

ADOLESCENTIEPSYCHOLOGIE: VAN THEORETISCH VAK OP DE HOGESCHOOL NAAR EEN PRAKTIJK- GERICHTE LEERWERKTAAK IN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Mariëlle Theunissen, Hogeschool Rotterdam
Martin van der Plas, Scalda, Zeeuwse Academische Opleidingsschool
Jan Roelevink, Opleidingsschool Rotterdam

Een team van school- en instituutopleiders van de tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam heeft het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie herontworpen, zodat het betekenisvol en praktijkgericht in de context van de opleidingsschool uitgevoerd kan worden. Het werken in het team bleek een langzaam proces van elkaar leren kennen en waarderen, van het matchen van belangen van school en instituut. In het uiteindelijke product, een leerwerktaak, komen theorie, praktijk en de student zelf samen. De uitvoering op locatie bleek soms lastig te organiseren, wat de kracht van de leerwerktaak tekort kan doen. Het team blijft zoeken naar optimalisering van de leerwerktaak en de uitvoering.

Situatieschets

De lerarenopleiding voor voortgezet onderwijs van Hogeschool Rotterdam maakt deel uit van meerdere opleidingsscholen. Een opleidingsschool is een samenwerkingsverband van de lerarenopleiding met een aantal scholen voor voortgezet en/of beroepsopleiding (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). In opleidingsscholen lopen studenten stage en volgen zij opleidingsonderdelen die op de school worden verzorgd. In de praktijk betekent dit dat veertig procent van het curriculum van de lerarenopleiding op de scholen wordt aangeboden. Opleiders van de lerarenopleiding (instituutopleiders) en opleiders van de scholen (schoolopleiders) werken samen om deze opleidingsonderdelen te ontwerpen en verzorgen (Theunissen, 2017). Schoolopleiders zijn leraren op een school, die nieuwe leraren begeleiden, studenten binnen de school opleiden, samenwerken met instituutopleiders, zorgen voor het matchen van studenten met werkplekbegeleiders en werkplekbegeleiders in hun werk ondersteunen (De Boer, Melief & Tigchelaar, 2009).

In overleg met vijf opleidingsscholen voor voortgezet onderwijs uit Rotterdam en omgeving, is gekozen om het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie uit te voeren in de schoolcontext. Criterium voor deze keuze is dat de schoolcontext meer kansen biedt om theorie en praktijk van Adolescentiepsychologie met elkaar te verbinden dan de cursus op de hogeschool die uit theoretische colleges en een schriftelijke kennistoets bestaat. Voor

Adolescentiepsychologie ligt dat voor de hand, omdat op de scholen adolescenten aanwezig zijn en in de praktijk geobserveerd kan worden wat in de theorie is geleerd. Adolescentiepsychologie is een opleidingsonderdeel voor eerstejaars studenten, die zich oriënteren op het leraarsberoep en op de doelgroep van 12 tot 18 jarigen.

Het doel van het artikel is laten zien hoe een opleidingsonderdeel eruit ziet dat door een team van school- en instituutsopleiders ontworpen is om in de schoolcontext verzorgd te worden. Het praktijkvoorbeeld wordt uitgewerkt aan de hand van drie onderwerpen: het team van school- en instituutsopleiders dat Adolescentiepsychologie verzorgt; de opbouw van het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie; en de evaluatie.

Het team

Bij werkplekleren gaat het om leren van, in en door werk. Een belangrijke ontwerpregel voor werkplekleren van Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman en Van Vlokhoven (2017) luidt dat werkplekleren om *co-makership* vraagt tussen lerarenopleiding en school. Deze ontwerpregel is een voorwaarde om tot gezamenlijke opleidingsonderdelen te komen.

In het studiejaar 2016-2017 is het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie ontworpen door een team van tien school- en drie instituutsopleiders. Het team is vier keer bijeengekomen. De opdracht luidde om het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie geschikt te maken om in de schoolcontext verzorgd te kunnen worden, met aandacht voor theorie, praktijk en de verbinding daartussen. Ontwerpcriteria waren het praktijkgericht en betekenisvol maken van Adolescentiepsychologie.

Bij het ontwerpproces waren - afhankelijk van de omvang van de opleidingsschool - één à drie schoolopleiders van elk van de vijf opleidingsscholen betrokken. De meeste opleidingsscholen stuurden schoolopleiders die affiniteit hadden met het onderwerp. Enkele schoolopleiders hadden ervaring met een eigen module 'Jeugdkunde' en waren bereid hun materialen te delen, zoals concrete praktijkopdrachten - bijvoorbeeld *speed-daten* met leerlingen. De drie betrokken instituutsopleiders - allen docenten van het vak Adolescentiepsychologie op de Hogeschool, waarvan één tevens cursusbeheerder is en het ontwerpproces begeleidde - stelden de materialen van het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie beschikbaar. Andere schoolopleiders hadden weinig of geen kennis en ervaring en maakten zich gaande het ontwikkeljaar de materialen eigen. Eén schoolopleider voelde zich uiteindelijk onvoldoende in staat om de leerwerktaak te verzorgen en heeft voor een vervanger gezorgd. Twee schoolopleiders hebben een *co-teaching team* gevormd met een instituutsopleider, zodat ze bij de eerste uitvoering de kunst konden afkijken. Op deze manieren was het werken in het team een vorm van professionalisering.

Terugblikkend kan het ontwerpproces in het team gekenschetst worden als het leren kennen van elkaars kwaliteiten en het leren waarderen van elkaars referentiekader.



Het ontwerp-
proces kan geken-
schetst worden als
het leren waarderen
van elkaars kwalitei-
ten en referentie-
kader.

Voor alle teamleden duurde het even om elkaars taal te leren spreken. De instituutsopleiders hadden het gevoel een cursus uit handen te geven: zou de kennisbasis voldoende aandacht krijgen? Van schoolopleiders werd verlangd ook theoretische onderdelen te verzorgen: niet iedereen voelde zich daartoe meteen in staat. Visie en prioriteiten van teamleden bleven soms impliciet, en zeker in het begin was er sprake van een gevoel van 'wij' en 'zij'. Regelmatig was het nodig opnieuw te benoemen wat het gemeenschappelijke doel was, namelijk het ontwerpen van een betekenisvol en praktijkgericht opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie en dat ieders kwaliteiten en inbreng hierbij nodig waren. Langzaam ontstond een open sfeer in de communicatie, voelden de deelnemers zich meer gelijkwaardig, of ze nu van een opleidingsschool of instituut afkomstig waren, en kon het vertrouwen groeien. Dit is essentieel voor een proces, waarin veel ideeën gedeeld worden (Tynjälä, 2008) en om te komen tot *co-makership*. Uiteindelijk is de samenwerking in het team door vrijwel iedereen als prettig ervaren.

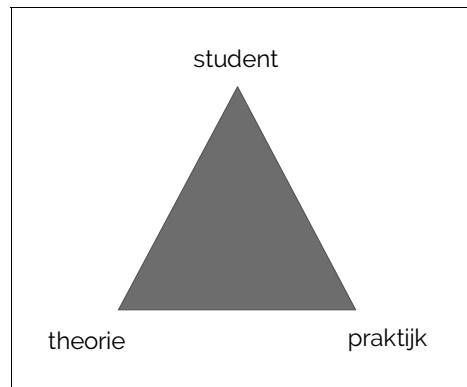
De opbouw

Het team heeft het opleidingsonderdeel Adolescentiepsychologie ontworpen in de vorm van een zogenaamde leerwerktaak. Een leerwerktaak is een taak waarin expliciet aandacht is voor de verbinding tussen praktijk en theorie (Steunpunt Opleidingsscholen, z.d.). Het ontwerpteam heeft aandacht besteed aan aanpassingsmogelijkheden van de leerwerktaak aan de verschillende contexten van de opleidingsscholen waar de leerwerktaak verzorgd wordt.

De leerwerktaak Adolescentiepsychologie ondersteunt de studenten in het verbinden van praktijk, theorie en hun eigen ontwikkeling, waarmee alle drie de aspecten van Samen opleiden aan bod komen (zie Figuur 1).

De leerwerktaak Adolescentiepsychologie bestaat uit drie onderdelen:

- 1 *Theoretische kennis over Adolescentiepsychologie*. Deze kennis is beschikbaar via literatuur, powerpoints en kennisclips. De schoolopleiders besteden tijdens bijeenkomsten aandacht aan de theorie, bijvoorbeeld door korte colleges of simultaanpresentaties, waarin de studenten delen van de theorie aan elkaar uitleggen. Omdat bij sommige scholen de contacttijd beperkt is, zijn er zes kennisclips opgenomen. Dit maakt het mogelijk dat de studenten zich de inhoudelijke uitleg via zelfstudie eigen maken.
- 2 *Praktijkopdrachten*. Het krachtige van het aanbieden van de theorie op locatie is dat de verworven kennis ter plekke verwerkt wordt



Figuur 1. Verbinden van praktijk, theorie en de eigen ontwikkeling. *Bewerking van: Swet & Van Huijgevoort (2012) en Timmermans (2016).*

met behulp van praktijkopdrachten. Deze praktijkopdrachten voeren de studenten tijdens en tussen de bijeenkomsten uit, bijvoorbeeld: observeren van genderspecifiek gedrag tijdens een pauze bij de kluisjes, interviewen van leerlingen over het nemen van risico's of het voorleggen van een moreel dilemma.

Studenten van de Opleidingsschool Rotterdam krijgen training in gesprekstechnieken zoals OMA (oordeel, mening, advies) thuislaten en LSD (luisteren, samenvatten, doorvragen) gebruiken. Hiermee worden de studenten voorbereid op praktijkopdrachten waarin ze gesprekken voeren met leerlingen of leraren.

Een voorbeeld van zo'n praktijkopdracht is het interviewen van een leerling die erg lijkt op hoe zij zelf waren in hun puberteit. Meestal ervaart de student dit als een makkelijk gesprek en kan hij na een evaluatie zijn gesprekstechnieken kritisch bekijken en verbeteren. Daarna voeren de studenten een gesprek met een leerling die niet op hem of haar lijkt. Vaak is het een leerling die de student als lastig ervaart en waar hij/zij moeilijk begrip voor op kan brengen. Dit gesprek levert meestal het meeste op.

Hieronder een reflectie van een student:

"Ik ging een beetje gespannen dit gesprek in, ik wil graag dat het beter ging tussen mij en de betreffende leerling en ik hoopte dat dit gesprek zou helpen. Aan het begin van het gesprek was ik heel open en ik vertelde direct dat er een spanning tussen ons zat. Het was goed dat ik dat zei, want zo wist ze meteen dat ik hiermee zat. Ik merkte aan haar dat het haar dwars zat. Ze was heel aardig en open tegen mij, ze heeft heel veel persoonlijke dingen tegen me verteld. Ik was erg verbaasd en blij met het gesprek. En ik vind dat het gesprek erg goed is verlopen, dit gesprek was veel persoonlijker en langer dan het eerste gesprek. Ik merk op school dat het een heel stuk beter gaat tussen mij en deze leerling. Ze zegt mij gedag op school en is rustig in de klas als ik lesgeef. Laatst sprak ze zelfs iemand in de klas aan, omdat ze vond dat hij stil moest zijn en op mij moest letten. Ik heb geleerd dat het heel erg belangrijk is aandacht te geven aan je leerlingen. Ook heb ik geleerd dat het goed is om wat van mezelf te vertellen, leerlingen vinden dit meestal interessant en ze zullen zich dan zelf ook vaak makkelijker openstellen."

- 3 **Autobiografie.** Als eindopdracht schrijven de studenten een autobiografie, waarin de studenten drie informatiebronnen expliciet verwerken: de theorie, de opbrengst van de praktijkopdrachten en relevante elementen uit hun eigen leven. Zo krijgt de driehoek uit Figuur 1 vorm en inhoud. De studenten verbinden in hun autobiografie dat wat ze zien bij leerlingen met hoe ze zichzelf als adolescent hebben ontwikkeld en wat de theorie erover zegt. Ze krijgen zicht op hun eigen ontwikkeling en wat dat betekent in hun rol voor de klas, en inzicht in het feit dat hun eigen ontwikkeling kan verschillen van de ontwikkeling die hun leerlingen doormaken.

De autobiografie is door de schoolopleiders beoordeeld met behulp van *rubrics*, die zichzelf in het team van school- en instituutopleiders mede hebben ontwikkeld. Deze *rubrics* zijn gericht op de mate waarin de studenten de theorie, de opbrengsten van de praktijkopdrachten en voorbeelden uit het eigen leven logisch en helder hebben weten te verbinden met elkaar. Maar ook is gelet op spelling en correct verwijzen naar literatuur. Het team van school- en instituutopleiders heeft tijdens een kalibreersessie intersubjectief

geoefend met het nakijken van de autobiografieën met behulp van de *rubrics*. De oefening leidde tot discussie en overleg, waarna de teamleden meer op één lijn kwamen. Het leidde ook tot een reeks wensen voor de aanscherping van de instructie van de autobiografie en *rubrics*.

Aan de hand van ingekorte citaten uit de autobiografieën worden verschillende aandachtspunten van de autobiografie geïllustreerd. Het eerste fragment laat zien dat het niet voor iedere eerstejaars student gemakkelijk is om een autobiografie over de adolescentie te schrijven en aan een beoordelaar voor te leggen:

"Persoonlijke kwesties vind ik al moeilijk te bespreken met mijn ouders. En nu moet ik een biografie gaan schrijven, over mijn eigen adolescentieperiode, die wordt beoordeeld door iemand die ik eigenlijk helemaal niet ken."

Het volgende fragment van een andere student geeft goed weer hoe de autobiografie een functie heeft voor het toekomstig docentschap:

"In deze autobiografie is te lezen hoe ik op het idee ben gekomen om deze opleiding te gaan doen en met welke aspecten ik rekening zal moeten houden met betrekking tot de psychologie van adolescenten. Door deze autobiografie te schrijven ben ik daar zelf ook beter achter gekomen."

Het bewustwordingsproces dat de adolescentieperiode belangrijk is geweest voor de opleidingskeuze, zal mogelijk een rol spelen in de aandacht die deze toekomstige docent zal hebben voor de keuzes van leerlingen. Daarnaast heeft het volgens deze student ook consequenties voor de verdere ontwikkeling als docent:

Juist in het docentschap is het belangrijk om terug te kijken en om te ontdekken waarom je keuzes hebt gemaakt. Door te kijken naar wat ertoe heeft geleid dat ik docent wil worden, kan ik mezelf ook blijven ontwikkelen in wat voor docent ik wil zijn en hoe ik gezien wil worden."

De evaluatie

De leerwerktaak Adolescentiepsychologie is in 2016-2017 nog niet systematisch geëvalueerd bij de studenten. Enkele schoolopleiders hebben evaluatiegegevens verzameld bij hun studenten, waaruit blijkt dat ze de leerwerktaak nuttig, leerzaam en interessant vonden. De studenten geven als verbeterpunt aan dat ze deze bijeenkomsten volgen in een groep studenten die - toevallig - stage lopen op dezelfde opleidingsschool en die ze verder nauwelijks kennen. Omdat de inhoud van de bijeenkomsten deels over henzelf gaat, vinden de studenten het lastig om zichzelf bloot te geven.

De studenten leveren rijke beschrijvingen in hun autobiografieën, waardoor de driehoek student-theorie-praktijk zichtbaar wordt, iets wat in de kennistoets niet gebeurde. Vrijwel alle studenten ronden het vak voldoende af (119 van de 121). De kwaliteit van de autobiografieën die tijdens de kalibreersessie zijn besproken in het team, sterkt het vertrouwen dat de verzorging van leerwerktaak in goede handen is.

Het uitvoeren van de leerwerktaak in verschillende contexten leidt tot diversiteit in uitvoeringspraktijk. Zo zijn er grote verschillen in contacttijd en het aantal bijeenkomsten tussen de opleidingsscholen: van 6 uur in drie bijeenkomsten tot 15 uur in vijf bijeenkomsten.

De schoolopleiders zijn qua contacttijd gehouden aan de mogelijkheden die de opleidingscholen boden. Scholen met meer tijd hebben bijvoorbeeld ruimte gereserveerd voor simultaanpresentaties van de stof en gesprekstraining.

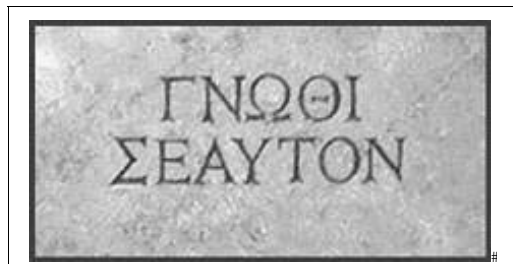
Het is bij sommige opleidingsscholen lastig gebleken om de bijeenkomsten van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie goed in te roosteren op momenten dat er veel leerlingen op school aanwezig zijn. Het was de bedoeling om tijdens de bijeenkomsten zoveel mogelijk gelegenheid tot contact met leerlingen te creëren. Maar als alle leerlingen aanwezig zijn, geven de schoolopleiders vaak zelf les en zijn er soms weinig lokalen beschikbaar. Dat leidde ertoe dat de bijeenkomsten vaak in de (late) middag zijn geroosterd, wat de beschikbaarheid van leerlingen beperkte. Deze dynamiek is tekenend voor veel opleidingsscholen, waar in feite sprake is van twee primaire leerprocessen: het leren van leerlingen en het leren van aankomende leraren, terwijl de organisatie van de school alleen is ingericht op het leren van leerlingen (Kroeze & Van Veen, 2017). Voor het inhoudelijk waardevolle idee achter Samen opleiden, namelijk het opleiden van de beste leraren voor de specifieke schoolcontext, die in staat zijn om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen, moet op de scholen voldoende ruimte en tijd worden vrijgemaakt.

Twee
primaire leer-
processen zijn in
de schoolcontext
soms moeilijk te
combineren.

Besluit

De opleidingsscholen ontwerpen op dit moment ook andere leerwerktaken samen met de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Het is belangrijk tijd te nemen voor het proces in deze ontwerpteams en het gezamenlijke doel telkens goed voor ogen te houden.

Het verzorgen van theorie op locatie blijkt kwetsbaar: zodra een ingewerkte schoolleider andere taken krijgt, is er niet vlot een vervanger te vinden die voldoende is ingevoerd in de theorie en de leerwerktaak. Er wordt nu verder gewerkt aan opties waarbij de theorie in de vorm van een *crashcourse* op de Hogeschool wordt aangeboden, zodat de schoolopleiders in de hun beperkt beschikbare contacttijd, even kunnen aanhaken bij de theoretische voorkennis van de studenten en meer aandacht kunnen besteden aan de praktijkopdrachten.



"Gnothi Seauton, Grieks voor 'Ken Uzelve', prijkte boven de tempel van Apollo, de plek waar de Grieken het Orakel van Delphi raadpleegden. Veel klassieke Griekse filosofen, zoals Socrates, waren overtuigd van het idee dat ware kennis over het leven start bij intensief zelfonderzoek." Bron: <https://www.filosofie.nl/nl/content/48739/lezingenreeks-ken-uzelve-een-filosofisch-fundament-voor-zelfinzicht.html>

Dank aan Niek van den Bogert voor zijn kritische lezing van eerdere versies van het artikel.

Referenties

- Boer, W. de, Melief, K., & Tigchelaar, A. (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen (Red.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 91-105). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kroeze, C., & Veen K. van (2017). Samen opleiden in twee contexten. In: M. Timmermans, & C. van Velzen (Red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 39-51). Werkendam, Hollandse indruk.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie* (No. 405-15-710). Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Steunpunt Opleidingsscholen. (z.d.). *Werken met leerwerktaken. Naar een natuurlijke integratie van theorie en praktijk*.
- Theunissen, M. (2017). *Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Timmermans, M. (2016). *Leerkracht. De toekomst zal het leren*. Lectorale rede. Breda: Avans Hogescholen.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2), 130-154.
- Van Swet, J., & Van Huijgevoort, H. (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de master (SIEN). In Van Swet, J., & Bakx, A. (red.). *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen*. (pp. 21-26). Eindhoven, Fontys OSO.

Auteursinformatie

Dr. Mariëlle Theunissen is werkzaam als lector Samen opleiden bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken zoals adolescentiepsychologie en praktijkonderzoek en ben stagecoördinator. Ze doet onderzoek naar het werkplek-curriculum en duo-stages.
m.w.g.theunissen@hr.nl.

Martin van der Plas is werkzaam als schoolopleider en lerarenopleider bij Scalda en hij is kernteamlid van de Zeeuwse Academische Opleidingsschool. Bij Scalda verzorgt hij samen met PTH Eindhoven de interne scholingstrajecten o.a. voor het pedagogisch didactisch getuigschrift. Hij is lid van het Fontys lectoraat 'Werkplekleren' van Bob Koster.
mvanderplas@scalda.nl

Jan Roelevink is werkzaam als schoolopleider bij de Opleidingsschool Rotterdam. Hij heeft aan de PABO gestudeerd en zowel in het basis- als voortgezet onderwijs gewerkt. Op een categorale mavo heeft hij de vakken Nederlands, geschiedenis, beeldende vorming en muziek gegeven. Als schoolopleider heeft hij de module Jeugdkunde ontwikkeld en verzorgd.
g.j.roelevink@calvijn.nl

