Onstenk, J. (2018, april). het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Platform Samen Opleiden & Profesionaliseren*. Geraadpleegd op 2 september 2021, van https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/VERDIEPING-Het-werkplekcurriculum-in-de-school.pdf

Vakmensen bezitten subjectieve praktijkkennis en delen deze met collega’s en nieuwelingen, zo ook de student (Onstenk, 2018, pp. 4).

Het begeleiden van het leren op de werkplek is de kern van het opleiden op de werkplek. Hier vind formeel (beoogd) leren en informeel (spontaan) leren plaats. Er wordt gesproken van werkplekcurriculum als het leren op bepaalde momenten gericht worden aangeboden en het handelen van de student gericht is op leren (Onstenk, 2018, pp. 4).

‘De leerwerkplek moet de aankomende leraar in staat stellen om relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepssituatie bieden om vakmanschap te ontwikkelen.’ (Onstenk, 2018, pp. 4)

Onder vakmanschap verstaat Onstenk (2018) een combinatie van kennis, vaardigheden en intrinsieke motivatie om, vanuit betrokkenheid, het werk goed te doen.

De student wordt begeleid door de mentor, werkplekbegeleider en de instituutsopleider. De laatste is meestal meer op afstand. Ook andere personen in de school kunnen een begeleidende rol spelen (Onstenk, 2018, pp. 5).

Het opleiden op de werkplek vraagt iets van de student, het leerpotentieel van de opleidingsschool en van de ondersteuning en begeleiding die de student krijgt. Hierbij gaat het om het (voor)structureren van de praktijk, actieve begeleiding gericht op de ontwikkeling van het handelen in de praktijk en begeleiding van het reflecteren op ervaringen die nieuwe taken of omstandigheden omvatten. Daarbij is ook ondersteuning in het formuleren van eigen leerdoelen belangrijk (Onstenk, 2018, pp. 6). 🡪 RELATIE MET FOToVISIE

Door de student te laten doen, onder te dompelen en te laten oefenen, experimenteren, observeren en reflecteren, evenals het leren door sociale interactie en het benutten en verbinden van praktijkkennis geeft de student betekenis aan de beroepspraktijk (Onstenk, 2018, pp. 6).

De begeleider op de werkplek kan de student stimuleren mee te doen aan activiteiten op de werkplek en de student kan hier wel of niet op ingaan. De begeleider moedigt het initiatief van de student aan op op zoek te gaan, uit te proberen, erover na te denken, te analyseren, te reflecteren en ervaringen te bespreken (Onstenk, 2018, pp. 6). 🡪 CONNECTIE

‘De student heeft een eigen verantwoordelijkheid voor het verbinden van de theorie (op de opleiding, in de literatuur) met zijn ervaringen op de werkplek.’ (Onstenk, 2018, pp. 6)

Een begeleider moet vaardig en competent zijn binnen zijn vak in relatie tot het werk op de school en op het gebied van de opleiding en begeleiding van aankomende leraren (Onstenk, 2018, pp. 7).

De complexiteit en (eigen) verantwoordelijkheid van de studenten dient mee te groeien en er dient een balans te zijn tussen de opdrachten, zodat de student wordt aangesproken op zijn zone van naaste ontwikkeling (Onstenk, 2018, pp. 7).

Onstenk (2018, pp. 8-10) noemt een aantal aspecten voor de rol van de opleider op de werkplek die van belang zijn. Zo noemt hij het toegang geven tot activiteiten en community, de ruimte voor exploratie van de student, het belang van coachen en feedback geven, evenals de rol van reflecteren, het expliciteren en het modelleren. Daarnaast is ook er een klik nodig tussen de studenten en de student.

‘De begeleider moedigt de student aan om dingen uit te proberen en steeds een stapje verder te gaan (scaffolding).’ (Onstenk, 2018, pp. 7)

Feedback is belangrijk binnen coaching. Dit is een krachtig instrument om leerprestaties te vergroten. Bij deze feedback gaat het om de prestatie in relatie tot het gestelde doel. Deze feedback kan gegeven worden op: de taak, het proces van taakuitvoering, de zelfregulatie van het leerproces en/of de persoon. De feedback richt zich steeds op de vragen: wat is mijn doel? (feed up), hoe doet ik het (feed back) en wat wil ik hierna? (feed forward) (Onstenk, 2018, pp. 7,8).

Feedback op het handelen krijgt de student zowel expliciet (talig) als impliciet (blikken, houding) (Onstenk, 2018, pp. 8) 🡪 ALLEEN DIALOOG

‘Een goede werkplekbegeleider stimuleert en helpt de student om ervaringen te benoemen, erover na te denken (reflectie) en ze dieper te verkennen (exploratie)’ (Onstenk, 2018, pp. 8)

De student vergelijkt de verkregen kennis en vaardigheden met het handelen van de expert (Onstenk, 2018, pp. 8)

Werkplekbegeleider zijn vaak het eigen leerproces vergeten. De begeleider dient niet alleen aandacht te besteden aan het reflectieproces van de student, maar ook aan eigen kritische reflectie. De ervaren van de studenten worden betekenisvol door de interpretaties van de omgeving en door de reflectie in relatie te brengen met expliciete kennis. Een geschreven of verteld verhaal is een krachtig middel om betekenis te geven aan ervaringen op de werkplek. De begeleider helpt de student bij het interpreteren van die verhalen (Onstenk, 2018, pp. 9) 🡪 RANCIERE EN FOTOVISIE AANLEIDING TOT VERHAAL

De begeleider helpt de student ervaringen te duiden door hem te helpen het onder worden te brengen (articuleren), kritisch na te denken over het eigen handelen (reflectie) en vanuit de ervaring tot nieuwe inzichten te komen (exploreren) (Onstenk, 2018, pp. 9).

‘Ervaringen krijgen voor de student betekenis door de interpretaties uit de omgeving en door de reflectieve verbinding met expliciete kennis’ (Onstenk, 2019, pp. 9).

Modelleren is een taak van begeleider waarbij deze zijn eigen leraarschap toont en kritisch bekijkt. Het gaat erom om bewust gedrag te laten zien en te bespreken, in voor- en nagesprekken, waarom gedaan is wat er gedaan is. De student ziet en hoort bij het modellen zowel impliciet als expliciet gedrag. (Onstenk, 2018, pp. 9) 🡪 RELATIE MET LU 1 UIT BASISPORTFOLIO KO

Het kan voor de student prettig zijn als de begeleider iets voordoet, een ander moment is feedback functioneler (Onstenk, 2018, pp. 10).

Er klik is van belang in de samenwerking tussen de student en de begeleider op de werkplek. Een klik zegt iets over de wijze waarop de begeleider en de student de interactie ervaren (Onstenk, 2018, pp. 10).

De begeleiders op de werkplek dienen zich ook te realiseren welke leerprocessen de student doormaakt buiten hen om (Onstenk, 2018, pp. 10).

Het werkplekcurriculum moet worden verbonden met het opleidingscurriculum (Onstenk, 2018, pp. 11).

Leren in de opleiding staat ten dienste van de voorbereiding en ondersteuning van het leren in de beroepscontext. Hiermee komt het werkplekcurriculum meer centraal te staan. Zo ontstaat een verbindende (connectieve) aanpak (Onstenk, 2018, pp. 11)

Voor het versterken van het werkplekleren dient het opleidingsinstituut een rol te spelen in de voorbereiding (oriëntatie op het werk, aanknopingspunten bieden en leren leren), de begeleiding (reflectie bevorderen, oppassen met opdrachten, onderzoek) en beoordeling (proeve van bekwaamheid, assessment, portfolio) (Onstenk, 2018, pp. 11). 🡪 In relatie brengen met de twee studiehandleidingen

‘Een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod waarbij aanstaande leraren authentieke praktijkervaringen kunnen verbinden met theoretische concepten.’ (Onstenk, 2018, pp. 11)

Het verbinden van theorie en praktijk blijkt lastig. Hierom is het van belang relaties te leggen tussen het leren en kennisontwikkeling op de opleiding en op de werkplek (Onstenk, 2018, pp. 11-12).

Leerervaringen op de werkplek kan en moet de opleiding meer benutten (Onstenk, 2018, pp. 12).

Het is van belang dat de student inzicht krijgt in de criteria waarop de opleiding beoordeeld. Een beoordeling van het werkplekleren veronderstelt wel voldoende praktijkervaring van de beoordelende docent (Onstenk, 2018, pp. 12).

‘Leren wordt versterkt door een onderzoekende houding’. (Onstenk, 2018, pp. 12).

Een onderzoekende houding toont zich door het gebruik van onderzoeks- en reflectievaardigheden die leiden tot betekenisgeving en tot beter handelen. Een onderzoekende houding is voorwaardelijk voor versterking van processen als reflecteren, expliciteren en het verbinden van ervaring met praktijk (Onstenk, 2018, pp. 12).

Een effectieve samenwerking tussen de werkplek en de opleidingsschool kan leiden tot ‘boundery crossing’. Hierbij kunnen een aantal mechanismen leerprocessen tussen beiden in gang zetten. Deze processen zijn: identificatie (er ontstaat inzicht hoe de praktijken van elkaar verschillen of elkaar aanvullen), coördinatie (de procedures of werkprocessen worden ingezet om een effectieve samenwerking mogelijk te maken binnen een optimale afstemming), reflectie (de praktijken leven zich in en verplaatsen zich in elkaars perspectief. Ze worden zich bewust van het perspectief en verhelderen die voor elkaar) en/of transformatie (dan leidt het contact tot verandering in de praktijk(en) of tot nieuwe praktijken) (Onstenk, 2018, pp. 13).

Vaak helpt de begeleider op de school de ervaringen van de student en laadt hij deze erbovenuit stijgen door ‘er boven te gaan hangen’ (Onstenk, 2018, pp. 13).

Idealiter zijn de gesprekken met de opleiders uit de school trialogisch (student, opleidingsschool, werkplekbegeleider). Er zijn tal van opleidingen waar de instituutsopleider nooit op een school komt, terwijl de leerervaringen op de werkplek een belangrijk onderdeel zijn. In dit laatste is het lastiger om de werkplekervaring van de student als uitgangspunt te nemen voor het leren (Onstenk, 2018, pp. 13). 🡪 Met onderstaande in relatie tot INH

Er zijn vakdocenten die specifieke werkplekervaringen met de student bespreken of verdiepen (Onstenk, 2018, pp. 13).

Het gaat om de vraag op welke manieren de student kan worden ondersteund bij het verbinden van en wisselwerkingt tussen het leren op de opleiding en het werkplekleren op school (Onstenk, 2018, pp. 13).

Onstenk, J. (2016). Het werplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen.* Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool_PO_LR.pdf>

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Ontstenk, 2016, pp. 5). 🡪 !!!

We spreken van werkplekcurriculum als vanuit de opleidingsschool het leren op bepaalde momenten gericht wordt aangeboden en de student als lerende participeert en handelt. Er wordt dan stilgestaan bij de vraag wat en hoe er te leren is op de werkplek (Onstenk, 2016, pp. 5).

Op de werkplek vindt beoogd en spontaan leren plaats. De effectiviteit hangt samen met de mate waarin er bewust nagedacht wordt over werkplek als leeromgeving (Onstenk, 2016, pp. 5).

De aankomend leraar leert gewild en ongewild door het doen van het werk in de praktijk. Volgens sommigen leert de student daar het grootste deel van de kennis en vaardigheden die de leerkracht na een opleiding toepast (Onstenk, 2016, pp. 6)

Werkplekleren is het leren dat op ervaring is gebaseerd, waarin werkelijke problemen uit de (toekomstige) praktijk bepalend zijn voor het leerdoel en de inhoud. Leren in de beroepspraktijk is krachtig, omdat de situatie authentiek is. De leraar ervaart en kan laten zien wat hij waard is. Tot het verdriet van opleidingen moet er soms geconstateerd worden dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016, pp. 6).

De mentor of schoolopleider moet bij het leren op de werkplek nadenken over vragen als: wat laten leraren als rolmodellen zien, welke reactie geeft de mentor op de student, hoe wordt er in de lerarenkamer gesproken over het werk, de leerlingen of ouders, geven de leerkrachten elkaar feedback en is de praktijk dusdanig georganiseerd dat de deelnemers van elkaar leren (Onstenk, 2016, pp. 6)? 🡪 Begeleiding

‘Dat de kwaliteit van leren in de praktijk wordt bepaald door de kwaliteit van die praktijk (van het werk) zelf betekent ook dat een zwakkere praktijk kan leiden tot zwakkere, niet beoogde of zelfs verkeerde leereffecten.’ (Onstenk, 2016, pp. 6) 🡪 Kwaliteit praktijk

De leren in de praktijk geeft de student beelden van de abstracte beschrijvingen in het competentiedossier. De uitdagingen worden zichtbaar. De student ziet welke competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen) hij nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen (Onstenk, 2016, pp. 6). 🡪 Competentie

Op de opleiding verwerft de student kennis over de ontwikkeling en leefwerelden van de leerling, over didactiek en over de inhoud van de vakken. Hierin is onderscheid te maken tussen theoretische, methodische en praktische kennis. Theoretisch kennis is de kennis uit de literatuur. Deze abstracte, contextonafhankelijke en gegeneraliseerde is kennis is de kennis die de grondslag vormt voor een vak. De kennis kan de aankomend leraar vertalen naar de leerlingen in de praktijk en dit vanuit verschillende perspectieven verantwoorden. De methodische kennis is de didactische kennis en vaardigheden. De kennis staat in verbinding met theorie en praktijk. Hiermee kan de aankomend leerkracht inspelen op diverse situaties. Wanneer een aankomend leerkracht methodische en theoretische kennis goed beheerst dan kan hij deze in diverse situaties gebruiken. Deze toepassing in de situaties kan niet zonder de praktijkkennis (ook wel praktijktheorie). Deze kennis is concreet, contextafhankelijk en situatie gerelateerd. Deze kennis is helpend in alledaagse situaties in de klas en is passend bij een specifieke context. Deze kennis is alleen te verwerven door te participeren in de context. De praktijkkennis wordt verworden aan de hand van gebeurtenissen in de praktijk (Onstenk, 2016, pp. 7). 🡪 3 richtpunten voor vragen op de foto. 3 richtpunten om te coderen

Leren in de praktijk houdt in dat er een handelingsrepetoire wordt ontwikkeld, die uiteindelijk routines omvatten (Onstenk, 2016, pp. 8).

Om een gevarieerd handelingsrepetoire op te bouwen is het van belang dat de student diverse ervaringen opdoet en het werkplekleren kan verbinden met de theorie. Door systematisch praktijkkennis te verwerven kan de student een relatie leggen tussen de theorie en praktijk. Zo expliciteert de student de verworven kennis en vaardigheden, toetst deze aan anderen, aan theorie en aan andere contexten (Onstenk, 2016, pp. 8).

Binnen de werkplek krijgt de student met twee type activiteiten te maken. Activiteiten met leerlingen die onderwijs- en onderwijsondersteunende activiteiten zijn die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs aan de leerlingen. Daarnaast zijn er activiteiten op schoolniveau die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs en onderwijsvernieuwingen (Onstenk, 2016, pp. 9). 🡪 Onderscheid duiden en inhaken.

Binnen de ontwikkeling van de competenties van de aankomend leerkracht zijn aan de werkplek enkele eisen te stellen. De student moet zich kunnen ontwikkelen op organisatorische, didactische en (inter)persoonlijke competenties (Onstenk, 2016, pp. 9).

Of studenten leren van de activiteiten op de werkplek is afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk. Daarnaast is het leren afhankelijk van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016, pp. 9).

De kwaliteit van het werk bepaalt van een (aankomend) leraar leert. Voor de (aankomend) leraar is het van belang zijn energie te steken in taken die duidelijk tot uiting komen in zijn kerntaken. Een ander belangrijk aspect is de ruimte die de student krijgt om uit te proberen welk gedrag effectief is en zo kan experimenteren met verschillende lesvormen en didactieken (Onstenk, 2016, pp. 10).

Het werk dient niet te hogen eisen te stellen aan de kennis en vaardigheden van de student. Daarin moet er sprake zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student. Er moet naast de taak ook ruimte zijn observaties door anderen en bij anderen (Onstenk, 2016, pp. 10). 🡪 Sluit aan bij vraag, beeld en doelgroep in relatie tot competenties

 In het praktijkleren is het van belang dat zich nieuwe leermogelijkheden voordoen waarbij de student kritisch moet zijn op de problemen of de taak en zelf een oplossing moet vinden, omdat beschikbare procedures of aanpakken niet volledig voldoen (Onstenk, 2016, pp. 10).

Ruimte om te experimenteren, zelf problemen op te lossen en om te gaan met situaties waarin oplossingen niet altijd of deels voorhanden zijn, zijn nodig in het praktijkleren. Deze leermomenten leveren reflectie op op het eigen werk. De school dient de student te ondersteunen in dergelijke situaties (Onstenk, 2016, pp. 10).

De student leert door te participeren in het team. Binnen deze socialisatie (deel uitmaken van de sociale context) vind de student ook zijn eigen positie in die omgeving. De student leert van de (participerende) observatie, contacten met collega’s, voorbeelden van collega’s, gesprekken in de wandelgangen, houdingen van colllega’s en teams ten opzichte van elkaar en leerlingen, maar ook ten opzichte van het beroep en veranderingen in het onderwijs (Onstenk, 2016, pp. 10). 🡪 BIESTA dkoww, in relatie met andere onstenk (hoe er wordt gesproken), in relatie tot kerntaken.

Bepalend voor wat studenten bij het werkplekleren leren welke kennis en informatie er beschikbaar is op de werkplek (Onstenk, 2016, pp. 11). 🡪 in relatie met Ranciere en eerdere artikel onstenk.

‘De praktijkkennis van leraren omvat onder andere kennis over educatieve doelen, strategieën en handelingspatronen, kenmerken van leerlingen en van de omgeving, het (school)vak, de lesplanning en leerplanontwikkeling en zelfkennis.’ (Onstenk, 2016, pp. 11) 🡪 In relatie tot competenties

Binnen het werkplekleren komen verschillende typen leeractiviteiten en leerprocessen, veelal komen deze gecombineerd voor. Deze typen leeractiviteiten en leerprocessen zijn onder andere onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten en verbinden met theoretische kennis (Onstenk, 2016, pp. 12). 🡪 Aansluiten bij methode en waarom die passen is.

De opleidingsschool kan een beroep doen op de actieve en zelfstandige houding van de student. Het is zaak de student aan te moedigen op zoek te gaan, uit te proberen, erover na te denken, te analyseren en te reflecteren (Onstenk, 2016, pp. 12). 🡪 Relatie Ranciere

Leren is niet alleen het opnemen van kennis. Het is een actief proces. De lerende eigenst zich kennis toe en bouwt deze uit. De student heeft een rol om verbindingen te leggen tussen de praktijk, de theorie en de aangeboden stof op de opleiding. Dit leren door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis behoort tot de kern van het werkplekleren (Onstenk, 2016, pp. 12). 🡪 Start werkplek leren, reden voor type vragen

Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *31*(1), 4–11. Geraadpleegd op 9 september 2021, van https://lirias.kuleuven.be/retrieve/266341

Onder professionele ontwikkeling verstaat Kelchtermans et al. (2010, pp. 4) het levenslange leer- en ontwikkelingsproces dat uitmondt in betekenisvolle interactie tussen de lerende en de context waarin permanent ervaringen worden opgedaan.

Om te spreken van professionele ontwikkeling is het noodzakelijk om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Zo ontwikkelt de lerende en breder, verfijnder en effectiever handelingsreptoire en ook een gefundeerde kennisbasis over professionele opdrachten en situaties (Kelchtermans et al., 2010, pp. 4). 🡪 Reden tot verbinden foto, aansluitend bij onstenk

De reflectie op het handelen betekent ook een kritiek op het reflecteren wanneer dit wordt gereduceerd tot technische aspecten van kennis en vaardigheden. Ondanks dat het leerkrachtschap een technische dimensie kent moet er ook plaats zijn voor de morele, politieke en emotionele aspecten van het beroep (Kelchtermans et al., 2010, pp. 4-5) 🡪 Voor wanneer antwoorden verbreden

De opleidingsdidactische uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar te laten versterken. (Kelchtermans et al., 2010, pp. 5) 🡪 Reden tot gesprek

Het werkplekleren kent drie belangrijke personen: de student met de educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut (Kelchtermans et al., 2010, pp. 7) 🡪 In relatie brengen met de praktijn INH en vakdocent

Er kan sprake zijn van een werkplekgerichte cultuur of een opleidingsgerichte cultuur (Kelchtermans et al., 2010, pp. 7).

Wanneer er een hoge werkdruk is kan dat leider tot een daling van kwaliteit van leerervaringen binnen het werkplek leren. Er zal dan een proces onstaan van ‘adaptief’ leren in plaats van ‘innovatief’ en ‘creatief’ leren (Kelchtermans et al., 2010, pp. 7).

Essentieel in de leerbegeleiding is dat het persoonlijke interpretatiekader verfijnd wordt en er dus professionele ontwikkeling plaatsvindt. Er is in dit proces nood aan het verwoorden van denk- en handelingsprocessen. Wanneer deze voorwaarden voor leerbegeleiding (in tijd, competentie, …) onvoldoende aanwezig zijn is de kans groot dat de begeleiding beperkt blijft tot werkbegeleiding waarin weinig mogelijkheden tot professioneel leren zijn (Kelchtermans et al., 2010, pp. 8). 🡪 In relatie met competentie en ranciere

‘De feedback van de mentor is vaak situatiegebonden en raakt nauwelijks theoretische principes van het leren van leerlingen aan’. (Kelchtermans et al., 2010, pp. 7)

Er is geen congruentie tussen het leren op de werkplek en het leren op het opleidingsinstituut wanneer de mentor in de praktijksituatie nauwelijks de theoretische principes aanraakt. Er is dan weinig sprake van een professionele ontwikkeling op de werkplek. Er is dan sprake van werkbegeleiding, waarin het leerpotentieel binnen de professionele ontwikkeling achterwege kan blijven (Kelchtermans et al., 2010, pp. 6-7) 🡪 BOVENSTAANDE SAMENGEVAT

Het is van belang om vanuit de opleiding transparante leerdoelen te formuleren vanuit een holistische opleidingsvisie in de lerarenopleiding (Kelchtermans et al., 2010, pp. 9). 🡪 In Relatie TOT LU

Vanuit de opleiding wordt gewerkt met competenties waarover zowel student, mentor als opleidingsinstituut een standpunt innemen over inhoeverre de competenties zijn behaald (Kelchtermans et al., 2010, pp. 10).

Werkplekleren vraagt van studenten dat ze kunnen en willen leren. Het vraagt een actieve en zelfsturende opstelling (Kelchtermans et al., 2010, pp.10) 🡪 Bij de uitkomsten in relatie brengen met het interview

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste ed.). Boom Lemma.

Sommige onderwijsprocessen, waarin studeten uitgenodigd worden om eigen manier van doen, denken en ontdekken te onderzoeken, zouden wenselijker kunnen zijn dan zeer effectief toewerken naar vooraf bepaalde doelen (Biesta, 2012, pp. 26).

De commissie van Eurepese Gemeenschappen, aangehaald in Biesta (2012, pp. 28) beschrijft: ‘De rol van de leraar moet er eentje worden van begeleiding, facilitering, mentoring, ondersteuining en coaching in dienst van de pogingen van de lerende zelf om kennis te vergaren, te gebruiken, en uiteindelijk te produceren’.

Leren is afhankelijk van de activiteiten van de leerling. Dit biedt kansen voor de emancipatie tussen leerling en leerkracht. De lerende kan worden aangemoedigd de eigen onderwijsagenda te bepalen. Binnen dit individuele leren is er binnen onderwijs altijd sprake van een *relatie* waarin iemand, iemand anders onderwijst (Biesta, 2012, pp. 29). 🡪 RANCIERE

Biesta (2012, pp. 30) noemt het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip naast het kunnen oordelen en onderscheiden met behulp van vaardigheden een onderdeel van de kwalificatie. De kennis en vaardigheden zijn ook van belang bij andere aspecten van het leven, zoals culturele geletterdheid, burgerschap en politieke geletterdheid. 🡪 COMPETENTIE

De kwaliteit van subjectwording houdt in er persoonsvorming, of soorten persoonsvorming, mogelijk worden gemaakt binnen onderwijspraktijken. Iedere vorm van onderwijs zou aan dit proces van subjectwording moeten bijdragen zodat degene die onderwezen wordt meer autonoom en onafhankelijk wordt in het denken (Biesta, 2012, pp. 31).

Goed onderwijs zegt altijd iets over kwalificatie, socialisatie en subjectwording (Biesta, 2012, pp. 32) 🡪 IN RELATIE TOT RELEVANTIE VAN DE VRAGEN BIJ FOTOVISIE.

‘Het gevaar is dat we in een situatie belanden waar we datgene waardevol vinden wat wordt gemeten in plaats van dat we bezig gaan met het meten wat we waardevol vinden’ (Biesta, 2012, pp. 36).

Het is de vraag wat goed onderwijs behelst in plaats van wat effectief onderwijs behelst (Biesta, 2012, pp. 36).

Binnen de discussie van evidence-based handelen wordt het beroepsmatige handelen benoemt als interventie. Vervolgens wordt van het onderzoek verwacht dat het bewijs levert over de effectiviteit van interventies. Een interventie is effectief als er een relatie is tussen de oorzaak (de interventie) en het gevolg (de resultaten) (Biesta, 2012, pp. 41).

Onderwijs is mogelijk via het proces van (wederzijdse) interpretatie, waarbij de leerlingen dat wat onderwezen wordt proberen te interpreteren en te begrijpen (Biesta, 2012, pp. 42).

‘Onderwijs heeft een model nodig dat de niet-causale aard van onderwijsprocessen erkent’ (Biesta, 2012, pp. 43)

Kennen kan ons controle geven over handelingen en geeft vat op de relatie tussen handelingen en hun gevolgen (Biesta, 2012, pp. 45) 🡪 IN RELATIE MET KENTHEORIE DEWEY?

Het idee van ervaring is dat de gevolgen van de acties worden ervaren en als gevolg daarvan er veranderingen plaatsvinden. Je hoeft daarmee niet altijd informatie over ‘de wereld’ waarin je je handelt te hebben alvorens kunt handelen. Door te handelen leren we om vervolgens de gevolgen van het handelen te ondergaan. Door de tussenkomst van denken of reflectie onstijgt het handelen blinde trial en error concepten, maar verwordt het tot intelligent handelen (Biesta, 2012, pp. 46).

‘Denken is het uitproberen in de verbeelding van diverse mogelijke handelingen, die met elkaar om voorrang strijden’ (Biesta, 2012, pp. 47) 🡪 WAAROM DE METHODIEK KAN WERKEN

Onderzoek kan ons vertellen wat heeft gewerkt, maar niet wat zal werken (Biesta, 2012, pp. 47)

Binnen onderwijs zijnde middelen en de doelen intern met elkaar verbonden en er is sprake van een niet-causale en normatieve karakter. Daarmee is onderwijs geen interventie of behandeling (Biesta, 2012, pp. 52).

Evidence based onderzoek is gericht op ‘wat werkt’. In onderwijs moet echter de vraag worden gesteld over onderwijspedagogische kwaliteit van de middelen. Wat leert de leerling van bepaalde middelen of strategieën (Biesta, 2012, pp. 54). 🡪 IN RELATIE BRENGEN MET UITKOMSTEN

Prestatie-indicatoren dienen de kwaliteit van de prestatie te meten en moeten niet gekozen zijn omdat ze makkelijk te meten en controleren zijn (Biesta, 2012, pp. 61).

De verantwoordingscultuur lokt gedrag uit dat bij dit systeem past, maar stimuleert niet tot professioneel en verantwoordelijk gedrag (Biesta, 2012, pp. 62).

Nabijheid draait om het hebben van aandacht. Of de nabijheid wordt gerealiseerd hangt af van individuele pogingen en inspanningen om aandacht te hebben en te wachten (Biesta, 2012, pp. 73).

Wanneer er wordt gekozen om in onderwijs richting te geven aan of kwalificatie, of socialisatie of subjectificatie dan betekent dat niet dat er geen effecten binnen de andere onderdelen plaatsvinden (Biesta, 2012, pp. 75).

Onderwijs doet een beroep op de vraag hoe we als mens verschijnen binnen de wereld. Oordelen over hoe we verschijnen dient plaats te vinden na het verschijnen en niet ervoor (Biesta, 2012, pp. 81). 🡪 GAAT TE VEEL OVER SUBJECTWORDING. NIET OVER COMPETENTIES