**Praktijkleren**

***Het leren in de praktijk***

‘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)

Zoals in de inleiding van het onderzoek duidelijk wordt bevindt dit onderzoek in de context van het praktijkleren. Binnen het praktijkleren komen verschillende typen leeractiviteiten en leerprocessen voor. Deze typen leeractiviteiten en leerprocessen, die gecombineerd voorkomen, zijn onder andere: onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten en verbinden met theoretische kennis (Onstenk, 2016). Het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs, waar dit onderzoek zich op richt, doet op deze leerprocessen een beroep. De opleidingsdidactische uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar versterken (Kelchtermans et al., 2010).

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Ontstenk, 2016). Begeleiding binnen dit leren vraagt om het beantwoorden van de vraag wat er nodig is om ergens te komen. Begeleiding in een opleiding richt zich daarnaast op de vraag om ergens uit te komen wat van de opleiding gevraagd wordt om startbekwaam te zijn (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021). Het begeleiden van het leren op de werkplek is de kern van het opleiden op de werkplek. Hier vindt 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). Het dramaonderwijs dat de student aanbiedt kent een formeel aspect. Het wordt gericht aangeboden om de toekomstig leerkracht kennis te laten maken en te bekwamen met vaardigheden die bij het aanbieden van dramaonderwijs hoort. Het aanbieden van dramaonderwijs is onderdeel van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) en daarmee onderdeel van het formeel te leren handelen. Daarnaast kent dit aanbieden van dramaonderwijs binnen het werkplekleren ook een meer informeel leren, omdat door te doen de student kennis toepast, vaardigheden ervaart en zijn eigen attitude ten opzichte van dramaonderwijs ervaart. Deze ervaringen zijn breder toepasbaar dan het aanbieden van dramaonderwijs alleen.

***Begeleiding binnen het praktijkleren***

‘Begeleiding is het geheel van relaties dat van betekenis is voor de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar.’ (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

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 (Kelchermans et al., 2010). Binnen de praktijk van Inholland Den Haag in relatie tot het dramaonderwijs is dit de student (de lerende), de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats) en de opleidingsdocent dans/drama vanuit het instituut.



Driehoek opleiding, lerende en de werkplek (Kelchtermans et al., 2010, p. 9).

De aankomend leraar leert gewild en ongewild door het doen van het werk in de praktijk (Onstenk, 2016). De student wordt binnen de opleiding begeleid door de werkplekbegeleider (praktijkbegeleider) en de instituutsopleider (opleidingsdocent). De laatste is meestal meer op afstand. Ook andere personen in de school kunnen een begeleidende rol spelen (Onstenk, 2018). De praktijkbegeleider 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)

Chris Kroeze (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) sluit daarbij aan door aan te geven dat meerdere rollen in de school een rol van betekenis kunnen spelen in de ontwikkeling van de student. Als het gaat om dramaonderwijs binnen het praktijkleren kunnen bijvoorbeeld ook vakdocenten binnen de school of collega’s met een affiniteit of specialiteit voor dramaonderwijs een rol spelen. Leren op de werkplek betekent dat je kunt leren binnen de mogelijkheden die er op de opleidingsschool zijn. Aanvullend geeft Chris Kroeze aan binnen het vraagstuk wat nu eigenlijk effectief leren is dat het maken van voldoende uren van belang is. Daarnaast noemt hij reflectie als belangrijk onderdeel van effectief leren (waarbij hij opmerkt dat het schrijven van verslagen niet leidt tot reflectie), actief zelf mogen sturen (eigenaarschap), leren in de echte situatie en tot slot de wijze van begeleiding. Binnen de begeleiding geeft hij aan dat alle wijzen van begeleiding door elkaar lopen en dat een student voor juiste begeleiding niet altijd bij zijn vaste begeleider hoeft te zoeken naar de juiste begeleiding. Deze kan de student ook op andere plekken vinden.

Leren in een beroepsomgeving betekent dat je ziet dat de leraren dingen doen, maar dat je niet ziet wat er onder de handelingen ligt. Je ziet de bovenkant van de ijsberg, maar niet alle beweegredenen eronder. Hierin heb je als student dus de vraag te stellen wie of wat je nodig hebt om je hiertoe te verhouden. Vanuit de (filosofische) theorie van de ‘tacit knowledge en routines’ is het zo dat sommige leraren niet meer de herinnering hebben aan hoe ze ooit de vaardigheden geleerd hebben. Het bewustzijn van die intuïtie, handelingen en routines is verworden tot onbewuste kennis. Werkplekleren is altijd situatie gebonden, persoonsgebonden en complex. Het is complex omdat routines soms onbewust aanwezig zijn. Het omgooien van die routines is nog moeilijker (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

De student ziet in het praktijkleren welke competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen) hij nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. 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 verworven aan de hand van gebeurtenissen in de praktijk. 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 het eigen werk. De school dient de student te ondersteunen in dergelijke situaties (Onstenk, 2016).

***Begeleiding van de praktijkbegeleider met betrekking tot dramaonderwijs***

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

Leren is niet alleen het opnemen van kennis. Het is een actief proces. De student eigent 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 doet de student door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis. Dit is onderdeel van het praktijkleren. De kwaliteit van de praktijk heeft invloed op mogelijke leereffecten (Onstenk, 2016).

Deze kwaliteit van de praktijk in de begeleiding van de student kent een aantal aspecten. Allereerst is de ervaring en affiniteit met het begeleiden van studenten (stagairs) in algemene zin. De praktijkbegeleider heeft hiervan dus een bepaalde kennis van, vaardigheden in en/of oefening in gehad. Daarnaast is er sprake een kwaliteit in kennis en vaardigheden binnen het aanbieden van dramalessen. Tot slot is er ook nog sprake van een affiniteit met betrekking tot het aanbieden van dramaonderwijs. Deze kan bijvoorbeeld meer gericht zijn op het aanbieden van drama als middel, als doel of het inzetten als didactisch middel (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021; Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

Binnen het begeleiden is het vanuit de pedagogische, filosofische denken niet de vraag ‘wie wie onderwijst’, maar er is een ‘wij’ dat ‘ons’ onderwijst. Door aan elkaar te vertellen (het te verhalen) ontstaat een gelijkheid in intelligentie, ondanks dat de gelijkheid in kennis niet gelijk hoeft te zijn. Naast het kunnen duiden van de doorlopen stappen is het vertellen een basis van de uitgangspositie van de gelijkheid in intelligentie (Rancière, 2007). Binnen de begeleiding van het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen vanuit het denken van Rancière: : ‘wat zie je?’, ‘wat denk je ervan?’, ‘wat doe je ermee?’ (Rancière, 2007, p. 25). Zo is de student vanuit de gedachte van Rancière geen papegaai van zijn begeleider, maar komt hij tot leren door al het andere met de ervaring van het lesgeven te verbinden. Een praktijkbegeleider kan aanvullend altijd aan de student vragen om iets op te zoeken waarmee hij hetgeen hij zegt kan verifiëren. Hetgeen dat de student voor deze verificatie gebruikt kan binnen het praktijkleren door zowel de praktijkbegeleider als de opleidingsdocent worden gevalideerd.

Wanneer studenten aangeven (bijlage 1) dat de praktijkbegeleiders niet weten hoe ze dramalessen moeten aanbieden en daarom de student niet kunnen begeleiden, dan minachten de praktijkbegeleiders zichzelf, maar ook de student. Vanuit Rancière (2007) plaatst de praktijkbegeleider daarmee anderen in de superieure rol en bewerkstelligt daarmee een ongelijke emancipatie. Zo wordt er niet toegekomen aan de taak van het leren. Het is vanuit diezelfde gedachte van belang om de handelingen uit te voeren in combinatie met de wil om erop te reflecteren.

Het is dus zaak dat de praktijkbegeleider vanuit de ervaringen van de student het gesprek voert met de student om het leren te begeleider. Dit ongeacht zijn of affiniteit, kennis en/of vaardigheden met betrekking tot begeleiding en/of dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn in de begeleiding. Met betrekking tot dit onderzoek is het dan ook zaak te onderzoeken hoe de interventie bijdraagt aan verbinden van de ervaring met betrekking tot dramaonderwijs aan (vak)didactische en pedagogische principes.

***Begeleiding van de opleidingsdocent binnen de interventie met betrekking tot dramaonderwijs***

‘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)

Zoals blijkt uit de inventarisatie van de contacturen van studenten met betrekking tot dramaonderwijs en Onstenk (2018) blijft de opleidingsdocent meer op afstand in de begeleiding dan de praktijkbegeleider. De opleidingsdocent heeft hierin te maken met een wisselwerking in beïnvloeding op afstand tussen de opleidingsdocent, de student en de praktijkbegeleider. Vanuit de theorie van Moore (1997) zijn er in dit begeleidingstype vanuit de opleidingsdocent een aantal kanttekeningen om rekening mee te houden.

De in 1972 ontstane theorie of transactionele distantie is een pedagogisch concept dat de relatie tussen de leerkracht en de lerende beschrijft wanneer ze door tijd en of ruimte worden gescheiden. Er wordt hierbinnen onderscheid gemaakt tussen drie variabelen: dialoog, structuur en autonomie. Aanvullend geeft Moore aan dat hoe groter de afstand (fysiek, verbaal, dialoog en frequentie) hoe meer structuur er aangeboden dient te worden, maar ook hoe groter de autonomie van de student daarmee wordt.

Kolen (2020) geeft hierbij de handvatten in het aanbieden. Om informatie op afstand over te brengen kan er asynchroon en multimediaal gewerkt worden. Dat wil zeggen dat de student het lesmateriaal, dat divers kan zijn qua vorm (bijvoorbeeld: kennisclips, artikelen, podcast) in de voorbereiding of in verwerking, op een eigen moment kan gebruiken of maken.

In deze aansturing van de opleidingsdocent begeleidt zowel de praktijkbegeleider als de opleidingsdocent de student. Er is geen congruentie tussen het leren op de werkplek en het leren op het opleidingsinstituut wanneer de praktijkbegeleider in de praktijksituatie nauwelijks de theoretische principes aanraakt (Kelchtermans, 2010). De interventie in dit onderzoek is erop gericht om de student te begeleiden op de didactische principes met betrekking tot dramaonderwijs door een manier van gesprekvoering tussen de student en de praktijkbegeleider in te leggen. Maurice Specht (persoonlijke communicatie, 27 november 2021) benoemde dit als het proberen te raken van de student via de ander.

Bronnenlijst:

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

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>

Kolen, B. (2020). *Impact op afstand* (1ste ed.). Coutinho.

Moore, M. "Theory of transactional distance." Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education (1997), Routledge, pp. 22-38 🡪 CHECK DEZE APA

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>

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>

Rancière, J. (2007). De onwetende meester (2e druk). Acco.

Van Nunen, A., & Swaans, R. (2018). *Kennisbasis dans en drama lerarenopleiding basisonderwijs*. 10voordeleraar. Geraadpleegd op 20 september 2021, van https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf

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 (Kelchermans 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 (Kelchermans et al., 2010, pp. 8). 🡪 In relatie met competentie en ranciere

‘De feedback van de mentor is vaak situatie gebonden 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 (Kelchermans 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 (Kelchermans et al., 2010, pp. 10).

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

Kolen, B. (2020). *Impact op afstand* (1ste ed.). Coutinho.

Om informatie op afstand over te brengen kan er asynchroon en multimediaal gewerkt worden. Dat wil zeggen dat de student het lesmateriaal, dat divers kan zijn qua vorm (bijvoorbeeld: kennisclips, artikelen, podcast) in de voorbereiding of in verwerking, op een eigen moment kan gebruiken of maken (Kolen, 2020, pp. 47).

Bij het werken met kennisclip is het goed om in ogenschouw te nemen dat: deze tussen des zes en negen minuten duurt, maximaal drie onderwerpen worden behandeld, de voorkennis wordt geactiveerd, de structuur wordt aangekondigd en erop teruggegrepen wordt (Kolen, 2020, pp. 49).

Door met studenten op afstand in gesprek te gaan over leerdoelen en het waarom van het nut van de leerdoelen met betrekking tot de werkzaamheden als professional te bespreken is het voor de student makkelijker nieuw materiaal aan eigen ervaringen te koppelen. Dit bevordert het leren. (Kolen, 2020, pp. 39). 🡪 LEERDOELEN ALLICHT BESPREKEN VOOR HET VAK… OF IS DIT ROL SLB?

Studenten gebruiken altijd meerdere manieren om te leren: visueel, tekstueel, auditief en kinesthetisch. Binnen het afstandsonderwijs is het motiveren van studenten een uitdaging. Motivatie hangt samen met het type motivatie en de leeractiviteit. Er kan sprake zijn van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Wanneer een student intrinsiek gemotiveerd is zal deze opdrachten eerder maken en makkelijker toetsen halen. Bij extrinsiek gemotiveerde studenten is dit lastiger (Kolen, 2020, pp. 40-41). 🡪 IN PRINCIPE GEEN BETREKKING BIJ HET ONDERZOEK, WEL ALS HET LASTIG BLIJKT OM STUDENTEN TE MOTIVEREN (DAN UITDIEPEN) OF ALS UIT DE TRANSCRIPTIE EEN RELATIE BLIJKT.

Ten behoeve van de motivatie is het van belang dat de student een verwachting moet hebben bij de uit te voeren taak. De student kan zich weliswaar bekwaam voelen in een taak, maar als voor hen niet duidelijk wat het nut van de opdracht is dan is er geen motivatie om te taak te doen (Kolen, 2020, pp. 43) 🡪 COMPETENTIE, BEKWAAM

Om de intrinsieke motivatie aan te wakkeren kunnen extrinsieke motivatoren als deadlines, verwachtingen en transparantie helpen. Zorg er daarnaast voor dat de studenten in beeld blijven en ze tijdens (online) bijeenkomsten het woord krijgen. 🡪 AANDACHT VOOR WIJZE VAN AANSTURING.

Wanneer er geluisterd op afstand (bijvoorbeeld bij een teamgesprek) vraagt dat meer. Het is belangrijk om dan LSd (Luisteren, Samenvatten, Doorvragen) toe te passen, omdat de non-verbale communicatie minder aanwezig is en zo misverstanden kunnen worden voorkomen (Kolen, 2020, pp. 87). 🡪 IN RELATIE TOT GEVOERDE TEAMSGESPREKKEN EN WAT ER IN DE TRANSSCRIPTIE TE LEZEN IS

IMPACT OP AFSTAND HEEFT EEN RELATIE MET TDT

Moore, M. "Theory of transactional distance." Keegan, D., ed. "Theoretical Principles of Distance Education (1997), Routledge, pp. 22-38 🡪 CHECK DEZE APA

LET OP DE CONTEXTUALISERING VAN DEZE BRON. ER IS GEFUNDEERDE COMMENTAAR OP GEGEGEVEN. DUS HOE BETROUWBAAR IS HET? NIET WETENSCHAPPELIJK…MEER FILOSOFISCH?

De in 1972 ontstane theorie of transactionele distantie is een pedagogisch concept dat de relatie tussen de leerkracht en de lerende beschrijft wanneer ze door tijd en of ruimte worden gescheiden. Er wordt hierbinnen onderscheid gemaakt tussen drie variabelen: dialoog, structuur en autonomie. (Moore, 1997, pp 22-23).

Er zijn verschillende wijze van transactionele distantie waarmee de relatie tussen de lerende en leerkracht in tijd en ruimte kan verschillen (Moore, 1997, pp. 23, 34-36) 🡪 WELKE WIJZE STUUR IK HET AAN? WELKE WIJZE STUURT HET ONDERZOEK HET AAN? TEKEN DIT. CONNECTIE MET BLENDED, FRANSSEN?

De dialoog ontstaat wanneer iemand een ander instructies geeft. De term dialoog beschrijft deze interactie, of een serie van interacties. Een dialoog heeft een bedoeling, is constructief en wordt door beide partijen gewaardeerd. Beide partijen zijn in de dialoog een actieve luisteraar en dragen bij aan de dialoog (Moore, 1997, pp. 24). 🡪 OVER DE DIALOOG, RELATIE, AFSTAND IN DE PRAKTIJK

Een dialoog op met een lerende op afstand is trager, wanneer een vertragend medium (zoals e-mail) wordt gebruikt, maar daardoor allicht meer reflectief en doordacht. Het gekozen medium heeft dus invloed op het eventueel terugdringen van de transactionele distantie. (Moore, 1997, pp. 24-25) 🡪 AANNAAME. 🡪 BENOEM WIJZE VAN CONTACT INHOLLAND

Ook het aantal aan te sturen studenten heeft invloed op de distantie in interactie qua aansturing (Moore, 1997, pp. 25).

De dialoog wordt daarnaast beïnvloedt door persoonlijkheidseigenschappen van de leraar, de student en door de inhoud (Moore, 1997, pp. 25). 🡪 ZEER VEEL VARIABELEN

Een tweede aspect dat impact op de transactionele afstand heeft is de structuur waarin de inhoud aangeboden wordt. De gekozen structuur bepaald namelijk de hoeveelheid dialoog en de snelheid van de dialoog die er toegestaan wordt (Moore, 1997, pp. 26) 🡪 DUID EVENTUEEL DE STRUCTUUR ZOALS DIE IS BIJ INH EN IN RELATIE TOT HET ONDERZOEK.

Hoe groter de afstand, hoe meer autonomie (het derde aspect binnen de transactional distance theory) de student moet nemen. De student moet namelijk beslissingen maken en oordelen vellen binnen en over de studiestrategieën. Zonder dialoog beslist de student op welke wijze en hoe e wat wordt gebruikt. Hoe groter de afstand, hoe groter het beroep op de autonomy (Moore, 1997, pp. 27). 🡪 INTERESSANT. RELATIE MET DIGI EN DT. PRAKTIJKLEREN

Er is een relatie tussen de dialoog, de aangeboden structuur en de autonomie (Moore, 1997, pp. 27) 🡪 AFBEELDING VAN SCHEMA TOEVOEGEN

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

6 oktober 2021 – Lezing Chris Kroeze over WERKPLEKLEREN

(Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

Uit de lezing van Chris Kroeze bleek….

Kroeze begint zijn lezing met aan te geven dat zijn lezing gaat over de vraag hoe je tegemoetkomt aan de behoefte van de student. Chris Kroeze is 20 jaar bezig met het onderzoeken van hoe leren in de beroepspraktijk werkt in de opleiding. In ieder geval heeft hij kunnen concluderen: ‘vertrouw niemand die zegt dat die weet hoe het moet’. En: ‘Er is meer dat we niet weten, dan wel weten’.

Chris Kroeze gaat in op een aantal aspecten: (1) leren op de werkplek; (2) leren op de werkplek en begeleiding; (3) Begeleiding en samen opleiden en (4) de uitdagingen van Samen Opleiden.

Binnen het werkplek leren is er sprake van mogelijkheden (affluence) en doen (agency), waarbinnen geleerd wordt. Leren gaat over het opbouwen van patronen, waarbij je onderzoekt wat er nodig is aan kennis en houding. 🡪 KOPPELING NAAR BEWUSTWORDING. PATRONEN HERKENNEN EN OPBOUWEN

Leren op de werkplek betekent dat je kunt leren binnen de mogelijkheden (het klimrek) die er op de opleidingsschool zijn. Niet elk klimrek is identiek en dus is er sprake van gesitueerd leren. 🡪 IN RELATIE TOT HET LEREN ZOALS MET ONSTENK GESPROKEN DAT DE ERVARING EN DE MOGELIJKHEDEN VAN DE TAAL VAN DE STUDENT DUS MEDE BEPALEND HIERIN ZIJN.

‘Wat niet in het klimrek zit, daar kun je ook niet in klimmen’ 🡪 CITAAT. CONTEXT: PRAKTIJKLEREN, ERVARING, GESPREK ONSTENK

Leren in een beroepsomgeving betekent dat je ziet dat de leraren dingen doen, maar dat je niet ziet wat er onder de handelingen ligt. Je ziet de bovenkant van de ijsberg, maar niet alle beweegredenen eronder. Hierin heb je als student dus de vraag te stellen wie of wat je nodig hebt om je hiertoe te verhouden. Vanuit de (filosofische) theorie van de ‘tacit knowledge en routines’ is het zo dat sommige leraren niet meer de herinnering hebben aan hoe ze ooit de vaardigheden geleerd hebben. Het bewustzijn van die intuïtie, handelingen en routines is verworden tot onbewuste kennis. 🡪 CONNECTIE MET GESPREK ONSTENK. ZE ZIJN ONBEWUST BEKWAAM.

Werkplekleren is altijd situatie gebonden, persoonsgebonden en complex. Het is complex omdat routines soms onbewust aanwezig zijn. Het omgooien van die routines is nog moeilijker. 🡪 ROUTINES, BEWUSTZIJN, BEWUSTWORDING

Chris Kroeze ging in op het vraagstuk wat nu eigenlijk effectief leren is. Hierin noemt hij: het maken van voldoende uren, reflectie als belangrijk onderdeel van effectief leren (waarbij hij opmerkt dat het schrijven van verslagen niet leidt tot reflectie), actief zelf mogen sturen (eigenaarschap), leren in de echte situatie en tot slot de wijze van begeleiding. Binnen de begeleiding geeft hij aan dat alle wijzen van begeleiding door elkaar lopen en dat een student voor juiste begeleiding niet altijd bij zijn vaste begeleider hoeft te zoeken naar de juiste begeleiding. Deze kan de student ook op andere plekken vinden. 🡪 ACTIEF ZELF STUREN, RELATIE FOTO-KEUZE (ONDERBOUWING), REFLECTIE ALS MIDDEL NIET ALS DOEL

Onder begeleiding verstaat Chris Kroeze ‘het geheel van relaties dat van betekenis is voor de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar’. 🡪 DEFINITIE, CITAAT, LET OP: HET GEHEEL EN BETEKENIS

Begeleiding kent vele behoeften van rolmodel, tot gastheer en van leermeester tot raadgever, en nog zeer veel variaties hierop. Niet altijd kunnen alle formele begeleidingsrollen kunnen worden vervuld door één persoon. De studenten geven aan welke rol ze behoeven en wat ze vragen van de begeleiding. De studenten gaan daarmee ook op zoek naar wie deze begeleiding kan bieden. Goede begeleiding is geen vast protocol, tenzij dit aansluiten. Goede begeleiding zoekt naar mogelijkheden, onderzoekt de behoefte en stelt de begeleiding centraal en niet de begeleider. 🡪 DE INTERVENTIE IS SLECHTS EEN ONDERDEEL VAN DE VOLLEDIGE BEGELEIDING. GEEFT SLECHTS ENKELE ROLLEN HIERVAN.

Zowel de student als de ervaren professional heeft begeleiding nodig. 🡪 VOOR MEERDERE DOELGROEPEN RELEVANT

Begeleiding is niet alleen relevant voor de student als student, maar daarmee laat je de student ook zien wat begeleiding is. 🡪 TOEKOMSTGERICHT

Begeleiding vraagt om het beantwoorden van de vraag wat er nodig is om ergens te komen. Zowel in formele als informele organisaties. Begeleiding in een opleiding richt zich daarnaast op de vraag om ergens uit te komen wat de opleiding vraagt om startbekwaam te zijn. Dit kan een spanningsveld met zich meebrengen. 🡪 BEGELEIDEN, WAARTOE?

Begeleiding moet zich niet richten op het volgens van protocollen of een model, maar op de vraag hoeveel en welke begeleiding fijn is voor het leren van de student. 🡪 BEPALEND VOOR DE KEUZE VAN TYPE EN WIJZE VAN VRAGEN. HIEROM DE VOORKEUR VOOR EEN MEER ITERATIEVE BENADERING