmerkingen waaruit blijkt dat de methode wel een rol speelt in wat de studenten doen. Een werkbegeleider aardrijkskunde reageert op de vraag of studenten goed los van het boek kunnen functioneren: 'Nee dat is ook weer niet zo. Nee, sorry, ja als je het dan zo stelt... Nee dat is ook niet waar.'

Twee HvA-docenten aardrijkskunde laten zich negatief uit over de invloed van het schoolboek: 'Niets over leren en didactiek weten en daar geen notie van hebben omdat de school zegt: "Bladzij 27, daar beginnen we".' Het stelt volgens hen eisen om zonder boek les te kunnen geven: 'De vakinhoud moeten ze dan wel zo'n beetje gaan beheersen. Ze moeten uit de losse pols daarover kunnen vertellen.' En het trouw volgen van een methode kan verhinderen dat bepaalde doelen worden gerealiseerd: 'Maar als je op een school staat waar de methode belangrijk is dan bereik je na vijf jaar ook niet wat ik wil.'

5.4.3. Invloed van de schoolcultuur

Heeft de schoolcultuur veel invloed op wat studenten al dan niet doen in hun stage? Een aantal opmerkingen die studenten hierover maken, hebben betrekking op schoolregels die hen helpen bij het leren, niet zozeer bij wat ze kiezen voor hun lessen. Zo zegt een student dat op haar school verplichte lesbezoeken plaatsvinden door de afdelingsleider, en een andere student meldt dat zij verplicht op bepaalde tijden aanwezig moet zijn, wat haar helpt zich op het schoolwerk te concentreren omdat ze niet, zoals thuis, gemakkelijk wordt afgeleid. Eén student vertelt dat de aanwezigheid van leerpleinen haar dwingt om zich op de daarbij passende manier te gedragen 'omdat je anders tot last bent'. Diezelfde student meldt dat intervisie tussen leraren onderling op haar stageschool een belangrijk gebruik is, wat natuurlijk ook weer invloed heeft op de wijze waarop zij als stagiaire in die school functioneert.

Werkbegeleiders wijzen erop dat studenten soms een probleem hebben met een bepaalde manier van werken als leerlingen daaraan niet gewend zijn. Zo was er een klas aardrijkskunde waarin de student uitleg gaf met een mooie powerpoint, maar de leerlingen wilden liever 'gewoon in het boek lezen'. Aan bepaalde schoolregels moeten studenten zich aanpassen. Op een school waar nooit met huiswerk

wordt gewerkt, kan de student niet opeens huiswerk opgeven. Een andere school waar met 'themaleren' gewerkt wordt, stelt als gevolg daarvan de eis dat alle lesmateriaal zelf moet worden ontwikkeld. Een duidelijk voorbeeld van invloed van schoolcultuur is het geval waarin gewerkt wordt met zelfsturende teams, waarin studenten ook worden opgenomen.

Ook HvA-docenten wijzen op de rol die de schoolcultuur in bepaalde gevallen kan spelen. Een docent wijst daarbij op het gevaar dat doelstellingen van de school, de ouders en de leerlingen altijd prioriteit krijgen boven het leren van de student. Een andere docent heeft kritiek op een stageschool – waaraan hij zelf ook als docent verbonden is – die geen enkele prioriteit geeft aan het opleiden van studenten:

'Ze zien het opleiden van studenten niet als hun hoofdtaak. En dat vind ik heel kwalijk, want het is juist ook voor docenten heel leerzaam om studenten te begeleiden in het opleidingsproces. De school heeft daar nooit prioriteit aan gegeven en dat hebben ze nu gemerkt, want de inspectie heeft de school nu een rode kaart gegeven.'

5.4.4. Experimenteerruimte in het algemeen

Los van de relatie met de werkbegeleider, de invloed van het schoolboek en de schoolcultuur maken sommige studenten positieve opmerkingen over de mate waarin zij ruimte krijgen om iets uit te proberen. Een student wiskunde maakt kennelijk furore op haar school met wat ze allemaal uitprobeert:

'Vorige week moest ik een assenstelsel introduceren, toen ben ik mijn hele lokaal gaan verbouwen, alle tafels aan de kant, alle stoelen aan de kant, toen kwamen ze wel even kijken van "Wat ben jij nou weer aan het doen?" Maar toen zei ik: "Ik ga even wat uitproberen" en toen was het van "Oh, oké. Is goed! Als het werkt, geeft het dan ook aan ons door, dan kunnen wij het ook gebruiken."

Aan de andere kant begrijpen studenten ook wel dat experimenteerruimte zijn grenzen heeft. 'Het zou mooi zijn als je wat meer ruimte kreeg', zegt een student aardrijkskunde, 'maar aan de andere kant snap ik ook wel dat je niet elke stagiair maar alles kan laten proberen, want uiteindelijk die groep moet natuurlijk wel aan het einde gewoon een goed resultaat halen.'

Een meerderheid van de werkbegeleiders is van mening dat er bij hen op school ruim voldoende gelegenheid bestaat om te experimenteren, ook in vergelijking met andere scholen waar dat volgens hen minder het geval is: 'Geen probleem als studenten iets willen uitproberen. Wat dat betreft, zijn we eigenlijk een vrij vooruitstrevende school. Dat willen we zeker niet tegenhouden.' Slechts één werkbegeleider neemt een wat terughoudender standpunt in: 'Ik verwacht eigenlijk dat ze, ja, in het begin alles meelopen, zeg maar. Eh, en aan het eind mogen ze soms dingen ook nog echt niet van mij.' HvA-docenten wijzen erop dat het veel uitmaakt of er experimenteerruimte is op een school. Op sommige scholen is die er, op andere veel te weinig. Zo zegt een docent Engels:

'En de moeilijkheid is ook dat soms wel redelijk wat studenten op plekken zitten waar de docent die hun begeleiden dingen niet willen toestaan. Nee, ik moet dit boek uit krijgen, dus je mag niet zelf dingen gaan uitproberen. Of leuk dat je het gemaakt hebt, maar niet bij mij. Dat is heel erg moeilijk voor studenten.'

5.4.5. Conclusies

Een belangrijk thema is het voorbeeld van de werkbegeleider dat al dan niet door studenten wordt nagevolgd. De invloed van dat voorbeeld lijkt aanzienlijk, ook al geven de werkbegeleiders naar hun eigen zeggen de studenten veel vrijheid om te doen wat ze willen. Ongereflecteerd kopieergedrag is een belangrijke zorg van HvA-docenten. Een goed voorbeeld navolgen vinden ze prima, maar dan wel overdacht.

Een andere belangrijke factor is het gebruikte schoolboek. Sommige studenten houden zich precies aan het boek, anderen veroorloven zich wat meer vrijheid, maar vrijwel altijd als aanvulling of variatie op het boek: om eens wat anders te doen, of om tekortkomingen van het boek aan te vullen. Les geven los van het boek stelt hoge eisen, bijvoorbeeld aan de eigen vakbeheersing.

Schoolcultuur beïnvloedt het optreden van studenten in wat mindere mate. Uiteraard conformeren studenten zich aan schoolregels en aan in scholen gehanteerde onderwijskundige concepten, zoals leerpleinen of themaleren. Minder vaak komt het voor dat een schoolcultuur invloed heeft op het leren via op de school bestaande afspraken over bijvoorbeeld intervisie tussen docenten, of zelfsturende teams. Op sommige scholen is het opleiden van studenten in die mate een bijzaak, dat het leren van studenten er negatief door wordt beïnvloed.

Studenten en werkbegeleiders zijn overwegend positief over de vrijheid die in de stagesituatie bestaat om te experimenteren. HvA-docenten vinden dat de experimenteerruimte wel wat groter zou mogen zijn.

5.5. Transfer

In dit gedeelte gaan we in op factoren die transfer tussen opleiding en stagesituatie beïnvloeden. In de eerste twee gedeeltes wordt nagegaan wat HvA-opleiders en werkbegeleiders van de stagesituatie verwachten en of deze verwachtingen overeenstemmen. Bij het bestaan van één duidelijke visie kan immers een grotere mate van transfer verwacht worden. Vervolgens wordt aan de betrokkenen direct gevraagd waardoor volgens hen nu wordt bevorderd of belemmerd dat toepassing van het geleerde door studenten plaatsvindt. Daarna wordt gevraagd naar concrete voorbeelden van transfer. Ten slotte bespreken we de vraag in hoeverre voor de studenten sprake is van twee totaal verschillende werelden: die van de opleiding en die van de stageschool. Indien dat het geval is, zou immers te verwachten zijn dat weinig transfer plaatsvindt.

5.5.1. Verwachtingen van HvA-opleiders

Bij studenten bestaat geen al te duidelijk beeld van wat er tijdens de stage door de opleiding van hen wordt verwacht. Een student wiskunde weet bijvoorbeeld niet precies welk vakdidactisch handelen ze zou moeten ontwikkelen: 'Vakdidactisch vind ik lastig, omdat ik... ja je weet niet precies wat ze nou precies van je willen.' Een andere student wiskunde noemt globaal iets over verschillende fasen van de les, maar weet het verder ook niet zo precies. Een student aardrijkskunde weet alleen dat hij eind derde jaar zelfstandig les moet kunnen geven, maar verder blijft het wat vaag: 'En de doelen die daar precies bij zitten, ik heb geen idee.' Een andere student aardrijkskunde weet wel enkele doelen te noemen die in het algemeen worden gesteld vanuit 'werkplekleren', maar 'niet vanuit de opleiding. Heb ik niks over gehoord, nee.'

Volgens de studenten stemmen de verwachtingen van HvA-opleiders en werkbegeleiders m.b.t. de stage redelijk overeen; er is alleen een verschil in prioriteiten:

‘Ja, waar mijn begeleider zegt oké, gebruik dit uur van je reflectieverslag, gebruik dat gewoon nog om een toets te maken, want daar leer je meer van dan van het reflectieverslag. Zegt de instituutsopleider oké, maar je reflectieverslag is ook belangrijk.’

Ook bij werkbegeleiders komt geen duidelijk beeld naar voren van het soort docent dat de HvA wil opleiden. Een werkbegeleider Engels noemt wel enige details die haar zijn opgevallen, zoals dat vanuit de HvA sterk wordt benadrukt dat fysieke aanrakingen van leerlingen moeten worden vermeden. Verder denkt ze in het algemeen dat de HvA wil dat studenten ‘veel uitproberen’. Wat betreft de competenties zitten de HvA en de school wel op één lijn, zegt een werkbegeleider wiskunde, maar hij veroorlooft zich daarin wel vrijheden. Twee werkbegeleiders zien een duidelijke functiescheiding tussen HvA en school. Op de hogeschool moet het gaan over vakinhoud en vakdidactiek, zegt een werkbegeleider wiskunde, en ‘hier ga je meer aan de slag met de andere [competenties].’ Ook een werkbegeleider aardrijkskunde ziet voor de HvA meer ‘theorie’ weggelegd en voor de stageschool meer de ‘dagelijkse gang van zaken’. Volgens hem zitten school en instituut wat dat betreft nog niet helemaal op één lijn: ‘Daar zit echt nog een frictie.’

In tegenstelling tot wat de uitlatingen van studenten en werkbegeleiders suggereren, hebben HvA-opleiders wel een duidelijk beeld van het soort docent dat ze willen opleiden. Blijkens de uitgebreide passages in de interviews waarin dit thema voorkomt, is het een onderwerp waarover ze graag en veel praten en dat hun na aan het hart ligt. Een aantal zaken vallen op in het profiel van de leraar die HvA-docenten willen opleiden. In de eerste plaats moet het een leraar zijn die goed contact maakt met leerlingen en voor leerlingen een veilig leerklimaat creëert. Een tweede aspect dat HvA-docenten naar voren brengen is dat de leraar vakdidactisch competent moet zijn. Hij moet op een weloverwogen manier leersituaties kunnen ontwerpen waarin leerlingen tot denken en leren gebracht worden. Een docent aardrijkskunde heeft het over ‘creatief omgaan met de leerstof’. Een andere docent aardrijkskunde vindt dat een docent moet kunnen nadenken over de wijze waarop hij stof effectief overbrengt, zonder de leerstof centraal te stellen in plaats van het leren van de leerling. Een docent wiskunde vindt dat je qua vakdidactiek veel van studenten kunt verwachten. Een andere wiskundedocent spreekt over goed voorbereide lessen, waarover is nagedacht. Studenten moeten een plan creëren waarin kennis overgedragen kan worden en leerlingen aan het denken worden gezet. Voor docenten Engels is vooral van belang dat het niet gaat om domweg grammaticaregeltjes leren. Een harde eis is dat kinderen iets leren, meent een andere docent Engels. Een docent wiskunde heeft het over ‘subtiële didactiek’ die nodig is om leerlingen aan het leren en denken te krijgen. Enkele HvA-docenten zien wel in dat hoge vakdidactische eisen voor een student in opleiding misschien niet haalbaar zijn: ‘De eerste paar jaar dat je voor de klas staat, is het echt overleven.’ In elk geval willen HvA-docenten dat studenten mogelijkheden onderzoeken en dingen uitproberen. Dat is het derde element in het profiel van de docent in opleiding dat zij schetsen. Een docent Engels: ‘Ik wil eigenlijk dat ze als eerste een soort onderzoekende houding krijgen naar hun eigen stageplek.’

5.5.2. Verwachtingen van werkbegeleiders

Over wat werkbegeleiders van hen verwachten, laten studenten zich weinig uit. Er is maar één uitspraak van een student die hier rechtstreeks over gaat: zijn werkbegeleider verwacht dat hij niet te lang aan het woord is.

De werkbegeleiders zelf oriënteren zich op de competenties. ‘We doen alle competenties’, zegt een werkbegeleider Engels. Ook een werkbegeleider aardrijkskunde vindt dat alle competenties belangrijk zijn. Een andere werkbegeleider aardrijkskunde is echter van mening dat je niet aan alle competenties kunt toekomen. Maar ‘alles wat samenhangt met lesgeven is goed te doen’. Een werkbegeleider

wiskunde meent dat het in de eerste plaats neerkomt op orde houden, dus de pedagogische en interpersoonlijke competentie:

‘Ja, met leerlingen omgaan, ja. En met leerlingen omgaan, dat is ook een beetje dat pedagogische natuurlijk, ja. Ja, die zat daarbij toch? Dat pedagogische ook onder andere, met leerlingen omgaan in de klas, orde in de klas, ja.’

De teneur in de uitspraken van werkbegeleiders is: wat moeten de studenten kunnen volgens de regels – de regels van de HvA zijn dat dan in hun ogen.

Als het aankomt op wat werkbegeleiders zélf verwachten van studenten, valt op dat het daarbij vooral gaat om zaken in de sfeer van regels en afspraken. ‘Een goede communicatie met de werkbegeleider, goede afspraken’, zegt een begeleider Engels. Ouderavonden bijwonen, schoolreisjes – ‘Ik verwacht dat ze dat uit zichzelf doen’, zegt een werkbegeleider wiskunde. Zij vindt ook dat studenten op alle stagedagen van kwart voor acht tot kwart voor vijf aanwezig moeten zijn. Studenten moeten een ‘redelijk beeld krijgen van hoe de school in elkaar zit’. Ook noemen sommige werkbegeleiders dat ze een behoorlijke lesvoorbereiding verwachten.

Andere verwachtingen van werkbegeleiders liggen op het terrein van wat ze vinden dat studenten van de HvA mee moeten krijgen. Zo verwacht een begeleider Engels van derdejaars een ‘behoorlijke vakkennis’. Een begeleider wiskunde verwacht dat studenten aan het eind van het derde jaar ‘een redelijk beeld hebben van, van hoe draai ik nu een klas? En hoe, eh, presenteer ik de stof? Hè, waar let ik op?’

Bij hun verwachtingen van studenten wijzen werkbegeleiders soms op zaken waarin de HvA in hun ogen tekortschiet. Op de vraag of studenten goed op hun stage worden voorbereid, antwoordt een werkbegeleider aardrijkskunde: ‘Nou, nee eigenlijk dus niet. (...) Dat leert-ie echt niet bij de HvA hoor. Ik heb het idee dat het toch een beetje schort aan vakdidactiek en het klassenmanagement.’ Een werkbegeleider wiskunde vindt dat studenten vakinhoudelijk te weinig beeld hebben van het niveau waarop leerlingen zitten. Een werkbegeleider aardrijkskunde vindt dat de HvA te weinig bijdraagt aan nieuwe ontwikkelingen.

HvA-docenten laten zich niet veel uit over de verwachtingen die werkbegeleiders in hun ogen van de stage hebben. De weinige uitspraken wijzen vooral op de mate waarin doelen uiteenlopen. Op de HvA worden andere dingen belangrijk gevonden dan op stagescholen:

‘Tijdens de opleiding wordt heel serieus over vakdidactiek en leerprocessen gesproken en op school helemaal niet. Een goede les is daar dat de leerlingen stil zijn, er moet gebeuren wat jij wil, je geeft je les en dat ze na een kwartier opdrachten moeten maken en daarna geef je het antwoordenboek.’

5.5.3. Factoren die transfer belemmeren

Wat belemmert studenten om toe te passen wat ze op de HvA leren? Onder de factoren die studenten zelf noemen, is er één die gerelateerd is aan het onderwijs op de opleiding: Het aanbod ABV is te weinig concreet, omdat het vakoverstijgend is. Een student aardrijkskunde zegt erover: ‘Ik denk dat het beter is als dat gewoon per vak is. Ik weet niet in hoeverre dat haalbaar is maar dat lijkt mij handiger, omdat alles dan concreter wordt; nu is alles zo algemeen.’ Ook een andere student aardrijkskunde vindt de doelen van de HvA ‘te abstract’. Opgemerkt wordt ook dat ABV-theorie domweg niet bestudeerd wordt, omdat die toch niet wordt getentamineerd. En zonder bestudering geen toepassing, meent deze student aardrijkskunde.

De overige factoren die studenten noemen hebben te maken met de situatie op de stageschool. Een factor is tijd: je hebt geen tijd om alles toe te passen wat je geleerd hebt. Een student Engels zegt: ‘Ik

vind het vaak lastig om tijd vrij te maken om echt de stappen van TESOL [Teaching English to Speakers of Other Languages] door te lopen bijvoorbeeld.' Ook een student aardrijkskunde noemt de factor tijd als belemmering.

Een derde factor uit de stagepraktijk zijn de leerlingen. Soms is het niveau van de leerlingen volgens studenten een belemmering om iets toe te passen. Een student wiskunde zegt: 'Als leerlingen het niet aankunnen, dan ga ik liever niet dat laten doen, omdat ze dan misschien een beetje gefrustreerd worden of zo, het vertrouwen weer verliezen in wat ze net hebben opgebouwd.' Bij Engels is een probleem dat, als leerlingen niet gewend zijn om les te krijgen in het Engels, het voor studenten moeilijk wordt de doeltaal als voertaal te gebruiken: 'Dan krijg je continu: Juf ik begrijp het niet! Wat zegt u, wat zegt u! Ik snap het niet!' Ook volgens een student aardrijkskunde zijn leerlingen een belangrijke factor: 'De klassen waar ik op word gezet spelen een belangrijke rol, want zaken die ik op de HvA heb geleerd moeten wel aansluiten op de klas. Kan ik ze wel in groepjes zetten of moeten ze in een werkopstelling?' Als vierde noemen de studenten de methode waarmee ze moeten werken. Soms zou het fijn zijn om daar van af te kunnen stappen, maar dat gaat nu eenmaal niet altijd. De invloed van vakcollega's uit de sectie – een vijfde factor – is daarbij van belang. Collega's kunnen ook beïnvloeden dat de vrijheid om van het boek af te stappen wordt ingeperkt. Slechts één student graaft wat dieper en zoekt belemmeringen voor transfer bij zichzelf:

'Een belangrijke rol spelen de eigen kwaliteiten van mijzelf. Ik kan wel leuk een hele creatieve opdracht bedenken waarbij de leerlingen een vulkaanlandschap moeten gaan schilderen of een overlap hebben tussen tekenen en aardrijkskunde, maar als dat mij al niet ligt, als het niet één van mijn kwaliteiten is, dan heeft het denk ik ook geen toegevoegde waarde voor de leerlingen, want dan ben ik er niet optimaal of ben ik er niet goed in. Dus kan het ook niet goed communiceren of overbrengen naar de klas zelf. Ik denk dat dat altijd wel belangrijk is.'

Het is opmerkelijk dat dit maar één keer voorkomt, want de student die hier aan het woord is, kiest deze factor uit een lijst aangeboden mogelijke factoren die bevorderen of belemmeren dat ze iets toepassen (zie bijlage 2). Ook aan andere studenten is deze lijst voorgelegd.

Werkbegeleiders vinden dat het afhankelijk is van de persoon en inzet van de student of er wat van transfer terechtkomt. Een werkbegeleider wiskunde heeft het over de 'instelling', de 'bereidwilligheid' van de student. Ook een werkbegeleider Engels legt de nadruk op het grote verschil tussen de inzet van de ene student en de andere. Een werkbegeleider legt verband met de leeftijdsfase van de studenten:

'Soms denk ik dat het ook wel met leeftijd te maken heeft. Sommige mensen komen, zijn echt nog, eh, ja, zijn echt nog de wereldverbeteraar. Ze komen hier een echt betere school maken of waar dan ook. Wat op zich natuurlijk heel goed is, hoor. Maar ja, die gaan er soms iets te ver in en, en kijken dan eigenlijk heel weinig naar wat dan het resultaat is van wat ze zelf doen.'

Andere belemmerende factoren die door werkbegeleiders genoemd worden zijn roosterproblemen (studenten zijn maar een beperkt aantal dagen op school, en dan kan niet altijd alles) en het niet, of niet tijdig op de hoogte zijn van wat de HvA wil dat de studenten in hun stage doen. Ook daarbij zijn ze soms afhankelijk van de instelling van de student die al dan niet communiceert over de aanwijzingen en opdrachten vanuit de opleiding. Ook andere werkbegeleiders noemen het feit dat ze niet op de hoogte zijn van wat studenten moeten doen. En de school heeft zelf ook een druk programma, dus bij ontbreken van tijdige informatie lukt het soms niet om alles in te passen.

Sommige werkbegeleiders beschrijven de studenten als nogal eigenzinnig. Volgens een werkbegeleider

aardrijkskunde kan dat ook tot gevolg hebben dat de instructie van de HvA geen enkele rol meer speelt in wat studenten doen. Toch heerst er ook twijfel onder de werkbegeleiders over hoe het nu precies komt dat iets wel of niet wordt toegepast, zoals blijkt uit het antwoord van een werkbegeleider aardrijkskunde op de vraag hoe het komt dat studenten iets niet toepassen:

‘Ja, dat weet ik niet. Ik weet het niet. Dan is het toch dat wij het aan het rechtbreien zijn, zeg maar, de werkbegeleiders. Ik denk ook dat de HvA dat van ons verlangt en dat is ook logisch. Maar waar dat verschil nou in zit, dat weet ik niet. Ik durf dat niet te zeggen.’

Door HvA-docenten wordt een reeks factoren genoemd die volgens hen belemmeren dat transfer tot stand komt. Een factor is dat studenten het gedrag van hun werkbegeleiders kopiëren, of dat ze zich in het algemeen ‘als gast’ conformeren aan wat op de school nu eenmaal gebruikelijk is: ‘Je zit daar als stagiair en bent te gast dus jouw rol is niet zodanig dat je de boel kan gaan hervormen.’ Een docent Engels meent dat er ook nogal wat werkbegeleiders zijn die helemaal niet zoveel vrijheid willen toestaan. Doelen van scholen zijn niet per se de doelen die de HvA ook belangrijk vindt, en vice versa. Een andere factor is de mate van geïnformeerdeheid van de stageschool over nieuwere onderwijsontwikkelingen.

Een HvA-docent wiskunde meent dat werkbegeleiders zich eigenlijk niet beschouwen als opleiders, ‘dus daar zou een verschuiving in moeten komen.’ Een aantal keren wordt de afstand tussen de school en de opleiding genoemd, waarbij de ‘schuld’ aan beide kanten wordt gezocht. ‘Ieder heeft zijn eigen winkeltje’, zegt een docent aardrijkskunde. Een docent Engels signaleert ook een te grote afstand tussen de stagescholen en de opleiding, maar legt daarbij meer verantwoordelijkheid bij de HvA. Andere factoren worden onderscheiden in de persoon van de student. Sommige studenten gedragen zich al te veel als werknemer, en vergeten dat ze nog bezig zijn met een leerproces, zegt een docent aardrijkskunde. Andere studenten zijn eigenlijk best heel eigenwijs, volgens een docent Engels. Een docent wiskunde heeft meer mededogen met het lot van de student, die in een heel ingewikkeld parket zit. Op de vraag wat transfer belemmert, antwoordt zij dat lesgeven best ingewikkeld is. Je moet je al verdiepen in de lesstof en of je de namen van de kinderen wel kent, enzovoort. Dan komen andere zaken niet zo snel aan bod. Studenten hebben gewoon heel veel tegelijk aan hun hoofd, en toepassen wat ze aan theorie geleerd hebben, is domweg niet hun belangrijkste zorg.

5.5.4. Factoren die transfer bevorderen

Wat maakt dat studenten iets gaan toepassen in hun stage? Bij de factoren die studenten noemen zijn er een paar die het spiegelbeeld zijn van de belemmerende factoren: de beschikbare tijd, de leerlingen, de aan- of afwezigheid van bepaalde faciliteiten. Kijken we naar de specifiek transferbevorderende factoren, dan noemen studenten de vrijheid en experimenteeruimte. Een student aardrijkskunde noemt dat ‘autonomie’. Een andere student aardrijkskunde: ‘Dus hij laat mij heel erg vrij in wat ik wil doen met een klas’, en een derde student aardrijkskunde: ‘Ehm, ik denk gewoon overleg met je, met je sectie en dat je daar eh, gewoon ja, dingetjes kan proberen.’ Wat betreft de persoonlijke factoren noemen de studenten zelfvertrouwen als transferbevorderend. Een student wiskunde: ‘Nou, als ik me bijvoorbeeld niet zeker voel in een bepaalde werkvorm, dan ga ik het niet voor een klas doen.’ Een andere student wiskunde: ‘Kwaliteiten zijn voor mij wel belangrijk, eigen kwaliteiten.’ Dit is spiegelbeeldig aan wat gezegd is bij de transferbelemmerende factoren. Een andere transferbevorderende factor die met zelfvertrouwen samenhangt is volgens studenten leeftijd en levenservaring.

Transfer vindt volgens studenten ook plaats als ze het idee hebben dat iets handig en nuttig is. Dat inzicht kan doorbreken door eigen ondervinding. Een student wiskunde zegt: ‘Als het praktisch nuttig is

gebruik ik het in de stage. Als het niet praktisch is, niet.'

Een student wiskunde noemt de beoordeling van de stage als bevorderende factor: 'Beoordeling van mijn stage vind ik trouwens ook wel belangrijk. Want op het moment dat ik dingen doe waardoor ik mijn stage wel kan halen of niet, dan speelt dat voor mij wel een belangrijke rol.'

Door werkbegeleiders worden, net als door studenten, factoren genoemd die spiegelbeeldig zijn aan de genoemde belemmerende factoren: de inzet van studenten, de experimenteeruimte (in het algemeen vinden ze dat die op hun school voldoende bestaat), de eigen leerbehoeften en prioriteiten van de student en de al dan niet aanwezige faciliteiten op school. Een werkbegeleider vindt dat het belangrijk is dat een student beschikt over een groot didactisch repertoire, zodat hij er een eigen keuze uit kan maken. Een andere factor die genoemd wordt is de aansluiting tussen het curriculum van de opleiding en de situatie op de stageschool en de mate waarin men op de stageschool op de hoogte is van wat er op de opleiding gebeurt. Een opleidingsschool kan een stimulerende en enthousiasmerende rol spelen, vindt een andere werkbegeleider Engels. Een andere factor die genoemd wordt is de authenticiteit van wat op de opleiding aan de orde komt. Die kan bevorderd worden door het gebruik van video-opnamen. Meerdere malen wordt ook door werkbegeleiders genoemd dat stageopdrachten kunnen helpen bij het implementeren van wat geleerd is. Ook de beoordeling van de stage wordt door twee werkbegeleiders genoemd: 'De beoordeling van de stage... Ja dat is waar ze het voor doen.'

Ook docenten van de HvA noemen bevorderende factoren die de belemmerende spiegelen: de speelruimte voor de student op de stageschool en de soort van werkbegeleiders met wie de student te maken krijgt. Bij speelruimte wordt specifiek genoemd het geven van verantwoordelijkheid aan de student: 'Op het moment dat ze die ruimte krijgen, staan ze er heel anders in dan wanneer ze moeten volgen.'

Ook de invloed van de persoon van de student wordt weer genoemd. Studenten moeten kritisch zijn en niet alles zomaar aannemen. Het gebruik van video wordt genoemd als een goede optie: 'Ik begin dat steeds meer te zien als een interessant instrument. Dat zou misschien ook nog wel iets kunnen zijn waardoor de link theorie versus praktijk wordt verbeterd.' Een belangrijk thema voor HvA-docenten is de samenwerking met de stagescholen op allerlei manieren, het creëren van een gedeelde visie, de lijnen kort houden. Opgemerkt wordt ook dat een groter deel van de opleiding naar de stageschool verschoven zou kunnen worden.

5.5.5. Voorbeelden van transfer

Studenten weten behoorlijk wat concrete voorbeelden te noemen van zaken die ze geleerd hebben en die ze ook toepassen. Daar zijn algemeen-didactische en pedagogische zaken bij zowel als vakdidactische. Een student noemt ook iets wat hij op een stageschool heeft geleerd en vervolgens weer op een andere stageplaats gebruikt. De meeste voorbeelden, ook van meer algemeen-didactische aard, ontlenen studenten aan hun vakinhoudelijk en vakdidactisch onderwijs op de HvA: 'Zij deed dat in een huisje op de gang, ik had gewoon mijn oude poppenhuis weer in elkaar gezet en meegenomen naar mijn stage en die gebruikt om leerlingen aanzichten te laten tekenen voor in de klas.' 'Tijdens jaar drie hebben we een paar lessen gehad over concreet materiaal en ik merk wel dat ik, sinds we die les gehad hebben, dat ik wel heel veel dingen levendig voor ze probeer te maken.' 'Wat ik eigenlijk altijd doe is vergelijken. Dat is echt iets aardrijkskundigs. Gewoon de ene, de ene regio met de andere vergelijken. (...) Dat, dat, zo ben ik zelf ook meer gaan kijken. (...) En dat eh, en dat probeer ik in de klas ook veel te doen.' En zo noemen studenten van alle drie de vakken tal van praktische, concrete voorbeelden.

Werkbegeleiders noemen geen voorbeelden van transfer die ze waarnemen, wat misschien ook niet zo vreemd is, omdat ze eigenlijk niet weten wat er op de opleiding aan de orde komt. HvA-docenten noemen ook weinig of geen voorbeelden, maar klagen vooral over het feit dat ze er zo weinig zicht op

hebben. Dat hangt erg af van hun positie op de HvA. Docenten die instituutsbegeleider zijn, zien wel veel studenten op scholen, maar in veel gevallen zijn dat geen studenten van hun eigen vak. Vakdocenten krijgen een indruk van het opereren van studenten via video-opnamen. Ze zeggen dat ze daardoor een beperkt zicht, of een redelijk zicht op het functioneren van studenten door kunnen krijgen. Een docent zegt dat hij 'niet vrolijk wordt' van wat hij te zien krijgt. Een docent aardrijkskunde die iets heeft uitgelegd met behulp van vestigingen van McDonald's, zou eigenlijk wensen dat studenten iets dergelijks ook in andere contexten zouden kunnen toepassen, maar: 'Ik kom het op een gegeven moment weer in de wandelgangen tegen. Dat je hoort waar ze mee bezig zijn en dan komt McDonald's weer langs. Je wilt een slag verder gaan.'

5.5.6. Twee werelden?

Zijn de wereld van de stageschool en die van de opleiding voor de student twee totaal verschillende contexten? Een student aardrijkskunde spreekt dat tegen, hoewel er wel sprake is van een accentverschil. Een student wiskunde denkt er genuanceerd over: 'Sommige dingen zijn wel één geheel, wat betreft stage en de opleiding. Maar sommige dingen staan nog los, dus ik denk dat daarvoor mijn stage ook goed is als aanvulling.' Volgens een student Engels helpt het dat haar begeleider ook regelmatig op de HvA komt omdat ze daar als werkbegeleider wordt opgeleid. Een werkbegeleider Engels staat vooral in contact met de HvA doordat ze daar ook optreedt als assessor. Een andere werkbegeleider Engels heeft niet het gevoel dat er veel spanning is: 'Nee. Ik heb niet het gevoel dat het botst. De opdrachten die ze vanuit ons en vanuit de HvA moeten doen die passen prima hier of daar.'

Een HvA-docent aardrijkskunde denkt dat het helpt dat hij zelf ook deels docent op een school voor voortgezet onderwijs is, waardoor hij de grens tussen de twee werelden voortdurend overschrijdt: 'Een mooie combinatie, dat vind ik wel, maar mijn omgeving hier vindt het maar gek. Zelfs mijn leidinggevende zegt regelmatig "Wanneer hou je er nou een keer mee op?"' Een andere HvA-docent aardrijkskunde ziet twee gescheiden werelden, omdat er geen moeite gedaan wordt om die met elkaar te verbinden: 'Een oorzaak is dat we daar niet veel in geïnvesteerd hebben. Dat we bezig zijn met ons eigen winkeltje.' Een derde docent aardrijkskunde schildert vooral de verschillende sfeer in beide omgevingen: 'Het zijn twee dynamieken. Het Kohnstammhuis met de boeken en dan hebben ze de stageschool waar ze te maken hebben met collega's, de schoolleiding en een conciërge.' Een docent Engels meent dat, hoewel ze goed beoordeeld wordt op haar praktijkgerichtheid, er toch sprake blijft van een grote kloof: 'Ik krijg altijd hoge beoordelingen op dat wat met je stage te maken heeft. Ehm, wat ze wel stelselmatig teruggeven is dat het gat groot blijft. Het gat tussen wat wij doen en wat de praktijk op school is.'

5.5.7. Conclusies

Onder HvA-docenten bestaan uitgesproken standpunten over de leraar die zou moeten worden opgeleid: interpersoonlijk en pedagogisch competent, vakdidactisch goed ontwikkeld, en onderzoekend. Studenten en werkbegeleiders hebben geen duidelijk beeld van het soort docent dat de HvA wil opleiden.

Transferbevorderende factoren zijn volgens studenten, werkbegeleiders en HvA-docenten: voldoende beschikbare tijd, leerlingen op stagescholen die een experimenterende student niet in de weg staan, faciliteiten, een goede inzet en kritisch lerende houding van studenten, experimenteerruimte, en een werkbegeleider die leren stimuleert door studenten aan te zetten tot kritische reflectie en het leggen van verbindingen met wat ze op de opleiding hebben geleerd. Studenten noemen zelfvertrouwen, levenservaring en het idee dat iets handig en nuttig is. Ook de beoordeling van de stage kan een rol spelen. Volgens werkbegeleiders wordt transfer bevorderd als ze goed op de hoogte zijn van het HvA-curriculum en daarop kunnen inspelen. HvA-docenten vinden het belangrijk dat de student kritisch, creatief en nadenkend-reflectief te werk gaat.

Werkbegeleiders zijn soms slecht op de hoogte van wat studenten voor hun opleiding moeten doen, waardoor het ook niet in de stage kan worden ingepast. Toch lijken studenten de wereld van de stageschool en die van de opleiding als niet al te ver van elkaar verwijderd te ervaren. Werkbegeleiders zien ook geen grote scheiding. HvA-docenten schilderen de situatie op school en op de opleiding nog het meest als twee verschillende werelden.

Studenten weten veel concrete voorbeelden van transfer te noemen, vrijwel allemaal voorbeelden van zaken die vrijwel precies zo worden toegepast als in de context van het voorbeeld. Werkbegeleiders noemen geen voorbeelden van transfer. HvA-docenten klagen vooral dat ze er weinig zicht op hebben, of zijn 'niet vrolijk' over wat ze terugzien. Een enkele HvA-docent is tevreden over wat hij van de opleiding in de praktijk terugziet.

5.6. De rol van beoordeling

In het vorige gedeelte werd al even gesuggereerd dat de beoordeling van de stage volgens werkbegeleiders en studenten mogelijk een rol speelt bij het al dan niet toepassen van iets dat op de opleiding geleerd is. In dit gedeelte gaan we nader in op het beoordelingsproces in verband met de vraag naar transfer. Belangrijk is hoe de verantwoordelijkheden in dit opzicht zijn verdeeld en of diverse wijzen van beoordeling op elkaar aansluiten.

5.6.1. Wie beoordeelt?

Hoe studenten worden beoordeeld, hangt mede af van de vraag of hun stage zich op een opleidingsschool afspeelt of op een andere stageschool. Op opleidingsscholen is de eindverantwoordelijke voor de beoordeling de instituutsopleider van de HvA, veelal in samenspraak met de schoolopleider. Een HvA-docent wiskunde - tevens instituutsopleider - zegt daarover:

'Daar zijn procedures voor. Tussentijdse beoordeling aan de hand van formulieren en de eindbeoordeling ook. Formulieren worden ingevuld door én de werkbegeleider én de student en die hebben daarna een gesprek erover, en daarna de schoolbegeleider en dan de instituutsopleider.'

Deze beoordelingsprocedure heeft tot gevolg dat studenten vaak niet beoordeeld worden door een HvA-docent van hun eigen vakopleiding. Op de vraag: 'Dus eigenlijk wordt de stage goedgekeurd op school door de werkbegeleider en heeft de vakopleiding aardrijkskunde daar formeel niets tot helemaal niets mee te maken?' antwoordt een HvA-docent aardrijkskunde met 'Ja'. Op de vraag: 'Jullie hebben ook geen zicht op wiskundestudenten op andere opleidingsscholen die ook weer door andere instituutbegeleiders beoordeeld worden, of daar iets met de vakdidactiek gedaan wordt?' antwoordt een HvA-docent wiskunde: 'Nee. Je hoort en ziet wel wat, maar nee. Dat is een kwetsbaar punt.' Een student aardrijkskunde bevestigt dit beeld: 'Nou ja, (...) ik geef wel stage als aardrijkskundedocent, maar degene die mij beoordeelt die hoort niet bij de aardrijkskundesectie.' Hij vult dat aan met:

'Dus wat dat betreft is er in alle vier de jaren - want dit jaar heb ik dezelfde begeleiders als vorig jaar - alle vier de jaren geen, aardrijkskundedocent van de HvA in principe in mijn les komen kijken. Om te kijken of ik echt die aardrijkskunde-skills heb.'

Op andere stagescholen ligt de verantwoordelijkheid voor de beoordeling bij de werkbegeleider in overleg met een HvA-docent. De HvA-docent komt dan één of twee keer een les bezoeken. Wie het laatste woord heeft in zo'n beoordeling, verschilt. Een HvA-docent Engels zegt daarover:

'Ik ga enorm af op wat de werkbegeleider en schoolbegeleider zegt, want ik kom maar één, twee of hooguit drie keer langs. En dan ga ik niet pretenderen dat wat ik nu heb gezien is absoluut een acht, of een zes.'

Een HvA-docent aardrijkskunde stelt echter: 'Het gebeurt regelmatig dat ik derdejaars stages afkeur, omdat het vakdidactisch nog niet in orde is. Het is niet uitzonderlijk dat ik een stage die niet aan de beoordelingscriteria voldoet niet goedkeur.' Een student Engels zegt over de vraag wie de stage beoordeelt op een niet-opleidingsschool: 'Nou, ik weet dat in ieder geval mijn HvA-begeleider uiteindelijk mijn cijfer geeft. En dat ie, ja, of ze, dat dan doet in gesprek met mijn begeleider. Mijn werkbegeleider.' Een werkbegeleider aardrijkskunde stelt: 'Zij beoordeelt hem, maar dat doe ik ook.'

5.6.2. Beoordelingscriteria

Bij HvA-docenten bestaat de zorg dat op opleidingsscholen de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie niet zwaar genoeg meegewogen wordt in het eindoordeel. Op de vraag of een stage goedgekeurd kan worden zonder dat de vakdidactische competentie in orde is antwoordt een HvA-docent Engels: 'Ja, dat is mogelijk, maar wat er dan gebeurt is dat een student wel zijn stage haalt, maar niet door de BP2 heen komt, omdat het vakdidactisch dossier niet in orde is.' Een HvA-docent die ook instituutopleider is, antwoordt op dezelfde vraag:

'Ja, het is mogelijk. Ik heb zo langzamerhand wel het vertrouwen dat welk vak het ook is, ik daar wel zinnige vragen over kan stellen die verwijzen naar 'waar ben je dat tegengekomen in de opleiding', 'wat heb je er geleerd', 'wat is de discussie bij verschillende vakken'. Dat ik daar wel kan prikken, maar ik ben geen vakdidacticus aardrijkskunde.'

HvA-docenten vragen zich af of op niet-opleidingsscholen de werkbegeleiders wel goed omgaan met de gedragsindicatoren op het beoordelingsformulier. Een docent zegt daarover: 'Daar zit soms een discrepantie tussen, maar zeker niet altijd. Dat is heel erg afhankelijk van de werkbegeleider. En zeker ook van de mate waarin de werkbegeleider bekend is met ons beoordelingsmodel.'

Over de discrepantie die soms ontstaat tussen de beoordeling van de werkbegeleider en de HvA-

docent doordat de één bepaalde competenties zwaarder weegt dan de ander, zegt een werkbegeleider:

‘Ja, het is eigenlijk wel heel breed. Dan merk je bijvoorbeeld ook dat wij als werkbegeleider de student toch iets anders beoordelen dan de HvA. Waar wij denken van “we hebben hier echt wat aan, volledige werknemer hier”, gaat de HvA-begeleider zeggen “maar zijn reflectie is nog onvoldoende” en dan denk ik “ja, oké. Hoe wil je het precies?”. Wij hebben eigenlijk wel een goede collega en ik snap dat zij zo denken en ik vraag me wel eens af of ze wel snappen hoe wij denken. Dat is een beetje de frictie die er is.’

Een wiskundestudent stelt dat het vooral om een globaal beeld gaat en dat niet elke gedragsindicator op het formulier nauwkeurig in de beoordeling wordt meegenomen. Een werkbegeleider bevestigt dit:

‘Als je in het stageboek kijkt, of het werkpleklernenboek, zie je ook niet staan... Ja, je ziet staan de competenties, maar die zijn algemeen beschreven, kan je van alles mee. Maar wat nou de gedachte daarachter is, dat ontbreekt. Ik weet wat het einddoel is, ok, dan werken we daar naartoe. Als zij het zo bewijsmatig op papier of online willen hebben staan, dan kunnen ze dat krijgen.’

5.6.3. Hoe wordt beoordeeld?

HvA-docenten hechten bij hun beoordeling veel waarde aan de vakdidactische competentie. Ze maken zich vaak zorgen over de weging van de vakdidactische competentie bij de beoordeling. Ook vinden ze dat de beoordelingen soms geflatteerd zijn. Een HvA-docent zegt daarover: ‘Ehm, ik denk dat het wel eens gebeurt dat datgene wat de stagebegeleider aan beoordeling op het formulier zet, teveel flatteert en dat daar niet een altijd even streng, eerlijk opgetreden wordt.’

Bovendien worstelen ze met de waarde van een bepaald oordeel. Zijn werkbegeleiders capabel om een objectief oordeel te vellen, gebeurt de beoordeling wel grondig en wat gebeurt er bij een verschil van mening? Een HvA-docent wiskunde:

‘Er zitten nog wel wat verschillen tussen hoe werkbegeleiders dat doen, hoe serieus ze het nemen. En of ze ook greep hebben op de criteria die genoemd worden. Betekent dat dat schoolopleiders en instituutopleiders die lessen van die student ook gezien hebben of hoeft dat niet?’

Een HvA-docent Engels meent dat de beelden van de verschillende beoordelaars (schoolbegeleider, instituutopleider, werkbegeleider) nogal van elkaar kunnen verschillen. De één kijkt naar de lessen zelf, de ander meer naar lesoverstijgende activiteiten of naar onderzoeksvaardigheden en reflectief vermogen van de student. ‘Als daar een verschil tussen zit, wat gebeurt er dan met die beoordeling? En als het zo is dat de schoolbegeleider en instituutopleider een ander beeld hebben, wat gebeurt er dan?’

Door studenten wordt opgemerkt dat het niet moeilijk is om het beeld te beïnvloeden door bijvoorbeeld in het portfolio de zaken mooier af te schilderen dan ze in werkelijkheid zijn.

‘Nu geef ik les waarbij mijn stagebegeleidster een enkele les helemaal aanwezig is, maar heel vaak heel even binnenkomt, of even via de gang kijkt hoe het gaat. Dus dan vangt ze een glimp op van wat ik doe, en dan kan ze inderdaad zien of het wel of niet lekker gaat. Maar ze weet niet hoe het daarna gaat, of wat er daarvoor gebeurd is, dus daar zou ik dan een heel mooi verhaal van kunnen maken, terwijl dat helemaal niet zo is. En niemand kan zeggen dat ik dat niet gedaan heb. Dus dan staat op papier dat ik het wel kan, maar dan kan ik het helemaal niet.’

Een andere student stelt: 'Omdat uit een filmfragment, je doet het misschien bewust of onbewust, maar je laat toch altijd een beetje de goede stukjes van jouw lessen zien, zeg maar.'

Evenals de HvA-docenten hebben werkbegeleiders regelmatig (3x genoemd) moeite met het gewicht van de inbreng van diverse actoren bij de beoordeling en de manier waarop een beoordeling tot stand komt. Een werkbegeleider vindt dat te veel belang wordt gehecht aan bewijzen van competentie, terwijl 'je uiteindelijk zoveel meer doet dan je op papier zet.' HvA-begeleiders zien de studenten veel te weinig frequent om tot een goed een oordeel te kunnen komen, vindt een andere werkbegeleider.

5.6.4. Conclusies

De beoordelingspraktijk leidt ertoe dat op opleidingsscholen de stage veelal beoordeeld wordt zonder dat daar een vakdocent van de HvA bij betrokken is. Op andere stagescholen verschilt het gewicht van het oordeel van de vakdocent van de HvA: soms richt hij zich bij zijn oordeel sterk op de werkbegeleider, in andere gevallen oordeelt hij zelf.

Hoewel gebruik wordt gemaakt van standaard-beoordelingsformulieren worden de competenties soms verschillend gewogen. Dat kan leiden tot verschillen in beoordeling. HvA-docenten laten vakdidactiek en reflectie zwaar wegen, terwijl in de stagescholen soms andere competenties meer gewicht krijgen. Ook wordt het formulier en de daarin opgenomen gedragsindicatoren niet uniform geïnterpreteerd, waardoor het eindoordeel beïnvloed kan worden.

Bij HvA-docenten is zorg over de vraag of de vakdidactische competentie wel voldoende gewicht krijgt in de beoordeling. Verder is er zorg over kwaliteit van de beoordeling: zijn de werkbegeleiders wel voldoende toegerust en hoe zwaar wegen de meningen van de betrokkenen (werkbegeleider, schoolopleider, instituutopleider, bezoekende HvA-docent)? Die laatste zorg wordt ook gedeeld door de werkbegeleiders. Studenten geven aan dat het soms niet moeilijk is om de beoordelaars een geflatteerd beeld te geven.

In de opleiding speelt vakdidactiek een belangrijke rol, maar in de beoordeling van de stage speelt in veel gevallen (op opleidingsscholen en regelmatig ook op andere stagescholen) geen vakdocent of vakdidacticus een rol. Mede als gevolg daarvan heeft men m.b.t. tot de vakspecifieke competenties weinig zicht op de transfer die plaatsvindt vanuit de opleiding naar de school. Daar komt bij dat de beoordelaars in de school de generieke competenties vaak van zwaarder gewicht achten dan de vakspecifieke.

5.7. De rol van opdrachten

Stage-opdrachten zouden de rol kunnen spelen van *boundary objects* omdat zij in principe tot twee werelden behoren: ze kunnen in de opleiding worden geformuleerd en op de stageplek worden toegepast. Op die wijze zouden ze transferbevorderend kunnen werken. Spelen opdrachten inderdaad zo'n rol?

5.7.1. Stageopdrachten vanuit de HvA

Studenten worden vanuit de HvA de school in gestuurd met diverse opdrachten. Dat zijn voor alle studenten in eerste instantie opdrachten vanuit de ABV-modules. Daarnaast krijgen ze vanuit hun vakopleiding opdrachten mee om in de stage uit te voeren. Dat verschilt per vak, maar ze hebben in de regel allemaal een sterke vakdidactische component. HvA-docenten van alle drie de onderzochte opleidingen noemen daarvan voorbeelden, zoals: het uitvoeren van vakdidactische opdrachten om zo te experimenteren met verschillende vormen van leren, het ontwikkelen van lessen en lessenseries, het

uitvoeren van projecten. Bij Engels wordt nadrukkelijk vermeld dat het gebruik van doeltaal als voertaal een hoofdplicht in de stage is.

Studenten noemen vooral de ÁBV-opdrachten en daarnaast de vakdidactisch getinte opdrachten van het vak. Ze ervaren de opdrachten heel verschillend. Sommigen vinden het veel werk en weinig zinvol, anderen stellen dat het wel meevalt en dat je erdoor leert. Een student Engels:

‘Ja, ik vind af en toe wel dat je voor de HvA erg veel verslagen moet schrijven, wat af en toe een beetje voelt als een soort lopendebandwerk. Ja, maar dat lopendebandwerk, dan doe je het omdat het moet. Af en toe doe je het wel extreem goed, maar af en toe ook ... Dat je denkt van oh, daar komt weer zo'n verslag. Nou, dat is dan wel leuk voor je portfolio...’

Een studente wiskunde:

‘Nou, ik weet wel dat we bepaalde opdrachten uit moeten voeren. Alleen wordt daar niet zo heel veel aandacht aan besteed tijdens metawerk of andere lessen. Dat ik nooit weet welke opdracht, dat ik niet actief bezig ben met zoeken van, oh ja, welke opdracht moet ik doen, waar kan ik dat vinden, hoe moet ik dat doen? En het wordt niet echt zo dusdanig besproken dat ik daar echt actief mee bezig ben.’

De werkbegeleiders vinden dat studenten relatief weinig opdrachten vanuit de HvA meekrijgen (4x genoemd). Exemplarische uitspraken zijn:

‘Ja, het zou fijn zijn als er iets concreets zou komen vanuit de studenten. Van OK, je hebt nou dit onderdeel, één onderdeelje gemaakt, OK. Ga dat nou eens uitpluizen, probeer het eens op een klas uit. Probeer het op die klas uit, ja, op die manier bezig gaan met die opdrachten krijgen ze dan weer net niet mee vanuit de HvA.’

‘Dat vind ik heel erg tegenvallen. De eisen die gesteld worden, worden door ons gesteld. Door instituutsopleider en leermeesters en werkmeesters. Maar vanuit de opleiding vind ik dat heel karig.’

5.7.2. Stageopdrachten vanuit de stageschool

Over stageopdrachten vanuit de school wordt door studenten en HvA-docenten niet of nauwelijks gesproken. De werkbegeleiders spreken vooral over het geven van lessen en het uitvoeren van enkele taken die bij het vak van leraar horen, zoals het bijwonen van docentenvergaderingen. Het betreft dus vooral het functioneren als docent binnen de schoolorganisatie en niet of nauwelijks het aanleren van bepaalde didactische strategieën.

5.7.3. Conclusies

Studenten krijgen vanuit de HvA opdrachten voor ABV en vanuit het vak opdrachten die vooral didactisch van aard zijn. Studenten ervaren die opdrachten soms als ‘te doen’ en zinvol en soms als ‘veel’ en weinig zinvol. Werkbegeleiders vinden over het algemeen dat er maar weinig opdrachten vanuit de HvA komen. Vanuit de stagescholen worden nauwelijks opdrachten verstrekt aan de studenten. Het lijkt er niet op dat opdrachten transferbevorderend werken.

5.8. De rol van begeleiding

In hoofdstuk 2 is duidelijk geworden dat de begeleiding op de leerwerkplek een cruciale rol speelt bij het al dan niet optreden van transfer. In dit gedeelte beschrijven we welke rol de begeleiding van HvA-studenten speelt en hoe de onderlinge relaties zijn tussen de verschillende soorten begeleiders.

5.8.1. De relatie werkbegeleider-instituutsopleider

HvA-docenten geven aan dat ze de rolverdeling kennen: de werkbegeleider leert de student lesgeven, de instituutsopleider is verantwoordelijk voor de kwaliteit van opleiden binnen een opleidingsschool. Verder wordt de zorg uitgesproken dat de instituutsopleider meestal geen docent is van het eigen vak. HvA-docenten zeggen niets over de relatie tussen werkbegeleiders en instituutsopleiders, wat logisch is omdat ze daar in de regel geen zicht op hebben.

Ook studenten schetsen de rolverdeling. Drie studenten benadrukken dat er verschil van opvatting is tussen de instituutsopleider en de werkbegeleider over bepaalde aspecten van de stage: de instituutsopleider kijkt kritischer dan de werkbegeleider. Een aardrijkskundestudent zegt in dat verband:

‘Ja, er is toch wel een soort van, hoe noem je dat, tweespalt tussen wat HvA-mensen willen en wat schoolmensen willen. Nou ja, niet per se, want het is niet wat ze willen, maar het is meer waar ze de prioriteit leggen.’

Bij veel werkbegeleiders bestaat onduidelijkheid over de relaties. Twee stellen dat ze geen contact hebben met de instituutsopleider, twee zeggen dat ze wel een goed contact hebben over het leren van de student.

5.8.2. Kwaliteit van de werkbegeleider

Uit vrijwel alle interviews met HvA-docenten blijkt dat er zorg is over de kwaliteit van de werkbegeleiders. Voorbeelden van uitspraken in dit verband zijn:

‘Dat kan beter zijn op het moment dat werkbegeleiders beter didactisch geschoold zijn. Het zijn goede ambachtslieden, je kan er een vak van leren, zoals een timmerman een leerling heeft. Daar heb ik wel vertrouwen in, want anders nemen ze die student ook niet. Maar iets anders is het over je eigen schouders mee laten kijken, het gros is daar nog niet aan toe.’

‘Zij kletst en kletst, en geeft tips en op heel veel vlakken.’

‘Erg wisselend. Iedereen die leraar is, kan stagebegeleider worden en mijn ervaring is dat ze daar niet voor gefaciliteerd worden. Dan is die student in wezen overgeleverd aan een willekeurige docent. Dan moet je het geluk hebben dat je er eentje hebt die een juiste visie heeft op onderwijs en vakdidactiek. Daar zit vaak een probleem.’

‘Want als je zegt dat die werkbegeleiders daar een cruciale rol in spelen. Wat is dan het probleem met die werkbegeleiders? Dat die minder vragen stellen bij hun eigen didactiek. Het hangt ook van de sectie af en van de vraag in hoeverre daarover gesproken wordt. Bij de scholen waar ik de laatste jaren ben geweest vindt er weinig inhoudelijke discussie plaats in de sectievergadering.’

‘En de werkbegeleiders geven niet allemaal het beste voorbeeld, zijn niet geselecteerd, dus ik denk dat heel veel studenten heel erg intuïtief bezig zijn.’



'Ja, ja, nee absoluut. En dat is ook volgens mij heel vaak ook een knelpunt. Zeker bij die deeltijd die ik dus nog begeleid. Want die hebben over het algemeen geen werkbegeleider. Dan is er gewoon een naam op papier gezet van iemand die zogenaamd een begeleider is.'

Ook spreken HvA-docenten de nadrukkelijke wens uit dat er meer in de kwaliteit van de werkbegeleiders geïnvesteerd zou moeten worden. Daarop duiden de volgende uitspraken:

'Ik zie ook wel dat de lessen van sommige werkbegeleiders veranderen, omdat er studenten zijn die met groepen werken, andere werkvormen hanteren. Dat die docent dat het jaar daarop ook wel doet. Dat vind ik wel hoopvol. Maar je zou dat eigenlijk als opleidingsinstituut willen sturen. Ik zou wel een hele groep bij elkaar willen hebben.'

'Ik investeer veel in schoolbegeleiders, maar die hebben de werkbegeleiders ook niet allemaal in de smiezen. Maar ik denk dat wij meer zouden kunnen investeren in de werkbegeleider.'

'Als scholen het echt goed doen dan zorgen ze dat de werkbegeleiders allemaal een cursus hebben gehad en dus weten wat we verstaan onder het opleiden van studenten. Want uitstekende docenten kunnen heel slechte werkbegeleiders zijn. Dat zijn twee dingen die los staan van elkaar. Scholen moeten dat faciliteren; ervoor zorgen dat werkbegeleiders uren krijgen, hun taak naar behoren kunnen uitvoeren en een houding hebben naar studenten waarin ze het leerproces van studenten voorop stellen.'

Studenten zijn over het algemeen (vijf maal genoemd) erg tevreden over hun werkbegeleider:

'Ik word goed geholpen door mijn wb, zij observeert mijn lessen en geeft me goede feedback. Het krijgen van tips is belangrijk, bijv. vier tips hoe ik orde kan houden en dat ik dan zelf kan kiezen welke ik inzet.'

'Ja, uitstekend. Maar dat was vorig jaar. Ik zat op Jan Arentsz Alkmaar en dat is naar mijn weten een van de betere opleidingsscholen. Ik had elke week een uur met mijn vakbegeleider en elke week een uur met mijn stagebegeleider, altijd bereikbaar, goeie organisatie.'

De werkbegeleiders zelf zijn zeer bescheiden over hun rol. Enkele werkbegeleiders leggen summier uit hoe ze te werk gaan, maar daaruit kunnen nauwelijks conclusies getrokken worden.

5.8.3. Conclusies

Onder HvA-docenten bestaat veel zorg over de kwaliteit van de werkbegeleiders. Men vindt ook dat meer in werkbegeleiders geïnvesteerd moet worden, vooral in de sfeer van scholing. De studenten zijn over het algemeen wel tevreden over de begeleiding.

5.9. De rol van communicatie

De vraag of de wereld van de opleiding en die van de leerwerkplek op de stagescholen erg van elkaar gescheiden zijn, hangt uiteraard ook af van de communicatie die tussen die twee plaatsvindt. In dit gedeelte worden de contacten tussen de opleiding en de stagescholen beschreven.

5.9.1. Contact tussen de HvA en de opleidingsschool

Een HvA-docent Engels legt uit dat de communicatie vooral plaatsvindt doordat ze als vakdidacticus de derdejaars stagiaires bezoekt. Twee docenten spreken zorg uit over het functioneren van de werkbegeleiders: 'We hebben er geen zicht op' en: 'Zitten we wel op dezelfde golflengte?' Een andere docent zegt dat hij wel met de werkbegeleider op één golflengte zit.

Drie studenten vragen zich af of er wel een goede communicatie is. Een uitspraak van een student aardrijkskunde als voorbeeld:

'Want ik weet niet hoeveel, ehm... Ik geef hem soms wel informatie van oké, vanuit de HvA moet ik dit nog doen. Of ik wil dit en dit werken omdat dat aan de competenties hangt van de HvA, maar ik weet niet hoeveel kennis hij heeft van wat de HvA eist en wil.'

Twee studenten veronderstellen dat die communicatie er wel is omdat ze immers op een opleidingsschool zitten.

Werkbegeleiders vinden over het algemeen (zeven maal genoemd) dat ze nauwelijks, of in elk geval veel te weinig op de hoogte zijn van wat er op de opleiding gebeurt. Ze hebben geen zicht op hoe studenten worden opgeleid en wat relevant geacht wordt voor de stage. Veelzeggende uitspraken op de vraag of de werkbegeleider zicht heeft op wat op de opleiding geleerd wordt, zijn:

'Ik heb geen zicht op wat de student daar leert.'

'Daar kan ik niet zoveel over zeggen. Ik heb geen idee wat voor lessen ze allemaal krijgen en [naam student] is daar niet erg mededeelzaam in.'

'Dus ze moeten leren lesgeven, en *that's it*, maar wat daar dan aan vakdidactiek en aan vakinhoud... daar krijg je heel weinig van mee. Dat doe je zelf. Dat doe ik.'

'Dat is me dan niet helemaal duidelijk genoeg, eerlijk gezegd.'

Een uitzondering vormen werkbegeleiders die nog maar kort geleden zelf op de opleiding zaten en/of als veldassessor betrokken zijn bij bekwaamheidsproeven. Zij hebben een beter beeld van wat op de opleiding gebeurt.

5.9.2. Conclusies

HvA-docenten hebben vaak weinig zicht op wat er in de stagescholen gebeurt en werkbegeleiders hebben weinig kennis van wat er op de HvA gebeurt.

6 Conclusies, discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek is gestart omdat bij de docenten van de bachelorlerarenopleidingen (tweedegraads) op de HvA de indruk bestond dat er van transfer van het geleerde op de opleiding naar de praktijk van de stagiairs maar weinig terecht komt. Het onderzoek laat zien dat er meer transfer is dan de HvA-docenten misschien denken, maar ook dat deze transfer niet altijd de aspecten van het leraarschap betreft die HvA-docenten belangrijk vinden of het niveau heeft dat de HvA-docenten voor ogen hebben. In dit hoofdstuk zullen we deze oppervlakkige conclusie verder uitwerken door eerst de deelvragen te beantwoorden en ten slotte terug te komen op de hoofdvraag van het onderzoek.

In welke mate stemmen de doelen van de verschillende betrokkenen overeen?

Op het eerste gezicht is er een hoge mate van overeenstemming tussen HvA-docenten, studenten en werkbegeleiders over de competenties die tijdens de derdejaars stage centraal zouden moeten staan: interpersoonlijk, pedagogisch en vakdidactisch worden vrijwel zonder uitzondering als de drie belangrijkste competenties genoemd. Bij nadere beschouwing blijkt echter dat HvA-docenten daarnaast een nadrukkelijk belang hechten aan de reflectieve competentie, terwijl de werkbegeleiders juist de organisatorische en samenwerkingscompetenties noemen. Een deel van de studenten erkent ook het belang van de reflectieve competentie terwijl een ander deel net als de werkbegeleiders geneigd is de aandacht meer te leggen op de organisatorische en samenwerkingscompetenties. Mogelijk worden deze verschillen veroorzaakt door verschillen in persoonlijke kwaliteiten van studenten en door de organisatiecontext waarin de studenten stage lopen. Uit de interviews blijkt dat sommige studenten duidelijk nog worstelen met organisatorische vraagstukken en vraagstukken van klassenmanagement. Daarnaast zijn er studenten die stage lopen in scholen waar bijzondere eisen worden gesteld aan de samenwerking met collega's, bijvoorbeeld omdat het onderwijs georganiseerd is in wisselend samengestelde groepen of rond leerpleinen. Die studenten noemen waarschijnlijk eerder de competentie samenwerking met collega's.

Ook de concerns van de studenten spelen waarschijnlijk een rol. Derdejaars stagiairs zijn nog volop bezig zichzelf te definiëren in relatie tot hun leerlingen en hun collega's. Kagan (1992) stelt dat een verschuiving in de *concerns* de vorderingen typeert in het leren onderwijzen. In de eerste fase zijn docenten in opleiding vooral gericht op hun relatie met de leerlingen en wat deze hun leert over zichzelf, in de tweede fase zijn zij gericht op de ontwikkeling van hun zelfbeeld als leraar en pas in de derde fase staan zij open voor basale didactische vraagstukken en ontwikkelen zij routines waarin klassenmanagement en instructie zijn geïntegreerd. Dat is mogelijk een verklaring voor het feit dat bij derdejaars studenten meer nadruk ligt op de interpersoonlijke, organisatorische en samenwerkingscompetenties dan bij HvA-docenten.

In welke mate faciliteert het opleidingsprogramma het optreden van transfer?

Docenten van de HvA laten zien dat hun werkwijzen gericht zijn op het bevorderen van transfer. Verschillende methodieken waarvan is aangetoond dat ze transfer bevorderen zoals voorbeeldmatig werken, ervaringsgericht werken, contextualiseren en didactiseren van de vakinhoud worden toegepast. Opvallend is echter dat van die inspanningen slechts een deel door de studenten wordt herkend: het didactiseren van de vakinhoud en het voorbeeldmatig werken, waarbij opgemerkt dient te worden dat de studenten het voorbeeldmatig werken eerder koppelen aan het voorbeeld van een inspirerende docent dan dat zij het herkennen als een aspect van de didactiek op een lerarenopleiding. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding kan zijn dat deze didactieken te weinig expliciet worden toegepast. Een aanwijzing daarvoor is dat de enige aanpak die wel als zodanig door studenten wordt

herkend het didactiseren van de vakinhoud is. Dat is een aanpak die zonder explicitering niet kan bestaan. Een alternatieve verklaring is dat juist didactiseren van vakinhoud de studenten aanspreekt omdat deze benadering aansluit bij hun primaire keuze voor het vakgebied. Het is ook mogelijk dat deze twee factoren elkaar versterken.

Werkbegeleiders zeggen nauwelijks iets over de opleidingsdidactiek. Dit is in overeenstemming met een andere bevinding, namelijk dat werkbegeleiders doorgaans niet goed op de hoogte zijn van wat er op de opleiding gebeurt. Verondersteld mag worden dat als werkbegeleiders beter op de hoogte zouden zijn van de wijze waarop transferbevorderende didactiek op de opleiding wordt toegepast en wanneer dat gebeurt, zij daar in hun werkbegeleiding op terug zouden komen, waardoor de mogelijkheden voor transfer zouden worden versterkt. Dit kan de professionele dialoog in de stagebegeleiding bevorderen en op die wijze een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de docent in opleiding (Geijsel & Meijers, 2005).

Welke rol speelt het leerproces van de student?

Het eerder genoemde fasemodel van Kagan (1992) wordt bevestigd door deze studie. De concerns van de student richten zich in de eerste plaats op hun relatie met leerlingen en de orde in de klas. Pas als ze het gevoel hebben die aspecten onder controle te hebben, ontstaat er ruimte voor didactische vraagstukken. Een behoorlijk deel van de derdejaars studenten in deze studie bevindt zich nog midden in het leerproces met betrekking tot relatieontwikkeling en klassenmanagement. Het is dan ook de vraag of de verwachtingen van de HvA-docenten ten aanzien van transfer realistisch zijn: een opleiding duurt maar vier jaar en in die eerste periode zijn studenten gewoon vaak met andere dingen bezig dan wat vanuit de theorie van hen wordt gevraagd. In dat licht bezien is het misschien niet zo erg als zij op vakdidactisch gebied hun voorbeelden (zowel van HvA-docenten als werkbegeleiders) simpelweg kopiëren.

De stage wordt door zowel studenten als werkbegeleiders gezien als een cruciaal element in de lerarenopleiding: je leert het vak in de praktijk. Studenten zien het vooral als een lange en noodzakelijke oefenperiode waarin je leert van 'vliegreuven maken'. Naarmate je langer bezig bent, gaat het steeds makkelijker. Waarom het gemakkelijker of moeilijker gaat, is een vraag die veel studenten maar moeilijk weten te beantwoorden. De verbinding met theorie wordt moeizaam of helemaal niet gelegd. Met deze opvatting over werkplekleren is het moeilijk om een curriculum van de werkplek te construeren (Billett, 2001; Doornbos & Van Veldhuizen, 2012), d.w.z. een bewust geplande opeenvolging van werkactiviteiten waaraan de student zijn competenties kan ontwikkelen. Werkbegeleiders zouden hierbij kunnen helpen door actief verbindingen te leggen met de theorie, maar zij hebben onvoldoende zicht op wat er in dat opzicht vanuit de hogeschool wordt aangedragen.

Werkbegeleiders merken op dat de verschillen in leerhouding tussen studenten groot zijn. Sommigen maken veel van hun stage, anderen komen in de waarneming van de werkbegeleiders eigenlijk alleen om hun lesjes af te draaien. Deze begeleiders verwachten impliciet meer zelfsturing van de student. Maar deze zelfsturing kan alleen ontwikkeld worden als de opleiders (waartoe we in dit geval ook de werkbegeleiders rekenen) een beeld van de student in opleiding hebben dat past bij het beeld dat die studenten van zichzelf hebben (Lunenberg & Korthagen, 2003). Daarvan lijkt geen sprake te zijn. Er zijn in ieder geval geen aanwijzingen dat deze beelden onderwerp van gesprek zijn.

Juist gezien voorgaande constatering is het opmerkelijk dat studenten relatief gunstig oordelen over de toepasbaarheid van hetgeen ze op de opleiding leren. Dat geldt voor zowel de vakinhoud als de didactiek en de onderwijskunde. Opvallend is dat studenten het dan hebben over dingen die 'handig' zijn om toe te passen. Dat past binnen het eerder genoemde fasemodel van Kagan (1992). 'Handig om toe te passen' betekent dat de didactiek weinig extra inspanning vraagt en dat de aandacht uit kan gaan naar de primaire concerns.

Wat betreft de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden zijn HvA-docenten nogal tevreden over wat de opleiding probeert te bereiken: er is ruim voldoende aandacht voor reflectie en de opleidingen weten ook goed wat daarmee wordt beoogd. Slechts een enkele docent stelt vraagtekens bij het zware accent dat de opleiding geeft aan reflectie, of vraagt zich af of er eigenlijk wel wat van terecht komt. Studenten vatten reflectie vooral op als praktisch nadenken over wat fout ging en hoe dat een volgende keer beter kan. Als een les zo goed ging dat er niets te verbeteren valt, is er volgens hen ook moeilijk iets uit te leren. Volgens werkbegeleiders zien veel studenten reflecteren als een lastige verplichting waarvan ze het nut vaak niet inzien. Velen doen het alleen omdat ze erop worden beoordeeld. Sommige werkbegeleiders vatten reflectie ook meer praktisch op en vinden dat de HvA er te zwaar aan tilt met al die verslagen. Uit de reacties van studenten en werkbegeleiders valt op te maken dat reflectie is geritualiseerd (Sfard & Prusak, 2005). Dat betekent dat met de reflectieopdrachten niet de beoogde diepgaande leerprocessen worden bereikt en, wat erger is, dat de ontwikkeling van een reflectieve houding eerder wordt tegengewerkt dan wordt bevorderd.

Welke rol speelt de experimenteerimte die studenten krijgen?

De werkbegeleiders geven naar hun eigen zeggen de studenten veel vrijheid om hun lessen op een eigen manier aan te pakken. Deze ruimte wordt door de studenten herkend en gewaardeerd. De vraag is of dit leidt tot lesaanpakken die wezenlijk afwijken van de in de school of in de lessen van de werkbegeleider gangbare praktijk. Daarvoor zijn niet veel aanwijzingen gevonden. Mogelijk volgen veel studenten min of meer onbewust na wat ze op hun school en bij hun werkbegeleider te zien krijgen. De op de school gebruikte methode vormt daarbij een belangrijke leidraad. Er zijn maar weinig studenten die zich de vrijheid veroorloven van de methode af te wijken.

Belangrijk is dat de lesaanpak vaak geen onderwerp van gesprek en overdenking is. Lessen worden vaak niet voorbesproken waardoor de vooronderstellingen en overwegingen van de student bij het maken van een lesplan niet aan de orde komen. Dat maakt het ook lastig om bij de evaluatie deze overwegingen te betrekken. De vorm van de les staat noch vooraf noch achteraf ter discussie. Sommige werkbegeleiders zijn zich van dit mechanisme bewust: zij vinden dat studenten te weinig op zoek gaan naar hun eigen vorm. Ongereflecteerd kopieergedrag is ook de voornaamste zorg van HvA-docenten. Een goed voorbeeld navolgen is prima, maar doe het dan wel overdacht, overleg erover, praat erover.

We hebben in deze studie weinig aanwijzingen gevonden dat gedragspatronen binnen docententeams het leren van de studenten beïnvloeden. Uiteraard conformeren studenten zich aan schoolregels en aan in scholen gehanteerde onderwijskundige concepten, zoals leerpleinen of themaleren. En in een enkel geval maakt de student ook kennis met een levende intervisiepraktijk onder docenten of het werken met zelfsturende teams.

Samenvattend kan gezegd worden dat studenten en werkbegeleiders overwegend positief zijn over de vrijheid die in de stagesituatie bestaat om te experimenteren. De eerder besproken (impliciete) navolging van werkbegeleiders, de invloed van het gebruikte schoolboek en de invloed van de bestaande schoolcultuur maken duidelijk dat het een vrijheid in (zelfopgelegde) beperking is. Het is dan ook niet verwonderlijk dat vanuit het perspectief van bepaalde HvA-docenten de experimenteerimte wel wat groter zou mogen zijn. De vraag is echter of dat ook tot meer experimenterend gedrag van studenten zou leiden.

Wat zijn factoren die transfer bevorderen of belemmeren?

Transferbevorderende en -belemmerende factoren zijn gedeeltelijk elkaars spiegelbeeld. De volgende factoren komen uit deze studie naar voren:

- *Verwachtingen* onder HvA-docenten en werkbegeleiders van derdejaars stagiaires: als deze met elkaar overeenstemmen zou dat de transfer bevorderen maar als zij van elkaar verschillen belemmert dat de transfer. Dat laatste lijkt vooral het geval te zijn: waar HvA-docenten in hun verwachtingen de nadruk leggen op een goede omgang met leerlingen, aanspreekbaarheid en hoge vakdidactische kwaliteit van de lessen, leggen de werkbegeleiders de nadruk zich voegen naar de dagelijkse praktijk (socialisatie): afspraken nakomen, zichtbare inspanning leveren t.a.v. de lesvoorbereiding, op tijd komen en deelnemen aan allerlei schoolactiviteiten.
- *De factor tijd* heeft betrekking op de ruimte die het curriculum biedt om lessen vorm te geven volgens de vakdidactische principes die de studenten op de opleiding leren. De studenten ervaren die ruimte als beperkt. Hoewel de werkbegeleiders zeggen dat ze stagiaires veel vrijheid bieden, gaan stagiaires er doorgaans toch van uit dat de ruimte binnen het curriculum beperkt is, dat zij 'moeten' uitvoeren wat er (bijvoorbeeld) in het schoolboek staat. Het zelf voorbereiden van iets geheel nieuws vergt volgens studenten veel tijd die ze zeggen niet te hebben, veel vakinhoudelijke deskundigheid die volgens werkbegeleiders vaak te gering is.
- Volgens de studenten bepalen *de leerlingen* waaraan zij lesgeven mede of zij het op de opleiding geleerde in de praktijk kunnen toepassen. Voor zover bepaalde leerlingengroepen hen dwingen om zich vooral met ordeproblemen en klassenmanagement bezig te houden, is dat ook voorstelbaar. Als echter in bredere zin bij studenten de opvatting bestaat dat bepaalde didactische inzichten slechts toepasbaar zijn bij specifieke groepen leerlingen (hetgeen soms ook door werkbegeleiders wordt bevestigd, zoals in het geval van het principe doeltaal is instructietaal) dan zou je ook kunnen spreken van een misconceptie die door de praktijkervaring wordt versterkt.
- De aanwezigheid van bepaalde *faciliteiten* (smartboards, leerpleinen, etcetera) kan transferbevorderend werken. Dergelijke faciliteiten dagen studenten dan uit om nieuwe didactische inzichten toe te passen. Omgekeerd verhindert het ontbreken van dergelijke faciliteiten het optreden van transfer.
- De eerder genoemde *experimenteeruimte* zou volgens HvA-docenten een belangrijke voorwaarde zijn voor het optreden van transfer, maar die ruimte wordt door deze HvA-docenten enerzijds en de werkbegeleiders en studenten anderzijds verschillend gepercipieerd.
- Volgens HvA-docenten kan de *werkbegeleider* een belangrijke bijdrage leveren aan het ontstaan van transfer door een kritische houding te stimuleren en een verbinding te leggen met de theoretische concepten die in de opleiding worden aangeboden. In deze studie stellen we echter vast dat de vorm waarin de begeleiding vorm krijgt deze kritische reflectie te weinig stimuleert; werkbegeleiders zelf aangeven dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van wat er in de opleiding gebeurt om deze rol te kunnen vervullen.

Bovenstaande factoren hebben alle te maken met de *affordances* (Billett, 2001) van de werkplek. Daarnaast wordt met name door de HvA-docenten en de werkbegeleiders ook nog de *inzet en kritische houding* van de student genoemd, een kwestie van *agency* (Billett, 2001). De inzet en kritische houding worden door werkbegeleiders en HvA-docenten wel genoemd als belangrijke voorwaarde voor transfer; tegelijkertijd wijzen zij erop dat transfer soms juist niet optreedt door eigenwijsheid van een bepaalde student. Deze ambiguïteit laat zien dat experimenteeruimte, experimenteerbereidheid en kritische houding niet ongeclausuleerd zijn: ze worden toegejuicht zolang de initiatieven of resultaten passen binnen het beeld dat HvA-docenten dan wel werkbegeleiders van een goede docent hebben. Is dat niet het geval dan is de student eigenwijs. Dat de beelden van HvA-docenten en werkbegeleiders niet met elkaar overeenstemmen, maakt het er voor de studenten niet gemakkelijker op. In zo'n situatie is de

student waarschijnlijk eerder geneigd zich aan te passen aan de werkomgeving. Deze studie laat zien hoe *affordances* (i.c. de houding en opvattingen van werkbegeleiders) en de *agency* van studenten elkaar kunnen versterken, resulterend in een praktijk die zichzelf eerder herhaalt dan vernieuwt en in een leerproces dat eerder gericht is op het overnemen van op de werkplek heersende normen en waarden dan op het ontwikkelen van een eigen professionele identiteit.

Welke rol spelen stagebeoordelingen en opdrachten?

De beoordelingspraktijk is niet erg eenduidig. Het beoordelingsformulier is gebaseerd op het competentiemodel SBL, maar deze studie laat zien dat HvA-docenten en werkbegeleiders aan die competenties een verschillend gewicht geven. Bovendien speelt de vakdidacticus in de beoordeling van de stage een zeer beperkte rol. Uit de data blijkt niet dat er over de beoordelingsformulieren een betekenisgevende dialoog plaats vindt tussen werkbegeleiders en HvA-docenten (zie hoofdstuk 5.9.). Hoewel het beoordelingsformulier de potentie heeft om als *boundary object* de transfer tussen opleiding en beroepspraktijk te faciliteren, vervult het die functie te weinig (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014).

Ook stageopdrachten lijken weinig bij te dragen aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal tussen opleiding en onderwijspraktijk. De studenten beschouwen de opdrachten als iets wat nu eenmaal moet. Ze zijn selectief bij het bepalen van de keus in welke opdrachten ze hun energie steken. Ze benutten de opdrachten niet of nauwelijks om een brug te slaan tussen theorie en praktijk.

Werkbegeleiders lijken weinig zicht te hebben op de opdrachten die studenten moeten uitvoeren. Zij klagen over een gebrek aan sturing vanuit de opleiding,

De conclusie moet derhalve luiden dat opdrachten vanuit de opleiding en de beoordelingspraktijk te weinig bijdragen aan het ontstaan van vakdidactische transfer van hetgeen in de opleiding is geleerd naar de stagepraktijk.

Welke rol speelt de begeleiding vanuit de HvA en op de werkplek?

Begeleiding vanuit de HvA op de werkplek van de stagiair is in de ogen van de werkbegeleiders minimaal. Waar de begeleiding vanuit de HvA voor studenten wel zichtbaar en herkenbaar is (de instituutsopleider in opleidingsscholen) speelt die bij de begeleiding op de werkvloer geen grote rol. Het accent lijkt voor de student te liggen op: je weg vinden in de organisatie. De training van algemene beroepsvaardigheden binnen het kader van de opleidingsschool wordt door studenten en werkbegeleiders ook niet direct verbonden met de lespraktijk. Anderzijds hebben de HvA-docenten twijfels over de kwaliteit van de werkbegeleiders. Dat is geen basis om een samenwerkingsrelatie op te bouwen.

Het lijkt erop dat zowel HvA-docenten als werkbegeleiders min of meer binnen de veilige kaders van hun eigen praktijk blijven en dat geen van hen de rol van *broker* of bruggenbouwer vervult (Akkerman & Bakker, 2014). Ook studenten zijn niet in staat om deze rol te vervullen: zij nemen de kleur aan van de omgeving waar zij zich in bevinden: werken ze aan een opdracht van de opleiding dan proberen zij zo goed mogelijk te beantwoorden aan de verwachtingen van de HvA die daarmee samenhangen, maar als zij lesgeven, vormen de verwachtingen en het voorbeeld van de werkbegeleider eerder hun referentiekader.

Welke rol speelt communicatie tussen de Hogeschool en de stagescholen?

Uit de studie blijkt dat alle betrokkenen van mening zijn dat de communicatie tussen opleiding en stageschool verbetering behoeft. Werkbegeleiders en HVA-docenten geven aan nauwelijks op de hoogte te zijn van de praktijk aan de andere kant van de grens. Studenten vormen het intermediair bij de communicatie tussen de beide partijen, maar kleuren hun communicatie in naar gelang van de verwachtingen van de gesprekspartner. Op die manier kunnen gemakkelijk beelden ontstaan over elkaar die niet zijn gebaseerd op de realiteit.

In welke mate en in welke vormen vindt transfer plaats tussen tweedegraads lerarenopleidingen en werkpraktijk in de stages?

Er is meer transfer dan docenten van de HvA denken. Studenten passen toe wat ze op de opleiding leren zoals ze ook kopiëren wat ze van hun werkbegeleiders zien. Wel kan vastgesteld worden dat het in veel gevallen om nabije transfer gaat: studenten bedenken niet of nauwelijks nieuwe toepassingsvormen van principes die op de opleiding onderwezen worden. Het kopiëren van voorbeelden (of die nu van de opleiding of van hun werkbegeleiders zijn) hoeft geen probleem te zijn, maar uit de studie blijkt dat er niet of nauwelijks gereflecteerd wordt op de eigen lespraktijk. Die bestaat vooral uit onmiddellijk gedrag (Korthagen, 2012). De vraag waarom in een bepaalde context voor een bepaalde aanpak wordt gekozen, welke doelen de student daarmee voor ogen heeft en in hoeverre die doelen tijdens de lesuitvoering worden gerealiseerd, komt te weinig aan de orde. Reflectie is geritualiseerd (Russel, 1993) in een praktijk van (teveel) verslagen schrijven. Zulke gedragsgerichte reflecties (Korthagen, 2012) leiden maar zelden tot wezenlijke inzichten bij de student. Diepgaande betekenisgerichte reflectie is eerst en vooral een kwestie van de goede vragen stellen, nauw verbonden met de praktijk waarin de student functioneert en met zijn persoon (Korthagen, 2012). Als vervolg op dit project zouden manieren kunnen worden ontwikkeld en onderzocht om betekenisgerichte reflectie te stimuleren. Daartoe staan meerdere wegen open die het onderzoeken waard zijn (zie aanbevelingen). Uit eerder onderzoek (Kagan 1992; Van de Grift 2009; Van de Grift & Van der Wal, 2010) is gebleken, dat docenten zich pas na vijf jaar in hun vak ontwikkelen naar een hoger didactisch niveau. Tijdens de studie en de inductieperiode zijn hun concerns vooral gericht op zaken als de relatie met leerlingen, klassenmanagement en het vlekkeloos laten verlopen van de lessen. Op basis van deze bevindingen kan de vraag worden gesteld of HvA-docenten (en waarschijnlijk ook andere lerarenopleiders) niet te hoge verwachtingen hebben van hun studenten. Dit is een dilemma voor de lerarenopleidingen: enerzijds blijkt uit onderzoek steeds weer dat veel inzichten over effectieve (vak)didactiek niet in vruchtbare aarde vallen bij de studenten, anderzijds biedt alleen de initiële (bachelor)opleiding het kader waarbinnen die (vak)didactische basis kan worden aangebracht. Zolang er geen ander opleidingsmodel is, is er ook geen ruimte om in dit opzicht als lerarenopleiding 'een stap terug te doen'. Er is wel aanleiding om na te denken over een structuur van wederkerend onderwijs voor docenten, zodat effectieve en vernieuwende vakdidactiek kan worden aangeboden op een moment dat de student of de beginnende leraar daar open voor staat.

Aanbevelingen

Op basis van de hierboven geformuleerde conclusies uit het onderzoek lijkt het ons aanbevelenswaardig de volgende mogelijkheden te onderzoeken.

Ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (Wenger, 1998; Verbiest, 2003) rond de stageplaats van de student waarvan werkbegeleiders, HvA-docenten en studenten deel uitmaken. In zo'n professionele leergemeenschap zou zich een betekenisgevende dialoog (Geijsel & Meijers, 2005) kunnen ontwikkelen rond de stagepraktijk van de student waarin de volgende aspecten een rol spelen: wederzijdse verwachtingen, communicatie over vakdidactiek en opleidingsdidactiek in het algemeen,

lesvoorbereiding en –evaluatie, doelen en waarden van betrokkenen. Een dergelijke benadering zou ook een oplossing kunnen bieden voor het in deze studie gebleken gebrek aan communicatie tussen opleiding en werkbegeleiders.

Bevordering van peer-feedback: studenten bevragen elkaar op doelen en waarden achter hun lessen. Hiertoe worden zij getraind in het stellen van betekenisgerichte vragen en worden de condities gecreëerd waarin zij elkaars lessen kunnen bezoeken en daarop gezamenlijk kunnen reflecteren. Onderzocht zou moeten worden welke rol begeleiding door een docent in deze aanpak zou kunnen of moeten spelen en of intervisie op de opleiding een gewenste of noodzakelijke aanvulling op deze vorm van peer-feedback zou kunnen zijn.

Los van bovengenoemde manieren om *meer betekenisgerichte reflectie* te stimuleren, verdient het aanbeveling om een einde te maken aan de huidige, geritualiseerde reflectiepraktijk. Daarvoor is het noodzakelijk om het aantal reflectieverslagen te beperken, zodanig dat deze verslagen werkelijk bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van een eigen vakdidactische visie en professionele identiteit van de studenten.

De *opdrachten* die studenten meekrijgen vanuit de HvA en het *beoordelingsformulier* voor de stage zijn potentiële *boundary objects* (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker & Akkerman, 2014). Studenten en werkbegeleiders herkennen de potentie van deze artefacten, maar geven ook aan dat ze die functie in de praktijk te weinig vervullen. Dat is geen reden om af te zien van het gebruik van dergelijke instrumenten, maar wel om te onderzoeken hoe deze instrumenten kunnen bijdragen aan *boundary crossing*. Daarbij zou gezocht kunnen worden naar mogelijkheden om zowel bij de sturing door middel van opdrachten als bij de beoordeling meer open instrumenten in te zetten: instrumenten die vragen om een stagespecifieke invulling. Die stagespecifieke invulling zou tot stand moeten komen in een of meer driehoeksgesprekken tussen student, werkbegeleider en HvA-docent. Het op maat snijden van de instrumenten draagt zo bij aan *boundary crossing* en aan de ontwikkeling van een op de student toegesneden curriculum van de werkplek (Billett, 2001; Doornbos & Van Veldhuizen, 2012). Juist met het oog op de ontwikkeling van een specifiek curriculum van de werkplek, is een eenmalige dialoog aan het begin van de stage niet toereikend, maar zou gestreefd moeten worden naar driehoeksgesprekken op meerdere momenten tijdens een jaarstage, zodat tussentijdse leeropbrengsten het proces mee kunnen sturen. Onderzocht zou moeten worden welke bijdrage de inzet van technologie kan leveren aan een dergelijke intensivering van de stagebegeleiding. Overigens zouden de eerder genoemde professionele leergemeenschappen ook een kader voor deze gesprekken kunnen vormen.

Ten slotte

Deze studie geeft een beeld van de door HvA-docenten, studenten en werkbegeleiders *gepercipieerde* transfer. De vraag naar *de mate waarin* transfer daadwerkelijk optreedt, kan aan de hand van alleen interviews niet worden beantwoord. Daarvoor zou het noodzakelijk zijn geweest om de beoogde transfer per vakgebied nader te operationaliseren en vervolgens door middel van directe of indirecte observaties na te gaan in hoeverre die transfer daadwerkelijk optreedt. Met inachtneming van deze beperking geeft dit onderzoek echter een goed beeld van transfer zoals die zich voordoet. Het beeld dat daaruit oprijst sluit aan bij het beeld dat uit eerder onderzoek bekend is.

Literatuur

- Akkerman, S. F., Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81(2), 132-169.
- Akkerman, S. Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: 'Boundary crossing' binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling* 25(1), 15-19.
- Alexander, P.A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- Baartman, L.K.J., Bruijn, E. de (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review* 6, 125-134.
- Bakker, A., Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën* 91(1).
- Baldwin, T.T., Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), 117-148.
- Barrick, M.R., Parks, I., Mount, M.K. (2005). Self-monitoring as a moderator of the relationships between personality traits and performance. *Personnel Psychology* 58(3), 745-767.
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50(4), 457-481.
- Broad, M.L., Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of Training: action-packed strategies to ensure high pay-off from training investments*. Reading (MA) (etc.): Addison-Wesley.
- Buitink, J. (2001). Aanpassing aan de alledaagse praktijk? Over de inrichting van een lerarenopleiding waarin combinatie van werken en leren centraal staat. *VELON-Tijdschrift* 22(3), 20-25.
- Burke, L.A., Baldwin, T.T. (1999). Workforce training transfer: a study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management* 38 (3), 227-242.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E. (1995). Toward theoretically based principles of trainee effectiveness: a model and initial empirical investigation. *Military Psychology* 7(3), 141-164
- Deci, E., Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Den Ouden, M.D. (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer*. Utrecht: Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht.
- Doornbos, A., Van Veldhuizen, B. (2012) Werkleren. Stephen Billett. In: R.J. Simons, M. Ruijters (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R.T., Kudisch, J.D. (1995). The influence of the general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management* 21 (1), 1-26.
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 3.
- Geijssels, F., Meijers, F. (2005) Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31(4), 419-430
- Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality

- lexicons. In: L. Wheeler (ed.), *Review of Personal and Social Psychology*, Vol. 2, pp. 141-165.
- Grift, W.J.C.M. van de, (2009) *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Grift, W. Van de, Wal, M. van der (2010) *Measuring the development of professional competence among teachers*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Herman, J.L., Winters, L. (1994). Portfolio research: a slim collection. *Educational Leadership* 52(2), 48-55.
- Kagan, D.M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129-169.
- Kessels, J.W.M., Smit, C. (2004). *Opleidingskunde: een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Klap-van Strien, E. (2003). *Recente trends in het opleiden en leren in arbeidsorganisaties: een literatuurstudie naar trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *VELON-Tijdschrift* 33(1), 4-11.
- Lagerwerf, B., Korthagen, F. (2003). Van praktijk tot theorie en terug. *VELON-Tijdschrift* 24(2), 10-14.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.A.J. (2003) Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 29-44.
- Machin, M.A., Fogarty, G.J. (2003). Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology* 18 (1), 51-71.
- Meyer, J.P., Becker, T.E., Vandenberghe, C. (2004) Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology* 89(6), 991-1007.
- Salomon, G., Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Schön, D. A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In: *Educating the Reflective Practitioner* (pp. 22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sfard, A., Prusak, A. (2005). Identity that makes a difference: Substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. In: *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 37-52).
- Snoek, M. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren. *VELON-Tijdschrift* 34(3).
- Swennen, A., Korthagen, F., Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON-Tijdschrift* 25(2), 17-27.
- Tannenbaum, S.I., Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology* 43(1), 399-442.
- Tillema, H.H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in Educational Evaluation* 24(3), 263-78.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Tilburg: Proefschrift Tilburg University.
- Tracey, W.R. (1995). *Training employees with disabilities: strategies to enhance learning and development for an expanding part of your workforce*. New York: American Management Association.
- Truelove, S. (ed.) (1995). *Handbook of Training and Development*. Oxford (etc.): Blackwell Business.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. In: Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (eds.), *Between school and*



work. New perspectives on transfer and boundary-crossing (pp. 19-38). Amsterdam: Pergamon.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130–154.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, C. van Vilsteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E4300 1-24). Deventer: Kluwer.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wexley, K.N., Latham, G.P. (1991). *Developing and Training Human Resources in Organization*. New York: HarperCollins.

Wills, M. (1993). *Managing the Training Process: putting the basics into practice*. London / New York: McGraw-Hill.



Bijlagen



Bijlage 1

Interviewprotocol docenten HvA

Inleiding

Tijdens de 'ontwerpsessies' die voor de diverse lectoraten van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding zijn gehouden gedurende het cursusjaar 2011-2012 is gebleken dat veel opleiders het probleem van transfer in de opleidingen hoog op de onderzoeksagenda willen plaatsen. De indruk bestaat dat studenten een grote afstand ervaren tussen de situatie op de opleiding en die van de praktijk op de stageschool. Van het toepassen van het op de opleiding geleerde zou vaak weinig terechtkomen.

In het transferproject willen we onderzoeken of er volgens docenten, praktijkopleiders en studenten inderdaad sprake is van gebrekkige transfer van hetgeen in de opleiding is geleerd naar de stage- en/of werkpraktijk van de studenten en zo ja, welke factoren bij het al dan niet optreden van transfer een rol spelen. Het transferproject wordt in opdracht van de domeinvoorzitter uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van het kenniscentrum door Arie Wilschut, Geert van den Berg en Bert van Veldhuizen.

In de eerste fase onderzoeken we hoe docenten van drie verschillende bacheloropleidingen tegen de transferproblematiek aankijken. In de tweede fase zullen we de visie van praktijkopleiders en van 3^{de} jaars studenten onderzoeken. We onderzoeken drie bacheloropleidingen uit drie verschillende clusters:

Aardrijkskunde

Engels

Wiskunde

Per vakgebied worden vier docenten geïnterviewd. Jij bent één van hen. Om een zorgvuldige analyse op de interviewdata mogelijk te maken, willen we het gesprek opnemen op de voicerecorder. Uiteraard worden de data anoniem verwerkt. Heb je daar bezwaar tegen?

Algemeen

- Welke vakken geef je?
- Welke rollen heb je binnen de opleiding? (Mentor – van welk jaar dan? - / ABV / instituutsopleider – schoolbezoeken)
- Hoe lang werk je al in de lerarenopleiding?
- Heb je zelf ervaring in het VO? Waar (in welk onderwijstype?) Hoe lang? Hoe recent?

Opleidings- en transferdoelen

- In het opleidingsplan staan de 7 lerarencompetenties centraal:

interpersoonlijk competent,

pedagogisch competent

vakinhoudelijk en didactisch competent

organisatorisch competent

competent in het samenwerken met collega's

competent in het samenwerken met de omgeving

competent in reflectie en ontwikkeling

- Kun je aangegeven aan welke drie van deze competenties jij in jouw vak de meeste aandacht besteedt? Waarom deze drie?

Vervolgens ingaan op deze drie competenties en per competentie onderstaande vragen bespreken.

- Wat wil jij terugzien van deze competentie in het gedrag van beginnende docenten (afgestudeerden)?



(zo concreet mogelijk het gewenste gedrag beschrijven).

- En wat wil jij daarvan terugzien bij studenten in het 3^{de} jaar van de opleiding tijdens de stage? (zo concreet mogelijk het gewenste gedrag beschrijven).

Het programma

- Hoe is jouw module (zijn jouw modules) opgebouwd? (welke inhoud en komen aan de orde; hoe wordt het vak didactisch ingevuld)

- Hoe bereid je studenten voor op de beroepspraktijk?

- Hoe bereid je studenten voor op de stage in het derde jaar? (bijvoorbeeld wordt er op school met het gewenste gedrag geoefend? Hoe, hoe vaak? Zo concreet mogelijk terugkomen op de hiervoor geformuleerde doelen ...).

- Hoe wordt vanuit jouw vak de stage "aangestuurd"? (is het duidelijk voor de studenten van de doelen zijn, geef je de studenten opdrachten mee)?

- Hoe worden de prestaties van de student tijdens de stage beoordeeld? In het algemeen? En voor jou vak? Is het mogelijk dat studenten hun stage met een voldoende afsluiten zonder dat jouw oogmerken met jouw onderwijs daarbij voldoende tot hun recht komen?

- Heb jij een goed zicht op in hoeverre de studenten het geleerde toepassen in de stage? Hoe zorg je ervoor dat je daarvan op de hoogte blijft?

- Wat is je indruk van de mate waarin het bij jou in de lessen geleerde wordt toegepast in de stage? (terugkomen op de geformuleerde opleidings- en transferdoelen? Wat zie je wel terug? Wat niet of te weinig?

- Hoe beoordelen de studenten de praktische relevantie van jouw lessen?

- Hoe sturen jullie vanuit de opleiding op de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden?

Algemeen beeld van de stage

- Heb je een indruk van wat er van jouw doelen in de stagescholen terecht komt? Hoe ziet die indruk eruit? Waar baseer je dat op?

- Kan je goede en slechte voorbeelden geven? Waarin zit het verschil?

- Wat zijn volgens jou mogelijk oorzaken van een eventueel tekort aan transfer?



Bijlage 2

Interviewprotocol studenten

Algemeen

- Welk vak studeer je?
- Waarom heb je voor deze (leraren)opleiding gekozen?

Eventueel doorvragen op de belangrijkste motieven: vakinhoud, leraarsberoep, combinatie, of iets anders

Opleidings- en transferdoelen

- In het opleidingsplan staan de zeven lerarencompetenties centraal:

interpersoonlijk competent

pedagogisch competent

vakinhoudelijk en didactisch competent

organisatorisch competent

competent in het samenwerken met collega's

competent in het samenwerken met de omgeving

competent in reflectie en ontwikkeling

- Kun je aangegeven welke drie van deze competenties jij het belangrijkste vindt? Waarom deze drie?
- Zijn dat ook de competenties waaraan je in je stage de meeste aandacht besteedt? Waarom wel of waarom niet?
- Wat vind jij zelf het belangrijkste?

Eventueel doorvragen met voorbeelden: orde houden, contact met leerlingen (accepteren ze mij als docent, vinden ze mij aardig?), de didactische vormgeving van de lessen, de inhoud van de lessen
Vervolgens ingaan op deze drie competenties en per competentie onderstaande vragen bespreken.

- Heb jij een beeld van wat de opleiding belangrijk vindt tijdens jouw stage? Met andere woorden, welk gedrag zou de opleiding graag van jou zien als het om deze competenties gaat (zo concreet mogelijk het gewenste gedrag beschrijven)?
- In hoeverre slaag jij erin om dat gedrag ook te ontwikkelen? Wat wel en wat niet?
- Welke factoren helpen daar bij?
- Welke factoren belemmeren je daarbij?



Het programma

- Hoe word je door de opleiding (HvA) voorbereid op de stage? Wat heb je daaraan in de praktijk? – Zijn er ook dingen die je mist?
- Zijn er bepaalde dingen die je van de opleiding moet doen tijdens de stage? Welke zijn dat? Lukt dat jou? Waarom wel of waarom niet?
- Hoe word je tijdens de stage begeleid? Door wie? Is het duidelijk welke rol de stageschool en welke rol de HvA hebben in de begeleiding?
- Zitten de stageschool en de HvA op één lijn? Kun je voorbeelden geven waaruit dat blijkt?

Transfer HvA > Stageschool

- Vind jij dat je wat je op de HvA leert goed kunt toepassen tijdens de stage?
- In welke mate gebruik je in jouw stage wat je geleerd hebt bij:
de vakinhoudelijke colleges,
ABV,
vakdidactiek,
metawerk?
- Kun je een voorbeeld geven van iets wat je op de HvA geleerd hebt en wat je regelmatig toepast? Wat maakt dat je deze kennis of vaardigheid goed kunt gebruiken?
Eventueel doorvragen met behulp van onderstaande vraag:
- Kun je een voorbeeld geven van een docent (HvA) waarvan je veel geleerd hebt wat je in de stage van pas komt?
- Wat heb je van deze docent geleerd?
- Hoe heb je dat geleerd?
- Kun je ook een voorbeeld geven van iets wat je op school geleerd hebt en wat je niet toepast of waarvan de toepassing heel moeilijk gaat? Wat maakt dat dit voor jou zo moeilijk toe te passen is? – Ben je ondersteund bij jouw pogingen om dit toe te passen? Door wie? Waarmee?
- Kun je aangeven welke factoren bepalen of je iets dat je op de HvA geleerd hebt toepast in jouw lessen? Deze vraag eerst open stellen. Daarna de bijlage voorleggen en vragen welke van de factoren op de bijlage voor de respondent ook nog een rol spelen.
- Waarover gaan de gesprekken met de stagebegeleider meestal?
Eventueel doorvragen aan de hand van de onderstaande vragen
- Wat leer je van de stagebegeleider?
- Hoe leer je dat (door voordoen en nadoen, door mijn lesplanning door te spreken en op de uitvoering te reflecteren)?
- Wat zijn voor jou kwaliteiten van een goede stagebegeleider?
- Wat maakt dat juist deze docent jou beweegt om het geleerde toe te passen in de stage?
- Wat voegt de stage toe aan hetgeen je op school al geleerd had? Ben je daarbij geholpen, ondersteund of gestimuleerd? Door wie? Wat is zijn/haar bijdrage geweest?

Hieronder staan factoren die mogelijk een rol spelen bij de beslissing van een stagiair om iets wat hij/zij op de opleiding (HvA) geleerd heeft, wel of niet toe te passen in zijn/haar lessen.

Kies er VIJF uit die volgens jou een belangrijke rol spelen en DRIE die volgens jou helemaal geen rol spelen.

	Speelt volgens mij	Speelt volgens mij
--	--------------------	--------------------



	een belangrijke rol	geen enkele rol
Mijn eigen vragen en behoeften (eigen leerdoelen)		
Mijn eigen kwaliteiten		
De leerdoelen van de opleiding (de HvA)		
De vragen en behoeften van de leerlingen		
Het gedrag van leerlingen in de stageschool		
Het voorbeeld van docenten in de stageschool		
Het voorbeeld van docenten op de HvA		
Het voorbeeld van medestudenten (eventueel op de stageschool)		
De begeleiding van de mentor op de HvA		
De begeleiding van mijn werkbegeleider		
De manier waarop de opleidingsschool (stageplaats) mijn leerproces stimuleert		
De lessen / klassen waar ik word ingezet		
De faciliteiten die mij ter beschikking staan op de stageschool		
De opdrachten die ik van de opleiding (HvA) krijg		
Het niveau van de leerlingen op de stageschool (vmbo, mbo, havo, vwo)		
De methode die op de stageschool wordt gehanteerd		
De beoordeling van de stage		



Bijlage 3

Interviewprotocol werkbegeleiders

Algemeen

- Welk vak geeft u?
- Hoe lang al?
- Hoe lang op deze school?
- Hoe lang bent u al begeleider van stagiaires?

Opleidings- en transferdoelen

- In het opleidingsplan staan de zeven lerarencompetenties centraal:
interpersoonlijk competent
pedagogisch competent
vakinhoudelijk en didactisch competent
organisatorisch competent
competent in het samenwerken met collega's
competent in het samenwerken met de omgeving
competent in reflectie en ontwikkeling
- Kunt u aangegeven welke drie van deze competenties u het belangrijkste vindt? Waarom deze drie?
- Zijn dat ook de competenties waaraan u in de stagebegeleiding de meeste aandacht besteedt? Waarom wel of waarom niet?

Vervolgens ingaan op deze drie competenties en per competentie onderstaande vragen bespreken.

- Heeft u een beeld van wat de opleiding belangrijk vindt tijdens de stage? Met andere woorden, welk gedrag zou de opleiding graag van de studenten zien als het om deze competenties gaat (zo concreet mogelijk het gewenste gedrag beschrijven)?
- In hoeverre slaagt u erin om de ontwikkeling van dat gedrag bij studenten te stimuleren? Wat lukt wel en wat niet?
- Welke factoren helpen u daarbij?
- Welke factoren belemmeren u daarbij?

Het programma

- Hoe wordt u door de HvA geïnformeerd over de doelen van de stage? Voldoet die informatie? Zijn er ook dingen die u mist?
- Zijn er bepaalde dingen die van de opleiding (HvA) moeten tijdens de stage? Welke zijn dat?
- Lukt het u altijd om dat voor elkaar te krijgen? Waarom wel of waarom niet?
- Hoe is het contact tussen u als begeleider en de opleiding (de HvA) tijdens de stage? Is het duidelijke welke rol u heeft, welke rol de schoolopleider heeft en welke rol de HvA heeft in de begeleiding?
- Zitten u als stagebegeleider en de opleiding (HvA) op één lijn? Kunt u voorbeelden geven waaruit dat blijkt?

Transfer HvA > Stageschool

- Vindt u dat hetgeen de studenten op de opleiding (HvA) leren, hen goed voorbereidt op de stage? Waarom wel of waarom niet? Zijn er dingen die u mist?
- Op welke aspecten zou in de opleiding het accent moeten liggen:
de vakinhoud
vakdidactiek

algemene beroepsvaardigheden (pedagogiek, onderwijskunde)
 reflectieve vaardigheden?

- Ziet u dat ook terug in de opleiding? In welke mate?
- Ziet u dat terug in het optreden van de stagiaires bij u op school? In welke mate?
- Vindt u dat er bij u op school voldoende gelegenheid is voor stagiaires om hetgeen ze op de opleiding (HvA) leren ook toe te passen? Wat wel? Wat niet?
- Kunt u ook een voorbeeld geven van iets wat de studenten op de opleiding (HvA) leren, maar waarvan de toepassing in de praktijk heel moeilijk gaat? Wat maakt het voor de studenten zo moeilijk om dit toe te passen? Op welke manier stimuleert of ondersteunt u de studenten daarbij?
- Kunt u aangeven welke factoren bepalen of een student iets dat hij/zij op de HvA geleerd heeft, toepast in zijn/haar lessen? Deze vraag eerst open stellen. Daarna de bijlage voorleggen en vragen welke van de factoren op de bijlage voor de respondent ook nog een rol spelen.
- Waarover gaan uw gesprekken met de stagiair meestal?
- Wat voegt de stage toe aan hetgeen de student op de opleiding (HvA) al geleerd heeft?

Hieronder staan factoren die mogelijk een rol spelen bij de beslissing van de student om iets wat hij/zij op de opleiding (HvA) geleerd heeft, wel of niet toe te passen in zijn/haar lessen. Kies er VIJF uit die volgens u heel belangrijk zijn en DRIE die volgens u helemaal geen rol spelen.

	Speelt volgens mij een belangrijke rol	Speelt volgens mij geen enkele rol
Eigen vragen en behoeften (eigen leerdoelen) van de student		
Eigen kwaliteiten van de student		
De leerdoelen van de opleiding (de HvA)		
De vragen en behoeften van de leerlingen		
Het gedrag van leerlingen in de stagschool		
Het voorbeeld van docenten van de stageschool		
Het voorbeeld van docenten op de HvA		
Het voorbeeld van medestudenten (eventueel op de stageschool)		
De begeleiding van de mentor op de HvA		
De begeleiding van de werkbegeleider op de stageschool		
De manier waarop de opleidingsschool het leerproces stimuleert		



De lessen / klassen waar de student wordt ingezet		
De faciliteiten die ter beschikking staan op de stageschool		
De opdrachten die de student van de opleiding (HvA) krijgt		
Het niveau van de leerlingen (vmbo, mbo, havo, vwo)		
De methode die de student moet hanteren		
De beoordeling van de stage		



Bijlage 4

Coderingsschema van interviews

1. Doelen

- 1.1. Doelen van HvA-opleiders
- 1.2. Doelen van opleiders op stagescholen
- 1.3. Doelen van de student

2. Opleidingsdidactiek

- 2.1. Voorbeeldfunctie *Didactisch handelen op HvA als model voor handelen op stageschool*
- 2.2. Ervaringsgericht werken *Ervaringen op stagescholen gebruiken in onderwijs op HvA*
- 2.3. Contextualiseren *Theorie koppelen aan context op stageschool*
- 2.4. Vakinhoud didactiseren *Didactiek in vakinhoudelijke modules als model voor stage*
- 2.5. Relatie vakinhoud-werkpraktijk *Is op de HvA gedoceerde vakinhoudelijke stof relevant?*

3. Het leren van de student

- 3.1. Concerns van de student
- 3.2. Leerproces van de student
- 3.3. Relatie tussen theorie en leerbehoeften van de student
- 3.4. Onbewust of impliciet leren van de student *Student leert, maar weet niet wat/dat*
- 3.5. Attitude van de student
- 3.6. Reflectie door de student

4. Vrijheid om te experimenteren

- 4.1. Invloed van gedrag wpb (werkbegeleider) *Kopieergedrag?*
- 4.2. Invloed van het gebruik van de methode (= schoolboek)
- 4.3. Invloed van schoolcultuur
- 4.4. Vrijheid voor student om te experimenteren

5. Transfer

- 5.1. Verwachtingen m.b.t. stage van HvA-docenten
- 5.2. Verwachtingen m.b.t. stage van wpb's
- 5.3. Factoren die transfer belemmeren
- 5.4. Factoren die transfer bevorderen
- 5.5. Nabije transfer *student past iets toe in context waarin hij het geleerd heeft*
- 5.6. Verre transfer *student probeert het geleerde toe te passen in andere contexten*
- 5.7. Eigen beheersing van theorie of leerstof *student legt iets uit / past iets toe zonder het zelf goed begrepen te hebben*
- 5.8. Boundary crossing *opleiding en stageschool als 'twee werelden' waartussen grenzen al dan niet worden overschreden*



6. Beoordeling

6.1. Wie beoordeelt?

6.2. Beoordelingscriteria

6.3. Hoe wordt beoordeeld *bijv. afvinklijstjes*

6.4. Rol beoordeling bij transfer

7. Opdrachten

7.1. Stageopdrachten vanuit HvA

7.2. Stageopdrachten vanuit stageschool

8. Begeleiding

8.1. Relatie wpb-instituutsopleider

8.2. Kwaliteit wpb

9. Communicatie

9.1. Contact tussen HvA en opleidingsschool