

Praktijkleren

Samen Opleiden

“Het leggen van de verbinding tussen praktijk en theorie heeft in het opleiden van leraren een sterke en lange traditie.”

(Hogeschool van Amsterdam, 2020, p. 9)

Er is binnen het opleiden van leraren steeds vaker sprake van een intensieve samenwerking binnen de leeromgeving. Zowel het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU hebben de ambitie om van samen opleiden de norm te maken (Hogeschool van Amsterdam, 2020).

Het kwaliteitskader voor Samen Opleiden (Hogeschool van Amsterdam, 2020) dat het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU samen opstellen noemt een aantal minimale vereisten voor de lerende leraar, de leeromgeving, de organisatie en partnerschappen en de kwaliteitscultuur. Onder andere noemen zij dat het delen van expertise en de integratie van het leren binnen verschillende loopbaanfasen van belang is. Binnen de leeromgeving wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het verbinden van theorie en praktijk genoemd, evenals begeleidingsprogramma's om in de uitvoering van taken tot een bepaald niveau, kennis, inzicht, routine en innovatief vermogen te komen.

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, p. 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). Een sterke praktijkcomponent binnen het opleiden voorkomt dat de leerkrachten in de eerste jaren van de loopbaan uitvallen. Zij zijn bovendien beter in staat om de theorie uit de lerarenopleiding eigen te maken en toe te passen (Hogeschool van Amsterdam, 2020)

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Onstenk, 2016). Competenties voor lesgeven in drama dienen ontwikkeld te worden gedurende de opleiding en loopbaan (De Nooij, 2021). 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 toekomstige 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

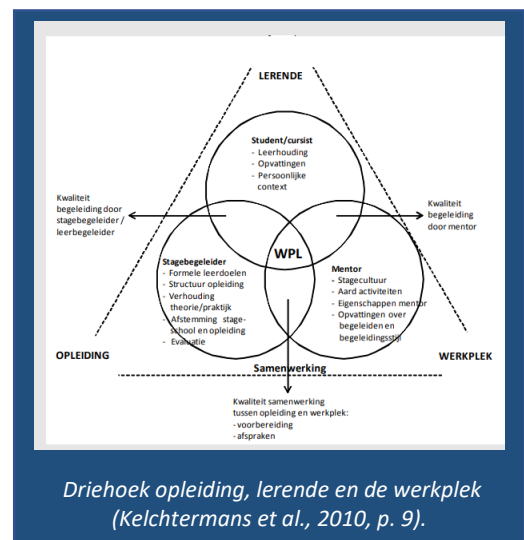
“Begeleiding is het geheel van relaties dat van betekenis is voor de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar.”

(Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

Het werkplekleren kent drie belangrijke actoren: de student met de educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut (Kelchtermans 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.

De aankomende 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 praktijkbegeleider en de opleidingsdocent als het gaat om de kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs. De opleidingsdocent bevindt zich meestal meer op afstand. Ook andere personen in de basisschool 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 verworven 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 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).

Om de kwaliteit in begeleiden te verbeteren biedt Inholland Academy (z.d.) een aantal post-hbo opleidingen aan. Deze zijn niet voorwaardelijk om een student in de stage te mogen begeleiden en

ook niet vakspecifiek op (drama)didactiek of dramaonderwijs gericht. Deze post-hbo opleidingen kennen kunnen bijvoorbeeld wel vanuit beeldcoaching vertrekken en daarmee goede begeleidingsvragen bieden. Het is hierbij weliswaar wel de vraag of er voldoende aandacht is voor vakdidactische begeleiding.

De kwaliteit van de praktijk in de begeleiding van de student kent bijvoorbeeld 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 het 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 begeleiden. 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, p. 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 et al., 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.

Kritieken

Kritische noot: een gezamenlijk curriculum

Binnen het kwaliteitskader voor Samen Opleiden (Hogeschool van Amsterdam, 2020) wordt ook gesproken van het gezamenlijk opstellen van opleidingsdoelen, curriculuminhoud en didactisch ontwerp van onderwijs. Hierbij dient er sprake te zijn voor een zichtbare verbinding tussen opleidingsomgeving en werkomgeving. Op dit moment is er echter nog altijd sprake van opleidingsdoelen die op basis van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) door pabo van Inholland worden vastgesteld. Zo geldt dit ook voor het didactische ontwerp en de curriculuminhoud.

Kritische noot: zorg om borging kwaliteit binnen Samen Opleiden

Het Samen Opleiden is volgens de NVAO niet goed als geheel te beoordelen, omdat de NVAO alleen kijkt naar de wettelijke opdracht van het hoger onderwijs binnen het Samen Opleiden. Hierom hebben het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, VU, vereniging van hogescholen en de VSNU besloten om een landelijk kader voor kwaliteit te gaan ontwikkelen op basis van een systeem van peer review. Dit kwaliteitskader en de peerreviewmethodiek gaan uit van gezamenlijke verantwoordelijkheid in ontwikkeling en kwaliteitswaarborging (Hogeschool van Amsterdam, 2020).