

Praktijkvoorbeeld

Met studenten als partners worden lerarenopleiders beter en effectiever in het rolmodellen

Gerda Geerdink & Marijke Gommers, Hogeschool Arnhem Nijmegen

Op de lerarenopleiding zijn we als docenten – anders dan op andere opleidingen – aan het doen wat we willen dat studenten leren: we onderwijzen hoe je moet onderwijzen. Passend bij die bijzondere taakstelling zijn lerarenopleiders rolmodellen voor hun studenten. De theorie leert dat niet alle lerarenopleiders zich daarvan bewust zijn of weten hoe ze dat het beste kunnen doen. En ook als ze dit wel doen, blijkt het voorbeeldmatig professioneel handelen niet altijd door studenten gezien te worden, zodat die er minder dan gewenst van leren.

Dit gegeven en een hoofdstuk uit de Kennisbasis voor lerarenopleiders van Powell en Swennen (2019) hebben binnen de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) geleid tot de ontwikkeling van een methodiek voor de lerarenopleiding, met als inzet de genoemde tekortkomingen te tackelen.

We hebben een drietrapsinterventie ontwikkeld en geëvalueerd bestaande uit: 1) toepassen van expliciet modellen door lerarenopleiders; 2) studenten aansturen op het bewust kijken naar het voorbeeldmatig professioneel handelen van hun lerarenopleiders; en 3) lerarenopleiders en studenten een professionele dialoog laten voeren over het pedagogisch-didactisch handelen. Uit de evaluatie van de interventie bleek dat zowel lerarenopleiders als studenten hiervan leren. Lerarenopleiders ervaren dat studenten veel van hun voorbeeldmatig pedagogisch-didactisch handelen niet oppikken als je dat niet extra benadrukt. De interventie maakte dat de lerarenopleiders hun didactische kennis opgefrist hebben. Studenten hebben naar eigen zeggen geleerd over de wijze waarop goede lessen opgebouwd zijn. Als nadeel werd gezien dat extra aandacht voor de wijze van lesgeven ten koste gaat van de inhoud van de les

Aanleiding

De theorie maar ook de opleidingspraktijk leren ons dat nog niet alle lerarenopleiders zich bewust zijn van hun bijzondere taak als lerarenopleider of weten hoe te handelen (Loughran, 2006; Powell & Swennen, 2019). Voor zijn promotieonderzoek ontwikkelde Powell (2016) manieren om lerarenopleiders meer bewust te maken van deze voorbeeldrol. Maar ook als lerarenopleiders dat doen, merken studenten het voorbeeldig handelen van hun opleiders niet altijd op en leren er daarom ook minder van dan gewenst. Van collega's onderwijskunde hoorden we dat ze elk college een andere werkvorm inzetten zodat studenten kennismaken met verschillende didactische benaderingen. Navraag leert dat dit studenten nooit is opgevallen. De specifieke aanpak en inzet van deze opleiders blijkt niet op te leveren wat bedoeld was.

Hier wilden wij (de auteurs van deze bijdrage) wat aan doen en het HAN-brede Student als Partner-project bood financieel en dus ook qua tijd mogelijkheden. De HAN vindt het partnerschap van studenten belangrijk. In het HAN-instellingsplan 2016-2020 (2016) staat geschreven dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs zowel bij docenten als bij studenten ligt. Uitgangspunt is dat je, zeker binnen een onderwijsorganisatie, nooit níét kunt samenwerken. Studenten zijn je (toekomstige) collega's met een andere rol. Studenten moeten erkend worden als (toekomstige) collega's. Studenten kunnen op allerlei onderdelen partner zijn binnen een onderwijsinstelling.

Dunne en Zandstra (2011) beschrijven verschillende stadia van partnerschap. De meest vergaande vorm is

studenten zien als collega's met wie de werkwijze binnen de colleges bediscussieerd wordt. Voor dat stadium is hier gekozen.

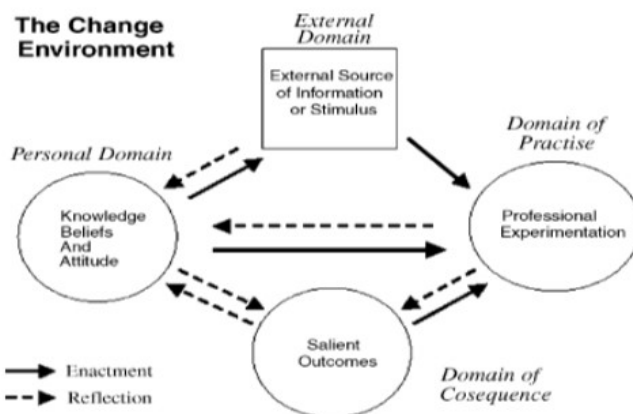
Theoretisch kader

Professionalisering door lerarenopleiders

Professionalisering verwijst naar het complexe proces waarin professionals leren in een professionele setting met als doel verbetering van de kwaliteit van hun handelen (Vermeulen, 2016). Professionaliseren en wijzer worden of leren, gebeurt vaak non-intentioneel en informeel, zonder vooropgezet doel en zonder gerichte en geplande professionaliseringsactiviteiten (Kools, 2013; Kools & Koster, 2016). Onderzoek leert ook dat lerarenopleiders liever en beter leren van het dagelijks professioneel handelen dan van vooropgezette cursussen of trainingen (Dengerink et al., 2015; Geerdink & Komduur, 2016).

Voorkeur hebben voor informeel leren en leren op de werkvloer garandeert niet dat er ook echt geleerd wordt. Leren door te doen en daarop te reflecteren vereist eveneens dat er tijd voor vrijgemaakt wordt en er gelegenheid is voor kritische reflectie. Dat laatste vraagt om georganiseerde en structurele uitwisseling met andere (kritische) professionals (Davey & Ham, 2011).

De beoogde opbrengst van professionalisering van lerarenopleiders is anders handelen door hen, met als uiteindelijke uitkomst studenten die beter en meer leren. Clarke en Hollingsworth (2002) hebben een model ontwikkeld waarin de gewenste opbrengsten van effectief professionaliseren door leraren(opleiders) beschreven zijn. Er worden in hun model vier domeinen onderscheiden waarin opbrengsten zichtbaar zouden moeten zijn. De vier domeinen zijn (zie Figuur 1): het persoonlijke domein, het domein van het praktisch handelen, het externe domein en het domein van de feitelijke opbrengsten. Toegepast op onze doelgroep: Het persoonlijke domein gaat om de zelf ervaren veranderingen in opvattingen, kennis en houding. Het domein van het praktisch handelen betreft het ervaren dat er anders gehandeld wordt door de nieuw opgedane kennis en houding. Het externe domein gaat over verandering/uitbreiding van bronnen die nieuwe kennis aanleveren zoals nieuwe theorie, nieuwe contacten en netwerken. En tot slot het domein van de feitelijke opbrengsten, dat gezien wordt als de optimale uitkomst: studenten presteren beter doordat de lerarenopleider anders/beter handelt.



Figuur 1. Het model van professionele ontwikkeling van Clarke en Hollingsworth (2002).

Tussen de vier domeinen onderling en rechtstreeks tussen het persoonlijke domein en het domein van het praktisch handelen zit een relatie in de vorm van een vanzelfsprekend gevolg (*enactment*) en een relatie op basis van reflectie (*reflection*). Zo leiden bijvoorbeeld veranderingen in het persoonlijke domein rechtstreeks en indirect tot anders praktisch handelen. Kritische reflectie is echter noodzakelijk om echt tot andere kennis, opvattingen en houding te komen met invloed op de andere domeinen. Het model is te gebruiken bij de ontwikkeling van een professionaliseringsactiviteit en bij het meten van opbrengsten daarvan. Enkel de vier domeinen met gewenste leeruitkomsten zijn door ons gebruikt bij het ontwikkelen van de methodiek en bij de evaluatie

ervan. We beoogden veranderingen binnen de vier domeinen en wilden weten of die ook gerealiseerd werden. De relaties en dynamiek tussen de domeinen zijn om die reden hier verder buiten beschouwing gelaten.

Rolmodellen door lerarenopleiders

Het werkwoord 'rolmodellen' is afgeleid van het 'rolmodel' zijn. Een rolmodel is een (nastrevenswaardig) voorbeeld voor de doelgroep waarmee gewerkt wordt. Lerarenopleiders zijn voorbeeldmatig in hun pedagogisch-didactisch handelen voor hun studenten. Zij geven onderwijs terwijl ze tegelijkertijd (voorbeeldmatig) aan het onderwijzen zijn. Ze zijn rolmodel, wat ze doen, noemen we in de literatuur 'rolmodellen'.

Een van de rollen van lerarenopleiders is leraar van leraren zijn (Lunenberg et al., 2014) en dat betekent dat ze een rolmodel voor hun studenten zijn. Ze onderwijzen hoe leraren geacht worden te onderwijzen en wat het betekent om een leraar te zijn (Koster & Oldeboom, 2019; Swennen et al., 2004).

Er zijn vier manieren van modellen te onderscheiden (Lunenberg et al., 2007). Een eerste vorm is impliciet modellen. De lerarenopleider gedraagt zich zoals hij vindt dat je je moet gedragen als leraar zonder daar iets over te zeggen. Een tweede manier is expliciet modellen; je vertelt dat je bijvoorbeeld de bijeenkomst begint met het helder maken van de lesdoelen om vervolgens die lesdoelen te noemen. De andere twee vormen betreffen uitbreidingen van het expliciet modellen. Bij een derde vorm vraagt de lerarenopleider aan zijn studenten of en hoe ze de gehanteerde werkwijze kunnen toepassen in hun eigen onderwijspraktijk. De vierde is de meest vergaande wijze. De lerarenopleider legt uit wat hij aan het doen is en verbindt dat aan de theorie daarover. Niet alle lerarenopleiders handelen als lerarenopleiders; vaker geven ze les als leraren en modellen ze impliciet. Uit de theorie is bekend dat het impliciet modellen nauwelijks effect heeft doordat studenten niet op die wijze naar hun lerarenopleider kijken (Powell, 2016).

Studenten als partners

Ook als lerarenopleiders uitleggen wat ze doen tijdens een les, wordt dat niet altijd door studenten opgepikt (Powell, 2016). Studenten lijken ook op een lerarenopleiding meer gefocust op de inhoud van een les dan op de gehanteerde pedagogische en didactische werkwijze van de opleider (Russell, 1997). Dat ze de werkwijze niet opmerken, kan ook te maken hebben met een tekort aan kennis daarover (Powell & Swennen, 2019). Powell (2016) laat zien hoe studenten op een lerarenopleiding kunnen leren kijken naar wat de lerarenopleider zegt, doet en welke interactiemogelijkheden ingezet worden.

Een andere factor die maakt dat studenten minder dan gewenst leren, is de houding van studenten. Anders dan je zou verwachten, blijkt dat ook te gelden voor studenten op een lerarenopleiding. Ze zijn in eerder genoten onderwijs altijd leerling of consument geweest en hebben niet geleerd te kijken naar het professioneel pedagogisch en didactisch handelen van hun leraren (Munby & Russell, 1994). Munby en Russell (1994) hebben het over schoolpraktijken waarin de leerlingen naar de leraar kijken als een autoriteit. De aanpak van de leraar is geen onderwerp van discussie. Als je wilt dat studenten daarover de discussie wel aangaan, moeten ze gezien en behandeld worden als collega's en als partners.

Dunne en Zandstra (2011) beschrijven voor het onderwijs vier stadia waarop studenten als partners kunnen worden ingezet. Instellingen kunnen mogelijkheden bieden aan studenten om hun mening te geven bij bijvoorbeeld nieuwe ontwikkelingen, een stap verder is studenten standaard te bevragen bij nieuwe ontwikkelingen. Weer een stap verder is met studenten onderdelen van het curriculum samen te ontwikkelen. Een laatste en meest vergaande vorm is studenten intensief te betrekken bij het verzorgen van onderwijs zelf, tijdens de onderwijsactiviteiten. Bij de methode die wij ontwikkeld hebben, zijn we van dat laatste uitgegaan.

Bovenstaande samenvattend is gekozen voor een methodiek waarbij de volgende criteria meegenomen zijn:

- Ervan uitgaande dat lerarenopleiders het meest en liefst al doende leren, is gekozen voor een werkwijze die aansluit bij hun dagelijks handelen.
- De interventie moet leiden tot veranderingen op de vier domeinen uit het professionaliseringsmodel van Clarke en Hollingsworth (2002).

- Kritische reflectie op het handelen van de lerarenopleiders is er niet vanzelf en moet georganiseerd worden.
- Rolmodellen heeft alleen effect als de lerarenopleider daarbij uitleg geeft en het verbindt aan de literatuur.
- Studenten moeten leren naar het pedagogisch en didactisch handelen van de lerarenopleider te kijken.
- Studenten echt partners maken van lespraktijken vraagt om een professionele dialoog tussen lerarenopleiders en studenten.

De methodiek

Binnen de lerarenopleidingen van de HAN is een studiejaar verdeeld over vier blokken van steeds tien weken. We hebben gekozen voor een methodiek die binnen tien weken kan worden toegepast zodat de lerarenopleiders dit als professionaliseringsactiviteit op hun jaartaak kunnen plaatsen.

Passend bij de voorwaarden die omschreven zijn, is onderscheid te maken tussen drie voorbereidende onderdelen voor de lerarenopleiders, drie onderdelen waarbij lerarenopleiders en studenten samen betrokken zijn, en tot slot twee onderdelen voor de lerarenopleiders waarin geëvalueerd en nabesproken wordt.

De voorbereiding, bestaande uit:

- 1) het introduceren en bespreken van het concept van expliciet modellen;
- 2) het voor/door de lerarenopleiders introduceren, bespreken en voorbereiden van observatieformulieren (zie Bijlage 1) waarmee studenten aan de slag gaan;
- 3) het bespreken van de wijze waarop een professionele dialoog met studenten gevoerd kan worden (Bijlage 2 is daarvoor een hulpmiddel).

De uitvoering in de colleges, waarin:

- 4) de lerarenopleiders de observatieformulieren aan studenten uitdelen en uitleggen;
- 5) studenten gedurende een beperkte tijd een van tevoren afgesproken lesonderdeel het handelen van hun opleider observeren aan de hand van het observatieformulier;
- 6) lerarenopleiders en studenten een professionele dialoog voeren op basis van de ingevulde observatieformulieren (daarbij wordt Bijlage 2 gebruikt).

De nabespreking/organisatie van de kritische reflectie, bestaande uit:

- 7) een kritische terugblik op het handelen van de lerarenopleiders;
- 8) het evalueren en bijstellen van de toegepaste methodiek.

De uitvoering zoals plaatsgevonden

In het najaar van 2019 zijn we met een eerste groep lerarenopleiders van start gegaan. Voorjaar 2020 zijn er twee groepen gestart totdat Corona roet in het eten gooide. We hebben steeds deelnemers uitgenodigd door een oproep te plaatsen (zie Bijlage 3) in een interne nieuwsbrief. De omvang van de groepen varieerde van vier tot tien. Voor een kritische uitwisseling tussen de lerarenopleiders lijkt drie of vier deelnemers wel een minimum. En om iedereen nog aan het woord te kunnen laten, is zeven wel weer een maximum, merkten we in de groep van tien. Ervaringen uitwisselen duurt te lang in een grote groep.

Vereiste voor de lerarenopleiders die willen participeren, is het bijwonen van vier bijeenkomsten van twee uur waarin zowel de voorbereidende werkzaamheden (1, 2 en 3) als de nabespreking plaatsvindt (7 en 8). Natuurlijk gaat het in de eerste bijeenkomst alleen om de voorbereiding en in de vierde en laatste alleen om de nabespreking. Deze bijeenkomsten werden voorbereid en geleid door de auteurs (Geerdink en Gommers). Een student was daarbij als partner en als secretaris betrokken. In Tabel 1 is de werkwijze schematisch weergegeven.

Week 1	Vorbereidingsbijeenkomst met introductie en voorbereiden van een eerste set observatieformulieren
Week 2	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 3	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 4	Bijeenkomst (twee) voor lerarenopleiders voor reflectie en evaluatie en opnieuw voorbereiding
Week 5	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 6	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 8	Bijeenkomst (drie) voor lerarenopleiders voor reflectie en evaluatie en opnieuw voorbereiding
Week 9	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 10	Uitvoering tijdens onderwijsactiviteit door de lerarenopleiders
Week 10	Bijeenkomst (vier) voor lerarenopleiders voor reflectie en evaluatie

Tabel 1. De verschillende onderdelen van de methodiek verdeeld over tien weken.

We beschrijven hieronder de eerdergenoemde verschillende stappen wat uitgebreider:

1 Introduceren en bespreken van het concept van expliciet modellen

Aan de deelnemende lerarenopleiders is gevraagd het hoofdstuk van Powell en Swennen (2019) uit de Kennisbasis voor Lerarenopleiders van tevoren te lezen zodat iedereen vertrouwd is met de theoretische achtergrond. Tijdens de eerste bijeenkomst wordt dat artikel besproken: wat is expliciet modellen; waarom en hoe doe je dat in de les.

2 Introduceren, bespreken en voorbereiden van observatieformulieren

Op basis van het artikel van Powell en Swennen (2019) zijn door ons blanco observatieformulieren gemaakt (zie Bijlage 1). Deze worden tijdens de bijeenkomst met de lerarenopleiders uitgedeeld (ze zijn ook digitaal beschikbaar), uitgelegd en besproken.

We hebben een observatieformat ontwikkeld dat ook door onervaren studenten te gebruiken is. De eenvoud betreft enerzijds een beschrijving van concrete zichtbare handelingen van de lerarenopleider: wat zegt de lerarenopleider, wat doet de lerarenopleider en is er interactie tussen lerarenopleider en student(en). De keuze daarvoor is afgeleid van Powell en Swennen (2019). Anderzijds geldt voor de observatie dat het moet gaan om concrete, in tijd beperkte en overzichtelijke handelingen zoals: het doel van de les wordt duidelijk gemaakt, of: de groep wordt opgedeeld in groepjes. Het observeren zelf moet simpel zijn en niet te veel uitdaging vragen opdat alle aandacht van de student naar het pedagogisch-didactisch handelen van de lerarenopleider kan gaan.

De lerarenopleider kiest tijdens deze voorbereidingsbijeenkomst ook bij welke onderwijsactiviteit (college, werkgroep, intervisiebijeenkomst, et cetera) de methodiek toegepast wordt. En vervolgens welk onderdeel daarvan geschikt is voor de observatie door studenten. De ervaring heeft geleerd dat de observatietijd beperkt moet zijn (ongeveer vijf tot tien minuten) en een afgerond onderdeel moet bevatten. Lerarenopleiders kiezen individueel een onderdeel en vullen kolom 1 van het observatieformulier in (zie Figuur 2). Daarna bespreken we dat in de groep: lijkt het haalbaar? Kunnen studenten dat aan?

Voorbeeld 1, ingevuld door een docent van de lerarenopleiding Frans, tweedegraads.

<p>De activiteit (opdelen in subactiviteiten die daar achtereenvolgens deel vanuit maken)</p> <p><i>Studenten Frans leren door ze Frans te laten spreken in een pedagogisch veilige setting</i></p>
<p><i>1 De lerarenopleider geeft instructie in de doeltaal</i></p>
<p><i>2 De lerarenopleiders betreft alle studenten door ze zelf een eenvoudig en veilig thema te laten kiezen om over te praten en door ze in tweetallen te laten praten</i></p>
<p><i>3 De lerarenopleider loopt rond, luistert en geeft feedback</i></p>

Voorbeeld 2

<p>De activiteit (opdelen in subactiviteiten die daar achtereenvolgens deel van uitmaken)</p> <p><i>Opstarten en managen van werken in groepjes</i></p>
<p><i>1 Uitleggen wat van studenten wordt verwacht; wat moeten ze in het groepje doen</i></p>
<p><i>2 De klas in groepjes opdelen</i></p>
<p><i>3 Vaststellen of iedereen begrepen heeft wat er van ze verwacht wordt</i></p>
<p><i>4 Vaststellen of iedereen ook echt bezig is met de opdracht zoals gegeven</i></p>

Figuur 2. Voorbeelden van een ingevulde kolom.

3 Het bespreken van de wijze waarop een professionele dialoog met studenten gevoerd kan worden

Ook voor de professionele dialoog geldt dat de tijd die daarvoor gereserveerd wordt, beperkt moet zijn. Het format dat de professionele dialoog stuurt, is om die reden beknopt en helder (zie Bijlage 2). De nabespreking betreft de subactiviteiten die ook op het observatieformulier staan. Naar Powell en Swennen (2019) zijn daarnaast drie onderwerpen per subactiviteit beschreven. De eerste is vaststellen wat studenten hebben waargenomen. Vervolgens gaat het per subactiviteit over de relatie met theorie uit onderwijskunde en/of didactiek en wordt het gekoppeld aan toekomstig praktisch handelen van studenten. Koppeling aan theorie en de praktijk zijn waardevolle onderdelen die verdieping geven aan de waargenomen onderdelen door studenten.

4 De lerarenopleiders geven de observatieformulieren aan studenten en leggen uit wat de bedoeling is

De lerarenopleiders moeten zelf zorgen dat ze voldoende door hen voorbereide observatieformulieren hebben en deze uitdelen aan studenten. Afhankelijk van de mate waarin studenten al vertrouwd zijn met observeren, geven ze daarover uitleg. Belangrijk is dat het altijd gaat om zichtbaar handelen van de opleider.

5 Studenten observeren hun opleider gedurende een beperkte tijd tijdens het van tevoren afgesproken lesonderdeel

Studenten observeren en leggen in steekwoorden op het formulier vast wat hun opleider zegt, doet of specifiek inzet op contact maken met een student (interactie) bij elke subactiviteit.

6 Lerarenopleiders en studenten voeren een professionele dialoog

Op basis van de ingevulde observatieformulieren wordt er door lerarenopleiders en studenten een professionele dialoog gevoerd (daarbij wordt Bijlage 2 gebruikt). Dat kan meteen na de observatie door studenten of aan het einde van de bijeenkomst.

Studenten brengen – daartoe uitgenodigd door de lerarenopleider – in wat ze hebben waargenomen per subactiviteit en dat wordt vergeleken met wat de lerarenopleider (bedoeld) heeft gezegd of gedaan. Vragen daarbij kunnen zijn: Wat is er gebeurd? Wat heb ik gedaan? Had ik het anders moeten of kunnen doen?

De bespreking krijgt meer diepgang door wat studenten gezien hebben te verbinden aan de theorie. De lerarenopleider moet daartoe uitnodigen door te vragen of studenten het waargenomen handelen kunnen verbinden aan onderwijskundige theorie die voor studenten al bekend is. Als dat niet zo is, of als ze het niet meer weten, wordt relevante theorie ingebracht door de opleider. Het kan gaan om theorie die behandeld is maar die bij studenten toch weggezaakt is. Het kan ook om theorie gaan die nieuw is voor studenten. Tot slot is er de belangrijke verbinding met de eigen lespraktijk van studenten, met als startvraag: zou je het in je eigen lessen ook op deze manier doen, of juist anders?

Voor de nabespreking met de groep lerarenopleiders is het belangrijk dat er aantekeningen worden gemaakt over de inhoud van deze discussie (gebruikmakend van Bijlage 2).

7 Een kritische terugblik op het handelen van de lerarenopleiders

Tijdens de bijeenkomsten met de lerarenopleiders wordt besproken wat de opbrengsten van de observaties zijn en wat er in de professionele dialoog met studenten ter sprake is gekomen.

8 Het evalueren en bijstellen van de toegepaste methodiek

De nabespreking kan leiden tot nieuwe inzichten en anders handelen van de individuele lerarenopleider zelf. De nabesprekingen hebben ook tijdens het eerste traject al geleid tot extra aandachtspunten bij het inzetten van de methodiek.

Belangrijke aandachtspunten die zijn opgedaan, waren:

- Lerarenopleiders stellen zich kwetsbaar op door hun handelen onderwerp van discussie te maken. Ze kunnen dat minimaliseren door een onderwijsactiviteit en een onderwijsgroep te kiezen waarin ze zich veilig voelen.
- Studenten en ook lerarenopleiders brengen in dat de observatie en de dialoog van de lestijd af gaat. Het is aan lerarenopleiders om studenten ervan te overtuigen dat zeker op een lerarenopleiding inhoud en didactiek altijd samengaan. Tijdens de bijeenkomsten hebben we daar ook over gesproken. Lerarenopleiders erkennen dat het belangrijk is maar moeten daar zelf ook aan wennen.

De methodiek geëvalueerd

We hebben voor de evaluatie drie vragen geformuleerd:

- 1) Hoe hebben de lerarenopleiders de methodiek ervaren?
- 2) Wat hebben lerarenopleiders ervan geleerd?
- 3) Wat hebben studenten geleerd van deze werkwijze?

1 Hoe hebben de lerarenopleiders de methodiek ervaren?

Het antwoord op deze vraag is gehaald uit de verslagen van de nabespreking tijdens de vier bijeenkomsten met de lerarenopleiders en de verslagen van de professionele dialogen die door de lerarenopleiders zijn gemaakt (ingevulde Bijlage 2). De belangrijkste punten noemen we hier:

- De lerarenopleiders waren overwegend enthousiast over de werkwijze. Door de werkwijze werden ze zich weer bewust van het bijzondere van het opleiden van leraren. Daarnaast werd opgemerkt dat ze door deze werkwijze weer eens met collega's over het lesgeven praten. "Dat gebeurt te weinig," vonden ze.
- Ze hebben ervaren dat alle onderdelen binnen de methodiek onmisbaar zijn. Dat geldt vooral ook voor de professionele dialoog. Daarin wordt duidelijk wat studenten allemaal wel en wat zeker ook niet opmerken. Ze vinden het wel nadelig dat het tijd kost en toch van de lestijd af gaat. Maar het zwaarst weegt toch dat het een cruciaal onderdeel van de interventie is.
- Het discussiëren met studenten over je handelen als docent maakt je kwetsbaar. Aan de andere kant is het goed dat studenten ervaren dat je je als leraar kwetsbaar op kunt stellen.
- Studenten ervaren door de professionele dialoog dat er inbreng over het lesgeven van hen gevraagd wordt. Wat zij vinden, wordt belangrijk en dat verhoogt hun betrokkenheid bij de les. Ze worden daardoor meer gezien als een collega met wie je in discussie gaat over de wijze van lesgeven.
- Het is alle lerarenopleiders opgevallen dat studenten maar weinig zien van wat je als lerarenopleider allemaal doet om bijvoorbeeld een veilige pedagogische situatie te scheppen. De kennis over pedagogisch-didactisch handelen bij studenten lijkt beperkt. Positief was dat ouderejaarsstudenten bij het observeren over meer beroepsgerelateerde kennis blijken te beschikken dan de eerstejaarsstudenten.
- Eén lerarenopleider haakte af na een eerste bijeenkomst. Hij vond het niet verantwoord dat er tijdens zijn lessen waarin hij al vakinhoud en -didactisch handelen combineerde, tijd ingeruimd werd om te observeren en te discussiëren over zijn handelen in de les. We konden hem niet overtuigen van het tegendeel.

2 Wat hebben lerarenopleiders ervan geleerd?

Voor het antwoord op deze vraag hebben we de lerarenopleiders vier vragen voorgelegd, afgeleid van het eerder beschreven model van Clarke en Hollingsworth (2002; zie Figuur 1 in dit artikel). Er is voor elk van de vier domeinen een vraag geformuleerd. Als eerste is gevraagd of ze door te werken met de methodiek nieuwe kennis, vaardigheden of houdingsaspecten hebben ontwikkeld (het persoonlijke domein). De lerarenopleiders hebben naar eigen zeggen geleerd over het expliciet modellen en hoe je dat doet. De methodiek heeft gemaakt dat ze dat ook vaker in willen zetten. Daarnaast hebben ze ook veel geleerd over de (beperkte) kennis die er bij studenten is over pedagogisch-didactisch handelen. De lerarenopleiders melden dat hun vaardigheden en houding niet is veranderd.

De tweede vraag ging over het anders handelen in de opleidingspraktijk door de methodiek (het domein van het praktisch handelen). De lerarenopleiders gaven aan dat ze in de lessen zelf eigenlijk niet anders handelden dan daarvoor maar dat ze wel weer meer bezig waren met de voorbereiding van hun lessen. Het moeten beschrijven van een onderdeel in subactiviteiten voor het observatieformulier maakte dat ze ook zelf weer literatuur gingen gebruiken bij het voorbereiden van de les. En bijvoorbeeld hebben ervaren hoe belangrijk het is om van tevoren de doelen van de les duidelijk te hebben; zowel voor henzelf als voor de studenten.

Daarmee is ook het antwoord gegeven op de derde vraag naar het inzetten van externe bronnen (het externe domein uit het model). De belangrijkste ervaren verandering is het praten met collega's over het lesgeven – "dat doen we te weinig en daar leer je zoveel van" – en het weer bestuderen van theorie over het lesgeven.

De vierde en laatste vraag ging over de opbrengst voor hun studenten (het domein van de feitelijke opbrengsten): Vind je dat studenten door deze werkwijze meer leren van jouw lessen? Volgens de lerarenopleiders was de belangrijkste opbrengst voor hun studenten dat ze minder passief zijn in de lessen en zich minder als consument opstellen. "Het lijken meer collega's met wie je praat over het lesgeven."

3 Wat hebben studenten geleerd van deze werkwijze?

Om vast te kunnen stellen of studenten anders hebben geleerd van de lessen waarin de beschreven methodiek is toegepast, hebben we hun via hun opleiders twee vragen voorgelegd. Een eerste vraag naar de leeropbrengsten (het persoonlijke domein van Clarke & Hollingsworth, 2002) en een tweede vraag naar de mogelijke invloed die het heeft op hun eigen professioneel handelen tijdens de stage (domein van het praktisch handelen van Clarke & Hollingsworth, 2002). Van negentien studenten kregen we via hun lerarenopleiders antwoorden retour.

De studenten geven aan dat ze hebben leren observeren en vooral dat ze hebben geleerd dat observeren betekent: objectief vaststellen wat je ziet. Dat is een bijzondere uitkomst want het observeren is als middel ingezet en was geen leerdoel.

Studenten geven aan dat het observeren en bespreken ten koste gaat van de leeropbrengst omdat het van de les af gaat. Ze hebben daardoor minder geleerd over de inhoud.

De helft van de studenten noemt onderdelen waarvan we wilden dat ze juist die leerden. Ze geven aan dat ze nieuwe aandachtspunten voor lessen hebben opgedaan door het voorbeeldmatig handelen, het observeren en het gesprek erover. Ze noemen: het belang van het duidelijk maken van de lesdoelen voordat je begint; de wijze waarop je zorgt voor veiligheid; het belang van structuur bij een les; de manier waarop je de leerlingen bij de les houdt. En tot slot ook de wijze waarop je van je leerlingen partners kunt maken door met hen de werkwijze te bespreken. Ze geven aan dat ze door deze aanpak ook anders en kritischer naar het lesgeven van hun opleiders zijn gaan kijken. De lessen onderwijskunde en de onderwijskundige theorie hebben daardoor ook meerwaarde gekregen. De studenten vermelden dat ze wat ze geleerd hebben ook zeker zullen gebruiken bij hun eigen onderwijsactiviteiten.

Discussie en conclusies

De student inzetten en zien als partner is een belangrijk uitgangspunt binnen de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Door de publicatie van Powell en Swennen (2019) werden we uitgedaagd om studenten actief partner te laten zijn binnen onderwijsactiviteiten op de lerarenopleidingen. Daarmee wilden we bewerkstelligen dat lerarenopleiders professionaliseren en studenten meer leren van het voorbeeldmatig pedagogisch en didactisch handelen van hun opleiders. De evaluatie van deze methodiek laat zien dat we daarin zeker voor een deel geslaagd zijn.

De lerarenopleiders zijn enthousiast over de werkwijze. Zij werden zich hierdoor meer bewust van hun bijzondere rol als lerarenopleider. Daarnaast vonden ze het zeer waardevol weer eens met collega's over het lesgeven te praten.

De lerarenopleiders hebben ervaren dat alle onderdelen binnen de methodiek onmisbaar zijn en dat geldt zeker voor de professionele dialoog. Dat kost tijd die echt gepland moet worden.

Als lerarenopleider stel je je kwetsbaar op. Zelf kunnen kiezen voor activiteiten waarbij de methodiek ingezet wordt, minimaliseert dat. Naast die kwetsbaarheid hebben opleiders ook ervaren dat de relatie met studenten intenser wordt. Studenten lijken daardoor ook meer betrokken bij de lessen. Werken met deze methodiek ondersteunde theoretische uitgangspunten. Impliciet rolmodellen wordt door studenten niet waargenomen. Studenten blijken inderdaad meer gericht op de inhoud van de lessen en lijken deze niet echt te gebruiken als voorbeelden waarvan je kunt "leren lesgeven". Daarvoor is het nodig dat studenten leren kijken naar het pedagogisch-didactisch handelen van hun opleiders en daarover het gesprek voeren.

De werkwijze leidt zowel voor docenten als studenten tot leeropbrengsten en lijkt daarmee een goed professionaliseringsmiddel. Er is leeropbrengst binnen alle domeinen van Clarke en Hollingsworth (2002). Lerarenopleiders doen nieuwe kennis en vaardigheden op (het persoonlijke domein), ze gaan anders handelen in hun praktijk (het domein van het praktisch handelen) en ze gaan opnieuw literatuur gebruiken bij het voorbereiden van hun lessen (het externe domein). En tot slot zijn er ook opbrengsten binnen het domein van de feitelijke opbrengsten van Clarke en Hollingsworth (2002). Studenten geven aan dat ze geleerd hebben van deze werkwijze en onderdelen ervan gaan inzetten in hun eigen (toekomstige) praktijk.

We zagen ook nadelen aan deze werkwijze. Een van de lerarenopleiders haakte al snel af omdat hij het niet verantwoord vond met studenten te praten over het doceren tijdens lestijd. "Ze hebben al hun aandacht nodig voor de vakinhoud en -didactiek die ik doceer." We konden hem er niet van overtuigen dat studenten meer van de didactiek opsteken door de methodiek wel in te zetten.

Ook de andere lerarenopleiders en studenten blijven het idee houden dat het van hun lestijd af gaat. Het geheel wordt nog te weinig gezien als onderdeel van de lesinhoud terwijl het dat in onze ogen toch wel is. Een mogelijke oplossing is het combineren van vaklessen met lessen onderwijskunde. Deze keuze wordt gesteund

door opmerkingen van studenten dat de inhoud van onderwijskunde meer ging leven door deze werkwijze. Een ander nadeel is dat het lastig blijft om bijeenkomsten met lerarenopleiders te plannen. De roosters maken het ingewikkeld. We zien daar ook niet direct een oplossing voor. Er zijn lesvrije studiemiddagen voor docenten, maar ook die zijn vaak al volgepland met andere activiteiten. De totale tijdsinvestering was niet het probleem: “goed te doen”.

De methodiek is uitgevoerd en geëvalueerd bij een beperkte groep lerarenopleiders. Zij waren enthousiast en het smaakte naar meer. We zijn er ook van overtuigd dat dit een werkwijze is die gezien de inzet en daarnaast de opbrengst zeer de moeite waard is om breder ingezet te worden. Een goede prijs-kwaliteitverhouding, vinden wij.

Gerda Geerdink

Gerda Geerdink werkte als associate lector binnen het Kenniscentrum Kwaliteit van leren van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Onderzoeks- en ontwikkelprojecten betroffen professionalisering van lerarenopleiders, het diversiteitsvraagstuk en kansenongelijkheid binnen het onderwijs en de opleidingen. Ze was mederedacteur van de Kennisbasis voor Lerarenopleiders en hoofdredacteur van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

gerda.geerdink@outlook.com

Marijke Gommers

Marijke Gommers werkte als docent Pedagogiek en Onderwijskunde op de Pabo bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Een van haar werkzaamheden was het ambassadeurschap voor het project Student als Partner binnen de HAN en lid van de projectgroep Student als Partner. Per 1 augustus 2020 is ze met pensioen maar nog verbonden aan de Academie Educatie van de HAN als begeleider van de registratietrajecten en inval-ler. Ze is actief bij zowel de organisatie als de kwaliteitsborging van het Beroepsregister. Marijke Gommers is beoordelaar, lid van de prolongatiecommissie en voorzitter van de Erkenningscommissie.

marijke.gommers@han.nl

Referenties

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Davey, R., & Ham, V. (2011). "It's all about paying attention!"...but to what? The '6 Ms' of mentoring the professional learning of teacher educators. In: K. Bates, A. Swennen, & K. Jones (Eds.) *The Professional Development of Teacher Educators* (pp. 229-244). Routledge.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(1), 78-96.
- Dunne, E., & Zandstra, R. (2011). *Students as change agents – new ways of engaging with learning and teaching in higher education*. Geraadpleegd op 11-5 2018, van Digital Education Resource Archive: http://dera.ioe.ac.uk/14767/7/8242_Redacted.pdf
- HAN Instellingsplan 2016 – 2020. (2016). [HAN – Institution plan] https://www.han.nl/start/corporate/over-de-han/missie/instellingsplan/_attachments/han_instellingsplan_2016-2020_nl.pdf
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83. www.velon.nl
- Kools, Q., & Koster, B. (2016). Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? In: G. Geerdink, & I. Pauw (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1: De lerarenopleider* (pp. 51-60). www.velon.nl
- Koster, B., & Oldeboom, B. (2019). Leraar van leraren: hoe kan de lerarenopleider de ontmoeting met studenten vormgeven? In G. Geerdink, & I. Pauw (Eds.). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders. Katern 7. Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 29-42). www.velon.nl
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23(2), 586-601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publications.
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: messages from a physics methods class, *Journal of Teacher Education*, 45(3), 86-95.
- Powell, D. (2016). "It's not as straightforward as it sounds": an action research study of a team of further education-based teacher educators and their use of modelling during a period of de-regulation and austerity. (Unpublished EdD thesis). University of Huddersfield.
- Powell, D., & Swennen, A. (2019). Leren onderwijzen door leren kijken: Een opleidingsdidactische benadering. In G. Geerdink, & I. Pauw (Eds.). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders. Katern 7. Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 43-54). www.velon.nl

Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In: J. Loughran, & T. Russell (Eds). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). Falmer Press.

Swennen, J.M.H., Korthagen, F., & Lunenberg, M.L. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 17-27. www.velon.nl

Vermeulen, M. (2016). Leren organiseren. *Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie, uitgesproken bij de aanvaarding van het hoogleraarschap 'professionalisering'. Open Universiteit Heerlen.

Bijlage 1 Observatieschema

Ingevuld door student: Groep/klas:
Docent:
Onderwijsactiviteit (hoorcollege, werkcollege, intervisiegroep)
Datum en tijdstip:
Op welk onderdeel van de les heeft de observatie betrekking?
Opmerkingen over de observatie zelf: (bijvoorbeeld hoeveel minuten en op welk moment van de onderwijsactiviteit (aanvang, eind, middenin)?)
Zijn er bijzonderheden die de observatie hebben beïnvloed?

Toelichting bij het invullen van het observatieformulier

Wat zegt de docent/opleider: Bijvoorbeeld: Welke woorden gebruikt de opleider tijdens de onderwijsactiviteit? Voorbeelden zijn: het noemen van namen bij de beurtverdeling, het gebruik van beroepstaal, woorden die het geven van een les ondersteunen.

Wat doet de docent/opleider: Bijvoorbeeld: Welke zichtbare handelingen worden verricht zoals het schrijven op een whiteboard, bewust een plek innemen t.o.v. de groep of het bord, het gebruik van de computer, uitleg over zijn idee van onderwijzen, de wijze waarop de opleider de aandacht vraagt.

Op welke wijze is de docent/opleider bezig met interactie: Voorbeelden zijn: Wordt er gereageerd op iets wat er in de groep gebeurt? Krijgt een individuele student gevraagd of ongevraagd een reactie? Welke toon gebruikt de opleider (is er verschil in intonatie in contact met een individuele student of in interactie met de groep)? Hoe laat de opleider merken dat hij gehoord/gezien heeft welke bijdrage een student of de groep levert (ontvangstbevestiging)? Worden alle studenten op gelijkwaardige wijze betrokken bij de les (beurtverdeling)?

De observatie

De activiteit (opdelen in subactiviteiten die daar achtereenvolgens deel van uitmaken)	Wat zegt de opleider?	Wat doet de opleider?	Op welke wijze is de opleider zichtbaar bezig met interactie?
1			
2			
3			
4			

Bijlage 2

Praatpapier voor de professionele dialoog (kan zowel door studenten als docent worden ingevuld)

De activiteit (opdelen in subactiviteiten die daar achtereenvolgens deel van uitmaken)	Wat is er gebeurd (woorden, activiteiten en interactie van de observatie samengevat)? Welke andere mogelijkheden waren er?	Welke theorie kan hieraan gekoppeld worden?	Kun je dit voorbeeldgedrag/handelen vertalen naar je eigen handelen/stage?*
1			
2			
3			
4			

*Vertaling naar de eigen onderwijspraktijk van de student: wat zou jij hetzelfde/anders doen? En waarom?