

KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling

MIRANDA TIMMERMANS

COLOFON

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Educatie
Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen

Auteur Miranda Timmermans

Oplage 600 exemplaren
Vormgeving Bureau Ketel, Nijmegen
Druk Drukkerij Efficiënt, Nijmegen

ISBN 978-90-8707-018-2

Verveelvoudigen en/of openbaar maken van (delen van) deze uitgave op welke wijze dan ook, is uitsluitend toegestaan na voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een
door het college voor promoties aangewezen commissie
in de aula van de Universiteit
op woensdag 14 maart 2012 om 16.15 uur

DOOR

MARIA CATHARINA LEONARDA TIMMERMANS

geboren op 21 februari 1968
te Nederweert

PROMOTIECOMMISSIE

PROMOTORES	prof. dr. R.F. Poell prof. dr. A.F.M. Nieuwenhuis
COPROMOTOR	dr. R. Klarus
COMMISSIELEDEN	prof. dr. H. Baert prof. dr. J.W.M. Kessels prof. dr. R.H. Mulder prof. dr. M.L.L. Volman dr. P.P.M. Hennissen

Een woord vooraf

In 2005 reden Ernie en ik met een camper door het westen van Amerika en genoten met volle teugen van de omgeving. In alle rust kwam een vraag die me al een aantal jaren bezig hield – ‘zal ik gaan promoveren of niet?’ – weer boven. Het antwoord was al snel duidelijk: niet doen, lekker werken en vooral veel leuke dingen doen en genieten. Maar, nog geen half jaar later, ontstond er een vacature voor een promotieplek bij het lectoraat ‘Ontwikkelen van competenties op de werkplek’ van Ruud Klarus. Ik kon de verleiding niet weerstaan, heb gesolliciteerd, werd aangenomen en ging dus toch promoveren. De uitdaging was groot en ik kon doen wat ik graag wilde: mij inhoudelijk verdiepen en verder ontwikkelen, mijn eigen grenzen opzoeken. Dat is zeker gebeurd en nu kan ik zeggen, dat ik het niet had willen missen.

Promoveren is veelal in je eentje werken. Toch had dit traject geen succes kunnen worden zonder de bijdrage en steun – ieder op een eigen manier – van een heleboel mensen.

Op de eerste plaats natuurlijk Ruud, die binnen zijn lectoraat dit promotie-traject heeft geïnitieerd en me heeft gestimuleerd om te solliciteren. Ik ben blij dat we de inspirerende samenwerking die we hadden binnen de kenniskring tijdens het promotietraject hebben weten voort te zetten. Ook aan mijn promotoren Rob Poell en Loek Nieuwenhuis heb ik veel wijsheid te danken. Wat me vooral is bijgebleven, is dat ze me geleerd hebben vanuit het perspectief van *leren* op de werkplek naar de kwaliteit van de opleidingsschool te kijken. Dat heeft nieuwe maar ook interessante en onverwachte inzichten opgeleverd.

En Chris, samen zijn we destijds in een promotietraject gestapt en hebben de afgelopen jaren steeds samen opgetrokken. Het was niet alleen fijn om samen inhoudelijk van gedachten te wisselen, maar ook elkaar te steunen wanneer de top ineens nog heel ver weg leek!

Met een voorkeur voor kwantitatief onderzoek had ik veel data nodig. Daarom was het fijn dat de directies, opleiders in de school en vooral de mentoren van de opleidingsscholen van Stichting voor Openbaar Primair Onderwijs De Basis, **SKPCPO** Delta, Stichting St. Josephscholen, Stichting Katholiek Onderwijs Vierlingsbeek, Stichting Primair Onderwijs Peelraam, de ‘losse’ opleidingscholen van Pabo Arnhem en Pabo Nijmegen alsmede de opleidingsscholen

van De Alliantie/Notre Dame des Anges hun bijdrage hebben geleverd. Ook ben ik de directie van beide pabo's van de **HAN** dankbaar dat ze me de ruimte hebben gegeven alle studenten op opleidingsscholen te benaderen. De studenten hebben veel tijd en energie gestoken in het invullen van de vragenlijsten voor dit onderzoek.

Gedurende het hele traject is het onderzoek gevolgd door de 'werkplekleergroep'. Zij hebben kritisch meegekeken en altijd weer de feedback zo geformuleerd dat ik verder kon.

Miriam Wolters, die de hoofdstukken heeft meegelezen en gecorrigeerd, en Han Oud, die bereid was om mij te ondersteunen bij een aantal statistische analyses, hebben me vooral duidelijk gemaakt mijn gezonde verstand te blijven gebruiken.

Gelukkig was er in mijn directe werkomgeving meer gaande dan promoveren alleen. Kees, Peter, Jeanette, Lidy, Gemma, Marie José, Wilrik, Patty, Mia, Fokko, Sabine en de laatste maanden Corien... goed dat we het konden hebben over voetbal, tennis, breien, de laatste mode, verre reizen en wat dies meer zij! Verder was er Gerda, die telkens op het juiste moment met de juiste opmerking binnenliep.

6

Pap en mam, jullie hebben me de liefde voor wandelen en breien meegegeven. Dat heeft me de afgelopen jaren de juiste ontspanning gegeven, die nodig was om dit traject tot een goed einde te brengen.

Titia Bredée, directeur van de faculteit Educatie, heeft er het laatste jaar voor gezorgd dat ik me volledig op het afronden van mijn proefschrift kon richten, waardoor het ook mogelijk was het goed af te ronden. Mede dankzij haar ligt er zo'n mooi boek!

Tot slot wil ik Dick en Leo noemen. In 1995 ben ik als lerarenopleider aan Pabo Thomas More begonnen en werd ik betrokken bij het ontwikkelen van competentiegericht projectonderwijs. Samen met hen en met de studenten hebben we vooruitstrevend onderwijs gemaakt. Onderwijs waar we nog steeds trots op mogen zijn. De kiem voor dit proefschrift is in die periode gezaaid. Het is daarom zeer speciaal dat Dick en Leo mij terzijde staan bij de verdediging.

En tot slot, Ernie.... meteen na de promotie gaan we voor een camperreis terug naar Amerika. We zullen dan zeker in alle rust nog eens terugkijken op het promotietraject en vooral met volle teugen genieten van de omgeving. De cirkel is rond!

Miranda
Januari 2012

De dingen die we moeten leren voordat we ze kunnen doen, leren we
door ze te doen. ARISTOTELES, 384-322 VOOR CHR.

The only adequate training *for* occupations is training *through* occupations.
JOHN DEWEY, 1916, DEMOCRACY AND EDUCATION, P. 362

A Oriëntatie op kwaliteit van de opleidingsschool

1	OPLEIDEN IN DE SCHOOL EN DE KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL	21
1.1	Inleiding	21
1.2	Opleidingsschool als erkend Partnerschap	22
1.3	Beleidsontwikkelingen	25
1.3.1	Opleiden in de school: de aanleiding	25
1.3.2	Opleiden in de school: de eerste fase – brede ontwikkeling	27
1.3.3	Opleiden in de school: de tweede fase – smalle verdieping	29
1.3.4	Opleiden in de school: de derde fase – partnerschappen	30
1.3.5	Samenvatting beleidsontwikkelingen	31
1.4	Publicaties	32
1.4.1	Opleiden in de school: de eerste fase – typeringen en modellen	32
1.4.2	Opleiden in de school: de tweede fase – specifieke invulling	35
1.4.3	Opleiden in de school: het vervolg – partnerschappen	37
1.4.4	Over kwaliteit	37
1.4.5	Samenvatting publicaties	39
1.5	Empirisch Onderzoek	40
1.6	Keurmerken en Zelfevaluatie-instrumenten	41
1.6.1	Keurmerken in opdracht van het ministerie van ocw	42
1.6.2	Keurmerken vanuit opleidingsinstituten	43
1.6.3	Zelfevaluatie-instrumenten	44
1.6.4	Samenvatting keurmerken en zelfevaluatie-instrumenten	45
1.7	Conclusies	46
2	LEREN OP DE WERKPLEK EN DE KWALITEIT VAN DE WERKPLEK ALS LEEROMGEVING	49
2.1	Inleiding	49
2.2	Leren op de werkplek	50
2.2.1	Competentiegericht opleiden	50
2.2.2	Opleiden op de werkplek	52
2.2.3	Perspectieven op leren op de werkplek	52
2.2.4	Wat is LEREN op de werkplek?	54

2.3	De werkplek als leeromgeving	55
2.3.1	Kenmerken van de werkplek	55
2.3.2	Kenmerken van de lerende	58
2.3.3	Conclusie	62
2.4	Over affordance en agency	62
2.4.1	Affordance	63
2.4.2	Agency	65
2.4.3	Participatory practices	65
2.5	Kwaliteit van de werkplek als leeromgeving	66
2.6	Conclusies	69

3 PERCEPTIES VAN PROFESSIONALS OVER KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL 73

3.1	Inleiding	73
3.2	Doel, onderzoeksvraag en onderzoeksopzet	74
3.3	Van literatuurstudie naar analysekader en '3-schillen' model	75
3.3.1	Opbrengst van de literatuurstudie	75
3.3.2	Proces van ordenen van de kenmerken uit de literatuurstudie	76
3.3.3	Het analysekader	76
3.3.4	Het '3-schillen' model	78
3.4	Onderzoeksmethoden	79
3.4.1	De onderzoeksgroep	79
3.4.2	Groepsinterviews	80
3.4.3	Data-analyse	80
3.5	Professionals over kwaliteit van de opleidingsschool	81
3.5.1	Hoofdcategorieën	82
3.5.2	Kenmerken	82
3.5.3	Verschillende functies, verschillende opvattingen?	84
3.6	Samenvatting en Conclusie	84

4 CONCEPTUEEL MODEL EN ONDERZOEKSVRAGEN 87

4.1	Inleiding	87
4.2	De drie invalshoeken samengebracht	87
4.3	Conceptueel model	90
4.4	Toelichting van de concepten	91
4.4.1	Affordance	92
4.4.2	Agency	92
4.4.3	Studentkenmerken	93
4.4.4	Competentieontwikkeling	95
4.5	Uitgebreid conceptueel model	97
4.6	Onderzoeksvragen	98

B Affordance, Agency en Studentkenmerken

5	OPZET VAN HET ONDERZOEK NAAR AFFORDANCE, AGENCY EN STUDENTKENMERKEN	101
5.1	Inleiding	101
5.2	Beschrijving van de context	102
5.3	De respondenten	104
5.3.1	De mentoren	105
5.3.2	De studenten	105
5.4	De meetinstrumenten	105
5.4.1	Affordance	105
5.4.2	Agency	108
5.4.3	Studentkenmerken	110
5.5	Onderzoeksdesign	116
5.6	Dataverzameling en Respons	117
5.6.1	Dataverzameling	117
5.6.2	Respons	118
6	AFFORDANCE VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL	121
6.1	Inleiding	121
6.2	Onderzoeksvraag	121
6.3	Achtergrond van de respondenten	122
6.4	Data-analyse	123
6.5	Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?	124
6.5.1	Algemeen beeld van de affordance van een opleidingsschool	124
6.5.2	Het antwoordpatroon van de mentor nader bekeken	125
6.5.3	Typische MAG-, MOET- en NIET-activiteiten	127
6.5.4	Samenvatting	130
6.6	Affordance en Scholengroep	130
6.6.1	Affordance van scholengroepen vergeleken	131
6.6.2	Affordance van één opleidingsschool	132
6.6.3	Samenvatting	133
6.7	Affordance en opleidingsjaar, vooropleiding en sexe	133
6.7.1	Affordance per opleidingsjaar	133
6.7.2	Affordance en vooropleiding	136
6.7.3	Affordance en sexe	136
6.7.4	Samenvatting	137
6.8	Conclusies	137

7	AGENCY VAN DE STUDENT EN DE RELATIE MET AFFORDANCE EN STUDENTKENMERKEN	141
7.1	Inleiding	141
7.2	Onderzoeksvragen	141
7.3	Achtergrond van de respondenten	142
7.4	Data-analyse	144
7.5	Wat houdt de agency van een student in?	145
7.5.1	Algemeen beeld van de agency van studenten	145
7.5.2	Agency per student	145
7.5.3	Typische JA- en typische NEE-activiteiten	147
7.5.4	Agency en opleidingsjaar, vooropleiding en sexe	150
7.5.5	Samenvatting	153
7.6	Waardoor wordt de agency van een student bepaald?	153
7.6.1	Algemeen	153
7.6.2	Relatie affordance en agency	154
7.6.3	Relatie studentkenmerken en agency	158
7.6.4	Samenvatting	164
7.6.5	Relatie affordance, studentkenmerken en agency	165
7.6.6	Samenvatting	167
7.7	Conclusies	170

C Samenhang tussen Agency en Competentieontwikkeling

8	OPZET VAN HET ONDERZOEK NAAR DE RELATIE TUSSEN AGENCY EN COMPETENTIEONTWIKKELING	175
8.1	Inleiding	175
8.2	Beschrijving van de context	176
8.3	De respondenten	177
8.3.1	De mentoren	177
8.3.2	De studenten	177
8.4	De meetinstrumenten 'competentieontwikkeling'	178
8.4.1	Inleiding	178
8.4.2	Reflectie vooraf	178
8.4.3	De vragenlijsten	179
8.5	Onderzoeksdesign	181
8.6	Dataverzameling en respons	181
8.6.1	Mentoren	182
8.6.2	Studenten	182
8.6.3	Respons	182
8.7	Competentiemetingen: betrouwbaarheid, correlaties en vergelijking meetinstrumenten	183
8.7.1	Competentiemeting door mentoren	184
8.7.2	Competentiemeting door studenten	186

8.7.3	Samenvatting competentiemetingen	187
8.7.4	Vergelijking van de meetinstrumenten	188
8.7.5	Samenvatting vergelijking metingen mentoren en studenten	191
8.8	Respons voor agency én competentiemeting	191
8.9	Meetinstrument 'Agency: buitenschoolse activiteiten'	192
8.10	Conclusies	193
9	AGENCY EN COMPETENTIEONTWIKKELING	195
9.1	Inleiding	195
9.2	Onderzoeksvraag	195
9.3	Achtergrond van de respondenten	196
9.4	Data-analyse	197
9.5	Competentieontwikkeling op de werkplek	198
9.5.1	Algehele ontwikkeling	198
9.5.2	Ontwikkeling per competentie	199
9.5.3	Samenvatting	200
9.6	Relatie tussen agency en competentieontwikkeling	201
9.6.1	Agency	201
9.6.2	VEEL EN WEINIG agency en competentieontwikkeling	205
9.6.3	Samenvatting	207
9.7	Conclusies	207

D Slotbeschouwing

10	CONCLUSIES, REFLECTIES EN AANBEVELINGEN	211
10.1	Inleiding	211
10.2	Beantwoording van de onderzoeksvraag	212
10.3	Reflectie op de resultaten	214
10.3.1	Meer participeren is niet meer groeien	214
10.3.2	Verschillen tussen mentoren	216
10.3.3	Opleidingsjaar als bepalende factor	217
10.3.4	Bepaalde inzet van de authentieke situatie	218
10.3.5	De opleidingsschool bestaat niet	220
10.4	Reflectie op methoden van onderzoek	221
10.4.1	Keuze voor mentoren	221
10.4.2	Affordance: vragenlijst en data-analyse	222
10.4.3	Competentiebeoordeling: validiteit en betrouwbaarheid	222
10.4.4	Generaliseerbaarheid van de resultaten	224
10.5	Reflectie op het theoretisch kader	225
10.5.1	De opleidingsschool, niet het partnerschap	225
10.5.2	Van opleiden naar leren op de werkplek	226
10.5.3	Ontwikkeling als maat voor kwaliteit	227

10.6	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	228
10.6.1	Beelden en motieven van mentoren bij hun affordance	228
10.6.2	Verdieping van de agency van de student	228
10.6.3	Interactie tussen affordance en agency	229
10.6.4	Relatie tussen agency en ontwikkeling van beginner tot startbekwaam afgestudeerde	229
10.6.5	De invloed van affordance en studentkenmerken op competentieontwikkeling	229
10.6.6	Vergelijking affordance van stagescholen en opleidingsscholen	230
10.7	Aanbevelingen voor de praktijk van opleiden in de school	230
10.7.1	Word opleidingsschool	230
10.7.2	Ontwerp een werkplekcurriculum	232
10.8	Tot besluit	234

LITERATUUR	237
-------------------	-----

Bijlagen

BIJ HOOFDSTUK 1	257
BIJ HOOFDSTUK 3	259
BIJ HOOFDSTUK 4	267
BIJ HOOFDSTUK 5	268
BIJ HOOFDSTUK 6	281
BIJ HOOFDSTUK 7	294
BIJ HOOFDSTUK 8	314
BIJ HOOFDSTUK 9	332

Samenvatting

SAMENVATTING	345
SUMMARY	357
ZUSAMMENFASSUNG	369

En verder

PUBLICATIES EN PRESENTATIES	383
CV MIRANDA TIMMERMANS	387

In dit proefschrift staat de kwaliteit van de opleidingsschool centraal. Het concept ‘opleidingsschool’ vindt zijn oorsprong in de Verenigde Staten, waar studenten werden en worden opgeleid in zogenaamde Professional Development Schools (pds). Deze pds zijn ontstaan als een samenwerking tussen een of meerdere universiteiten en scholen en richten zich op de kwaliteit van de op te leiden leraar én het onderwijs aan leerlingen (Abdal-Haqq, 1998; Tittel, 2004). De principes van de pds hebben model gestaan voor wat in Nederland ‘Opleiden in de School’ genoemd wordt (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Kiewiet-Kester, 2006; Kallenberg, 2007).

Toen dit onderzoek in 2006 startte stond de kwaliteit van ‘Opleiden in de school’ en van de Opleidingsschool hoog op de agenda bij zowel scholen, lerarenopleidingen als bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Scholen en lerarenopleidingen werken intensief samen en een steeds groter deel van het opleidingstraject wordt door de scholen verzorgd. Omdat de verantwoordelijkheid voor de diplomering nog altijd bij de lerarenopleiding ligt, was en is de vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool actueel. In dit onderzoek is de ontwikkeling van de opleidingsschool en de kwaliteit van de opleidingsschool bestudeerd op basis van een literatuurstudie en meerdere deelonderzoeken.

15

Het proefschrift bestaat uit vier delen.

DEEL A: ORIËNTATIE OP KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL beslaat vier hoofdstukken. In de eerste drie hoofdstukken wordt het thema kwaliteit van de opleidingsschool geëxploreerd vanuit drie verschillende invalshoeken. In *hoofdstuk 1* staat een studie van beleidsdocumenten, onderwijskundige publicaties en eerder verricht empirisch onderzoek met betrekking tot de opleidingsschool en haar kwaliteit centraal. De focus ligt op de opleidingsschool in de Nederlandse situatie.

In *hoofdstuk 2* wordt de focus verlegd naar leren en opleiden op de werkplek en de kwaliteit van de werkplek. Voor deze studie wordt gebruik gemaakt van studies, theorieën en empirisch onderzoek uit andere beroepssectoren dan het onderwijs.

Hoofdstuk 3 beschrijft het perspectief van professionals in en rondom de opleidingsschool op kwaliteit van de opleidingsschool. Via een exploratief onder-

zoek zijn hun percepties over wat zij beschrijven als ‘een goede opleidings-school’ in kaart gebracht.

De opbrengst van deze drie invalshoeken wordt in *hoofdstuk 4* samengebracht. Op basis daarvan worden het conceptueel model voor het onderzoek gedefiniëerd en de onderzoeksvragen geformuleerd. De vier centrale concepten zijn: affordance, agency, kenmerken van de lerende en competentieontwikkeling. De hoofdvraag luidt:

‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentie-ontwikkeling van de student?’

Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van vier deelvragen:

1. Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?
2. Wat houdt de agency van een student in?
3. Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?
4. Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?

16

DEEL B: AFFORDANCE, AGENCY EN STUDENTKENMERKEN behandelt het eerste deelonderzoek. Hierin staan de eerste drie deelvragen centraal en wordt het leren op de werkplek van de opleidingsschool beschreven.

Hoofdstuk 5 is het methodenhoofdstuk waarin de meetinstrumenten voor affordance, agency en studentkenmerken worden besproken en de onderzoeksopzet wordt gepresenteerd.

Hoofdstuk 6 behandelt de resultaten voor de eerste deelvraag ‘Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?’. Onderzocht en beschreven wordt hoe affordance van de opleidingsschool eruitziet en welke factoren een rol spelen in het tot stand komen van de affordance.

In *hoofdstuk 7* worden de resultaten gepresenteerd voor de tweede deelvraag ‘Wat houdt de agency van een student in?’ en voor de derde deelvraag ‘Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?’. De agency van de student wordt in kaart gebracht en tevens wordt beschreven hoe en in welke mate affordance en studentkenmerken van invloed zijn op de agency van de student.

DEEL C: SAMENHANG TUSSEN AGENCY EN COMPETENTIEONTWIKKELING gaat over het tweede deelonderzoek. Hierin wordt de vierde deelvraag ‘Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?’ beantwoord. Dit deel bestaat uit twee hoofdstukken.

Hoofdstuk 8 is het methodenhoofdstuk. Hierin wordt uitgebreid aandacht besteed aan de meetinstrumenten voor competentieontwikkeling. Daarnaast wordt de onderzoeksopzet gepresenteerd en de keuze voor de respondenten onderbouwd.

In *hoofdstuk 9* wordt de vierde deelvraag beantwoord. Inzicht wordt gegeven in de competentieontwikkeling van studenten op de opleidingsschool en de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling wordt beschreven.

DEEL D: SLOTBESCHOUWING is het laatste deel van het proefschrift. In *hoofdstuk 10*, wordt op basis van de antwoorden op de vier deelvragen de hoofdvraag beantwoord: ‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?’ Conclusies worden getrokken, gevolgd door een reflectie op de resultaten, op de methoden van onderzoek en op het theoretisch kader. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor verder onderzoek en de praktijk van opleiden in de school.



Oriëntatie op kwaliteit van
de opleidingsschool

I

Opleiden in de school en de kwaliteit van de opleidingsschool

Opleidingsinstituten en scholen zijn de afgelopen jaren steeds intensiever gaan samenwerken om meer en goede leraren af te leveren. Deze ontwikkelingen staan bekend onder de naam ‘Opleiden in de school’ en hebben geleid tot het ontstaan van opleidingsscholen. Dit hoofdstuk geeft een oriëntatie op opleiden in de school en de opleidingsschool op basis van beleidsdocumenten, publicaties en empirisch onderzoek vanaf het verschijnen van *Maatwerk voor Morgen* in 1999 tot en met het officieel erkennen van opleidingsscholen als Partnerschappen door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap in 2009 en de daaruit voortkomende ontwikkelingen. De vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool staat hierbij centraal.

21

1.1 INLEIDING

Het opleiden van toekomstige leraren vindt steeds meer plaats in een intensieve samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap¹ heeft in 2009 deze samenwerking in de vorm van partnerschappen officieel erkend. Hiermee geeft zij aan veel waarde te hechten aan samen opleiden. Dergelijke opleidingstrajecten roepen echter ook vragen op over hun kwaliteit en de kwaliteit van de school als opleidingsschool. Dit komt voort uit het feit dat een groot deel van het opleidingstraject zich op de opleidingsschool, dus op afstand, afspeelt terwijl de lerarenopleidingen verantwoordelijk zijn voor het certificeren van studenten tot startbekwame leraren. Ook is nauwelijks empirisch onderzoek gedaan naar de (gewenste) effecten van opleiden in de school en de kwaliteit van opleidingsscholen.

Dit hoofdstuk gaat in op het thema *kwaliteit van de opleidingsschool*. Dit thema wordt vanuit beleidsontwikkelingen, publicaties, onderzoek en zelfevaluatie-

¹ In het vervolg wordt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aangeduid met Ministerie van ocw.

instrumenten aan een nadere analyse onderworpen. Er wordt gekeken wat een opleidingsschool is en wat opleiden in de school omvat, welke doelen worden beoogd en welke kenmerken noodzakelijk zijn om deze doelen te bereiken. Kwaliteit van de opleidingsschool wordt bepaald door de mate waarin de beoogde doelen daadwerkelijk worden gerealiseerd.

Het hoofdstuk start met een beschrijving van de meest actuele stand van zaken van de opleidingsschool als erkend partnerschap (paragraaf 1.2), gevolgd door een beschrijving van de beleidsontwikkelingen die hiernaar geleid hebben (paragraaf 1.3). In paragraaf 1.4 wordt de opleidingsschool belicht vanuit diverse publicaties die parallel aan de beleidsontwikkelingen zijn verschenen. Vervolgens volgt een beschrijving van de resultaten van empirisch onderzoek over dit onderwerp (paragraaf 1.5) en worden in paragraaf 1.6 diverse keurmerken en zelfevaluatie-instrumenten besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en concluderende opmerkingen (paragraaf 1.7).

Tot slot.

Pas vanaf de officiële erkenning door het Ministerie van ocw in 2009 wordt met ‘opleidingsschool’ het *partnerschap* tussen opleidingsinstituut en school(bestuur) bedoeld. In de dagelijkse praktijk wordt echter met ‘opleidingsschool’ nog steeds *de school voor primair of voortgezet onderwijs* bedoeld. In dit proefschrift wordt daarbij aangesloten. Het woord ‘Partnerschap’ wordt gebruikt wanneer de *samenwerking* tussen opleidingsinstituut en opleidings-school bedoeld wordt (zie ook bijlage 1.1).

22

1.2 OPLEIDINGSSCHOOL ALS ERKEND PARTNERSCHAP

De ontwikkelingen van de afgelopen jaren rondom opleiden in de school hebben in schooljaar 2009-2010 geresulteerd in de officiële erkenning door het Ministerie van ocw van 58 opleidingsscholen voor primair onderwijs (po), voorgezet onderwijs (vo) en beroepsonderwijs en volwasseneducatie (bve). Een opleidingsschool wordt gedefinieerd als ‘*een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs*’ (NVAO, 2009, p. 5). In schooljaar 2009 – 2010 hebben 7988 studenten binnen deze partnerschappen hun opleiding gevolgd; het streven van het Ministerie van ocw is om in schooljaar 2010-2011 het streefgetal van 8000 studenten te halen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008a; Agentschap NL, 2011)². Naast de officieel erkende partnerschappen zijn er nog tientallen andere sa-

2 Per 1 oktober 2010 volgen 8000 studenten hun opleiding op een van de erkende partnerschappen (Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011).

menwerkingsverbanden ‘Opleiden in de school’ die zonder extra gelden of subsidie studenten opleiden. Het grote aantal opleidingsscholen, de officiële erkenning van opleidingsscholen in de vorm van partnerschappen, de hoeveelheid studenten die er opgeleid worden en het gegeven dat het Ministerie van ocw de partnerschappen structureel financiert tot aan de eerstvolgende accreditatie van lerarenopleidingen in 2014, betekent dat er bij alle partijen veel vertrouwen is in deze vorm van opleiden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008a).

De officiële erkenning van partnerschappen heeft plaatsgevonden via een door het Ministerie vastgesteld kwaliteitskader (NVAO, 2009). In dit kwaliteitskader worden twee pijlers onderscheiden.

De eerste pijler betreft voorwaarden ten aanzien van de basiskwaliteit van beide partners in het partnerschap en van de samenwerking:

1. de lerarenopleiding(en) moet(en) geaccrediteerd zijn;
2. de deelnemende scholen moeten onder het basistoezicht van de Inspectie van het Onderwijs vallen;
3. het partnerschap verzorgt de betreffende opleiding voor een substantieel deel op de werkplek;
4. er is sprake van substantiële inzet van personeel van de lerarenopleiding en van de school/instelling voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs;
5. het partnerschap is meerjarig vastgelegd tot een volgende accreditatie;
6. de kwaliteit moet duurzaam zijn geborgd en de continuïteit moet voldoende gegarandeerd zijn (NVAO, 2009).

Deze eisen beschrijven de voorwaarden om aanspraak te kunnen maken op erkenning. De controle en toetsing van deze pijler ligt bij het Ministerie van ocw. Twee eisen uit deze pijler hebben direct betrekking op de opleidingsschool, namelijk dat er goed onderwijs gegeven wordt (punt 2) en dat een substantieel deel van de opleiding op de werkplek plaats vindt (punt 4). De omvang van dit substantiële deel wordt echter op verschillende manieren ingevuld. Zo vermeldt het Ministerie van ocw in de uitnodigingsbrief bij de beoordelingsprocedure: *‘De onderdelen uit het curriculum die op de werkplek plaatsvinden, dienen minimaal 40% van het gehele curriculum uit te maken’* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009b), staat op de website ‘www.deopleidingsschool.nl’ dat *‘het gaat om het gehele curriculum van de opleiding waarover het percentage van 40% op de werkplek gehaald moet worden, en dus niet om de afzonderlijke jaren’* en wordt in een presentatie door de Directie Leraren van ocw gezegd dat het om minimaal 40% van de *studiepunten* gaat (Directie Leraren, 2009). Opvallend is dat in geen van de omschrijvingen iets gezegd wordt over de feitelijke invulling van het werkplekdeel.

Deel 2: De samenwerkingsovereenkomst

Onderwerp 1: Programma

- 1.1 Relatie tussen doelstellingen en programma
- 1.2 Samenhang programma
- 1.3 Instroom
- 1.4 Afstemming vormgeving en inhoud van het programma
- 1.5 Beoordeling en toetsing

Onderwerp 2: Inzet van personeel

- 2.1 Kwantiteit personeel
- 2.2 Kwaliteit personeel

Onderwerp 3: Voorzieningen

- 3.1 Studiebegeleiding

Onderwerp 4: Interne kwaliteitszorg

- 4.1 Evaluatie resultaten
 - 4.2 Maatregelen tot verbetering
 - 4.3 Betrekken van medewerkers, studenten, alumni en beroepenveld
-

FIGUUR 1-1 Onderwerpen uit de toetsing van de Samenwerkingsovereenkomst

De tweede pijler van het kwaliteitskader richt zich op de kwaliteit van de samenwerking en de kwaliteit van het traject ‘opleiden in de school’. Om hierover uitspraken te kunnen doen heeft het Ministerie het NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie) ingeschakeld met het verzoek een advies over de kwaliteit van de ‘opleiden in de school’-trajecten binnen een partnerschap³ uit te brengen (NVAO, 2009; Van Neygen & Belmans, 2011). De NVAO heeft daartoe een toetsingskader ontwikkeld met het accreditatiekader voor HBO-opleidingen als basis. Daaruit zijn alleen die onderdelen overgenomen die specifiek te maken hebben met het opleiden binnen een partnerschap. Er is beoordeeld op twee onderdelen, te weten het ‘Gerealiseerd niveau’ en ‘De samenwerkingsovereenkomst’. Het ‘Gerealiseerd niveau’ betreft het niveau van de afgestudeerden waaruit blijkt dat de *‘gerealiseerde eindkwalificaties in overeenstemming zijn met de nagestreefde eindkwalificaties qua niveau, oriëntatie en domeinspecifieke eisen’* (NVAO, 2009, p. 6). De kwaliteit van het samenwerken en samen opleiden in de school staat centraal binnen het onderdeel ‘Samenwerkingsovereenkomst’. Hierin wordt beoordeeld op welke wijze *‘de partners in de Opleidingsschool’⁴ gestalte geven aan het programma, het personeelsbeleid, de voorzieningen en de kwaliteitszorg, alsook over ieders verantwoordelijkheid daarbij* (NVAO, 2009, p. 7)(figuur 1-1).

3 ocv en NVAO gebruiken hier de term ‘opleidingsschool’.

4 Opleidingsschool is hier het partnerschap.

In de NVAO-criteria komen slechts indirect kwaliteitseisen voor de opleidingsschool binnen het partnerschap aan de orde. Zo wordt bekeken of er voldoende tijd en ruimte beschikbaar is voor de collega's op de opleidingsschool en of deze collega's competent zijn in het opleiden en begeleiden van studenten. De kwaliteitseisen over de *inhoud* van het 'opleiden in de school-traject' gaan niet specifiek in op wat de opleidingsschool kan en zou moeten bieden. Wat opvalt is dat in het toetsingskader van de NVAO de kwaliteit van het werkplekleren niet gemeten wordt, terwijl in de inleiding duidelijk wordt gesteld: *'Deze opleidingsvorm, waarbij de klemtoon op het werkplekleren ligt, wordt gerealiseerd binnen opleidingsscholen.'* (NVAO, 2009, p. 1).

Samenvattend kan gezegd worden dat de kwaliteit van het partnerschap wordt vastgesteld op basis van de kwaliteit van de samenwerking én de kwaliteit van de afgestudeerden ('Gerealiseerd niveau'). Als basiseis geldt dat een groot deel van het opleidingstraject plaatsvindt op de werkplek (opleidingsschool) en dat een vastgesteld aantal studenten opgeleid wordt tot startbekwame leraren. Het toetsingskader van de NVAO richt zich op de kwaliteit van het opleidingstraject. De kwaliteit van de opleidingsschool zelf en haar eigen specifieke bijdrage aan het opleiden van studenten worden niet afzonderlijk getoetst. Om meer inzicht te krijgen in de kwaliteit van de opleidingsschool zelf is het daarom noodzakelijk terug te kijken naar de periode van vóór de introductie van partnerschappen.

25

1.3 BELEIDSONTWIKKELINGEN

Eind jaren negentig komt opleiden in de school voor het eerst voor in notities van het Ministerie van ocw als mogelijke oplossing voor het lerarentekort. Tegelijkertijd wil het Ministerie via opleiden in de school de kwaliteit van de toekomstige leraar verhogen. In deze paragraaf worden de beleidsontwikkelingen van begin jaren 90 tot heden geschetst. Het kwaliteitsvraagstuk wordt, op basis van de ideeën uit de beleidscyclus (Hoogerwerf & Herweijer, 2008), benaderd vanuit de vraag of opleiden in de school inderdaad een oplossing heeft geboden voor de twee beoogde doelen: kwantiteit (meer leraren) en kwaliteit (goede leraren).

1.3.1 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: DE AANLEIDING

De aanleiding voor opleiden in de school wordt in drie opeenvolgende Maatwerk-nota's uitgewerkt. In 'Maatwerk 1': Maatwerk voor Morgen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 1999) staat de krapte op de onderwijs-arbeidsmarkt centraal: het onderwijs krijgt te maken met een lerarentekort, waardoor het voor scholen moeilijk wordt goede leraren te vinden. Als oplos-

sing creëert het Ministerie voor scholen de mogelijkheid flexibele instroom in het beroep te organiseren, waardoor het voor zij-instromers mogelijk wordt het vak leraar al werkende te leren en 's avonds de noodzakelijke opleiding te volgen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 1999, 2000a). De verwachting is dat zo een open arbeidsmarkt ontstaat met diversiteit aan instroom én aan opleidingsroutes. Bovendien lijken voor het werken aan kwantiteit en kwaliteit flexibilisering van de opleidingsroutes en meer opleiden in de praktijk de geschikte middelen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 1999, 2000b, 2001, 2005c; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap en koepelorganisaties van werkgevers en werknemers, 2006). Hiermee is de eerste aanzet voor opleiden in de school gegeven.

De in Maatwerk 1 ingezette ontwikkelingen worden in de vervolgnota's 'Maatwerk 2' en 'Maatwerk 3' (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2000b, 2001) voortgezet. Het opleiden van toekomstig personeel in en door de school wordt verder uitgewerkt met maatregelen die de school moeten ondersteunen in het vormgeven van de opleidingsfunctie van de school. Tegelijkertijd wordt er ook steeds meer een relatie gelegd met de professionalisering van het eigen personeel en komt ook de samenwerking met de lerarenopleiding nadrukkelijk aan de orde (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2000b, 2001; Inspectie van het Onderwijs, 2003; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005c).

26

Door deze maatregelen krijgen scholen meer ruimte opleiden in de school vorm te geven en krijgen ze ook meer invloed op het opleiden van studenten. Bovendien kunnen scholen zo actief werken aan de kwalitatieve samenstelling van hun personeelsbestand (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2000b). Vanaf dat moment gaat de aandacht uit naar de kwaliteit en kwaliteitsbewaking van de trajecten voor opleiden in de school. Op 'opleidingsscholen'⁵ moet, zo wordt gesteld, deskundigheid aanwezig zijn om aanstaande leraren te kunnen begeleiden en beoordelen. Dat moet gebeuren binnen een begeleidingsstructuur die het opleiden en begeleiden inbedt in de schoolorganisatie (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2000b). Initiatieven worden aangekondigd om trainingen te ontwikkelen voor opleidingsdocenten op de scholen. Deze initiatieven zijn zowel door opleidingen als door VELON⁶ in een vroeg stadium opgepakt en hebben inmiddels geleid tot een aanpassing in het registratietraject. Hiermee wordt het voor schoolopleiders mogelijk zich als opleider te laten registreren (VELON, 2008). Tegelijkertijd worden plannen gemaakt voor het ontwikkelen van een Keurmerk (zie ook paragraaf 1.6). Doel van het Keurmerk is inzichtelijk te maken hoe het opleiden in de school geïntegreerd is in het personeelsbeleid. Met een Keurmerk krijgen scholen een

5 In de Maatwerknooties wordt met name over opleiden in de school gesproken en nauwelijks over de opleidingsschool; omdat de term opleidingsschool hier wel al gebruikt wordt – omdat dat het lezen makkelijker maakt – wordt gebruik gemaakt van 'aanhalingstekens'.

6 VELON is de Vereniging Lerarenopleiders Nederland

instrument in handen om het eigen ‘opleiden in de school-beleid’ te toetsen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2001).

De ontwikkelingen maken ook voor lerarenopleidingen veranderingen noodzakelijk. Het Ministerie stuurt aan op een meer vraaggerichte opstelling van de opleidingen: opleidingsinstituten zullen enerzijds de opleidingstrajecten moeten flexibiliseren om diversiteit aan instroom te kunnen bedienen en anderzijds dualiseren opdat leren in de praktijk beter vorm gegeven kan worden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2000b). De richting van de veranderingen is duidelijk: meerdere wegen naar het leraarsberoep. De leraar staat centraal in de opleiding en de kwaliteit van het leraarsberoep bepaalt de vormgeving van het aanbod op opleiding en school (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Om opleiden in de school succesvol te kunnen laten zijn regelt het Ministerie een heldere kwalificatiestructuur: bekwaamheidseisen in de vorm van een set competenties, waaraan elke leraar moet blijven voldoen (SBL, 2006). De bovengenoemde elementen komen uiteindelijk samen in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) die in 2006 in werking treedt (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004c, 2005b).

1.3.2 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: DE EERSTE FASE – BREDE ONTWIKKELING

27

Ontwikkelingen, waarin scholen meer de eigen opleidingsfunctie vorm gaan geven, leiden niet alleen tot een verandering van de verhoudingen tussen scholen en lerarenopleidingen, maar vragen ook (inhoudelijke) veranderingen in de scholen zelf. Om de kwantitatieve en kwalitatieve doelen die in de beleidsagenda’s geformuleerd worden te behalen gaat het Ministerie van ocw opleiden in de school stimuleren (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004a, 2004b). Dit gebeurt in de vorm van twee subsidiestromen ‘Opleiden in de School’, ook wel ‘Tranche 1’ en ‘Tranche 2’ genaamd (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2002, 2003, 2004b, 2004a).

Doel van beide subsidietrajecten is dat scholen voor primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en beroepsonderwijs en volwasseneducatie (bve) een visie op opleiden in de school ontwikkelen, werken aan een infrastructuur voor begeleiden en opleiden die gekoppeld is aan het eigen Integraal Personeelsbeleid én gaan samenwerken met een of meerdere scholen of opleidingsinstituten bij het opleiden van nieuw onderwijspersoneel.

De subsidieregeling is in de eerste tranche per schooltype (po, vo en bve) geformuleerd en legt enigszins andere accenten. Wat het meest opvalt is dat in de regeling voor het po als doel is opgenomen *‘het zicht krijgen op verschillende varianten van werkplekleren, waarbij duidelijk wordt wat men het beste op school kan leren en wat in de opleiding’* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Weten-

schap, 2002, p. 2). Scholen wordt ruimte geboden om een vorm te kiezen die het beste past bij de eigen kwaliteiten en kenmerken, zoals: *'het creëren van een afzonderlijke opleidingsfunctie in de school om zij-instromers, lio's, beginnende leraren en anderen goed in de school te begeleiden of het, in samenwerking met de lerarenopleiding of het regionaal opleidingscentrum, vormgeven van (een deel van) de initiële opleiding binnen de school'* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2002, p. 7).

Voor de tweede tranche subsidie wordt aan de eisen toegevoegd dat de school ook afspraken moet maken met het opleidingsinstituut over een taak- en verantwoordelijkheidsverdeling bij opleiden in de school.

Kijkend vanuit het oogpunt van kwaliteit heeft de eerste subsidieregeling ('Tranche 1') een meer open karakter. Opleiden in de school wordt daar vooral nog gezien als een 'project' en er is ruimte voor experimenteren met de opleidingsfunctie en de samenwerking. In de tweede subsidieregeling ('Tranche 2') wordt een duidelijke omschrijving gegeven van opleiden in de school, van de infrastructuur voor opleiden en begeleiden en van de opleider in de school (figuur 1-2).

Opleiden in de school:

'het mede opleiden en begeleiden van onderwijspersoneel in de school als onderdeel van het integraal personeelsbeleid'

Infrastructuur voor opleiden en begeleiden:

'het geheel van voorzieningen in de school om opleiden in de school mogelijk te maken'

Opleider in de school:

'degene die, samen met de opleidingen voor onderwijspersoneel, in de school verantwoordelijk is voor het opleiden'

FIGUUR 1-2 Omschrijvingen drie centrale concepten (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004a, p. 20)

In het kader van kwaliteitsborging worden zowel infrastructuur als samenwerkingafspraken nadrukkelijk genoemd. De term opleidingsschool is nog niet aan de orde, noch wordt expliciet gesproken over de *kwaliteit* van de opleidingsschool.

Van de subsidietrajecten maken uiteindelijk 1081 scholen voor primair onderwijs, 207 school voor speciaal (basis) onderwijs en 235 scholen voor voortgezet onderwijs alsook 20 instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie gebruik (Koster & Onstenk, 2009). De trajecten hebben een flinke impuls gegeven aan het samenwerken tussen school en lerarenopleiding. Werd er voor

die tijd op relatief kleine schaal gezocht naar institutionele samenwerking tussen beide (Van Vonderen, 2001; Willems, 2003), de subsidieregelingen hebben ervoor gezorgd dat er in hoog tempo en op grote schaal vormen van institutionele samenwerking en van opleiden in de school ontstaan met als beoogd doel te werken aan de toekomst en kwaliteit van de leraar en het leraarsberoep (Lincklaen Arriëns & Klein, 2005).

Uit een evaluatie van de subsidietrajecten in 2005 blijkt dat op veel scholen een opleider in de school aanwezig is en dat er vertrouwen is in de samenwerking (Lincklaen Arriëns & Klein, 2005). Wat betreft de doelstellingen – kwantiteit en kwaliteit – wordt na afloop van de eerste fase niet gemeten of de maatregelen daadwerkelijk effect hebben gesorteerd en op welke aanpassingen en verbeteringen (eventueel) nodig zijn om de beoogde doelen te bereiken. Zonder een dergelijke evaluatie wordt de tweede fase ingezet.

1.3.3 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: DE TWEEDE FASE – SMALLE VERDIEPING

De ontwikkelingen zoals geschetst in paragraaf 1.3.2 krijgen een vervolg in de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 'Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet' (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005c), in het Convenant Professionalisering (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2006) en in een subsidieverstreking in de vorm van de Dieptepilot 'Opleiden in de school en Academische opleidingsschool' (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d).

29

Centraal in deze beleidsmaatregelen staat de kwaliteit van het opleiden in het algemeen en van het opleiden op de werkplek en van het onderwijspersoneel in het bijzonder. Zo wordt in de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005c) een apart hoofdstuk gewijd aan de kwaliteit van de opleidingsschool en van het leren op de werkplek. De plannen richten zich nadrukkelijk op het leraarsberoep en op de rol die opleiden in de school en werkplekleren daarin kunnen vervullen. Integraal personeelsbeleid van de scholen lijkt de structuur te zijn om beide te verenigen. Achterliggende gedachte is dat professionaliteit de kwaliteit van het onderwijs stimuleert.

In 2006 treedt de wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) in werking, waarin concrete kwaliteitseisen gesteld worden aan de leraar, het integraal personeelsbeleid én aan opleiden in de school (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004c). Over opleiden in de school wordt gezegd dat er afspraken moeten zijn over taak- en verantwoordelijkheidsverdeling tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut én dat iedere onderwijsinstelling in 2007 hieraan moet voldoen.

In 2006 wordt ook de Dieptepilotsubsidie ‘Opleidingsschool en Academische school’ uitgezet. Doel is inzicht te krijgen in *‘kwaliteitscriteria waaraan een opleidingsschool (waaronder bijvoorbeeld kwaliteitscriteria /competenties voor opleiders in de school) moet voldoen en (...) hoe het werkplekleren geborgd én toetsbaar wordt gemaakt’*. Dat moet er toe leiden dat in 2008 helder is *‘onder welke randvoorwaarden (...) deze opleidingsscholen een succes kunnen zijn en hoe de kwaliteit van het opleiden in deze scholen duurzaam geborgd is’* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d, p. 9). Een klein aantal scholen ontvangt op basis van een door het Ministerie van ocw goedgekeurd projectplan ruime financiële middelen om opleiden in de school verder te ontwikkelen. Ten behoeve van dit subsidietraject omschrijft het Ministerie van ocw een ‘Opleidingsschool’ als *‘een school waar een relatief groot deel van de formatie wordt bezet door leraren die nog in opleiding zijn en die veelal na het afronden van de lerarenopleiding elders een betrekking zullen vinden’* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d, p. 2). Een ‘Academische School’ is *‘een school die de opleidingsfunctie combineert met een sterk op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent’* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d, p. 2).

30

De Dieptepilots zijn in 2008 afgerond en de opbrengsten zijn door KPMG in opdracht van het Ministerie van ocw beschreven (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009a). KPMG concludeert dat opleiden in de school een succes kan zijn wanneer het beschouwd wordt als een innovatie die vorm krijgt aan de hand van zes aandachtsgebieden: 1. Leiderschap; 2. Beleid en strategie; 3. Processen; 4. Medewerkers; 5. Middelen; 6. Eindresultaten. De beoogde doelstelling voor kwaliteit (6. Eindresultaten) wordt meegenomen, terwijl de doelstelling voor kwantiteit is verdwenen. Genoemde aandachtsgebieden zijn geen harde kwaliteitscriteria, maar bouwstenen voor het vormgeven van de opleidingsschool (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008b, 2009a). Er wordt niet gerapporteerd over de effecten van opleiden in de school.

Opvallend is dat het Ministerie van ocw geen gebruik maakt van de bouwstenen zoals beschreven door het KPMG, maar NVAO de opdracht geeft een toetsingskader samen te stellen op basis waarvan tot officiële erkenning van opleidingsscholen overgegaan kan worden (NVAO, 2009; paragraaf 1.2).

1.3.4 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: DE DERDE FASE – PARTNERSCHAPPEN

In paragraaf 1.2 is beschreven dat bij afronding van de dieptepilots het Ministerie van ocw 58 partnerschappen ‘opleidingsschool’ officieel erkend heeft. De beoordelingsprocedure en -uitkomsten zijn door NVAO geëvalueerd en op basis

hiervan zijn kansen en bedreigingen voor de partnerschappen geformuleerd (Van Neygen & Belmans, 2011). De kwaliteit van het partnerschap wordt bij de volgende accreditatie van de lerarenopleidingen integraal meegenomen.

In het kader van een eerste evaluatie van de beleidsagenda ‘Krachtig Meesterschap’ is *opleiden in de school* geëvalueerd (Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011). Uit de evaluatie blijkt dat: *‘de uiteenlopende invullingen van (gezamenlijke) visie, beleid, praktijk, kwaliteitszorg en samenwerkingsrelatie ieder voor zich elementen van verankering in zich dragen, maar het structurele karakter daarvan nog niet vast te stellen is’* (Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011, p. 9). Ook blijkt dat binnen partnerschappen de aandacht nu vooral uitgaat naar het zoeken van een evenwicht tussen het opleidingsprogramma en leren op de werkplek van de opleidingsschool: de helft van de studiepunten moet besteed worden aan vakinhoud en – didactiek en tegelijkertijd moet 40% van het leren plaatsvinden op de werkplek.

De academische opleidingsschool is in 2009 niet officiële erkend en de ontwikkelingen hieromtrent lopen door in een verlengde pilot (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011a, p. 9; 2011b). De aandacht gaat daarom sinds 2009 vooral uit naar de kwaliteit van de *academische* opleidingsschool (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009b, 2010; M. Jansen, 2011).

31

1.3.5 SAMENVATTING BELEIDSONTWIKKELINGEN

Het Ministerie van ocw zet al ruim tien jaar in op ‘opleiden in de school’. Aanleiding is de krapte op de arbeidsmarkt. Opleiden in de school wordt gepresenteerd als een oplossing om het lerarentekort terug te dringen. Met de introductie worden naast deze kwantitatieve doelstelling tevens kwalitatieve doelstellingen aan opleiden in de school gekoppeld. Deze doelstellingen zijn gericht op het verhogen van de kwaliteit van het leraarsberoep. Het Ministerie van ocw verbindt de doelstellingen aan elkaar vanuit de gedachtegang dat flexibele opleidingsroutes (opleiden in de school), waarin leren op de werkplek een belangrijk onderdeel is, het mogelijk maken meer en goede leraren op te leiden. Hierin is een belangrijke rol weggelegd voor de scholen. Het beleid geeft scholen de mogelijkheid meer betrokken te worden bij en meer verantwoordelijkheid te krijgen in het opleiden van toekomstig personeel.

In het beleid van het Ministerie van ocw is gaandeweg echter een beweging te zien van de aandacht voor de opleidingsschool als ‘kweekvijver en opleidingscentrum voor leraren’ naar de opleidingsschool als partnerschap tussen scholen en opleiding(en) met opleiden in de school als product, als alternatieve opleidingsroute. Uiteindelijk heeft het Ministerie ervoor gekozen de opleidingsschool te herdefiniëren als een partnerschap tussen een of meer scholen en een of meer lerarenopleidingen.

Voor de kwaliteit van de opleidingsschool betekent dit een verschuiving van het beschrijven van kwaliteitseisen voor scholen die mede gaan opleiden richting het hanteren van een kwaliteitsnorm voor het partnerschap. In de beginfase worden de uitspraken over de kwaliteit van opleiden in de school vertaald in het hebben van een infrastructuur in de school, aanwezigheid van deskundige opleiders en samenwerkingsafspraken met de opleiding. Uiteindelijk wordt kwaliteit van het partnerschap gedefinieerd als de kwaliteit van de samenwerkingsovereenkomst en het gerealiseerd niveau van de afgestudeerden. Hoewel gedurende de ontwikkelingen veelvuldig gesproken is over het belang van leren op de werkplek, komt leren op de werkplek, noch haar kwaliteit aan de orde in het beleid van het Ministerie van ocw.

De uitspraken in de beleidsdocumenten geven vooral inzicht in de *beoogde* kwaliteit, maar uitspraken over het vaststellen van de *gerealiseerde* kwaliteit blijven achterwege. Het lijkt er bovendien op dat kwaliteitseisen niet verbonden worden met de doelen die opleiden in de school beoogt, namelijk het afleveren van meer en goede leraren.

1.4 PUBLICATIES

Parallel aan de beleidsontwikkelingen zijn diverse publicaties over opleiden in de school verschenen. Het betreft literatuurstudies, overzichtstudies, beleidstudies en diverse publicaties van onderwijskundigen, onderwijsadviseurs etc. De studies zijn vaak uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van ocw of aan haar gelieerde instanties. Ze richten zich op het omschrijven van opleiden in de school en de opleidingsschool⁷. In deze paragraaf wordt hiervan een overzicht gegeven. Vervolgens wordt beschreven hoe in deze publicaties over de kwaliteit van de opleidingsschool gesproken wordt, waarbij de twee beoogde doelen van opleiden in de school van het Ministerie van ocw (kwantiteit en kwaliteit van de leraar) als referentie worden genomen.

1.4.1 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: DE EERSTE FASE – TYPERINGEN EN MODELLEN

Aanvankelijk wordt opleiden in de school in Nederland beschreven aan de hand van diverse typeringen die gezien kunnen worden als groeimodellen. Een eerste beschrijving van modellen voor opleiden in de school komt voor in een publicatie uit 2001 (Buitink & Wouda, 2001) en sluit aan bij het beleid zoals door het Ministerie van ocw beschreven in de drie maatwerknootities (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 1999, 2000b, 2001). De modellen zijn algemeen bekend uit de studie ‘Aspecten van opleiden in de school’

⁷ Deze studies omvatten vaak literatuuronderzoek, maar onderscheiden zich van het onderzoek zoals gebruikt in paragraaf 1.5 omdat ze niet empirisch zijn.

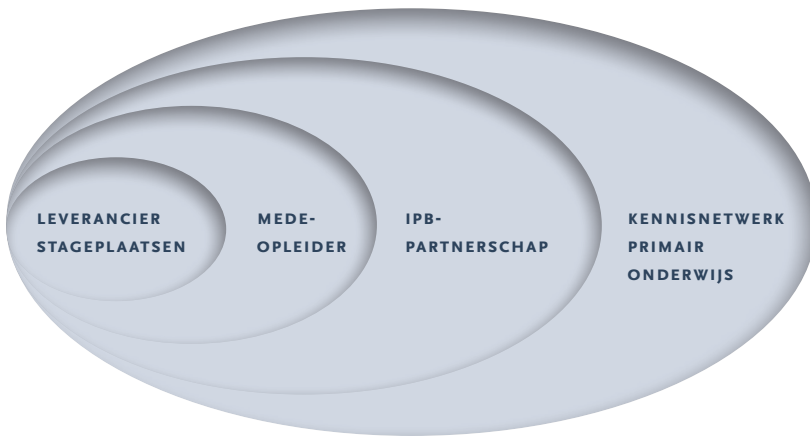
van de Onderwijsraad (Deinum, Maandag, Hofman, & Buitink, 2005). In de modellering wordt de positie van de opleidingsschool ten opzichte van het opleidingsinstituut in beeld gebracht (Deinum, et al., 2005). De opleidingsschool wordt getypeerd op basis van vijf modellen die gradueel de samenwerking en de daarbij horende rolverdeling tussen opleiding en school weergeven (tabel 1-1). De modellering kent een opbouw waarbij het ene uiterste model gebaseerd is op het oude principe van stagelopen (model A) en het andere uiterste model op het principe dat de opleidingsschool wordt genoemd (model E), een model dat in Nederland (nog) niet voorkomt.

TABEL 1-1 Modellen voor samenwerking (Deinum, et al., 2005, p. 15/16)

Model	Omschrijving	Typering
A	School als werkplek	Stageschoolmodel
B	School met een centrale begeleider	Coördinatormodel
C	Opleider in de school als opleider van professionals	Partnerschoolmodel
D	Opleidingsteam in de school(scholen) van opleiders in de school als opleider van professionals	Netwerkmodel
E	Opleiden door de School	Opleidingsschool

Het leren door en opleiden van aanstaande leraren op de school is een belangrijk onderdeel binnen alle vijf de modellen en wordt per model ingevuld aan de hand van een beschrijving van de taakverdeling en samenwerking tussen de school en het opleidingsinstituut. Van model A naar model E verschuiven de taken en verantwoordelijkheden meer naar de school en zijn er meer collega’s van de school betrokken. In deze typologie is de opleidingsschool (model E) de hoogste vorm, namelijk een school waar de volledige opleiding van nieuwe leraren wordt verzorgd.

Een tweede typering beschrijft de opleidingsschool op basis van het verband waarbinnen samengewerkt wordt en is gericht op professionalisering op alle niveaus (Roelofs, 2002, 2003). Een opleidingsschool is *‘een school binnen een samenwerkingsverband van een schoolbestuur en een of meer opleidingsinstituten (...) gericht op gezamenlijke en wederzijdse professionalisering van (potentieel) personeel voor onderwijs en opleiding (eventueel onderzoek en ondersteuning) op basis van werkplekleren (inclusief actieonderzoek) ten dienste van schoolontwikkelingsprocessen ter verbetering van de opleidingsfunctie voor verschillende taken en functies in het onderwijs’* (Roelofs, 2002, p. 3). Roelofs (2003) werkt dit uit in een model: figuur 1-3.



FIGUUR 1-3 Samenwerkingsposities 'Opleiden in de (Roelofs, 2003, p. 8)

Het model is concentrisch opgebouwd, wat betekent dat bij iedere nieuwe fase alle voorgaande fasen ontwikkeld moeten zijn. Een school ontwikkelt zich van leverancier van stageplaatsen naar een school als spil van een kennisnetwerk. Dit houdt een ontwikkeling in van het samenwerken in de vorm van organiseren van stageplaatsen en mogelijkheden bieden tot het uitvoeren van stageopdrachten richting het ontwikkelen van een visie op integraal personeelsbeleid, gekoppeld aan schoolontwikkeling en professionalisering van eigen personeel.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) tenslotte gebruikt een typering die de opleidingsschool beschrijft aan de hand van de opvattingen die scholen hebben over leren en leeromgevingen. Ze onderscheidt hierbij drie schooltypes (SBL, 2005) (figuur 1-4).

Dit beschrijvingsmodel sluit aan bij de opvattingen over opleiden in de school die gericht zijn op zowel het opleiden van toekomstig personeel als ook van de zittende leraren. De typeringen beschrijven gradueel een verschuiving van leren als *'autonoom proces van de individuele lerende'*, naar *'het organiseren van leren waarbij individueel leren gekoppeld wordt aan schoolontwikkeling'* (SBL, 2005). Vanuit de gedachte dat het hebben van een goed integraal personeelsbeleid voorwaarde is voor een opleidingsschool, kan gesteld worden dat dit makkelijker is wanneer een school kenmerken heeft behorend bij schooltype twee of drie.

Schooltype 1

School als leverancier van relevante leer-werkervaringen: professionalisering is ad hoc, professionals zijn autonoom.

Schooltype 2

School als coach van persoonlijke ontwikkelingsprocessen: er is beleidsmatige aandacht voor professionalisering, maar er is een zwakke link tussen professionalisering en schoolontwikkeling.

Schooltype 3

School als regisseur van professionele ontwikkelingsprocessen: er is een sterke link tussen professionalisering en schoolontwikkeling.

FIGUUR 1-4 Schooltypes Beschrijvingsmodel de Opleidingsschool (SBL, 2005)

In de drie gepresenteerde typeringen van de opleidingsschool worden andere accenten gelegd, respectievelijk op het verschuiven van taken en verantwoordelijkheden naar de school (typering 1), op professionalisering en op de breedte van de samenwerking (typering 2) en de mate van (integraal) organiseren van leren (typering 3) (Roelofs & Toes, 2003; Deinum, et al., 2005; SBL, 2005). Waar de drie typeringen in overeenkomen is dat ze alle drie naar een steeds complexere vorm van partnerschap toegroeien. Het beschrijven van de opleidingsschool op basis van deze groeimodellen geeft scholen concrete handreikingen om het opleiden in de school vorm te geven. In elk van de fasen van de modellen zitten kenmerken die aangeven waar een opleidingsschool in die fase aan moet voldoen. Om die reden is vooral in de beginfase door de praktijk gewerkt aan de hand van een van de genoemde modellen.

35

1.4.2 OPLEIDEN IN DE SCHOOL:**DE TWEEDE FASE – SPECIFIEKE INVULLING**

Op het moment dat het beleid van het Ministerie van ocv overgaat van breed experimenteren naar verdiepen van opleiden in de school (paragraaf 1.3.2 en 1.3.3) is in diverse publicaties een verschuiving te zien in het beschrijven van de opleidingsschool. Waar in de eerste fase opleiden in de school en de opleidingsschool beschreven is op basis van groeimodellen, wordt er nu gezocht naar één vaste omschrijving van wat een opleidingsschool is en wat de kwaliteit van de opleidingsschool moet zijn. In verschillende publicaties gebeurt dit op een andere manier. Zo komen Kallenberg en Rokebrand tot een omschrij-

ving van de opleidingsschool door deze af te zetten tegen leren op de werkplek, professional development schools en academische opleidingsschool (Kallenberg & Rokebrand, 2006). Door KPMG/CINOP (2007) wordt gekozen verder te bouwen op de door de Onderwijsraad (Deinum, et al., 2005) beschreven modellen C (partnerschoolmodel) en D (netwerkmodel) (tabel 1-1). Zij werken dit verder uit en geven zo een begrenzing aan van wat een opleidingsschool moet zijn. NVAO (2007) geeft vervolgens een samenvattend overzicht van alle publicaties tot op dat moment en destilleert hieruit een omschrijving en samenhangend kwaliteitskader voor de opleidingsschool.

Een en ander leidt desalniettemin tot een groot aantal definiëringen, waarbij geconstateerd kan worden dat het beschrijven van wat de opleidingsschool is, heeft plaatsgemaakt voor verschillende omschrijvingen van *opleiden in de school*. De ene keer wordt opleiden in de school omschreven als het creëren van een afzonderlijke opleidingsfunctie in de school (Kallenberg & Rokebrand, 2006), dan weer als het verleggen van een deel van de opleidingsfunctie van de lerarenopleiding naar de school (NVAO, 2007) of als een opleidingsproces dat uitgevoerd wordt door een samenwerkingsverband (KPMG, Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008b). In de laatste publicatie van KPMG (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009a, p. 13) wordt opleiden in de school weer anders omschreven, namelijk als het *'opleiden van aankomende docenten op hun toekomstige werkplek: de school'*.

Onlangs de verscheidenheid in omschrijvingen, blijkt uit de uitwerkingen in deze en andere publicaties dat er in het algemeen overeenstemming bestaat over het feit dat opleiden in de school een opleidingstraject is en dat leren op de werkplek een belangrijke rol speelt (Deinum, et al., 2005; Robbe & Roelofs, 2005; Kallenberg & Rokebrand, 2006; NVAO, 2007; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008b; Buitink, 2009; Poell, 2009). Dit wordt doorgaans gezien als het overhevelen van een deel van de opleiding naar de school, als het overnemen door de school van *'een gedeelte van het vakinhoudelijke en didactische onderwijs'* waarbij de school *'een deel van de opleidingsfunctie voor haar rekening neemt'* (KPMG, Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009a, p. 13). Hoewel leren op de werkplek belangrijk wordt gevonden, wordt het niet verder uitgewerkt; de nadruk ligt vooral op het ontwikkelen van diverse vormen van opleiden of opleidingstrajecten.

De omschrijving van de opleidingsschool als een partnerschap, zoals door het Ministerie van ocw aan het eind van de tweede fase gedefinieerd, komt niet in de publicaties voor.

1.4.3 OPLEIDEN IN DE SCHOOL: HET VERVOLG – PARTNERSCHAPPEN

Na de erkenning van de partnerschappen is één studie verschenen waarin ‘samen opleiden’ centraal staat en uitspraken gedaan worden over kwaliteit (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2010). In tegenstelling tot eerdere publicaties, wordt hierin nadrukkelijk aandacht besteed aan het leren op de werkplek. Bolhuis e.a. (2010) concluderen, net als Timmermans e.a. (2008), dat een beter begrip en een goede uitwerking van leren op de werkplek nodig is om ‘samen opleiden’ echt goed vorm te geven. In de toekomst zal blijken of en op welk wijze dit door partnerschappen is opgepakt.

1.4.4 OVER KWALITEIT

In de publicaties komt kwaliteit op verschillende manieren aan de orde. Als kenmerk van *kwaliteit van de opleidingsschool* wordt reeds vanaf aanvang van de ontwikkelingen het hebben van een goed integraal personeelsbeleid genoemd (Inspectie van het Onderwijs, 2001, 2003, 2004). Met integraal personeelsbeleid als basis kan vervolgens gebouwd worden aan een infrastructuur voor opleiden en begeleiden, kan de opleidingsfunctie zowel qua doelen, visie als ook processen en de uitvoering ervan een plek krijgen in de organisatie van de school (Roelofs, 2003; Onderwijsraad, 2005; NVAO, 2007). Binnen een dergelijke infrastructuur heeft ook het beoordelen een duidelijke rol (Verbiest, 2004a; Brouwer, 2007). Verder wordt genoemd dat er voldoende draagvlak moet zijn onder de collega's van de school, dat er voldoende geld en tijd gereserveerd moet worden en dat er goed opgeleide opleiders in de school moeten zijn (Lincklaen Arriëns & Klein, 2005; Onderwijsraad, 2005; Ten Dam & Van Alebeek, 2005; Brouwer, 2007; Buitink, 2008). Als belangrijke voorwaarde voor kwaliteit van de opleidingsschool wordt ook geformuleerd dat studenten gelegenheid moeten krijgen om ervaringen op te doen in gevarieerde onderwijsituaties (Onderwijsraad, 2005; Buitink, 2008, 2009). Of zoals de HBO-raad stelt: *‘Kwaliteitskenmerken die van scholen een goede plaats om te leren en op te leiden maken, hebben betrekking op de mogelijkheden voor (aankomende) leraren om de bekwaamheden in hun volle breedte te verwerven en verder te ontwikkelen.’* (HBO-raad, 2004, p. 23). Dit vraagt volgens de HBO-raad om een samenhangende set van kenmerken die van een opleidingsschool een krachtige leeromgeving te maken.

De Inspectie van het (Voortgezet) Onderwijs (2001) formuleert in een vroeg stadium al een aantal specifieke voorwaarden voor *kwaliteit van het partnerschap*. Ze noemen daarbij het hebben van een samenwerkingsovereenkomst met bijbehorend financieel kader en ‘linking pins’, waarmee ze collega's bedoelen die zowel voor de lerarenopleiding als de scholen werken. Later worden voorwaarden genoemd als een helder beleid, goede communicatie tussen alle partijen, het hebben van voldoende geld en tijd en afstemming tussen de scho-

lingsvragen van de schoolopleiders enerzijds en het scholingsaanbod van de opleiding anderzijds (Lincklaen Arriëns & Klein, 2005). *‘Het is met name die kwaliteit die kan en moet leiden tot gezamenlijke visieontwikkeling en tot helderheid over de afstemming van taken en verantwoordelijkheden binnen het netwerk’* (Ten Dam & Van Alebeek, 2005, p. 13).

Om de kwaliteit van ‘opleiden in de school’-trajecten te beschrijven worden met name kenmerken genoemd vanuit het oogpunt van de lerarenopleiding. Zo geeft de Onderwijsraad (2005) in haar Advies ‘Leraren opleiden in de school’ als kenmerken aan dat de vakinhoudelijke competentie stevig verankerd moet zijn in het schoolgebonden opleidingstraject en dat de afsluiting van het traject transparant en de beoordeling onafhankelijk moet zijn. Rokebrand en Kalenberg (2006) accentueren ook de kwaliteit van de beoordeling maar noemen daarnaast de kwaliteit van de plaats en rol van de werkplek in het curriculum. Met het eerste punt doelen ze op het halen van de startbekwaamheden en met het tweede punt op een goede balans tussen theorie en praktijk in het onderwijsaanbod. In bredere zin geven beide studies aan dat opleidingstrajecten kwaliteit hebben als ze uitgaan van een pedagogisch-didactisch ontwerp en zich richten op (het toetsen van) de startkwalificaties (Ten Dam & Van Alebeek, 2005). Met dit laatste wordt een verbinding gelegd met de kwalitatieve doelstelling van opleiden in de school zoals geformuleerd door het Ministerie van ocw.

NVAO (2007) heeft kenmerken en voorwaarden ondergebracht in zes kwaliteitsgebieden: Opleidingsconcept, Programma, Resultaten, Werkplek, Opleidingscondities en Draagvlak (figuur 1-5). Sterk punt van deze indeling is dat kwaliteit gerelateerd wordt aan een van de doelen die opleiden in de school beoogt, namelijk het afleveren van startbekwame leraren: *‘Uitgangspunt is dat diegenen die via de variant ‘opleiden in de school’ worden opgeleid aan dezelfde bevoegdheidseisen en bekwaamheidseisen dienen te voldoen als diegenen die via een andere variant worden opgeleid.’* (NVAO, 2007, p. 45). Echter, door de kwaliteitsgebieden los van elkaar te ordenen wordt de onderlinge samenhang niet geëxpliciteerd. Niet duidelijk wordt hoe kwaliteit van de onderscheiden gebieden samenhangt met kwaliteit van de afgestudeerden.

Ten aanzien van de kwaliteit van het partnerschap en het opleidingstraject kan gesteld worden dat telkens dezelfde kenmerken belangrijk gevonden worden. Wat opvalt is dat een definitie voor ‘kwaliteit’ niet gegeven wordt, het blijft bij benoemen en toelichten van de kenmerken. Slechts in een enkel geval wordt gerefereerd aan de kwalitatieve doelstelling van het Ministerie van ocw, de kwantitatieve doelstelling blijft buiten beschouwing. De vragen wanneer de genoemde kenmerken kwaliteit hebben en welke doelen ze beogen blijven voorsnog onbeantwoord.

-
1. **Het opleidingsconcept**
 - Gedeelde visie op opleiden in de school
 - Functie van opleiden in de school voor de onderwijsinstelling
 - Samenwerkingsovereenkomst tussen school en opleiding
 2. **Het programma**
 - Curriculum*
 - Opleidingsdoelen koppelen aan het schoolgebonden opleidingstraject
 - (Vakinhoudelijk) niveau van de werkplekactiviteiten
 - Samenhang studie- en werktraject
 - Onderwijsproces*
 - Assessment of geschiktheidsonderzoek
 - Individueel opleidingsplan en maatwerk
 - Systeem voor begeleiding, scholing en studievoortgang
 - Toetsing en afrondend bekwaamheidsonderzoek
 - Studeerbaarheid van het werkplekleren
 - Kwaliteit en professionalisering van werkplekopleiders
 3. **De resultaten**
 - Het gerealiseerde niveau moet adequaat zijn
 - Kwantitatief rendement
 4. **De werkplek**
 - Kwaliteitscriteria voor de werkplek
 - Kwaliteit van het onderwijs op de opleidingsschool
 - Kwaliteitszorg op de werkplek
 - Cultuur op de werkplek
 5. **De opleidingscondities**
 - Inbedding in de educatieve infrastructuur van de regio
 - Voorziening in geld, tijd en materiële werkomgeving
 6. **Draagvlak en continuïteit**
-

FIGUUR 1-5 Kwaliteitsgebieden en indicatoren (NVAO, 2007)

1.4.5 SAMENVATTING PUBLICATIES

In publicaties worden verschillende typering en omschrijvingen gehanteerd voor opleiden in de school en de opleidingsschool. Deze typering en omschrijvingen omvatten vaak impliciet de doelen die worden beoogd en de kenmerken die hiertoe zouden moeten leiden. Ten aanzien van de doelen kan gezegd worden dat alleen het kwalitatieve doel van opleiden in de school te herkennen is. Het accent wordt gelegd op het opleiden van toekomstige leraren en in mindere mate op het professionaliseren van eigen leraren in het kader van Integraal Personeelsbeleid. De kenmerken worden geformuleerd in de vorm van eisen, randvoorwaarden of gebieden voor kwaliteit. In grote lijnen richten ze zich op kwaliteit van de opleidingsschool, het partnerschap of van het 'opleiden in de school'-traject (Ten Dam & Van Alebeek, 2005). Ze worden veelal geformuleerd vanuit het perspectief van de lerarenopleiding met het oog op het opleiden van startbekwame leraren. Een kwaliteitsdefinitie of -norm wordt niet gegeven, kwaliteit lijkt afhankelijk van de aan- of afwe-

zigheid van kenmerken. Wat de kwaliteit moet zijn van kenmerken in relatie tot beoogde doelen wordt niet inzichtelijk gemaakt. De Onderwijsraad (2005) zegt hierover dat deze kenmerken en/of voorwaarden veelal zijn gebaseerd op ervaringen uit andere landen en uit diverse projecten maar dat bewijs voor wat werkt (als ondersteunend voor het leren van studenten) niet wordt geleverd. Toch bieden ze blijkbaar bij het vormgeven van de opleidingsschool als partnerschap voldoende basis om aan kwaliteit te werken. Leren op de werkplek wordt belangrijk geacht, maar het krijgt noch in typering en omschrijvingen noch in kenmerken voor kwaliteit een duidelijke positie.

1.5 EMPIRISCH ONDERZOEK

De afgelopen tien jaar is er in Nederland nauwelijks empirisch onderzoek gedaan dat direct gericht is op het vaststellen van de kwaliteit van de opleidingsschool. Empirisch onderzoek naar en binnen de opleidingsschool richt zich op specifieke aspecten als innoveren in partnerschappen (Mariska Jansen, in voorbereiding), ontwikkelen van arrangementen voor opleiden in de school (Lappia, 2009), de academische opleidingsschool (Vrijnsen – de Corte, Den Brok, Kamp, & Bergen, 2010), de onderzoekende houding van zittende professionals daarbinnen (Windmuller, Ros, & Vermeulen, 2008) en het begeleiden en opleiden van studenten op een opleidingsschool (Kroeze, in voorbereiding; Van Velzen, in voorbereiding). De onderzoeken zijn over het algemeen beschrijvend van aard. Uitgevoerd effectonderzoek is vooral gebaseerd op percepties van betrokkenen over ervaren kwaliteit of ervaren succes (Schepens, 2006; Geldens, 2007; Hendriks, Odenthal, & Slooter, 2007; Schepens & Aeltermans, 2007).

Geldens (2007) onderzoekt de kwaliteit van de werkplekleeromgeving voor studenten zoals die door de school en hogeschool wordt ingericht en waar een wisselwerking plaatsvindt tussen werken en leren. Uit de antwoorden van betrokkenen op de vraag wat een krachtige werkplekleeromgeving is destilleert ze zeven kenmerken: Onderwijsaanbod, Leerklimaat, Professionaliteit, Conditie, Begeleiding, Kwaliteitszorg en Startbekwaamheid. In haar onderzoek doet zij geen uitspraken over hoe deze kenmerken bijdragen aan de kwaliteit van een krachtige werkplekleeromgeving noch welke effecten ze sorteren (Geldens, Popeijus, & Bergen, 2003; Geldens, 2007). Zij zet wel vraagtekens bij het perspectief van waaruit deze kenmerken geformuleerd zijn: *‘Voorlopige indruk is dat de werkplekleeromgeving vooral organisatorisch wordt vormgegeven vanuit een opleidingsperspectief en minder vanuit het leerperspectief van de aanstaande leraar. (...) al deze organisatorische, conditionele en vormingselementen zijn gericht op het bevorderen van het leren van de aanstaande leraar.’* (Geldens, Popeijus, Peters, & Bergen, 2004, p. 20).

Effectonderzoek is gedaan door het cps (Hendriks, et al., 2007). In een kleinschalig kwalitatief onderzoek naar de effecten van opleiden in de school is onderzocht wat het effect is op kwaliteit, innovatie en professionalisering. De effecten zijn gepercipieerde effecten. De respondenten noemen met name effecten als meer handen in de klas, vaker spreken over het beroep, inbrengen van vernieuwing en frisse ideeën, versnelling van innovaties en professionalisering van direct betrokkenen bij opleiden in de school. Er wordt geconcludeerd dat deze effecten sterk afhankelijk zijn van steun van het management. Een ander effectonderzoek, uitgevoerd in België, betreft de kwaliteit van partnerschappen (duale trajecten) in vergelijking met reguliere stagetrajecten (Schepens & Aeltermans, 2007). Dit onderzoek meet effecten op basis van perceptie van studenten. Het onderzoek bevestigt de aanname dat partnerschaparrangementen een leeromgeving creëren die studenten beter voorbereiden op het beroep. Recentelijk is een onderzoek gestart naar de effecten van diverse vormen van opleiden in de school op de kwaliteit van de leraren en het behoud van leraren voor het beroep (S. de Vries, 2009). Resultaten zijn op dit moment niet bekend.

Concluderend kan gezegd worden dat geen empirisch onderzoek gedaan is naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Het lijkt erop dat, aansluitend bij wat door Teitel (2004) voor de Amerikaanse Professional Development School is geconstateerd, eerst geïnvesteerd wordt in organisatie, samenwerking, partnerschappen en randvoorwaarden en er daarna pas 'ruimte' is om resultaten en effecten van deze nieuwe manier van opleiden te onderzoeken (Teitel, 2004; Neapolitan, 2011).

41

1.6 KEURMERKEN EN ZELFEVALUATIE-INSTRUMENTEN

In het begin van de ontwikkelingen naar opleiden in de school heeft het Ministerie van ocw (2001) al aangegeven dat het in het kader van kwaliteitsbewaking noodzakelijk is een Keurmerk te ontwikkelen. Het zijn vooral de opleidingen geweest die keurmerken ontwikkeld hebben. De behoefte aan kwaliteitsbewaking van wat op opleidingsscholen gebeurt heeft te maken met de eindverantwoordelijkheid die lerarenopleidingen dragen voor de certificering van aanstaande leraren. De ontwikkelde keurmerken zijn kwaliteitsstempels voor de opleidingsscholen met wie ze samenwerken.

Daarnaast is vanuit instanties en lectoraten gewerkt aan instrumenten om de kwaliteit van de opleidingsschool te meten. Dit heeft in sommige gevallen geleid tot gevalideerde zelfevaluatie-instrumenten.

In deze paragraaf worden keurmerken in opdracht van het Ministerie van ocw beschreven, gevolgd door keurmerken vanuit de opleidingen en tenslotte twee zelfevaluatie-instrumenten.

1.6.1 KEURMERKEN IN OPDRACHT VAN HET MINISTERIE VAN OCW

Al in Maatwerk 3 (2001) spreekt het Ministerie van ocw over het ontwikkelen van een Keurmerk om de kwaliteit van de ‘opleiden in de school’-trajecten te borgen. Het Ministerie van ocw stimuleert het ontwikkelen van kwaliteits-instrumenten die uiteindelijk tot een Keurmerk moeten leiden. Twee instrumenten zijn in opdracht van het Ministerie van ocw ontwikkeld (Onstenk & Van Seters, 2002; SBL, 2005).

Het eerste instrument ‘Valt er hier nog iets te leren?’ brengt het leerpotentieel van de school als lerende organisatie in kaart, vanuit een gerichtheid op zittend en toekomstig personeel (Onstenk, Oudejans, & Van Seters, 2002; Onstenk & Van Seters, 2002). Het richt zich ook op ‘*wat er rond (het bevorderen van) competentieontwikkeling van docenten en leren op de werkplek gebeurt*’ (Onstenk, et al., 2002, p. 1). In het instrument worden vier kwaliteitsgebieden beschreven aan de hand waarvan de ontwikkeling van een organisatie tot lerende organisatie gemeten kan worden:

1. leren op de werkplek in het organisatiebeleid;
2. het leerpotentieel van de school;
3. het opleidingsaanbod op de werkplek;
4. de waardering van betrokkenen van de competentieontwikkeling en het leren op de werkplek.

Met behulp van dit instrument worden normatieve uitspraken gedaan over het leerpotentieel (‘de kans dat leren plaatsvindt’) van de school als opleidings-school.

Een tweede instrument is een ‘schoolscan’ die inzicht geeft in de ‘professionele kwaliteit’ van de school als een school om te leren en verder te ontwikkelen als leraar (Roelofs & Toes, 2003; 2005). De schoolscan gebruikt als basis de drie typering van opleidingsscholen van SBL (2005) (paragraaf 1.4.1) en doet uitspraken over de kwaliteit van werkplekleren aan de hand van zes indicatoren:

1. sturing en ondersteuning;
2. cultuur en voorzieningen;
3. schoolbeleid op papier en in de werkelijkheid;
4. bezinning op wat we doen;
5. leren met en zonder begeleiding;
6. leren van leraren in opleiding.

Beide hierboven beschreven instrumenten zijn duidelijk gericht op het beschrijven en ontwikkelen van de infrastructuur voor leren en opleiden in de school voor zittende en toekomstige leraren. Ze sluiten aan bij de kwalitatieve doelstelling achter het opleiden in de school-beleid. Beide instrumenten hebben echter *niet* tot een Keurmerk geleid noch zijn ze door het Ministerie van

ocw als verplichte kwaliteitsinstrumenten aangemerkt. In 2008 heeft het Ministerie van ocw opnieuw uitspraken gedaan over de noodzaak van een Keurmerk voor de verankering van opleiden in de school (Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011). Voor zover bekend is hier geen verdere actie op ondernomen.

1.6.2 KEURMERKEN VANUIT OPLEIDINGSINSTITUTEN

Vanwege de aansprakelijkheid voor de examinering en diplomering ontstaat bij opleidingsinstituten de behoefte om kwaliteitsinstrumenten in handen te hebben waarmee ze de kwaliteit van de opleidingsschool kunnen vaststellen. Zij ontwikkelen daarvoor keurmerken die dienen als kwaliteitsstempel voor de school als opleidingsschool. Het al dan niet hebben van een dergelijk opleidingsspecifiek keurmerk kan doorslaggevend zijn bij het toedelen van studenten aan scholen door het betreffende opleidingsinstituut. Ook scholen en besturen zelf geven aan behoefte te hebben aan een keurmerk dat uitspraak doet over de kwaliteit van de school als leerwerkplek voor studenten (Vlasblom, 2006). Dit leidt ertoe dat in sommige gevallen juist de scholengroep, het bestuur of een adviesinstantie de initiatiefnemer en ontwikkelaar is.

De keurmerken (Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; Projectgroep Samen Opleiden, 2006; ILS, 2008) onderscheiden zich vooral qua vormgeving en formulering; inhoudelijk is er slechts sprake van accentverschillen. Vaak wordt aangesloten bij reeds bestaande opsommingen van kwaliteitskenmerken, zoals een gedragen visie op samen opleiden, kwaliteit van de leerwerkomgeving van de toekomstige beroepsbeoefenaar, rol van kennis en kennisontwikkeling, het niveau van de leraren die een rol spelen in het opleiden en de mogelijkheden tot professionalisering waaronder de relatie met het integraal personeelsbeleid (Stichting Ambiorix, 2004; Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; Haaijer, Borghouts, Burger, & Hulsker, 2008). Schoolontwikkeling en de relatie tussen schoolontwikkeling en het opleiden van studenten wordt veelvuldig genoemd. Tot slot speelt in elk keurmerk de kwaliteitszorg van de opleidingsschool een rol van betekenis. Ook organisatorische aspecten zijn onderdeel van de keurmerken: hoe loopt de communicatie, hoe zit het met financiën en middelen etc. Een enkele keer komt de school als leeromgeving voor de leerlingen aan de orde als kenmerk voor kwaliteit (Klarus, Diephuis, & Van Kasteren, 2006; Projectgroep Samen Opleiden, 2006; Deelen, Van den Berg, De Bruin, & Schut, 2008). In een beperkt aantal instrumenten is aandacht voor de krachtige leeromgeving van de opleidingsschool en de rol en verantwoordelijkheid van studenten daarbinnen (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Fontys Pabo's, 2007).

Keurmerken worden toegekend op basis van een beoordeling van criteria behorend bij de vastgestelde kenmerken. In de meeste gevallen wordt hiervoor een beoordelingsteam samengesteld met collega's uit het opleidingsinstituut en van een of meerdere opleidingsscholen. Het Keurmerk wordt toegekend wanneer er binnen het beoordelingsteam overeenstemming bestaat over de vereiste kwaliteit van de opleidingsschool. Het hebben van een Keurmerk wordt door opleidingsinstituten en opleidingsscholen gebruikt bij de verantwoording van de kwaliteit richting externen, met name de NVAO.

1.6.3 ZELFEVALUATIE-INSTRUMENTEN

Er zijn twee gevalideerde zelfevaluatie-instrumenten om de kwaliteit van de opleidingsschool in kaart te brengen: het Zelfevaluatiekader Opleiden in de School (ZEK) (Geldens, Haenen, Kallenberg, & Rokebrand, 2008) en het Kwaliteitsinstrument koos: Kwaliteitsontwikkeling Opleidingsschool (Timmermans, 2009b; Timmermans, Van Lanen, & Klarus, 2009).

Het ZEK heeft tot doel de kwaliteit van *samen opleiden* te beoordelen. Het ZEK is een zelfevaluatie-instrument en wordt afgenomen bij opleiders, begeleiders en studenten. Op basis van vier domeinen en bijbehorende indicatoren worden uitspraken gedaan over de kwaliteit van de leerwerkomgeving voor de student op de school (Geldens, et al., 2008; Haenen, Kallenberg, & Geldens, 2008). De domeinen en indicatoren hebben betrekking op het leer- en begeleidingsproces, de condities, de opbrengsten en de relatie tussen school en opleidingsinstituut. De indicatoren worden gescoord op een vijfpuntsschaal. Over de resultaten worden genormeerde uitspraken gedaan.

koos is in opdracht van en in samenwerking met opleidingsscholen zelf ontwikkeld. Het is een zelfevaluatie-instrument waarin de percepties van alle betrokkenen bij de opleidingsschool centraal staan (Timmermans, 2009b; Timmermans, et al., 2009). Doel van het instrument is de *kwaliteitsontwikkeling* van de opleidingsschool te stimuleren. De gedachte is dat kwaliteit niet slechts bereikt wordt door te voldoen aan standardeisen maar juist door zelf nieuwe kwaliteit te ontwikkelen (Klarus, 2006). In koos wordt kwaliteit beschouwd als situationele kwaliteit, die wordt vastgesteld op basis van dat wat men wil bereiken (doel) én wat er op een bepaald moment is (gerealiseerd niveau). Het vaststellen van kwaliteit gebeurt op acht samenhangende kwaliteitsgebieden: Positionering, Klimaat, Opleiden, Participatie, Aanbod, Onderzoek, Professionaliseren en Middelen (figuur 1-6). Na het in kaart brengen van de gewenste en feitelijke kwaliteit op basis van antwoorden van betrokkenen, kiezen opleidingsscholen zelf aandachtspunten voor kwaliteitsontwikkeling, passend bij de eigen doelstellingen.

Positionering betreft de verankering van het opleiden van studenten in de totale schoolorganisatie op gebieden als verdeling van verantwoordelijkheden, te maken afspraken, draagvlak bij team en directie alsook de verbinding met het verzorgen van onderwijs aan leerlingen, onderwijsvernieuwing en personeelsbeleid.

Klimaat op de opleidingsschool omvat de aspecten van de sfeer op school die stimulerend zijn voor het leren en ontwikkelen van studenten, zoals een veilige en vertrouwde omgeving, het mogen maken van fouten en ruimte krijgen om te leren.

Opleiden betreft de manier waarop en activiteiten waarmee het opleiden van studenten op school georganiseerd en gewaarborgd is, zoals de opleidingsstructuur, beoordeling, evaluatie, begeleiding, aanwezige deskundigheid en uitwisseling en samenwerking.

Participatie betreft de deelname van studenten aan activiteiten in de dagelijkse schoolpraktijk die normaliter door het zittende personeel worden uitgevoerd.

Aanbod omvat specifiek op de studenten gerichte bestaande of nieuw ontwikkelde leeractiviteiten die aangeboden worden door en op de school ten behoeve van het leren en ontwikkelen van de studenten.

Onderzoek omvat alle activiteiten op de opleidingsschool die gericht zijn op zowel het ontwikkelen van een reflectieve onderzoekende houding en/of een onderzoeksvaardigheid door leerlingen, leraren, en studenten als de begeleiding daarbij.

Professionaliseren betreft de structuur en activiteiten op de opleidingsschool ten aanzien van het op peil houden en verder ontwikkelen van de kwaliteit van haar zittend personeel, waaronder trainingstrajecten, intervisie en collegiaal leren.

Middelen omvat tijd, geld en materialen, die gebruikt kunnen worden (ook) door de studenten ten behoeve van het goed verzorgen van onderwijs, beschikbaar zijn voor het professionaliseren van zittende leraren en ingezet worden ten behoeve van het leren en opleiden van studenten.

FIGUUR 1-6 Omschrijving van de acht kwaliteitsgebieden uit **KOOS**
(Timmermans, 2009b, p. 160)

1.6.4 SAMENVATTING KEURMERKEN EN ZELFEVALUATIE-INSTRUMENTEN

Zowel de gepresenteerde keurmerken als de zelfevaluatie-instrumenten maken gebruik van kenmerken die ook in beleidsdocumenten en publicaties in het kader van de kwaliteit van de opleidingsschool genoemd worden. Doel van zowel keurmerken als zelfevaluatie-instrumenten is de kwaliteit van de opleidingsschool vast te stellen en te verbeteren. Via keurmerken worden opleidingsscholen beoordeeld op basis van kenmerken die met name geformuleerd zijn vanuit het perspectief van de lerarenopleiding. De zelfevaluatie-instrumenten hebben meer het perspectief van de opleidingsschool als uitgangspunt.

1.7 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk is het thema *kwaliteit van de opleidingsschool* vanuit beleidsdocumenten, publicaties, onderzoek en zelfevaluatie-instrumenten beschreven. Kwaliteit wordt gerelateerd aan de twee belangrijkste doelstellingen van opleiden in de school, namelijk het afleveren van meer en goede leraren.

Wat direct opvalt is de veelheid aan termen die gebruikt worden om de begrippen ‘opleiden in de school’ en ‘de opleidingsschool’ te omschrijven. Hierdoor ontstaat er geen eenduidig beeld van wat beide begrippen inhouden en wat ze beogen. Het feit dat door het Ministerie van ocv de opleidingsschool inmiddels gedefinieerd wordt als een Partnerschap ‘*van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs*’ maakt in ieder geval helder wat de organisatorische structuur moet zijn én wat het belangrijkste doel lijkt te zijn, namelijk het afleveren van startbekwame leraren. Opleiden in de school is zo een opleidingstraject dat in samenwerking tussen opleidingschool en lerarenopleiding wordt ontwikkeld en uitgevoerd.

Met de herdefiniëring van de opleidingsschool (als partnerschap) lijkt het Ministerie van ocv kwaliteit van de opleidingsschool vooral te koppelen aan de kwalitatieve doelstelling: goede leraren opleiden. De doelstelling van meer leraren is verlaten en tegelijkertijd is de aandacht verschoven van het formuleren van kwaliteitskenmerken voor de school als opleidingsschool naar het formuleren van kwaliteitskenmerken voor opleiden in een partnerschap. Dit blijkt uit diverse publicaties en keurmerken, waarin de nadruk voornamelijk ligt op het definiëren van kwaliteit voor *samenwerking* tussen opleidingsschool en lerarenopleiding en in kenmerken voor *opleiden*, geformuleerd vanuit het perspectief van de lerarenopleiding. De kenmerken richten zich met name op randvoorwaardelijke en organisatorische aspecten. De aanname is dat het voldoen aan deze kenmerken een indicatie is voor het hebben van voldoende kwaliteit.

In het toetsingskader van het NVAO, dat gebruikt wordt bij het beoordelen van partnerschappen, komen deze zelfde kenmerken aan bod. De beoordeling van het gerealiseerd niveau van de afgestudeerde is daar als kwaliteitsindicator toegevoegd. Hiermee wordt een directe relatie gelegd met een belangrijke doelstelling van opleiden in de school, namelijk het certificeren van startbekwame leraren.

De kwaliteit van opleiden in de school wordt hiermee vooral vanuit perspectief van de lerarenopleiding benaderd. Dit is op zijn minst opvallend te noemen omdat *leren op de werkplek* altijd en nog steeds als een van de belangrijke uitgangspunten van opleiden in de school is beschouwd. Voorbij jaren is steeds

vastgesteld dat van kwaliteit pas gesproken kan worden wanneer er een balans is tussen het leren en opleiden op de opleidingsschool en het opleidingsinstituut. Wat een aanstaande leraar extra kan leren op een opleidingsschool is een vraag die in dit kader nadrukkelijk gesteld moet worden (Inspectie van het Onderwijs, 2001; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2009a). Desalniettemin is leren op de werkplek niet uitgewerkt noch meegenomen in het omschrijven van kwaliteit.

Bestudering van beleidsdocumenten, publicaties en empirisch onderzoek leidt tot de conclusie dat niet helder wordt of opleiden in de school de gewenste effecten sorteert, namelijk meer en goede leraren, en zo ja, hoe. De beleidsontwikkelingen zijn gebaseerd op aannames over kwaliteit van opleiden in de school en leren op de werkplek, die vooralsnog geen onderbouwing vinden in empirisch onderzoek.

Tevens kan geconcludeerd worden dat in bouwen van de opleidingsschool weinig aandacht is voor het bestuderen en vormgeven van leren op de werkplek en de wijze waarop leren op de werkplek samenhangt met de kwaliteit van de opleidingsschool (Timmermans, Van Lanen, et al., 2008). Geldens (2003) verwoordt dit als volgt: *‘Het probleem bij het vormgeven van een krachtige werkplekleeromgeving is dat het er bij het leren van aanstaande leraren niet alleen om gaat dat de kenmerken in de werkplekleeromgeving aanwezig zijn, maar VOORAL dat het leren van de aanstaande leraar in de werkplek-leeromgeving kwaliteit heeft, waardoor het leren krachtig wordt ondersteund.’* (pag. 20). NVAO komt tot een scherpere conclusie en stelt dat er *‘weinig te vinden (is) over de kwaliteit van de werkplek zelf: het daar gegeven onderwijs of de wijze waarop scholen en opleidingen de kwaliteit van het opleiden in de school nagaan en garanderen. Wat bijna geheel ontbreekt is informatie over de leerprocessen bij (aanstaande) leraren en de effecten van opleiden in de school op de kwaliteit van het onderwijs dat in het primaire proces plaatsvindt. Ook over de meerwaarde van opleiden in de school voor de kwaliteit van leraren is nog niet veel bekend.’* (pag. 43) (NVAO, 2007).

Ook bovenstaand citaat benadrukt dat het voor het beschrijven van de kwaliteit van de opleidingsschool van groot belang is inzicht te krijgen in het leren op de werkplek en de rol van de werkplek als leeromgeving.

2

Leren op de werkplek en de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving

Leren op de werkplek wordt gezien als centraal element binnen opleiden in de school en het belang van de werkplek als leeromgeving wordt daarmee steeds groter. Desondanks is leren op de werkplek, zoals hoofdstuk 1 liet zien, in het kader van opleiden in de school nauwelijks uitgewerkt. In dit hoofdstuk worden leren op de werkplek en de werkplek als leeromgeving bestudeerd. Omdat in andere beroepssectoren dan het onderwijs veel ervaring is opgedaan met leren op de werkplek, wordt literatuur en onderzoek vanuit deze sectoren, zowel nationaal en internationaal, als basis gebruikt. Het doel is zicht te krijgen op de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving.

49

2.1 INLEIDING

In het eerste hoofdstuk is de kwaliteit van de opleidingsschool in de Nederlandse situatie beschreven aan de hand van beleidsdocumenten en studies over de kwaliteit van de opleidingsschool. Kwaliteit van de opleidingsschool wordt daarin gedefinieerd als kwaliteit van het partnerschap en kwaliteit van opleiden, waarbij het opleidingsperspectief leidend is. Er bestaat vanuit dat perspectief in het algemeen overeenstemming over de kenmerken waaraan een school moet voldoen om (een goede) opleidingsschool te zijn. Ook is er overeenstemming over het feit dat leren op de werkplek een rol moet spelen binnen opleiden in de school. Het eerste hoofdstuk is echter afgesloten met de constatering dat de opleidingsschool als leerwerkplek en het *leren* op die werkplek nog beperkt zijn uitgewerkt en dat beide facetten niet worden meegenomen in het bepalen van de kwaliteit van de opleidingsschool.

In dit hoofdstuk wordt daarom aandacht besteed aan het leren op de werkplek en de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving. Dit gebeurt door te kijken naar ervaringen die bij andere beroepsopleidingen en beroepssectoren zijn opgedaan. Het leren op de werkplek is vanuit onderwijskundige en leertheoretische perspectieven en vanuit opvattingen over personeelsontwikkeling en een

leven lang leren, zowel nationaal als internationaal, conceptueel uitgewerkt én empirisch onderzocht (zie bv.: Streumer & Van der Klink, 2004; Poell, 2006; Tynjälä, 2008; Nelen, Poortman, De Grip, Nieuwenhuis, & Kirschner, 2010; Poell & Van Woerkom, 2010). De belangrijkste bevindingen hiervan vormen de basis voor dit hoofdstuk waarin, vanuit dit brede perspectief op leren op de werkplek, wordt beschreven wat bekend is over de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving.

In paragraaf 2.2 wordt gezocht naar het antwoord op de vraag: wat is leren op de werkplek? Omdat bij leren op de werkplek zowel kenmerken van de werkplek als kenmerken van de lerende een belangrijke rol spelen, wordt aan beide aspecten aandacht besteed (paragraaf 2.3). In paragraaf 2.4 wordt de verbinding tussen (kenmerken van de) werkplek en lerende geëxpliciteerd via de begrippen *affordance*, *agency* en *participatory practices*. Het hoofdstuk eindigt met een paragraaf over de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving (paragraaf 2.5) en de samenvatting en conclusies (paragraaf 2.6).

2.2 LEREN OP DE WERKPLEK

Al van oudsher wordt leren in de arbeidssituatie gezien als een krachtige vorm van leren voor het beroep (Van der Klink, 2011). Voordat leren voor een beroep geïnstitutionaliseerd werd, werd het beroep sowieso in de praktijk geleerd (Streumer & Van der Klink, 2004). Daarna is binnen beroepsopleidingen altijd plaats geweest voor een praktijkcomponent. Meestal gebeurde dit in de vorm van stages, die zich laten kenmerken door een sterke sturing van de activiteiten van studenten op de werkplek vanuit het curriculum van de opleiding. De laatste jaren is opnieuw brede waardering ontstaan voor leren in de dagelijkse werksituatie (Billett, 2001a; Berings, 2006; Nijhof, Nieuwenhuis, & Terwel, 2006). De vraag is wat dit betekent voor de werkplek als leeromgeving. Om hier inzicht in te krijgen wordt leren op de werkplek besproken vanuit competentiegericht opleiden, vanuit het onderscheid tussen opleiden én leren op de werkplek en vanuit diverse perspectieven op leren op de werkplek.

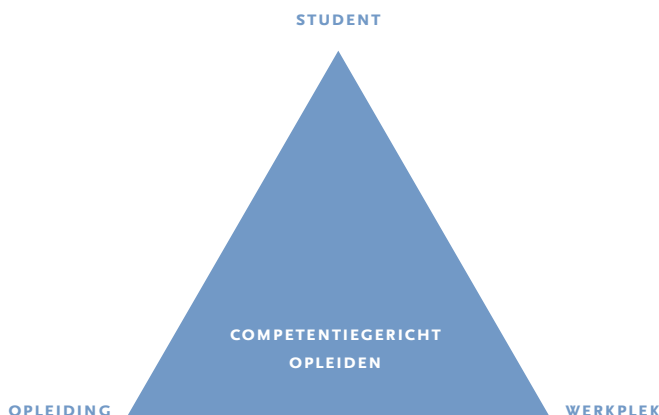
2.2.1 COMPETENTIEGERICHT OPLEIDEN

In de huidige beroepsopleidingen worden studenten competentiegericht opgeleid. Doel is dat studenten competenties ontwikkelen om als beginnend beroepsbeoefenaar het werk adequaat en passend uit te voeren. Competenties zijn *‘geïntegreerde cognitieve en praktische (...) beroepsvaardigheden waarmee een bepaalde beroepsmatige doelstelling wordt gerealiseerd.’* (Klarus, 1998, p. 40). Dit betekent dat het opleiden op basis van competenties zich moet richten op het ontwikkelen van kenmerkende beroepsvaardigheden en het gebruik daarvan (Klarus, 1998). De definitie laat zien dat competenties verband houden met

het beroep en zichtbaar en reëel worden in de directe beroepsuitoefening (Klarus, 2003a). De authentieke beroepssituatie of handelingscontext speelt daarbij een belangrijke rol; leren voor en van een beroep is vooral leren op de werkplek (Klarus, 2002). De dagelijkse werkplek als leerplek wordt daarmee een belangrijk onderdeel van de opleiding, omdat de student juist daar wordt geconfronteerd met complexe authentieke situaties (Klarus, 2004; Coonen, 2005). Wil competentiegericht opleiden succesvol zijn, dan moet er een optimale balans zijn tussen eisen, wensen, verwachtingen, activiteiten en inhoud vanuit de opleiding, de werkplek én de lerende (Kessels, 1993). In dat geval wordt er gesproken van de gouden driehoek van competentiegericht opleiden (Klarus, 2004) (figuur 2-1).

In de Gouden Driehoek wordt de basis voor het leren en opleiden van de student gevormd door de opleiding én de werkplek. De inhoud van het competentiegericht opleiden bevindt zich tussen de drie zijden van de Gouden Driehoek. Voor een gedeelte krijgt de inhoud invulling vanuit de opleiding, voor een deel vanuit de werkplek maar ook de student heeft invloed op wat hij kan en wil leren. Er is sprake van kwaliteit wanneer er synergie is tussen de drie belangrijkste actoren – opleiding, werkplek en student – én wanneer de authentieke situatie in het leren van beroepsvaardigheden centraal wordt gesteld (Klarus, 2004). Gebaseerd op de uitgangspunten van competentiegericht onderwijs zal, wil het werkplekdeel een kwalitatieve bijdrage kunnen leveren aan het bereiken van de opleidingsdoelen (competenties), in elk geval gekeken moeten worden naar de inzet van de werkplek zelf (Verloop & Kessels, 2006; Timmermans, 2009a).

51



FIGUUR 2-1 Gouden Driehoek van Competentiegericht Opleiden (Klarus, 2004)

2.2.2 OPLEIDEN OP DE WERKPLEK

Wanneer gesproken wordt over leren op de werkplek door studenten wordt vaak gedacht in termen van opleiden op de werkplek. Opleiden en leren worden daarbij onterecht als synoniem gebruikt (Billett, 2004c). Opleiden kenmerkt zich door het bewust sturen, ondersteunen of organiseren door een ander van het leren van de lerende. *Opleiden* op de werkplek is een activiteit die uitgaat van de opleiding, opleider of begeleider op de werkplek. Dit in tegenstelling tot *leren* op de werkplek waar de lerende de actieve actor is in het leerproces (Onstenk, 2003; Billett, 2004c; Blokhuis, 2006). Leren op de werkplek en opleiden op de werkplek worden ook wel gezien als twee uiteinden van een continuüm dat loopt van ‘*in het werk geïntegreerd leren, (...) tot ‘opleiden op de werkplek’ waarbij leren (ook) wordt gestuurd door pedagogisch-didactische ingrepen in leerinhoud en leeromgeving en door begeleiding en coaching op de werkplek.*’ (Onstenk, 1997, p. 173). In het eerste geval wordt erop gedoeld dat leren vanuit het werk in de dagelijkse praktijk als vanzelfsprekend plaats vindt. In het tweede geval betreft het activiteiten die expliciet georganiseerd worden met het oog op het leren van de student of de werknemer (Kruijd, 1991; Poell, 2006; Buitink, 2008) en via ondersteuning, structurering en begeleiding gericht zijn op competentieverwerving (Kuipers & Roorda, 2003). Duidelijk is dat *opleiden* op de werkplek door deze gerichtheid onlosmakelijk verbonden moet zijn met *leren* op de werkplek. Voor opleiders en begeleiders betekent dit dat, wil opleiden effect hebben, zij in het bevorderen van leerprocessen op de werkplek altijd hun *opleidingsinterventies* af moeten stemmen op het *leren* dat dáár al plaatsvindt (De Jong, 1991).

2.2.3 PERSPECTIEVEN OP LEREN OP DE WERKPLEK

Bij leren op de werkplek gaat het om leren en om werken. Deze twee activiteiten gaan niet vanzelfsprekend samen en het is niet altijd duidelijk hoe de verhouding tussen beide is: lerend werken of werkend leren?

Leren op de werkplek speelt een rol in het ontwikkelen van competenties voor zowel zittende als toekomstige professionals. Om het onderscheid aan te geven wordt het leren op de werkplek van zittende professionals ook wel aangeduid met *lerend werken* en het leren op de werkplek van studenten met *werkend leren* (De Laat, Poell, Simons, & Van der Krogt, 2001). In het eerste geval staat het werken centraal en is het leren een bijproduct en in het tweede geval staat primair het leren centraal. In dit onderscheid zijn verschillen te herkennen tussen de doelen van een arbeidsorganisatie en die van een opleidingsinstituut (Harris, Simons, Willis, & Carden, 2003; Bronneman-Helmerts, 2006). Nieuwenhuis en Van Woerkom (2006, 2007) benaderen de verschillen vanuit de opbrengst van het leren op de werkplek. Zij gebruiken hiervoor het begrip

doelrationaliteit: ‘een gerichte inzet van middelen om een bepaalde doelstelling te bereiken’ (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006, p. 343). Deze doelrationaliteiten of perspectieven zeggen niets over het leren zelf, maar wel over de context en de beoogde opbrengst. Er worden vier perspectieven onderscheiden voorbereiding, optimalisatie, vitaliteit en de persoonlijke rationaliteit (tabel 2-1).

TABEL 2-1 Rationaliteiten en leerdoelen (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006, p. 344)

Rationaliteit	Beschrijving	Betrokken situatie	Leerdoel
Voorbereiding	Leren als voorbereiding op werk	Onderwijs en training	Kwalificatie
Optimalisatie	Leren tijdens werk	Baan, functie, arbeidsorganisatie	Productiviteit, kwaliteit
Vitaliteit	Leren voor innovatie	Markt, (globale) economie	Concurrentie
Persoonlijk	Leren voor het leven	Individueen in gemeenschappen	Persoonlijke ontwikkeling, sociale participatie

Het eerste perspectief is het perspectief van de beroepsopleiding (voorbereiding). Zij kijkt naar leren op de werkplek vanuit het voorbereiden van de student op zijn toekomstige beroep met als doel de student te kwalificeren en certificeren (Nijhof, 2006). De vraag is hier of de student op de werkplek zijn opleidingsdoelen heeft behaald. Het tweede perspectief, optimalisatie, is het perspectief van de arbeidsorganisatie. Doel van leren op de werkplek is continuïteit in het primaire proces en de voortgang van het werk (Billett, 2004c). Het derde perspectief, vitaliteit, richt zich op innovatie, op vernieuwing van ideeën en producten (Nijhof, 2006). Als vierde speelt ook het persoonlijke perspectief van de lerende een rol, die leert op basis van persoonlijke motieven en werkt aan eigen leerdoelen en ontwikkeling.

Voor studenten die leren op de werkplek betekent dit dat zij te maken krijgen met en benaderd worden vanuit deze verschillende perspectieven. Opleidingsinstituut en arbeidsorganisatie richten zich op het voortbrengen van competente beroepsbeoefenaars, ieder echter met een verschillend perspectief op het doel en de opbrengst van het leren. Zo zal een student vanuit de ene rationaliteit bezig moeten zijn met leren dat zich richt op zijn toekomstige beroep en vanuit de andere rationaliteit bezig moeten zijn met leren dat aansluit bij de eisen van de arbeidsorganisatie. Daarnaast heeft de student ook nog zijn eigen perspectief, het persoonlijke, gericht op het bereiken van de eigen leerdoelen

en het werken aan de eigen competenties, dat medebepalend is voor het participeren aan het arbeidsproces (Billett, 2004c).

De aanwezigheid van deze verschillende perspectieven maken het leerproces en de begeleiding complex en onvoorspelbaar (Harris, et al., 2003). Hoewel de werkplek fysiek hetzelfde is, kan invulling van de rol van de werkplek in het leren veranderen wanneer een ander perspectief gehanteerd wordt. Waar leren op de werkplek een belangrijk onderdeel is van een opleidingstraject van studenten en als zodanig voorbereidend leren is, is het van belang rekening te houden met de perspectieven en bewust te zijn van overeenkomsten en verschillen (B. De Vries, 1988; Ellström, 1999; Harris, et al., 2003). Omdat integreren van de verschillende perspectieven onmogelijk blijkt (B. De Vries, 1988; Ellström, 1999), zullen opleiding, werkplek en student zich voortdurend de vraag moeten stellen welke doelen beoogd worden en of, en zo ja, hoe ze op elkaar afgestemd kunnen worden om leren op de werkplek tot een succes te maken (Gouden Driehoek, paragraaf 2.2.1).

2.2.4 WAT IS LEREN OP DE WERKPLEK?

54

In het voorgaande is leren op de werkplek genoemd als een belangrijk uitgangspunt van competentiegericht opleiden waarbij de werkplek bij uitstek de plek is om beroepscompetenties te leren. Verder wordt leren op de werkplek onderscheiden van opleiden op de werkplek door het leren als activiteit van de lerende te onderscheiden van het door opleiders gericht organiseren van activiteiten ter ondersteuning van het leren. Tevens is beschreven dat het leren op de werkplek bekeken kan worden vanuit verschillende perspectieven en doelen van het leren. Maar wat is nu ‘leren op de werkplek’?

Bij leren op de werkplek gaat het om de *werkplek* en het *leren* daarbinnen. *Leren* omvat twee verschillende processen: aan de ene kant een interactieproces tussen de lerende en de omgeving en aan de andere kant een intern proces van acquisitie, dat wil zeggen van kennis vergaren en kennisverwerking (Sfard, 1998; Illeris, 2003; Lehtinen, 2008; Tynjälä, 2008; 2011). Leren op de werkplek is in essentie een individueel proces dat leidt tot veranderingen op het gebied van kennis, motivatie en sociaal gedrag die relatief duurzaam zijn (Illeris, 2003; Poortman, 2007; Illeris, 2011). Billett (2001a, 2001d, 2004c) zegt dat leren en werken in essentie dezelfde processen zijn. Werken en leren zijn allebei doelgericht, planmatig, denken en doen spelen samen een rol en zowel werken als leren zijn opbrengstgericht (Billett, 2001a, 2004c; Skär, 2010). Leren op de werkplek onderscheidt zich van andere ‘vormen’ van leren door de context waarin het plaatsvindt: namelijk de werkplek of arbeidssituatie (B. De Vries, 1988; Billett, 2004c; Poortman, 2007; Illeris, 2011). De context

van het werk bestaat uit de productiekant van het werk en de sociale gemeenschap waarbinnen het werk plaatsvindt (Billett, 2001a, 2004c; Illeris, 2011). Juist deze context met zijn specifieke karakter, namelijk dat van het werk en de werkpraktijken die daar ontstaan, maken het leren op de werkplek tot een bijzondere vorm van leren. In leren op de werkplek staat het *participeren* aan werkactiviteiten centraal, daar komen leerervaringen voor en is er sprake van leren (Ellström, 1999; Billett, 2001a, 2001c, 2001d; Onstenk, 2003; Billett, 2004c; Eraut, 2004; Blokhuis, 2006; Bolhuis, et al., 2010). Anders gezegd: leren op de werkplek is *‘een veelvormig, beïnvloedbaar, individueel en sociaal ontwikkelingsproces (...) door participatie in werkprocessen en heeft als doel werksituaties te leren begrijpen, hanteren en beïnvloeden.’* (Blokhuis, 2006, p. 354).

Vanuit de constructivistische gedachte over leren is het niet alleen de werkplek die het leren beïnvloedt, maar heeft ook de lerende zelf een actieve rol in het leerproces (Billett, 2001a; Klarus, 2011). De lerende participeert, voert activiteiten uit en geeft zelf betekenis aan die activiteiten. Leren op de werkplek komt tot stand doordat de lerende gebruik maakt van de mogelijkheden op de werkplek (o.a. Billett, 2001d; Sambrook, 2006; Poortman & Visser, 2008; Illeris, 2011). Zo bepalen beide welke leerervaringen ontstaan (Billett, 2001a, 2001d, 2004c, 2004a; Fuller, Hodgkinson, Hodgkinson, & Unwin, 2005; Bryson, Karl, Ward, & Mallon, 2006).

2.3 DE WERKPLEK ALS LEEROMGEVING

Leren op de werkplek wordt beïnvloed door kenmerken van de werkplek en kenmerken van de lerende. In deze paragraaf worden deze kenmerken na elkaar uitgewerkt om ze later te kunnen betrekken in uitspraken over de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving.

2.3.1 KENMERKEN VAN DE WERKPLEK

In de literatuur wordt er op diverse manieren gesproken over kenmerken van de werkplek, waarbij de ene keer de nadruk ligt op kenmerken van de authentieke werkplek als leeromgeving, de andere keer op opleidingskenmerken of op een combinatie van beide (o.a. Van der Klink, 1999; Onstenk, 2001; Blokhuis, 2006; Poortman, 2007; Reenalda, Nijhof, Nieuwenhuis, & Veldkamp, 2009).

Bij het beschrijven van de werkplek als leeromgeving wordt veelvuldig gebruik gemaakt van een driedeling: kenmerken van de functie cq aard van het werk zelf, kenmerken van de sociale werkomgeving en kenmerken van de informatieomgeving (Onstenk, 1997, 2001). Deze kenmerken komen, al dan niet

uitgewerkt of onderbouwd, voor in onderzoek en worden de ene keer gerelateerd aan het leren van zittende, de andere keer aan het leren van toekomstige professionals (o.a. Sambrook, 2002; Kwakman, 2003a; Van Woerkom, 2003; Ashton, 2004; Berings, 2006; 2006; Poortman, 2007; Baert, Clauwaeert, & Van Bree, 2008; Van den Berg & De Bruijn, 2009).

Tot de kenmerken van de functie of aard van het werk behoren onder andere de inhoud van het werk zelf, mate van nieuwheid van problemen of gebruikte methodieken, authenticiteit van taken, mogelijkheden tot participatie en de handelingsvrijheid van de werknemer of lerende alsook werkdruk. De sociale kenmerken doen een uitspraak over feitelijke contactmogelijkheden binnen en buiten de uit te voeren activiteiten, aanwezige ondersteuning en begeleiding of feedback door collega's en leidinggevenden. De informatiekennmerken hebben direct betrekking op fysieke kenmerken van de werkplek zoals aanwezige voorzieningen, handleidingen en procedurebeschrijvingen.

Naast deze kenmerken worden ook organisatiekenmerken genoemd, zoals cultuur en structuur van de organisatie en grootte van de organisatie (Sambrook, 2002, 2006; Poortman, 2007). Organisaties bieden in meer of mindere mate toegang tot informatie, mogelijkheden om te oefenen en ondersteuning bij het leren (Billett, 2001a; Ashton, 2004; Baert, et al., 2008). Een belangrijke voorwaarde is ook leren op de werkplek ingebed is in de organisatie (Ashton, 2004; Sambrook, 2006).

De genoemde kenmerken hebben betrekking op concrete arbeidsactiviteiten op de werkplek, maar deze arbeidsactiviteiten zelf worden nauwelijks als kenmerk genoemd. Vanuit de achterliggende gedachte dat leren op de werkplek *participeren* aan het arbeidsproces is, stelt Billett dat juist arbeidsactiviteiten zelf een bepalend kenmerk van de werkplek als leeromgeving moeten zijn (o.a. Billett, 2001a, 2001d, 2001b; Onstenk, 2001), (zie ook paragraaf 2.4.1).

Blokhuis (2003, 2006) heeft in zijn onderzoek naar het leren op de werkplek van toekomstige professionals, een uitgebreide literatuurstudie gedaan en komt tot een indeling in zes empirische factoren die het leren op de werkplek zouden beïnvloeden:

1. Participatie, dat wil zeggen het 'echt' meedoen aan activiteiten, waarin een graduele verschuiving plaatsvindt van participatie vanaf de zijlijn tot volledige participatie;
2. Gelegenheid tot gebruiken of toepassen van dat wat geleerd is;
3. Communicatie, de interactie tussen werkplekleeromgeving en lerende;
4. Steun bij het leerproces, zoals draagvlak bij managers en medewerkers en daadwerkelijke begeleiding;

5. Variatie in situaties, waarbij het gaat om mogelijkheden tot leren in verschillende situaties;
6. Werkdruk: leren kost tijd en is afhankelijk van de hoeveelheid (daadwerkelijke en ervaren) taken die uitgevoerd moeten worden (Blokhuys, 2006, p. 28).

Aan de hand van deze factoren kunnen uitspraken gedaan worden over de werkplek als leeromgeving.

Fuller en Unwin (2004) hebben geprobeerd om kenmerken van de werkplek in een samenhangend beschrijvingsmodel onder te brengen. Ze plaatsen de werkplek op een continuüm dat loopt van de werkplek als ‘arme (restricted) leeromgeving’ tot ‘rijke (expansive) leeromgeving’ en beschrijven zo de mate waarin de werkplekleeromgeving ondersteunend is voor leren (Fuller & Unwin, 2004; Bryson, et al., 2006). Zij nemen in het model elementen als visie, klimaat en randvoorwaarden, maar ook doelen en mogelijkheden tot participatie mee. Omdat zij leren situationeel zien en leren ‘participeren in een bepaalde context’ is, concluderen ze dat een rijke leeromgeving meer leermogelijkheden biedt (Fuller & Unwin, 2004).

Naast kenmerken van de werkplek als leeromgeving worden ook opleidingskenmerken van de werkplek onderscheiden. Het betreft kenmerken als pedagogisch en didactisch ingrijpen op inhoud en omgeving en expliciete begeleiding (coaching) van de lerende (Onstenk, 2001), of organiseren van het leren op de werkplek dat *‘het takenpakket zodanig is dat er tijd en gelegenheid blijft om te leren’* (Kwakman, 2003a, p. 16). Voor Poortman (2007), die bij voorkeur spreekt over kenmerken van de leeromgeving, horen hierbij ook gerichte opdrachten vanuit de opleiding die op de werkplek uitgevoerd worden. Instructie op de werkplek en opdrachten die het leren sturen blijken invloed te hebben (Reenalda, et al., 2009; Van den Berg & De Bruijn, 2009). Over het algemeen is het effect van opleidingskenmerken van de werkplek op leren op de werkplek gering (B. De Vries, 1988; Van der Klink, 2001; Blokhuys, 2006) en wordt leren op de werkplek in sterke mate bepaald door de omstandigheden op de werkplek (Van der Klink, 1999).

Opvallend is dat bovenstaande kenmerken doorgaans uitgaan van het *verbeteren* van de werkplek als leeromgeving en niet gericht zijn op het *aansluiten bij* authentieke activiteiten binnen de arbeidsomgeving, terwijl het bij leren op de werkplek juist daarom draait (Billett, 1996, 2001a, 2004c, 2004a; Fuller & Unwin, 2004). De werkplek wordt bekeken vanuit het omvormen van werkplek naar leeromgeving en veel minder vanuit het eigen karakter van de werkplek waar leren plaats vindt in het ritme en de structuur van het werken

(Van der Klink, 1999; Van Woerkom, 2003; Streumer & Van der Klink, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2005; Poortman, 2007; Reenalda, et al., 2009; Van den Berg & De Bruijn, 2009). In die zin wordt ook hier veelal vanuit een perspectief van opleiden naar kenmerken van de werkplek gekeken (Virtanen & Tynjälä, 2008; Reenalda, et al., 2009). Met Poortman & Visser (2008, pag. 36) kan geconcludeerd worden dat hierin de paradox van het leren op de werkplek weerspiegeld wordt: *‘... het (bijna naïeve) geloof in het leerpotentieel van de werkplek versus de behoefte om via activiteiten toch sturing te geven aan het werkplekklaren. Enerzijds wordt de werkplek opgevoerd als krachtige leeromgeving vanwege zijn authenticiteit, terwijl anderzijds een ieder beseft dat de werkplek niet zonder meer een optimale leeromgeving biedt.’*

2.3.2 KENMERKEN VAN DE LERENDE

Zoals genoemd in de omschrijving van leren op de werkplek (paragraaf 2.2.4) blijkt dat leren op de werkplek niet alleen bepaald wordt door kenmerken van de werkplek, maar dat ook kenmerken van de lerende hierin een belangrijke rol spelen. In diverse onderzoeken wordt gesteld dat leren op de werkplek afhangt van kenmerken als leeftijd, geslacht, vooropleiding, voorkennis en opleidingsjaar (Fuller & Unwin, 2004; Poortman, 2007; Poortman & Visser, 2008; Reenalda & Nijhof, 2009). Daarnaast worden genoemd: persoonlijkheid en motivatie (A. W. E. A. Bakx, 2001; Ashton, 2004; Billett, 2004c; Poortman, 2007), opvattingen over het beroep (Ashton, 2004) en motieven en ideeën van de lerende over wat hij zelf wil leren en met welk doel (Verloop, 2003; Billett, 2004a). Van der Klink (1999) voegt ervaring, aanleg en betrokkenheid bij het werk toe. Ook verschillen in ontwikkelingsfasen van studenten (Bransford, Derry, Berliner, & Hammerness, 2005; Oosterheert, Swennen, & Van Rijswijk, 2005) en leerstijlen of leeroriëntaties spelen een rol (Oosterheert, 2001; Berings, Poell, & Simons, 2008). Wat geleerd wordt is een subjectief gegeven en wordt bepaald door de lerende zelf, zijn geloof in eigen kunnen, zijn gevoel gewaardeerd te worden en zijn gevoel voor autonomie (Wilson & Demetriou, 2007).

Blokhuis (2006) heeft in zijn onderzoek bovenstaande kenmerken van de lerende in het kader van leren op de werkplek aan een kritische analyse onderworpen. Hij onderscheidt persoonskenmerken en manieren waarop de lerende leert op de werkplek.

MOTIVATIE OM TE LEREN (MOTIVATION)	In navolging van Noe (1986; in: Van der Klink, 1999) wordt motivatie om te leren omschreven als het enthousiasme en doorzettingsvermogen om te leren en om het geleerde toe te passen. Van studenten die intrinsiek en zeer gemotiveerd zijn wordt verwacht dat ze competenties gemakkelijker leren en toepassen dan studenten die extrinsiek en minder gemotiveerd zijn. De eerste groep studenten streeft namelijk naar het behalen van doelen die zij de moeite waard vinden. Leren vanuit intrinsieke motivatie levert betere leerresultaten op. Motivatie om te leren hangt samen met de andere door Blokhuis onderscheiden persoonskenmerken (volgens Colquittle, LePine & Noe (2000) in: Waanders, 2005).
ZELFVERTROUWEN (SELF-EFFICACY)	Blokhuis (Blokhuis, 2006) omschrijft zelfvertrouwen, verwijzend naar Bandura (1997) en Van Woerkom (2003), als het geloof van de lerende in zijn eigen kwaliteiten om een bepaald doel te bereiken. Hij gebruikt de Engelse term 'self efficacy': het vertrouwen dat een individu in zichzelf heeft om bepaalde taken tot een goed einde te brengen (Van der Klink, 1999). Zelfvertrouwen houdt verband met kenmerken zoals motivatie, betrokkenheid bij de organisatie en (werk)ervaring en met organisatiekenmerken, als de mogelijkheid om het geleerde in de werksituatie toe te passen.
LOCUS OF CONTROL* <i>* Voor 'Locus of control' is niet in één of twee woorden een Nederlandse vertaling te geven</i>	Locus of control wordt omschreven als de mate waarin de lerende prestaties aan zichzelf (intern) dan wel aan diens omgeving (extern) toeschrijft (Blokhuis, 2006). Locus of control hangt samen met motivatie: hoe meer er sprake is van het toewijzen van prestaties aan zichzelf, hoe hoger de motivatie om te leren (Colquittle, LePine & Noe, 2000 in: Waanders, 2005). Locus of control is belangrijk voor gedragsverandering.
ERVARING (EXPERIENCE) & VOORKENNIS (PRIOR KNOWLEDGE)	Bij ervaring en voorkennis gaat het om de bekendheid van de lerende met de uit te voeren of te leren taken. Eerdere ervaringen en voorkennis zijn van invloed op de effectiviteit van het leren omdat ze een referentiekader bieden waaraan nieuwe zaken gerelateerd kan worden. Eerdere ervaringen en voorkennis kunnen een negatief effect hebben op leren wanneer het referentiekader niet passend is of omdat de motivatie om deze taken 'weer' uit te voeren afneemt (Gielen, 1995; in: Waanders, 2005). Ervaring en voorkennis zijn van invloed op welke leerprocessen er plaats vinden en op transfer van het geleerde (Illeris, 2003; Blokhuis, 2006).
(FAAL)ANGST (ANXIETY)	(Faal)angst duidt op een gevoel als lerende alleen te staan in een nieuwe en als vijandig ervaren omgeving. Het is te omschrijven als 'de emotie die ervaren dreiging uitdrukt (Blokhuis, 2006). Individuen met een hoge mate van faalangst hebben een duidelijk lage motivatie om te leren' (Colquittle, LePine & Noe, 2000 in: Waanders, 2005).
NAUWGEZETHED (CONSCIENTIOUSNESS)	Nauwgezetheid of consciëntieusheid verwijst naar persoonskenmerken als betrouwbaarheid, doorzettingsvermogen en het hebben van zelfdiscipline (McCrae & Costa in Colquitt & Simmering, 1998 in: Blokhuis, 2006). Iemand die in hoge mate consciëntieus of nauwgezet is, is gewetensvol, plichtsgetrouw, zorgvuldig en efficiënt. Dit leidt doorgaans bij de lerende tot meer vertrouwen in het vermogen om nieuwe stof te leren.

FIGUUR 2-2 Toelichting op 'persoonskenmerken' in relatie tot leren op de werkplek (Waanders, 2005; Blokhuis, 2006)

2.3.2.1 Persoonskenmerken

Blokhuis onderscheidt zes persoonskenmerken waarvan aangetoond is dat ze leren op de werkplek beïnvloeden: motivatie, zelfvertrouwen, locus of control, ervaring en voorkennis, (faal)angst en nauwgezetheid (Blokhuis, 2006, p. 26). Hij stelt dat de kenmerken locus of control, nauwgezetheid en (faal)angst met name van invloed zijn op het proces van *leren* van competenties. De kenmerken motivatie, zelfvertrouwen, ervaring en voorkennis zijn zowel van invloed op het *leren* als op het *toepassen* van competenties (Blokhuis, 2006). In figuur 2-2 worden deze kenmerken toegelicht.

Uit de beschrijving van de kenmerken (figuur 2-2) wordt duidelijk dat sommige persoonskenmerken samenhangen met of een voorspeller zijn voor andere persoonskenmerken (bv. motivatie en faalangst en motivatie en locus of control). Over effecten van deze persoonskenmerken concludeert Blokhuis (2006) op basis van de literatuurstudie dat er geen eenduidig empirisch bewijs is voor de invloed die de persoonskenmerken hebben op het leren op de werkplek. Dit ziet hij bevestigd in zijn eigen onderzoek, waar hij in de ene casus empirisch bewijs vindt voor de invloed van zelfvertrouwen en in de andere weer voor motivatie (Blokhuis, 2006).

60

2.3.2.2 Manieren om te leren op de werkplek

Blokhuis (2006) onderscheidt bij kenmerken van de student ook de wijze waarop de lerende zelf het leren op de werkplek benadert. Omdat het onderzoek naar leren en leerstijlen meestal gebaseerd is op het formele leren in onderwijs- en opleidingssettings (o.a. Vermunt, 1992; Oosterheert, 2001), baseert Blokhuis zich hierbij op het onderzoek van Hermanussen, De Jong, Wierstra, & Thijssen (2000) naar manieren van leren in de praktijk. Zij onderscheiden vijf manieren van leren in de praktijk: concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren, actief experimenteren en regulatie. De manieren van leren spelen in het leren op de werkplek altijd alle vijf een rol. Ze zijn elk te beschrijven op basis van een continuüm. In figuur 2-3 worden deze manieren om te leren in de praktijk omschreven.

Van de vijf manieren van leren in de praktijk hangen concreet ervaren en abstract conceptualiseren, abstract conceptualiseren en reflectief observeren, evenals actief experimenteren en reguleren met elkaar samen. Dit betekent respectievelijk dat een voorkeur voor leren op basis van concrete ervaringen samengaat met een voorkeur voor leren op basis van pragmatisch handelen, dat leren op basis van concepten gepaard gaat met een voorkeur voor het begrijpen van het geleerde en dat leren middels actief onderzoeken samenhangt met intern reguleren ofwel zelfsturing.

CONCREET ERVAREN (IMMERSION)	Concreet ervaren gaat over de afstand die de lerende neemt van de gebeurtenissen om hem/haar heen. Wanneer geen afstand genomen wordt, wordt er geleerd op basis van directe ervaringen in de praktijk en op basis van gevoel. Afstand nemen betekent dat de lerende gebruik maakt van kennis, van waaruit hij zaken en gebeurtenissen overdenkt.
ABSTRACT CONCEPTUALISEREN (CONCEPTUALIZATION)	Deze manier van leren speelt zich af tussen enerzijds een voorkeur voor leren op basis van handelen dat op theorie gebaseerd is en anderzijds een voorkeur voor leren op basis van pragmatisch handelen.
REFLECTIEF OBSERVEREN (REFLECTION)	Deze manier van leren heeft betrekking op de gerichtheid van het leren in de praktijk. Aan de ene kant is de lerende gericht op het beheersen en het begrijpen van dat wat geleerd wordt. Aan de andere kant is er een gerichtheid op het eindresultaat.
ACTIEF EXPERIMENTEREN (EXPERIMENTATION)	Actief experimenteren betreft de ruimte die de lerende nodig heeft in zijn leren. Het ene uiterste betreft de voorkeur voor het zelf actief onderzoeken van de praktijk en het andere uiterste betreft de voorkeur voor het bewandelen en volgen van voorgebaande paden.
REGULATIE (REGULATION)	Regulatie duidt op dat wat de lerende als sturend ziet in het leerproces. Externe sturing of regulatie waarbij anderen of bronnen het leren richting geven of juist interne sturing waarbij de lerende zelf richting geeft aan het eigen leren.

FIGUUR 2-3 Toelichting op de manieren van leren in de praktijk
(Hermanussen, et al., 2000)

Uit de beschrijving van de vijf manieren van leren in de praktijk komen een aantal aandachtspunten cq. beperkingen ten aanzien van het leren op de werkplek naar voren. Zo geeft Hermanussen et al. (2000) aan dat bij leren op de werkplek vaak geen afstand wordt genomen van gebeurtenissen op de werkplek en dat de praktijk zeer leidend is. Beroepssocialisatie, het leren van dat wat nodig is om op een bepaalde werkplek te functioneren, is zeer sterk bij leren op de werkplek (Bailey, Hughes, & Moore, 2004; Reenalda, et al., 2009). De vraag is bovendien of door leren op de werkplek wel theoretische kennis en inzichten worden verworven (Bailey, et al., 2004). Ook wordt gesteld dat er veel meer gestuurd zou moeten worden op een reflectieve houding (begrijpen van het geleerde) omdat leren op de werkplek te vaak gekoppeld wordt aan het nut van de handelingen waardoor het lijkt alsof dat wat goed of waar is er nauwelijks toe doet. De ruimte die de lerende op de werkplek neemt en krijgt om zelf actief te experimenteren is per situatie verschillend. Tot slot spelen an-

deren binnen de werkcontext een belangrijke rol in het leren; de vraag is tot op welke hoogte het wenselijk is dat de lerende het leren laat sturen door anderen of juist zelfsturing (interne regulatie) ook hier de voorkeur verdient.

In het onderzoek van Blokhuis (2006) worden elk van de vijf manieren apart meegenomen en wordt empirisch bewijs gevonden voor regulatie en reflectie: interne regulatie en gerichtheid op begrijpen van het geleerde zijn van invloed op leren op de werkplek.

2.3.3 CONCLUSIE

Leren op de werkplek wordt beïnvloed door kenmerken van de werkplek en kenmerken van de lerende. De kenmerken van de werkplek hebben betrekking op de authentieke werkplek als leeromgeving en op opleidingskenmerken op de werkplek. Ze worden afhankelijk van het onderzoek uitgewerkt naar groepen kenmerken, naar typering van de werkplek aan de hand van dimensies of samengepakt in een coherent beschrijvingsmodel voor de rijke leeromgeving. Op basis van empirisch onderzoek is er bewijs voor de invloed van deze kenmerken, zij het met uiteenlopende resultaten in diverse studies voor verschillende beroepssectoren en voor toekomstig en zittend personeel. Dit geldt ook voor de kenmerken van de lerende die het leren op de werkplek beïnvloeden, zoals Blokhuis (2006) in zijn onderzoek heeft laten zien.

62

Bij het bestuderen van kenmerken van de werkplek valt op dat deze nauwelijks uitgaan van leermogelijkheden die de authentieke werkplek te bieden heeft, maar dat ze zich vooral richten op het *verbeteren* van de werkplek als leeromgeving. Ten aanzien van kenmerken van de lerende kan opgemerkt worden dat ze voorbij lijken te gaan aan de actieve rol die de lerende, vanuit een constructivistische gedachte op leren, in het leerproces heeft: de lerende participeert, voert activiteiten uit en geeft zelf betekenis aan die activiteiten. Deze actieve rol komt zijdelings tot uitdrukking in de manieren van leren in de praktijk die worden onderscheiden, maar wordt niet echt expliciet gemaakt. Een beter begrip van beide aspecten in samenhang is van belang omdat beider inbreng bepalend is voor de kwaliteit van leerervaringen (Billett, 2001a, 2001d, 2004c, 2004a; Fuller, et al., 2005; Bryson, et al., 2006) en verdient dus nadere bestudering. Billett biedt hier een uitkomst: *leren op de werkplek als interactie tussen 'affordance' en 'agency'*.

2.4 OVER AFFORDANCE EN AGENCY

Billett (2001a, 2004b) ziet *participeren* aan het arbeidsproces als de kern van leren op de werkplek en hij gaat er net als vele andere onderzoekers (o.a. Fuller & Unwin, 2004) vanuit dat werkplekken meer of minder ondersteunend zijn voor dit leren. In zijn onderzoek richt hij zich op de mate waarin werk-

plekken (toekomstige) werknemers uitnodigen deel te nemen aan arbeidsactiviteiten: het ‘uitnodigend karakter’ van de werkplek of ‘affordance’⁸. Verschillende werkplekken nodigen op verschillende wijzen uit tot participatie aan het arbeidsproces en leiden diensgevolge tot verschillende leerervaringen (Billett, 2001d, 2002, 2004c; Billett, Barker, & Hernon-Tinning, 2004; Bryson, et al., 2006). Echter, hoe uitnodigend de werkplek ook is, dat is op zich nog geen garantie voor leren. Immers de lerende speelt ook een cruciale rol. De lerende beslist zelf waaraan hij participeert en wat hij er vervolgens van leert. Hiervoor gebruikt Billett het begrip ‘agency’⁹ (o.a. Giddens, 1984; Billett, 2001a, 2001d; Billett, 2004c, 2004a, 2010). De wisselwerking tussen affordance en agency speelt zich af in zogenaamde ‘participatory practices’ (Billett, 2001a, 2004b). *‘How workplaces afford opportunities for learning, and how individuals elect to engage in activities and with the support and guidance provided by the workplace, is central to understanding workplaces as learning environments. These dual bases for participation at work (...) and the relations between them, are held to be central to understanding the kinds of learning that workplaces provide.’* (Billett, 2001b, p. 209).

2.4.1 AFFORDANCE

Affordance is de term die Billett gebruikt om de uitnodigende kwaliteiten van de werkplek als leeromgeving mee te beschrijven. *‘How workplaces invite individuals or cohorts of individuals to participate in and learn through work can be understood in terms of how they are afforded opportunities to engage in activities and interactions that are central to the values and practices (i.e. continuity) of the work practice.’* (Billett, et al., 2004, p. 233). Affordance omvat dus zowel activiteiten en interacties op de werkplek als ook het uitnodigen tot deelname aan of het openstellen van die activiteiten en interacties. Billett (o.a. 2001a, 2001d, 2001b, 2004c) rekent tot de affordance van de werkplek:

1. activiteiten of werkzaamheden waar de lerende aan deel kan nemen, inclusief de problemen die opgelost kunnen worden, de kennis die nodig is en de te bereiken doelen;
2. interacties in de vorm van aanwezige ondersteuning en begeleiding waaronder ook de mogelijkheid om samen dingen aan te pakken, samen met meer ervaren collega’s;
3. en interacties in de vorm van indirecte ondersteuning als observeren van collegae, gebruik maken van aanwezige materialen en bronnen en middelen om het werk soepeler te laten verlopen.

Deze invulling van affordance sluit aan bij constructivistische ideeën over le-

8 In dit onderzoek zal de Engelse term ‘affordance’ gehanteerd worden omdat er niet één enkele Nederlandse term is die dezelfde betekenis en connotatie heeft.

9 Dit geldt ook voor de term ‘agency’. Zie 8.

ren die zeggen dat het soort activiteiten en interacties waar lerenden aan mee (kunnen) doen een belangrijke rol spelen in het leren.

In werksituaties krijgen (toekomstige) professionals te maken met routinematige en niet routinematige taken die beide nodig zijn om te leren. Routinetaken versterken wat lerenden al weten of kunnen en bieden de gelegenheid om een handeling te herhalen en telkens opnieuw te oefenen. Zo wordt het handelen voortdurend verbeterd totdat het effectief en efficiënt verloopt. In niet-routinematige taken, voor de lerende nieuwe of onbekende activiteiten, wordt nieuwe kennis gemaakt en wordt een beroep gedaan op het probleemoplossend handelen van de lerende.

De interacties vinden plaats in de fysieke én sociale omgeving van de werkplek. De fysieke omgeving geeft aanwijzingen en ondersteuning in hoe het werk uitgevoerd moet en kan worden: het gaat dan bijvoorbeeld om aanwezige documenten in de vorm van handleidingen of beschrijvingen van procedures en regels. De sociale omgeving omvat indirecte en directe ondersteuning en begeleiding. Het bestaat uit contacten met collega's, het observeren van collega's en het meedraaien in de gebruiken op het werk.

64

Het aanbod aan activiteiten en begeleiding zijn op elkaar betrokken. Alledaagse activiteiten op de werkplek - het gewoon doen - dragen bij aan het ontwikkelen van algemene kennis, die nodig is om het werk goed te doen. Door begeleiding krijgt de lerende inzicht in die beroepskennis, waar hij nooit alleen achter kan komen en die nodig is om tot daadwerkelijk professioneel handelen te komen. Billett (2001a) benadrukt dat op werkplekken waar begeleiding voor handen is, het sturen op en afstemmen van het aanbod aan activiteiten op het niveau van de lerende van invloed is op het leren op de werkplek.

Billett zet, net als een aantal andere onderzoekers (Nijhof, 2006; diverse auteurs in: Reenalda, et al., 2009), ook kanttekeningen bij het leren op de werkplek en geeft aan dat leren op de werkplek niet vanzelfsprekend kwaliteit heeft. Hij noemt in dat kader twee belangrijke aspecten. Op de eerste plaats worden op de werkplek ook foute dingen geleerd. Kwaliteit van leren op de werkplek is afhankelijk van de kwaliteit van de activiteiten en interacties waar de lerende mee in aanraking komt. *'(...) the problem with learning on the job (...) you are only as good as the situations you come up (...) and the people you are working with and their ability to communicate.'* (Billett, 2001a, p. 83). Ten tweede is de mate waarin de werkplek klaar of bereid is lerenden mogelijkheden te bieden om te participeren aan activiteiten en begeleiding een sleutelement in de kwaliteit van leren op de werkplek. *'In particular, the workplace's readiness to afford opportunities for individuals to engage in work activities and direct and indirect support is a key determinant of the quality of learning.'* (Billett, 2001b, p. 209).

2.4.2 AGENCY

Agency is de term die Billett gebruikt om de keuze van de lerende om te participeren aan te duiden (o.a. Billett, 2004c; Billett, 2006b). *‘Individuals’ agency mediates and shapes their engagement in work practice and what is learnt through that engagement.*’ (Billett, 2004a, p. 117). Hiermee wordt duidelijk dat het uiteindelijk nog altijd de lerende zelf is die bepaalt hoe hij mee wil werken en wat hij wil doen met de ervaringen. De individuele lerende stuurt zijn keuze op basis van persoonlijke motieven en interesses, betekenisverlening, uitdaging en waarde die hij hecht aan de activiteiten. Meedoen aan taken en activiteiten die uitdagend en betekenisvol zijn leveren meer leeropbrengst op dan taken die minder uitdagend en betekenisvol zijn. De lerende wil bovendien ook graag succesvol zijn in het uitvoeren van activiteiten. Voor de lerende wordt de kwaliteit van leren bepaald door:

1. mate van nieuwheid van de activiteit,
2. actieve betrokkenheid bij probleemoplossende activiteiten en
3. het soort oplossingen dat bedacht wordt.

Kortom, naast het gegeven dat leeropbrengsten gekleurd worden door het soort activiteiten en interacties die uitgevoerd worden, zijn ze ook sterk individueel gekleurd. Dit houdt in dat het interpreteren van ervaringen en construeren van kennis door de lerende medebepalend is voor de kwaliteit van het leren op de werkplek. *‘The kinds of activities and interactions individuals engage in are central to the type and quality of learning that occurs in social practices.’* (Billett, 2004c, p. 312). Voor de volledigheid dient vermeld te worden dat binnen opvattingen over leren wordt benadrukt dat leren niet exclusief voorbehouden is aan opleidingssituaties of aan leren op de werkplek (o.a. Billett, 2001a). Ook participeren aan activiteiten in andere (sociale) situaties kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van lerenden. De keuze deel te nemen aan dergelijke activiteiten en interacties behoort daarmee ook tot agency (Resnick, 1987; Nijhof, 2006; Poell & Van der Krogt, 2011).

2.4.3 PARTICIPATORY PRACTICES

Affordance en agency komen samen in zogenaamde ‘participatory practices’: *‘These (participatory) practices comprise the kinds of activities and interactions workplaces afford learners, on one hand, and how individuals elect to participate in workplace activities and interactions, on the other.’* (Billett, 2004c, p. 312).

Participatory practices geven het complexe proces van leren op de werkplek weer. Dat wat de werkplek aanbiedt heeft gevolgen voor hoe de lerende kan werken en leren. De affordance van de werkplek is niet voor alle (toekomstige) werknemers hetzelfde. Werkplekken zijn vaak competitieve omgevingen waar

cultuur, relaties, hiërarchie en status een rol spelen in het verdelen van het werk en daarmee de mogelijkheden om te leren. Een werkplek is daarom niet per definitie voor iedereen een rijke leeromgeving (Billett, 2004c; Billett, et al., 2004; Bryson, et al., 2006). De lerende zelf kan hier middels zijn agency wel verandering in brengen. Door een proactieve houding aan te nemen kan een ogenschijnlijk arme leeromgeving toch als rijk ervaren worden: *'a seemingly restrictive development environment was experienced as far more expansive; just as a potentially expansive environment could be experienced as restrictive by those who did not take initiative.'* (Bryson, et al., 2006, p. 279).

Tegelijkertijd geven de participatory practices ook aan dat de lerende de werkplek ook iets te bieden heeft en er sprake is van wederzijdse beïnvloeding (Billett, 2004c; Fox, Wilson, & Deaney, 2010). Leren op de werkplek is het uitvoeren van werkactiviteiten en daarmee vindt automatisch een verandering in de omgeving plaats (Billett, 2004c; Tynjälä, 2008). Zo brengt leren op de werkplek nieuwe werkwijzen, nieuwe praktijken en nieuwe procedures en producten tot stand (Hager, 2004 in: Tynjälä, 2008).

Deze ideeën over leren op de werkplek, geconceptualiseerd in affordance, agency en participatory practices lijken een open deur. Het spreekt immers voor zich dat de mogelijkheden die lerenden krijgen op de werkplek van belang zijn voor de kwaliteit van het leren dat er uit voort komt. Op dezelfde manier is het logisch dat de wijze waarop lerenden in het werk staan, hun keuze uit het aanbod maken en participeren, van invloed is op hoe en wat ze leren. Echter, deze factoren worden snel over het hoofd gezien wanneer het denken en het doen op het werk én het leren erover niet aan elkaar gelijk gesteld worden, zoals Billett doet (o.a. Billett, 2001a; Billett, et al., 2004).

2.5 KWALITEIT VAN DE WERKPLEK ALS LEEROMGEVING

In de vorige paragrafen is inzicht gegeven in kenmerken van de werkplek en kenmerken van de lerende die van invloed zijn op leren op de werkplek. Het feit dat de kenmerken het leren beïnvloeden zegt niets over de wijze waarop ze dat doen, over wat de kwaliteit van de kenmerken of van het leren is noch over de kwaliteit van de opbrengst van het leren (Baert, et al., 2008; Poortman & Visser, 2008). De vraag is derhalve wat er nu gezegd kan worden over de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving.

Uit literatuur blijkt dat het niet eenvoudig is deze kwaliteitsvraag te beantwoorden. De vraag is zelfs of het zinvol is om naar de kwaliteit van de werkplekleeromgeving te vragen (Nijhof, 2006). Immers, verschillende soorten werkplekken bieden verschillende leermogelijkheden en vormen zo andere

leeromgevingen (Billett, 2004c; Illeris, 2011). Bovendien is het onmogelijk dat iedereen op elk gewenst moment in het werk leert, laat staan hetzelfde of evenveel leert. Een werkplek is voor elke individuele lerende meer of minder leerzaam (Onstenk, 1997; Billett, 2004c; Bryson, et al., 2006). En er kunnen foutieve dingen geleerd worden (Billett, 2001a; Nijhof, 2006). Daarbij komt dat de lerende ook invloed heeft op wat geleerd wordt (o.a. Billett, 2004c). Leren op de werkplek wordt altijd bepaald door een ingewikkeld samenspel van kenmerken van de werkplek en van de lerende (Billett, 2001a, 2004c; Fuller & Unwin, 2004; Illeris, 2011). Dit roept dan weer de vraag op of kwaliteit alleen aan de kenmerken van de werkplek verbonden kan worden.

Ook het begrip kwaliteit zelf is niet altijd duidelijk. Zo wordt bijvoorbeeld gezegd dat leren op de werkplek kwaliteit heeft omdat het effecten heeft op verschillende niveaus, van het niveau van het individu tot het niveau van de organisatie en daartussen (Ashton, 2004; Tynjälä, 2008) en dat leren op de werkplek juist niet effectief is omdat er geen theoretische kennis wordt geleerd (Bailey, et al., 2004). Deze uitspraken zeggen echter niets over kwaliteit zolang niet duidelijk is welk doel of welke opbrengst met het leren beoogd wordt (vergelijk ook ‘perspectieven op leren op de werkplek’, paragraaf 2.2.3)(Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). Dat betekent dat voor het beantwoorden van de vraag naar kwaliteit van de werkplek als leeromgeving het moet gaan om welke kenmerken van de werkplek op welke wijze en in welke samenhang het leren en de beoogde opbrengst beïnvloeden en bepalen (Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Nijhof, 2006).

Om de vraag over de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving te beantwoorden, zijn de resultaten van een aantal onderzoeken op dit gebied bestudeerd. Er is vooral gekeken naar onderzoek waarin kwaliteit gerelateerd wordt aan competentieontwikkeling, omdat dat doorgaans met leren op de werkplek, voor zowel zittende als toekomstige professionals beoogd wordt (o.a. Gielen, Hoeve, & Van der Meys, 2002; Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2003; Klarus, 2004; Tynjälä, 2008; Reenalda, et al., 2009) en omdat over de relatie tussen de kenmerken van de werkplek en competentieontwikkeling nog weinig duidelijkheid bestaat (Tynjälä, 2008).

In een onlangs verschenen reviewstudie (Nelen, et al., 2010) naar de opbrengsten bij mbo-studenten en bij zittende professionals in diverse beroepssectoren, wordt geconstateerd dat opbrengsten van leren op de werkplek voornamelijk vastgesteld zijn op basis van percepties. Opbrengsten worden gerelateerd aan ervaren plezier, ervaren groei of aan persoonskenmerken als motivatie. Studenten rapporteren zelf dat leren op de werkplek bijdraagt aan het ontwikkelen van hun beroepshouding (Van Velde & Cooper (2000) in: Nelen, et al.,

2010). Naast de resultaten op basis van dergelijk perceptieonderzoek wordt in de reviewstudie een beperkt aantal effecten gerapporteerd over het leren op de werkplek in relatie tot (competentie)ontwikkeling. Zo blijkt dat mbo-studenten op de werkplek, tegen de verwachting in, geen leer- en loopbaancompetenties ontwikkelen, maar wel dat leren op de werkplek bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling (Bailey, et al., 2004, in: Nelen, et al., 2010).

Resultaten uit onderzoek bij zittende professionals laten zien dat leren op de werkplek een positief effect heeft op het verwerven van kennis en algemene vaardigheden (diverse auteurs in: Nelen, et al., 2010). Dit wordt vooral beïnvloed door kenmerken van de organisatie. Overigens is dit een van de weinige momenten waarop effecten van leren op de werkplek in relatie worden gebracht met kenmerken van de werkplek.

De constatering dat er weinig empirisch onderzoek naar de veronderstelde samenhang tussen leren op de werkplek en competentieontwikkeling voor handen is, wordt bevestigd in een reviewstudie naar de professionele ontwikkeling van zittende leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Ook internationaal wordt in onderzoeken naar effecten van teacher professional development (Imants & Van Veen, 2010) en naar effecten van professional development schools (Teitel, 2004) hetzelfde geconcludeerd.

68

Twee promotieonderzoeken in Nederland - Blokhuis (2006) en Reenalda (2011) - hebben de relatie tussen werkplekkenmerken en competentieontwikkeling mede tot onderwerp (Blokhuis, 2006; Reenalda & Nijhof, 2009; Reenalda, et al., 2009). Blokhuis heeft onderzocht op welke wijze een gesprekswijzer voor de begeleiders op de werkplek van mbo-studenten van invloed kan zijn op de competentieontwikkeling van deze studenten. Hij heeft geen bewijs gevonden van het effect hiervan (Blokhuis, 2006). Reenalda heeft in haar onderzoek naar leren op de werkplek in het hbo gekeken naar de kenmerken van de werkplek die de competentieontwikkeling van studenten beïnvloeden (Reenalda, et al., 2009). Zij concludeert dat kenmerken van de werkplek er toe doen, maar dat het afhankelijk is van de beroepssector welke kenmerken welke competentie beïnvloeden. Zij vindt onvoldoende empirische ondersteuning voor de aanname dat ook kenmerken van de lerende competentieontwikkeling beïnvloeden (Reenalda, et al., 2009; Streumer, 2010).

Op basis van de literatuur en het onderzoek kan geconcludeerd worden dat, alhoewel de werkplek wordt gezien als rijke leeromgeving met een groot leerpotentieel (Nijhof, 2006; zie ook Pedagogische Studiën (83) 2006), directe effecten van het leren op de werkplek op het uitvoeren van complexe beroepsactiviteiten nog nauwelijks onderzocht of aangetoond zijn (o.a. Teune, 2004; Castle, Fox, & O'Hanlan Souder, 2006). De vraag naar de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving is daarmee nog altijd onvoldoende beantwoord.

2.6 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk zijn leren op de werkplek en de werkplek als leeromgeving vanuit literatuur en onderzoek, zowel nationaal als internationaal en vanuit diverse beroepssectoren bestudeerd. Uiteindelijk doel was inzicht te krijgen in de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving.

Leren op de werkplek is omschreven als leren door werken waarbij het draait om participeren aan het dagelijkse arbeidsproces. Vanuit de arbeidssituatie gezien heeft leren op de werkplek het in stand houden en verbeteren van de kwaliteit van het eigen arbeidsproces tot doel. Vanuit competentiegericht opleiden wordt er veel waarde gehecht aan leren op de werkplek, aangezien het leren van vaardigheden en competenties voor het beroep het beste in de authentieke situatie geleerd kunnen worden. Leren op de werkplek is zo een middel om opleidingsdoelen, het voorbereiden op het beroep, te bereiken. Aan alle doelen ligt wel competentieontwikkeling van of de toekomstige of de zittende beroepsbeoefenaar ten grondslag. Ondanks het geloof in de kracht van leren op de werkplek, is er blijkbaar een sterke behoefte het leren op de werkplek te sturen. Leren op de werkplek en opleiden op de werkplek worden daarbij ten onrechte regelmatig door elkaar gebruikt.

Met de aandacht voor leren op de werkplek is de werkplek als leeromgeving onderwerp van onderzoek. De werkplek als leeromgeving is te beschrijven aan de hand van kenmerken, dimensies en factoren, afzonderlijk of in samenhang. Deze kenmerken doen meer *algemene* uitspraken over het dagelijkse arbeidsproces en de arbeidsactiviteiten. Billett benadrukt juist dat het de *concrete* arbeidsactiviteiten in de authentieke situatie zelf zijn die de kwaliteit van de werkplek en dus van het leren bepalen (o.a. Billett, 2001a; Billett, 2004c). Omdat iedere arbeidssituatie anders is betekent dit dat de werkplek als de leeromgeving niet bestaat.

Leren op de werkplek is niet alleen afhankelijk van de kenmerken van de werkplek, maar ook van de actieve rol van de lerende zelf. Hoe uitnodigend en rijk een werkplek als leeromgeving ook is, het is de lerende zelf die bepaalt waarin hij participeert, waardoor hij zelf ook invloed heeft op de leerervaringen. Diverse kenmerken van de lerende worden onderscheiden, maar er blijken geen eenduidige uitspraken gedaan te kunnen worden over de invloed ervan.

Wetende dat leren op de werkplek bestaat uit een ingewikkeld samenspel van factoren, waarin participatie aan de concrete arbeidssituatie alsook de rol van de lerende van belang zijn en competentieontwikkeling beoogd wordt, wordt het niet eenvoudig de vraag naar *kwaliteit* te beantwoorden. Dat is wellicht de reden dat er weinig empirisch onderzoek voorhanden is naar de relatie tussen

leren op de werkplek en kenmerken van de werkplek enerzijds en effecten in de vorm competentieontwikkeling anderzijds.

Literatuur en onderzoek hebben wel inzicht opgeleverd in leren op de werkplek en de werkplek als leeromgeving, maar onvoldoende inzicht in haar kwaliteit. De vraag naar kwaliteit blijft dus staan. Juist nu er zoveel aandacht is voor het leren op de werkplek moet er onderzocht worden welk effect het leren op de werkplek heeft. Oftewel: als leren op de werkplek participeren in de authentieke situatie is op welke wijze en welke mate draagt het dan bij aan competentieontwikkeling?

3

Percepties van professionals over kwaliteit van de opleidingsschool

Uit voorgaande hoofdstukken komt naar voren dat zowel in het overheidsbeleid als in de literatuur opleiden in de school benaderd wordt vanuit het perspectief van opleiden. De aanname is daarbij wel dat studenten goede beroepsbeoefenaars worden als een belangrijk deel van het opleidingstraject bestaat uit leren op de werkplek. Ondanks de waarde die aan leren in de authentieke situatie gehecht wordt, worden in de kwaliteitsdiscussie met name voorwaarden en eisen vanuit samenwerking en opleiden gezien als randvoorwaardelijk voor het leren van studenten op de opleidingsschool. De vraag is nu of professionals die in de dagelijkse praktijk van een opleidingsschool werken, dit onderschrijven of dat zij juist kenmerken van de werkplek en sturing vanuit die werkplek als kwaliteitskenmerken zullen aanmerken. Vanuit deze gedachte is het werkveld de vraag naar kwaliteit van de opleidingsschool voorgelegd. In dit hoofdstuk worden de antwoorden gepresenteerd.

73

3.1 INLEIDING

Professionals in en rondom de opleidingsschool bouwen sinds eind jaren negentig aan het vormgeven van opleiden in de school. Ze hebben veel praktijkkennis opgebouwd en al doende hun beelden over kwaliteit verder uitgebreid. Het is interessant om te achterhalen wat deze beelden zijn, omdat ze inzichtelijk maken door welke opvattingen over kwaliteit van de opleidingsschool professionals zich laten leiden. Sluiten hun ideeën aan bij kenmerken voor kwaliteit zoals verondersteld vanuit het beleid en de literatuur, waarin met name het perspectief van de lerarenopleiding centraal staat? Of hebben ze andere inzichten die meer liggen in het verlengde van leren en werken in de dagelijkse praktijk?

In dit hoofdstuk wordt de vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool daarom voorgelegd aan direct betrokkenen bij de praktijk van de opleidingsschool. Dit gebeurt in een exploratief onderzoek. De resultaten dienen als aanvulling op de theoriestudie uit hoofdstuk 1 en hoofdstuk 2 naar de kwaliteit van de opleidingsschool.

In paragraaf 3.2 komen doel, onderzoeksvraag en opzet van het onderzoek aan de orde. Daarna volgt een beschrijving van de literatuurstudie die resulteert in een analysekader en een model voor de opleidingsschool (paragraaf 3.3). In paragraaf 3.4 worden de onderzoeksmethoden beschreven. In paragraaf 3.5 worden de resultaten gepresenteerd en wordt de onderzoeksvraag beantwoord. Het hoofdstuk eindigt met een samenvatting en discussie (paragraaf 3.6).

3.2 DOEL, ONDERZOEKSVRAAG EN ONDERZOEKSOPZET

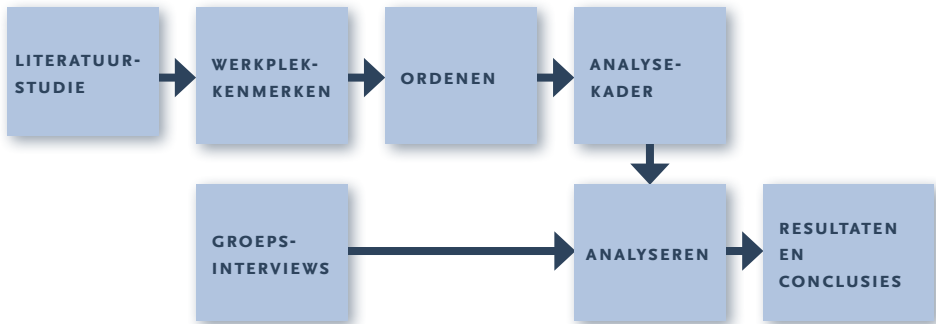
Doel van het exploratief onderzoek is inzicht te krijgen in wat professionals uit de praktijk van de opleidingsschool een goede opleidingsschool vinden. Centraal staat de onderzoeksvraag:

‘Welke kenmerken voor kwaliteit van een opleidingsschool onderscheiden professionals die betrokken zijn bij de opleidingsschool?’

Deze vraag richt zich specifiek op de kwaliteit van de school als opleidingschool en niet op de kwaliteit van de samenwerking of van het totale opleidingstraject.

Om beelden en kenmerken voor kwaliteit van de opleidingsschool helder te krijgen, worden groepsinterviews gehouden met direct betrokkenen bij de opleidingsschool. Om deze beelden en kenmerken te analyseren wordt op basis van literatuurstudie een analysekader ontwikkeld. Via het analysekader worden de beelden en kenmerken uit de groepsinterviews gerubriceerd en geanalyseerd. Het proces wordt afgesloten met het formuleren van resultaten en conclusies. Figuur 3.1 geeft de gevolgde procedure schematisch weer.

Het exploratief onderzoek is uitgevoerd tijdens de beginfase van de dieptepilot in de periode van maart tot en met juni 2007 en sluit aan bij een van de belangrijkste voorwaarden voor het toekennen van de subsidiegelden aan opleidingsscholen in december 2006. Die voorwaarde luidde: *‘de scholen waarvoor in het kader van deze regeling subsidie wordt verstrekt, onderzoeken aan de hand van een project in de eigen praktijk onder welke voorwaarden die school een succes kan zijn, welke investeringen dat van een school vraagt en op welke wijze de kwaliteit*



FIGUUR 3-1 Onderzoeksoptzet naar perspectieven van professionals op kwaliteit van de opleidingsschool

van het opleiden in de school duurzaam kan worden geborgd en toetsbaar gemaakt. (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d, p. 3, Artikel 2). De resultaten van het onderzoek zijn door de deelnemende opleidingsscholen gebruikt in het kader van de eigen kwaliteitsontwikkeling (Timmermans, Van Lanen, et al., 2008).

75

3.3 VAN LITERATUURSTUDIE NAAR ANALYSEKADER EN '3-SCHILLEN' MODEL

Uit de literatuurstudie zijn kenmerken van de opleidingsschool of kenmerken van de werkplek gehaald die van belang geacht worden bij het bepalen van de kwaliteit van de opleidingsschool. De literatuurstudie omvatte een groot deel van de bronnen uit hoofdstuk 1 en hoofdstuk 2¹⁰ (zie bijlage 3.1).

In de volgende subparagrafen wordt de opbrengst van de literatuurstudie beschreven, het proces van het ordenen van de kenmerken uit deze studie, het analysekader en het bijbehorend model voor de opleidingsschool.

3.3.1 OPBRENGST VAN DE LITERATUURSTUDIE

De opbrengst van de literatuurstudie bestaat uit een verzameling kenmerken, waarvan aangenomen wordt dan wel bewezen is dat ze van invloed zijn op de kwaliteit van de opleidingsschool. Literatuur uit hoofdstuk 1 heeft kenmerken opgeleverd die geformuleerd zijn in de vorm van activiteiten en voorwaarden met betrekking tot het *opleiden* van leraren en de *samenwerking* van de school met de lerarenopleiding. Het zijn activiteiten als begeleiding, ondersteuning,

¹⁰ De literatuurstudie die aan het model ten grondslag ligt is afgerond in maart 2007.

pedagogische en didactische interventies (Onstenk, et al., 2002; Kallenberg & Rokebrand, 2006; Geldens, 2007) en voorwaarden zoals intensieve samenwerking, aanwezigheid van competente begeleiders, samenwerkingsconvenanten en verankering in integraal personeelsbeleid (Onderwijsraad, 2005; Geldens, 2007). Uit hoofdstuk 2 komen kenmerken van de werkplek naar voren die betrekking hebben op de aard van het werk, de sociale omgeving en de informatie die op de werkplek voorhanden is (o.a. Onstenk, 2001; Kwakman, 2003a; Ashton, 2004). Dagelijkse activiteiten op de werkplek spelen daarin een belangrijke rol (o.a. Billett, 2001a; Onstenk, 2004). Kenmerken uit beide hoofdstukken zijn meegenomen in het samenstellen van het analysekader.

3.3.2 PROCES VAN ORDENEN VAN DE KENMERKEN UIT DE LITERATUURSTUDIE

Het proces van ordenen van losse kenmerken tot een analysekader heeft vier fasen doorlopen, die gebaseerd zijn op de fasen uit de grounded-theory benadering van Glaser & Strauss (Ten Have, 1999; Peters, 2000). In de eerste fase zijn de relevante begrippen, kenmerken en woorden waarmee de kwaliteit van de leerwerkplek en de opleidingsschool in de literatuur beschreven wordt onderscheiden en genoteerd. Deze begrippen, kenmerken en woorden zijn vervolgens geordend op basis van hun inhoudelijke overeenkomst (fase 2). Vervolgens is aan elke groep een soortnaam toegekend, vanaf nu 'kenmerk' genoemd (fase 3). De kenmerken zijn op basis van hun onderlinge samenhang gegroepeerd in overkoepelende hoofdcategorieën (fase 4).

Het uiteindelijke resultaat is een analysekader waarmee de opleidingsschool beschreven kan worden. In het analysekader worden 26 kenmerken onderscheiden, die ondergebracht zijn in drie hoofdcategorieën. De samenhang tussen de drie hoofdcategorieën is zichtbaar gemaakt in een model: het '3-schillen' model (Timmermans, Klarus, & Van Lanen, 2008).

3.3.3 HET ANALYSEKADER

De drie hoofdcategorieën verwijzen naar drie activiteitsniveaus of processen in de opleidingsschool, te weten het primaire proces (onderwijs verzorgen aan leerlingen), het professionaliseren van leraren (de zittende leraar die blijft leren en zich ontwikkelen) en het leren en opleiden van leraren in opleiding^{II}. De definities van deze categorieën worden in figuur 3-2 gegeven.

II Met 'leraar in opleiding' worden alle studenten aan een lerarenopleiding bedoeld, uit alle opleidingsjaren en opleidingsroutes. De benamingen studenten, leraren in opleiding en toekomstige leraren worden door elkaar gebruikt.

Primaire proces

Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het verzorgen van onderwijs aan leerlingen (primaire proces) en wat ingezet kan worden in het leren en opleiden van leraar in opleiding in het kader van leren op de werkplek.

Professionaliseren van leraren

Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het op peil houden en verder ontwikkelen van de kwaliteit van haar zittend (reeds gekwalificeerd) personeel al of niet ten behoeve van het 'opleiden in de school' traject van de leraar in opleiding.

Leren en opleiden van leraren in opleiding

Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het opleiden van leraren in opleiding, inclusief de samenwerking(safspraken) met externe (opleidings) instituten.

FIGUUR 3-2 Definities van de drie hoofdcategorieën in het analysekader

Elk van de drie hoofdcategorieën wordt beschreven aan de hand van een aantal kenmerken (tabel 3-1; zie voor omschrijvingen bijlage 3.2). In de hoofdcategorieën komen een aantal gelijksoortige kenmerken voor, zoals bijvoorbeeld visie, leerklimaat en kwaliteitszorg. De kenmerken zijn hetzelfde, maar hun gerichtheid is anders, respectievelijk op het primaire proces, op professionaliseren van leraren of op leren en opleiden van leraren in opleiding.

TABEL 3-1 Analyse kader: kenmerken per hoofdcategorie

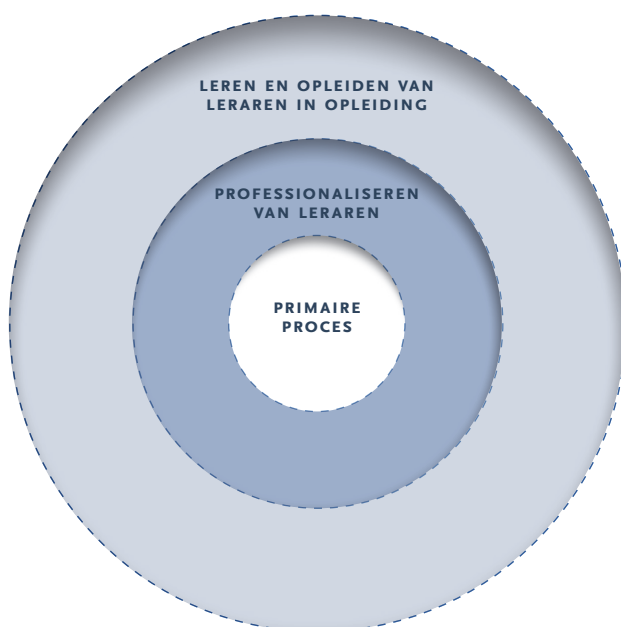
Primaire proces	Professionaliseren van leraren	Leren en opleiden van LIO
Visie	Visie	Visie
Leerklimaat	Leerklimaat	Kenmerken LIO Leerklimaat
Onderwijsactiviteiten	Professionaliseringsactiviteiten	Opleidingsactiviteiten
	Scholing	Doelen Praktijkcurriculum Beoordelen Begeleiding
	Begeleiding	
Kwaliteitszorg	Kwaliteitszorg	Kwaliteitszorg
	Conditie middelen en personeel	Conditie middelen Conditie personeel
Communicatie	Communicatie	Communicatie
	Aansturing management	Aansturing management
		Onderzoek

De kenmerken *doelen*, *praktijkcurriculum*, *beoordelen* en *begeleiding* uit de hoofdcategorie ‘leren en opleiden van leraren in opleiding’ hebben direct betrekking op het opleiden op de opleidingsschool, de kenmerken *scholing* en *begeleiding* uit ‘professionaliseren van leraren’ zijn concrete professionaliseringsactiviteiten. Om die reden worden ze in het analysekader bij elkaar gezet. Het kenmerk *onderzoek* is als apart kenmerk opgenomen bij de hoofdcategorie ‘leren en opleiden van leraren in opleiding’, omdat onderzoek een belangrijke rol speelt in de academische opleidingsschool.

De drie hoofdcategorieën en de onderscheiden kenmerken vormen het analysekader bij het analyseren van de groepsinterviews.

3.3.4 HET ‘3-SCHILLEN’ MODEL

Het analysekader, dat feitelijk bestaat uit een ordening van de kwaliteitskenmerken, wordt een samenhangend geheel door de drie hoofdcategorieën met elkaar te verbinden. Deze samenhang is mede gebaseerd op de perspectieven op leren op de werkplek en wordt verbeeld in het ‘3-schillen’ model (figuur 3-3) (Timmermans, Klarus, et al., 2008).



FIGUUR 3-3 ‘3-schillen’ model

De drie hoofdcategorieën worden elk verbeeld in drie ‘schillen’ die om elkaar heen liggen en samen de opleidingsschool vormen. Waar het op iedere (opleidings)school primair om draait, en wat om die reden de kern van het model vormt, is het verzorgen van goed onderwijs aan leerlingen. Zonder (onderwijs aan) leerlingen is er geen school en dus al zeker geen opleidingsschool. Het professionaliseren van leraren ligt als tweede schil om die kern heen. De professionaliteit van de leraar is een voorwaarde om goed onderwijs te kunnen blijven verzorgen. Beide schillen, die ook de perspectieven van optimalisatie en vitaliteit vertegenwoordigen, zijn nodig om inhoud te geven aan het leren en opleiden van studenten. Het organiseren en gericht sturen van dit leren en opleiden van de student vindt plaats in de derde schil. Deze schil is gerelateerd aan het voorbereidende perspectief: leren op de werkplek voor certificering. De toegevoegde waarde van het model zit in de verbinding tussen de drie schillen en de leermogelijkheden die dat oplevert. Toekomstige collega’s cq studenten op een opleidingsschool maken gebruik van activiteiten en bronnen uit het primaire proces en uit professionaliseringsmogelijkheden op school om het beroep te leren. Het meewerken van studenten in de organisatie heeft vervolgens weer effect op het onderwijs aan de leerlingen en de professionaliteit van de leraren.

3.4 ONDERZOEKSMETHODEN

79

3.4.1 DE ONDERZOEKSGROEP

Aan het onderzoek is meegewerkt door professionals van 12 opleidingsscholen Primair Onderwijs (van twee besturen) en acht opleidingsscholen Voortgezet Onderwijs (vallend onder één bestuur). Binnen elk van de drie besturen zijn zes homogene respondentengroepen samengesteld: een groep directieleden, middenmanagers (alleen in het Voortgezet Onderwijs¹²), schoolopleiders, praktijkbegeleiders van de studenten, studenten en een groep opleiders van de lerarenopleiding betrokken bij de opleidingsschool.

De opleidingsscholen werken allemaal minimaal vijf jaar met de opleidingsinstututen¹³ aan opleiden in de school en zijn betrokken bij de Dieptepilot ‘Opleiden in de School’ (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d). Het onderzoek vindt plaats op initiatief van de drie schoolbesturen. Zij hebben hun opleidingsscholen verplicht deel te nemen en de resultaten in te zetten in het kader van de eigen kwaliteitsontwikkeling.

¹² In het Voortgezet Onderwijs is een extra respondentengroep toegevoegd, namelijk de afdelingsleiders; de omvang van de meeste vo scholen leidt tot deze extra laag in het management.

¹³ Het betreft de lerarenopleidingen primair onderwijs en voortgezet onderwijs uit de regio Arnhem en Nijmegen.

3.4.2 GROEPSINTERVIEWS

Om zicht te krijgen op de percepties van de professionals op kenmerken van een *goede* opleidingsschool, zijn groepsinterviews gehouden (figuur 3-1). Het groepsinterview is een manier van dataverzameling waarbij deelnemers met elkaar in gesprek gaan; door de dialoog worden de deelnemers gestimuleerd het beeld dat ze hebben van, in dit geval, een goede opleidingsschool concreet te maken. Er is gekozen voor een open interviewvorm om het gesprek natuurlijk te doen verlopen en een rijk geschakeerd beeld te verkrijgen van het karakter van de opleidingsschool (D. B. Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Centrale vraag tijdens de groepsinterviews was: wanneer is een school een goede opleidingsschool?

De groepsinterviews zijn afgenomen in groepen van gemiddeld vijf á zes deelnemers zodat alle deelnemers voldoende inbreng hebben tijdens het gesprek. Het vormen van de groepen is gebaseerd op een quotasteekproef met als doel de populatie zo representatief mogelijk samen te stellen (Delnooz, 1996). De groepen zijn homogeen samengesteld op basis van de rol die vervuld wordt in het kader van het opleiden in de school: directielid, middenmanager, schoolopleider, praktijkbegeleider van de student, student of instituutopleider. Door de interviews in homogene groepen te laten plaatsvinden worden de verschillende betekenissen, perspectieven en belangen die de betrokkenen hanteren zichtbaar gemaakt.

Als voorbereiding op het groepsinterview hebben de deelnemers als huiswerkopdracht een mindmap gemaakt waarin ze de voor hun belangrijke kenmerken van een goede opleidingsschool en de onderlinge samenhang(en) hebben weergegeven. De groepsinterviews zijn gestart met het laten benoemen van de kenmerken uit de mindmaps, gevolgd door een open gesprek tussen de deelnemers daarover. De groepsinterviews hebben plaatsgevonden in het bijzijn van twee onderzoekers, een als gespreksleider en een als notulist. De notulist heeft de gesprekken geprotocolleerd en de gesprekken zijn opgenomen. De lengte van de groepsinterviews was gemiddeld twee uur.

3.4.3 DATA-ANALYSE

Ter voorbereiding op de data-analyse zijn de protocollen van de groepsinterviews gesegmenteerd (opgedeeld) in logische eenheden. Een logische eenheid is een afgerond stukje tekst (tekstfragment) dat betrekking heeft op een in het interview ingebracht gespreksonderwerp rondom kwaliteit van de opleidingsschool. De onderzoekers hebben vervolgens onafhankelijk van elkaar de tekstfragmenten geïnterpreteerd op basis van de kenmerken uit het analysekader. Wanneer een tekstfragment betrekking heeft op een één of meerdere kenmerken uit het analysekader (tabel 3-1) is dat kenmerk/zijn die kenmerken

in de vorm van een code aan het tekstfragment toegewezen. Hierbij is gebruik gemaakt van het programma Kwalitan (Peters, 2000). De codes bij elk van de tekstfragmenten van beide onderzoekers zijn vervolgens met elkaar vergeleken. De mate van overeenstemming tussen de onderzoekers in interpretatie van de tekstfragmenten is berekend (intercodeur-betrouwbaarheid; Miles & Huberman, 1984). De gemiddelde intercodeursbetrouwbaarheid voor alle groepsinterviews in dit onderzoek is 68,9% (bijlage 3.3). Gezien de gebruikte methode van dataverzameling (open interviewvorm) en de wijze van coderen (geen afspraken ten aanzien van aantal toe te kennen codes per segment) is deze betrouwbaarheidsscore aanvaardbaar. Daar waar geen (volledige) overeenstemming was tussen de onderzoekers over de toegekende kenmerken is vervolgens in overleg bepaald welk kenmerk definitief aan een segment is toebedeeld.

Het aantal keren dat een kenmerk uit het analysekader genoemd of besproken is in de groepsinterviews is geteld. Dit levert een frequentie op per kenmerk, per hoofdcategorie en over het totaal. De frequenties waarin de kenmerken genoemd zijn, zijn voor drie hoofdcategorieën met elkaar vergeleken, de frequenties per kenmerk zijn vergeleken voor zowel de totale groep als per respondentengroep.

81

3.5 PROFESSIONALS OVER KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

16 Groepen met in totaal 69 respondenten zijn geïnterviewd. In tabel 3-2 is te lezen dat het 36 professionals uit het Primair Onderwijs en 33 professionals uit het Voortgezet Onderwijs betreft. In de volgende deelparagraaf worden de resultaten beschreven op basis van de drie hoofdcategorieën (schillen) en vervolgens naar de afzonderlijke kenmerken (paragraaf 3.5.2).

TABEL 3-2 Aantal respondenten (N) in de totale groep, in het Primair Onderwijs en Voortgezet Onderwijs

Doelgroep	Totaal		Primair Onderwijs		Voortgezet Onderwijs	
	N	Scholen	N	Scholen	N	Scholen
Directie	15	14	7	6	8	8
Middenmanager	6	6			6	6
Schoolopleider	14	14	9	9	5	5
Instituutsopleider	11	10	6	6	5	4
Praktijkbegeleider	15	10	9	4	6	6
Student	8	7	5	4	3	3
Totaal	69	-	36	-	33	-

3.5.1 HOOFDCATEGORIEËN

In tabel 3-3 wordt per hoofdcategorie het totaal aan genoemde kenmerken weergegeven in absolute aantallen en percentages. Zo wordt zichtbaar hoe vaak kenmerken die betrekking hebben op het primaire proces, het professionaliseren van leraren en het leren en opleiden van leraren in opleiding genoemd zijn als belangrijk voor een goede opleidingsschool. De resultaten maken duidelijk dat de kenmerken uit 'leren en opleiden van leraren in opleiding' (79,81 %) opvallend vaker worden genoemd dan de kenmerken uit 'professionaliseren van leraren' en 'primaire proces' (respectievelijk 11,60% en 8,59%).

TABEL 3-3 Aantal en percentage genoemde kenmerken per hoofdcategorie

Hoofdcategorie	N	%
Primaire Proces	143	8,59
Professionaliseren van leraren	193	11,60
Leren en opleiden van leraren in opleiding	1328	79,81
Totaal	1664	100

3.5.2 KENMERKEN

De in het analysekader onderscheiden kenmerken worden allemaal minimaal één keer genoemd in de groepsinterviews. De resultaten in dit onderzoek laten zien dat professionals bepaalde kenmerken belangrijker vinden dan andere door deze kenmerken vaker te noemen. Het betreft -in volgorde van meer naar minder genoemd- de kenmerken: praktijkcurriculum, visie, condities personeel, communicatie en begeleiding uit 'leren en opleiden van leraren in opleiding' (tabel 3-4). Dit betekent dat de professionals het meest gesproken hebben over het praktijkcurriculum voor opleiden van studenten op de werkplek. Hiertoe behoren zowel opleidingsaanbod op de werkplek waaraan leraren in opleiding kunnen deelnemen, als ook didactiek en organisatie van het opleiden (bijlage 3.4). Daarnaast geven ze het belang aan van het hebben van een gedeelde visie op opleiden in de school (visie) en doen ze uitspraken over competenties van de aanwezige begeleiders, bijhorende taakomschrijvingen en noodzakelijke tijd (condities personeel). Ook contacten en samenwerking(safspraken) met de lerarenopleiding en begeleiders van de opleiding (communicatie) en ondersteunen van leraren in opleiding in welke vorm dan ook (begeleiding) worden vaak genoemd.

Voor elk van de drie hoofdcategorieën kan geconcludeerd worden dat kenmerken die *concrete activiteiten* omvatten het meest genoemd zijn, respectievelijk praktijkcurriculum (uit opleidingsactiviteiten), professionaliseringsactiviteiten

(scholing en begeleiding) en onderwijsactiviteiten (tabel 3-4). Daarna vinden professionals ‘visie’ in elke hoofdcategorie een belangrijk kenmerk voor kwaliteit. Communicatie (alle vormen van intern en extern contact of overleg), dat bij ‘leren van leraren in opleiding’ bij de vijf meest genoemde kenmerken hoort, wordt in het kader van het primaire proces en het professionaliseren van leraren nauwelijks genoemd. Kwaliteitszorg (het systematisch volgen, evalueren en bijstellen van processen en resultaten) wordt bij alle drie de hoofdcategorieën weinig genoemd.

Het *minst* genoemd zijn communicatie en aansturing management (de sturing van de directie op professionalisering en Integraal Personeelsbeleid) uit ‘professionaliseren van leraren’. Wanneer er gekeken wordt vanuit het primaire doel, het opleiden van goede leraren, dan is het ook opvallend te noemen dat de kenmerken ‘doelen’ (doelen die met de studenten behaald moeten worden) en ‘beoordelen’ (meten van ontwikkeling van studenten) nauwelijks genoemd worden in relatie tot de kwaliteit van de opleidingsschool.

TABEL 3-4 Totalen per kenmerk in absolute aantallen en percentages

PRIMAIR PROCES			PROFESSIONALISEREN VAN LERAREN			LEREN EN OPLEIDEN VAN LIO		
	N	%		N	%		N	%
Visie	42	2,5	Visie	60	3,6	Visie	213	12,8
						Kenmerken lio	26	1,6
Leerklimaat	13	0,8	Leerklimaat	23	1,4	Leerklimaat	70	4,2
Onderwijs-activiteiten	83	5	<i>Professionaliseringsactiviteiten</i>			<i>Opleidingsactiviteiten</i>		
						Doelen	39	2,3
			Scholing	79	4,8	Praktijkcurriculum	306	18,4
						Beoordelen	36	2,2
			Begeleiding	15	0,9	Begeleiding	154	9,3
Kwaliteitszorg	3	0,2	Kwaliteitszorg	4	0,2	Kwaliteitszorg	18	1,1
			Conditie- middelen/ personeel	10	0,6	Conditie- middelen	37	2,2
						Conditie- personeel	200	12,0
Communicatie	2	0,1	Communicatie	1	0,1	Communicatie	192	11,5
			Aansturing management	1	0,1	Aansturing management	12	0,7
						Onderzoek	25	1,5
Subtotaal	143	8,6		193	11,6		1328	79,8
Totaal							1664	100

3.5.3 VERSCHILLENDE FUNCTIES, VERSCHILLENDE OPVATTINGEN?

De professionals die meegewerkt hebben aan het onderzoek hebben allemaal een andere rol in de opleidingsschool, waarbij voor dit onderzoek in ieder geval het onderscheid interessant is tussen professionals werkzaam op de opleidingsschool zelf en professionals die vanuit de opleiding betrokken zijn bij de opleidingsschool. Vanuit de uitgangspunten van opleiden in de school kan aangenomen worden dat de eerste groep de authentieke situatie eerder als in-steek zal nemen voor kwaliteit, omdat dat hun dagelijkse werkomgeving is. Uit tabel 3-5 blijkt dat echter niet. Door alle groepen zijn verreweg de meeste opmerkingen gemaakt over 'leren en opleiden van leraren in opleiding'. De kenmerken uit 'primaire proces' worden door alle groepen, met uitzondering van de studenten, het minst vaak genoemd. De praktijkbegeleiders noemen kenmerken uit het primaire proces vaker dan de andere groepen (13,60%). Opvallend is dat de schoolopleiders, van wie juist verwacht wordt dat ze de praktijksituatie en de opleidingssituatie met elkaar verbinden, kenmerken uit het primaire proces het minst vaak genoemd hebben.

TABEL 3-5 Percentages genoemde kenmerken per hoofdcategorie naar functie van de professionals

	Directie/ Afd. leider N=21	School- opleider N=4	Praktijk- begeleider N=15	Instituuts- opleider N=11	Student N=8
Hoofdcategorie	%	%	%	%	%
Primaire Proces	9,24	4,49	13,60	9,59	8,11
Professionaliseren van leraren	14,70	13,72	13,97	10,62	1,54
Leren en opleiden van lio	76,04	81,02	72,46	79,24	90,35
Totaal	100	100	100	100	100

3.6 SAMENVATTING EN CONCLUSIE

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal hoe professionals uit de dagelijkse praktijk van de opleidingsschool aankijken tegen de kwaliteit van die opleidingsschool. Sluiten hun ideeën aan bij kenmerken voor kwaliteit, waarin met name het perspectief van de lerarenopleiding centraal staat of sluiten ze aan bij inzichten die liggen in het verlengde van leren en werken in de dagelijkse praktijk?

Uit de resultaten van de groepsinterviews blijkt dat de professionals vooral die kenmerken noemen die te maken hebben met het leren en opleiden van leraren in opleiding. Veel minder vaak worden de kenmerken genoemd die te maken hebben met het primaire proces en de professionalisering van leraren. De professionals zijn het met elkaar eens over wat zij belangrijke en minder belangrijke kenmerken vinden in het licht van de kwaliteit van de opleidingsschool. Dit betekent dat een goede opleidingsschool vooral gezien wordt vanuit het perspectief van opleiden en nauwelijks vanuit het perspectief van het primaire proces of het professionaliseren op de school.

Geconcludeerd kan worden dat de professionals, ook al komen ze uit de dagelijkse praktijk van de opleidingsschool, niet automatisch hun eigen schoolpraktijk en de waarde hiervan voor leren op de werkplek als uitgangspunt nemen. Ze sluiten, bewust of onbewust aan bij dat wat het overheidsbeleid en de literatuur beschrijft over wat belangrijke kenmerken voor kwaliteit van de opleidingsschool zijn. Het is een opvallend resultaat omdat verwacht mag worden dat de mensen uit het werkveld juist de authentieke situatie als basis voor leren nemen en niet, in navolging van de opleiding, de nadruk leggen op het didactiseren van het leren op de werkplek (Poell, 2009).

Vanuit de inzichten ten aanzien van leren op de werkplek is bekend dat leren en opleiden van studenten niet los staat of mag staan van wat er in school gebeurt binnen het primaire proces en het professionaliseren van collega's. Juist deze aspecten van de opleidingsschool maken de school een bijzondere en authentieke leeromgeving voor leraren in opleiding. Het is de vraag of een school een goede opleidingsschool kan zijn als deze authentieke aspecten, zoals blijkt uit het exploratieve onderzoek, niet door opleiders en begeleiders meegenomen worden in het denken over de kwaliteit van de opleidingsschool.

4

Conceptueel model en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk worden de inzichten uit de eerste drie hoofdstukken samengebracht en wordt een conceptueel model gepresenteerd. Affordance, agency, kenmerken van de lerende en competentieontwikkeling spelen hierin een centrale rol. De eerste drie concepten zijn van invloed op het leren, aan het concept competentieontwikkeling wordt kwaliteit afgemeten. Het model vormt de basis voor het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool.

4.1 INLEIDING

De vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool staat centraal in dit onderzoek. In de eerste drie hoofdstukken is die kwaliteit bestudeerd vanuit drie invalshoeken, te weten het beleid en literatuur omtrent opleiden in de school, literatuur en onderzoek naar leren op de werkplek en percepties van professionals over wat een goede opleidingsschool is.

87

In dit vierde hoofdstuk worden de inzichten en conclusies in samenhang besproken. Dit leidt uiteindelijk tot een conceptueel model en onderzoeksvragen voor het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Het hoofdstuk start met de synthese van de opbrengsten uit hoofdstuk 1, 2 en 3 (paragraaf 4.2). Daarna volgt in paragraaf 4.3 het daaruit afgeleide conceptueel model en een toelichting. In paragraaf 4.4 worden de concepten affordance, agency, kenmerken van de lerende en competentieontwikkeling nader toegelicht. Het hoofdstuk geeft een totaaloverzicht van het conceptueel model met de vier concepten en uitwerkingen (paragraaf 4.5) en de formulering van de onderzoeksvragen (paragraaf 4.6).

4.2 DE DRIE INVALSHOEKEN SAMENGEBRACHT

Vanuit drie verschillende invalshoeken is de kwaliteit van de opleidingsschool bestudeerd. Het beleid en de literatuur omtrent opleiden in de school (hoofdstuk 1) leert dat de kwaliteit van de opleidingsschool wordt ingevuld vanuit de

kwaliteit van de samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstellingen en vanuit de kwaliteit van het opleiden op de opleidingsscholen, waarbij veelal het perspectief van de lerarenopleiding gehanteerd wordt. Er wordt vooral gesproken over structuuraspecten, geformuleerd in de vorm van randvoorwaarden en eisen. De veronderstelde relatie tussen deze aspecten en het beoogde doel, het afleveren van meer en goede leraren, blijft impliciet. Wanneer genoemde aspecten kwaliteit hebben blijft daardoor onduidelijk. Opleiden in de school is gebaseerd op de aanname dat leren op de werkplek een krachtig middel is om beroepscompetenties te ontwikkelen. Leren op de werkplek wordt daarentegen nauwelijks toegelicht en niet verbonden aan de kwaliteit van de opleidingsschool.

De ideeën en resultaten uit onderzoek naar leren op de werkplek en de kwaliteit van de werkplekleeromgeving geven hier wel invulling aan (hoofdstuk 2). Leren op de werkplek wordt in deze studies gerelateerd aan competentiegericht opleiden, leren als activiteit van de lerende en opleiden als activiteit van de opleider worden van elkaar onderscheiden en de perspectieven op leren op de werkplek maken duidelijk welke rationaliteiten er zijn. Duidelijk wordt ook dat leren op de werkplek wordt beïnvloed door drie groepen kenmerken: kenmerken van de werkplek, kenmerken van de opleiding en kenmerken van de lerende. Kenmerken van de werkplek worden, afhankelijk van de onderzoekers, breder of smaller ingevuld, maar in alle gevallen wordt veel waarde gehecht aan de dagelijkse werkzaamheden van de beroepsbeoefenaar en de processen van het werk zelf. De werkplek maakt het leren voor medewerkers en toekomstige collega's mogelijk én aantrekkelijk. Billett brengt dit tot uiting in de term *affordance*: het uitnodigende aanbod van de werkplek. Vanuit een constructivistische opvatting over leren wordt aan de lerende zelf ook een belangrijke rol toegedicht. Een rijke leeromgeving is geen garantie dat er geleerd wordt, de lerende met zijn of haar kenmerken bepaalt in zeer hoge mate zelf waaraan hij wil participeren en wat diens gevolg is geleerd wordt.

Er is geen eenduidig empirisch bewijs voor welke werkplekkenmerken en welke studentkenmerken het leren beïnvloeden. De kwaliteit van leren op de werkplek wordt de ene keer gerelateerd aan tevredenheid, een andere keer aan door de student gerapporteerde groei. Er is ook weinig concreet bewijs voor handen over hoe leren op de werkplek daadwerkelijk bijdraagt aan de competentieontwikkeling van toekomstige beroepsbeoefenaars.

Dat de inzichten omtrent leren op de werkplek niet of nauwelijks worden gebruikt in het bouwen van een goede opleidingsschool of in de discussie over kwaliteit wordt ook bevestigd door de resultaten van het exploratieve onderzoek naar de kijk van professionals op kwaliteit (hoofdstuk 3). Zij blijken een opleidingsschool vooral te ontwikkelen op basis van ideeën over samenwerken

tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut en het formele opleiden, zoals voorgesteld in beleidsdocumenten en literatuur omtrent opleiden in de school. Ze gaan voorbij aan de mogelijkheden die de authentieke situatie van de opleidingsschool biedt om studenten voor te bereiden op het beroep. Professionals hebben geloof in opleiden in de school, maar geven geen heldere invulling aan de kwaliteit daarvan. Dat er in 'opleiden in de school'-trajecten goede leraren worden opgeleid wordt als een vanzelfsprekendheid beschouwd.

Wat betekent bovenstaande voor het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool? Met Hodkinson & Hodkinson (2005, p. 110) kan geconcludeerd worden dat in de literatuur over ontwikkeling van leraren weinig aandacht wordt besteed aan de dagelijkse werkpraktijken van leraren en het belang hiervan voor het leren en begrijpen van leren op de werkplek van leraren. Het is noodzakelijk om inzichten rond leren en opleiden van leraren en inzichten rond leren op de werkplek te combineren. *'As teacher learning is an example of workplace learning, we argue that a combination of some of the insights from that workplace literature, with some of the main strengths within the teacher development literature, can provide the foundation for a more productive approach to understanding and improving teacher learning.'* (Hodkinson & Hodkinson, 2005, p. 112).

89

Voor het opleiden in de school en zijn kwaliteit betekent dit dat er allereerst gefocust moet worden op leren van toekomstige leraren op de opleidingsschool in de authentieke situatie. Kwaliteit van de opleidingsschool kan dan besproken worden middels het uitnodigende karakter (affordance) van de werkplek in de school (o.a. Billett, 2001a). Een school wordt zo opgevat als een leerwerk-omgeving, waar toekomstige leraren primair competente beroepsbeoefenaren worden door het werken in en leren van het beroep. Ondersteunen van dit leren vindt vervolgens plaats in de vorm van opleidingsinterventies. Een rijke werkplekleeromgeving is geen absolute garantie voor leren dat beoogd wordt. De lerende kiest namelijk zelf welke activiteiten hij wel of niet uitvoert, een keuze die beïnvloed wordt door zijn kenmerken (o.a. Billett, 2001a). Op deze wijze krijgt niet alleen de visie van leren als kennis construeren een plek in het opleiden maar wordt ook serieus aandacht besteed aan leren als participeren: een manier van leren die vooral geschikt blijkt voor het leren van beroepsvaardigheden (o.a. Billett, 2001a; Kwakman, 2001; Klarus, 2003b; Berings, 2006; Illeris, 2011).

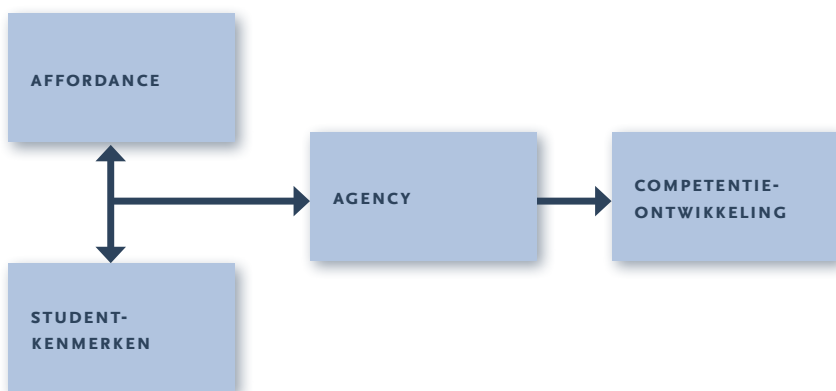
Voor kwaliteit van de opleidingsschool betekent dit dat dagelijkse activiteiten en sociale processen op een opleidingsschool het startpunt zijn voor het leren en het ondersteunen van dit leren (Onstenk, 2001; Fuller & Unwin, 2004). Leren op de opleidingsschool moet beschreven worden vanuit de eigenheid van

typische kenmerken van de school als authentieke situatie (Hager, 2004 in: Tynjälä, 2008). De aandacht dient derhalve niet alleen uit te gaan naar de kwaliteit van opleiden en samenwerken maar ook naar de kwaliteit van leren op de werkplek. Leren en opleiden op de werkplek zijn geen doel op zich, maar ze zijn van wezenlijk belang in het ondersteunen van de competentieontwikkeling van de (toekomstige) beroepsbeoefenaar (Onstenk, 2001). Doel is, overeenkomstig het perspectief van voorbereiding (Hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.3), het afleveren van goede, startbekwame leraren. In dat geval is er sprake van *kwaliteit van de opleidingsschool*.

4.3 CONCEPTUEEL MODEL

Om de complexe vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool te kunnen beantwoorden worden de in de theorie onderscheiden elementen in een conceptueel model geplaatst. Dit model geeft richting aan het formuleren van de onderzoeksvragen en de uitvoering het onderzoek.

Op basis van de synthese van de drie perspectieven is onderstaand conceptueel model samengesteld:



FIGUUR 4-1 Conceptueel model

In het conceptueel model staat leren op de werkplek centraal én wordt kwaliteit begrepen als de competentieontwikkeling van de toekomstige leraar. Agency beschrijft het leren op de opleidingsschool en wordt beïnvloed door Affordance en studentkenmerken. Competentieontwikkeling is het resultaat en dient als meetlat (effectmaat) om uitspraken te kunnen doen *over de kwaliteit van de opleidingsschool*.

Voor leren op de werkplek worden de ideeën van Billett als uitgangspunt genomen (o.a. Billett, 2001a; Billett, 2004c, 2010). Leren op de werkplek vindt plaats door een complex samenspel tussen affordance van de opleidingsschool en agency van de lerende, de toekomstige leraar. Affordance en agency beïnvloeden elkaar en zijn van invloed op leerervaringen die opgedaan worden. De affordance van de opleidingsschool bestaat uit activiteiten en interacties uit het dagelijkse arbeidsproces van een leraar. Een opleidingsschool maakt een uitnodigende leeromgeving voor haar toekomstige leraren en gebruikt hiervoor werkzaamheden, activiteiten en interacties uit het eigen primaire proces van onderwijs geven aan leerlingen en uit het proces van professionalisering en beleid van het eigen personeel. Het leerproces vindt plaats door te participeren aan die activiteiten en interacties, waarbij de student zelf bepaalt (agency), beïnvloed door zijn of haar kenmerken, aan welke activiteiten deelgenomen wordt. In de theorie van Billett worden kenmerken van de lerende gezien als een onderdeel van agency en zijn ze medebepalend voor de keuzes die lerenden maken. Omdat deze kenmerken een belangrijke rol spelen in het beïnvloeden van de agency worden ze in het conceptueel model apart opgenomen (Billett, 2001b, 2001a; o.a. Blokhuis, 2006; Nelen, et al., 2010).

Het model laat zien dat affordance van de werkplek afgestemd wordt op kenmerken van de lerende en dat deze kenmerken op hun beurt affordance weer beïnvloeden. Beide concepten zijn in onderlinge samenhang van invloed op de agency van de lerende: agency wordt in meer of mindere mate bepaald door affordance en/of studentkenmerken.

91

Leren op de werkplek heeft als centraal element in opleiden in de school tot doel een bijdrage te leveren aan de startbekwaamheid van leraren. Het resultaat van leren op de werkplek moet competentieontwikkeling zijn. De maat voor kwaliteit is de mate van toename (of afname) in competentieontwikkeling.

Samenvattend: kwaliteit van de opleidingsschool wordt opgevat als het aanbod van de werkplekleeromgeving op de opleidingsschool dat, in interactie met studentkenmerken, via agency door de lerende leidt tot leerresultaat in de vorm van competentieontwikkeling bij die lerende (figuur 4-1).

4.4 TOELICHTING VAN DE CONCEPTEN

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de vier concepten uit het conceptueel model gedefinieerd en toegelicht.

4.4.1 AFFORDANCE

Affordance wordt gezien als het uitnodigend aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat: de arbeidssituatie maakt het leren voor toekomstige werknemers aantrekkelijk door mogelijkheden tot participeren te creëren. Affordance bestaat uit activiteiten en interacties uit het dagelijkse werk en de wijze waarop de werkplek die aanbiedt (o.a. Billett, 2001a; Billett, 2004c, 2010).

In dit onderzoek wordt voor een invulling van affordance gekozen die aansluit bij de terminologie en ordening van werkzaamheden in het onderwijs. Deze invulling is tot stand gekomen op basis van een documentstudie bestaande uit taak- en functieomschrijvingen en beschrijvingen van kenmerkende situaties uit het beroep van leraar¹⁴ (Timmermans, 2010a)(bijlage 4.1). Dit levert een indeling op in vier typen activiteiten, die direct gerelateerd zijn aan activiteiten en interacties van leraren in hun dagelijkse werk. Deze vier typen activiteiten worden weergegeven in figuur 4-2. Het uitnodigend karakter wordt vervolgens vertaald in de wijze waarop activiteiten aangeboden worden: als verplichte activiteit, als facultatieve activiteit of als een activiteit die niet openstaat voor de student.

UITNODIGEND AANBOD AAN:

1. Activiteiten voor/met leerlingen	Onderwijs- en onderwijsondersteunende activiteiten die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs aan de leerlingen in zijn groep.
2. Activiteiten op schoolniveau	Activiteiten die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs en onderwijsvernieuwing op de school.
3. Gebruik van (hulp)bronnen	(Hulp)Bronnen die nodig zijn én aanwezig zijn op een school om het onderwijs aan de leerlingen en het onderwijsproces op school goed te laten verlopen
4. Professionaliseringsactiviteiten	Activiteiten die 1. tot doel hebben leraren te professionaliseren in of te ondersteunen bij hun dagelijkse werkzaamheden of 2. gericht zijn op het begeleiden en ondersteunen van de student.

FIGUUR 4-2 Affordance: uitnodigend aanbod aan activiteiten

4.4.2 AGENCY

Agency is een subjectief proces van de lerende en wordt omschreven als de keuze die de lerende maakt uit de activiteiten en interacties die behoren tot

¹⁴ Het betreft hier taak- en functieomschrijvingen van leraar basisonderwijs, omdat het onderzoek zich richt op opleidingsscholen en studenten primair onderwijs.

de affordance van de school. Het gaat hierbij niet om de keuze alleen, maar ook om het daadwerkelijk participeren aan de gekozen activiteiten (Hoofdstuk 2, paragraaf 2.4.2). De activiteiten en interacties waaraan de student kan participeren zijn vanzelfsprekend identiek aan de activiteiten en interacties uit de affordance van de opleidingsschool. Dit betekent dat de student feitelijk kan kiezen uit en participeren aan één, meerdere of alle activiteiten van het type activiteiten voor/met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen of professionaliseringsactiviteiten (figuur 4-3).

KEUZE VAN EN PARTICIPATIE AAN:	
1. Activiteiten voor/met leerlingen	Onderwijs- en ondersteunende activiteiten die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs aan de leerlingen in zijn groep.
2. Activiteiten op schoolniveau	Activiteiten die een leraar uitvoert ten behoeve van het onderwijs en onderwijsvernieuwing op de school.
3. Gebruik van (hulp)bronnen	(Hulp)Bronnen die nodig zijn én aanwezig zijn op een school om het onderwijs aan de leerlingen en het onderwijsproces op school goed te laten verlopen
4. Professionaliseringsactiviteiten	Activiteiten die 1. tot doel hebben leraren te professionaliseren in of te ondersteunen bij hun dagelijkse werkzaamheden of 2. gericht zijn op het begeleiden en ondersteunen van de student.

FIGUUR 4-3 Agency: vier typen activiteiten

De agency van de student wordt zichtbaar in de activiteiten die hij daadwerkelijk heeft uitgevoerd. Dan wordt ook zichtbaar op welke wijze de interactie tussen affordance en studentkenmerken van invloed is geweest.

Naast het leren van activiteiten die door de werkplek worden aangeboden leert de student ook van activiteiten op de opleiding en van activiteiten buiten werkplek en opleiding om (Resnick, 1987; Billett, 2001a; Maxwell, 2010; Poell & Van der Krogt, 2011). Die laatste activiteiten worden als een vijfde type activiteit onderscheiden binnen agency: type buitenschoolse activiteiten.

4.4.3 STUDENTKENMERKEN

Onder studentkenmerken worden diverse typen kenmerken van de student verstaan die van invloed zijn op het leren op de werkplek. In dit onderzoek worden op basis van de resultaten uit hoofdstuk 2 (paragraaf 2.3.2), drie groe-

pen studentkenmerken meegenomen. Het betreft: achtergrondkenmerken en persoonskenmerken van de student en manieren waarop studenten leren in de praktijk.

De *achtergrondkenmerken* van de student betreffen leeftijd van de student, opleidingsjaar, vooropleiding en de sexe.

Persoonskenmerken zijn die kenmerken die met het karakter en met de ‘wijze van zijn’ van de student te maken hebben. Die persoonskenmerken, waarvan in (een of meerdere) andere onderzoeken (paragraaf 2.3.2.1) bewezen is dat ze van invloed zijn op leren op de werkplek worden meegenomen¹⁵: zelfvertrouwen (self-efficacy), nauwgezetheid (conscientiousness), faalangst (anxiety), motivatie (motivation) en locus of control¹⁶. In figuur 4-4 worden de omschrijvingen gegeven.

Zelfvertrouwen	is het geloof van de lerende in zijn eigen kwaliteiten om een specifiek doel te bereiken.
Nauwgezetheid	verwijst naar persoonskenmerken als betrouwbaarheid, hardwerkend, doorzettings- vermogen, efficiëntie en het hebben van zelfdiscipline.
(Faal)angst	duidt op een gevoel alleen te staan in een nieuwe en als vijandig ervaren omgeving.
Motivatie	is het enthousiasme en doorzettingsvermogen om te leren en het geleerde toe te passen.
Locus of control	wordt omschreven als de mate waarin de lerende prestaties aan diens omgeving (extern) dan wel aan zichzelf (intern) toeschrijft.

FIGUUR 4-4 Omschrijvingen van de persoonskenmerken naar Blokhuis (2006)

Manieren van leren in de praktijk worden in navolging van Blokhuis (2006) overgenomen van Hermanussen e.a. (Hermanussen, et al., 2000). Deze manieren van leren in de praktijk geven de voorkeur van de lerende aan om activiteiten, taken en/of opdrachten op de werkplek op een bepaalde wijze aan te pakken. Het betreft vijf manieren van leren die van elkaar te onderscheiden zijn maar altijd alle vijf voorkomen in het leerproces. Ze worden omschreven in figuur 4-5 (zie ook paragraaf 2.3.2.2).

¹⁵ Ervaring en voorkennis ontbreken in figuur 4-4. In dit onderzoek is ‘vooropleiding’ meegenomen en wordt een beginbeoordeling van de competenties gebruikt (zie paragraaf 4.4.3 en Hoofdstuk 8).

¹⁶ In het vervolg worden de Nederlandse termen gehanteerd. Alleen de term ‘locus of control’ blijft in het Engels gehandhaafd, omdat daar geen korte krachtige term in het Nederlands voor is.

Concreet ervaren	is de afstand die de lerende neemt van de gebeurtenissen om haar heen: praktische ervaringen zijn leidend of ervaringen worden overdacht en gekoppeld aan kennis.
Abstract conceptualiseren	omvat enerzijds een voorkeur voor leren op basis van pragmatisch handelen en anderzijds voor handelen dat op theorie gebaseerd is.
Reflectief observeren	heeft betrekking of gerichtheid van het leren in de praktijk: het eindresultaat staat centraal versus het begrijpen van het proces.
Actief experimenteren	duidt op de ruimte die de lerende nodig heeft in zijn leren, van het volgen van voorgebaande paden tot het zelf actief experimenteren.
Regulatie	betreft de externe of interne sturing van het leerproces.

FIGUUR 4-5 Omschrijvingen van de manieren van leren in de praktijk
(Hermanussen, et al., 2000; Blokhuis, 2006)

4.4.4 COMPETENTIEONTWIKKELING

Een belangrijk uitgangspunt in het opleiden van toekomstige leraren is het ontwikkelen van competenties die zijn afgeleid van de taken die samen het beroep vormen (zie bv.: Klarus, 1998; Gruber, Harteis, & Rehrl, 2008). SBL (2007b) definieert een competentie als *‘een cluster van samenhangende kennis, vaardigheden en houdingen’* dat een leraar in staat stelt om passend te handelen in beroepssituaties.

Door SBL worden vier typen situaties onderscheiden die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar: werken met leerlingen, met collega’s, met de omgeving van de school en werken aan de eigen professionele ontwikkeling (met zichzelf) (SBL, 2007a). De verantwoordelijkheden van de leraar worden in beroepsrollen weergegeven: de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke & didactische en organisatorische rol. Dit leidt tot zeven competentiegebieden: interpersoonlijk (1), pedagogisch (2), vakinhoudelijk & vakdidactisch (3), organisatorisch (4), samenwerken met collega’s (5), samenwerken met de omgeving (6) en competent in reflectie en ontwikkeling (7). In figuur 4-6 worden deze zeven competentiegebieden in samenhang afgebeeld. De SBL-competenties worden door de lerarenopleidingen gehanteerd om te beoordelen of de student aan de eindkwalificaties voldoet en scholen gebruiken ze in het kader van het eigen personeelsbeleid.

Competentieontwikkeling wordt in dit onderzoek uitgewerkt aan de hand van vier van de zeven competenties: 1. interpersoonlijk, 2. pedagogisch, 3. vakinhoudelijk & vakdidactisch en 4. organisatorisch competent (voor omschrijvingen zie figuur 4-7).

	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	1			
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	3	5	6	7
Organisatorisch	4			

FIGUUR 4-6 De zeven competentiegebieden (SBL, 2007a)

Interpersoonlijk Competent	'De leraar zorgt ervoor dat er in zijn klas of lessen een goede sfeer van omgaan en samenwerken met zijn leerlingen heerst.'
Pedagogisch Competent	'De leraar zorgt voor een veilige leeromgeving in zijn klas of lessen. Hij bevordert de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen. Hij helpt hen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden.'
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch Competent	'De leraar zorgt voor een krachtige leeromgeving in zijn klas of lessen. Hij helpt de leerlingen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen in de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.'
Organisatorisch Competent	'De leraar zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klassen of lessen.'

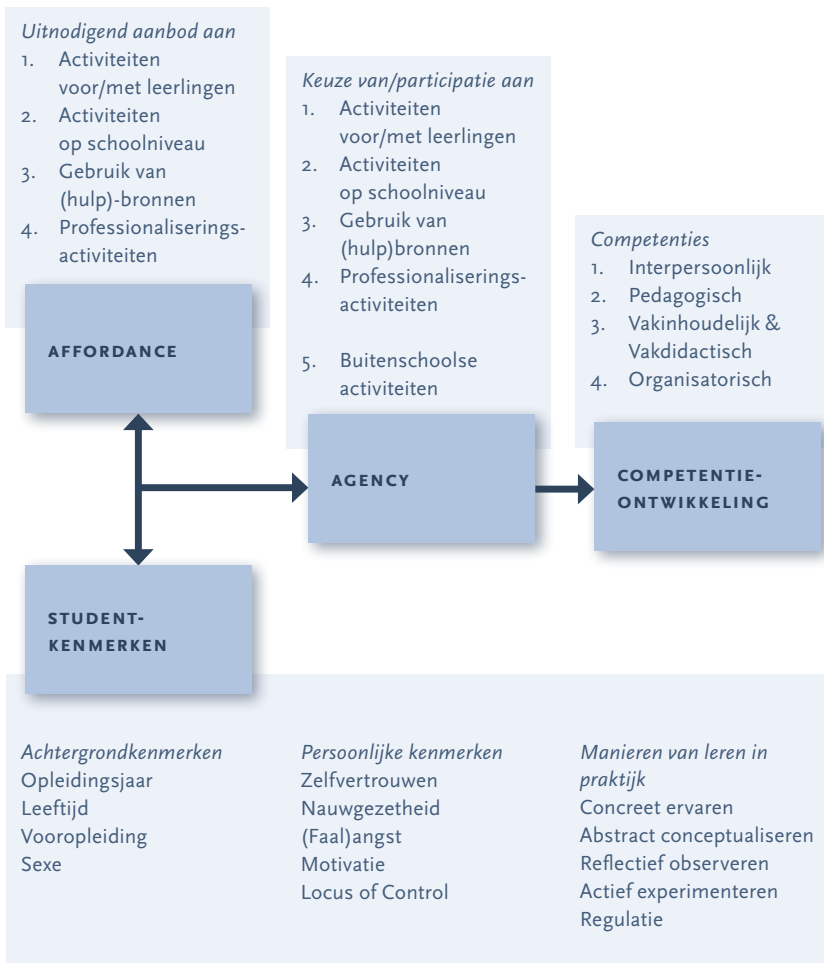
FIGUUR 4-7 Omschrijvingen van de vier competenties (SBL, 2007a)

De keuze voor deze vier competenties heeft een inhoudelijke en een praktische reden. Eerst de inhoudelijke reden: de vier gekozen competenties zijn de concretisering van de vier beroepsrollen van de leraar in een belangrijke kenmerkende situatie, namelijk het werken met leerlingen (SBL, 2007a). Deze vier competenties krijgen gedurende elk van de vier opleidingsjaren veel aandacht. Studenten brengen tijdens de stageperiode¹⁷ op een (opleidings)school doorgaans de meeste tijd door in de groep en hebben dus veel tijd en ruimte om aan juist deze competenties te werken. Het praktische argument heeft te maken met het meten van competentieontwikkeling: het beoordelen van alle zeven competenties op twee momenten vraagt een te grote tijdsinvestering (zie ook Hoofdstuk 8).

¹⁷ Omdat het begrip stage binnen de beschreven context de meest gangbare term is, wordt het 'leren op de werkplek' op de opleidingsscholen in deze beschrijving gemakshalve ook met de term 'stage' aangeduid.

4.5 UITGEBREID CONCEPTUEEL MODEL

In de voorgaande paragrafen zijn de concepten Affordance, Agency, Studentkenmerken en Competentieontwikkeling concreter uitgewerkt. Een en ander leidt tot onderstaand uitgebreid conceptueel model, waarin alle gekozen variabelen voor het onderzoek zijn verwerkt (figuur 4-8).



FIGUUR 4-8 Uitgebreide conceptueel model

4.6 ONDERZOEKSVRAGEN

Doel van het onderzoek is uitspraken te doen over de kwaliteit van de opleidingsschool. Dit gebeurt door te onderzoeken hoe affordance, in de vorm van activiteiten en interacties, studentkenmerken en agency met elkaar samenhangen en hoe ze de competentieontwikkeling van de toekomstige leraar beïnvloeden.

Het onderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvraag:

‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?’

Deze hoofdvraag leidt tot de volgende deelvragen:

1. Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?
2. Wat houdt de agency van een student in?
3. Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?
4. Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?

De beantwoording van deze deelvragen leidt tot de beantwoording van de hoofdvraag. De kwaliteit van de opleidingsschool wordt beschreven aan de hand van toename in competentieontwikkeling als resultaat van de agency die weer beïnvloed is door affordance in interactie met studentkenmerken.

In hoofdstuk 5 wordt de opzet van het deelonderzoek naar affordance, studentkenmerken en agency uitgewerkt, waarna in hoofdstuk 6 deelvraag 1 en in hoofdstuk 7 de deelvragen 2 en 3 beantwoord worden (Deel B). Daarna volgt het deelonderzoek naar competentieontwikkeling als effectmaat voor kwaliteit. In hoofdstuk 8 en hoofdstuk 9 worden respectievelijk de opzet van het onderzoek naar agency en competentieontwikkeling en de resultaten op deelvraag 4 besproken (Deel C). Op basis van de twee afzonderlijke deelonderzoeken worden in hoofdstuk 10 (Deel D) uitspraken gedaan over de kwaliteit van de opleidingsschool.



Affordance, Agency en Studentkenmerken

5

Opzet van het onderzoek naar affordance, agency en studentkenmerken

In dit hoofdstuk staat de opzet van het onderzoek naar affordance, agency en studentkenmerken centraal. In paragraaf 5.1 worden het conceptueel model en de onderzoeksvragen die bij dit onderzoeksdeel horen gepresenteerd. Daarna volgt een beschrijving van de context waarbinnen het onderzoek heeft plaats gevonden.

Paragraaf 5.4 beschrijft het meetbaar maken van de concepten affordance, agency en studentkenmerken. Ook worden de meetinstrumenten en dataverzameling beschreven. In paragraaf 5.5 worden design en opzet van het onderzoek besproken. In de laatste paragraaf volgt een toelichting op de dataverzameling en een overzicht van de respons.

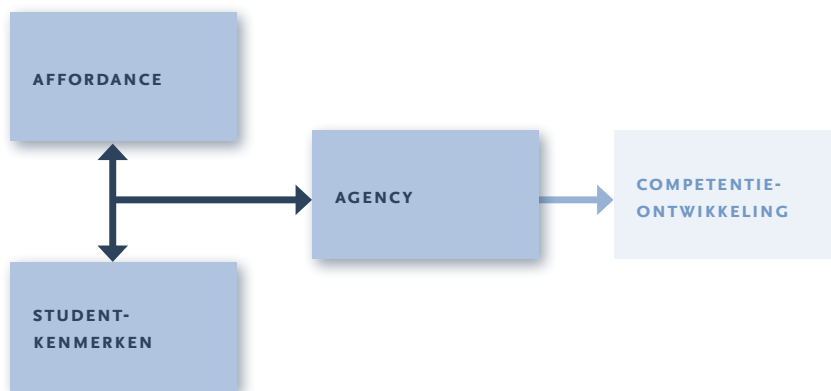
IOI

5.1 INLEIDING

Dit hoofdstuk beschrijft de opzet van het eerste deel van het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Doel van dit deelonderzoek is exploreren en beschrijven van de affordance van de opleidingsschool, de agency van de student en de onderlinge samenhang tussen affordance, agency en studentkenmerken. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?
2. Wat houdt de agency van een student in?
3. Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van de student?

De onderzoeksvragen hebben betrekking op het linkergedeelte van het conceptueel model (figuur 5-1).



FIGUUR 5-1 Conceptueel model: linkergedeelte staat centraal in het eerste deel van het onderzoek

5.2 BESCHRIJVING VAN DE CONTEXT

102

Aan het onderzoek is meegewerkt door opleidingsscholen die in nauwe samenwerking met twee lerarenopleidingen basisonderwijs toekomstige leraren opleiden. Deze opleidingsscholen hebben convenanten afgesloten met de lerarenopleiding, waarin afspraken zijn vastgelegd over wijze van samenwerking, opleidingscurriculum, doelen van het leren op de werkplek, aantal studenten en financiële afspraken. Daarbij dragen de opleidingsscholen zorg voor het professionaliseren van hun eigen teamleden gericht op het competentiegericht begeleiden van studenten en leveren ze een bijdrage aan het ontwikkelen en uitvoeren van het opleidingscurriculum. Alle opleidingsscholen hebben een schoolopleider aangesteld die optreedt als contactpersoon tussen lerarenopleiding en school en als begeleider en coach van de studenten en hun mentoren. Deze schoolopleiders zijn gekwalificeerd voor deze taak; zij hebben een interne opleiding gevolgd en een aantal van de schoolopleiders is VELON-geregistreerd.

Vanuit de opleiding zijn instituutopleiders betrokken bij de scholen en hun studenten. Zij fungeren vanuit de opleiding als contactpersoon, ondersteunen de schoolopleider in het begeleiden van studenten en mentoren en dragen bij aan het vergroten van de inhoudelijke expertise van de schoolopleiders en mentoren. Opleidingsscholen hebben op regelmatige basis contact met de lerarenopleiding, denken mee over het uitzetten en uitvoeren van het beleid ten aanzien van het ‘opleiden in de school’-traject en werken aan kwaliteitsborging.

TABEL 5-1 Beschrijvende gegevens van de opleidingsscholen

Pabo	Scholengroep	Besturen N	Scholen N	Type
A	1	1	4	Opleidingsschool
A	2	1	10	Academische opleidingsschool
A	3	3	5	Opleidingsschool
B	4*	4	12	Opleidingsschool
B	4**	-	14	Opleidingsschool
		Totaal	45	

* Van deze drie besturen hebben meerdere opleidingsscholen meegewerkt en is de beslissing deel te nemen aan het onderzoek gemaakt op bestuurs- én schoolniveau.

** Deze opleidingsscholen vallen onder meerdere besturen; slechts de studenten hebben deelgenomen

De opleidingsscholen zijn te verdelen in vier groepen¹⁸ (tabel 5-1). De eerste en tweede groep scholen, elk vallend onder een ander bestuur, hebben beide subsidiegelden ‘Opleiden in de School’ ontvangen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d) en zijn in 2009 door het Ministerie van ocw officieel erkend als partnerschap. Scholengroep 1 bestaat uit vier opleidings- scholen, scholengroep 2 uit tien academische opleidingsscholen¹⁹. Scholen- groep 3 bestaat uit vijf ‘losse’ scholen van meerdere besturen die zich confor- meren aan visie en uitvoering van het ‘opleiden in de school’-traject van de lerarenopleiding (Van Wensen, 2007). Deze drie scholengroepen werken alle samen met pabo A.

De vierde scholengroep bestaat uit 26 opleidingsscholen die geen subsidiegel- den ontvangen. Deze opleidingsscholen zijn verdeeld over meerdere besturen en werken samen met pabo B. Zij conformeren zich wel aan één gezamenlijk beleidsdocument (Deenen, 2008).

De lerarenopleidingen en opleidingsscholen hebben afspraken gemaakt over het aantal op te leiden studenten per opleidingsschool. Het exacte aantal wordt bepaald door de grootte van de opleidingsschool. Afspraak is dat de stage het karakter heeft van leren op de werkplek.

Het aantal stagedagen is afhankelijk van het opleidingsjaar van de studenten. Een opleidingsjaar bestaat uit twee semesters. De stage van eerstejaarsstuden- ten bestaat uit 20 dagen per semester, de stage van de tweedejaars en derde-

¹⁸ De groepen worden in het beschrijven van de resultaten genummerd: scholengroep 1, scholengroep 2, scholengroep 3 en scholengroep 4.

¹⁹ Zie de begrippenlijst in bijlage 1.1 voor een definitie van academische opleidingsschool.

jaars uit minimaal 25 dagen per semester. De Lio-stage²⁰ van vierdejaarsstudenten bestaat uit een lintstage van in ieder geval 100 dagen.

De studenten uit de eerste drie opleidingsjaren van pabo A wisselen ieder nieuw semester (in principe) van opleidingsschool. Dit geldt ook voor de eerste- en derdejaarsstudenten van pabo B. De tweedejaarsstudenten van pabo B blijven doorgaans gedurende twee semesters op dezelfde opleidingsschool; ze wisselen daarbinnen wel van stagegroep. De Lio-stage van de vierdejaarsstudenten vindt de hele periode op een en dezelfde opleidingsschool plaats.

Alle eerstejaarsstudenten volgen hetzelfde opleidingsprogramma op de lerarenopleiding, ongeacht of ze stage lopen op een opleidingsschool of op een stageschool. De inhoud van de stage wordt via stagesuggesties vorm gegeven. Studenten uit opleidingsjaar 2 en 3 die op een stageschool stagelopen volgen het standaard programma van de lerarenopleiding. De tweede- en derdejaarsstudenten op een opleidingsschool volgen op de opleiding een apart programma vanuit visie en ideeën die aansluiten bij opleiden in de school. Er wordt meer dan in het standaard programma gewerkt vanuit persoonlijke leerdoelen van de student. Er is nadrukkelijk ruimte voor studenten om zelf invulling te geven aan het werkplekleren in overleg met de begeleider op de werkplek en er wordt ruimte gemaakt voor het werken aan door de opleidingsschool ingebrachte thema's. Tijdens de contactmomenten op de opleiding wordt extra aandacht besteed aan het uitwisselen van ervaringen op de verschillende opleidingsscholen. Waar mogelijk of nodig wordt de inhoud van de activiteiten op de opleiding afgestemd op concrete werkervaringen van de studenten. Vierdejaarsstudenten volgen het reguliere traject op de opleiding dat in hoge mate competentiegericht is en waarbinnen leren op de werkplek sowieso centraal staat. Studenten hebben de gelegenheid op basis van eigen leerdoelen en te behalen startbekwaamheden in overleg met de (opleidings)school zelf invulling te geven aan hun Lio-stage.

Tussen de beide lerarenopleidingen zijn kleine accentverschillen te onderscheiden, maar in grote lijnen geldt voor beide het beeld dat hierboven geschetst is.

5.3 DE RESPONDENTEN

Aan het onderzoek wordt deelgenomen door twee groepen respondenten: mentoren en studenten. Er is gekozen om de mentoren de vragenlijst naar affordance in te laten vullen, omdat zij als dagelijks begeleiders van de studenten in hun groep voor een belangrijk deel de affordance voor hun student bepalen.

20 De term Lio-stage en lintstage worden nog gehanteerd, maar hebben in het kader van *opleiden in de school* betrekking op de leerwerkperiode of het werkplekleren op de opleidingsschool.

Voorafgaand aan het onderzoek is aan de besturen van de opleidingsscholen en hun directies gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Besturen en directies die samenwerken met pabo A hebben aangegeven alle opleidingsscholen mee te laten werken; van de besturen en opleidingsscholen die samenwerken met pabo B hebben vier besturen en 11 opleidingsscholen hun medewerking verleend. In totaal werken 28 van de 45 opleidingsscholen mee (zie tabel 5-1).

5.3.1 DE MENTOREN

De mentoren van de studenten op de 28 opleidingsscholen zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek naar de affordance van de opleidingsschool. Er heeft geen selectie vooraf plaatsgevonden; deelname door mentoren is op vrijwillige basis.

5.3.2 DE STUDENTEN

Alle studenten uit de vier opleidingsjaren van pabo A en pabo B die stage lopen op een opleidingsschool, zijn benaderd deel te nemen aan het onderzoek naar agency en studentkenmerken. Het betreft studenten op alle 46 opleidingsscholen. Beide opleidingen hebben deelname aan het onderzoek voor studenten verplicht gesteld.

105

5.4 DE MEETINSTRUMENTEN

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de meetinstrumenten voor affordance, agency en studentkenmerken besproken.

5.4.1 AFFORDANCE

Affordance is geoperationaliseerd in vier typen activiteiten (Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.1). Elk van de vier typen activiteiten bestaat uit een aantal concrete activiteiten:

1. Activiteiten voor/met leerlingen (29)²¹
2. Activiteiten op schoolniveau (16)
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)
4. Professionaliseringsactiviteiten (12)

In totaal zijn het 64 activiteiten.

Om zicht te krijgen op de affordance van de opleidingsschool is een vragenlijst gemaakt met de 64 activiteiten als items (bijlage 5.1). Bij alle afzonderlijke

²¹ In plaats van 'Activiteiten voor/met leerlingen' wordt vanwege de leesbaarheid vanaf hier gesproken over 'Activiteiten met leerlingen'.

activiteiten wordt de mentoren de vraag gesteld of de activiteit facultatief of verplicht is of voor studenten niet openstaat (figuur 5-2).

We vragen u als directe begeleider van de student aan te geven of

- de student aan die activiteiten *mag/mocht deelnemen*: Ja, mag/mocht
- de student aan die activiteiten *moet/moest deelnemen*: Ja, moet/moest
- de student aan die activiteiten *niet mag/mocht deelnemen*: Nee

LET OP!

Beantwoord de vraag los van het feit of uw student daadwerkelijk de activiteit heeft uitgevoerd of niet. **Het gaat om de vraag of de student de mogelijkheid heeft/had om de activiteit uit te voeren.**

FIGUUR 5-2 Introductie van de vraag ten behoeve van affordance

Per activiteit kan gekozen worden uit drie antwoordalternatieven; er kan slechts één antwoord gegeven worden (zie voorbeelditem in figuur 5-3).

106

1 ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN	Kruis één antwoordmogelijkheid aan!		
	JA		NEE
	mag/ mocht	moet/ moest	
Vorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's)	☐	☒	☐
Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les/activiteit	☐	☒	☐
(Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep	☐	☒	☐
Etc.	☐	☒	☐

FIGUUR 5-3 Voorbeeld van drie activiteiten uit 'Activiteiten met leerlingen' (affordance) met de antwoordalternatieven

De scores van de mentoren geven zicht op de affordance van de opleidingsschool in de vorm van het aantal **MAG**-activiteiten (facultatief), **MOET**-activiteiten (verplicht) en **NIET**-activiteiten (niet openstaand).

De mentoren hebben als inleiding op de vragenlijst de eigen naam en de naam van de student ingevuld, om zo de gegevens van de mentor en de student te kunnen koppelen. Daarnaast hebben de mentoren een aantal algemene vragen beantwoord over de school waar zij werken, de groep (groep 1 tot en met groep 8) waaraan zij les geven, hun sexe en het opleidingsjaar van de student die zij begeleiden.

5.4.1.1 Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid te meten is voor elk van de vier typen activiteiten een schaal gemaakt. Dit betekent dat per type activiteit de gemiddelde scores zijn berekend door de scores 1, 2 en 0 bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal activiteiten van het betreffende type. Voor elke schaal is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De resultaten staan in tabel 5-2. De Cronbach's alpha's liggen voor drie typen activiteiten boven en voor een type activiteit – Professionaliseringsactiviteiten - net onder de gewenst 0,70 (Cronbach, 1951; Corina, 1993). De resultaten zijn betrouwbaar.

TABEL 5-2 Betrouwbaarheidsanalyse scores mentoren op affordance (N=183)

Type Activiteit	Items	Cronbach's alpha
Activiteiten met leerlingen	29	,878
Activiteiten op schoolniveau	16	,830
Gebruik van (hulp)bronnen	7	,713
Professionaliseringsactiviteiten	12	,695

5.4.1.2 Correlaties tussen de vier typen activiteiten

Er is ook gekeken naar de onderlinge samenhang van de vier typen activiteiten binnen affordance. De correlaties laten zien dat de scores op elk van de vier typen activiteiten met elkaar samenhangen (tabel 5-3). Dit betekent dat een hogere score op het ene type activiteit ook een hogere score op de drie andere typen activiteiten impliceert; idem voor een lagere score. Anders gezegd: wanneer binnen het ene type activiteit meer activiteiten tot de verplichte affordance (MOET-activiteiten) van de opleidingsschool behoren, dan is dit op de andere drie typen ook zo. Idem voor de MAG-activiteiten (facultatief) en de NIET-activiteiten (niet openstaand).

TABEL 5-3 Pearson Correlatie tussen de vier typen activiteiten voor affordance (N=183)

	Activiteiten met leerlingen	Activiteiten op schoolniveau	Gebruik van (hulp)bronnen
Activiteiten met leerlingen			
Activiteiten op schoolniveau	,576**		
Gebruik van (hulp)bronnen	,519**	,438**	
Professionaliseringsactiviteiten	,464**	,588**	,387**

** Correlatie is significant op $p < 0,01$ (2-zijdig)

5.4.2 AGENCY

Agency is geoperationaliseerd als de keuze van de student om daadwerkelijk te participeren aan (dagelijkse) leerkrachtactiviteiten. Agency omvat analoog aan affordance 64 leerkrachtactiviteiten die onder te verdelen zijn naar vier typen activiteiten (Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.2).²²

Om inzicht te krijgen in de agency is aan de studenten per activiteit gevraagd of zij die activiteit daadwerkelijk uitgevoerd heeft. Voor *elke* activiteit wordt deze vraag door de student in de kolom ‘uitvoering’ beantwoord met JA of NEE (figuur 5-4). De vragenlijst ‘Agency’ is opgenomen in bijlage 5.2.

‘Heb je de activiteit daadwerkelijk uitgevoerd tijdens deze stage?’

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN	UITVOERING	
	Ja	Nee
Vorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema’s)	☐	☐
Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les/activiteit	☐	☐
(Les)activiteiten (vakken) die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep	☐	☐
Etc.	☐	☐

FIGUUR 5-4 Voorbeeld van drie activiteiten uit ‘Activiteiten met leerlingen’ (agency) met de antwoordalternatieven

²² Het type buitenschoolse activiteiten wordt pas in het tweede deel van het onderzoek meegenomen (hoofdstuk 8).

De studenten hebben als inleiding op de vragenlijst ‘Agency’ de eigen naam en de naam van hun mentor ingevuld, om zo de koppeling tussen de gegevens van de student en de mentor tot stand te kunnen brengen. Daarnaast hebben ze algemene vragen beantwoord over de school waar en de groep (groep 1 tot en met groep 8) waarin ze werken, opleidingsjaar, leeftijd en sexe. In het algemene deel van deze vragenlijst zijn op deze wijze de achtergrondkenmerken van de student meegenomen (zie ook Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.3).

5.4.2.1 Betrouwbaarheid

Voor elk van de vier typen activiteiten is een betrouwbaarheidsanalyse gedaan op basis van de scores van de studenten. De scores van elke student zijn voor alle activiteiten per type activiteit bepaald door de scores 0 en 1 bij elkaar op te tellen en vervolgens te middelen.

In tabel 5-4 worden de Cronbach’s alpha’s gepresenteerd. De alpha’s voor activiteiten met leerlingen en activiteiten op schoolniveau liggen boven de 0,70; die voor het gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten liggen hieronder. Desondanks worden de items uit deze laatste twee typen activiteiten allemaal meegenomen. Dit is verantwoord omdat de vragenlijst bedoeld is om agency te beschrijven én te relateren aan affordance en niet om als selectie-instrument in te zetten.

109

TABEL 5-4 Betrouwbaarheidsanalyse scores studenten op Agency (N=192)

Type Activiteit	Items	Cronbach's alpha
Activiteiten met leerlingen	29	,783
Activiteiten op schoolniveau	16	,735
Gebruik van (hulp)bronnen	7	,576
Professionaliseringsactiviteiten	12	,620

5.4.2.2 Correlaties tussen de vier typen activiteiten

De vier typen activiteiten binnen agency hangen, net als bij affordance, met elkaar samen (tabel 5-5). Dit betekent dat studenten die aan veel activiteiten participeren in de ene activiteit (aantal activiteiten dat ze daadwerkelijk gedaan hebben) ook veel participeren in de andere drie typen activiteiten.

TABEL 5-5 Pearson correlatie tussen de vier typen activiteiten (N=192)

	Activiteiten met leerlingen	Activiteiten op schoolniveau	Gebruik van (hulp)bronnen
Activiteiten met leerlingen			
Activiteiten op schoolniveau	,632**		
Gebruik van (hulp)bronnen	,528**	,601**	
Professionaliseringsactiviteiten	,405**	,596 **	,393**

** Correlatie is significant op $p < 0,01$ (2-zijdig)

5.4.3 STUDENTKENMERKEN

Studentkenmerken bestaan uit achtergrondkenmerken, persoonskenmerken en manieren van leren in de praktijk. De vragenlijst 'Studentkenmerken' start met een algemeen onderdeel waarin studenten een aantal algemene vragen beantwoorden (achtergrondkenmerken).

Naast het algemene deel bestaat de vragenlijst 'Studentkenmerken' uit twee onderdelen die betrekking hebben op respectievelijk de persoonskenmerken én de manieren van leren van studenten in de praktijk. Er wordt gebruik gemaakt van twee vragenlijsten, die beide voorafgaande aan het onderzoek ter validering in een pilotstudie zijn afgenomen bij de doelgroep pabostudenten (Timmermans, 2009c).

In de volgende paragrafen worden deze onderdelen toegelicht en besproken.

5.4.3.1 Achtergrondkenmerken

Ten aanzien van de achtergrondkenmerken beantwoordt de student vragen over leeftijd (open vraag), sexe (tweekeuzevraag), opleidingsjaar, vooropleiding, opleidingsschool waar en (stage)groep waarin het werkplekleren plaatsvindt (meerkeuzevragen).

5.4.3.2 Persoonskenmerken

Het onderdeel 'Persoonskenmerken' omvat vijf constructen: zelfvertrouwen, nauwgezetheid, (faal)angst, motivatie en locus of control (Blokhuys, 2006; Timmermans, 2009c)²³ (Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.3). Elk van de vijf constructen wordt gemeten via een aantal samenhangende items die bestaan uit stellingen die zijn overgenomen van Blokhuys (2006). De stellingen worden gescoord op een vijf-punts Likertschaal waarbij wordt aangegeven in welke

23 De vragenlijst 'Persoonskenmerken' van Blokhuys is niet opgenomen als bijlage, maar kan desgewenst opgevraagd worden bij de onderzoeker.

mate ze van toepassing zijn, lopend van ‘Helemaal niet van toepassing’ tot ‘Helemaal van toepassing’ (figuur 5-5).

Dit deel van de vragenlijst gaat over jezelf en bestaat uit een aantal stellingen.

Je leest elke stelling en geeft daarna aan in hoeverre deze stelling bij jou als persoon past.

Het gaat om jou en er zijn dus geen goede of foute antwoorden!

Bij het beantwoorden van de stellingen kun je kiezen uit één van de volgende antwoordmogelijkheden:

1. Helemaal niet van toepassing
2. Weinig van toepassing
3. Matig van toepassing
4. Grotendeels van toepassing
5. Helemaal van toepassing

Bijvoorbeeld:	1	2	3	4	5
Ik ben verlegen.	☐	☐	☐	☒	☐

De persoon die dit heeft ingevuld vindt dat de stelling ‘Ik ben verlegen’ **grotendeels** op hem/haar van toepassing is.

FIGUUR 5-5 Voorbeeldvraag en antwoordalternatieven uit ‘Persoonskenmerken’

III

Een hoge score op de constructen betekent respectievelijk veel zelfvertrouwen, zeer nauwgezet, hoge mate van faalangst, hoge motivatie en hoge mate locus of control; een lage score duidt op het tegenovergestelde.

De vragenlijst is gevalideerd bij de doelgroep pabostudenten (N= 107) in een pilotstudie die plaats heeft gevonden in november 2008 (Timmermans, 2009c). Op basis van de resultaten uit het pilotonderzoek zijn de stellingen voor de constructen zelfvertrouwen, nauwgezetheid, faalangst en motivatie allemaal over genomen (tabel 5-6). De betrouwbaarheid is achtereenvolgens ,782, ,874, ,787 en ,810 (Timmermans, 2009c)(bijlage 5.3). Ten aanzien van locus of control is één stelling op basis van het pilotonderzoek komen te vervallen aangezien deze bij twee constructen voorkwam. Eén stelling is vanwege reacties van de studenten (in de vorm van lachen, vragen naar achtergrond van de vraag etc.) vervallen (tabel 5-6). De betrouwbaarheid is daarmee verhoogd van ,791 tot ,811. De aangetoonde betrouwbaarheid bij zowel studenten uit diverse beroepsopleidingen mbo (Blokhuys, 2006) als bij pabostudenten (Timmermans, 2009c) is voldoende voor het gebruik van de vragenlijst in het onderzoek (zie tabel 5-6 voor een overzicht van de aantallen items ‘Persoonskenmerken’ in de diverse vragenlijsten).

TABEL 5-6: Aantallen items 'Persoonskenmerken' in Blokhuis (2006), Timmermans (2009) en dit onderzoek

	Blokhuis (2006)	Pilot onderzoek opleidingsscholen, Timmermans (2008)	Vragenlijst in onderzoek naar kwaliteit van de opleidingsschool
Zelfvertrouwen	10	10	10
Nauwgezetheid	12	12	12
Faalangst	10	10	10
Motivatie	5	5	5
Locus of control	20	19*	18**

* zeen item kwam voor bij zowel Zelfvertrouwen als Locus of control. Het betreft hier het item 'Ik bedenken goede oplossingen'

** het item dat op basis van de pilotstudie vervallen is luidt: 'Ik geloof dat de wereld beheerd wordt door een aantal machtige mensen'

Betrouwbaarheid 'Persoonskenmerken'

Het onderdeel 'Persoonskenmerken' is ingevuld door 243 studenten en de betrouwbaarheid is opnieuw berekend, zowel met het totaal aantal studenten (tabel 5-7) als met een at random aantal van 50%. Zowel bij de totale groep als bij de at random groep laten alle schalen een Cronbach's alpha zien die ligt boven de gevraagde 0,70. De schalen mogen dus als betrouwbaar beschouwd worden.

TABEL 5-7 Betrouwbaarheidsanalyse scores studenten 'Persoonskenmerken' (N= 243)

	Aantal items	Cronbach's alpha
Zelfvertrouwen	10	,751
Nauwgezetheid	12	,846
Faalangst	10	,859
Motivatie	5	,835
Locus of control	18	,786

Correlaties tussen de vijf persoonskenmerken

In onderstaande tabel staan de samenhangen tussen de vijf persoonskenmerken weergegeven (tabel 5-8). Uit de gegevens valt af te lezen dat de schalen Zelfvertrouwen, Locus of control en Motivatie met elkaar en met alle andere schalen samenhangen, waarbij de samenhang van beide schalen met faalangst negatief is. Faalangst vertoont geen significante samenhang met nauwgezetheid. Deze samenhangen komen overeen met de samenhangen zoals verondersteld in literatuur en onderzoek (Hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.2.1).

TABEL 5-8 Pearson correlatie tussen schalen 'Persoonskenmerken' (N=243)

	Zelfvertrouwen	Nauwgezetheid	Faalangst	Motivatie
Zelfvertrouwen				
Nauwgezetheid	,595**			
Faalangst	-,411**	-,030		
Motivatie	,308**	,364**	-,172**	
Locus of control	,722**	,442**	-,618**	,352**

** Correlatie is significant op $p < 0,01$ (2-zijdig)

5.4.3.3 Manieren van leren in de praktijk

Voor dit onderdeel wordt gebruik gemaakt van de vragenlijst naar 'Praktijkleren' die ontwikkeld is door Hermanussen, Wierstra, de Jong & Thijssen (2000) en die ook door Blokhuis (2006) gebruikt is. De manieren waarop in de praktijk studenten leren zijn 1. concreet ervaren; 2. abstract conceptualiseren; 3. reflectief observeren; 4. actief experimenteren en 5. regulatie (zie ook Hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.2.2). Elk van de constructen wordt gemeten aan de hand van een aantal samenhangende items die bestaan uit twee tegengestelde stellingen die tegen elkaar worden afgezet op een vijf-puntsschaal (figuur 5-6)²⁴. In tabel 5-9 is de betekenis van de uiterste scores voor elk van de constructen vermeld.

²⁴ De vragenlijst 'Manieren van leren in de praktijk' is niet opgenomen als bijlage, maar kan desgewenst worden opgevraagd bij de onderzoeker.

Dit deel gaat over jouw manier van leren. Er staan steeds 2 stellingen tegenover elkaar: stelling 1 en stelling 2. Je kunt kiezen uit één van de volgende antwoordmogelijkheden:

- a = stelling 1 past veel beter bij mij dan stelling 2
- b = stelling 1 past iets beter bij mij dan stelling 2
- c = maakt geen verschil
- d = stelling 2 past iets beter bij mij dan stelling 1
- e = stelling 2 past veel beter bij mij dan stelling 1

Voorbeeld:

Stelling 1:	a	b	c	d	e	Stelling 2:
Ik vind leren op school belangrijker dan leren in de praktijk	☐	☐	☐	☒	☐	Ik vind leren in de praktijk belangrijker dan leren op school

De persoon die dit heeft ingevuld vindt dat stelling 2 'Ik vind leren in de praktijk belangrijker dan leren op school' *iets beter* bij hem/haar past, dan stelling 1.

FIGUUR 5-6 Voorbeeldvraag en antwoordalternatieven uit het onderdeel 'Manieren van leren in de praktijk'

II4

TABEL 5-9 Betekenis van de uiterste scores bij de vijf manieren van leren in de praktijk (Hermanussen, et al., 2000)

	Score 1	↔	Score 5
Concreet ervaren	Gericht op concrete ervaringen		Afstand nemen
Abstract conceptualiseren	Handelen op basis van theorie		Pragmatisch handelen
Reflectief observeren	Inzicht georiënteerd		Resultaatgericht
Actief experimenteren	Onderzoekend		Op basis van voorschriften
Regulatie	Externe regulatie		Interne regulatie

Deze vragenlijst is in het pilotonderzoek ook voorgelegd aan pabostudenten (N=107). De betrouwbaarheids-analyse laat zien dat de scores op elk van de constructen ligt tussen ,717 en ,761 (bijlage 5.4). De items zoals ze door Blokhuis gebruikt zijn, zijn derhalve gehandhaafd in dit onderzoek (Blokhuis, 2006; Timmermans, 2009c) (tabel 5-10).

TABEL 5-10 Aantallen items 'Manieren van leren in de praktijk' in Blokhuis (2006), Timmermans (2009) en dit onderzoek

	Blokhuis (2006)	Pilot onderzoek opleidingsscholen, Timmermans (2008)	Vragenlijst in onderzoek naar kwaliteit van de opleidingsschool
Concreet ervaren	12	12	12
Abstract conceptualiseren	12	12	12
Reflectief observeren	13	13	13
Actief experimenteren	7	7	7
Regulatie	11	11	11

Betrouwbaarheid 'Manieren van leren in de praktijk'

De vragenlijst 'Manieren van leren in de praktijk' is ingevuld door 242 studenten²⁵ waarna de betrouwbaarheid van de schalen opnieuw is berekend, zowel met het totaal aantal studenten (tabel 5-11) als met een at random aantal van 50%. De Cronbach's alpha voor de vijf schalen liggen in beide gevallen boven de ,70; de schalen mogen als betrouwbaar beschouwd worden.

TABEL 5-11 Betrouwbaarheidsanalyse scores studenten op 'Manieren van leren in de praktijk' (N= 242)

	Aantal items	Cronbach's alpha
Concreet ervaren	12	,703
Abstract conceptualiseren	12	,709
Reflectief observeren	13	,684
Actief experimenteren	7	,753
Regulatie	11	,730

Correlaties tussen de vijf manieren van leren in de praktijk

In onderstaande tabel staan de samenhangen tussen de vijf manieren van leren in de praktijk weergegeven (tabel 5-12)²⁶. De significante samenhangen laten zien dat een voorkeur voor de ene manier van leren samengaat met de voorkeur voor een of meerdere van de andere manieren van leren. De correlaties zijn overeenkomstig de resultaten van Hermanussen e.a. (2000) (Hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.2.2).

²⁵ Eén van de studenten heeft alleen het deel 'Persoonskenmerken' van de vragenlijst ingevuld.

²⁶ Niet alle onderdelen van deze vragenlijst zijn ingevuld door alle studenten.

Door 'Listwise' te gebruiken blijven er 240 compleet ingevulde vragenlijsten over.

TABEL 5-12 Pearson Correlatie tussen schalen Manieren van leren in de praktijk (N=240)

	Concreet ervaren	Abstract conceptualiseren	Reflectief observeren	Actief experimenteren
Concreet ervaren				
Abstract conceptualiseren	-,424**			
Reflectief observeren	-,024	,587**		
Actief experimenteren	,117	,255**	,310**	-
Regulatie	,212**	-,297**	-,281*	-,602**

* Correlatie is significant op $p < 0,05$ (2-zijdig)** Correlatie is significant op $p < 0,01$ (2-zijdig)

5.5 ONDERZOEKSDESIGN

In tabel 5-13 is het onderzoeksdesign²⁷ weergegeven. Bij het tot stand komen van het onderzoeksdesign is rekening gehouden met eisen van het onderzoek (de momenten waarop mentoren en studenten benaderd moeten worden in het kader van de dataverzameling en de hoogte van de respons), met mogelijkheden van de opleidingsscholen (tijdinvestering van de mentoren) en mogelijkheden van de opleiding (opdeling van het opleidingsjaar in twee semesters en de dagen waarop de studenten op de opleiding of op de opleidingsschool aanwezig zijn). Voor de opzet van het onderzoek betekent dit dat de metingen elk twee keer gepland zijn.

TABEL 5-13 Opzet en planning van het onderzoek

	Februari 2009 - Juni 2009	September 2009 - Januari 2010
Mentoren	AFF	AFF
Studenten	SK /AGY	SK /AGY

Toelichting:

AFF	meting affordance stageperiode/leren op de werkplek
SK	meting studentkenmerken
AGY	meting agency

27 Onderzoeksdesign (Van der Zee, 2004)

5.6 DATAVERZAMELING EN RESPONS

5.6.1 DATAVERZAMELING

Om zo veel mogelijk data voor de onderdelen Affordance, Agency en Studentkenmerken te verzamelen, zijn in twee rondes vragenlijsten afgenomen (paragraaf 5.5). De eerste ronde was in de periode januari tot en met juni 2009; de tweede ronde van september 2009 tot en met januari 2010 (zie tabel 5-13: opzet en planning van het onderzoek).

5.6.1.1 Mentoren

Voor het onderdeel Affordance zijn de vragenlijsten via NetQ digitaal verzonden aan de mentoren (NetQuestionnaires, 2007). De mentoren hebben bij een non-respons twee herinneringen ontvangen binnen een periode van drie weken. Bij problemen met de digitale verzending én bij een lage respons na een tweede herinnering, zijn de schoolopleiders van de opleidingsscholen ingeschakeld. Via hen is aan de betreffende mentoren een papieren versie op naam verstrekt. Om een hoge respons te bewerkstelligen zijn de directies en de schoolopleiders op de opleidingsscholen waarvan de mentoren deelnemen aan het onderzoek vooraf schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek (bijlage 5.5) met het verzoek (het belang van) het onderzoek onder de aandacht van de mentoren te brengen.

117

5.6.1.2 Studenten

De vragenlijsten Agency en Studentkenmerken zijn via NetQ aan de studenten verzonden naar hun persoonlijke mailadres van de opleiding. De studenten hebben bij een non-respons twee herinneringen ontvangen binnen een periode van drie weken.

De studenten uit de verschillende opleidingsjaren zijn om organisatorische redenen op verschillende manieren geïnformeerd over het belang van het onderzoek. Studenten uit het eerste en vierde opleidingsjaar hebben via de mail een brief van de opleidingsdirectie ontvangen met daarin de toelichting op het onderzoek. De schoolopleiders zijn via eenzelfde brief op de hoogte gesteld en gevraagd zorg te dragen voor een zo hoog mogelijke respons van de studenten op de eigen opleidingsschool (bijlage 5.5).

De studenten uit opleidingsjaar 2 en 3 zijn op ingeroosterde tijden op de opleiding geïnformeerd en uitgenodigd om de digitale vragenlijsten in te vullen. De onderzoeker of een instituutsopleider is bij de afname aanwezig geweest. Daar waar zich problemen hebben voorgedaan met de digitale verzending van de vragenlijst (bijvoorbeeld vanwege volle e-mail boxen van studenten) werd een papieren versie uitgereikt en ingevuld.

5.6.2 RESPONS

In de onderstaande tabel staan bij 'totalen per vragenlijst' het aantal verstuurde vragenlijsten vermeld als ook het aantal respondenten dat de genoemde vragenlijst heeft ingevuld (tabel 5-14). Ten aanzien van het aantal mentoren dat de vragenlijst 'Affordance' heeft ontvangen dient opgemerkt te worden dat dit aantal *bij benadering* is. Dit heeft te maken met het feit dat deze vragenlijst gekoppeld was aan een andere vragenlijst²⁸, die verstuurd is aan alle teamleden op de opleidingsschool; bij verzending was niet duidelijk hoeveel teamleden mentor zijn en hoeveel 'leerkracht zonder student'.

Bij 'drie vragenlijsten' staat het aantal respondenten (koppel mentor/student) vermeld van wie zowel de gegevens voor affordance, agency als studentkenmerken beschikbaar zijn.

TABEL 5-14 Overzicht respons per vragenlijst of per sets van vragenlijsten

		Aantal verzonden	Aantal ingevuld
Totalen per vragenlijsten	Affordance	313 mentoren	183 mentoren
	Agency	361 studenten	191 studenten
	Studentkenmerken	361 studenten	243 studenten
Drie vragenlijsten	Affordance /Agency/ Studentkenmerken		89 koppels

Uit de resultaten blijkt dat de vragenlijst 'Affordance' door meer dan 50% van de benaderde mentoren is ingevuld. De vragenlijsten 'Agency' en 'Studentkenmerken' zijn respectievelijk door meer dan 50% en meer dan 70% van de studenten ingevuld. De non-respons bij de mentoren is mogelijk te verklaren uit het feit dat in de periode van het onderzoek veel opleidingsscholen aan andere onderzoeken en projecten in het kader van opleiden in de school deelnamen. Er waren veel (onderzoeks-)activiteiten die tijd en investering vroegen van de mentoren.

Ten aanzien van de non-respons van studenten op de vragenlijsten 'Agency' en 'Studentkenmerken' kan worden opgemerkt dat, ofschoon het invullen van de vragenlijst door de opleiding verplicht is gesteld, toch een aantal studenten de vragenlijsten niet heeft ingevuld. De reden hiervoor is onbekend. Daarnaast zijn van 10 studenten, die minder dan 15 dagen stage hadden gelopen op

28 Het betreft de vragenlijst koos, KwaliteitsOntwikkeling OpleidingsSchool.

het moment van invullen, de gegevens over agency niet gebruikt. Ondanks de non-respons zijn er voor affordance, agency en studentkenmerken voldoende gegevens beschikbaar.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag 'Wat is de affordance van een opleidingsschool?' worden de gegevens van 183 respondenten gebruikt, voor 'Wat is de agency van een student?' de gegevens van 191 respondenten en voor het beantwoorden van de derde vraag 'Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?' wordt gebruikt gemaakt van de 89 complete sets (koppels) gegevens.

6

Affordance van de opleidingsschool

Leren op de werkplek wordt beschouwd als een interactief proces tussen de affordance van de werkplek en de agency van de student. In dit hoofdstuk wordt de affordance van de opleidingsschool in de vorm van dagelijkse leerkrachtactiviteiten en –interacties in kaart gebracht. Er wordt gekeken of er verschillen zijn tussen opleidingsscholen en of mentoren in hun uitnodigend aanbod rekening houden met studentkenmerken.

6.1 INLEIDING

De affordance van de opleidingsschool heeft invloed op de agency van de student en wat zij²⁹ op de werkplek leert. In hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5 is beschreven dat de affordance van de opleidingsschool bestaat uit activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten. Affordance is in kaart gebracht via de mentoren; zij geven voor hun eigen student aan welke activiteiten facultatief zijn, verplicht zijn of niet open staan.

121

Doel van het hoofdstuk is te beschrijven hoe de affordance van een opleidingsschool eruit ziet. Eerst wordt de onderzoeksvraag beschreven, gevolgd door een beschrijving van de karakteristieken van de respondenten. Daarna worden de resultaten uitgewerkt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de resultaten en conclusies.

6.2 ONDERZOEKSVRAAG

In dit hoofdstuk staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?’

29 Omdat het merendeel van de studenten op de pabo vrouwelijk is, wordt ‘zij’ gebruikt als verwijzing naar ‘de student’. Met ‘zij’ worden ook de mannelijke studenten bedoeld.

Om deze vraag te beantwoorden wordt op basis van de antwoorden van de mentoren een algemeen beeld geschetst van de affordance. Er wordt beschreven welke leerkrachtactiviteiten en -interacties volgens de totale groep mentoren behoren tot de affordance. Daarna wordt gekeken of scholengroepen verschillen in hun affordance en of mentoren bij het openstellen van leerkrachtactiviteiten en -interacties rekening houden met opleidingsjaar, vooropleiding en sexe van de student (achtergrondkenmerken³⁰).

6.3 ACHTERGROND VAN DE RESPONDENTEN

De vragenlijst 'Affordance' is ingevuld door 183 mentoren. Ze hebben de vragenlijst ingevuld tijdens of na de stageperiode³¹ van hun student. 66 Mentoren hebben de vragenlijst ingevuld tijdens de afname in het voorjaar van 2009 en 117 mentoren hebben dat gedaan tijdens de afname in het najaar van 2009.

De 183 deelnemende mentoren werken op 28 opleidingsscholen primair onderwijs die samenwerken met pabo A (16 scholen) of met pabo B (12 scholen). Het aantal mentoren per opleidingsschool dat de vragenlijst heeft ingevuld varieert van minimaal één mentor tot maximaal 20 mentoren (bijlage 6.1). De percentages in tabel 6-1 laten zien dat het merendeel van de respondenten werkt op een opleidingsschool van pabo A.

TABEL 6-1 Aantal en percentage mentoren naar pabo van de student

Pabo	N mentoren	% mentoren
A	127	69,4
B	56	30,6
Totaal	183	100

In hoofdstuk 5 (paragraaf 5.2) is beschreven dat de opleidingsscholen in te delen zijn in vier scholengroepen. In tabel 6-2 wordt de respons per scholengroep gepresenteerd. De scholengroepen 1, 2 en 4 zijn qua mentorenaantal vergelijkbaar, het aantal mentoren voor scholengroep 3 is slechts vijf. De verdeling van de studenten naar opleidingsjaar is voor de eerste drie scholengroepen gelijk (bijlage 6.2).

³⁰ Het achtergrondkenmerk 'leeftijd' wordt hierin niet betrokken, omdat mentoren niet gevraagd is naar de leeftijd van hun student.

³¹ Net als in de voorgaande hoofdstukken wordt in dit hoofdstuk ook gesproken over 'stage', 'stageperiode' of 'stage lopen' wanneer het om het leren van de student op de opleidingsschool gaat.

TABEL 6-2 Aantallen en percentage mentoren per scholengroep

Scholengroep	N mentoren	% mentoren
Scholengroep 1 (4 scholen)	58	31,7
Scholengroep 2 (10 scholen)	64	35,0
Scholengroep 3 (2 scholen)*	5	2,7
Scholengroep 4 (12 scholen)	56	30,6
Totaal	183	100

* Van de drie andere opleidingsscholen uit scholengroep 3, die ook toegezegd hadden deel te nemen, hebben uiteindelijk geen mentoren de vragenlijst ‘Affordance’ ingevuld (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.3)

De mentoren werken in verschillende groepen c.q. bouwen van de basisschool. De onderbouw bestaat uit de groepen 1, 2 en 3, de middenbouw uit de groepen 4, 5 en 6 en de bovenbouw uit de groepen 7 en 8 van de basisschool. 64 Mentoren (35%) werken in de onderbouw, 49 (26,8%) in de middenbouw en 70 (38,2%) van de mentoren werking in de bovenbouw.

Er hebben 150 vrouwelijke (82%) en 33 mannelijke mentoren (18%) meegewerkt aan het onderzoek.

123

6.4 DATA-ANALYSE

De data-analyse is primair gericht op het exploreren en beschrijven van de affordance van de opleidingsschool. Hiervoor zijn descriptieve gegevens gebruikt van de facultatieve (MAG-activiteiten), verplichte (MOET-activiteiten) en niet openstaande activiteiten (NIET-activiteiten), zowel voor alle activiteiten samen als per type activiteit.

Voor het verkrijgen van een beeld van de affordance wordt eerst bekeken *welk percentage van de activiteiten* door de mentoren met MAG, MOET of NIET is aangeduid. Vervolgens wordt per activiteit bekeken *welk percentage van de mentoren* deze activiteit ziet als een MAG-, een MOET- of een NIET-activiteit.

Ten behoeve van het beantwoorden van de vraag over de affordance per scholengroep en de relatie tussen affordance en achtergrondkenmerken van de student (opleidingsjaar, vooropleiding en sexe) worden de gemiddelde percentages MAG-, MOET- en NIET-activiteiten voor het totaal aan activiteiten en voor elk van de typen activiteiten beschreven. Vervolgens worden deze gemiddelden met elkaar vergeleken met behulp van ANOVA (scholengroep, opleidingsjaar en vooropleiding) en de T-toets (sexe). Voor deze analyses wordt gebruik gemaakt van de data van de 189 respondenten die de vragenlijst ‘Affordance’ hebben ingevuld (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.6.2).

6.5 WAT HOUDT DE AFFORDANCE VAN EEN OPLEIDINGSSCHOOL IN?

6.5.1 ALGEMEEN BEELD VAN DE AFFORDANCE VAN EEN OPLEIDINGSSCHOOL

Voor elk van de 64 activiteiten uit de affordance is door mentoren aangegeven of de activiteit door de student uitgevoerd **MAG** worden, **MOET** worden of **NIET** open staat. De resultaten laten zien dat de mentoren aangeven dat 86% van de activiteiten op de opleidingsschool open staan voor hun studenten; 63% zijn **MAG**-activiteiten en 23% zijn **MOET**-activiteiten. Dit betekent dat 14% van de activiteiten op school door de mentoren niet open gesteld worden voor hun studenten (tabel 6-3).

TABEL 6-3 Gemiddelde percentage **MAG**-, **MOET**- en **NIET**-activiteiten (N=183)

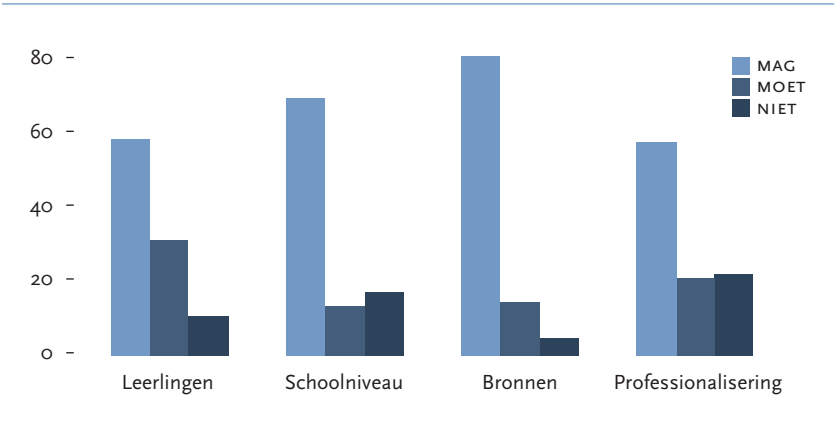
	MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	63 %	23 %	14 %

124

In tabel 6-4 en figuur 6-1 worden de percentages per type activiteit weergegeven. De resultaten maken duidelijk dat mentoren met name gebruik van (hulp) bronnen en activiteiten met leerlingen (**MAG**- en **MOET**-activiteiten samen) openstellen. Ze stellen daarbij de activiteiten met leerlingen nadrukkelijk verplicht (**MOET**). Activiteiten op schoolniveau en gebruik van (hulp)bronnen worden het minst verplicht gesteld. 22% van de professionaliseringsactiviteiten staan niet open voor de studenten, terwijl een relatief hoog percentage (21%) van deze activiteiten verplicht is.

TABEL 6-4 Gemiddeld percentage **MAG**-, **MOET**- en **NIET**-activiteiten per type activiteit (N = 183)

Type activiteit	MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
1. Met Leerlingen (29)	58 %	31 %	11 %
2. Op Schoolniveau (16)	69 %	13 %	17 %
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	80 %	15 %	5 %
4. Professionaliserings-activiteiten (12)	57 %	21 %	22 %



FIGUUR 6-1 Percentages MAG-, MOET- en NIET-activiteiten per type activiteit (N = 183)

De gepresenteerde percentages over het totaal aan activiteiten en per type activiteit geven slechts een eerste indicatie van de affordance van de opleidingsschool. Ze laten geen nuances zien ten aanzien van de scorepatronen van de mentoren op MAG, MOET en NIET of van de scorepatronen op de afzonderlijke activiteiten. Deze nuance wordt in de volgende paragrafen aangebracht.

125

6.5.2 HET ANTWOORDPATTERN VAN DE MENTOR NADER BEKEKEN

Om meer inzicht te krijgen in de affordance van de opleidingsschool wordt in deze paragraaf ingezoomd op hoe individuele mentoren gescoord hebben; per mentor wordt gekeken naar het percentage en soort activiteiten dat hij³² ziet als facultatieve of verplichte affordance (respectievelijk MAG- en MOET-activiteiten) en welk percentage en soort activiteit hij ziet als een NIET-activiteit.

TABEL 6-5 Gemiddeld percentage MAG-, MOET-, NIET-activiteiten, standaarddeviaties en minimum/maximumscores in percentages (N = 183)

		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	Gem.	63 %	23 %	14 %
	Sd.	20,0	17,5	10,5
	Min.-Max	11 – 100	0 – 72	0 – 45

32 Hij wordt gebruikt als verwijzing naar zowel vrouwelijke als mannelijke mentoren.

Aan de standaarddeviaties én de vermelde minimum- en maximumscores is te zien dat tussen de mentoren onderling duidelijke verschillen zichtbaar zijn (tabel 6-5). Zo varieert het totaal percentage MAG-activiteiten tussen 11% en 100%. Dit betekent dat er mentoren zijn die *alle* activiteiten als facultatief zien (en dus 0% als NIET-activiteiten duiden) terwijl anderen ‘slechts’ 11% als facultatief beschouwen. Het percentage verplichte activiteiten ligt tussen 0% en 72%, hetgeen betekent dat er mentoren zijn die geen enkele activiteit verplicht stellen. Het percentage NIET-activiteiten laat zien dat het voorkomt dat bijna de helft van de activiteiten niet open gesteld wordt voor studenten.

TABEL 6-6 Gemiddeld percentage MAG-, MOET-, NIET-activiteiten, standaard-deviaties en minimum/maximumscores (in percentages) per type activiteit (N = 183)

Type activiteit		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
1. Met leerlingen (29)	Gem.	58 %	31 %	11 %
	Sd.	23,64	22,86	8,98
	Min.-Max.	7 – 100	0 – 93	0 – 34
2. Op schoolniveau (16)	Gem.	69 %	13 %	17 %
	Sd.	23,12	16,86	18,60
	Min.-Max.	6 – 100	0 – 75	0 – 75
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	80 %	15 %	5 %
	Sd.	24,07	22,73	9,53
	Min.-Max.	0 – 100	0 – 100	0 – 43
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	57 %	21 %	22 %
	Sd.	23,69	18,01	15,62
	Min.-Max.	0 – 100	0 – 75	0 – 83

In tabel 6-6 zijn de resultaten per type activiteit gepresenteerd. De tendens per type activiteit komt overeen met dat wat de totaalscores in tabel 6-5 laten zien. Bij elk van de typen activiteiten komt het voor dat alle activiteiten opengesteld worden (MAG- en MOET-activiteiten samen is maximaal 100%; minimum bij NIET is 0%). 25 Mentoren stellen alle activiteiten met leerlingen open, 50 mentoren doen dat bij activiteiten op schoolniveau, 135 mentoren zien de activiteiten uit gebruik van (hulp)bronnen als allemaal toegankelijk. Slechts 24 mentoren bieden alle professionaliseringsactiviteiten aan (bijlage 6.3). Het zijn ook met name de professionaliseringsactiviteiten die *niet* opengesteld worden voor de studenten: 14 mentoren vinden meer dan 50% daarvan NIET-activiteiten.

TABEL 6-7 Gemiddeld % mentoren (N = 183), standaarddeviatie en minimum/maximum in percentages per type activiteit op MAG MOET NIET

Type activiteit		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
1. Met leerlingen (29)	Gem.	58 %	31 %	11 %
	Sd.	15,7	19,0	15,6
	Min.-Max.	30 – 91	2 – 70	0 – 52
2. Op schoolniveau (16)	Gem.	69 %	13 %	17 %
	Sd.	11,0	23,8	25,3
	Min.-Max.	48 – 83	1 – 43	0 – 48
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	80 %	15 %	5 %
	Sd.	9,8	8,7	7,1
	Min.-Max.	66 – 89	9 – 34	0 – 20
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	57 %	21 %	22 %
	Sd.	21,9	23,8	25,3
	Min.-Max.	22 – 90	1 – 71	0 – 77

6.5.3 TYPISCHE MAG-, MOET- EN NIET-ACTIVITEITEN

127

Het beeld van affordance wordt in deze paragraaf verdiept door de affordance van de opleidingsschool te bekijken vanuit de *afzonderlijke* activiteiten (bijlage 6.4). Welke activiteiten zijn typische MAG-, MOET- of NIET-activiteiten? Bestudering van de scores op de activiteiten laat een grote spreiding zien (tabel 6-7). Dit betekent dat er per activiteit heel verschillend gedacht wordt *hoe* deze tot de affordance behoort.

Bij de activiteiten op schoolniveau is bij MOET en NIET een grote spreiding te zien (Sd. is 23,8 en 25,3). En ook over de professionaliseringsactiviteiten is over het geheel genomen weinig eensgezindheid (Sd. respectievelijk 21,9 (MAG), 23,8 (MOET) en 25,34 (NIET)). De grootste eenduidigheid is er over het gebruik van (hulp)bronnen: daar komt de minste spreiding voor.

Om een beeld te geven van de activiteiten waarover de mentoren overeenstemmen worden achtereenvolgens voorbeelden gegeven van ‘typische’ MAG-, MOET- en NIET-activiteiten.

Typische MAG-activiteiten zijn de activiteiten waarvan meer dan 80% van de mentoren vindt dat studenten die activiteiten mogen doen, als ze die willen doen (figuur 6-2). Binnen elk van de vier typen activiteiten komen typische MAG-activiteiten voor, maar bij professionaliseringsactiviteiten is dat slechts één activiteit. Blijkbaar hebben de studenten daar minder keuze: de professionaliseringsactiviteiten zijn óf verplicht óf staan niet open. Wat ook opvalt is dat vijf van de zeven activiteiten uit het 'Gebruik van (hulp)bronnen' facultatief zijn: de keuze om bronnen als dan niet te gebruiken wordt bij de studenten gelegd.

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen (91%)
2. Vakken / activiteiten geven die niet in het rooster staan en die door de student zelf uitgewerkt zijn (86%)
3. Zelf les(en), lesmateriaal, een thema of hoek ontwerpen (86 %)
4. Een lessencyclus verzorgen (van hetzelfde vakgebied over een aantal dagen/weken verspreid) (80%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

5. Gesprekken voeren met interne deskundigen (bv. IB, RT) (83%)
6. Gesprek(ken) voeren met de directie (83%)
7. Activiteiten voor ouders (kijk- of informatieavond, oudergesprek, huisbezoek) bijwonen, mee voorbereiden (81%)

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

8. Gebruik maken van op school aanwezige boeken, tijdschriften (89%)
9. Doornemen van notulen, schoolnieuwsbrieven, etc. (88%)
10. Gebruiken van op school aanwezige ruimtes (documentatiecentrum, technieklokaal, computerlokaal, etc.) (88%)
11. Gebruik maken van didactische ICT-toepassingen (elektronische leeromgeving, educatieve software) (83%)
12. Gebruiken maken van ICT-voorzieningen op school (schoolmail, intranet, leerling-registratie) (82%)

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

13. Feedback gesprek met en/of hulp vragen aan andere collega('s) (90%)
-

FIGUUR 6-2 Activiteiten met hoogste percentage MAG volgens mentoren (N=183)

De MOET-activiteiten waarover de mentoren het meest eensgezind zijn (50% of hoger), worden genoemd in figuur 6-3. Opvallend is dat mentoren studenten vooral verplichten deel te nemen aan activiteiten met leerlingen en aan die professionaliseringsactiviteiten, die specifiek gericht zijn op de begeleiding van het eigen leerproces. Bij 'Activiteiten op schoolniveau' en 'Gebruik van (hulp) bronnen' zijn er geen typische MOET-activiteiten. De hoogst scorende activiteit op schoolniveau is 'Diverse ondersteunende activiteiten als koffie zetten, ko-

piëren, lokaal vegen, spullen opruimen' (43%), een activiteit die als zodanig nauwelijks iets te maken heeft met onderwijsinhouden of onderwijsprocessen.

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les/activiteit (70%)
2. (Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep (66%)
3. Voorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's) (61%)
4. Overgangen tussen activiteiten/lessen leiden (53%)
5. Groepje(s) leerlingen begeleiden (bv. lezen, rekenen) (50%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

-

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

-

Professionaliseringsactiviteiten:

6. Feedback- of begeleidingsgesprekken met mentor voeren (71%)
7. Feedback- of begeleidingsgesprekken met Opleider in de school voeren (66%)

FIGUUR 6-3 Activiteiten met hoogste percentage MOET volgens mentoren (N=183)

Er zijn zeven activiteiten die altijd voor studenten open staan; deze activiteiten worden door geen van de mentoren als NIET-activiteit aangemerkt (figuur 6-4).

129

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les/activiteit
2. Voorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's)
3. Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

4. Praten met collega's in de pauze

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

5. Lezen van schooldocumenten zoals schoolplan, schoolgids

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

6. Feedback- of begeleidingsgesprekken met mentor voeren
7. Feedback- of begeleidingsgesprekken met Opleider in de school voeren

FIGUUR 6-4 Activiteiten die mentoren altijd open stellen (0% NIET) (N=183)

Er zijn geen activiteiten aan te wijzen, waarvan alle mentoren zeggen dat ze nooit open staan voor studenten (100% NIET). Over welke activiteiten typische NIET-activiteiten zijn hebben de mentoren verschillende ideeën. Dit komt tot uiting in de relatief lage en uiteenlopende percentages. In figuur 6-5 zijn de

acht activiteiten opgenomen waarvan 40% of meer van de mentoren zegt dat ze niet open staan voor studenten. De meest in het oog springende NIET-activiteiten zijn het maken van toetsen en het registreren van leerlinggegevens.

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Vervangen van de mentor of van collega's in een andere klas (52%)
2. Maken van toetsen (voor de kinderen) (50%)
3. Registreren van leerling-gegevens in het leerlingdossier (42%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

4. Activiteiten voor ouders zelf uitvoeren (48%)
5. Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijke gelegenheden voor het team (46%)

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

-

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

6. Meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's (77%)
 7. POPgesprek met leidinggevende van de school (56%)
 8. Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in/buiten de school) (41%)
-

FIGUUR 6-5 NIET-activiteiten waarover mentoren (N=183) het eens zijn

130

6.5.4 SAMENVATTING

De resultaten uit deze paragraaf laten zien dat er geen eenduidig beeld te schetsen is van de affordance van een opleidingsschool. De mentoren verschillen van elkaar ten aanzien van de hoeveelheid activiteiten die facultatief zijn, verplicht zijn of niet open staan. Studenten krijgen van hun mentoren vooral veel ruimte om te leren van activiteiten met leerlingen en gebruik van (hulp) bronnen. Ze krijgen veel tijd daadwerkelijk in de eigen stagegroep actief mee te werken en mogen minder activiteiten in schoolverband verrichten.

Kijkend naar de afzonderlijke activiteiten blijkt ook geen eenduidige uitspraak te kunnen worden gedaan over de vraag of een bepaalde activiteit te kenmerken is als facultatief, verplicht of als niet openstaand voor de student. Wel is duidelijk geworden dat van de 64 activiteiten in ieder geval zeven activiteiten altijd toegankelijk zijn voor studenten.

6.6 AFFORDANCE EN SCHOLENGROEP

Het gedifferentieerde beeld van affordance roept de vraag op of er wellicht een patroon te ontdekken is in de affordance binnen verschillende scholengroepen. De keuze om scholengroepen, en niet afzonderlijke opleidingsscholen, te vergelijken is inhoudelijk is te rechtvaardigen op basis van het feit dat de ver-

schillende scholengroepen werken volgens eigen afspraken met de opleiding, vastgelegd in convenanten en opleidingsplannen en beleidsstukken (De Basis, 2006; Skpcpo Delta, 2006; Van Wensen, 2007; Deenen, 2008). Deze keuze is ook gerechtvaardigd omdat het aantal mentoren per individuele opleidings-school sterk verschilt, terwijl de scholengroepen qua aantal mentoren wél vergelijkbaar zijn (paragraaf 6.3 en bijlage 6.1). Op basis van het aantal mentoren worden de scholengroepen 1, 2 en 4 in de analyse betrokken. Scholengroep 3 heeft te weinig respondenten om betekenisvol in de onderlinge vergelijking te kunnen worden meegenomen (tabel 6-2).

6.6.1 AFFORDANCE VAN SCHOLENGROEPEN VERGELEKEN

Een vergelijking van de totale affordance van de drie scholengroepen laat zien dat ze slechts weinig van elkaar verschillen (tabel 6-8). Iedere afzonderlijke scholengroep laat een soortgelijk patroon in MAG-, MOET- en NIET-activiteiten zien als dat van alle mentoren samen (paragraaf 6.5.1, tabel 6-3).

Ook als per scholengroep afzonderlijk gekeken wordt naar de scores MAG, MOET en NIET op elk van de vier typen activiteiten (bijlage 6.5), geeft dit eenzelfde beeld als de scores op de vier typen activiteiten van de totale groep mentoren (tabel 6-6). Een vergelijking van de drie scholengroepen onderling maakt ook nu duidelijk dat er nauwelijks verschillen te onderkennen zijn. Er zijn slechts twee significante verschillen tussen de scholengroepen en die komen voor op de NIET-activiteiten: activiteiten op schoolniveau ($F(2,175) = 3,783$, $p < 0,05$) en het gebruik van (hulp)bronnen ($F(2,175) = 10,487$, $p < 0,001$). De mentoren van scholengroep 1 stellen minder activiteiten op schoolniveau en minder bronnen open dan de mentoren van de andere twee scholengroepen (bijlage 6.5).

131

TABEL 6-8 Percentages en standaarddeviaties voor totaal aan activiteiten (64) voor scholengroep 1,2 en 4

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Scholengroep 1	58	Gem.	61 %	22 %	16 %
		Sd.	19,71	16,78	11,82
Scholengroep 2	64	Gem.	64 %	24 %	12 %
		Sd.	19,36	17,21	8,72
Scholengroep 4	56	Gem.	64 %	22 %	13 %
		Sd.	21,73	19,55	10,72

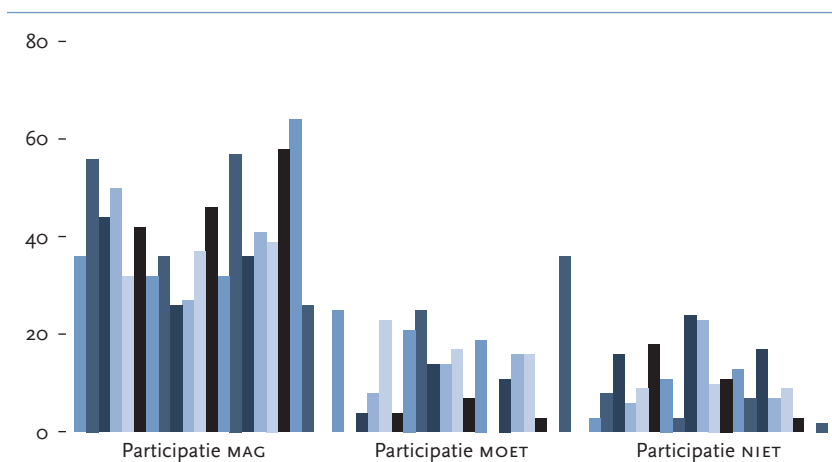
Bovenstaande betekent ook dat mentoren binnen een scholengroep geen uniform beeld geven van de affordance van die betreffende scholengroep. Dit is mogelijk te verklaren uit het feit dat een scholengroep uit meerdere opleidingsscholen bestaat en dat per opleidingsschool verschillend over de affordance wordt gedacht. De aanname is gerechtvaardigd dat mentoren binnen een en dezelfde opleidingsschool *wel* een uniform beeld geven van de affordance. Ondanks dat in dit onderzoek om onderbouwde redenen geen vergelijking plaatsvindt tussen de opleidingsscholen, is het toch interessant om na te gaan of dit inderdaad zo is. Dit gebeurt in de volgende paragraaf; daarna wordt niet meer tussen de scholengroepen vergeleken.

6.6.2 AFFORDANCE VAN ÉÉN OPLEIDINGSSCHOOL

Ter illustratie wordt in deze paragraaf de affordance van de opleidingsschool met het hoogste aantal mentoren beschreven (bijlage 6.1). In figuur 6-6 wordt een voorbeeld gegeven van het scorepatroon van de 20 mentoren van deze opleidingsschool.

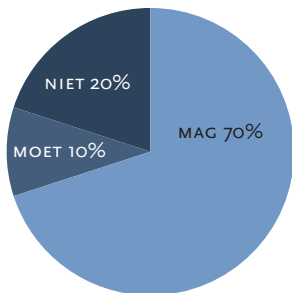
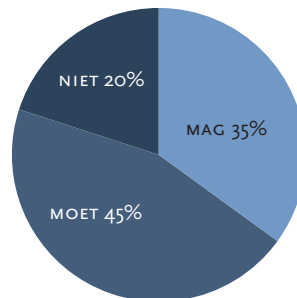
De aanname dat de mentoren binnen een opleidingsschool *wel* een uniform beeld geven van de affordance wordt ontkracht. De grafiek laat zien dat de 20 mentoren zeer uiteenlopend scores op MAG, MOET en NIET.

132



FIGUUR 6-6 Voorbeeld van scorepatroon mentoren (N=20) van een en dezelfde opleidingsschool op 64 activiteiten

Dat hetzelfde beeld zich ook per afzonderlijke activiteit voordoet, wordt geïllustreerd aan de hand van het antwoordpatroon op twee willekeurig gekozen activiteiten (figuur 6-7). Deze voorbeelden zijn illustratief voor de diversiteit aan scores op het merendeel van de activiteiten.

PARTICIPEREN IN
BOUWVERGADERINGEN
(OVERLEG)INKIJKEN/CORRIGEREN VAN
LEERLINGENWERK

FIGUUR 6-7 Voorbeeld van scorepatroon op twee activiteiten door mentoren (20) van een en dezelfde school

6.6.3 SAMENVATTING

Het overallbeeld van de affordance van de opleidingsschool laat een divers patroon zien. Bestudering van de affordance per scholengroep bevestigt dit beeld. Dat wat mentoren van de scholengroepen als facultatieve, verplichte en niet openstaande activiteiten zien loopt sterk uit elkaar. In de affordance van de mentoren is noch de scholengroep noch de ‘afzonderlijke’ opleidingsschool te herkennen.

133

6.7 AFFORDANCE EN OPLEIDINGSJAAR, VOOROPLEIDING EN SEXE

Uit het voorgaande blijkt dat de affordance van een opleidingsschool in sterke mate wordt bepaald door de mentor. Elke mentor begeleidt een andere student en de vraag is nu of de mentor in zijn affordance rekening houdt met opleidingsjaar, vooropleiding en sexe van de student.

6.7.1 AFFORDANCE PER OPLEIDINGSJAAR

Een mentor begeleidt een student uit een van de vier opleidingsjaren. Het aantal mentoren met een student uit opleidingsjaar 2 is het grootst, gevolgd door de mentoren met een student uit opleidingsjaar 3 (tabel 6-9). Dit heeft te maken met het feit dat opleiden in de school vooral centraal staat *in het curriculum* van het tweede en derde opleidingsjaar.

TABEL 6-9 Aantal en percentage mentoren per opleidingsjaar student

Opleidingsjaar student	N mentoren	% mentoren
Opleidingsjaar 1	19	10,4
Opleidingsjaar 2	92	50,3
Opleidingsjaar 3	50	27,3
Opleidingsjaar 4	22	12,0
Totaal	183	100

De vraag is of mentoren bij het invullen van de affordance rekening houden met het opleidingsjaar van de student die ze begeleiden. De resultaten in tabel 6-10 laten zien dat de affordance voor studenten uit het eerste opleidingsjaar uit de minste activiteiten bestaat en dat de affordance van vierdejaarsstudenten de meeste activiteiten omvat. Eerstejaarsstudenten hebben keuze uit het kleinste aantal activiteiten die ze kunnen of moeten uitvoeren, vierdejaarsstudenten hebben de keuze uit het grootste aanbod.

134

Het aantal activiteiten dat tot MAG en MOET behoort en dus openstaat voor studenten neemt toe naarmate het opleidingsjaar toeneemt. De verschillen tussen opleidingsjaar 3 en opleidingsjaar 4 in het aantal activiteiten dat open staat zijn gering, echter de beide opleidingsjaren verschillen significant in de verdeling MAG- en MOET-activiteiten ($F(3,179) = 4,659$, $p < 0,01$). Derdejaarsstudenten *mogen* meer en vierdejaars *moeten* meer.

Een vergelijking van de NIET-activiteiten maakt duidelijk dat er een significant verschil is tussen eerste- en tweedejaars enerzijds en derde- en vierdejaarsstudenten anderzijds ($F(3,179) = 13,255$, $p < 0,001$).

Het meest in het oogspringend is hoe de mentoren aankijken tegen MOET-activiteiten. Eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten moeten aan 20% van de activiteiten participeren. Voor vierdejaarsstudenten verdubbelt dit percentage, meer dan 40% van de activiteiten worden de mentor verplicht gesteld: een significant verschil in vergelijking met de andere drie opleidingsjaren ($F(3,179) = 11,509$, $p < 0,001$).

Voor elk van de typen activiteiten afzonderlijk komt de tendens in affordance voor de vier opleidingsjaren overeen met het totaalbeeld in tabel 6-10 (bijlage 6.6). Wanneer per type activiteit gekeken wordt, wordt het beeld van de affordance per opleidingsjaar nog scherper. Er wordt ingezoomd op de NIET- en de MOET-activiteiten, omdat die vanuit het totaalbeeld het meest opvallend zijn.

TABEL 6-10 Percentages en standaarddeviaties **MAG**, **MOET** en **NIET** voor totaal aan activiteiten (64) naar opleidingsjaar

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Opleidingsjaar 1	19	Gem.	59 %	20 %	21 %
		Sd.	17,62	12,72	13,60
Opleidingsjaar 2	92	Gem.	63 %	20 %	16 %
		Sd.	18,46	14,75	10,28
Opleidingsjaar 3	50	Gem.	70 %	20 %	10 %
		Sd.	19,05	17,06	7,93
Opleidingsjaar 4	22	Gem.	51 %	43 %	6 %
		Sd.	24,58	21,62	4,92

Mentoren van studenten uit het vierde opleidingsjaar stellen de meeste van de 64 activiteiten open, het percentage **NIET**-activiteiten is voor die groep studenten het laagst. Behalve bij het gebruik van (hulp)bronnen neemt het percentage **NIET**-activiteiten van opleidingsjaar 1 naar opleidingsjaar 4 af. Het percentage **NIET**-professionaliseringsactiviteiten is voor vierdejaarsstudenten significant lager dan voor eerste- en tweedejaarsstudenten ($F(3,179) = 4,810$, $p < 0,01$).

Derde- en vierdejaarsstudenten krijgen evenveel mogelijkheden om activiteiten met leerlingen uit te voeren, maar hebben aanzienlijk meer mogelijkheden dan studenten uit het tweede en het eerste opleidingsjaar ($F(3,179) = 19,893$, $p < 0,001$). Voor deelname aan activiteiten op schoolniveau geldt dat het aantal **NIET**-activiteiten voor eerstejaars significant meer is dan voor derde- en vierdejaarsstudenten en het aantal **NIET**-activiteiten voor tweedejaarsstudenten significant meer is dan voor vierdejaarsstudenten ($F(3,179) = 7,058$, $p < 0,001$).

De verschillen in **MOET**-activiteiten bij de activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau en gebruik van (hulp)bronnen tussen enerzijds de vierdejaarsstudenten en anderzijds de eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten zijn significant (respectievelijk $F(3,179) = 10,965$, $p < 0,001$; $F(3,179) = 14,353$, $p < 0,001$ en $F(3,179) = 6,103$, $p < 0,001$). Er is geen significant verschil bij de **MOET**-professionaliseringsactiviteiten. Studenten uit het vierdejaar *moeten* dus meer werken met leerlingen, meer op schoolniveau actief zijn en ook meer bronnen gebruiken volgens hun mentoren dan studenten uit de andere drie opleidingsjaren.

6.7.2 AFFORDANCE EN VOOROPLEIDING

Van 134 studenten is de vooropleiding bekend: 45 studenten hebben een mbo opleiding (34%), 73 studenten een havo (54%) en 16 studenten een vwo opleiding (12%) gevolgd.

Een vergelijking van de percentages MAG-, MOET- en NIET-activiteiten over de drie soorten vooropleiding levert geen significante verschillen op (tabel 6-11). In bijlage 6.7 zijn de resultaten per type activiteit opgenomen. Het beeld voor de vier afzonderlijke typen verschilt niet van het hierboven geschetste totaalbeeld. Geconcludeerd kan worden dat, bij het aanbieden van activiteiten, mentoren vooropleiding geen rol laten spelen.

TABEL 6-11 Percentages en standaarddeviaties MAG, MOET en NIET voor totaal aan activiteiten (64) naar vooropleiding

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
MBO	45	Gem.	69 %	20 %	11 %
		Sd.	20,62	16,52	9,99
HAVO	73	Gem.	62 %	22 %	16 %
		Sd.	20,00	16,43	10,19
VWO	16	Gem.	58 %	27 %	15 %
		Sd.	17,58	18,14	10,20

6.7.3 AFFORDANCE EN SEXE

De mentoren begeleiden 159 vrouwelijke studenten (87%) en 23 mannelijke studenten (13%)³³. Een vergelijking van de affordance voor vrouwelijke en mannelijke studenten levert geen significante verschillen op (tabel 6-12 en bijlage 6.8 voor de resultaten per type activiteit). Conclusie is dat ook sexe geen rol speelt in het vormgeven van de affordance door de mentoren.

³³ Van één student (mentor heeft geen naam ingevuld) is het geslacht onbekend.

TABEL 6-12 Percentages en standaarddeviaties MAG-, MOET- en NIET-activiteiten naar sexe

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Vrouw	159	Gem.	64 %	23 %	13 %
		Sd.	20,20	17,70	10,53
Man	32	Gem.	61 %	22 %	17 %
		Sd.	17,73	15,92	10,45

6.7.4 **SAMENVATTING**

Uit de resultaten blijkt dat de mentor in zijn affordance rekening houdt met het opleidingsjaar van de student en dat vooropleiding en sexe geen rol spelen. Ten aanzien van opleidingsjaar kan geconcludeerd worden dat het aantal NIET-activiteiten afneemt naarmate het opleidingsjaar hoger wordt. Het percentage MOET-activiteiten is voor eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten 20% en voor vierdejaarsstudenten is dat 40%. Vierdejaarsstudenten *moeten* dus aanzienlijk meer doen volgens hun mentoren. Voor elk van de opleidingsjaren geldt dat vooral activiteiten met leerlingen *moeten*, gevolgd door de activiteiten op schoolniveau. Het gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten zijn het minst verplicht.

137

6.8 **CONCLUSIES**

De affordance van een opleidingsschool blijkt sterk af te hangen van de individuele mentor. Er kan niet gesproken worden over dé affordance van dé opleidingsschool. Uit de resultaten blijkt dat mentoren een groot aantal activiteiten aanbieden, het merendeel als facultatieve activiteiten en een klein aantal activiteiten wordt verplicht gesteld. De verschillen tussen de mentoren zijn groot. De affordance omvat niet alle dagelijkse leerkrachtactiviteiten en –interacties die mogelijk zijn. Ze bestaat vooral uit activiteiten met leerlingen. Activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten worden lang niet altijd als leeractiviteiten aangeboden aan studenten. Dit beperkt de mogelijkheden van de student om te leren functioneren als teamlid en collega.

Een vergelijking van de affordance per scholengroep levert een identiek beeld op. Zelfs wanneer er gekeken wordt naar één opleidingsschool met veel men-

toren is hetzelfde beeld te zien. Ondanks het feit dat scholengroepen (of opleidingsscholen) elk vanuit de eigen authentieke situatie leren op de werkplek invulling geven is het opvallend dat dit niet zichtbaar wordt in hun affordance.

Mentoren houden rekening met het opleidingsjaar van hun student. Met name vierdejaarsstudenten worden verplicht aan een groot aantal activiteiten deel te nemen. Het aantal activiteiten dat niet openstaat neemt af naarmate mentoren studenten uit een hoger opleidingsjaar begeleiden. Ook nu is het aanbod per opleidingsjaar sterk afhankelijk van de mentor.

7

Agency van de student en de relatie met affordance en studentkenmerken

In dit hoofdstuk staat de agency van de student centraal. Er wordt onderzocht aan welke dagelijkse leerkrachtactiviteiten en -interacties studenten tijdens hun stage op een opleidingsschool daadwerkelijk participeren. Daarnaast wordt bekeken waar de student in haar keuze (agency) door beïnvloed wordt, door de affordance van de opleidingsschool, door de kenmerken van de student zelf of een combinatie van beide.

7.1 INLEIDING

Agency is naast affordance een centraal element in het leren op de werkplek. In hoofdstuk 4 en 5 is agency gedefinieerd als het daadwerkelijk uitvoeren van en participeren aan activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten (paragraaf 4.4.2 en paragraaf 5.4.2). Agency wordt beïnvloed door affordance enerzijds en kenmerken van de student anderzijds.

141

Doel van het hoofdstuk is beschrijven wat de agency van de studenten is en op welke wijze affordance en studentkenmerken van invloed zijn. Eerst worden de onderzoeksvragen besproken en volgt een beschrijving van de respondentkenmerken. Daarna worden de resultaten van de onderzoeksvragen beschreven. Het hoofdstuk eindigt met een samenvatting van de resultaten en conclusies.

7.2 ONDERZOEKSVRAGEN

De agency van de student wordt aan de hand van twee onderzoeksvragen onderzocht:

‘Wat houdt de agency van een student in?’

en

‘Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?’

De eerste vraag wordt beantwoord door inzichtelijk te maken welke (dagelijkse) leerkrachtactiviteiten studenten daadwerkelijk uitvoeren tijdens hun stage op een opleidingsschool. Bij het beantwoorden van deze vraag wordt ook gekeken naar de invloed van de achtergrondkenmerken opleidingsjaar, vooropleiding en sexe.

Bij de tweede onderzoeksvraag staat de relatie tussen affordance, studentkenmerken en agency centraal. Hierbij wordt eerst gekeken naar de relatie tussen affordance en agency, dan naar de relatie tussen studentkenmerken en agency en tot slot naar de relatie tussen affordance, studentkenmerken én agency.

7.3 ACHTERGROND VAN DE RESPONDENTEN

De vragenlijst 'agency' is ingevuld door 191 studenten (zie Hoofdstuk 5, paragraaf 5.6.2). De studenten hebben de vragenlijst ingevuld aan het einde van hun stageperiode. 69 Studenten hebben de vragenlijst ingevuld tijdens de afname in voorjaar 2009 en 123 studenten tijdens de afname in najaar 2009.

De studenten lopen stage op een opleidingsschool primair onderwijs. In totaal betreft het 45 opleidingsscholen: 19 scholen van pabo A en 26 scholen van pabo B. Het aantal opleidingsscholen is nu hoger dan bij het onderzoek naar affordance, omdat de studenten van *alle* opleidingsscholen benaderd zijn (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.3.2 en tabel 5-1). Het aantal studenten per opleidingsschool varieert van minimaal één student tot en met maximaal 18 studenten op één opleidingsschool (bijlage 7.1).

De verdeling van de studenten over de vier scholengroepen is af te lezen in tabel 7-1. De percentages laten zien dat het aantal studenten voor de scholengroepen 1, 2 en 4 ongeveer gelijk is; op de opleidingsscholen uit scholengroep 3 lopen minder studenten stage.

TABEL 7-1 Aantal en percentage studenten per scholengroep

Scholengroep	N studenten	% studenten
Scholengroep 1 (4 scholen)	54	28,3
Scholengroep 2 (10 scholen)	53	27,8
Scholengroep 3 (5 scholen)	26	13,6
Scholengroep 4 (26 scholen)	58	30,4
Totaal	191	100

De studenten die meewerken aan het onderzoek komen uit alle vier de opleidingsjaren (tabel 7-2). Het aantal studenten uit opleidingsjaar 2 is het grootst gevolgd door de studenten uit opleidingsjaar 3. Dit heeft te maken met het feit dat opleiden in de school op beide opleidingen vooral *in het curriculum* van het tweede en derde opleidingsjaar centraal staat.

TABEL 7-2 Aantal en percentage studenten per opleidingsjaar

Opleidingsjaar student	N studenten	% studenten
Opleidingsjaar 1	13	6,8
Opleidingsjaar 2	99	51,8
Opleidingsjaar 3	64	33,5
Opleidingsjaar 4	15	7,9
Totaal	191	100

De studenten lopen stage in verschillende groepen cq. bouwen van de basisschool. Tot de onderbouw behoren de groepen 1, 2 en 3, tot de middenbouw de groepen 4, 5 en 6 en de groepen 7 en 8 horen bij de bovenbouw. 55 Studenten (28,8%) lopen stage in de onderbouw, 63 (33,0%) in de middenbouw en 73 (38,2%) in de bovenbouw. De studenten zijn dus gelijkmatig over de bouwen verdeeld.

143

In tabel 7-3 wordt een overzicht gegeven van het gemiddeld aantal gelopen stagedagen op het moment van afname van de vragenlijsten. Het aantal stagedagen van eerste-, tweede- en derdejaars verschilt significant van het aantal stagedagen van vierdejaarsstudenten ($F(3,187) = 73,390$, $p < 0,001$). Naarmate studenten in een hoger opleidingsjaar komen, neemt het aantal stagedagen significant toe (Pearson $r = ,502$, $p < 0,001$) (zie ook hoofdstuk 5, paragraaf 5.2). Vierdejaarsstudenten hebben drie tot bijna vier keer zoveel stagedagen om activiteiten uit te voeren dan studenten uit de eerdere opleidingsjaren.

TABEL 7-3 Beschrijvende statistiek aantal stagedagen per opleidingsjaar

		Opleidingsjaar 1	Opleidingsjaar 2	Opleidingsjaar 3	Opleidingsjaar 4
Stagedagen	Gem.	20,08	27,57	27,38	77,13
	Sd.	10,84	10,84	5,57	34,34

De groep studenten bestaat uit 168 vrouwelijke en 23 mannelijke studenten. De gemiddelde leeftijd van de studenten is 20,7 jaar (Sd. 1,86) (tabel 7-4). De verschillen in gemiddelde leeftijd tussen de opleidingsjaren zijn significant ($F(3,187) = 18,993$, $p < 0,001$). Zoals te verwachten neemt de gemiddelde leeftijd van de studenten toe naarmate het opleidingsjaar hoger wordt (Pearson $r = ,480$, $p < 0,001$). Omdat leeftijd significant samenhangt met opleidingsjaar, wordt in de verdere analyses alleen opleidingsjaar als variabele meegenomen.

TABEL 7-4 Leeftijd in jaren per opleidingsjaar

		Opleidingsjaar 1	Opleidingsjaar 2	Opleidingsjaar 3	Opleidingsjaar 4
Leeftijd (jaar)	Gem.	19,08	19,93	21,17	22,87
	Sd.	1,55	1,66	1,57	2,13

7.4 DATA-ANALYSE

Voor het beantwoorden van de vraag ‘Wat houdt de agency van een student in?’ zijn descriptieve gegevens gebruikt van de JA-activiteiten en NEE-activiteiten. Dit gebeurt zowel voor het totaal aan activiteiten (64) als per type activiteit. Voor het verkrijgen van een beeld van de agency wordt bekeken *welk percentage van de activiteiten* door studenten JA of NEE is uitgevoerd en *welk percentage van de studenten* een activiteit wel (JA) of niet (NEE) heeft uitgevoerd. Vervolgens wordt achtereenvolgens beschreven wat de agency is voor studenten per opleidingsjaar, vooropleiding en sexe. Per achtergrondkenmerk worden de descriptieve gegevens van agency gepresenteerd en met elkaar vergeleken middels ANOVA (opleidingsjaar en vooropleiding) en de T-toets (sexe). Voor deze analyses wordt gebruik gemaakt van de data van de 191 respondenten die de vragenlijst ‘agency’ hebben ingevuld (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.6.2).

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag ‘Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?’ worden de relaties tussen affordance en agency en tussen studentkenmerken en agency bestudeerd. Voor het bepalen van de samenhang tussen twee concepten (affordance en agency cq. studentkenmerken en agency) wordt gebruik gemaakt van Pearson’s correlatiecoëfficiënt. Voor het vaststellen van de invloed van affordance en/of studentkenmerken op agency worden regressieanalyses uitgevoerd. Voor deze analyses wordt gebruik gemaakt van de 89 complete datasets van de combinatie mentor/student (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.6.2).

7.5 WAT HOUDT DE AGENCY VAN EEN STUDENT IN?

7.5.1 ALGEMEEN BEELD VAN DE AGENCY VAN STUDENTEN

De studenten geven aan dat ze van het totaal aan activiteiten 66% (Sd. 26,77) van de activiteiten wel en 34% (Sd. 26,77) niet hebben uitgevoerd tijdens hun stage (bijlage 7.2). Dit betekent dat studenten gemiddeld genomen tweederde van alle mogelijke activiteiten uitvoeren.

In tabel 7-5 worden per type activiteit de percentages gepresenteerd van de activiteiten die door de studenten wel en niet zijn uitgevoerd. De studenten voeren procentueel gezien de meeste activiteiten met leerlingen uit (80%), wat betekent dat ze gemiddeld aan 23 activiteiten participeren (bijlage 7.3). Aan activiteiten op schoolniveau (50%) en aan professionaliseringsactiviteiten (53%) wordt door de studenten relatief het minst geparticipeerd tijdens de stage. Van deze twee typen activiteiten wordt slechts de helft van de activiteiten door de studenten daadwerkelijk uitgevoerd, respectievelijk acht activiteiten op schoolniveau en zes professionaliseringsactiviteiten.

TABEL 7-5 Percentage JA- en NEE-activiteiten per type activiteit (N = 191)

Type activiteit	JA activiteiten	NEE activiteiten
1. Met leerlingen (29)	80 %	20 %
2. Op schoolniveau (16)	50 %	50 %
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	68 %	32 %
4. Professionaliseringsactiviteiten (12)	53 %	47 %

7.5.2 AGENCY PER STUDENT

Een bestudering van de minimum- en maximumscores van de individuele studenten maakt duidelijk dat studenten onderling verschillen in het percentage activiteiten dat ze daadwerkelijk uitgevoerd hebben. Zo is er één student die slechts 25% van de activiteiten (16 activiteiten) heeft uitgevoerd en is er ook één student die aan 98% van de activiteiten (63 activiteiten) heeft geparticipeerd (tabel 7-6). Dit betekent dat het percentage NEE-activiteiten ligt tussen 2% en 75%: van een student die maar één activiteit niet uitgevoerd heeft tot één student die 48 activiteiten niet heeft gedaan (voor de tabel met absolute aantallen zie bijlage 7.4).

TABEL 7-6 Gemiddeld percentage JA- en NEE-activiteiten, standaarddeviaties en minimum/maximum in percentages (N = 191)

		JA activiteiten	NEE activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	Gem.	66 %	34 %
	Sd.	13,5	13,5
	Min.-Max. %	25 – 98	2 – 75

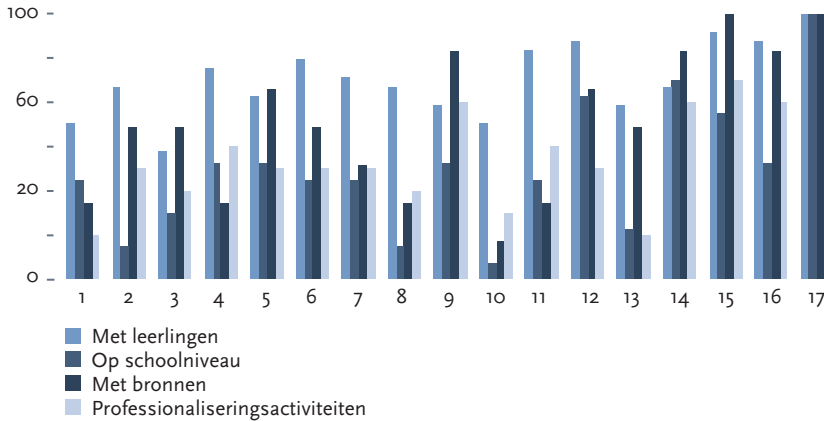
Ook bij elk van de vier typen activiteiten zijn er grote verschillen tussen de studenten ten aanzien van wat ze wel (JA) en niet (NEE) gedaan hebben (tabel 7-7). De activiteiten met leerlingen, de activiteiten op schoolniveau en het gebruik van (hulp)bronnen worden in ieder geval door een of meerdere studenten allemaal uitgevoerd (bovengrens van 100% op JA); het betreft respectievelijk negen, vier en 35 studenten (bijlage 7.5). Bij de activiteiten op schoolniveau komt het voor dat één student géén van deze activiteiten gedaan heeft (0% op JA = 100% op NEE). De professionaliseringsactiviteiten zijn door geen enkele student allemaal uitgevoerd; het maximale uitgevoerde aantal is 11 professionaliseringsactiviteiten (92%) en komt voor bij vier studenten.

146

TABEL 7-7 Gemiddeld percentage JA-, NEE-activiteiten, standaarddeviaties en minimum/maximum in percentages per type activiteit (N = 191)

Type activiteit		JA activiteiten	NEE activiteiten
1. Met leerlingen (29)	Gem.	80 %	20 %
	Sd.	12,51	12,51
	Min.-Max.	31 – 100	0 – 69
2. Op schoolniveau (16)	Gem.	50 %	50 %
	Sd.	20,51	20,51
	Min.-Max.	0 – 100	0 – 100
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	68 %	32 %
	Sd.	23,26	23,26
	Min.-Max.	14 – 100	0 – 86
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	53 %	47 %
	Sd.	17,88	17,88
	Min.-Max.	8 – 92	8 – 92

Om een voorbeeld te geven van de diversiteit aan agency worden in figuur 7-1 de percentages JA-activiteiten weergegeven van de 17 studenten op één van de opleidingsscholen.



FIGUUR 7-1 Percentages 'JA' op elk van de vier typen activiteiten voor 17 studenten

7.5.3 TYPISCHE JA- EN TYPISCHE NEE-ACTIVITEITEN

Het is nu interessant te kijken *welke* activiteiten de studenten kiezen om uit te voeren: welke activiteiten zijn vooral JA- en welke activiteiten zijn vooral NEE-activiteiten. Hiertoe wordt eerst voor het totaal aantal activiteiten (bijlage 7.6) en vervolgens per activiteit (tabel 7-8) bekeken wat de spreiding en de minimum- en maximumscores zijn en worden ter illustratie enkele concrete voorbeelden gegeven (figuur 7-2 en figuur 7-3).

Studenten laten in het kiezen van activiteiten grote onderlinge verschillen zien (tabel 7-8). Zo worden sommige activiteiten door alle studenten uitgevoerd en andere activiteiten slechts door vijf studenten. De verschillen tussen de zeven activiteiten uit gebruik van hulpbronnen zijn het geringst: deze activiteiten worden minimaal door 105 en maximaal door 191 studenten uitgevoerd. De verschillen zijn het grootst bij de professionaliseringsactiviteiten, van minimaal vijf tot maximaal 188 studenten. Ook de verschillen bij activiteiten met leerlingen en activiteiten op schoolniveau zijn groot te noemen (respectievelijk tussen 38 en 191 studenten en tussen 27 en 187 studenten).

TABEL 7-8 Gemiddeld percentage studenten (N = 191) per type activiteit dat JA en NEE participeert, standaarddeviaties en minimum/maximum

Type activiteit		JA activiteiten	NEE activiteiten
1. Met leerlingen	Gem.	80 %	20 %
	Sd.	21,64	21,64
	Min.-Max. %	20 – 100	0 – 80
	Min.-Max.*	38 – 191	0 – 153
2. Op schoolniveau	Gem.	50 %	50 %
	Sd.	23,93	23,93
	Min.-Max. %	14 – 98	2 – 86
	Min.-Max.	27 – 187	4 – 164
3. Gebruik van (hulp)bronnen	Gem.	68 %	32 %
	Sd.	15,35	15,35
	Min.-Max. %	55 – 100	0 – 45
	Min.-Max.	105 – 191	0 – 86
4. Professionaliseringsactiviteiten	Gem.	53 %	47 %
	Sd.	29,35	29,35
	Min.-Max. %	3 – 98	2 – 97
	Min.-Max.	5 – 188	3 – 186

* Minimum en maximum in absolute aantallen

In figuur 7-2 worden een aantal voorbeelden gegeven van typische JA-activiteiten. Typische JA-activiteiten zijn activiteiten die door minimaal 90% van de studenten (173 studenten of meer) zijn uitgevoerd.

Figuur 7-2 laat zien dat typische JA-activiteiten 15 activiteiten met leerlingen, twee activiteiten op schoolniveau, een activiteit uit de (hulp)bronnen en twee professionaliseringsactiviteiten omvatten. Studenten voeren vooral heel veel activiteiten met en voor de leerlingen in de eigen stagegroep uit (15 van de 64 activiteiten, bijna 25% van alle activiteiten).

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les/activiteit (100%)
2. Voorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's) (99,48%)
3. (Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep (98,43%)
4. Overgangen tussen activiteiten/lessen leiden (98,43%)
5. Oplossen van onverwachte situaties met leerlingen (bv. bemiddelen tussen leerlingen) (97,38%)
6. Zelf les(en), lesmateriaal, een thema of hoek ontwerpen (96,86%)
7. De dag starten en/of afsluiten (95,81%)
8. Twee opeenvolgende lessen of een dagdeel verzorgen (95,81%)
9. Groepje(s) leerlingen begeleiden (bv. lezen, rekenen) (95,81%)
10. (Les)activiteiten (vakken) uitvoeren in de eigen groep, die onverwacht zijn (95,29%)
11. Vakken / activiteiten geven die niet in het rooster staan en die door de student zelf uitgevoerd zijn (93,19%)
12. Hanteren van de verschillende werkvormen en instructiemodellen van de school (91,10%)
13. Met de kinderen brood eten/fruit eten (91,10%)
14. Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen (90,58%)
15. Toezicht houden tijdens pauzes, pleinwacht (90,58%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

16. Praten met collega's in de pauze (97,91%)
17. Diverse ondersteunende activiteiten als koffie zetten, kopiëren, lokaal vegen (94,76%)

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

18. Lezen van schooldocumenten zoals schoolplan, schoolgids (100%)

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

19. Feedback- of begeleidingsgesprekken met mentor voeren (98,43%)
20. Feedback- of begeleidingsgesprekken met opleider in de school voeren (94,24%)

FIGUUR 7-2 Activiteiten met hoogste percentage JA uitgevoerd door studenten (N = 191)

De NEE-activiteiten met hoge percentages leveren interessante informatie op over welke activiteiten niet of nauwelijks uitgevoerd worden door de studenten. In figuur 7-3 zijn de NEE-activiteiten opgenomen die door minimaal 50% van de studenten (96 studenten of meer) *niet* zijn uitgevoerd op hun opleidings-school. De meeste activiteiten die niet gedaan zijn hebben betrekking op activiteiten op schoolniveau gevolgd door professionaliseringsactiviteiten. Deze activiteiten worden doorgaans door studenten niet als leermogelijkheid benut, wat inhoudt dat studenten weinig ervaringen opdoen als collega en teamlid. De vier activiteiten met het hoogste percentage NEE worden door meer dan 70% van de studenten niet uitgevoerd (meer dan 153 studenten). Het gaat dan om het meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's, activiteiten voor ouders zelf uitvoeren, gesprekken voeren met externe deskundigen en maken van toetsen voor de kinderen.

Activiteiten uit gebruik van (hulp)bronnen komen *niet* voor in het lijstje typische NEE-activiteiten; de zeven (hulp)bronnen worden altijd door minstens de helft van de studenten gebruikt.

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Maken van toetsen (voor de kinderen) (80,10%)
2. Groepsplan maken (64,92%)
3. Registreren van resultaten van leerlingen in het leerling-dossier/volgsysteem (57,59%)
4. Maken van handelingsplannen voor individuele leerlingen (53,40%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

5. Activiteiten voor ouders zelf uitvoeren (85,86%)
6. Gesprekken voeren met externe deskundigen (Ambulant Begeleider) (82,20%)
7. Bezoeken van andere scholen / instellingen waar de school contact mee heeft (71,73%)
8. Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijke gelegenheden voor het team (71,20%)
9. Participeren in bouwvergaderingen (overleg) (64,92%)
10. Gesprek(ken) voeren met de directie (58,64%)
11. Samenwerken/gesprekken voeren met onderwijsondersteunend personeel (bv. klas-senassistent) (54,97%)
12. Teamvergaderingen bijwonen (52,36%)

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

-

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

13. Meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's (97,38%)
 14. Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in en buiten de school) (73,30%)
 15. Deelnemen aan een kenniskring of onderzoek (70,16%)
 16. Intervisie met collega's van de school (69,63%)
 17. POPgesprek met leidinggevende van de school (58,64%)
 18. Observeren van de mentor/collega's in andere groepen (56,54%)
-

FIGUUR 7-3 Activiteiten met hoogste percentage NEE gedaan door studenten (N = 191)

7.5.4 AGENCY EN OPLEIDINGSJAAR, VOOROPLEIDING EN SEXE

Het gedifferentieerde beeld van agency roept de vraag op of er wellicht een patroon te ontdekken is wanneer de agency van studenten uit verschillende opleidingsjaren, met een andere vooropleiding of van een andere sexe beken wordt.

De percentages JA-activiteiten nemen toe naarmate de studenten in een hoger opleidingsjaar komen. Van het totaal aantal activiteiten wordt 49% uitgevoerd

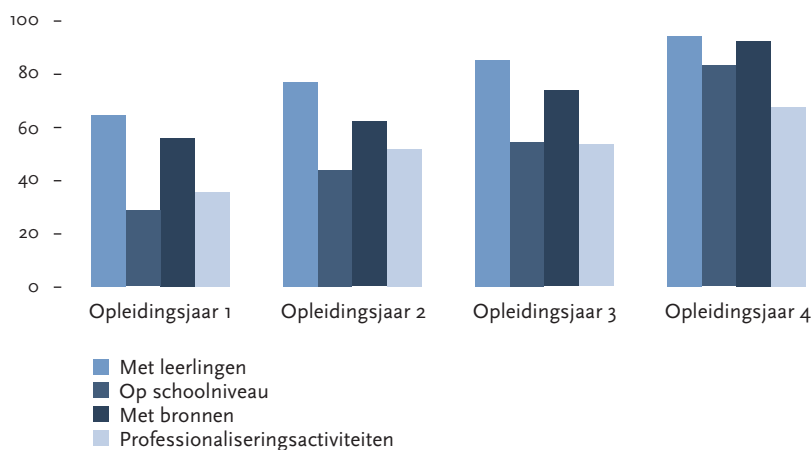
door eerstejaarsstudenten en dit percentage loopt op tot 86% door vierdejaarsstudenten (tabel 7-9). De verschillen tussen de vier opleidingsjaren op het percentage JA- activiteiten zijn significant ($F(3,187) = 35,115$, $p < 0,001$). De toename in JA-activiteiten hangt significant samen met opleidingsjaar (Pearson $r = ,583$, $p < 0,001$).

In paragraaf 7.3 is beschreven dat vierdejaarsstudenten drie tot vier keer zoveel stagedagen hebben op de opleidingsschool in vergelijking met studenten uit de andere opleidingsjaren. Het lijkt daarom logisch dat vierdejaarsstudenten meer activiteiten uitvoeren. Echter, de toename in JA-activiteiten hangt ook na controle voor het aantal stagedagen significant samen met opleidingsjaar (Pearson $r = ,477$, $p < 0,001$).

TABEL 7-9 Percentage JA- en NEE-activiteiten per opleidingsjaar

	N	JA Activiteiten	NIET Activiteiten
Opleidingsjaar 1	13	49 %	51 %
Opleidingsjaar 2	99	63 %	37 %
Opleidingsjaar 3	64	71 %	29 %
Opleidingsjaar 4	15	86 %	14 %

Het beeld dat geschetst is ten aanzien het percentage JA-activiteiten van het totaal aan activiteiten zet door bij de vier typen activiteiten afzonderlijk (figuur 7-4). Voor elk van de vier typen activiteiten zijn de verschillen tussen de opleidingsjaren significant (Leerlingen: $F(3,187) = 25,957$, $p < 0,001$; Schoolniveau: $F(3,187) = 32,452$, $p < 0,001$; Bronnen: $F(3,187) = 11,623$, $p < 0,001$ en Professionaliseringsactiviteiten: $F(3,187) = 8,408$, $p < 0,001$). De tabellen voor elk van de vier typen activiteiten worden gepresenteerd in bijlage 7.7.



FIGUUR 7-4 Staafdiagram percentage JA-activiteiten voor de vier typen per opleidingsjaar

152

Bestudering van de concrete activiteiten die studenten uit elk van de vier opleidingsjaren gedaan hebben laat een aantal opvallende verschillen zien. ‘Nakijken en/of corrigeren van toetsen’ en ‘Registeren van resultaten van leerlingen in het leerlingvolgsysteem’ worden vooral NIET uitgevoerd door eerste- en tweedejaarsstudenten, terwijl derde- en vierdejaarsstudenten deze activiteiten WEL uitvoeren. Ook nemen eerste- en tweedejaars studenten nauwelijks deel aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team. Alleen vierdejaarsstudenten hebben intervisie met collega’s, draaien mee in inwerktrajecten voor nieuwe collega’s en hebben POP-gesprekken³⁴ met de leidinggevende van de school.

Uit een vergelijking van de agency van de studenten voor elk van de drie vooropleidingen blijkt dat er geen significante verschillen zijn in het percentage JA-activiteiten (bijlage 7.8). Dit geldt ook voor een vergelijking van de agency van mannelijke en vrouwelijke studenten (bijlage 7.9). Vooropleiding en sexe zijn dus niet van invloed op de agency van de student.

34 POP-gesprekken staat voor gesprekken over Persoonlijke Ontwikkelings Plannen.

7.5.5 SAMENVATTING

De resultaten uit deze paragraaf laten zien dat studenten het meest activiteiten met leerlingen uitvoeren en het minst bezig zijn met activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten. Opleidingsjaar is een bepalende factor en verklaart een aantal verschillen tussen de studenten. Zo neemt het aantal activiteiten dat studenten uitvoeren toe naarmate de studenten in een hoger opleidingsjaar zitten. Dit geldt niet alleen voor het totaal aan activiteiten, maar ook voor elk van de vier typen activiteiten afzonderlijk.

Er zijn typische JA-activiteiten en NEE-activiteiten te onderscheiden. Typische JA-activiteiten hebben betrekking op het voorbereiden van activiteiten met leerlingen, de feedbackgesprekken in het kader van de eigen ontwikkeling en algemene 'taken' op schoolniveau zoals praten met collega's en koffie zetten. Vier typische NEE-activiteiten zijn het meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's, activiteiten voor ouders zelf uitvoeren, gesprekken voeren met externe deskundigen en maken van toetsen voor de kinderen. Deze activiteiten worden door 70% of meer van de studenten niet gedaan.

De beschrijving van de agency van de studenten heeft duidelijk gemaakt dat er verschillen te onderkennen zijn in de activiteiten die studenten uitvoeren. Het opleidingsjaar van de student is wel van invloed, vooropleiding en sexe niet.

153

7.6 WAARDOOR WORDT DE AGENCY VAN EEN STUDENT BEPAALD?

Uit de literatuurstudie in Hoofdstuk 2 is gebleken dat agency medebepaald wordt door de affordance van een opleidingsschool en kenmerken van de student. In deze paragraaf wordt onderzocht of de verschillen in agency van studenten door deze twee variabelen verklaard kunnen worden. De tweede onderzoeksvraag 'Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?' wordt beantwoord.

7.6.1 ALGEMEEN

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van de 89 complete sets gegevens van affordance, studentkenmerken én agency (zie ook Hoofdstuk 5, paragraaf 5.6.2).

Een vergelijking van de affordance van de deelgroep ($N = 89$) met de rest van het onderzoeksbestand ($N = 94$) laat zien dat de affordance voor beide groepen gelijk is (respectievelijk 63% MAG-, 23% MOET- en 14% NIET-activiteiten) (bijlage 7.10). Ook de agency verschilt niet significant: respectievelijk 67% ($N = 89$)

en 66% JA-activiteiten (N = 102) (bijlage 7.11). De verdeling van de studenten over opleidingsjaar, sexe en over vooropleiding komt ook overeen, net als de gemiddelde leeftijd van de studenten en het aantal stagedagen (N = 89 en N = 102/N=79 voor vooropleiding) (bijlage 7.12 en 7.13).

7.6.2 RELATIE AFFORDANCE EN AGENCY

7.6.2.1 Affordance en agency afzonderlijk

Alvorens op de relatie tussen affordance en agency in te gaan, worden eerst de resultaten voor de groep van 89 respondenten gegeven. In tabel 7-10 en tabel 7-11 worden de antwoorden op affordance (MAG-, MOET- en NIET-activiteiten) voor het totaal aan activiteiten en per type activiteit gegeven.

TABEL 7-10 Affordance (N = 89): percentages en standaarddeviaties MAG-, MOET- en NIET-activiteiten voor alle activiteiten

		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	Gem.	63 %	23 %	14 %
	Sd.	20,50	17,11	10,66

154

TABEL 7-11 Affordance (N = 89): percentages en standaarddeviaties MAG-, MOET- en NIET-activiteiten per type activiteit

Type activiteit		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
1. Met leerlingen (29)	Gem.	58 %	31 %	11 %
	Sd.	23,53	22,33	9,10
2. Op schoolniveau (16)	Gem.	69 %	13 %	18 %
	Sd.	23,89	15,95	19,57
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	80 %	14 %	6 %
	Sd.	24,72	23,59	9,32
4. Professionaliseringsactiviteit (12)	Gem.	56 %	22 %	22 %
	Sd.	24,52	18,38	15,55

Over de agency van deze groep kan gezegd worden dat de studenten 67% van het totaal aan activiteiten wel en 33% niet uitvoeren. In tabel 7-12 worden voor de volledigheid per type activiteit gepresenteerd.

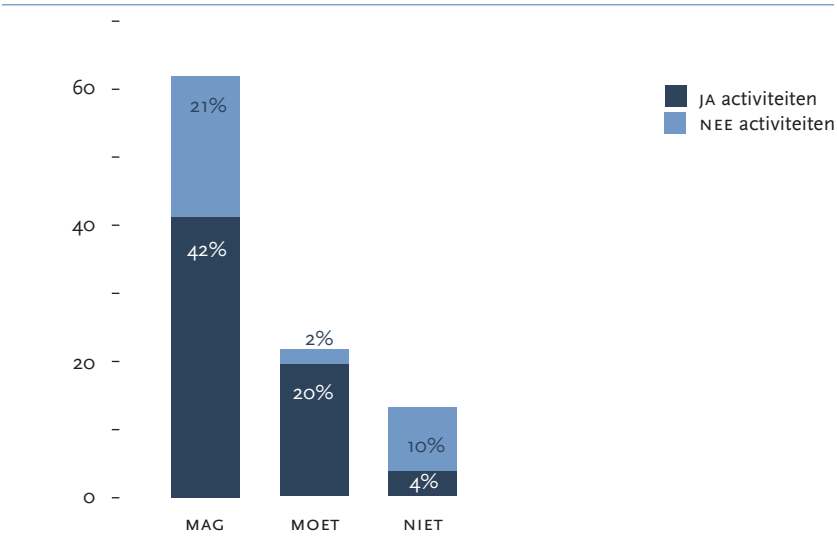
TABEL 7-12 Agency: percentage JA- en NEE-activiteiten per type activiteit (N = 89)

Type activiteit		JA activiteiten	NEE activiteiten
1. Met leerlingen (29)	Gem.	80 %	20 %
	Sd.	12,28	12,28
2. Op schoolniveau (16)	Gem.	51 %	49 %
	Sd.	20,51	20,51
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	69 %	31 %
	Sd.	23,02	23,02
4. Professionaliseringsact. (12)	Gem.	53 %	47 %
	Sd.	19,33	19,33

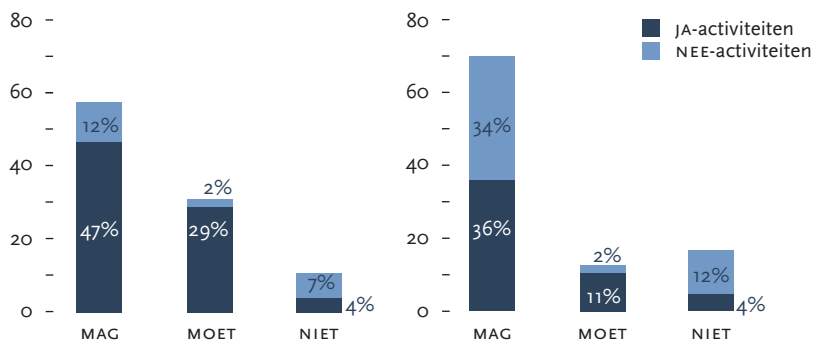
7.6.2.2 Affordance en agency in samenhang

Verondersteld wordt dat de affordance van een opleidingsschool mede bepaalt welke activiteiten studenten kiezen om wel of niet uit voeren. De samenhang tussen affordance en agency is te zien in figuur 7-5, en per type activiteit in tot en met figuur 7-9; hiertoe zijn de antwoorden van elke mentor (affordance) met die van zijn student (agency) aan elkaar gekoppeld. De staven geven weer welk deel van de MAG-activiteiten, welk deel van de MOET-activiteiten en welk deel van de NIET-activiteiten ja of nee door de studenten zijn uitgevoerd.

155

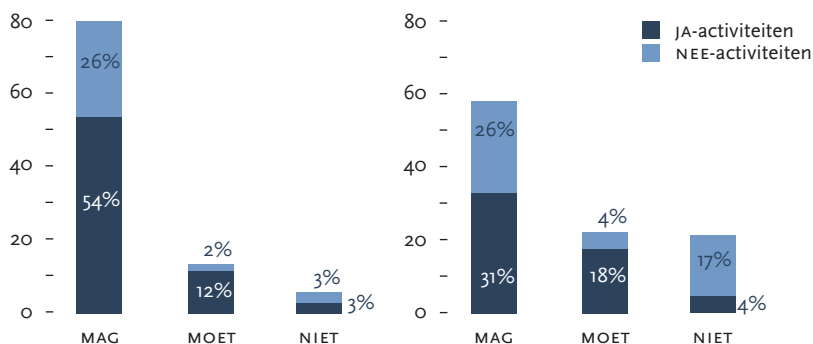


FIGUUR 7-5 AFFORDANCE EN AGENCY IN PERCENTAGES VOOR HET TOTAAL AAN ACTIVITEITEN (64)



FIGUUR 7-6 Affordance en Agency voor activiteiten met leerlingen (links)

FIGUUR 7-7 Affordance en Agency voor activiteiten op schoolniveau (rechts)



FIGUUR 7-8 Affordance en Agency voor gebruik van (hulp)bronnen (links)

FIGUUR 7-9 Affordance en Agency voor professionaliseringsactiviteiten (rechts)

Opvallend is dat studenten procentueel gezien bijna alle activiteiten uitvoeren die tot de verplichte affordance (MOET-activiteiten) behoren en ongeveer twee-derde van de facultatieve (MAG-)activiteiten (figuur 7-5). Dit betekent dat studenten in ieder geval doen wat ze als opdracht krijgen en dat ze ruimschoots gebruik maken van het facultatieve aanbod. Ook valt op dat studenten zelf aangeven een aantal activiteiten wel uit te voeren waarvan de mentor zegt dat deze juist niet open staan. Zo geven studenten zelf aan dat ze leerlingdossiers lezen, resultaten noteren in het leerlingvolgsysteem en een planning maken voor één of meerdere dagen, terwijl de mentor aangeeft dat participatie hieraan *niet* mogelijk is.

Wanneer per type activiteit gekeken wordt, blijkt dat studenten bijna alle MAG- en MOET-activiteiten met leerlingen uitvoeren. Dit in tegenstelling tot activitei-

ten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten; studenten doen hier met name de MOET-activiteiten en maar de helft van de MAG-activiteiten (bijlage 7.14). Het lijkt erop dat studenten de voorkeur geven aan het uitvoeren van activiteiten die met leerlingen te maken hebben en van de andere typen slechts die activiteiten uitvoeren die ze als verplicht ervaren.

Op basis van deze resultaten zou geconcludeerd kunnen worden dat studenten vooral dat doen wat mentoren verplichten en vooral niet doen wat niet opengesteld is. Deze veronderstelde samenhang wordt slechts deels teruggevonden wanneer affordance en agency met elkaar gecorreleerd worden (tabel 7-13). De correlaties laten zien dat het er voor de JA-activiteiten van de studenten er niet toe doet of de mentor de activiteiten facultatief (MAG) dan wel verplicht (MOET) aanbiedt. Dit betekent dus dat studenten niet meer gaan doen als ze van mentoren meer mogen en ook niet meer gaan doen als ze meer moeten. Er is wel een significante correlatie tussen de *niet opengestelde* activiteiten en het *niet* uitvoeren van activiteiten: naarmate mentoren minder activiteiten openstellen, voeren studenten minder activiteiten uit. Of andersom geredeneerd: het *open* stellen van activiteiten - facultatief én verplicht samen - is een significante factor³⁵: *hoe meer* activiteiten de mentor openstelt *des te meer* activiteiten een student uitvoert.

TABEL 7-13 Correlatie tussen Affordance en Agency (JA-activiteiten) (N = 89)

AFFORDANCE % Activiteiten	AGENCY % JA- activiteiten
MAG	,138
MOET	,078
NIET	-,393**

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Kijkend naar elk van de vier typen activiteiten uit de affordance in relatie tot de agency van de student, kan gesteld worden dat naarmate de mentor meer activiteiten met leerlingen, meer activiteiten op schoolniveau en meer professionaliseringsactiviteiten openstelt (MAG en MOET samen) de student deze activiteiten ook meer kiest en uitvoert. Het openstellen van het gebruik van (hulp) bronnen en het daadwerkelijk gebruiken van de hulpbronnen door studenten laten echter geen significante samenhang zien (bijlage 7.15).

35 Bij agency is de som van het percentage JA-activiteiten en het percentage NEE-activiteiten 100%. Bij affordance is de som van enerzijds het percentage MAG- en MOET-activiteiten én anderzijds het percentage NIET-activiteiten ook 100%. Een negatieve correlatie tussen de NIET-activiteiten van affordance en de JA-activiteiten van agency houdt een positieve correlatie in tussen de MAG- en MOET-activiteiten van affordance en de JA-activiteiten van agency.

7.6.2.3 Invloed van affordance op agency

Om te onderzoeken op welke wijze affordance precies van invloed is op agency wordt een regressieanalyse uitgevoerd van het percentage MAG- en het percentage MOET-activiteiten op het percentage JA-activiteiten³⁶. De resultaten laten zien dat het percentage activiteiten dat door de mentor als facultatief of verplicht wordt opengesteld samen 16% van de variantie in de agency verklaren (tabel 7-14). Dat wil zeggen dat wat studenten kiezen inderdaad bepaald wordt door de activiteiten die de mentor voor hen openstelt, maar dat dit in niet zo hoge mate is.

TABEL 7-14 Multiple regressieanalyse voor totaal aan JA-activiteiten met totaal aan MAG- en MOET-activiteiten (N = 89)

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,163	% MAG-activiteiten	,497	,124	,76
		% MOET-activiteiten	,568	,148	,73

p < 0,001

158

In drie afzonderlijke regressieanalyses is voor respectievelijk activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten³⁷ nagegaan op welke wijze de affordance (MAG/MOET) van invloed is op de agency van de student (JA-activiteiten). Deze analyses laten hetzelfde beeld zien als voor het totaal aan activiteiten (bijlage 7.16): respectievelijk 11% verklaarde variantie voor leerlingen, 16% voor activiteiten op schoolniveau en 9% voor professionaliseringsactiviteiten. Ook hier blijkt dat de agency van de student bepaald wordt door de affordance van de mentor, maar dat het niet om een heel groot aandeel gaat.

7.6.3 RELATIE STUDENTKENMERKEN EN AGENCY

In deze paragraaf wordt beschreven hoe achtergrondkenmerken, persoonskenmerken en manieren waarop studenten leren in de praktijk de keuze van activiteiten door de student beïnvloeden.

7.6.3.1 Achtergrondkenmerken

Bij het beschrijven van de agency van de student is geconcludeerd dat het aantal activiteiten dat de student daadwerkelijk uitvoert significant verschillend is voor elk van de vier opleidingsjaren. Naarmate de studenten in een hoger

³⁶ Het percentage NIET-activiteiten uit affordance en het percentage NEE-activiteiten uit agency zijn niet opgenomen, omdat ze complementair zijn aan respectievelijk de MAG- en MOET- en de JA-activiteiten.

³⁷ Er is geen regressieanalyse gedaan voor de activiteiten uit 'Gebruik van (hulp)bronnen' aangezien er daar géén significante correlatie is tussen affordance en agency.

opleidingsjaar komen, neemt het aantal activiteiten met leerlingen, op school-niveau en het gebruik van (hulp)bronnen significant toe³⁸. Middels een regres-sieanalyse is onderzocht hoe bepalend opleidingsjaar is voor de agency van de student. Het blijkt dat opleidingsjaar 32% van de variantie in de totale agency van de student verklaart (tabel 7-16).

TABEL 7-15 Significante resultaat van de regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,320	Opleidingsjaar	9,278	1,44	,57

p < 0,001

Regressieanalyses per type activiteit met opleidingsjaar maken duidelijk dat opleidingsjaar 33% van de variantie in de JA- activiteiten met leerlingen, 30% in de JA-activiteiten op schoolniveau en 11% in het JA gebruiken van (hulp) bronnen bepaalt (bijlage 7.18). Dit betekent dat opleidingsjaar een bepalende factor is voor de totale agency en de agency met leerlingen en op schoolniveau. Minder invloed heeft opleidingsjaar op het gebruik van (hulp)bronnen.

7.6.3.2 Persoonskenmerken

In tabel 7-16 worden de gemiddelde scores op de persoonskenmerken van de studenten afgebeeld. De scores op de schalen liggen tussen 1 en 5. De 89 stu-denten laten zich karakteriseren door een meer dan gemiddeld zelfvertrouwen en een meer dan gemiddelde nauwgezetheid en locus of control. Ze zijn in hoge mate gemotiveerd voor de opleiding die ze volgen en hun faalangst ligt onder de gemiddelde score van 3,00.

159

TABEL 7-16 Gemiddeldes en standaarddeviaties op de persoonskenmerken (N = 89)

Persoonskenmerken	Gem.	Sd.
Zelfvertrouwen	3,91	,30
Nauwgezetheid	3,82	,48
Faalangst	2,74	,55
Motivatie	4,13	,59
Locus of control	3,82	,33

38 In bijlage 7.17 zijn de correlaties tussen opleidingsjaar en agency voor het totaal aan activiteiten en per type activiteit opgenomen. De correlatie met professionaliseringsactiviteiten is bij deze groep niet significant.

Tabel 7-17 laat zien dat van de vijf persoonskenmerken alleen nauwgezetheid significant samenhangt met het totaal aan activiteiten dat studenten uitvoeren. Oftewel, naarmate studenten zorgvuldiger, efficiënter, meer systematisch werken en meer gewetensvol zijn, voeren ze meer activiteiten uit.

TABEL 7-17 Correlatie tussen Persoonskenmerken en Agency (JA-activiteiten) (N = 89)

PERSOONSKENMERKEN	AGENCY % JA-activiteiten
Zelfvertrouwen	,199
Nauwgezetheid	,280**
Faalangst	-,048
Motivatie	,084
Locus of control	,082

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Eenzelfde patroon is te herkennen in de correlaties tussen de persoonskenmerken en de agency per type activiteit (bijlage 7.19). Er is sprake van een significante correlatie tussen nauwgezetheid en JA-activiteiten met leerlingen, JA-activiteiten op schoolniveau en op JA-professionaliseringsactiviteiten. De samenhang is minder sterk dan met het totaal aan JA-activiteiten. Er is géén samenhang met het gebruik van (hulp)bronnen.

Een regressieanalyse met nauwgezetheid en het totaal aan JA-activiteiten maakt duidelijk dat nauwgezetheid bijna 8% van de variantie in de agency verklaart (tabel 7-18). Het resultaat wordt als significant aangeduid, maar het percentage verklaarde variantie is relatief gering.

TABEL 7-18 Significant resultaat van de regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,078	Nauwgezetheid	7,80	2,87	,28

p < 0,01

Uit de resultaten van regressieanalyses met nauwgezetheid en JA-activiteiten met leerlingen, JA-activiteiten op schoolniveau en JA-professionaliseringsactiviteiten blijkt dat ook nu nauwgezetheid een beïnvloedende factor is. Het verklaart respectievelijk voor activiteiten met leerlingen 4,8%, op schoolniveau 5,4% en voor professionaliseringsactiviteiten 5,0% van de variantie (bijlage

7.20). Echter, ook voor elk van de drie typen activiteiten is de door nauwgezetheid verklaarde variantie laag.

7.6.3.3 Manieren van leren in de praktijk

De scores op de vijf schalen ‘manieren van leren in de praktijk’ kunnen liggen tussen 1,00 en 5,00 (Hoofdstuk 5, tabel 5-9). In tabel 7-19 is te zien dat de gemiddelde scores op elk van de vijf schalen onder het gemiddelde van de schaal (3,00) liggen. Dit betekent dat studenten in hun leren in de praktijk neigen naar leren op basis van concrete ervaringen (2,38). Ze laten daarbij de theorie een rol spelen (2,50) en ze vinden het belangrijk inzicht te hebben in hoe ze iets kunnen uitvoeren (2,35). Ze hebben iets meer voorkeur voor onderzoekend leren dan voor het bewandelen van gebaande paden (2,60). De gemiddelde score op regulatie (2,99) duidt erop dat ze geen uitgesproken voorkeur hebben voor externe of interne regulatie.

TABEL 7-19 Gemiddeldes en standaarddeviaties voor de manieren van leren in de praktijk (N = 89)

Manieren van leren in de praktijk	Gem.	Sd.
Concreet Ervaren	2,38	,48
Abstract Conceptualiseren	2,50	,53
Reflectief Observeren	2,35	,45
Actief Experimenteren	2,60	,74
Regulatie	2,99	,51

De correlaties tussen de manieren van leren in de praktijk en de agency van de student (JA-activiteiten) zijn berekend. Vier van de vijf manieren van leren in de praktijk hangen samen met het totaal aantal activiteiten dat studenten uitvoeren. Het betreft abstract conceptualiseren, reflectief observeren, actief experimenteren en regulatie (bijlage 7.21). Alleen concreet ervaren, dat wil zeggen leren door gebruik te maken van praktijkervaringen, correleert niet significant.

Correlaties tussen de vijf manieren van leren en agency per type activiteit laten een divers beeld zien (tabel 7-20). Het uitvoeren van meer activiteiten met leerlingen hangt samen met een voorkeur voor actief experimenteren, het uitvoeren van meer activiteiten op schoolniveau met reflectief observeren en, sterker, met interne regulatie. Het meer gebruiken van bronnen hangt samen met abstract conceptualiseren, reguleren en het sterkst met reflectief observeren. Geen enkele manier van leren in de praktijk hangt samen met het meer of minder uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten.

TABEL 7-20 Correlatie tussen Manieren van Leren in de praktijk en Agency (JA-activiteiten) per type activiteit (N = 89)

MANIEREN VAN LEREN IN DE PRAKTIJK	AGENCY			
	Leerlingen % JA	School % JA	Bronnen % JA	Professionalisering % JA
Concreet Ervaren	,116	,072	,136	-,054
Abstract Conceptualiseren	-,157	-,190	-,256*	-,092
Reflectief Observeren	-,156	-,227*	-,296**	-,196
Actief Experimenteren	-,220*	-,183	-,157	-,067
Regulatie	,168	,274**	,214*	,033

* significant op 0,01 (2-zijdig)

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Er zijn afzonderlijke regressieanalyses uitgevoerd met abstract conceptualiseren, reflectief observeren, actief experimenteren en regulatie en de agency van de student. Geconcludeerd kan worden dat ze elk een deel van de variantie verklaren. Voor abstract conceptualiseren is dat 4,5%, voor reflectief observeren 6,9%, voor actief experimenteren 4,4% en voor regulatie 5,1% (bijlage 7.22). De verklaarde varianties zijn ook nu zeer gering.

Wanneer deze vier manieren van leren in een stapsgewijze regressieanalyse worden ingevoerd, blijkt dat reflectief observeren vooral als verklarende variabele werkt (tabel 7-21). De andere manieren van leren vervallen. Dit heeft wellicht te maken met de onderlinge samenhang tussen reflectief observeren enerzijds en abstract conceptualiseren, actief experimenteren en regulatie anderzijds. Geconcludeerd kan worden dat naarmate studenten meer willen begrijpen hoe en wat zij geleerd hebben, ze meer verschillende activiteiten uitvoeren dan studenten die gericht zijn op het eindresultaat.

TABEL 7-21 Significante resultaten van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,069	Reflectief observeren	-6,694	3,10	-,23

p < 0,05

In regressieanalyses voor elk van de vier typen activiteiten zijn telkens die manieren van leren opgenomen die significante correlaties hebben laten zien (tabel 7-20 en bijlage 7.23). Actief experimenteren is van invloed op het percentage activiteiten met leerlingen dat studenten uitvoeren: het verklaart 4,9% van de variantie. Studenten die zelf actief activiteiten zoeken doen meer dan de studenten die volgamer zijn en zich meer laten leiden door vooraf uitgezette opdrachten en taken.

In de keuze voor activiteiten op schoolniveau blijken zowel reflectief observeren (5,2%) als ook regulatie (7,5%) een rol te spelen. Een stapsgewijze regressieanalyse maakt duidelijk dat regulatie verantwoordelijk is voor het verklaren van 7,5% variantie (tabel 7-22). Studenten die zelf het eigen leerproces sturen voeren meer activiteiten op schoolniveau uit dan die studenten die het leren laten afhangen van sturing door anderen.

TABEL 7-22 Significante resultaten van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten School

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,08	Regulatie	10,94	4,12	,27

$p < 0,01$

163

Drie manieren van leren in de praktijk hebben invloed op het aantal activiteiten met bronnen die studenten uitvoeren: abstract conceptualiseren (6,5%), reflectief observeren (8,8%) en regulatie (4,6%) (bijlage 7.23). Reflectief observeren verklaart het grootste deel van de verschillen (8%) (tabel 7-23). Naarmate studenten meer inzicht willen hebben in wat en hoe ze geleerd hebben gebruiken ze duidelijk meer bronnen dan studenten die meer gericht zijn op het neerzetten van een goed eindproduct. De gerapporteerde resultaten zijn allemaal significant, maar ook nu dient opgemerkt te worden dat de variantie die door de manieren van leren van studenten in de praktijk verklaard wordt zeer gering is.

TABEL 7-23 Significant resultaat van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten School

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (hulp)bronnen	,09	Reflectief observeren	-15,19	4,12	-,30

$p < 0,01$

7.6.4 SAMENVATTING

De resultaten in deze paragraaf worden samengevat in tabel 7-24. Hierin zijn de variabelen opgenomen die van invloed zijn op de totale agency van de student en de agency per type activiteit.

TABEL 7-24 Samenvatting resultaten regressieanalyses (R^2) op Agency (JA-activiteiten totaal en per type activiteit)

	AGENCY				
	Totaal	Leerlingen	School	Bronnen	Professionalisering
	% JA	% JA	% JA	% JA	% JA
% MAG/MOET *	0,16	0,01	0,16		0,09
Opleidingsjaar	0,32	0,33	0,30	0,11	
Zelfvertrouwen					
Nauwgezetheid	0,08	0,05	0,05		0,05
Faalangst					
Motivatatie					
Locus of control					
Concreet Ervaren					
Abstract Conceptualiseren					
Reflectief Observeren	0,07			0,09	
Actief Experimenteren		0,05			
Regulatie			0,08		

* Bij de regressie met agency van de vier typen activiteiten wordt met MAG/MOET de affordance van het betreffende type activiteit bedoeld

Conclusie is dat de totale agency van de student beïnvloed wordt door het opleidingsjaar, het aanbod dat de mentor openstelt (MAG en MOET) en door de nauwgezetheid van de student. Ditzelfde geldt ook voor de agency met leerlingen en voor de agency op schoolniveau. Voor de agency met bronnen en professionaliseringsactiviteiten geldt dit niet; een of meer van de genoemde variabelen hebben daar geen invloed. Over de manieren van leren in de praktijk kan gezegd worden dat er niet één bepaalde manier van leren is die telkens invloed heeft.

Het betreft hier resultaten van analyses met affordance en studentkenmerken afzonderlijk. De vraag is nu op welke wijze ze samen verschillen in agency verklaren.

7.6.5 RELATIE AFFORDANCE, STUDENTKENMERKEN EN AGENCY

7.6.5.1 Effecten op agency voor het totaal aan activiteiten

De resultaten tot nu toe hebben laten zien dat de agency voor het totaal aan activiteiten beïnvloed wordt door de affordance en door de studentkenmerken opleidingsjaar, nauwgezetheid en reflectief observeren.

De invloed van deze vier variabelen op het totaal aantal JA-activiteiten is berekend via een stapsgewijze regressieanalyse. Daaruit blijkt dat opleidingsjaar, de activiteiten die opengesteld worden door de mentor en nauwgezetheid samen 40% van de verschillen in agency verklaren (tabel 7-25). Opleidingsjaar verklaart het merendeel van de variantie, namelijk 32%.

TABEL 7-25 Significante resultaten van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,40	Opleidingsjaar	7,536	1,501	,46
		Nauwgezetheid	5,877	2,357	,21
		Affordance OPEN	,259	,115	,21

$p < 0,001$

165

7.6.5.2 Effecten op agency per type activiteit

Activiteiten met leerlingen

Op het uitvoeren van activiteiten met leerlingen hebben affordance, opleidingsjaar, nauwgezetheid en actief experimenteren invloed. De uitkomsten van de stapsgewijze regressieanalyse laten zien dat opleidingsjaar de meest bepalende variabele is en in zijn eentje 33% van de verschillen in agency met leerlingen verklaart (tabel 7-26).

TABEL 7-26 Significante resultaat van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Leerlingen	,33	Opleidingsjaar	8,671	1,329	,57

$p < 0,001$

Activiteiten op schoolniveau

De keuze voor het uitvoeren van activiteiten op schoolniveau is afhankelijk van de affordance (activiteiten op schoolniveau) en van de studentkenmerken opleidingsjaar, nauwgezetheid en regulatie.

Uit de stapsgewijze regressieanalyse blijkt dat opleidingsjaar, affordance (open) en nauwgezetheid samen 39% van de variantie verklaren (tabel 7-27). Ook nu verklaart opleidingsjaar het grootste deel, namelijk 30%.

TABEL 7-27 Significante resultaten van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,39	Opleidingsjaar	11,603	2,258	,46
		Affordance OPEN School	,258	,093	,25
		Nauwgezetheid	7,804	3,690	,18

$p < 0,001$

166

Gebruik van (hulp)bronnen

De keuze voor het gebruik van hulpbronnen is afhankelijk van opleidingsjaar en reflectief observeren. Het blijkt dat beide variabelen samen 18% van de verschillen in het daadwerkelijk gebruiken van bronnen door de studenten verklaren (tabel 7-28).

TABEL 7-28 Significante resultaten van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (hulp)bronnen	,18	Opleidingsjaar	8,466	2,809	,30
		Reflectief Observeren	-12,886	5,079	-,25

$p < 0,001$

Professionaliseringsactiviteiten

Het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten door studenten wordt beïnvloed door de affordance (professionaliseringsactiviteiten) en door de nauwgezetheid van de studenten zelf. Wanneer beide variabelen meegenomen worden in een stapsgewijze regressieanalyse blijkt dat de agency van de student in dit geval vooral beïnvloed wordt door het aantal professionaliseringsactiviteiten dat door mentoren wordt opengesteld: 9% (tabel 7-29).

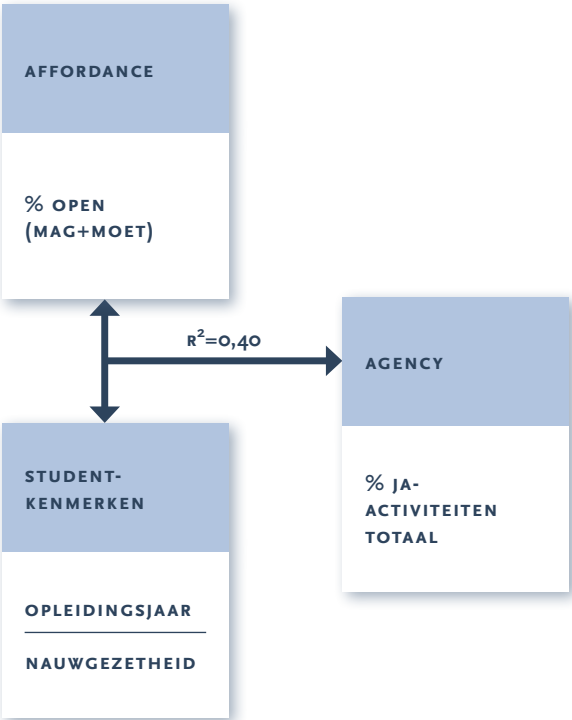
TABEL 7-29 Significant resultaat van de stapsgewijze regressieanalyse op percentage JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Prof.	,09	Affordance OPEN Prof.	,374	,126	,30

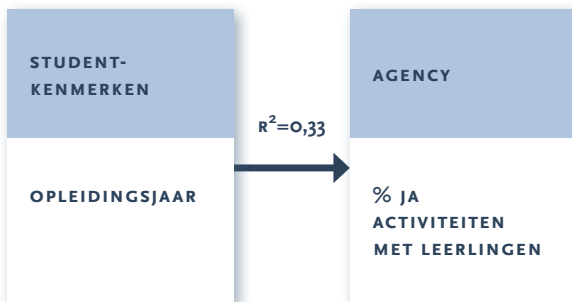
p < 0,001

7.6.6 SAMENVATTING

De resultaten uit stapsgewijze regressieanalyses zijn samen te vatten in onderstaande figuren (figuur 7-10, figuur 7-11, figuur 7-12, figuur 7-13 en figuur 7-14). In de figuren zijn de affordance en studentkenmerken opgenomen die van invloed zijn op de agency van de student. De verklaarde variantie van de variabelen samen kan afgeleid worden uit R².

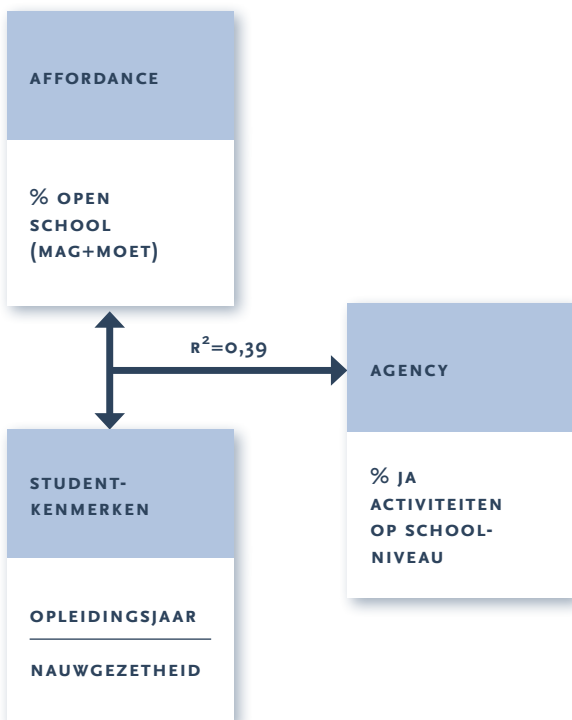


FIGUUR 7-10 Verklarende variabelen voor Agency - totaal aan activiteiten (64)

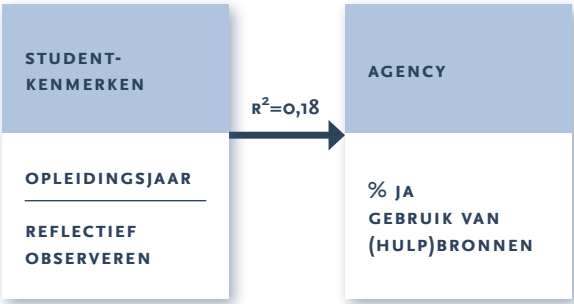


FIGUUR 7-11 Verklarende variabele voor Agency - activiteiten met leerlingen (29)

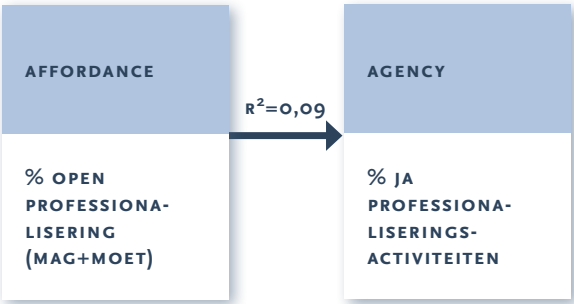
168



FIGUUR 7-12 Verklarende variabele voor Agency - activiteiten op schoolniveau (16)



FIGUUR 7-13 Verklarende variabele voor Agency - het gebruik van (hulp)bronnen (7)



FIGUUR 7-14 Verklarende variabele voor Agency - professionaliseringsactiviteiten (12)

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de bepalende variabelen voor de totale agency ook de bepalende variabelen zijn voor de agency op schoolniveau. Dit geldt niet voor de agency van de andere drie typen activiteiten. Deze drie typen activiteiten worden elk op hun eigen manier door een of meerdere variabelen beïnvloed.

Kijkend naar alle resultaten is te zien dat opleidingsjaar en affordance de variabelen zijn die het meest voorkomen. Echter, noch opleidingsjaar, noch affordance (MAG en MOET) spelen bij alle typen activiteiten altijd een rol. De invloed van persoonlijke kenmerken en manieren van leren in de praktijk is gering.

7.7 CONCLUSIES

Doel van het hoofdstuk was het beschrijven van de agency van de student en op welke wijze affordance en studentkenmerken van invloed zijn op agency. De agency van de student wordt beschreven aan de hand van het percentage en het soort activiteiten dat studenten uitvoeren tijdens hun stageperiode. Het gaat daarbij om activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, het gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten. De resultaten laten zien dat studenten gemiddeld genomen 66% van de activiteiten uitvoeren en 44% niet. Ze hebben een voorkeur voor het uitvoeren van activiteiten met leerlingen en ze voeren het minst activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten uit. De agency verschilt sterk per student. De uitersten laten zich beschrijven door enerzijds een student die slechts 25% van de activiteiten uitvoert en anderzijds door een student die 98% doet. Ook voor elk van de afzonderlijke activiteiten zijn grote verschillen waar te nemen. Er is één activiteit die door alle studenten wordt uitgevoerd en aan de andere kant is er één activiteit die door slechts twee studenten wordt uitgevoerd. Op basis van de percentages kunnen een aantal typische JA-activiteiten en een aantal typische NEE-activiteiten aangewezen worden. Van de 20 typische JA-activiteiten komen er 15 uit het type activiteiten met leerlingen. De typische NEE-activiteiten hebben doorgaans betrekking op activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten. Dit betekent dat het leren van de student op de werkplek zich vooral afspeelt in de groep waarin zij stage loopt en veel minder, of zelfs nauwelijks, op het niveau van de school.

170

De agency van de studenten ziet er in elk van de vier opleidingsjaren anders uit. Zo neemt het aantal activiteiten dat studenten uitvoeren toe naarmate ze in een hoger opleidingsjaar zitten. Dit geldt zowel voor het totaal aan activiteiten, als ook voor elk van de vier typen activiteiten afzonderlijk. Ook worden per opleidingsjaar andere activiteiten uitgevoerd.

Het conceptueel model laat zien dat affordance en studentkenmerken van invloed zijn op de agency van de student. De resultaten van dit onderzoek bevestigen de samenhang tussen affordance, studentkenmerken en agency, maar nuanceren de veronderstelde invloed.

Wanneer naar de invloed van affordance wordt gekeken kan geconcludeerd worden dat het nauwelijks uitmaakt of activiteiten facultatief dan wel verplicht worden aangeboden, maar het feit dat activiteiten worden aangeboden maakt dat studenten de activiteiten gaan uitvoeren. Uitzondering is het gebruik van (hulp)bronnen; daar heeft de affordance vanuit de mentor geen invloed op de keuze van de studenten.

Van de studentkenmerken hebben voornamelijk opleidingsjaar, nauwgezetheid en drie manieren van leren in de praktijk (reflectief observeren, actief

experimenteren en regulatie) invloed op de agency van de student. Opleidingsjaar heeft grote invloed op de totale agency en op drie van de vier typen activiteiten; alleen de keuze voor professionaliseringsactiviteiten wordt niet beïnvloed door het opleidingsjaar van de student. De invloed van nauwgezetheid en van de drie manieren van leren is vele malen kleiner dan die van opleidingsjaar. Een analyse van de effecten van affordance en studentkenmerken op de agency laat zien dat als verklarende variabelen slechts opleidingsjaar, de affordance van de mentor (MAG en MOET samen), nauwgezetheid en reflectief observeren overblijven. Bijzonder opvallend is dat de agency met leerlingen, juist de activiteiten die studenten het meeste uitvoeren, enkel en alleen wordt beïnvloed door opleidingsjaar. De affordance van de opleidingsschool speelt daarin dus geen rol. De keuze voor professionaliseringsactiviteiten wordt als enige niet door opleidingsjaar beïnvloed, alleen daar speelt de affordance van de mentor een bepalende rol.

Gesteld kan worden dat de veronderstelling dat affordance van de opleidingsschool in grote mate bepalend is voor de agency van de student, door deze resultaten niet eenduidig onderschreven wordt. Niet de affordance, maar opleidingsjaar blijkt de belangrijkste bepalende factor te zijn.



Samenhang tussen Agency en Competentieontwikkeling

8

Opzet van het onderzoek naar de relatie tussen agency en competentieontwikkeling

In dit hoofdstuk staat de opzet van het onderzoek naar de relatie tussen agency en competentieontwikkeling centraal. In de eerste paragraaf worden het conceptueel model en de bijbehorende onderzoeksvragen gepresenteerd, gevolgd door een beschrijving van de context (paragraaf 8.2) en de respondenten (paragraaf 8.3). Paragraaf 8.4 betreft het meetbaar maken van competentieontwikkeling en de gebruikte meetinstrumenten³⁹. Daarna worden in achtereenvolgens het onderzoeksdesign, de dataverzameling en de respons beschreven. In paragraaf 8.9 wordt een analyse van de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten gegeven. Het hoofdstuk eindigt met een concluderende paragraaf.

175

8.1 INLEIDING

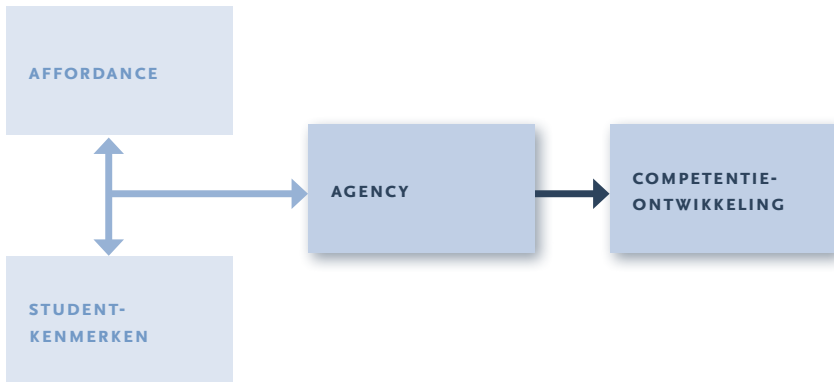
In het onderzoek staat de vraag naar kwaliteit van de opleidingsschool centraal. In het eerste deelonderzoek (hoofdstukken 5, 6 en 7) is een analyse gemaakt van de affordance van de opleidingsscholen, de agency van studenten en van de relatie tussen affordance en studentkenmerken enerzijds en agency anderzijds. Dit hoofdstuk handelt over het tweede deelonderzoek en stelt kwaliteit van de opleidingsschool in de vorm van competentieontwikkeling van de student aan de orde. Doel is het exploreren en beschrijven van de relatie tussen de agency van de student en haar competentieontwikkeling. De volgende onderzoeksvraag wordt beantwoord:

‘Welke relatie bestaat er tussen agency van de student en haar competentieontwikkeling?’

De onderzoeksvraag heeft betrekking op het rechtergedeelte van het conceptuele model (figuur 8-1).

39 Het meetbaar maken van het concept agency en de beschrijving van het bijbehorende meetinstrument is reeds beschreven in hoofdstuk 5 (paragraaf 5.4.2). Om die reden wordt in dit hoofdstuk alleen aandacht besteed aan het meetbaar maken van competentieontwikkeling.

Beantwoording van deze onderzoeksvraag leidt samen met de resultaten uit het eerste deel van het onderzoek tot beantwoording van de hoofdvraag: 'Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?'



FIGUUR 8-1 Conceptueel model: rechtergedeelte staat centraal in dit deel van het onderzoek

8.2 BESCHRIJVING VAN DE CONTEXT

Aan dit deelonderzoek is meegewerkt door tweede- en derdejaarsstudenten van pabo A en hun mentoren. Het betreft studenten en mentoren van 18 opleidingsscholen, verdeeld over de drie scholengroepen die samenwerken met pabo A. In hoofdstuk 5, paragraaf 5.2 wordt de context van deze opleidingsscholen en het opleidingstraject voor hun studenten beschreven.

Het opleidingstraject voor *tweede- en derdejaarsstudenten* is afgestemd op de visie en ideeën die specifiek geformuleerd zijn voor opleiden in de school. De studenten worden op de opleiding begeleid door instituutsopleiders en op de opleidingsschool door hun mentoren en de opleider in de school. Binnen het traject wordt vanuit persoonlijke leerdoelen van de student invulling gegeven aan het werkplekleren (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.2).

Het curriculum van de opleiding is opgebouwd uit drie fasen: propedeusefase (niveau 1), kernfase (niveau 2) en afstudeerfase (niveau 3). Tijdens elk van de drie fasen staan de zeven competenties van SBL centraal (SBL, 2007a). Deze zijn voor elk van de drie niveaus uitgewerkt naar indicatoren. Beoordeling van studenten vindt op de opleiding en in de stage plaats aan de hand van deze

indicatoren. Omdat de indicatoren per fase verschillen, zijn de competentiebeoordelingen van studenten uit de drie verschillende fasen niet met elkaar te vergelijken. De kernfase omvat het tweede en derde opleidingsjaar en voor het beoordelen van de competenties wordt voor tweede- als derdejaarsstudenten *dezelfde* set indicatoren gebruikt. Aan het einde van de kernfase wordt verondersteld dat de studenten de competenties op het beschreven niveau laten zien. Omdat het aantal studenten in de kernfase veruit het grootst is, werken alleen zij en hun mentoren mee aan het onderzoek.

Omdat tussen pabo A en pabo B verschillen zitten in de formulering van de indicatoren, zijn de resultaten van de beoordelingen beide opleidingen niet vergelijkbaar. Het aantal mentoren op opleidingsscholen van pabo A is groter dan van pabo B (Hoofdstuk 6, tabel 6-2). Om die reden is gekozen tweede- en derdejaarsstudenten en mentoren van opleidingsscholen van pabo A te benaderen.

De tweede- en derdejaarsstudenten lopen gedurende de onderzoeksperiode minimaal 25 dagen stage op een opleidingsschool.

8.3 DE RESPONDENTEN

177

Aan dit deelonderzoek wordt deelgenomen door twee groepen respondenten: mentoren en hun studenten. Er is gekozen om, naast studenten, de mentoren de competentiebeoordeling in te laten vullen, omdat zij als dagelijks begeleiders van de studenten het beste zicht hebben op het functioneren van hun studenten. De beoordeling die de mentoren en de studenten invullen voor het onderzoek geldt ook als beoordeling voor de opleiding.

8.3.1 DE MENTOREN

Voorafgaand aan het onderzoek is aan de besturen en directies van de opleidingsscholen goedkeuring gevraagd om de mentoren van de tweede- en derdejaarsstudenten te benaderen voor dit onderzoek. Besturen en directies hebben medewerking toegezegd. De mentoren op de 18 opleidingsscholen zijn, mede via een brief van de directie van de opleiding, uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek naar competentieontwikkeling (bijlage 8.1).

8.3.2 DE STUDENTEN

Voorafgaand aan het onderzoek is aan de directie van de opleiding goedkeuring gevraagd voor het uitvoeren van het onderzoek en zijn de betrokken instituutsopleiders op de hoogte gesteld. De studenten uit de twee opleidingsjaren

zijn door de directie van pabo A verplicht deel te nemen aan het onderzoek. De noodzaak van het onderzoek is toegelicht in een begeleidende brief (bijlage 8.1).

8.4 DE MEETINSTRUMENTEN ‘COMPETENTIEONTWIKKELING’

8.4.1 INLEIDING

Doel van opleiden in de school is het afleveren van startbekwame leraren. Startbekwaamheid van studenten wordt aan het eind van de opleiding beoordeeld aan de hand van een set indicatoren van de zeven competenties van SBL (SBL, 2007a). Het onderzoek sluit hierbij aan en gebruikt dezelfde set indicatoren om de kwaliteit van de opleidingsschool te meten. De mate van kwaliteit wordt beschreven in termen van realisatie van competentieontwikkeling bij studenten. In hoofdstuk 4 (paragraaf 4.4.4) is beschreven dat in dit onderzoek competentieontwikkeling wordt gemeten op basis van vier van de zeven competenties: 1. interpersoonlijk competent, 2. pedagogisch competent, 3. vakinhoudelijk & vakdidactisch competent en 4. organisatorisch competent.

8.4.2 REFLECTIE VOORAF

Bij competenties en het beoordelen van competenties zijn kanttekeningen te plaatsen ten aanzien van de validiteit en berouwbaarheid (Van Merriënboer, Van der Klink, & Hendriks, 2002; Shavelson, 2010; Baartman & Ruijs, 2011). Ten aanzien van de validiteit van de SBL-competenties kan gezegd worden dat deze competenties in overleg met het beroepenveld zijn samengesteld en vervolgens wettelijk zijn vastgelegd (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004c; SBL, 2007a). In de lerarenopleidingen worden de kwalificatie-eisen middels de SBL-competenties geformuleerd en gebruikt om studenten tijdens en bij afronding van de opleiding te beoordelen (LPBO, 2007; SBL, 2007a; LPBO, 2010a). Opleiders, studenten en mentoren zijn bekend met de competenties en hun indicatoren (LPBO, 2010b, 2010a).

Om de betrouwbaarheid bij het meten van de competentieontwikkeling te verhogen zijn twee keuzes gemaakt. Ten eerste zijn naast de mentoren ook de studenten gevraagd de beoordeling over het functioneren van de student op de vier competenties in te vullen. Hierdoor is het resultaat niet alleen gebaseerd op de mening van de mentor, maar wordt deze tevens afgezet tegen het beeld dat de student zelf heeft over haar functioneren. Immers, studenten volgen hun eigen ontwikkeling gedurende langere tijd en kunnen daardoor hun beoordeling in breder perspectief plaatsen dan de mentoren, die hun oordeel moeten baseren op het functioneren van de student gedurende één

stageperiode. Over zelfbeoordelingen wordt gesteld dat ze niet per definitie leiden tot betrouwbare resultaten. Ze worden gezien als te subjectief, ze kunnen leiden tot overschatting of onderschatting of kunnen beïnvloed worden door het feit dat er consequenties aan de beoordeling vast zitten (Falchikov & Boud, 1989; Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003). Daar tegenover staat dat studenten juist prima in staat blijken te zijn de eigen competenties te beoordelen (Baartman & Ruijs, 2011). Door de uitkomsten van de metingen van mentoren en studenten beide te gebruiken en met elkaar te vergelijken, wordt het totale functioneren van de student vanuit meer dan een gezichtspunt in beeld gebracht. De beoordeling van de ontwikkeling van de student wordt hiermee meer recht gedaan.

De tweede manier om de betrouwbaarheid te verhogen is door de vier competenties op twee momenten te meten, namelijk kort na aanvang van de stageperiode van de studenten en direct aan het einde van de stageperiode. Op deze wijze wordt twee keer de 'actuele' stand van zaken vastgesteld. Hierdoor hoeft de competentieontwikkeling niet achteraf (retrospectief) ingeschat te worden, maar wordt deze op basis van twee metingen bepaald. Omdat mentoren studenten voor het eerst zien, wordt de eerste meting ingepland in de derde stage-week, zodat ze tijd hebben om een indruk te krijgen van het functioneren van hun student. Ook nu worden de beoordelingen van mentoren en studenten met elkaar vergeleken. Door zowel gebruik te maken van de resultaten van mentoren en studenten en van een begin- en eindmeting kunnen zo betrouwbaar mogelijke uitspraken over de competentieontwikkeling van de studenten worden gedaan (Gordon, 1991).

179

8.4.3 DE VRAGENLIJSTEN

Voor zowel beginmeting als eindmeting hebben mentoren en studenten een vragenlijst 'Competentiemeting' ingevuld. De meting vindt plaats door voor elk van de vier competenties de daarbij horende indicatoren te scoren op een vijfpuntsschaal. In figuur 8-2 wordt een voorbeeld gegeven van de scoremogelijkheden voor de competentie 'Interpersoonlijk competent'.

Voor elk van de vier competenties zijn de indicatoren gebruikt, die pabo A in samenwerking met het scholenveld heeft ontwikkeld en die in elke stagebeoordeling gebruikt worden door zowel mentoren als studenten. Elk item begint met een algemene beschrijving van de betreffende competentie op het niveau van de kernfase (niveau 2). Daarna volgen de indicatoren; de indicatoren zijn omschreven op gedragsniveau. Interpersoonlijk competent is uitgewerkt naar 11 indicatoren, pedagogisch competent naar 12 vakinhoudelijk & vakdidactisch competent naar 18 en organisatorisch competent naar zes indicatoren. Enig verschil tussen de meting in het onderzoek en de standaard

stagebeoordeling is dat mentoren en studenten gevraagd wordt de indicatoren te scoren op een vijfpuntsschaal in plaats van aan te geven of een indicator een 'aandachtspunt' of een 'kwaliteit' is. Voor een voorbeeld van de vragenlijst voor studenten wordt verwezen naar bijlage 8.2; de vragenlijst is in de informatie-reader opgenomen.

WERKEN MET LEERLINGEN: INTERPERSOONLIJK COMPETENT

Omschrijving:

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Niveau 2:

De student die interpersoonlijk competent is op dit niveau zorgt voor een prettig leef- en werkklimaat door leiding te geven en de zelfstandigheid van de kinderen te bevorderen. De student schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Hij is in staat om de interactiviteit tussen zijn eigen gedrag en het gedrag van de leerlingen te onderzoeken.

Geef per indicator aan hoe vaak de student het omschreven gedrag laat zien.

Indicatoren	Nooit	Zelden	Soms	Meestal	Altijd
De student ziet wat er gebeurt in zijn groep.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij luistert naar de kinderen en hij reageert op hen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student spreekt de kinderen aan op ongewenst gedrag en stimuleert tegelijkertijd gewenst gedrag.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij laat ze in hun waarde.	☐	☐	☐	☐	☐
Etc.	.	.	.	.	.

FIGUUR 8-2 Voorbeeld van (een deel van) de uitwerking van de beoordeling van de interpersoonlijke competentie

De vragenlijsten van de begin- en de eindmeting zijn voor mentoren en studenten identiek wat betreft de inhoud van de competenties, indicatoren en scoremogelijkheden. Ze verschillen alleen in de aanspreekvorm. Voor de mentor wordt 'u' gebruikt en is de gerichtheid op het gedrag van *uw student*, voor de student wordt 'je/jij' gebruikt en is de gerichtheid op *jouw eigen gedrag*. De vragenlijsten voor begin- en eindmeting onderscheiden zich slechts door een verwijzing naar de tijd: 'bij aanvang van de stage' of 'aan het einde van de stage'.

De mentoren hebben als inleiding op de vragenlijst hun eigen naam en de naam van de student ingevuld. De studenten hebben hun eigen naam en de naam van de mentor ingevuld. Zo kan na de afname de koppeling gelegd worden tussen gegevens van mentor en student en kunnen ook de resultaten van de vragenlijst ‘Agency’ aan de gegevens van de competentiemetingen gekoppeld worden (zie ook Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.3).

8.5 ONDERZOEKSDSIGN

In tabel 8-1 is het onderzoeksdesign afgebeeld. Bij het tot stand komen van het onderzoeksdesign is rekening gehouden met eisen van het onderzoek, met de mogelijkheden van de opleidingsscholen en de planning en organisatie van het opleidingstraject. In de periode van februari tot en met juni 2009 is kort na de start van de stageperiode een beginmeting en na afronding een eindmeting gepland. De vragenlijsten ‘Affordance’, ‘Agency’ en ‘Studentkenmerken’ zijn in het voorjaar van 2009 afgenomen (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.5, tabel 5-13).

TABEL 8-1 Opzet en planning van het tweede deelonderzoek

	Februari 2009	Juni 2009	
Mentoren 2e/3e opleidingsjaar	Com1	AFF	Com2
Studenten 2e/3e opleidingsjaar	Com1	SK /AGY	Com2
Toelichting:			
AFF	meting affordance		
Com1	beginmeting competenties – na 3 weken		
	stageperiode/leren op de werkplek		
SK	meting studentkenmerken		
AGY	meting agency		
Com2	eindmeting competenties – na afronding		

8.6 DATAVERZAMELING EN RESPONS

De dataverzameling⁴⁰ voor beide competentiemetingen bij mentoren en studenten vindt plaats middels vragenlijsten die via NetQ verzonden zijn. De vragenlijsten voor de beginmeting zijn in de tweede stageweek aan mentoren en studenten verstuurd met het verzoek ze binnen twee weken te retourneren. De vragenlijsten voor de eindmeting zijn twee weken voor afronding van de

40 De dataverzameling en de respons worden besproken voor de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses, omdat bij de betrouwbaarheidsanalyses gebruik is gemaakt van dezelfde dataset als die voor het onderzoek naar de relatie tussen agency en competentieontwikkeling.

stage aan mentoren en studenten verstuurd. Ze zijn verzocht de vragenlijst in te vullen direct na beëindiging van de stage.

Mentoren en studenten hebben twee herinneringen ontvangen wanneer de vragenlijsten niet tijdig geretourneerd zijn. Een aantal mentoren en studenten heeft, vanwege problemen met de digitale versie, een of beide metingen op papier ingevuld⁴¹.

8.6.1 MENTOREN

Om de beide competentiemetingen goed te laten verlopen is een informatiereader gemaakt en zijn informatiebijeenkomsten georganiseerd. De informatiereader (bijlage 8.2) omvat zowel uitleg over de beide metingen, de wijze van beoordelen als ook toelichting op en uitwerking van de indicatoren van de vier competenties. De mentoren zijn uitgenodigd een informatiebijeenkomst bij te wonen waarin aan de hand van de informatiereader procedure en beoordeling worden toegelicht. Een klein aantal mentoren heeft gebruik gemaakt van deze gelegenheid. Mentoren die niet aanwezig waren hebben vervolgens allen per post de informatiereader ontvangen.

8.6.2 STUDENTEN

Om de beide competentiemetingen bij de studenten goed te laten verlopen, hebben de studenten tijdens een informatiebijeenkomst van de onderzoeker een toelichting gekregen op de procedure en beoordeling en was er ruimte voor de studenten om vragen te stellen. Daarnaast hebben de studenten tevens de informatiereader ontvangen (bijlage 8.2).

Voor de studenten zijn na aanvang en na afronding van de stage momenten ingeroosterd om de vragenlijsten op de opleiding in te vullen. De onderzoeker is bij beide afnames aanwezig geweest. Daar waar zich problemen hebben voorgedaan met de digitale verzending van de vragenlijst (bijvoorbeeld vanwege volle e-mail boxen van studenten) is een papieren versie uitgereikt en ingevuld. Met studenten die op ingeroosterde tijdstippen nog niet begonnen waren aan hun stage (bij de beginmeting) of hun stage nog niet af hadden gerond (bij de eindmeting) zijn individuele afspraken gemaakt over het invullen en inleveren van de vragenlijsten.

8.6.3 RESPONS

De vragenlijst is verstuurd aan 61 tweede- en derdejaarsstudenten en hun 61 mentoren. In de onderstaande tabel staat de respons weergegeven (tabel 8-2).

⁴¹ Deze gegevens zijn later door de onderzoeker gedigitaliseerd.

In het overzicht is per meting aangegeven hoeveel respondenten de vragenlijsten volledig hebben ingevuld en hoeveel respondenten gedeeltelijk⁴². De respons op de beginmeting ligt voor mentoren en studenten boven de 75%, op de eindmeting voor beide boven de 65%. De non-respons is mogelijk, net als bij de vragenlijsten ‘Affordance’, ‘Agency’ en ‘Studentkenmerken’, te verklaren door het feit dat er zowel binnen als buiten dit onderzoek veel (onderzoeks) activiteiten waren die een tijdsinvestering vroegen van mentoren en studenten. Om het aantal volledige datasets te verhogen zijn de gegevens van de mentoren en studenten die de vragenlijsten gedeeltelijk hebben ingevuld aangevuld met de EM-analyse uit SPSS⁴³ (Wiggins, Ely, & Lynch, 2000; Acock, 2005). De uiteindelijk respons op de beginmeting ligt boven de 85% en op de eindmeting boven de 70%.

TABEL 8-2 Overzicht respons voor begin- en eindmeting voor mentoren en studenten

	N volledig	N gedeeltelijk	N totaal*
Competentiemeting BEGIN Mentor	46 mentoren	6 mentoren	52 mentoren
Competentiemeting EIND Mentor	43 mentoren	1 mentoren	44 mentoren
Competentiemeting BEGIN Student	46 studenten	6 studenten	52 studenten
Competentiemeting EIND Student	40 studenten	5 studenten	45 studenten

* Na aanvulling van ontbrekende gegevens met de EM-analyse uit SPSS

Om de metingen van mentoren en studenten te kunnen vergelijken zijn *per meting* koppels gemaakt; elk koppel bestaat uit een mentor en zijn eigen student. Dit levert voor de beginmeting 47 *complete sets* op en voor de eindmeting 36 *complete sets*.

**8.7 COMPETENTIEMETINGEN: BETROUWBAARHEID,
CORRELATIES EN VERGELIJKING MEETINSTRUMENTEN**

In deze paragraaf wordt de betrouwbaarheid van de begin- en de eindmeting door mentoren en studenten beschreven aan de hand van Cronbach’s alpha en Pearson’s correlatiecoëfficiënt. Vervolgens worden de beide metingen van de mentoren en de studenten met elkaar vergeleken.

42 Deels ingevuld betekent dat de indicatoren voor minimaal één competentie (tot en met Interpersoonlijk Competent) zijn ingevuld.
43 Er is gewerkt met SPSS Statistics 17.0. Achtergrondinformatie is gehaald uit: SPSS Missing Value Analysis™ 16.0, gedownload d.d. 1 februari 2011, <http://www.spss.com> en uit: Discovering Statistics Using SPSS (Field, 2009).

8.7.1 COMPETENTIEMETING DOOR MENTOREN

8.7.1.1 Betrouwbaarheid van resultaten van de mentoren op de beginmeting

Om de betrouwbaarheid van de beginmeting te berekenen zijn de scores op de indicatoren per competentie opgeteld en gemiddeld. De resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse zijn te lezen in tabel 8-3. De Cronbach's alpha's liggen ruim boven de gewenste score van 0,70 (Cronbach, 1951; Corina, 1993). Dit duidt op een interne consistentie van de items cq. indicatoren van elk van de vier competenties.

TABEL 8-3 Betrouwbaarheidsanalyse beginmeting mentoren per competentie (N=52)

Competenties	Indicatoren	Cronbach's alpha
Interpersoonlijk	11	,896
Pedagogisch	12	,939
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	18	,948
Organisatorisch	6	,857

184

8.7.1.2 Correlaties tussen de competenties op de beginmeting door mentoren

Uit tabel 8-4 blijkt dat de vier competenties in hoge mate met elkaar correleren. Dit betekent dat een hoge score op de ene competentie ook een hoge score op een van de andere competenties inhoudt. Dit is te verklaren, doordat de vier competenties met elkaar verweven zijn - ze hebben alle vier betrekking op het functioneren in de groep - en voor een deel een en dezelfde bekwaamheid van de student meten.

TABEL 8-4 Pearson correlatie competenties beginmeting mentoren (N=52)

	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch
Interpersoonlijk			
Pedagogisch	,798**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	,786**	,880**	
Organisatorisch	,813**	,760**	,808**

** Correlatie is significant op 0,001 (2-zijdig)

8.7.1.3 Betrouwbaarheid van resultaten van de mentoren op de eindmeting
Net als bij de beginmeting zijn ook bij de eindmeting de scores op de indicatoren per competentie opgeteld en gemiddeld. De resultaten in tabel 8-5 laten zien dat de Cronbach's alpha's ook nu ruim boven de gewenste score van 0,70 liggen. Net als bij de beginmeting is er sprake van hoge mate van interne consistentie van de items cq. indicatoren van elk van de vier competenties.

TABEL 8-5 Betrouwbaarheidsanalyse eindmeting mentoren per competentie (N=44)

Competenties	Indicatoren	Cronbach's alpha
Interpersoonlijk Competent	11	,877
Pedagogisch Competent	12	,906
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch Competent	18	,911
Organisatorisch Competent	6	,807

8.7.1.4 Correlaties tussen de competenties op de eindmeting door mentoren
Uit tabel 8-6 blijkt dat de vier competenties ook op de eindmeting in hoge mate met elkaar correleren. Dit betekent dat wanneer een mentor zijn student een hoge score op de ene competentie geeft, hij de student ook een hoge score op een van de andere competenties toekent.

185

TABEL 8-6 Pearson correlatie competenties eindmeting door mentoren (N=44)

	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch
Interpersoonlijk			
Pedagogisch	,810**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	,795**	,879**	
Organisatorisch	,676**	,705**	,834**

** . Correlatie is significant op 0,001 (2-zijdig)

8.7.2 COMPETENTIEMETING DOOR STUDENTEN

8.7.2.1 Betrouwbaarheid van resultaten van de studenten op de beginmeting

In tabel 8-7 worden de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse op de scores per competentie van de beginmeting door de studenten gepresenteerd. De Cronbach's alpha's liggen voor de competenties boven de 0,70. De resultaten van de studenten op de beginmeting duiden op een interne consistentie van de items cq. indicatoren van elk van de vier competenties.

TABEL 8-7 Betrouwbaarheidsanalyse beginmeting studenten per competentie (N=52)

Competenties	Indicatoren	Cronbach's alpha
Interpersoonlijk	11	,774
Pedagogisch	12	,850
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	18	,884
Organisatorisch	6	,728

8.7.2.2 Correlaties tussen de competenties op de beginmeting door studenten

De scores van de studenten op elk van de vier competenties van de beginmeting correleren significant met elkaar (tabel 8-8). Dit betekent dat een hoge score op de ene competentie ook een hoge score op een van de andere competenties inhoudt. De correlaties tussen de beginscores op de competenties zijn bij studenten lager dan bij mentoren. Studenten onderscheiden de vier competenties meer van elkaar dan de mentoren doen.

TABEL 8-8 Pearson correlatie competenties beginmeting studenten (N=52)

	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch
Interpersoonlijk			
Pedagogisch	,666**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	,587**	,805**	
Organisatorisch	,571**	,571**	,585**

** Correlatie is significant op 0,001 (2-zijdig)

8.7.2.3 Betrouwbaarheid van resultaten van de studenten op de eindmeting
Uit tabel 8-9 is te lezen dat de Cronbach's alpha's voor de eindmeting van de studenten ook ruim hoger zijn dan 0,70 en net als bij de beginmeting duiden op een interne consistentie van de items cq. indicatoren per competentie.

TABEL 8-9 Betrouwbaarheidsanalyse eindmeting studenten per competentie (N=45)

Competenties	Indicatoren	Cronbach's alpha
Interpersoonlijk	11	,859
Pedagogisch	12	,857
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	18	,883
Organisatorisch	6	,763

8.7.2.4 Correlaties tussen de competenties op de eindmeting door studenten

Ook de scores van de studenten op elk van de vier competenties van de eindmeting correleren significant met elkaar (tabel 8-10). Wanneer een student zich aan het einde van de stage een hoge score op de ene competentie geeft, geeft zij zich ook een hoge score op een van de andere competenties. Ook nu zijn de correlaties tussen de eindscores op de vier competenties bij de studenten lager dan die van de mentoren.

TABEL 8-10 Pearson correlatie competenties eindmeting door studenten (N=45)

	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch
Interpersoonlijk			
Pedagogisch	,818**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	,694**	,864**	
Organisatorisch	,561**	,637**	,722**

** Correlatie is significant op 0,001 (2-zijdig)

8.7.3 SAMENVATTING COMPETENTIEMETINGEN

De betrouwbaarheidsanalyses van de begin- en eindmeting door mentoren en studenten duiden op een hoge mate van interne consistentie. Dit betekent dat met de set indicatoren over elk van de vier competenties betrouwbare uitspraken gedaan kunnen worden. De hoogte van de correlatiecoëfficiënten tussen van de vier competenties duidt op een sterk verband tussen de vier competenties. Elke competentie zegt voor een belangrijk deel ook iets over elk van de andere drie competenties.

Nota bene. Gezien de hoge mate van samenhang tussen de competenties zou het gerechtvaardigd zijn alleen gebruik te maken van de gemiddelde scores op de vier competentie *samen*. Gezien de inhoudelijke betekenis van de vier

competenties voor opleiding, student en mentor, worden ook de resultaten op de vier competenties *afzonderlijk* gepresenteerd.

8.7.4 VERGELIJKING VAN DE MEETINSTRUMENTEN

Als extra controle voor de betrouwbaarheid van de uitspraken van mentoren over de competenties van hun student, worden de metingen door de mentor vergeleken met de metingen door de student (Gordon, 1991). In deze paragraaf worden de gemiddelde resultaten op begin- en de eindmeting van mentoren en studenten met elkaar vergeleken (T-toets voor gepaarde steekproeven) en de correlaties (Pearson r) berekend. Voor deze analyses is gebruik gemaakt van de 47 complete sets (mentor - student) voor de beginmeting en de 36 complete sets voor de eindmeting (paragraaf 8.6.3).

8.7.4.1 Beginmeting

In tabel 8-11 en tabel 8-12 staan de gemiddelde scores van de mentoren en de studenten op de beginmeting voor de vier competenties samen en per competentie. De gemiddelde scores van de mentoren (3,25) op de vier competenties liggen bij aanvang van de stage lager dan de gemiddelde scores van de studenten (3,61). Deze verschillen zijn significant ($t(46) = -4,62$, $p < 0,001$).

TABEL 8-11 Gemiddeldes en standaarddeviatie op de vier competenties beginmeting

		Mentoren (47)	Studenten (47)
Vier competenties BEGIN	Gem.	3,25	3,61
	Sd.	,57	,39

TABEL 8-12 Gemiddeldes en standaarddeviatie van de mentoren en studenten op de vier competenties beginmeting

Competenties Beginmeting		Mentoren (47)	Studenten (47)
Interpersoonlijk (11)	Gem.	3,57	3,81
	Sd.	,51	,39
Pedagogisch (12)	Gem.	3,16	3,47
	Sd.	,67	,47
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch (18)	Gem.	3,27	3,59
	Sd.	,64	,41
Organisatorisch (6)	Gem.	3,02	3,58
	Sd.	,71	,59

Ook op elk van de afzonderlijke competenties scoren de mentoren lager dan de studenten (tabel 8-12). De verschillen tussen de mentoren en studenten zijn significant (interpersoonlijk: $t(46) = -3,66$, $p < 0,001$; pedagogisch: $t(46) = -3,16$, $p < 0,01$; vakinhoudelijk & vakdidactisch: $t(46) = -3,32$, $p < 0,01$; organisatorisch: $t(46) = -4,97$, $p < 0,001$).

De totaalscores van de mentoren en studenten hangen significant met elkaar samen (Pearson $r = 0,458$, $p < 0,01$). Dit geldt ook voor de scores van de mentoren en studenten op drie van de vier competenties: interpersoonlijk, pedagogisch en organisatorisch competent ($p < 0,001$) (tabel 8-13). De positieve correlatie zegt iets over de oriëntatie en sterkte van het verband. Geconcludeerd kan worden dat een hogere score door de mentor op respectievelijk interpersoonlijk, pedagogisch en organisatorisch competent samengaat met een hogere score door de student op diezelfde drie competenties. Bij vakinhoudelijk & vakdidactisch competent is er geen sprake van een significante samenhang: hiervoor geldt dat een hogere score door de mentor niet automatisch samenhangt met een hogere score door de student.

TABEL 8-13 Pearson Correlatie competenties beginmeting mentoren en studenten (N=47)

MENTOR	STUDENT			
	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Organisatorisch
Interpersoonlijk	,538**			
Pedagogisch		,399**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch			,286	
Organisatorisch				,303*

* Correlatie is significant op $p < 0,05$ (2-zijdig)

** Correlatie is significant op $p < 0,01$ (2-zijdig)

8.7.4.2 Eindmeting

In tabel 8-14 en tabel 8-15 staan de gemiddeldes op de eindmeting van de mentoren en de studenten per competentie en voor elk van de vier competenties. Op de eindmeting scoren de mentoren en de studenten op de vier competenties samen gemiddeld gezien nagenoeg even hoog (respectievelijk 3,91 en 3,96). De scores verschillen niet significant. Ook op elk van de afzonderlijke competenties zijn de scores van de mentoren en de studenten nagenoeg gelijk en komen er geen significante verschillen voor (tabel 8-15).

TABEL 8-14 Gemiddeldes en standaarddeviatie op de vier competenties eindmeting

		Mentoren (36)	Studenten (36)
Vier competenties EIND	Gem.	3,91	3,96
	Sd.	,48	,41

TABEL 8-15 Gemiddeldes en standaarddeviatie van de mentoren op de vier competenties eindmeting

Competenties Eindmeting		Mentoren (36)	Studenten (36)
Interpersoonlijk (11)	Gem.	4,05	4,05
	Sd.	,50	,42
Pedagogisch (12)	Gem.	3,79	3,87
	Sd.	,51	,42
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch (18)	Gem.	3,87	3,92
	Sd.	,49	,43
Organisatorisch (6)	Gem.	3,90	4,01
	Sd.	,59	,60

190

De totaalscores van de mentoren en studenten op de eindmeting hangen significant met elkaar samen (Pearson $r = 0,651$, $p < 0,001$). Ook de correlaties tussen de scores op de eindmeting van de mentoren en studenten op elk van de vier competenties correleren significant met elkaar ($p < 0,001$) (tabel 8-16). De positieve samenhang tussen de scores van de mentor en van de student maakt duidelijk dat als de mentor hoger scoort de student dat ook doet, en omgekeerd.

TABEL 8-16 Pearson correlatie competenties eindmeting door mentoren en studenten (N=36)

MENTOR	STUDENT			
	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Organisatorisch
Interpersoonlijk	,524**			
Pedagogisch		,623**		
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch			,665**	
Organisatorisch				,603**

** Correlatie is significant op 0,001 (2-zijdig)

8.7.5 SAMENVATTING VERGELIJKING METINGEN MENTOREN EN STUDENTEN

De vergelijking van de scores van mentoren en studenten laat zien dat mentoren bij de beginmeting de competenties lager scoren dan de studenten zelf doen. Een verklaring ligt in het feit dat de studenten meer voorkennis hebben over het eigen functioneren tijdens eerdere stage-ervaringen dan hun mentoren. De verschillen tussen mentoren en studenten doen zich niet meer voor bij de eindmeting: dan baseren studenten en mentoren zich blijkbaar op ervaringen en observaties van het functioneren van de student uit de stageperiode die onderwerp van de metingen is.

De scores van mentoren en studenten op drie van de vier competenties hangen bij de beginmeting samen. Reden kan zijn dat mentoren na drie weken stage wel een goed beeld hebben van het functioneren van de student op de interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische competentie – in ieder geval in overeenstemming met het beeld van de student – maar nog onvoldoende zicht hebben op de vakinhoudelijke & vakdidactische competentie. Bij de eindmeting hangen de scores op alle vier de competenties met elkaar samen. Dit duidt er op dat de scores van de mentoren en van de studenten in een lijn liggen.

8.8 RESPONS VOOR AGENCY ÉN COMPETENTIEMETING

191

Gezien de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses en het gegeven dat de scores van de mentoren én studenten vergelijkbaar zijn, kan voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag ('Welke relatie bestaat er tussen agency van de student en haar competentieontwikkeling?') worden volstaan met alleen de metingen van de mentor óf de metingen van de student. De keuze hangt in eerste instantie af van de hoeveelheid complete sets beginmeting én eindmeting (competentieontwikkeling) die per groep beschikbaar zijn. Voorafgaande aan deze keuze zijn ontbrekende gegevens van begin- of eindmeting aangevuld met behulp van de EM-analyse uit SPSS⁴⁴. Gegevens zijn alleen dan aangevuld wanneer één van beide metingen (begin- of eind) door de respondent compleet was ingevuld. Dit resulteert in 57 sets van mentoren en 54 sets van studenten (tabel 8-17).

Vervolgens is de koppeling gelegd tussen de hoeveelheid sets 'competentieontwikkeling' en de aanwezige gegevens van agency van de tweede- en derdejaarsstudenten.

44 Er is gewerkt met SPSS Statistics 17.0. Achtergrondinformatie is gehaald uit: SPSS Missing Value Analysis™ 16.0, gedownload dd 1 februari 2011, <http://www.spss.com> en uit: Discovering Statistics Using SPSS (Field, 2009).

In tabel 8-17 staan de aantallen respondenten vermeld, van wie nu volledige sets gegevens beschikbaar zijn. De aantallen N laten zien dat van competentiemeting van mentoren in combinatie met agency één set meer beschikbaar is dan van de competentiemeting van studenten in combinatie met agency (44 versus 43). Daarom worden de analyses in hoofdstuk 9 uitgevoerd met de data van agency én de *competentiemeting van de mentoren*.

TABEL 8-17 Overzicht respons voor de beginmeting, eindmeting in combinatie met respons op agency

Onderzoek	N
Competentiemeting Begin en Eind Mentor inclusief koppeling Agency	57 sets 44 sets
Competentiemeting Begin en Eind Student inclusief koppeling Agency	54 sets 43 sets

8.9 MEETINSTRUMENT ‘AGENCY: BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN’

192

Binnen de opvattingen over leren wordt benadrukt dat leren ten alle tijden plaatsvindt cq kan plaatsvinden en niet exclusief voorbehouden is aan opleidingssituaties of aan leren op de werkplek (Resnick, 1987; Billett, 2001a; Maxwell, 2010; Poell & Van der Krogt, 2011). Bij de opzet van dit onderzoek is daarom aanvankelijk binnen agency een vijfde type activiteit opgenomen: ‘buitenschoolse activiteiten’ (zie Hoofdstuk 4, figuur 4-8). Dit zijn activiteiten die buiten de opleiding en het leren op de werkplek om plaatsvinden, maar toch een bijdrage (kunnen) leveren aan de ontwikkeling van de student richting het toekomstige beroep. Het gaat dan om activiteiten met kinderen, zoals huiswerkbegeleiding, bijles, training geven bij een sportvereniging, maar ook contacten over het werk met familie of vrienden of actief lidmaatschap van een bestuur of vereniging.

Om de ‘buitenschoolse activiteiten’ te meten is een vragenlijst ontwikkeld met negen activiteiten⁴⁵. Via deze vragenlijst is onderzocht in hoeverre studenten van elkaar verschillen in het aantal en soort buitenschoolse activiteiten dat zij doen. In bijlage 8.3 worden naast de vragenlijst en de negen onderscheiden activiteiten de resultaten van de meting beschreven.

⁴⁵ De vragenlijst is ontwikkeld in overleg met een groep tweede- en derdejaarsstudenten uit het ‘opleiden in de school’-traject, 2008 – 2009 en is voor de tweede- en derdejaarsstudenten uit dit deelonderzoek aan de vragenlijst ‘Agency’ toegevoegd.

Uit de resultaten blijkt dat de studenten zich niet van elkaar onderscheiden met betrekking tot het uitvoeren van deze negen activiteiten. Dit geldt zowel voor het *percentage* activiteiten dat ze uitvoeren als ook voor het *soort* activiteiten dat ze doen. Ook de studenten uit de twee opleidingsjaren verschillen niet van elkaar. Eventuele verschillen tussen studenten in hun competentieontwikkeling kunnen dus niet toegeschreven worden aan verschillen in buitenschools leren. Om die reden zijn de buitenschoolse leermogelijkheden verder niet meegenomen in het onderzoek naar de relatie tussen agency en competentieontwikkeling.

8.1 CONCLUSIES

De resultaten in dit hoofdstuk leiden tot een aantal conclusies. De betrouwbaarheidsanalyses maken duidelijk dat er voor zowel de begin- als eindmeting van mentoren en studenten sprake is van een hoge mate van interne consistentie. Met de set van indicatoren voor elk van de vier competenties kunnen betrouwbare uitspraken gedaan worden (vgl. Falchikov & Boud, 1989). De hoogte van de correlatiecoëfficiënten duidt op een sterk verband tussen de vier competenties. Dat wil zeggen dat elke competentie voor een belangrijk deel ook iets zegt over elk van de andere drie competenties. Dit verband kan wellicht verklaard worden door het feit dat de vier gekozen competenties allemaal betrekking hebben op het bekwaam functioneren als *leerkracht in en met een groep leerlingen* (vergelijk Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.4).

193

De vergelijking van de scores van de mentoren en de studenten maakt inzichtelijk dat de scores van mentoren en studenten op de beginmeting significant van elkaar verschillen en dat de scores op de eindmeting nagenoeg gelijk zijn. De scores van de mentoren en studenten op drie van de vier competenties bij de beginmeting en de scores op alle vier de competenties bij de eindmeting hangen met elkaar samen. Dit betekent voor deze competenties dat wanneer mentoren hoger scoren, hun studenten dat ook doen; idem dito bij een lagere score.

Omdat de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses, de scores van de mentoren én studenten vergelijkbaar zijn en omdat de combinatie 'beoordelingen van de mentor' en 'agency' de meeste complete datasets oplevert, wordt verder volstaan met de beoordelingen van de mentor. Aan de hand van deze gegevens wordt in het volgende hoofdstuk de onderzoeksvraag: 'Welke relatie bestaat er tussen agency van de student en haar competentieontwikkeling?' beantwoord.

9

Agency en competentieontwikkeling

Kwaliteit van de opleidingsschool wordt in dit onderzoek afgemeten aan de mate van competentieontwikkeling van studenten. In dit hoofdstuk staat die competentieontwikkeling centraal en wordt onderzocht op welke wijze agency, het uitvoeren van leerkrachtactiviteiten en –interacties door een student, leidt tot ontwikkeling van competenties. De resultaten maken inzichtelijk of en hoe agency van een student competentieontwikkeling beïnvloedt.

9.1 INLEIDING

Ontwikkelen van competenties is een belangrijk doel van het leren van studenten op een opleidingsschool. De aanname is dat competentieontwikkeling gerealiseerd wordt door het uitvoeren van leerkrachtactiviteiten en –interacties op school (agency). In dit onderzoek wordt competentieontwikkeling beschreven op basis van de vier competenties die te maken hebben met het werken met leerlingen. Het verschil tussen beide metingen geeft de ontwikkeling bij studenten weer.

195

Doel van het hoofdstuk is om uitspraken te doen over de competentieontwikkeling van studenten op een opleidingsschool en over de invloed van de agency van deze studenten daarop. Achtereenvolgens komen onderzoeksvraag, beschrijving van de respondenten en resultaten aan bod. Daarna volgen een samenvatting en conclusies.

9.2 ONDERZOEKSVRAAG

In dit hoofdstuk wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

‘Welke relatie bestaat er tussen agency van de student en haar competentieontwikkeling?’

Om deze vraag te beantwoorden wordt eerst een beeld geschetst van de competentieontwikkeling van de studenten. Daarna volgt een beschrijving van de

agency van de studenten in dit deelonderzoek. Op basis hiervan wordt vervolgens gekeken op welke wijze de agency van de studenten van invloed is op hun competentieontwikkeling.

9.3 ACHTERGROND VAN DE RESPONDENTEN

In onderstaande tabellen worden een aantal kenmerken van de mentoren en de studenten die ze begeleiden gepresenteerd. De mentoren zijn gelijkelijk verdeeld over de drie scholengroepen die samenwerken met pabo A (tabel 9-1). Het betreft mentoren van 18 opleidingsscholen, hun aantal varieert van één tot zes mentoren per opleidingsschool (bijlage 9.1). Deze verschillen in aantal hebben te maken met de grootte van de opleidingsschool, het aantal beschikbare stageplekken en daarmee samenhangend het aantal tweede- en derdejaarsstudenten dat er stage loopt⁴⁶.

TABEL 9-1 Aantallen en percentage studenten per scholengroep

Scholengroep	N studenten	% studenten
Scholengroep 1 (4 scholen)	20	35,1
Scholengroep 2 (9 scholen)	21	36,8
Scholengroep 3 (5 scholen)	16	28,1
Totaal	57	100

51 Mentoren zijn vrouw (90%) en 6 mentoren zijn man (10%). De mentoren begeleiden 51 vrouwelijke (90%) en 6 mannelijke studenten (10%).

De studenten uit de kernfase hebben op het moment van de eindmeting allemaal minimaal 25 dagen stage gelopen op de opleidingsschool.

De verdeling van de studenten over de twee opleidingsjaren is weergegeven in tabel 9-2 en over de drie vooropleidingen in tabel 9-3. Er zijn meer tweede- dan derdejaarsstudenten, de studenten zijn gelijkmatig verdeeld over de drie vooropleidingen.

46 De stageplekken worden per school doorgaans naar rato verdeeld over de vier opleidingsjaren.

TABEL 9-2 Aantal en percentage studenten per opleidingsjaar

	N Studenten	% Studenten
Opleidingsjaar 2	35	61,4
Opleidingsjaar 3	22	38,6
Totaal	57	100

TABEL 9-3 Aantallen en percentage studenten per vooropleiding

Vooropleiding	N studenten	% studenten
MBO	20	35,1
HAVO	21	36,8
VWO	16	28,1
Totaal	57	100

9.4 DATA-ANALYSE

197

Het beschrijven van de competentieontwikkeling van de studenten vindt plaats aan de hand van de scores van hun mentoren op de begin- en eindmeting. De score voor competentieontwikkeling wordt berekend door het verschil tussen beide metingen te nemen, voor zowel de vier competenties samen als voor elk van de vier competenties afzonderlijk (Hoofdstuk 8, 8.7.3). Voor een eerste analyse van de competentieontwikkeling worden descriptieve gegevens gebruikt. De verschillen tussen begin- en eindmeting en tussen tweede- en derdejaarsstudenten worden getoetst met behulp van T-toetsen. De gegevens van 57 mentoren zijn hiervoor beschikbaar (Hoofdstuk 8, paragraaf 8.8).

Om de onderzoeksvraag ‘Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?’ te beantwoorden wordt de groep studenten in twee gelijke groepen verdeeld: een groep die zich kenmerkt door **VEEL** agency en een groep die zich kenmerkt door **WEINIG** agency. Voor beide groepen worden eerst de descriptieve gegevens gepresenteerd (gemiddelde, standaarddeviatie). De relatie tussen agency en competentieontwikkeling wordt onderzocht door de beide groepen te vergelijken aan de hand van

T-toetsen⁴⁷ en ANCOVA. Voor deze analyses wordt gebruik gemaakt van de 44 datasets die zowel de gegevens van competentieontwikkeling als die van agency omvatten (Hoofdstuk 8, paragraaf 8.8).

9.5 COMPETENTIEONTWIKKELING OP DE WERKPLEK

9.5.1 ALGHEELE ONTWIKKELING

In tabel 9-4 wordt de gemiddelde competentieontwikkeling van alle studenten beschreven. De resultaten zijn gebaseerd op de scores op de begin- en eindmeting; deze scores zijn te vinden in bijlage 9.2. De gemiddelde groei van de studenten is bijna 0,70 op een vijf puntsschaal en dit geldt zowel voor de totale groep als voor de tweede- en derdejaarsstudenten afzonderlijk. Er is geen verschil tussen de beide opleidingsjaren wat competentieontwikkeling betreft (bijlage 9.3).

De minimum- en maximumscores laten zien dat er grote verschillen zijn tussen de studenten onderling in de ontwikkeling die ze doorgemaakt hebben. Er zijn studenten, bij wie het verschil tussen de begin- en eindmeting bijna twee volledige punten is (op een vijf puntsschaal). Er zijn daarentegen ook studenten die terugvallen. Dat wil zeggen dat hun score op de eindmeting lager is dan die op de beginmeting. Het betreft hier twee studenten: één student (opleidingsjaar 3) heeft een terugval van 0,14 en één student (opleidingsjaar 2) een terugval van 0,12. Hierbij dient vermeld te worden dat de score van beide studenten op de beginmeting boven de gemiddelde score van 3,00⁴⁸ lag, respectievelijk 3,94 en 4,00.

TABEL 9-4 Gemiddelde competentieontwikkeling voor de vier competenties samen, voor totale groep en per opleidingsjaar

Competentieontwikkeling	Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Gem.	,68	,69	,67
Sd.	,49	,49	,51
Min.-Max.	-,14 – 1,94	-,12 – 1,94	-,14 – 1,91

⁴⁷ De relatie tussen agency en competentieontwikkeling is ook onderzocht middels regressie analyses. Aangezien dit tot dezelfde resultaten leidt is ervoor gekozen hier de resultaten op basis van de T-toetsen en de ANCOVA te presenteren.

⁴⁸ Op een vijf puntsschaal van 1,00 tot 5,00 is het gemiddelde 3,00.

Om te onderzoeken of er gesproken kan worden over een significante competentieontwikkeling zijn de scores op begin- en eindmeting met elkaar vergeleken middels een T-toets. De verschillen tussen begin- en eindmeting zijn significant voor de totale groep ($t(56) = -10,52$, $p < 0,001$) en ook voor de beide opleidingsjaren afzonderlijk (tweedejaars: $t(34) = -8,362$, $p < 0,001$; derdejaars: $t(21) = -6,244$, $p < 0,001$) (bijlage 9.4).

9.5.2 ONTWIKKELING PER COMPETENTIE

Om een beter beeld te krijgen van de competentieontwikkeling worden in deze paragraaf de resultaten voor de vier onderscheiden competenties gepresenteerd⁴⁹ (In bijlage 9.5 staan de scores op de beginmeting en eindmeting voor elk van de vier competenties.)

Uit de resultaten blijkt dat de gemiddelde groei op elk van de vier competenties verschillend is en dat er ook verschillen zijn tussen de beide opleidingsjaren (tabel 9.5). De studenten boeken gemiddeld gezien de meeste leerwinst op de organisatorische competentie ($,92^{50}$). Op de interpersoonlijke competentie is de leerwinst het minst groot ($,49$). Op de interpersoonlijke en organisatorische competentie groeien de tweedejaarsstudenten meer, op de pedagogische en vakinhoudelijk & vakdidactische competentie is de groei voor de derdejaarsstudenten het grootst. Een vergelijking van de scores voor competentieontwikkeling voor elk van de vier competenties laat zien dat ook nu de verschillen tussen tweedejaars en derdejaarsstudenten niet significant zijn (bijlage 9.6).

199

De minimum- en maximumscores laten zien dat er grote verschillen zijn tussen de studenten onderling in de mate waarin ze groeien. Op elk van de vier competenties zijn er studenten die 2 punten of zelfs 2,5 punt hoger scoren dan op de beginmeting⁵¹. Er zijn echter ook op elk van de vier competenties studenten met een terugval. Het gaat hier in totaal om negen studenten: zes studenten vallen terug op één competentie, één student op twee en twee studenten op drie competenties. Er is bij géén van de studenten sprake van terugval op *alle vier de competenties*. Ook nu geldt dat de studenten die een terugval laten zien, bij de beginmeting op die competentie(s) hoger dan de gemiddelde score van 3,00 hebben gescoord (bijlage 9.7).

De begin- en eindscores zijn per competentie met elkaar vergeleken om te onderzoeken of er sprake is van significante competentieontwikkeling. Uit de

49 Wetende dat er een grote mate van samenhang is tussen de vier competenties onderling (zie Hoofdstuk 8, paragraaf 8.7.3).

50 Op een vijfpuntsschaal.

51 Het gaat hierom 2 en 2,5 punt(en) op een vijfpuntsschaal.

resultaten blijkt dat de verschillen tussen begin- en eindmeting op alle vier de competenties significant zijn. Dat geldt zowel voor de totale groep als ook voor de beide opleidingsjaren afzonderlijk (bijlage 9.8 en bijlage 9.9).

TABEL 9-5 Gemiddelde competentieontwikkeling voor elk van de vier competenties, voor totale groep en per opleidingsjaar

Competentieontwikkeling		Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Interpersoonlijk	Gem.	,49	,55	,49
	Sd.	,47	,48	,47
	Min.-Max.	-,36 – 2,18	-,27 – 2,18	-,36 – 1,19
Pedagogisch	Gem.	,65	,58	,77
	Sd.	,60	,49	,73
	Min.-Max.	-,25 – 2,50	-,25 – 1,91	-,17 – 2,50
Vakinhoudelijk & didactisch	Gem.	,67	,65	,70
	Sd.	,55	,56	,54
	Min.-Max.	-,33 – 2,06	-,33 – 2,00	,06 – 2,06
Organisatorisch	Gem.	,92	,97	,83
	Sd.	,66	,67	,64
	Min.-Max.	-,33 – 2,73	-,17 – 2,73	-,33 – 2,00

9.5.3 SAMENVATTING

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat alle studenten groeien tijdens het leren op de werkplek. Ze maken allemaal op een of meer van de vier competenties een positieve ontwikkeling door en bovendien is voor alle studenten de ontwikkeling op de vier competenties samen positief. De verschillen tussen de studenten in mate van ontwikkeling zijn echter aanzienlijk. Opmerkelijk is dat tussen tweede- en derdejaarsstudenten geen verschillen gemeten zijn in competentieontwikkeling: zij boeken gemiddeld evenveel leerwinst tijdens het leren op de opleidingsschool.

9.6 RELATIE TUSSEN AGENCY EN COMPETENTIE-ONTWIKKELING

9.6.1 AGENCY

De aanname in dit onderzoek is dat het uitvoeren van leerkrachtactiviteiten en -interacties leidt tot competentieontwikkeling bij de studenten. Om de relatie tussen agency en competentieontwikkeling te onderzoeken wordt de groep van 44 studenten op basis van de totale agency in tweeën gedeeld: een groep die zich kenmerkt door **VEEL** agency en een groep met **WEINIG** agency⁵² (paragraaf 9.4). **VEEL** agency en **WEINIG** agency zijn *relatieve* termen die alleen in relatie tot deze 44 tweede- en derdejaarsstudenten gebruikt worden.

De groep met **VEEL** agency bestaat dan uit 24 studenten en de groep met **WEINIG** agency uit 20 studenten. Het was niet mogelijk twee gelijke groepen te vormen omdat de zes studenten 'in het midden' hetzelfde percentage agency (67,2%) laten zien, waardoor ze dus alle zes of bij veel of bij weinig agency ingedeeld moesten worden (bijlage 9.11). Er is gekozen om deze studenten bij de groep veel agency te betrekken, omdat dan het verschil in het aantal studenten tussen beide groepen het kleinst is⁵³.

In de volgende paragraaf worden eerst algemene kenmerken van beide groepen gepresenteerd. Daarna wordt de agency van beide groepen uitgebreid beschreven en vergeleken, om vervolgens de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling te onderzoeken.

201

9.6.1.1 Algemene kenmerken van de groep **VEEL** en **WEINIG** agency

In de groep **VEEL** agency zitten 11 tweedejaars (46%) en 13 derdejaarsstudenten (54%), in de groep **WEINIG** agency zijn dat 18 tweedejaars (90%) en twee derdejaarsstudenten (10%). Een vergelijking van de verdeling over de opleidingsjaren van beide groepen laat zien dat ze significant verschillen ($U = 134,000$, $z = -3,042$ $p < 0,01$)⁵⁴. Er zitten meer studenten uit het derde opleidingsjaar in de groep met veel agency en meer tweedejaarsstudenten in de groep met weinig agency. De agency van derdejaarsstudenten bestaat dus uit meer activiteiten dan de agency van tweedejaarsstudenten. Dit komt overeen met de resultaten uit hoofdstuk 7, paragraaf 7.5.4.

⁵² De relatie tussen agency en competentieontwikkeling is ook onderzocht met behulp van regressie-analyses. Dit leidt tot dezelfde resultaten en daarom is besloten de resultaten op deze manier (**VEEL** en **WEINIG** agency) te presenteren. Zie ook voetnoot 51.

⁵³ Een andere optie was om deze zes respondenten niet mee te nemen in de analyses, maar dat was niet wenselijk gezien het toch al geringe aantal studenten.

⁵⁴ Mann-Whitney-toets.

De verdeling van de studenten over vooropleiding, sexe en scholengroep verschillen niet significant van elkaar (bijlage 9.12). Opgemerkt dient te worden dat de agency van de totale deelgroep ($N = 44$) niet significant verschilt van de agency van de overige tweede- en derdejaarsstudenten ($N = 119$) die meege werkt hebben aan het onderzoek naar agency (bijlage 9.10).

9.6.1.2 VEEL en WEINIG agency

In tabel 9-6 staan voor de twee groepen de gemiddelde percentages activiteiten die *wel* uitgevoerd (JA- activiteiten) en *niet* uitgevoerd (NEE-activiteiten) zijn. Dat beide groepen verschillen is gezien de groepsindeling logisch. Uit de vergelijking van de percentages JA-activiteiten blijkt dat ze ook significant verschillen ($t(42) = 8,150$, $p < 0,001$).

TABEL 9-6 Verdeling van de studenten naar VEEL en WEINIG agency

		VEEL Agency (24)		WEINIG Agency (20)	
		JA Activiteiten	NEE Activiteiten	JA Activiteiten	NEE Activiteiten
% Totaal	Gem.	72 %	28 %	57 %	43 %
activiteiten (64)	Sd.	5,44	5,44	6,99	6,99

Ook ten aanzien van de percentages JA-activiteiten voor elk van de vier typen activiteiten, waarvan de verdeling te lezen is in tabel 9-7, geldt dat de studenten met VEEL agency significant verschillen van de studenten met WEINIG agency (Leerlingen: $t(42) = 5,326$, $p < 0,001$; School: $t(42) = 4,344$, $p < 0,001$; Bronnen: $t(42) = 6,394$, $p < 0,001$; Professionalisering: $t(42) = 3,475$, $p < 0,001$).

Opvallend is dat de verschillen in percentage JA-activiteiten tussen de beide groepen het kleinst zijn bij activiteiten met leerlingen: daar voeren de studenten met VEEL agency slechts 11% meer activiteiten uit dan de studenten met WEINIG agency. Bij de activiteiten op schoolniveau en gebruik van (hulp)bronnen is het verschil tussen beide groepen 22% of meer activiteiten.

TABEL 9-7 Percentages JA-activiteiten per type activiteit voor VEEL en voor WEINIG agency

			VEEL Agency (24)		WEINIG Agency (20)	
			JA Activiteiten	NEE Activiteiten	JA Activiteiten	NEE Activiteiten
1.	Met Leerlingen	Gem.	86 %	14 %	75%	25 %
		Sd.	5,37	5,37	8,54	8,54
2.	Op Schoolniveau	Gem.	57 %	43 %	36 %	64 %
		Sd.	10,98	10,98	10,56	10,56
3.	Gebruik van (hulp)bronnen	Gem.	73 %	27 %	49 %	51 %
		Sd.	15,14	15,14	20,45	20,45
4.	Professionalise- ringsactiviteiten	Gem.	60 %	40 %	47 %	53 %
		Sd.	15,20	15,20	9,90	9,90

9.6.1.3 Een analyse op het niveau van de activiteiten

De percentages zoals gepresenteerd in de vorige paragraaf hebben duidelijk gemaakt dat de beide groepen studenten significant verschillen op de hoeveelheid activiteiten die per type activiteit door de studenten worden uitgevoerd. Net als in hoofdstuk 7 is het ook nu interessant om te kijken welke specifieke activiteiten de studenten uit de groep VEEL agency meer uitvoeren dan de studenten uit de groep WEINIG agency.

203

Een analyse van de percentages per activiteit laat zien dat er 19 activiteiten zijn die door studenten met veel agency *minimaal twee keer* zo vaak uitgevoerd zijn dan door studenten met weinig agency (figuur 9-1). Het gaat om vijf van de 29 activiteiten met leerlingen (17%), acht van de 18 activiteiten op schoolniveau (50%), drie van de zeven mogelijkheden tot gebruik van bronnen (43%) en drie van de 12 professionaliseringsactiviteiten (25%).

Eén activiteit, die bijna twee keer zo veel is uitgevoerd door studenten met veel agency valt nog op, namelijk ‘het nakijken en/of corrigeren van leerlingewerk’. 88% van de studenten met veel agency doet deze activiteit, terwijl slechts de helft van de studenten met weinig agency deze activiteit uitvoert.

De resultaten houden in dat studenten uit beide groepen met name die activiteiten uitvoeren die heel direct gerelateerd zijn aan het werken in de groep met leerlingen, aan hun eigen stagebegeleiding en dat wat zich voordoet in een school aan gangbare dagelijkse activiteiten. De verschillen tussen de groep VEEL en WEINIG agency doen zich met name voor bij de activiteiten die *niet* direct gelieerd zijn aan het primaire proces, maar het praktische uitvoerende werk in de groep min of meer ontstijgen (zoals leerlingresultaten noteren in

het leerlingvolgstelsysteem), en bij activiteiten die zich meer op meso niveau afspelen (bijvoorbeeld het bijwonen van een teamvergadering) (figuur 9-1).

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

1. Maken van toetsen (veel 16,7% - weinig 5,0%)
2. Groepsplan maken (veel 29,2% - weinig 5,0%)
3. Nakijken en af corrigeren van toetsen (veel 41,7% - weinig 20,0%)
4. Registeren van resultaten van leerlingen in het leerlingdossier (veel 45,8% - weinig 5,0%)
5. Vervangen van collega's in een andere klas of vervangen van de mentor (veel 70,8% - weinig 35,0%)

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

6. Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijk gelegenheden (veel 12,5% - weinig 0%)
7. Participeren in bouwvergaderingen (overleg) (veel 45,8% - weinig 20,0%)
8. Bijwonen van leerling- of groepsbesprekingen (veel 50,0% - weinig 15,0%)
9. Activiteiten voor ouders (kijkavond, informatieavond, oudergesprekken, huisbezoek) bijwonen en mee voorbereiden (veel 50,0% - weinig 25,0%)
10. Weekopening bijwonen, maandviering bijwonen (veel 54,2% - weinig 20,0%)
11. Participeren in een werkgroep of commissie (bv. Kerst, Pasen) (veel 75,0% - weinig 30,0%)
12. Teamvergaderingen bijwonen (veel 79,2% - weinig 25,0%)
13. Gesprekken voeren met interne deskundigen (vb. IB, RT) (veel 91,7% - weinig 30,0%)

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

14. Gebruiken maken van ICT-voorzieningen op school (schoolmail, intranet, leerling-registratie) (veel 54,2% - weinig 25,0%)
15. Gebruik maken van didactische ICT-toepassingen (elektronische leeromgeving, educatieve software) (veel 58,3% - weinig 25,0%)
16. Gebruik maken van op school aanwezige boeken, tijdschriften (veel 79,2% - weinig 40,0%)

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

17. Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in en buiten de school) (veel 25,0% - weinig 5,0%)
 18. Intervisie met collega's van de school (veel 79,2% - weinig 25,0%)
 19. Feedbackgesprek, hulp vragen aan andere collega's dan de eigen mentor (veel 66,7% - weinig 35,0%)
-

FIGUUR 9-1 Activiteiten, twee keer of meer uitgevoerd door studenten met **VEEL** agency (N=24) dan met **WEINIG** agency (N=20)

9.6.2 VEEL EN WEINIG AGENCY EN COMPETENTIEONTWIKKELING

9.6.2.1 Algehele competentieontwikkeling

Om de vraag naar de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling te beantwoorden worden de beide groepen (VEEL en WEINIG agency) met elkaar vergeleken op competentieontwikkeling. In tabel 9-8 worden de scores op beginmeting, eindmeting en competentieontwikkeling voor beide groepen weergegeven.

TABEL 9-8 Gemiddelde scores op Begin- en Eindmeting en Competentieontwikkeling voor vier competenties samen

		VEEL Agency (24)	WEINIG Agency (20)
Beginmeting Vier Competenties	Gem.	3,31	3,15
	Sd.	,43	,77
Eindmeting Vier Competenties	Gem.	3,97	3,88
	Sd.	,46	,39
Competentieontwikkeling	Gem.	,66	,73
	Sd.	,45	,57

Een T-toets laat zien dat noch de scores op de beginmeting noch die op de eindmeting en op competentieontwikkeling significant verschillen voor studenten met veel en studenten met weinig agency.

205

Een nadere analyse maakt duidelijk dat de samenhang tussen de scores op de beginmeting en de eindmeting aanzienlijk is (Pearson $r = 0,564$, $p < 0,001$)⁵⁵. Dit betekent dat een lage score op de beginmeting gepaard gaat met een lage score op de eindmeting en dat een hoge score op de beginmeting gepaard gaat met een hoge score op de eindmeting. De resultaten laten verder zien dat er een sterke *negatieve* samenhang is tussen de scores op de beginmeting en de competentieontwikkeling (Pearson $r = -0,719$, $p < 0,001$)⁵⁶. Dit houdt in dat een hoge score op de beginmeting samenhangt met een lage score voor competentieontwikkeling en een lage score op de beginmeting juist met een hoge score voor competentieontwikkeling. Dit lijkt te duiden op een plafondeffect: de studenten die bij de beginmeting een hoge scoren krijgen kunnen zich niet meer verder ontwikkelen dan dat het beoordelingsinstrument toelaat.

55 Dit resultaat is voor N=44; dezelfde tendens doet zich voor bij N=57 (alle respondenten op de competentiemeting mentor, zie Hoofdstuk 8, paragraaf 8.8), dan is de Pearson correlatie 0,621, $p < 0,001$.
56 Dit resultaat is voor N=44; dezelfde tendens doet zich voor bij N=57 (alle respondenten op de competentiemeting mentor, zie Hoofdstuk 8, paragraaf 8.8), dan is de Pearson correlatie - 0,717, $p < 0,001$.

De invloed van de beginscore blijkt groot te zijn. Daarom zijn de groepen **VEEL** en **WEINIG** agency nogmaals met elkaar vergeleken, maar nu met de gemiddelde score op de *beginmeting* als covariabele. Duidelijk wordt dat het de gemiddelde score op de beginmeting is die een aanzienlijk deel van de variantie in de eindmeting verklaart ($F(1,41) = 18,58$, $p < 0,001$, $r^2 = 0,32$)⁵⁷. Ook nu zijn de verschillen tussen de groepen **VEEL** en **WEINIG** agency op de eindmeting niet significant.

9.6.2.2 Ontwikkeling per competentie

In bijlage 9.13 zijn de scores op de beginmeting en de eindmeting voor de vier competenties afzonderlijk opgenomen voor de groep met veel en weinig agency. De resultaten zijn gelijk aan die voor de vier competenties samen: er zijn geen significante verschillen tussen de twee groepen agency, de correlaties tussen de scores op de begin- en eindmeting zijn hoog en de variantie in de scores van beide groepen op de eindmeting wordt voor elk van de competenties voor een groot deel bepaald door de score op de beginmeting. Verschillen tussen studenten in het aantal activiteiten dat ze uitvoeren leidt ook niet tot verschillen in ontwikkeling op elk van de vier competenties afzonderlijk.

9.6.2.3 Agency, competentieontwikkeling en opleidingsjaar

206

Omdat de verdeling van de beide opleidingsjaren over de twee groepen agency significant verschilt én omdat uit eerdere resultaten (Hoofdstuk 7) is gebleken dat opleidingsjaar invloed heeft op de agency van de student wordt in deze paragraaf opleidingsjaar meegenomen in het analyseren van de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling.

Wanneer opleidingsjaar en de beginscore als covariabelen worden meegenomen, zijn er geen significante verschillen te onderkennen tussen de groepen **VEEL** en **WEINIG** agency. Opleidingsjaar vertoont, net zo min als de mate van agency, samenhang met veel of juist weinig competentieontwikkeling. Dit sluit aan bij de resultaten uit paragraaf 9.5.1 en 9.5.2, waaruit blijkt dat tussen de beide opleidingsjaren geen significante verschillen zijn op de begin- en eindmeting en in competentieontwikkeling. Het is de score op de beginmeting die als enige significant samenhangt met de score op de eindmeting ($F(1,40) = 17,97$, $p < 0,001$, $r^2 = 0,33$).

⁵⁷ De varianties op de eindmeting van beide groepen verschillen niet significant van elkaar, Levene's Test, $F(1,42) = 1,679$, $p > 0,05$.

9.6.3 SAMENVATTING

De relatie tussen agency en competentieontwikkeling is onderzocht door twee groepen studenten te vormen: studenten met *veel* agency en studenten met *weinig* agency. Deze twee groepen verschillen significant van elkaar op het percentage JA-activiteiten van het totaal aan activiteiten en op het percentage JA-activiteiten per type activiteit. Studenten met *VEEL* agency hebben meer activiteiten uitgevoerd tijdens hun stage op de opleidingsschool dan studenten met *WEINIG* agency.

De groep studenten met *VEEL* agency verschilt niet van de groep met *WEINIG* agency op de beginmeting noch op de eindmeting. Ook een vergelijking van beide groepen op de gemiddelde competentieontwikkeling voor het totaal en per competentie levert geen significant verschillen op. Duidelijk is geworden dat het de score op de beginmeting is, die de score op de eindmeting in zeer grote mate bepaalt. Agency is daarbij niet van invloed en ook opleidingsjaar is geen factor van betekenis.

9.7 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal naar de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling. De competentieontwikkeling van de studenten is beschreven op basis van de scores die mentoren hebben gegeven bij aanvang en bij afronding van de stage aan de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijk & vakdidactische en organisatorische competentie.

Alle studenten groeien op een of meerdere competenties tijdens hun stage op de opleidingsschool. De verschillen tussen de studenten binnen dezelfde fase van de opleiding in de mate van competentieontwikkeling zijn zeer groot. Tussen de groep tweede- en derdejaarsstudenten zijn geen verschillen te onderkennen, noch op de beginmeting, noch op de eindmeting en de leerwinst. De correlatie begin- en eindmeting maakt duidelijk dat wanneer studenten een hoge score krijgen bij aanvang van de stage, ze ook een hoge score krijgen bij afronding van de stage. De correlatie tussen beginmeting en competentieontwikkeling toont aan dat een hogere beginscore leidt tot minder leerwinst. Dit lijkt veroorzaakt te worden door het plafondeffect.

Dit wetende is gekeken naar de samenhang tussen agency en competentieontwikkeling. Daartoe zijn twee groepen studenten gevormd die van elkaar verschillen waar het hun agency betreft: een groep met *VEEL* agency (hoog percentage JA-activiteiten op alle 64 activiteiten) en een groep met *WEINIG* agency (laag percentage JA-activiteiten op alle 64 activiteiten). Beide groepen studenten voeren activiteiten uit gerelateerd aan het werken in de groep (met leerlingen), aan de eigen stagebegeleiding en dagelijkse activiteiten in de school. De verschillen tussen beide groepen doen zich met name voor bij de activiteiten

die *niet* direct te maken hebben met het primaire proces en de activiteiten op meso niveau.

Een vergelijking van deze groepen op competentieontwikkeling, met de eindscore als afhankelijke variabele en de beginscore als covariabele, laat zien dat verschil in agency géén bepalende factor is voor verschillen in ontwikkeling tussen studenten. De beginscore heeft de meeste invloed op de eindscore. Ook opleidingsjaar is niet van invloed op de competentieontwikkeling.

De resultaten uit dit hoofdstuk leiden tot de conclusie dat alle studenten groeien, maar dat deze groei niet toegewezen kan worden aan de activiteiten die ze uitvoeren, noch aan het aantal noch aan het soort activiteiten.



Slotbeschouwing

IO

Conclusies, reflecties en aanbevelingen

De hoofdvraag van dit proefschrift is ‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?’. In dit hoofdstuk wordt deze vraag beantwoord door affordance, studentkenmerken en agency in samenhang te brengen met competentieontwikkeling van studenten. De resultaten maken inzichtelijk of en hoe opleidingsscholen kwaliteit hebben. Tevens worden de conclusies in breder perspectief geplaatst en aanbevelingen voor onderzoek en praktijk gegeven.

10.1 INLEIDING

Bij de start van dit onderzoek was weinig bekend over de kwaliteit van de opleidingsschool in relatie tot de ontwikkeling van studenten. Kwaliteit werd voornamelijk gedefinieerd als kwaliteit van opleiden vanuit opleidingsperspectief en als kwaliteit van samenwerken tussen opleidingsschool en lerarenopleiding. De kracht van het leren op de werkplek en de authentieke situatie werden nadrukkelijk onderschreven, maar in definities van kwaliteit kwam niet tot uitdrukking waaruit die kracht bestaat. Kenmerken van de opleidingsschool als werkplek waren nauwelijks uitgewerkt en ook werden weinig tot geen concrete kwaliteitsdoelen en –criteria geformuleerd. Uitdaging in dit onderzoek is geweest om de kwaliteit van de werkplek als leerplek wel centraal te stellen. In dit hoofdstuk wordt besproken in welke mate dat gelukt is, welke kwaliteit opleidingsscholen hebben en wat dit betekent voor de verdere ontwikkeling van de opleidingsschool én het partnerschap.

In paragraaf 10.2 wordt de onderzoeksvraag beantwoord, waarna in paragraaf 10.3 op de resultaten wordt gereflecteerd. In de paragrafen 10.4 en 10.5 staan achtereenvolgens reflectie op de methoden van onderzoek en reflectie op het theoretisch kader centraal. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor vervolgonderzoek (paragraaf 10.6) en voor de praktijk van opleiden in de school (paragraaf 10.7).

10.2 BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?’.

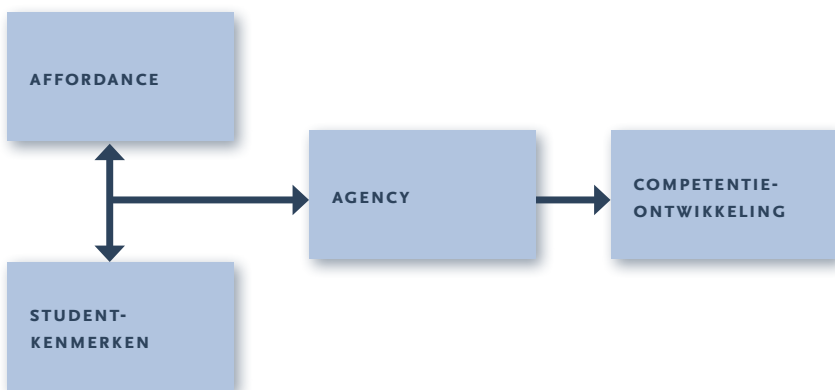
Kwaliteit van de opleidingsschool is in dit proefschrift onderzocht aan de hand van vier centrale concepten: affordance van de opleidingsschool, studentkenmerken, agency van de student en de leeropbrengst in de vorm van competentieontwikkeling (figuur 10-1).

In de vorige hoofdstukken zijn vier deelvragen beantwoord:

1. Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?
2. Wat houdt de agency van een student in?
3. Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?
4. Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?

212

De deelvragen 1, 2 en 3 zijn beantwoord op basis van gegevens van studenten uit de vier opleidingsjaren van twee pabo's en hun mentoren op de opleidingsscholen (Hoofdstuk 5, paragraaf 5.3). Deelvraag 4 is beantwoord op basis van resultaten van tweede- en derdejaarsstudenten van een pabo en hun mentoren (Hoofdstuk 8, paragraaf 8.3).



FIGUUR 10-1 Conceptueel model

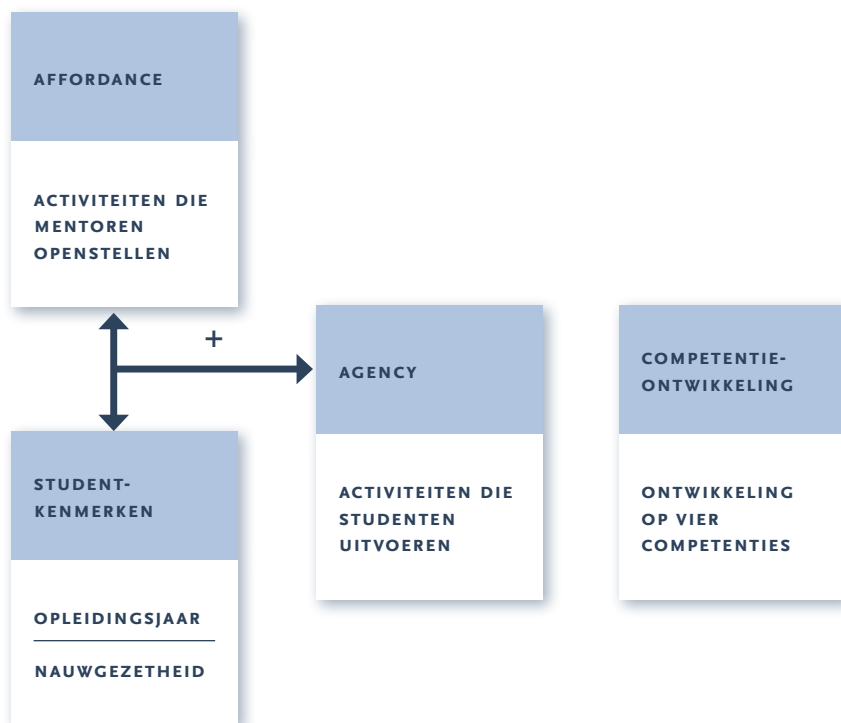
De resultaten van deelvraag 1 maken duidelijk dat er geen sprake is van de affordance van de opleidingsschool. Wat de studenten facultatief, verplicht of niet aangeboden krijgen is sterk afhankelijk van de mentor bij wie ze stagelopen. Mentoren bieden niet het totaal aantal mogelijke activiteiten uit de affordance aan. De verschillen in agency tussen studenten zijn groot (deelvraag 2). Zij voeren met name activiteiten met leerlingen uit en minder activiteiten op schoolniveau of professionaliseringsactiviteiten. Het antwoord op deelvraag 3, gebaseerd op de resultaten van de eerste twee deelvragen, luidt dat affordance, opleidingsjaar en nauwgezetheid van de student van invloed zijn op agency van de student (figuur 10-2). Dit houdt in dat naarmate de mentor meer activiteiten openstelt voor participatie, de student in een hoger opleidingsjaar zit en nauwgezetter is, de student meer activiteiten uitvoert. Andersom betekent het dat naarmate mentoren minder activiteiten aanbieden, studenten in een lager opleidingsjaar zitten en minder nauwgezet zijn, studenten minder activiteiten uitvoeren. Van de overige studentkenmerken is, op de geringe invloed van reflectief observeren op het gebruik van (hulp)bronnen na, geen invloed op de agency aangetoond.

De resultaten op deelvraag 4 ('Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?') maken inzichtelijk dat alle studenten competenties ontwikkelen tijdens hun stage op de opleidingsschool. Echter, studenten die *meer* en studenten die *minder* activiteiten uitvoeren maken gemiddeld gezien dezelfde mate van ontwikkeling door. Dit betekent dat verschillen in agency tussen de studenten *niet* leiden tot verschillen in competentieontwikkeling (figuur 10-2). De veronderstelde samenhang tussen agency en competentieontwikkeling is hiermee niet aangetoond.

213

Op basis van deze resultaten is het mogelijk antwoord te geven op de hoofdvraag: 'Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?'.

Met competentieontwikkeling als maat voor kwaliteit blijken géén uitspraken gedaan te kunnen worden over de kwaliteit van de opleidingsschool. Verschillen in agency van de studenten leiden niet aantoonbaar tot verschillen in ontwikkeling. Terugredenerend is de conclusie, dat ook *verschillen in affordance* via agency, niet aantoonbaar samenhangen met verschillen in competentieontwikkeling. Anders gezegd: verschillen in competentieontwikkeling zijn niet toe te schrijven aan verschillen in inspanningen van de student noch aan verschillen in inspanningen van de mentor.



FIGUUR 10-2 Visuele weergave van de resultaten van het onderzoek

10.3 REFLECTIE OP DE RESULTATEN

Deze resultaten zijn anders dan verwacht en wellicht teleurstellend, omdat er geen eenduidige uitspraken gedaan kunnen worden over de kwaliteit van de opleidingsschool. Kwaliteit wordt niet zichtbaar in de mate van competentieontwikkeling. Toch kunnen op basis van de resultaten wel een aantal opmerkingen gemaakt worden die kwaliteit in perspectief plaatsen. De resultaten en het antwoord op de hoofd- en deelvragen werpen namelijk wel degelijk een ander licht op de kwaliteit van de opleidingsschool en het leren op de werkplek. Aan de hand van vijf thema's wordt op deze conclusies gereflecteerd.

10.3.1 MEER PARTICIPEREN IS NIET MEER GROEIEN

Studenten die veel activiteiten uitvoeren (VEEL agency) groeien gemiddeld evenveel op de vier competenties als studenten die weinig activiteiten uitvoeren (WEINIG agency). Alle studenten groeien tijdens de stage op de opleidings-

school, maar de ontwikkeling die ze doormaken is dus niet toe te schrijven aan hun agency. Dit sluit aan bij bevindingen van Van Gennip, Van Cuijk, & Van der Krogt (2007, p. xi) dat 'onderwijscompetenties en de competenties gericht op de schoolorganisatie en eigen ontwikkeling niet te verklaren (zijn) door het leren van werken aan onderwijs'. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van samenhang tussen agency en competentieontwikkeling kan liggen in de aard en de frequentie van de activiteiten, de kwaliteit van de uitvoering of in de begeleiding die de studenten krijgen.

Beide groepen studenten voeren die activiteiten uit die direct gelieerd zijn aan het primaire proces en gericht op de eigen begeleiding. Studenten met veel agency voeren, in tegenstelling tot studenten met weinig agency, meer activiteiten uit die *niet* direct gelieerd zijn aan het primaire proces. Het gaat dan om activiteiten die het praktisch uitvoerende werk in de groep min of meer ontstijgen (zoals leerlingresultaten noteren in het leerlingvolgsysteem) en zich meer op meso-niveau afspelen (bijvoorbeeld het bijwonen van een teamvergadering) (Hoofdstuk 9, paragraaf 9.6.1.3). Omdat de studenten in dit onderzoek beoordeeld zijn op alleen die competenties die te maken hebben met het functioneren in het primaire proces, ligt daar mogelijk een reden dat studenten uit de beide groepen gemiddeld dezelfde groei laten zien. Wanneer de studenten ook beoordeeld zouden zijn op de competenties 'samenwerken met collega's' en 'samenwerken met omgeving', waren wellicht wel verschillen in groei zichtbaar geworden.

215

Agency iets zegt over *hoeveel* van de 64 activiteiten uitgevoerd zijn en niet over *hoe vaak* elk van die activiteiten uitgevoerd is. Het zou kunnen zijn dat studenten die veel verschillende activiteiten doen tijdens de stage deze niet vaak doen, terwijl de studenten die weinig verschillende activiteiten doen elk van deze activiteiten wél vaker uitvoeren. Hoewel variatie gezien wordt als belangrijke factor voor het leren op de werkplek (Blokhuys, 2006; Bolhuis, et al., 2010), mag op basis van de resultaten van dit onderzoek dan ook niet zonder meer worden aangenomen dat het een voorwaarde is voor meer groei. Het feit dat studenten veel of weinig activiteiten uitvoeren zegt ook niets over *hoe* ze die activiteiten uitgevoerd hebben: '*... it is not just a question of taking part but of the quality of the participation*' (Ten Dam & Blom, 2006). Zo kan het zijn dat studenten die weinig verschillende activiteiten doen deze activiteiten op een hoger kwalitatief niveau uitvoeren dan studenten die veel verschillende activiteiten doen.

Mogelijk speelt ook de begeleiding die studenten krijgen bij de activiteiten een belangrijke rol (Billett, 2001a; Blokhuys, 2006; Geldens, 2007). Algemeen wordt geconstateerd dat verdieping van leren op de werkplek plaatsvindt door evaluatie en reflectie (Van Velzen & Volman, 2009; Bolhuis, et al., 2010;

Crasborn & Hennissen, 2010). Welke begeleiding studenten hebben ontvangen op elk van de activiteiten is niet onderzocht, maar het zou interessant zijn hier inzicht in te krijgen. Studenten die weinig activiteiten uitvoeren hebben wellicht meer begeleiding ontvangen, terwijl studenten die veel verschillende activiteiten uitvoeren minder begeleiding hebben gehad, waardoor ze allemaal toch evenveel ontwikkeling kunnen doormaken.

De verklaring zou, tot slot, ook nog gezocht kunnen worden in de beoordeling zelf. Voor beide groepen studenten geldt dat de hoogte van de eindbeoordeling vooral bepaald is door de hoogte van de beginbeoordeling (Hoofdstuk 9, paragraaf 9.6.2). Of een student nu veel of weinig gedaan heeft, een hogere score bij het begin leidt tot een hogere score bij het eind en omgekeerd. Competentieontwikkeling lijkt zo meer bepaald te worden door het niveau waarmee de studenten binnenkomen, dan door leren op de werkplek van de opleidingsschool (vergelijk Van Gennip, et al., 2007; Reenalda, 2011). Hiervan zou in dit onderzoek ook sprake kunnen zijn, maar omdat voorkennis en eerdere ervaringen niet zijn meegenomen, kunnen daarover geen uitspraken gedaan worden.

10.3.2 VERSCHILLEN TUSSEN MENTOREN

De resultaten van het onderzoek maken duidelijk dat *affordance* van de opleidingsschool sterk afhankelijk is van individuele mentoren. Mentoren verschillen aanzienlijk in het aantal en het soort activiteiten dat ze facultatief of verplicht aanbieden of juist niet open stellen. Er zijn mentoren die alle activiteiten *facultatief* stellen, mentoren die driekwart *verplicht* stellen en mentoren die bijna de helft van de activiteiten *niet* openstellen. Dit betekent dat de mentor voor een groot deel bepaalt welke en hoeveel activiteiten een student kan uitvoeren om zich voor te bereiden op haar toekomstige beroep.

Verschillen in *affordance* komen zelfs voor bij mentoren die op een en dezelfde opleidingsschool werken. Dit is opvallend te noemen. Opleidingsscholen hebben vanaf het begin geïnvesteerd in het werken aan een gezamenlijke en gedragen visie op het opleiden van studenten, waarbij ze duidelijk formuleren dat opleiden in de school een teamaangelegenheid is. Alle teamleden - zowel mentoren als leraren zonder student - leveren vanuit de gezamenlijke visie een bijdrage aan het opleiden van toekomstige leraren. Hierdoor zou verwacht mogen worden dat de groep mentoren samen de *affordance* van de school zichtbaar maakt, maar dat blijkt dus niet het geval te zijn. Opleidingsscholen lijken hierdoor meer op 'losgekoppelde netwerken' waarbinnen professionals, zelfs binnen een gedragen visie op 'opleiden in de school', toch autonome beslissingen nemen en het opleiden in de school uitvoeren op basis van eigen ideeën en opvattingen (Poell & Van der Krogt, 2011).

Vanuit het oogpunt van kwaliteit roept dit de vraag op of het wenselijk is dat het aanbod sterk afhankelijk is van individuele mentoren. Er is dan namelijk sprake van kwaliteit van mentoren en niet van kwaliteit van de opleidings-school. De affordance is in dat geval een afspiegeling van wat mentoren belangrijk vinden voor de ontwikkeling van de student. Het laat zien dat beelden van mentoren over welke leraar zij straks als collega willen sterk uiteenlopen. Het verschil in aanbod betekent dat de voorbereiding van de studenten op het toekomstige beroep behoorlijk divers vorm krijgt en het is dan de vraag of alle mentoren wel toewerken naar eenzelfde minimumniveau van startbekwaamheid. Voor de student maakt in dat geval wel degelijk uit bij welke mentor zij stage loopt.

Het feit dat affordance afhangt van individuele mentoren zou erop kunnen duiden dat affordance maatwerk is en afgestemd is op elke individuele student. De resultaten duiden daar echter niet op, gezien de beperkte samenhang tussen affordance en kenmerken van de student; alleen opleidingsjaar en nauwgezetheid blijken van invloed te zijn (zie ook paragraaf 10.3.3).

10.3.3 OPLEIDINGSJAAR ALS BEPALENDE FACTOR

De resultaten laten zien dat mentoren meer activiteiten openstellen naarmate hun student in een hoger opleidingsjaar zit. Bovendien stellen ze voor vierdejaarsstudenten aanzienlijk meer activiteiten verplicht dan voor de studenten uit de andere opleidingsjaren. Waarschijnlijk hebben mentoren impliciet beelden bij wat studenten uit elk van de opleidingsjaren zouden moeten leren of moeten kunnen. Zij lijken zich daarbij te baseren op de hun bekende inhoudelijke opbouw van vóór opleiden in de school, toen er nog gewerkt werd met stageopdrachten en stagesuggesties. De beelden van de mentoren kunnen daarnaast ook gebaseerd zijn op de eigen opleidingstijd. Zij spiegelen zich aan wat zij zelf hebben moeten doen tijdens de stage of wat zij zelf als de ideale opleiding zien. In ieder geval, de opleiding heeft zo indirect en onbewust invloed op de keuze van de mentor bij het invullen van affordance.

Het lijkt logisch dat mentoren in hun aanbod rekening houden met het opleidingsjaar van hun student. Immers, naarmate studenten verder in de opleiding komen, hebben ze meer ervaring en kunnen ze ook meer activiteiten uitvoeren. Vergelijk bijvoorbeeld de ideeën van Lave & Wenger (1991), die aangeven dat ingroeien in een organisatie begint met perifere participatie en uitmondt tot volledige participatie. In de affordance van de mentoren is dit terug te zien in de toename van het aantal activiteiten dat zij openstellen voor studenten van het eerste naar het vierde opleidingsjaar. De hoeveelheid activiteiten die zij vierdejaarsstudenten als verplicht aanbieden, lijkt erop te duiden

dat het vrij kiezen en oefenen voorbij is en er dan echt gewerkt moet worden naar het startbekwaamheidsniveau. Overigens dient vermeld te worden dat volledige participatie door vierdejaarsstudenten op de opleidingsscholen in dit onderzoek niet voorkomt.

Ook bij de agency van studenten speelt opleidingsjaar een belangrijke rol. Studenten uit hogere opleidingsjaren kiezen meer en andere activiteiten dan studenten uit lagere opleidingsjaren. Hiervoor zou een soortgelijke verklaring gegeven kunnen worden als bij de mentoren en hun affordance. Op de opleiding volgen studenten een programma, ze krijgen ideeën voor activiteiten en voeren die vervolgens ook uit. In dit geval lijken niet de activiteiten uit de authentieke situatie het leren op de werkplek te sturen, zoals Reenalda (2011) in haar onderzoek concludeert, maar wordt de keuze voor activiteiten voor een belangrijk deel door het opleidingsprogramma bepaald. Een verklaring zit mogelijk in het feit dat ook binnen 'opleiden in de school'-trajecten studenten via vooraf geformuleerde 'leer-werktaken' worden gestuurd op het leren op de opleidingsschool (Projectgroep Academische Opleidingsschool Delta, 2010; Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011).

218

Wanneer mentoren hun aanbod minder zouden baseren op impliciete beelden bij elk opleidingsjaar en meer zouden afstemmen op de student met haar eigen kenmerken en leerwensen, zou wellicht het formele verloop van het opleidingstraject minder bepalend zijn voor het leren op de werkplek. De kwaliteit van de opleidingsschool kan dan misschien meer terug te voeren zijn op de authentieke situatie zelf. Niet de impliciete beelden van mentoren leiden dan tot een lijn in het leren op de werkplek, maar de inhoud en het ritme van het werk zelf (Onstenk, 1997; Billett, 2001a).

10.3.4 BEPERKTE INZET VAN DE AUTHENTIEKE SITUATIE

Bij opleiden in de school wordt leren in de authentieke situatie als een krachtige vorm van leren voor het beroep gezien. Daar worden beroepshandelingen zichtbaar en kunnen ze geoefend worden (Klarus, 2003a). Uit de analyses van de affordance van de opleidingsschool (Hoofdstuk 6, paragraaf 6.5) en van de agency van de student (Hoofdstuk 7, paragraaf 7.5) blijkt dat de authentieke situatie niet in haar volle kracht wordt benut.

Mentoren stellen voornamelijk activiteiten met leerlingen en het gebruik van (hulp)bronnen open. Studenten krijgen minder mogelijkheden om te leren van activiteiten op schoolniveau en van professionaliseringsactiviteiten. Dit beperkt de mogelijkheden voor studenten om te leren functioneren als vol-

waardig collega en als teamlid. Deze resultaten sluiten aan bij de constatering van Ten Dam & Blom (2006, p. 649) dat *'even though student teachers do have their own classes for which they are given responsibility, they do point out that they are not given enough opportunities to develop as a full participant in school practice'*. Waar mentoren in hun affordance niet alle mogelijke activiteiten openstellen, maken ook studenten niet altijd gebruik van de mogelijkheden die er zijn. Studenten laten in hun keuze voor activiteiten dezelfde voorkeuren zien als de mentoren in hun affordance. Ze voeren met name activiteiten met leerlingen uit en maken gebruik van veel (hulp)bronnen, maar participeren slechts voor de helft aan activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten. Hiermee ontzeggen zij zichzelf ook de mogelijkheden om het beroep nu al in de breedte te leren.

De vraag is hoe het komt dat zowel mentoren als studenten deze keuzes maken. Mentoren lijken zich bij het invullen van affordance te laten leiden door de werkzaamheden die zij zelf verrichten, waarbij de nadruk ligt op de eigen activiteiten in de klas. Veel mentoren zien het werken met leerlingen als de kern van het beroep. Ze vinden het dus belangrijk dat hun student dit goed leert. De ervaring leert dat sommige mentoren vinden dat studenten nog te onervaren zijn om bijvoorbeeld activiteiten buiten de klas te verrichten, zoals gesprekken met ouders of gesprekken met externen. Activiteiten waarbij gewerkt wordt met gevoelige informatie (bv. leerlingdossiers) worden doorgaans vanwege schoolbeleid niet voor studenten opengesteld. Voor studenten geldt dat ze sommige activiteiten niet kunnen kiezen, omdat die niet voorkomen op hun stagedagen. Ook zijn bepaalde activiteiten na schooltijd gepland, juist op tijdstippen dat studenten een bijbaan hebben. Het kan ook zijn dat studenten, zoals Van Velzen & Volman (2008, p. 12) stellen, niet op de hoogte zijn van de mogelijkheden op de school en *'that the opportunities for learning offered by the social context of the school were ... not made sufficiently visible to student teachers.'* Wanneer studenten niet weten wat de mogelijkheden zijn of als niet duidelijk gecommuniceerd wordt wat verplicht is en wat mag, bestaat het risico dat het leren van de authentieke situatie te zeer afhankelijk wordt van het eigen initiatief van de student (Van Velzen & Volman, 2008). In dit onderzoek wordt deze voorkeur zichtbaar in de keuze uit het facultatieve aanbod. Daar wordt zichtbaar dat studenten inderdaad voornamelijk activiteiten met leerlingen kiezen en minder vaak de activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten (Hoofdstuk 7, paragraaf 7.6.2).

10.3.5 DE OPLEIDINGSSCHOOL BESTAAT NIET

De insteek van dit onderzoek is geweest om uitspraken te doen over de kwaliteit van elke opleidingsschool afzonderlijk. De gedachte hierbij is dat opleidingsscholen zich van elkaar onderscheiden op basis van de activiteiten en interacties die mentoren voor hun studenten openstellen (affordance) en dat kwaliteit zichtbaar wordt in mate van competentieontwikkeling bij studenten. Dat blijkt niet het geval en kan dus de reactie oproepen dat de opleidingsschool niet bestaat. Het feit dat opleidingsscholen zich niet onderscheiden is opvallend, want ze zijn wél verschillend en profileren zich naar buiten toe ook als zodanig. Wat is dan een mogelijke reden dat dit niet in de resultaten tot uitdrukking komt?

220

Binnen opleidingsscholen én partnerschappen is, mede ingegeven door de subsidievoorwaarden, richtinggevende publicaties en het toetsingskader voor de opleidingsschool, vooral geïnvesteerd in randvoorwaarden, faciliteiten en afspraken ten behoeve van samenwerken en opleiden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004a, 2005d; Kallenberg & Rokebrand, 2006). Het is dus aannemelijk, zoals in hoofdstuk 1 beschreven, dat de kwaliteit van de opleidingsschool juist hierin zichtbaar wordt. Op basis van de beoordeling voor erkende Partnerschappen, waar de opleidingsschool een van de partners is, blijkt dit ook zo te zijn (NVAO, 2009). Partnerschappen zijn beoordeeld op de kwaliteit van de samenwerkingsovereenkomst en van het gerealiseerd niveau. Ze hebben een beoordeling gekregen in termen van onvoldoende, voldoende, goed en uitmuntend, zo ook het merendeel van de opleidingsscholen die meegewerkt hebben aan dit onderzoek (scholengroep 1 en scholengroep 2 – zie Hoofdstuk 5, paragraaf 5.2). Omdat, op basis van dit onderzoek, verschillen in beoordeling *niet* toegeschreven kunnen worden aan verschillen in gerealiseerd niveau, moeten verschillen in beoordeling voornamelijk gebaseerd zijn op de randvoorwaarden, faciliteiten en afspraken ten behoeve van samenwerken en opleiden. Andersom zouden verschillen in beoordeling van partnerschappen, weer zichtbaar moeten zijn in de resultaten van studenten: immers opleiden in de school heeft het opleiden van goede leraren tot doel (Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3). De resultaten van dit onderzoek lijken daar niet op te wijzen.

Duidelijk is in ieder geval dat in de ontwikkeling tot opleidingsschool tot nu minder aandacht besteed is aan het leren op de werkplek. Dit is vergelijkbaar met de ontwikkeling naar Professional Development Schools in de Verenigde Staten, waar ook pas in tweede instantie aandacht was voor leren en kwaliteit van leren (Teitel, 2004). Wanneer opleidingsscholen vanaf nu bij het opleiden van studenten uitgaan van de eigen visie op onderwijs, de kracht van de eigen werkplek en teamleden en het scala aan leermogelijkheden dat ze studenten

kunnen bieden (Buitink & Wouda, 2001; Inspectie van het Onderwijs, 2001; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2002) kan mogelijk meer dan nu het geval is gesproken worden van dé opleidingsschool.

10.4 REFLECTIE OP METHODEN VAN ONDERZOEK

Dit onderzoek had als doel de kwaliteit van de opleidingsschool te beschrijven en te exploreren. Om affordance, agency en competentieontwikkeling zo goed mogelijk in kaart te brengen zijn aantal keuzes gemaakt. In deze paragraaf wordt op deze keuzes gereflecteerd.

10.4.1 KEUZE VOOR MENTOREN

Aan het onderzoek is meegewerkt door twee groepen respondenten: studenten van de pabo en hun mentoren. De keuze studenten de vragenlijsten over agency en studentkenmerken in te laten vullen is vanzelfsprekend. De keuze mentoren te vragen de vragenlijst over affordance van de opleidingsschool in te laten vullen is gebaseerd op de aanname dat zij, als dagelijks begeleiders van de studenten, voor een belangrijk deel de affordance voor hun student bepalen.

Gezien de resultaten, waaruit blijkt dat geen uitspraken gedaan kunnen worden over dé affordance van de opleidingsschool, kan de vraag gesteld worden of het wellicht beter was geweest (ook) de opleiders in de school de vragenlijst naar affordance voor te leggen. Immers, opleiders in de school begeleiden alle studenten op hun opleidingsschool op reflectief niveau, organiseren leermogelijkheden op het niveau van de school en het team en ondersteunen zij mentoren in het begeleiden van de studenten richting startbekwaamheid. Verondersteld mag worden dat opleiders in de school, meer dan mentoren, activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten openstellen voor studenten. Van opleiders in de school mag verwacht worden dat zij volledig zicht hebben op de affordance van de opleidingsschool en dit communiceren met hun mentoren, waardoor er een aanzienlijke mate van overeenstemming over affordance zou moeten bestaan. Echter, mentoren van een en dezelfde opleidingsschool vullen de affordance heel verschillend in, waarbij activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten het minst voorkomen. Daaruit blijkt dat de invloed van de opleiders in de school op de affordance beperkt is.

Uit het onderzoek van Kroeze (in voorbereiding) blijkt dat het wel of niet hebben van een 'klik' tussen mentor en student van invloed is op de begeleidingsrelatie. In het kader van dit onderzoek zou dat kunnen betekenen dat wanneer de relatie niet goed is studenten wellicht minder mogen en kunnen doen dan

wanneer er sprake is van vertrouwen in de relatie. Andersom bepaalt de relatie met de mentor ook hoe vrij studenten zelf zijn in hun eigen keuze uit de activiteiten (Hascher, et al., 2004) waardoor ze juist meer of minder activiteiten uitvoeren. In dit onderzoek zijn geen specifieke aanwijzingen gevonden dat bovengenoemde ‘klik’ van invloed is geweest op de resultaten.

10.4.2 AFFORDANCE: VRAGENLIJST EN DATA-ANALYSE

In de vragenlijst ‘affordance’ wordt mentoren gevraagd voor vier typen activiteiten⁵⁸ aan te geven welke activiteiten zij facultatief of verplicht aanbieden of niet openstellen voor hun studenten. Bij het analyseren van de data van affordance is ervoor gekozen de indeling in de vier typen activiteiten te blijven hanteren en niet te kiezen voor een indeling in groepen van samenhangende activiteiten die op basis van een factoranalyse tot stand komt. Een dergelijke indeling zou, hoewel methodologisch juist, in dit onderzoek niet representatief zijn geweest, omdat dat een aantal essentiële leerkrachtactiviteiten vervallen die juist onderscheidend kunnen zijn in de affordance van opleidingscholen. Daar komt nog bij dat een factoranalytische indeling gebaseerd is op antwoordpatronen van mentoren. Het gevolg is dat activiteiten worden geordend op onderliggende constructen (meer en minder verantwoordelijke taken, meer en minder zelfstandig uit te voeren taken), waardoor de inhoudelijke samenhang op basis van taakgebieden (typen activiteiten) verdwijnt. In dit onderzoek gaat het juist om het beschrijven en exploreren van de affordance van de authentieke situatie. Concrete activiteiten lenen zich daar beter voor dan onderliggende constructen.

10.4.3 COMPETENTIEBEOORDELING: VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Voor de beoordelingen van de competenties is gebruik gemaakt van het beoordelingsformulier van de opleiding, met die aanpassingen die nodig waren voor het onderzoek (zie Hoofdstuk 8, paragraaf 8.4.3). Zo zijn niet alle zeven SBI-competenties maar alleen de vier competenties bevraagd die betrekking hebben op het functioneren in de groep (zie Hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.4).

Vooraf waren bezwaren tegen het te gebruiken beoordelingsinstrument op het vlak van validiteit en betrouwbaarheid bekend (Hoofdstuk 8, paragraaf 8.4.1) en het zou een goede oplossing zijn geweest om een geheel nieuw beoordelingsinstrument te ontwikkelen dat valide en betrouwbare uitspraken doet over competenties. Echter, dit was in tijd niet haalbaar, maar zeker ook niet acceptabel voor het opleidingsinstituut. In het onderzoek is derhalve aangesloten op de bestaande praktijk van beoordelen van leren op de werkplek: het

⁵⁸ Activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten.

beoordelen aan de hand van de SBL-competenties. De SBL-competenties en bijbehorende indicatoren zijn in nauw overleg met het beroepenveld geformuleerd, geaccepteerd en vastgesteld (LPBO, 2007; SBL, 2007b). Ze worden door alle opleidingen, inclusief de pabo die deelneemt aan het onderzoek, gebruikt om het functioneren van studenten te beoordelen (LPBO, 2010a). Ook het scholenveld en mentoren zijn bekend met de competenties en de bijbehorende indicatoren (LPBO, 2010b). Hiermee is het gebruik van deze competentieset gerechtvaardigd.

Aan de bezwaren van betrouwbaarheid is tegemoet gekomen door niet alleen de mentoren maar ook de studenten het functioneren van de student te laten beoordelen en deze resultaten met elkaar in verband te brengen. De beoordelingen van mentoren en studenten komen zoals uit de resultaten is gebleken, met elkaar overeen. In die zin kan vertrouwen worden gesteld in de onderzoeksresultaten.

Bij het analyseren van de data van de begin- en eindbeoordelingen voor het bepalen van de mate van competentieontwikkeling is overwogen de samenhang van de indicatoren per competentie factoranalytisch te onderzoeken. Daarvoor is niet gekozen gezien de status van de SBL-competenties en het feit dat een nieuwe indeling op basis van een factoranalyse geen recht meer zou doen aan de indicatoren c.q. beoordelingscriteria van de opleiding. Door de competenties en indicatoren te gebruiken zoals ze zijn, blijft de inhoudelijke betekenis van de beoordeling voor de opleiding, de mentoren en studenten behouden.

223

Analyse van de resultaten heeft twee beperkingen zichtbaar gemaakt. De opleiding hanteert in indeling in drie fasen: propedeusefase, kernfase en afstudeerfase. De beoordelingsindicatoren zijn per fase geformuleerd en afgebakend. Dit heeft als beperking dat het niet mogelijk is om het functioneren van een student *lager* dan de ondergrens of *hoger* dan de bovengrens van een bepaalde fase te beoordelen. Uit de resultaten blijkt dat er bij sommige beoordelingen sprake lijkt te zijn van een plafondeffect. Dat betekent dat een student, hoe goed zij ook functioneert, nooit hoger beoordeeld kan worden dan de bovengrens van de fase. Daarmee wordt niet elke student in haar beoordeling recht gedaan.

Een tweede beperking is dat mentoren en studenten de indicatoren van de kernfase niet zien als *eindpunt* van het deze fase, maar beschouwen als eindpunt voor elke afzonderlijke stageperiode (semester). Dit wordt zichtbaar in het feit dat er geen verschillen zijn in de beoordeling van tweede- en derdejaarsstudenten. Zij scoren gemiddeld hetzelfde op de begin- en op de eindbeoordeling en ook hun gemiddelde groei lijkt gelijk. De beoordelingen en de mate van competentieontwikkeling kunnen derhalve niet als absoluut beschouwd worden. Het zijn relatieve scores die specifiek zijn voor iedere in-

dividuele student en hebben alleen betekenis in de context van het semester waarin zij studeert.

Beide beperkingen hebben geen consequenties gehad voor de resultaten van het onderzoek, omdat het hier niet ging om het vaststellen van absolute groei bij de studenten, maar om het vaststellen van de samenhang tussen agency en mate van competentieontwikkeling.

10.4.4 GENERALISEERBAARHEID VAN DE RESULTATEN

De resultaten van *affordance*, *agency* en *studentkenmerken* mogen door de samenstelling en grootte van de respondentengroep gegeneraliseerd worden naar alle opleidingsscholen primair onderwijs. De opleidingsscholen, die verbonden zijn aan twee pabo's, bevinden zich geografisch gezien in een groot gebied en liggen in of buiten de stad. De variatie tussen scholen is groot; er zijn grote, middelgrote en kleine scholen. Ze onderscheiden zich in de visie op onderwijs, de manier van werken en het type leerling. Een deel van de opleidingsscholen werkt lange tijd met de opleiding samen en een deel pas kort. Een aantal opleidingsscholen heeft zich kunnen ontwikkelen door middel van subsidiegelden en een aantal doet het op eigen kracht.

De studenten van beide opleidingen komen ook uit een groot geografisch gebied, worden opgeleid op één van beide pabo's, komen uit alle vier de opleidingsjaren en hebben verschillende vooropleidingen.

Omdat in het voortgezet onderwijs (vo) op het gebied van opleiden in de school in grote lijnen dezelfde ontwikkelingen hebben plaatsgevonden, kunnen de resultaten van *affordance*, *agency* en *studentkenmerken* waarschijnlijk ook doorvertaald worden naar opleidingsscholen vo. Ook daar is de laatste jaren veel geïnvesteerd in opleiden in de school, al dan niet ondersteund met subsidiegelden, en is ingezet op (het organiseren van) de samenwerking met de lerarenopleiding en het opleiden van studenten in de eigen school. Echter, gezien de context van scholen vo – docenten geven les in een of twee vakgebieden aan meerdere groepen leerlingen, functioneren in secties en in een groter team – zal de *affordance* op punten afwijken van die van het primair onderwijs. Door de andere invulling van het onderwijs zal de *affordance* van de opleidingsschool vo een aantal andere activiteiten en interacties omvatten en zullen er wellicht andere accenten gelegd worden bij het openstellen van activiteiten voor studenten.

De resultaten met betrekking tot *competentieontwikkeling* zijn gebaseerd op beoordelingen van het functioneren van tweede- en derdejaarsstudenten van één pabo. Deze groep studenten is een representatieve afspiegeling van de to-

tale groep tweede- en derdejaarsstudenten uit het onderzoek (zie bijlage 9.10). Aangenomen mag worden dat de resultaten met betrekking tot competentieontwikkeling voor deze totale groep gelden. Omdat er gebruik is gemaakt van de (landelijke) SBL-competenties, alle lerarenopleidingen en opleidingsscholen deze gebruiken voor de beoordeling én lerarenopleidingen doorgaans de beoordeling per opleidingsfase vormgeven, is de verwachting dat de tendens die in dit onderzoek zichtbaar is geworden ook geldt voor studenten van andere lerarenopleidingen basisonderwijs. Op basis van dit onderzoek is niet met zekerheid te zeggen dat de resultaten ook gelden voor eerste- en vierdejaarsstudenten.

10.5 REFLECTIE OP HET THEORETISCH KADER

Het theoretisch kader is voortgekomen uit een studie van beleidsdocumenten, literatuur en onderzoek naar opleiden in de school en op een studie van theorieën en onderzoeken naar leren op de werkplek. Daarnaast zijn er interviews met professionals uit de praktijk gehouden naar hun beelden over kwaliteit van de opleidingsschool. Bij het opzetten van dit onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool zijn op basis daarvan een drie keuzes gemaakt: bestuderen van de opleidingsschool en niet het partnerschap, het verleggen van de focus van opleiden naar leren op de werkplek en de keuze voor mate van competentieontwikkeling als maat voor kwaliteit. Deze keuzes worden hieronder besproken.

225

10.5.1 DE OPLEIDINGSSCHOOL, NIET HET PARTNERSCHAP

Kwaliteit is vaak beschreven vanuit de organisatie van het opleiden en de samenwerking tussen opleidingsschool en lerarenopleiding (Hoofdstuk 1). In dit onderzoek is ervoor gekozen de focus te leggen op de kwaliteit van leren op de opleidingsschool en niet op de organisatorische kwaliteit van het partnerschap⁵⁹. Tot heden is veel geïnvesteerd in het partnerschap, de samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut en randvoorwaarden die nodig zijn om opleiden in de school vorm te geven. Hierbij is vooralsnog minder aandacht geweest voor het leren en opleiden dat op de werkplek van de opleidingsschool plaatsvindt. Omdat leren en opleiden op de werkplek een groot deel van het opleidingstraject is (minimaal 40% (NVAO, 2009)), is het belangrijk te kijken naar wat de opleidingsschool *zelf* bijdraagt aan het leren van toekomstige leraren. Door de *opleidingsschool* te bestuderen wordt inzicht verworven in het leren en opleiden dat *dáár* plaatsvindt, zodat daarna gekeken kan worden wat dit betekent voor het *samen* opleiden.

⁵⁹ Het partnerschap bestaat uit meerdere opleidingsscholen en een of meerdere opleidingsinstituten (zie ook bijlage 1.1: Begrippenlijst).

10.5.2 VAN OPLEIDEN NAAR LEREN OP DE WERKPLEK

In dit onderzoek staat het leren op de werkplek van de opleidingsschool centraal. Inzicht in leren op de werkplek en duidelijkheid over de bijdrage van de werkplek aan het leren geven inhoud aan het faciliteren, stimuleren en begeleiden van het leren op de werkplek en het opleidingsinstituut (o.a. Onstenk, 1997; Billett, 2004c; Blokhuis, 2006). In de basis aangesloten bij de opvattingen van Billett (2001a, 2001b, 2004c). Hij definieert leren op de werkplek als interactie tussen affordance en agency, waarbij participeren centraal staat (o.a. Billett, 2001a, 2001b; Billett, 2004a). Resultaat van deze interactie zijn leerresultaten. Deze definitie van leren op de werkplek past bij de huidige opvattingen over leren, waarin leren meer is dan leren via schoolse situaties, waarin waarde wordt gehecht aan leren in authentieke contexten en de lerende gezien wordt als een actieve, zelfregulerende en zelfverantwoordelijke actor. Door voor de opvattingen van Billett te kiezen wordt leren op de werkplek bestudeerd op het concrete handelingsniveau. Deze insteek heeft het mogelijk gemaakt inzichtelijk te maken tot welke activiteiten opleidingsscholen hun studenten toegang geven én wat studenten daar daadwerkelijk mee doen. Met deze keuze wordt overigens niet de invloed van organisatiekenmerken (bv. structuur, cultuur, grootte van de school) (zie bv. Ashton, 2004) of de invloed van de lerarenopleiding ontkend (Onstenk, et al., 2002; Onstenk, 2003; Blokhuis, 2006; Reenalda, 2011).

226

Door te kiezen voor leren op de werkplek wordt de nadruk gelegd op ervaringsleren en leren participeren. Leren door participeren kan echter niet los gezien worden van leren als intern proces van acquisitie, waarin kennis vergaren en kennisverwerking centraal staan (Sfard, 1998; Illeris, 2003; Lehtinen, 2008; Tynjälä, 2008; 2011). Interne acquisitie wordt in dit onderzoek verondersteld op basis van de leerresultaten bij studenten. Gezien het feit dat de samenhang tussen agency (participeren) en competentieontwikkeling niet gevonden is, zou de werking en invloed van leren opgevat als interne acquisitie nader onderzocht moeten worden.

Het model van Billett is uitgebreid met kenmerken van de lerende (studentkenmerken) (Van der Klink, 2001; Blokhuis, 2006). Hiervoor is gekozen omdat Billett deze kenmerken wel noemt, maar niet expliciet maakt in zijn definitie van leren op de werkplek (o.a. Billett, 2001a). Door studentkenmerken wel op te nemen wordt duidelijk welke rol ze spelen. De resultaten hebben laten zien dat, net als in andere onderzoeken, sprake is van een wisselende invloed van studentkenmerken (zie ook Hoofdstuk 2; o.a. Van Woerkom, 2003; Blokhuis, 2006; Poortman, 2007). De vraag is of er wellicht andere kenmerken zijn die meer of een meer constante invloed hebben. Het zou de moeite waar zijn te onderzoeken hoeveel invloed voorkennis en eerdere ervaringen

(zie paragraaf 10.3.1), die in dit onderzoek niet meegenomen zijn, hebben (Van der Klink, 2001; Blokhuis, 2006).

Zoals gezegd gaat de definitie van leren op de werkplek van Billett uit van interactie tussen affordance en agency, wat duidt op een wederzijdse beïnvloeding. In dit onderzoek ontbreekt de dynamiek tussen deze twee beide, omdat ze slechts op een moment in kaart konden worden gebracht. Leren op de werkplek lijkt daardoor beschreven als een 'statisch' iets. Desondanks maakt deze beperking het model niet minder waardevol voor een eerste beschrijvend en exploratief onderzoek naar leren op de werkplek van de opleidingsschool.

Door naast theorieën en inzichten over het opleiden van leraren in de school ook theorieën en inzichten over leren op de werkplek uit andere beroepssectoren te gebruiken, zijn tot nu toe twee nagenoeg gescheiden onderzoeksrichtingen met elkaar verbonden. Dit heeft geleid tot meer inzicht in het leren op de werkplek van de opleidingsschool, omdat vanuit het perspectief van leren en niet vanuit perspectief van de opleiden is gekeken. De kwaliteit van de opleidingsschool is op deze wijze niet eerder in kaart gebracht.

10.5.3 ONTWIKKELING ALS MAAT VOOR KWALITEIT

Om uitspraken te doen over de kwaliteit van de opleidingsschool is in dit onderzoek kwaliteit expliciet gekoppeld aan het doel van opleiden in de school, namelijk het afleveren van startbekwame leraren. De effecten van leren op de werkplek worden weergegeven in termen van de groei die studenten in hun competenties laten zien. Om dit te meten is bewust gebruik gemaakt van de leraarcompetenties zoals geformuleerd door SBL en verplicht gesteld voor de onderwijsberoepen in de Wet B10 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2004c, 2005b; SBL, 2006, 2007a). De vraag kan gesteld worden of ontwikkeling beter op een andere wijze gemeten had kunnen worden. Zo was het mogelijk, net als Reenalda (2011), te kiezen voor het beoordelingsinstrument van Toolsema (2003). De competenties die hierin gemeten worden zijn echter meer algemene werk-, leer- en loopbaancompetenties. Zij hebben betrekking op meerdere (beroeps)contexten en doen geen uitspraken over specifieke leraarcompetenties. En juist deze laatste competenties zijn heel direct gerelateerd aan leren op de opleidingsschool.

Een andere optie was te kiezen voor een uitwerking van de SBL-competenties zoals door de verschillende opleidingsscholen gehanteerd in het kader van het eigen personeelsbeleid. Hoewel dit mooi aansluit bij het perspectief van de arbeidsorganisatie op leren op de werkplek: optimalisatie, kwaliteit leveren als medewerker of collega (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006), zou er niet één maat voor kwaliteit zijn geweest. Schoolbesturen maken elk in de ope-

rationalisering van de competenties eigen keuzes en leggen andere accenten. Omdat leren op de werkplek voor studenten met name kwalificatie als doel heeft (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006), is het legitiem in dit onderzoek op basis van de SBL-competenties uitspraken te doen over de kwaliteit van de opleidingsschool in relatie tot het opleiden van *startbekwame leraren*.

Tot op heden is weinig bekend over de effecten van leren op de werkplek of opleiden in de school in termen van ontwikkeling van studenten. Wanneer resultaten hierover al zijn beschreven, dan is dit meestal gebeurd op basis van ervaren ontwikkeling of meer algemene competenties en niet op basis van specifieke beroepscompetenties (Virtanen & Tynjälä, 2009; Castle & Reilly, 2011; Reenalda, 2011). De meerwaarde van dit onderzoek is – ondanks de mogelijke bezwaren tegen het gebruikte beoordelingsinstrument (paragraaf 10.4.3) – dat de kwaliteit van de opleidingsschool vastgesteld wordt op basis van ontwikkeling van de beroepscompetenties leraar primair onderwijs.

10.6 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

In de hierboven beschreven reflecties zijn een aantal punten naar voren gebracht die als verklaring kunnen gelden voor het niet vinden van samenhang tussen affordance, agency en competentieontwikkeling. Op basis hiervan worden zes voorstellen voor vervolgonderzoek gedaan. De voorstellen betreffen zowel verdieping van de afzonderlijke concepten (affordance en agency) als het nader bestuderen van de onderlinge relatie tussen de concepten.

10.6.1 BEELDEN EN MOTIEVEN VAN MENTOREN BIJ HUN AFFORDANCE

Mentoren verschillen onderling sterk in de affordance die ze aanbieden. In dit onderzoek is niet gevraagd naar de beelden en motieven die mentoren hante- ren bij het invulling geven aan de affordance voor hun studenten. Het zou echter wel interessant zijn bij mentoren te onderzoeken *hoe* zij invulling geven aan affordance, welke beelden daarbij een rol spelen en wat ze motiveert. Ook zouden de mentoren gedurende een stageperiode met hun studenten gevolgd kunnen worden om te zien of ze de affordance gedurende de stage aanpassen door bijvoorbeeld meer of minder activiteiten open te stellen of juist meer activiteiten te verplichten (zie ook paragraaf 10.6.3).

10.6.2 VERDIEPING VAN DE AGENCY VAN DE STUDENT

De resultaten hebben laten zien dat het veel of weinig uitvoeren van activiteiten door studenten geen effect heeft op de competentieontwikkeling. Variatie in activiteiten blijkt dus geen bepalende variabele. Het is waardevol te onderzoeken in hoeverre regelmatig uitvoeren van bepaalde activiteiten, kwaliteit

van de uitvoering van activiteiten, al dan niet ontvangen van gerichte begeleiding op het uitvoeren en nabespreken van activiteiten (als onderdelen van agency) van invloed zijn.

10.6.3 INTERACTIE TUSSEN AFFORDANCE EN AGENCY

De dynamiek die Billett (o.a. 2001a, 2004c) naar voren laten komen door leren op de werkplek te beschrijven als interactie tussen agency en affordance is in het onderzoek niet tot uitdrukking gekomen. Dit betekent dat onduidelijk is of en hoe bij het leren op de werkplek studenten via agency nieuwe of andere affordance 'afdwingen'. Ook is niet duidelijk of mentoren affordance gedurende een stageperiode aanpassen op basis van de activiteiten die studenten (leren) uitvoeren. Om inzicht in het leren op de werkplek te verdiepen is het aan te bevelen deze dynamiek te onderzoeken (zie ook paragraaf 10.6.1.).

10.6.4 RELATIE TUSSEN AGENCY EN ONTWIKKELING VAN BEGINNER TOT STARTBEKWAAM AFGESTUDEERDE

In dit onderzoek is het helaas niet mogelijk geweest de competentieontwikkeling van eerste- en vierdejaarsstudenten mee te nemen (Hoofdstuk 8, paragraaf 8.4). Over een doorgaande lijn in ontwikkeling konden geen uitspraken gedaan worden. Om het effect van leren op de werkplek op de competentieontwikkeling van studenten gedurende de gehele opleiding te zien is vervolgonderzoek noodzakelijk. In de opzet van dit vervolgonderzoek zal expliciet aandacht moeten worden besteed aan het beoordelingsinstrument en met name aan het zichtbaar maken van de doorgaande lijn van begin van de opleiding naar startbekwaamheid toe. Het is daarbij noodzakelijk de beoordeling niet te laten plaatsvinden op basis van indicatoren per opleidingsfase, maar het *eindniveau* van de opleiding als referentiekader te nemen.

229

10.6.5 DE INVLOED VAN AFFORDANCE EN STUDENTKENMERKEN OP COMPETENTIEONTWIKKELING

Uit de resultaten is gebleken dat de studentkenmerken geen of een wisselend effect hebben op leren op de werkplek en met name opleidingsjaar bleek een bepalende factor. De invloed van opleidingsjaar bleek zelfs groter dan die van affordance. Omdat er geen verband is gevonden tussen agency en competentieontwikkeling is het interessant te onderzoeken of er een directe relatie is tussen affordance en competentieontwikkeling en of er samenhang bestaat tussen studentkenmerken en competentieontwikkeling. Hierin kan de mogelijke rol van voorkennis of eerdere ervaringen op leren op de werkplek meegenomen worden.

10.6.6 VERGELIJKING AFFORDANCE VAN STAGESCHOLEN EN OPLEIDINGSSCHOLEN

Nu uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de mentoren en geen directe relatie gelegd kan worden tussen verschillen in affordance van mentoren, in agency van studenten én verschillen in competentieontwikkeling van studenten, ontstaat mogelijk het beeld dat affordance van opleidingsscholen overeenkomt met die van reguliere stagescholen. Een vergelijkend onderzoek kan hier licht op werpen.

10.7 AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK VAN OPLEIDEN IN DE SCHOOL

In dit onderzoek is de kwaliteit van de *opleidingsschool* bestudeerd. De resultaten laten zien dat mentoren elk hun eigen affordance hebben, dat niet alle mogelijkheden van de authentieke situatie benut worden en dat mentoren zich laten leiden door impliciete beelden die samenhangen met het opleidingsjaar van hun studenten. Verschillen in affordance van mentoren van de opleidingsschool en verschillen in agency van hun studenten leiden niet aantoonbaar tot verschillen in resultaten in de vorm van competentieontwikkeling. Studenten ontwikkelen zich op de werkplek, maar het is niet duidelijk of dat aan de opleidingsschool toegeschreven kan worden. Leren op de werkplek van de opleidingsschool lijkt dus niet aantoonbaar de meerwaarde te hebben die vooraf werd beoogd. Een heroriëntatie op opleiden in de school en de rol van de opleidingsschool is noodzakelijk. Daarin staan twee speerpunten centraal: word opleidingsschool en ontwerp een werkplekcurriculum.

10.7.1 WORD OPLEIDINGSSCHOOL

Wanneer opleidingsscholen een aantoonbare bijdrage willen leveren aan het leren van toekomstige collega's, is het aan te raden om, meer dan nu het geval is, *als opleidingsschool* een eigen en herkenbaar aanbod aan activiteiten te bieden (affordance), de authentieke situatie optimaal te benutten en het aanbod aan activiteiten op de werkplek af te stemmen op de beginsituatie en de leerbehoeften van de student. Het draait hierbij om de vraag: 'Op welke wijze willen en kunnen wij als school een bijdrage leveren aan het leren en opleiden van studenten richting startbekwaamheid?'.

Een opleidingsschool kan bovenstaande concreet invulling geven door in ieder geval eerst *bewustwording* te creëren bij elk van de mentoren van het eigen aanbod aan de student en *uitwisseling* mogelijk te maken tussen de mentoren en leraren over ieders aanbod en motieven. Het gaat hierbij om vragen als: 'Welke activiteiten biedt iedere mentor aan en welke juist niet?', 'Wat is

de motivatie om activiteiten facultatief of verplicht te stellen of niet open te stellen?’ en ‘Welke leerresultaten beogen mentoren met het aanbod?’. Dit levert uiteindelijk inzicht op in de totale mogelijke affordance van de school en maakt duidelijk wat het team gezamenlijk als belangrijk ziet voor de ontwikkeling van de toekomstige leraar. Op basis hiervan kan met elkaar *vastgesteld worden* wat de affordance van de eigen opleidingsschool is en welke specifieke kwaliteiten van de school daarin tot uitdrukking moeten komen. Het is goed daarbij aandacht te besteden aan de activiteiten die door mentoren als belangrijk gezien worden en voor studenten al opengesteld zijn. Ten aanzien van de activiteiten die niet of nauwelijks opengesteld zijn moet afgewogen worden in hoeverre ze relevant zijn voor het toekomstige beroep en/of een weerspiegeling zijn van de specifieke kwaliteiten van de school en dus toch opengesteld moeten worden.

De affordance is niet voor alle studenten te allen tijden hetzelfde. Omdat studenten allemaal anders zijn en eigen leerwensen en leerdoelen hebben is het belangrijk *affordance af te stemmen* op de student, uitgaande van wat de student al kan, haar persoonlijke kenmerken en haar leerbehoeften. Zo ondersteunt de mentor het leren van zijn student in de richting van startbekwaam leraar én houdt daarbij rekening met specifieke eisen van de school. Dit vraagt overigens *deskundigheid van mentoren* in het expliciteren van het aanbod, het begeleiden van de student, maar ook het volgen van de student in haar ontwikkeling. Kennis van startbekwaamheden is nodig, evenals competent zijn in begeleiden en beoordelen. Ook versterking van de *deskundigheid van opleiders in de school* is nodig. Zij ondersteunen mentoren in het begeleiden van studenten en dragen van activiteiten of leermogelijkheden aan die wenselijk zijn voor het brede leerproces van de student. Om dit goed te kunnen doen hebben ze overzicht nodig op de totale affordance van de opleidingsschool. Ze faciliteren overleg binnen het team over leren op de werkplek, affordance van de eigen school en communiceren kwaliteiten van de school met het opleidingsinstituut. Regelmatige *evaluatie en reflectie* of en hoe de affordance en de begeleiding van mentoren bij studenten leiden tot de gewenste leerresultaten, zijn noodzakelijk om de kwaliteit van opleiden in de school te monitoren en verbeteren. *Borging* op schoolniveau zorgt er tenslotte voor dat de affordance van de opleidingsschool gegarandeerd wordt voor langere termijn en een stabiele basis vormt voor het leren op de werkplek van studenten.

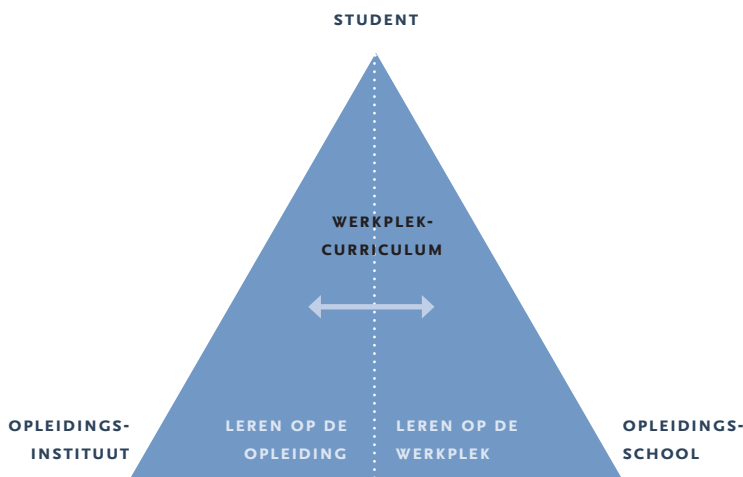
Op basis van bovenstaande formuleert een opleidingsschool wat haar specifieke aanbod is, op welke wijze ze het aanbod in kan zetten en welke leerresultaten ze door deze affordance wil bereiken. Individuele verschillen van mentoren worden inzichtelijk en ingezet als kwaliteit. Niet iedereen hoeft alle aanbod zelf te kunnen bieden, maar duidelijk moet zijn waar of bij wie wat te

leren is, als dat voor de ontwikkeling van de student nodig is. Een opleidings-school werkt zo aan het fundament van een curriculum voor het leren op de werkplek (Billett, 2006a).

Wanneer de opleidingsschool haar affordance in kaart heeft gebracht, kan het werkplekcurriculum vormgegeven worden. Omdat opleiden in de school niet voorbehouden is aan een opleidingsschool alleen, maar zich afspeelt binnen het partnerschap, is de tweede opdracht ‘Ontwerp een werkplekcurriculum’ een gezamenlijke opdracht voor de partners in het partnerschap.

10.7.2 ONTWERP EEN WERKPLEKCURRICULUM

Het werkplekcurriculum is een *geheel nieuw curriculum* dat zich kenmerkt door een optimale balans tussen leren op de werkplek en leren op het opleidingsinstituut (figuur 10-3). Er wordt optimaal gebruik gemaakt van de kwaliteiten van de opleidingsscholen en het opleidingsinstituut. Hiermee krijgt ieder partnerschap zijn eigen werkplekcurriculum, waarbinnen studenten, naast het bereiken van de startbekwaamheden, ook voor het partnerschap kenmerkende, specifieke kwaliteiten leren.



FIGUUR 10-3 De Gouden Driehoek en het werkplekcurriculum
(naar Timmermans, 2009a)

Het maken van een nieuw curriculum binnen in een partnerschap betekent dat opleidingsscholen en opleidingsinstituut gezamenlijk afspreken welke leraren ze willen opleiden en welke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes daarvoor bij studenten nodig zijn. Dit bepaalt de *inhoud* van het leren van de student. Afsproken wordt hoe en waar de studenten binnen het partnerschap welke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes kunnen leren. Hierbij is het niet langer vanzelfsprekend dat theorie en kennis het beste op het opleidingsinstituut en praktische vaardigheden het beste op de werkplek worden geleerd, maar wordt gekozen voor de leeromgeving waar bepaalde doelstellingen het best bereikt kunnen worden. Om dit te realiseren brengt zowel de opleidingsschool als het opleidingsinstituut zijn eigenheid en specifieke kwaliteiten in (Billett, 2006a) (zie paragraaf 10.7.1). Dit bepaalt de *context* van het leren.

Wanneer de inhoud en de context duidelijk zijn kan het werkplekcurriculum ontworpen worden. Dit kan gebeuren aan de hand van dezelfde ontwerpprincipes als die voor een opleidingscurriculum (Billett, 2006a; Thijs & Van den Akker, 2009; Van den Akker & Nieveen, 2009). Echter, een werkplekcurriculum is volgens Boud (2001) niet voorgeprogrammeerd, maar kaderstellend, adaptief en flexibel: *'the workbased curriculum cannot be established in advance, for it will not be the same for all students and it cannot be created exclusively by the educational institution. Central feature of a workbased curriculum will always be learning tasks undertaken in conjunction with the work in order that these learning tasks meet broader educational goals'* (p. 48).

233

Kenmerkend voor een werkplekcurriculum is, dat het in de uitvoering op maat gemaakt wordt voor elke student. Het leren van de student wordt niet ingevuld door een vast omschreven programma van activiteiten, maar door het volgen van de dynamiek van leren op de werkplek (Billett, 2001a; Boud, 2001; Billett, 2006a). Het leren op de werkplek wordt richting gegeven door vooraf vastgelegde doelen en tussendoelen, die de fasering in het curriculum aangeven. Studenten worden beoordeeld op behaalde resultaten, waarbij versnellen en vertragen mogelijk is. Het duidelijk is duidelijk dat leren op de werkplek in het ritme van het werk, niet altijd gericht is op het bereiken van de opleidingsdoelen (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). Dit levert een spanning op tussen enerzijds het min of meer autonome proces van leren van het dagelijks werk en anderzijds het doelgericht leren richting startbekwaamheid. Het is aan beide partners om met name in de uitvoering van het werkplekcurriculum bewust te zijn van dit spanningsveld.

Het advies is om bij het vormgeven van het werkplekcurriculum niet de voorwaarden voor leren en opleiden, maar het *leren van de student* centraal te stellen. Hoewel het opleidingsinstituut officieel verantwoordelijk blijft voor de

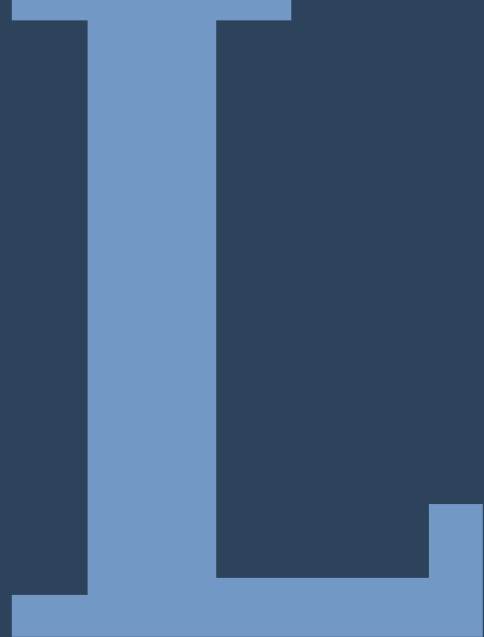
certificering, nemen beide partners *gezamenlijk de verantwoordelijkheid* voor het bereiken van startbekwaamheden en het leerproces van de student. Elk van de partners is *specifiek verantwoordelijk* voor de uitvoering van dat deel van het werkplekcurriculum dat vooraf met elkaar is afgesproken en legt hierover verantwoording af aan elkaar. Zo worden de afspraken geborgd en het onderling vertrouwen versterkt. Binnen het partnerschap vraagt het *beoordelen van competenties* nadrukkelijk aandacht. Advies is om met elkaar te bespreken en vast te leggen wat beoordeeld moet worden, hoe en waar dat het beste kan gebeuren en wie welke beoordelaarsrol vervult. Het zal enige inspanning vergen om niet te snel terug te grijpen op het bestaande opleidingscurriculum, maar daadwerkelijk samen een nieuw werkplekcurriculum te maken. Niet alles hoeft hierbij opnieuw ontwikkeld te worden, want veel van wat al bestaat is bruikbaar. Hierbij zijn de inhoud en context van het werkplekcurriculum leidend en gaat het om de vraag hoe bestaand ‘materiaal’ ingepast of aangepast kan worden. Door *personeelsbeleid* af te stemmen kan optimaal gebruik gemaakt worden van alle aanwezige kwaliteiten binnen het partnerschap waarbij functioneren over de grenzen van de eigen organisatie heen mogelijk wordt. Dit vraagt om een heldere taakverdeling tussen en professionalisering van alle betrokken instituutsopleiders, opleiders in de school en mentoren.

234

Nota bene. Omdat opleidingsinstituten in meerdere partnerschappen participeren krijgen ze te maken met meerdere werkplekcurricula. Een opleidingsinstituut zal, net als opleidingsscholen dat gedaan hebben, zich de vraag moeten stellen hoe ze dat kunnen en willen doen en waar de mogelijkheden liggen. Dit kan net als de affordance van de opleidingsschool ingebracht worden in de gesprekken.

10.8 TOT BESLUIT

Opleiden in de school is door het Ministerie van ocw eind jaren negentig in gang gezet om de kwaliteit van de toekomstige leraar te verhogen. Het beleid heeft opleidingsscholen de mogelijkheid gegeven meer betrokken te worden bij en meer verantwoordelijkheid te krijgen voor het opleiden van toekomstige leerkrachten. Dit heeft geresulteerd in een intensieve samenwerking met opleidingsinstituten. Definitieve uitspraken over het effect op de ontwikkeling van studenten kunnen helaas nog niet gedaan worden. Nu is het van belang het *leren van de student* op de opleidingsschool centraal te stellen en het werkplekcurriculum op een juiste, passende wijze inhoud en vorm te geven. Hierin is het noodzakelijk rekening te houden met elkaars perspectieven en met elkaars kwaliteiten. Pas dan komt de kracht van de Gouden Driehoek tot uiting en zal er sprake zijn van écht *samen opleiden*.



Literatuur

Literatuur

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional Development Schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ABVAKABO-FNV. (onbekend-a). www.abvakabofnv.nl/docs/faq/po_fuwa_senior_leraar_basisonderwijs.pdf. Retrieved maart, 2007.
- ABVAKABO-FNV. (onbekend-b). www.abvakabofnv.nl/docs/faq/po_fuwa_leraar_basisonderwijs.pdf. Retrieved maart, 2007.
- Acock, A. C. (2005). Working With Missing Values. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 1012-1028.
- ADEF. (2008). Werkconferentie 'Opleiden van nieuwe docenten'. Verslag.
- Agentschap NL. (2011). Advies verankering Academische Opleidingsscholen. Den Haag.
- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure en practices on learning in the workplace. *International Journal of training and development*, 8(1), 43-53.
- AVS. (2005). www.avs.nl/werkgeverszaken/personeelsbeleid/functiedifferentiatie/Documents/Brochure_FUWA-PO.doc Retrieved maart, 2007.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (2e druk ed.). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Baarda, R., & Smets, P. (2005). Groot groeien in het Onderwijs. Studie. In Onderwijsraad (Ed.).
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. doi: 10.1080/02602938.2011.553274.
- Baert, H., Clauwaert, I., & Van Bree, L. (2008). *Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2008. 'Licht op leren', Eindhoven.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. London, UK: Routledge and Falmer.
- Bakx, A., Bergmans, A., Grootswagers, A., Teurlings, A. D., & Verbiest, E. (2003). Opleidingsscholen: werk in uitvoering. Een beknopte literatuurverkenning. Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement: Fontys Hogescholen.
- Bakx, A. W. E. A. (2001). *Acquisition, development and assessments of social-communicative competence*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

- BCVO. (2004). Functie Bouwwerk Onderwijzend Personeel. Functie-informatie (1). www.xs4all.nl/~bcvoibb/documents/functiehuis.doc. Retrieved maart, 2007
- Berings, M. (2006). *On the job learning styles. Conceptualization and Instrument Development for the Nursing Profession*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Berings, M., Poell, R., & Simons, R. J. (2008). Dimensions of on-the-job learning styles. *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 471-440.
- Billett, S. (1996). *Developing Workplaces as learning environments: Towards a learning curriculum*. Paper presented at the 19th National Conference of the Australian Council for Adult Literacy, Surfers Paradise Travelodge, Queensland, Australia.
- Billett, S. (2001a). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2001b). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2001c). *Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses*. Paper presented at the Context, Power and perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work, Joint Network/SKOPE/TLRP, International Sunley Management Centre, University College of Northampton.
- Billett, S. (2001d). Workplace affordances and individual engagement at work. www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Billett_full.pdf. Retrieved januari, 2009.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Billett, S. (2004a). Learning through work. Workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-125). London – New York: Routledge.
- Billett, S. (2004b). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, 16(6).
- Billett, S. (2004c). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S. (2006a). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48.
- Billett, S. (2006b). Relational Interdependence between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69.
- Billett, S. (2010). Learning in and for working life: a relational interdependence between personal and social agency. In M. Van Woerkom & R. Poell (Eds.), *Understanding learning in the workplace. Concepts, measurement and application*. London: Routledge.

- Billett, S., Barker, M., & Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory Practices at Work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Blokhuis, F. T. L. (2003). *Using the learning possibilities at the workplace effectively*. Paper presented at the Earli-conference, Padova.
- Blokhuis, F. T. L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. PhD Thesis. Universiteit van Twente, Enschede.
- Blokhuis, F. T. L., & Nijhof, W. J. (2006). Effecten van een evidence-based design voor werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83(5), 354-365.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school. Achtergronden van opleiden in de school voor PO en VO*. Den Haag: Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU).
- Boud, D. (2001). Creating a workbase curriculum. In D. Boud & N. Salomon (Eds.), *Work-based learning. A new higher education?* Buckingham: The society for Research into Higher Education & Open University.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their role in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Brouwer, N. (2007). *De horizon van het leraarschap*. Doetinchem: Lectorale Rede. Iselinge.
- Bryson, J., Karl, P., Ward, R., & Mallon, M. (2006). Learning at work: organisational affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 18(5), 279 - 297.
- Buitink, J. (2008). Inrichting van de leerwerkplek bij het opleiden in de school. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(2), 37-42.
- Buitink, J. (2009). Beïnvloeden van het leren op de werkplek bij het opleiden in de school. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. Veen, van (Eds.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 33-44). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Buitink, J., & Wouda, S. (2001). Samenscholing. Scholen en opleidingen elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.
- Castle, S., Fox, R. K., & O'Hanlan Souder, K. (2006). Do professional development schools (pds) make a difference? A comparative study of pds and non-pds teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.
- Castle, S., & Reilly, K., A. (2011). The Impact of Professional Development School Preparation on Teacher Candidates. In J. Neapolitan (Ed.), *Taking Stock of Professional Development Schools: What's Needed Now*. Chicago: NSSE.

- cnvo. (onbekend). www.cnvo.nl/rechtspositie/soorten-caos/primair-onderwijs/functiewaardering. Retrieved maart, 2007.
- Coonen, H. W. A. M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Inaugurele Rede. Enschede: Universiteit Twente.
- Corina, J. M. (1993). What is coefficient Alpha? An examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- De Basis. (2006). Projectplan Dieptepilot Opleidingsschool De Basis Arnhem. Arnhem: De Basis.
- De Jong, J. A. (1991). Werkplekopleidingen: hoe werkt dat? In J. W. M. Kessels & C. A. Smit (Eds.), *Opleiders in organisaties. Capita Selecta, aflevering 6*. Deventer: Kluwer.
- De Laat, M., Poell, R., Simons, R. J., & Van der Krogt, F. (2001). Organiseren van leren op de werkplek. In A. Wald & J. Van der Linden (Eds.), *Leren in perspectief* (pp. 69-84). Leuven, Belgium: Garant Uitgevers.
- De Vries, B. (1988). *Het leven en de leer. Een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- De Vries, S. (2009). Opleiden in de school. Welke manier werkt het best? nwo-project. *Universitair Onderwijscentrum Groningen*. www.vo-raad.nl/assets/4606. Retrieved september, 2011.
- Deelen, M., Van den Berg, C., De Bruin, P., & Schut, W. (2008). *Verslag Quickscan Stedelijk Gymnasium Arnhem*. Arnhem.
- Deenen, J., (red.). (2008). *Beleidsplan Opleiden in de School*. Pabo Groenewoud 2008 -2011. Nijmegen: Pabo Groenewoud.
- Deinum, J. F., Maandag, D. W., Hofman, W. H. A., & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Delnooz, P. (1996). *Onderzoekspraktijken*. Amsterdam: Boom.
- Directie Leraren. (2009). Presentatie De Opleidingsschool. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Doornbos, A., Denessen, E., & Simons, R. J. (2004). *Leren van je werk. Verbanden tussen werkgerelateerde en individuele factoren en informeel leren bij de Nederlandse politie*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen, Utrecht.

- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where angels fear to tread. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 11 - 19.
- Ellström, P. E. (1999). *Integrating Learning and Work: Problems and Prospects*. Paper presented at the Contribution to the FORUM Workshop: Learning in Learning Organizations, University of Evora, Portugal, November 25- 28.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247- 274.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third ed.). London: SAGE.
- Fontys Pabo's. (2007). Standaarden kwaliteit leerwerkplekken. [portal.kempenplein.nl/.../ Standaarden %20kwaliteit%20leerwerkplekken. %20November%202007.doc](http://portal.kempenplein.nl/.../Standaarden%20kwaliteit%20leerwerkplekken.%20November%202007.doc). Retrieved februari, 2011.
- Fox, A., Wilson, E., & Deane, R. (2010). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 1-24.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in Context* (pp. 126-144). London: Routledge.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Geldens, J. J. M., Haenen, J., Kallenberg, T., & Rokebrand, F. C. M. (2008). Een instrument om de kwaliteit van 'samen opleiden' te beoordelen: het 'Zelfevaluatiekader Opleiden in de School'. <http://www.zek-onderwijs.nl/bestanden/artikelbetrouwbaarheidZEK.pdf>. Retrieved februari, 2011.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H., Peters, V., & Bergen, T. (2004). *Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. Opvattingen van actoren over de wenselijke inrichting van een werkplekleeromgeving*. Paper presented at the ORD, Utrecht.

- Geldens, J. J. M., Popeijus, H., Peters, V., & Bergen, T. (2007). *Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Paper presented at the Proceedings ORD, Groningen.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gielen, P., Hoeve, A., & Van der Meys, M. (2002). *Gedreven Doeners Working papers. Leren en Werken*. Wageningen: STOAS Onderzoek.
- Gordon, M. J. (1991). A Review of the Validity and Accuracy of Self-assessments in Health Professions Training. *Academic Medicine*, 66(12), 762-769.
- Gruber, H., Harteis, C., & Rehrl, M. (2008). Vocational and professional learning: Skill formation between formal and situated learning. In K. U. Mayer & H. Solga (Eds.), *Skill formation. Interdisciplinary and cross-national perspectives* (Vol. 34, pp. 207-229). Cambridge: Cambridge Press.
- Haaijer, R., Borghouts, M., Burger, C., & Hulsker, J. (2008). Op weg naar een omo-keurmerk voor opleiden in de school (concept 1). [www.deopleidings-school.nl/voorbeelden/Eindresultaten/\(Externe\)%20evaluatie%20projecten/Opleidingsschool%20VO/OMO%20Concept%20Alternatief%20keurmerk%20OMO1.pdf](http://www.deopleidings-school.nl/voorbeelden/Eindresultaten/(Externe)%20evaluatie%20projecten/Opleidingsschool%20VO/OMO%20Concept%20Alternatief%20keurmerk%20OMO1.pdf). Retrieved februari, 2011.
- Haenen, J., Kallenberg, A. J., & Geldens, J. (2008). *Gewikt & gewogen. Validatie ZEK Instrument: Opleiden in de School*.
- Harris, R., Simons, M., Willis, P., & Carden, P. (2003). Exploring complementary in on- and off-job training for apprenticeships. *International Journal of Training and Development* 7(2), 82-92.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623-637.
- HBO-raad. (2004). *Koersen op Meesterschap. Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging. Advies van de expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs*. Den Haag: HBO-raad.
- Hendriks, I., Odenthal, L., & Slooter, M. (2007). *Opleiden in de school 2006-2007. Een onderzoek naar de effecten van opleiden in de school*. Amersfoort: cps, onderwijsontwikkeling en advies.
- Hermanussen, J., De Jong, J. A., Wierstra, R. F. A., & Thijssen, J. G. L. (2000). Learning Styles in Vocational Work Experience. *Journal of Vocational Education Research*, 25(4), 445-471.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131.

- Hoogerwerf, A., & Herweijer, M. (Eds.). (2008). *Overheidsbeleid: een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. New York: Routledge.
- ILS. (2008). Instrument Keurmerk ILS en opleidingsscholen. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Imants, J., & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia on Teacher Education* (Vol. 3th edition).
- Inspectie van het Onderwijs. (2001). *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*. Rijswijk: Drukkerij Den Haag Offset.
- Inspectie van het Onderwijs. (2003). *Opleiden met de School. Tweede Evaluatie van Educatief Partnerschap*. Rijswijk: Drukkerij Den Haag Offset.
- Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Opleiden in de School. Derde Evaluatie van Educatief Partnerschap*. Rijswijk: Drukkerij Den Haag Offset.
- Inspectie van het Onderwijs en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht.
- Jansen, M. (2011). Advies verankering Academische Opleidingsscholen. Den Haag: Agentschap NL. Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie.
- Jansen, M. (in voorbereiding). *Samen leren innoveren. Een exploratief onderzoek naar het effect van samenwerkingsvormen op innovatie*.
- Kallenberg, A. J. (2007). *Opleiden van leraren bij een institutionele samenwerking. Een vierluik*. Working Paper. Maastricht: Ruud de Moor Centrum/ou Nederland.
- Kallenberg, A. J., & Rokebrand, F. C. M. (2006). *Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie in opdracht van stuurgroep beleidsagenda lerarenopleidingen HBO Raad / OCW*. Den Haag: HBO raad.
- Kessels, J. W. M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. PhD Thesis. University of Twente, Enschede.
- Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model. (2006). Samen opleiden is: samen werken aan kwaliteit, samen leren van elkaar. www.feo.hvu.nl/samenopleiden/keurmerk/keurmerkhandleiding.pdf. Retrieved februari, 2011.
- Kiewiet-Kester, J. (2006). *PDS nader bekeken: een praktijkbeschrijving van 'Opleiden in de School'*. Leiden: Kenniskring Educatie, Hogeschool Leiden.

- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. CINOP, Proefschrift. Hertogenbosch.
- Klarus, R. (2002). Werkplekleren en leerresultaten.
- Klarus, R. (2003a). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Lectorale Rede. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Klarus, R. (2003b). *Leraar worden, door leraar te zijn*. STOAS - HAN. Wageningen/Arnhem (interne publicatie).
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 18-29.
- Klarus, R. (2006). Geef professionals hun onderzoek terug en onderzoekers hun praktijk. *Develop, Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development*, 2(zomer), 89-95.
- Klarus, R. (2011). Ervaring is een vak, werken is leren. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 87-103). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.
- Klarus, R., Diephuis, R., & Van Kasteren, R. (2006). Onderwerpen die in de kwaliteitsmonitor Opleidingsschool aan de orde moeten komen. (Intern document). Arnhem/Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- KPMG/CINOP. (2007). Landelijke criteria Opleiden in de School. Presentatie Studiedag 'De opleidingsschool', 5 maart. Utrecht. www.deopleidingsschool.nl. Retrieved 1 december, 2010.
- Kroeze, C. (in voorbereiding). *Begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Proefschrift: Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Kruijd, D. (1991). Opleiden op de werkplek. In J. W. M. Kessels & C. A. Smit (Eds.), *Opleiders in organisaties. Capita Selecta, aflevering 6* (pp.??). Deventer: Kluwer.
- Kuipers, M., & Roorda, M. (2003). *Geleerd(e) op de werkplek. Een onderzoek naar leermogelijkheden op de werkplek van LIO's in het VO*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kwakman, C. H. E. (2001). Leren van professionals: onderzoek naar leren op de werkplek van docenten. *Pedagogische Studiën*, 78(2), 106-119.
- Kwakman, C. H. E. (2003a). *Anders leren, beter werken*. Lectorale rede lectoraat 'Professionalisering van agogische beroepen en vaktherapeuten in de gezondheidszorg'. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Kwakman, C. H. E. (2003b). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- Kwakman, C. H. E. (2004). Ontwerpen van Leren op de Werkplek. In J. Streumer & M. Van der Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 89-110). 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.

- Lappia, J. H. (2009). *Design guidelines for work related learning arrangements*. Paper presented at the MSKE.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. (2008). Discussion: Bridging the individual and social in workplace learning and motivation. *International Journal of Educational Research*, 47, 261-263.
- LEROWEB. (2004). Algemene beschrijving van alle Kenmerkende Situaties met suggesties voor activiteiten in de verschillende stadia van competentieontwikkeling. www.leroweb.nl/docs/cob/wac17-indeling.doc. Retrieved maart, 2007.
- Lincklaen Arriëns, K., & Klein, T. (2005). Ontwikkelpoject Opleiden in de School. Eindrapport. Leiden: Research voor Beleid bv.
- LPBO. (2007). Toetscriteria voor competentieprofielen en bekwaamheidseisen. *Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs*. Utrecht.
- LPBO. (2010a). Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing. *Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs*. Utrecht.
- LPBO. (2010b). Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepkwaliteit leraren. *Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs*. Utrecht.
- Maxwell, B. (2010). In-service initial teacher education in the learning and skills sector in England: integrating course and workplace learning. *Vocations and Learning*, 3(3), Online First DOI 10.1007/s12186-12010-19045-12182.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source-book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (1999). *Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2000a). Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs (Vol. STB5740 ISSN 0920 – 2064). 's-Gravenhage: Sdu Uitgever.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2000b). *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2001). *Maatwerk 3. Voortgangsrapportage*. Zoetermeer.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2002). *Ontwikkelpoject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2003). *Stimuleringsregeling opleiden in de school in het voortgezet onderwijs 2003-2004*. Den Haag: ocw.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2004a). *Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004- 2005*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2004b). *Verlenging Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004-2006*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2004c). Wet Beroepen in Onderwijs (Vol. 28 o88, nr. 3): Tweede kamer der Staten Generaal.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005a). *Beleidsreactie bij het advies van de Onderwijsraad over Leraren opleiden in de school*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005b). Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 460: Tweede Kamer der Staten Generaal.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005c). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005d). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: ocw.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2006). *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel in po en vo*.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2008a). *‘Krachtig Meesterschap’. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2008b). *Landelijke criteria Opleiden in de School. Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool* (LHMVO5a Eindrapportage ed.). Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2009a). *Partnerschappen in verandering. Ervaringen uit de dieptepilot opleiden in de school 2005-2009*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2009b). Uitnodiging tot het doen van een aanvraag voor een bijdrage in de kosten van een opleidingsschool en voor de verdiepingsslag van de academische opleidingschool (brief). Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2010). Visie op de academische opleidingsschool. Amstelveen: KPMG.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011a). *Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 24 mei 2011, nr. DL/296635, houdende wijziging van de Regeling verdiepingsslag academische opleidingsschool 2009–2011*. Den Haag: Staatscourant.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011b). *Uitnodiging Subsidieaanvraag verankering academische opleidingsschool. Brief*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap en koepelorganisaties van werkgevers en werknemers. (2006). *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel in PO en VO*. Den Haag: ocw.

- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2006). *Professional Standards for the Accreditation of Schools Colleges and Departments of Education 2006 Edition*.
- Neapolitan, J. (Ed.). (2011). *Taking Stock of Professional Development Schools: What's Needed Now*. Chicago: NSSE.
- Nelen, A., Poortman, C. L., De Grip, A., Nieuwenhuis, A. F. M., & Kirschner, P. (2010). *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een review studie uitgevoerd op verzoek van de PROO-NWO*. Enschede: Universiteit Twente.
- NetQuestionnaires. (2007). *Handleiding NETQ Internet Surveys 6.0*. Utrecht: NetQuestionnaires Nederland bv.
- Nieuwenhuis, A. F. M., & Van Woerkom, M. (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83(5), 343–354.
- Nieuwenhuis, A. F. M., & Van Woerkom, M. (2007). Goal rationalities in work-related learning. *Human Resource Development Review*, 6(1), 64–83.
- Nijhof, W. J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede. Enschede: Universiteit Twente.
- Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, A. F. M., & Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 83(5), 335–342.
- NVAO. (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie*. Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsgroep Amersfoort. (2004). Functie-informatie: Docent afdelings-leider. www.onderwijsgroepamersfoort.nl/paginas/functieconcept/Docent%20LC%20afdel%20gsgleider%20def.doc. Retrieved maart, 2007.
- Onderwijsraad. (2005). *Leraren opleiden in de school. Een advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Onstenk, J. (2001). Epiloog. Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78(2), 134–140.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: CINOP - Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2004). Leren leren tijdens het werk. In J. Streumer & M. R. Van der Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 33–50). 's Gravenhage: Reed Business Information.
- Onstenk, J., Oudejans, J., & Van Seters, R. (2002). *De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel*. 's Hertogenbosch: CINOP - SBL.

- Onstenk, J., & Simons, P. R. (2006). Heeft de werkplek nu wel of niet leer-potentieel? *Pedagogische Studiën*, 83(5), 410-415.
- Onstenk, J., & Van Seters, R. (2002). De school als leer- en opleidingsplaats. Een model voor kwaliteitsbeschrijving (concept). 's Hertogenbosch: CINOP - SBL.
- Oosterheert, I. (2001). *How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift. Groningen: Rijks-universiteit Groningen.
- Oosterheert, I., Swennen, A., & Van Rijswijk, M. (2005). De ontwikkeling van leraren in opleiding. In M. Gommers, B. Oldeboom, M. Van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen & W. Van der Wolk (Eds.), *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders* (pp. 31-46). Apeldoorn: Garant.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0. User guide*. Nijmegen: Department of Research Methodology University of Nijmegen.
- Poell, R. (2006). *Personeelontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemers-perspectief op HRD*. Inaugurele Rede. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Poell, R., & Van der Krogt, F. J. (2011). Technisch College in Ontwikkeling. Diagnose van het professionaliseringstraject 'P2'. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Poell, R., & Van Woerkom, M. (Eds.). (2010). *Workplace Learning. Concepts, Measurement, and Application*. New York London Routledge, Taylor & Francis Group.
- Poortman, C. L. (2007). *Workplace learning processes in senior Secondary Vocational Education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Poortman, C. L., & Visser, K. (2008). *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs ECBO.
- Projectgroep Academische Opleidingsschool Delta. (2010). *Opleidingsplan. Academische Opleidingsschool Delta. 2010-2015*. Arnhem: SKPCPO Delta.
- Projectgroep Samen Opleiden. (2006). *Profiel Kwaliteitseisen Opleidingsschool 'Samen Opleiden'*: Projectgroep 'Samen Opleiden' van Stichting Porquin Bergen op Zoom, de APO AVANS en KPC Groep, versie 25 oktober 2006.
- Reenalda, M. (2011). *Effecten van Dualisering in het HBO*. Proefschrift. Universiteit Twente, Enschede.
- Reenalda, M., & Nijhof, W. J. (2009). Effecten van duale leeromgevingen in het HBO. Deel 2: Case studies. http://projectleiders.lerenenwerken.nl/attachments/096_leereffecten_duale_leeromgevingen_ih_hbo_eindrap_deel2.pdf. Retrieved augustus, 2010.

- Reenalda, M., Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, L. F. M., & Veldkamp, B. P. (2009). Effecten van duale leeromgevingen in het hbo. Deel 1: Kwantitatieve analyse. [http://projectleiders.lerenenwerken.nl/ attachments/096_leereffecten_duale_leeromgevingen_ih_hbo_eindrap_deel1.pdf](http://projectleiders.lerenenwerken.nl/attachments/096_leereffecten_duale_leeromgevingen_ih_hbo_eindrap_deel1.pdf). Retrieved februari, 2011.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Robbe, R., & Roelofs, W. (2005). *Praktijkhandboek 'Opleiden in de school'. De winst van samenwerkende kennispartners*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W. (2000). *Opleidingsscholen primair onderwijs. Conceptuele vormgeving en innovatiestrategie*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W. (2002). *Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs. Aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W. (2003). *Authentiek opleiden in scholen*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W. (2005). *Dieptepilots Opleidingsschool en Academische Basisschool. Van arbeidsorganisatie tot centrum voor innovatie*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W., & Toes, E. (2003). *Opleiden in school, hoe doen wij dat? Beschrijvingsmodel voor de school als optimale leerwerkomgeving*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Roelofs, W., & Veeke, I. (2006). *De academische basisschool. Innovatie van school en lerarenopleiding*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Sambrook, S. (2002). Factors influencing the context and process of work related learning. Synthesizing findings from two research projects. *Human Resource Development International*, 8(1), 101-119.
- Sambrook, S. (2006). Developing a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects. In J. N. Streumer (Ed.), *Work-related learning* (pp. 95-125). Dordrecht: Springer.
- SBL. (2002). *Valt er hier nog wat te leren? Een instrument om het leer- en opleidingspotentieel van een school in kaart te brengen*. Den Haag: Stichting Beroepskwaliteit Leraren.
- SBL. (2005). Schoolscan. <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-instrumenten.html?sbl&artikelen&272>. Retrieved februari, 2010.
- SBL. (2006). Wet B10. <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&206>. Retrieved januari, 2008.
- SBL. (2007a). Overzicht Competenties. <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>. Retrieved 15 juni, 2007.

- SBL. (2007b). Wat is bekwaam en wat is competent? <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&207>. Retrieved 15 juni, 2007.
- Schepens, A. (2006). Een studie naar de meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *VELON tijdschrift*, 27(3), 4-12.
- Schepens, A., & Aeltermans, A. (2007). De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 84(6), 433-447.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41-63.
- Skär, R. (2010). How nurses experience their work as a learning environment. *Vocations and Learning*, 3, 1-18.
- Skpcpo Delta. (2006). Projectplan Dieptepilot 'De Academische Basisschool'. Arnhem: Skpcpo Delta.
- Stichting Ambiorix. (2004). Keurmerk Opleiden in de School. http:\Opleiden_in_school\Eindproducten\Ambiorix\Ambiorix_Opleiden_in_de_school_en_IPBericht2.doc. Retrieved februari, 2011.
- Streumer, J. (Ed.). (2010). *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Streumer, J., & Van der Klink, M. (Eds.). (2004). *Leren op de werkplek*. 's Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Teitel, L. (2004). Two decades of Professional Development School Development in the United States. What have we learned? Where do we go from here? *Journal of In-Service Education*, 30(3), 401-416.
- Ten Dam, G., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based education for developing a professional identity. *Teaching and teacher education*, 22(6), 647-660.
- Ten Dam, G., & Van Alebeek, F. (2005). In spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit. Over opleiden in de school. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(3), 4-14.
- Ten Have, P. (1999). Inleidende teksten met suggesties en overwegingen over kwalitatieve onderzoeksmethoden. Analyseprocedures. <http://www2.fmg.uva.nl/emca/AP.htm#Fasering>. Retrieved maart, 2007.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling: SLO Stichting LeerplanOntwikkeling*.

- Timmermans, M. (2009a). De kracht van een driehoeksverbinding: naar echt samen opleiden. In G. Geerdink (Ed.), *'Het kind, de leerkracht en het onderwijs.'* Terugblikken en vooruitzien. Arnhem.: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Timmermans, M. (2009b). Kwaliteit in beweging! Opleidingsscholen werken aan ontwikkeling. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. Veen, van (Eds.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 151-178). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Timmermans, M. (2009c). Studentkenmerken en Wijzen van Praktijkleren. Een onderzoek naar de betrouwbaarheid van twee vragenlijsten bij pabo-studenten. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Interne rapportage.
- Timmermans, M. (2010a). *Data, analyses en resultaten. Een rapportage bij het promotieonderzoek. (Interne Publicatie).* Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Nijmegen.
- Timmermans, M. (2010b). Over affordance en agency. Een verslag van het pilotonderzoek. Interne Rapportage. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Timmermans, M., Klarus, R., & Van Lanen, B. (2008). 'Scholen in Opleiding'. *Het in kaart brengen van kenmerken van de leerwerkplek die het leren van LIO bevorderen.* Paper presented at the Onderwijs Research Dagen, Eindhoven.
- Timmermans, M., Van Lanen, B., & Klarus, R. (2008). 'Scholen in Opleiding'. *Over de kwaliteit van de opleidingsschool in ontwikkeling.* Paper presented at the VELON conferentie, Veldhoven.
- Timmermans, M., Van Lanen, B., & Klarus, R. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4), 14-20.
- Toolsema, B. (2003). *Werken met competenties. Naar een instrument voor de identificatie van competenties.* Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147-166.
- Van den Akker, J., & Nieveen, N. (2009). Hoe maak je een goed curriculum? www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/theorieCurriculumvraag2.pdf.
- Van den Berg, N., & De Bruijn, E. (2009). *Het glas vult zich. Kennis en vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review.* 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs ECB.

- Van der Klink, M. (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van der Klink, M. (2001). Effectiviteit van een werkplekopleiding voor balie-medewerkers. *Pedagogische Studiën*, 78(2), 79-85.
- Van der Klink, M. (2011). Opleiden op de werkplek. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 264-276). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.
- Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: samen de kloof dichten. In M. Gommers, B. Oldeboom, M. Van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen & W. Van der Wolk (Eds.), *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders* (pp. 127-144). Apeldoorn: Garant.
- Van der Zee, F. (2004). *Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek*. Groningen: BM000.
- Van Gennip, H., Van Cuijk, J., & Van der Krogt, F. (2007). *Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan. Onderzoek naar leer-relevante ervaringen van leraren in basisscholen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Van Merriënboer, J. J. G., Van der Klink, M. R., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van de onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Neygen, A., & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. Reflecties naar aanleiding van de NVAO-beoordeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(1), 37-41.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLO/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Velzen, C. (in voorbereiding). *Teachers as teacher educators: guided workplace learning in schools*. Proefschrift: Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2008). *School-based teacher education in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place*. Paper presented at the ISCAR, San Diego.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 86, 75-92.
- Van Vonderen, J. (Writer). (2001). *Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad*.
- Van Wensen, M., (red.). (2007). *Beleidsplan werkveld Instituut Pabo HAN 2007-2010. Beleidsplan werkveld Pabo Arnhem*. Arnhem: Pabo Arnhem.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical Reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. PhD Thesis. Universiteit Twente, Enschede.

- VELON. (2008). Beroepsstandaard Schoolopleiders. http://www.velon.nl/registratie_lerarenopleiders/beroepsstandaard_schoolopleiders. Retrieved januari, 2011.
- Verbiest, E. (2004a). De school: de werkplek als leerplek? Over de rol van de schoolleiding bij het leren van (aankomende) leerkrachten in een school. *Schoolleiding en Begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 5, 1 - 16.
- Verbiest, E. (2004b). Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, jaargang 25(2)*, 11-16.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & L. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde* (pp. 195-250). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Verloop, N., & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(5), 301-321.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Proefschrift. Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*, 44(2), 199-213.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2009). *Students' competence development at the workplace: knowledge, skills and the integration of school learning and workplace learning*. Paper presented at the EARLI, Amsterdam.
- Vlasblom, J. (2006). De Basisschool als erkend leerbedrijf. Rapportage (Masterthesis) *Onderwijskunde*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vrijnsen – de Corte, M., Den Brok, P., Kamp, M., & Bergen, T. (2010). *Perceptions of the research environment at Dutch Professional Development Schools*. Paper presented at the VELON, Noordwijkerhout.
- Waanders, E. B. (2005). Analyses van de data uit de vragenlijst voor het meten van persoonskenmerken *Faculteit Gedragswetenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wiggins, R. D., Ely, M., & Lynch, K. (2000). *A comparative evaluation of currently available software remedies to handle missing data in the context of longitudinal design and analysis*. Paper presented at the 5th International Conference on Social Science Methodology, Cologne.
- Willems, W. (2003). Tussenrapportage van 'werkplekleren' naar 'Opleiden op de werkplek'. Nijmegen: KPO Pabo Groenewoud.
- Wilson, E., & Demetriou, H. (2007). New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors. *The Curriculum Journal*, 18(3), 213-229.
- Windmuller, I., Ros, A. A., & Vermeulen, M. J. (2008). *Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs*. Paper presented at the Onderwijs Research Dag, Eindhoven.



Bijlagen

Bijlage 1.1 Begrippenlijst

Academische Opleidingsschool	Een academische opleidingsschool is school voor PO , VO of BVE 1. die de opleidingsfunctie combineert met een sterk op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent, 2. die het opleiden in de school verbindt met schoolontwikkeling, onderwijsinnovatie en onderzoek binnen de school, 3. die nauw samenwerkt met hogescholen en universiteiten en 4. waar leren, opleiden, reflectie op beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie hand in hand gaan (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d)
Dieptepilot	Dieptepilot wordt in dit onderzoek kortweg gebruikt voor 'de subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008'. 'De regeling heeft als doel dat een aantal scholen zich, in aansluiting op de doelstellingen uit de beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 op het punt van opleiden in de school, ontwikkelen tot academische school of opleidingsschool die dient als goed praktijkvoorbeeld' (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d).
Instituutsopleider	Opleider van de lerarenopleiding.
Mentor	Dagelijkse begeleider van de student op een school voor primair onderwijs. De student loopt stage in de groep waar de mentor groepsleerkracht is.
NVAO	Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) is een bij verdrag tussen Nederland en Vlaanderen opgerichte publieke binationale instelling die in beide regio's de kwaliteit van het hoger onderwijs waarborgt (www.nvao.nl). NVAO heeft de opleidingsscholen beoordeeld en advies aan het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap uitgebracht over de kwaliteit van elk van de opleidingsscholen.
'Opleiden in de school'-traject	Speciaal opleidingstraject dat is afgestemd op de visie en doelstellingen van opleiden in de school.

Opleidingsschool	In dit onderzoek wordt met Opleidingsschool de school voor Primair Onderwijs of Voortgezet Onderwijs bedoeld, die deel uitmaakt van een partnerschap 'Opleiden in de school'. Deze keuze voor deze definitie is gebaseerd op de 'oude' definitie waar een opleidingsschool een school voor is PO, VO of BVE 1. waar een relatief groot deel van de formatie wordt bezet door leraren die nog in opleiding zijn en die veelal na het afronden van de lerarenopleiding elders een betrekking zullen vinden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2005d, p. 2), 2. die een stageplek aanbiedt en de student de gelegenheid geeft tot het opdoen van praktijkervaring (Onderwijsraad, 2005, p. 13), 3. die samen met de lerarenopleiding vorm geeft aan het opleidingsprogramma en waarvan (een deel van) dit programma in de school wordt uitgevoerd (Onderwijsraad, 2005, p. 13). De scholen maken op dit moment deel uit van een partnerschap en hebben meegewerkt aan dit onderzoek over de kwaliteit van de opleidingsschool.
Partnerschap	Samenwerkingsverband van 'één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroeps-onderwijs. Het partnerschap verzorgt de betreffende opleiding voor een substantieel deel op de werkplek en met een substantiële inzet van personeel van de lerarenopleiding en van de school/ instelling voor po, vo of beroepsonderwijs' (NVAO, 2009, p. 5)
PDS	Professional Development School. De Amerikaanse 'opleidingsschool'.
SBL	Stichting Beroepskwaliteit Leraren. SBL heeft zeven competenties voor leraren uitgewerkt (o.a. SBL, 2007a)
VELON	Vereniging Lerarenopleiders Nederland. Onder de vlag van VELON wordt er door SRL (Stichting Register Lerarenopleiders) een registratietraject verzorgd voor lerarenopleiders. Ook opleiders in de school kunnen aan dit traject deelnemen en zich als lerarenopleider laten registreren.

Bijlage 3.1 Gebruikte literatuur ten behoeve van de literatuurstudie

- ADEF-netwerk Opleiden in de school, Onderwerp: kwaliteit van opleiden in de school, bijeenkomst 22 november 2005.
- Bakx, A., Bergmans, A., Grootswagers, A., Teurlings, D., Verbiest, E. (2003). Opleidingsscholen: werk in uitvoering. Een beknopte literatuurverkenning. Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement.
- Billett, S. (2001). Learning in the workplace. Strategies for effective practice. Allen & Unwin, Crows Nest, Australia.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Blokhuis, Fr.T.L. (2006). Evidence-based design of workplace learning. Proefschrift. Enschede: Universiteit van Twente.
- Blokhuis, F.T.L., Nijhof, W.J. (2006). Effecten van een evidence-based design voor werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83 (5), 354-365.
- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A., Buitink, J. (2005). Aspecten van opleiden in de school. Studie, Onderwijsraad, Den Haag.
- Doornbos, A., Denessen, E. en Simons, R.J. (2004). Leren van je werk. Verbanden tussen werkgerelateerde en individuele factoren en informeel leren bij de Nederlandse politie. Paper gepresenteerd op Onderwijs Research Dagen, Utrecht.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: where teachers fear to tread. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(3), 11-19.
- Geldens, J.J.M. (2007). Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., Bergen, Th. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), 15 - 22.
- Geldens, J., Popeijus, H., Peters, V., Th. Bergen, (2004). Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. Opvattingen van actoren over de wenselijke inrichting van een werkplekleeromgeving. *Proceedings Onderwijs Research Dagen, Utrecht*.
- Geldens, J., Popeijus, H., Peters, V., Bergen, Th. (2007). Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. *Proceedings Onderwijs Research Dagen, Groningen*.
- Instrument Keurmerk Opleidingsschool ILS, versie naar aanleiding van de bespreking projectgroep 23 januari 2007, Irma Franssen.

- Kallenberg, A.J., Rokebrand, F.C.M. (2006). Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie in opdracht van de stuurgroep beleidsagenda leraren-opleidingen HBO Raad / OCW. Den Haag: HBO-raad.
- Klarus, R., Diephuis en Kasteren, van (2006). Onderwerpen die in de kwaliteitsmonitor Opleidingsschool aan de orde moeten komen (intern werkdocument), 24 april 2006.
- Kwakman, K. (2003). Anders leren, beter werken. Lectorale rede lectoraat 'Professionalisering van agogische beroepen en vaktherapeuten in de gezondheidszorg', Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Nijmegen.
- Kwakman, K. (2004). Ontwerpen van Leren op de Werkplek. In: Streumer, J. & Van der Klink, M. (red.). Leren op de werkplek. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Wet Beroepen in Onderwijs, Tweede kamer der Staten Generaal (vergaderjaar 2001-2002), 28 088, nr. 3.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005), Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005 - 2008, 19 september 2005, AP/OKP/2005/40215.
- Nieuwenhuis, A.F.M. & Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekleren. Pedagogische Studiën, 83(5). 343 – 354.
- NCATE, (2001). Kwaliteitskenmerken Professional Development School. In: Kallenberg, A.J., F.C.M. Rokebrand (2006), Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie, tot stand gekomen in opdracht van de stuurgroep in het kader van de beleidsagenda HBO Raad – OCW.
- NVAO Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs (2007). Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie.
- Onderwijsraad (2005). Leraren opleiden in de school. Een advies. Den Haag, november 2005. + Beleidsreactie bij het advies van de Onderwijsraad Leraren opleiden in de school.
- Onstenk, J. (1997). Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. Een wetenschappelijk proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen, Delft: Uitgeverij Eburon.
- Onstenk, J. (2001). Epiloog. Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek, in: Pedagogische Studiën, 78(2), 134-140.
- Onstenk, J. m.m.v. Oudejans, J. & Seters, R. van (2002). De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel. CINO, 's Hertogenbosch.
- Onstenk, J., Seters, R. van, (2002). De school als leer- en opleidingsplaats. Een model voor kwaliteitsbeschrijving (concept). CINO 's Hertogenbosch.
- Onstenk, J., m.m.v. Blokhuis, F. (2003). Werkpleklernen in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren. CINO. Onderwijsraad, Den Haag.
- Onstenk, J. en Simons, P.R. (2006). Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel. Pedagogische Studiën, 83(5), 410 e.v.

- Projectgroep 'Samen Opleiden' (2006). Profiel Kwaliteitseisen Opleidingsschool 'Samen Opleiden', Projectgroep 'Samen Opleiden' van Stichting Louis Porquin Bergen op Zoom, de APO AVANS en KPC Groep, versie 25 oktober 2006.
- Robbe, R., Roelofs W. (2005). Praktijkhandboek 'Opleiden in de school'. De winst van samenwerkende kennispartners. 's Hertogenbosch, KPC Groep.
- Roelofs, W. (2000). Opleidingsscholen primair onderwijs. Conceptuele vormgeving en innovatiestrategie. 's Hertogenbosch, KPC Groep.
- Roelofs, W. (2003). Authentiek opleiden in scholen. 's Hertogenbosch, KPC Groep.
- Roelofs, W. (2005). Dieptepilots Opleidingsschool en Academische Basis-school. Van arbeidsorganisatie tot centrum voor innovatie.'s Hertogenbosch, KPC Groep.
- Roelofs, W., Toes E. (2003). Opleiden in school, hoe doen wij dat? Beschrijvingsmodel voor de school als optimale leerwerkomgeving. 's Hertogenbosch, KPC Groep (Concept september 2003).
- Roelofs, W., Veeke, I. (2006), De academische opleidingsschool. Innovatie van school en lerarenopleiding. 's Hertogenbosch, KPC Groep.
- SBL. (2002). Valt er hier nog wat te leren? Een instrument om het leer- en opleidingspotentieel van een school in kaart te brengen. Den Haag, Stichting Beroepskwaliteit Leraren.
- Verbiest, E. (2004). Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 11-16.
- Utrechts Model, In de wolken, beide benen op de grond: het Utrechts model op weg naar een keurmerk. (bron: <http://www.educatiefpartnerschap.nl/samenopleiden/start/1129>), uit: Kallenberg, A.J., Rokebrand, F.C.M. (2006), Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie, tot stand gekomen in opdracht van de stuurgroep in het kader van de beleidsagenda HBO Raad – OCW.
- Verbiest, E. (2004b). De school: de werkplek als leerplek? Over de rol van de schoolleiding bij het leren van (aankomende) leerkrachten in een school. *Schoolleiding en Begeleiding 2: Personeel en organisatie*, (5), 1-16.
- Werken met Kwaliteitskaarten (2005), Kenniskring, Kwaliteitskaart werkplekleren, versie 9 november 2005, uit: Kallenberg, A.J., Rokebrand, F.C.M. (2006), Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie, tot stand gekomen in opdracht van de stuurgroep in het kader van de beleidsagenda HBO Raad – OCW.
- Woerkmom, M. van (2003). Critical Reflection at work. Bridging individual and organisational learning. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Wolk, W. van der (2005). Opleiden in de school. Samen de kloof dichten. In: Gommers, M., Oldeboom, B., Rijswijk, M. van, Snoek, M., Swennen, A., Wolk, W. van der (2005), *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Garant, Antwerpen – Apeldoorn, een uitgave van VELON.

Bijlage 3.2 Definities van hoofdcategorieën en kenmerken

Primaire Proces	Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het verzorgen van onderwijs aan leerlingen (primaire proces) en wat ingezet kan worden in het leren en opleiden van LIO als leerwerkarrangement. Het betreft hier dus een beschrijving van de kenmerken van het primaire proces zoals het ten dienst kan staan/staat voor het opleidingstraject.
Visie	De herkenbaarheid en helderheid voor de leraren in opleiding van de ideeën en opvattingen die een school heeft ten aanzien van het ontwikkelen en leren van leerlingen en de daarmee samenhangende keuze voor haar onderwijsinrichting, alsmede schoolontwikkeling en de betrokkenheid van de studenten hierbij.
Leerklimaat	De aspecten van de sfeer op school tussen de leraren, leerlingen en onderling die gezien worden als stimulerend voor en bijdragen aan het zich kunnen ontwikkelen van de student.
Onderwijsactiviteiten	Alle acties en handelingen die een leraar (of LIO) onderneemt om het primaire proces van de school goed te laten verlopen; zijn beroepshandelingen en –repertoire.
Kwaliteitszorg	De toegankelijkheid voor leraren in opleiding van het systeem van plannen, uitvoeren, controleren en aanpassen van alle aspecten van de onderwijsorganisatie, die bijdragen aan het leren en ontwikkelen van leerlingen met als doel stabilisatie of optimalisatie van dit leren en ontwikkelen.
Communicatie	Alle vormen van intern en extern contact en overleg met betrekking tot het primaire proces en het leren van leerlingen en de bijbehorende afspraken, waar de LIO aan deel kan nemen.

Professionaliseren van leraren	Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het op peil houden en verder ontwikkelen van de kwaliteit van haar zittend (reeds gekwalificeerd) personeel ten behoeve van het leerwerkarrangement van de LIO.
Visie	De ideeën die een school heeft t.a.v. deskundigheidsbevordering van het eigen personeel en de daarmee samenhangende keuzes voor haar integraal personeelsbeleid (IPB), waaronder de uitwerking van de keuzes naar acties. Hieronder valt ook de werkwijze die de school hanteert om ontwikkelwensen t.a.v. het uitoefenen van de functie en/of de ontwikkeling van de school zichtbaar te krijgen en te stimuleren, de wijze waarop deze gekoppeld (kunnen) worden aan passende interne en/of externe deskundigheidsbevordering en de organisatie binnen de school, alsmede het draagvlak van het team en van de individuele leraren t.a.v. de visie van de school als lerende organisatie.
Leerklimaat	De aspecten van de sfeer op school die door het eigen personeel ervaren worden als van invloed op hoe ze leren en zich ontwikkelen en dat ze zich ontwikkelen (lerende cultuur) en hoe ze zelf in het beroep leraar staan.
Scholing	Het aanbod en de (wijze van) uitvoering van activiteiten gericht op individuele en collectieve ontwikkelwensen en het verder ontwikkelen van competenties.
Begeleiding	Ondersteuning in de vorm van mentoring, coaching, intervisie, supervisie t.a.v. het leer- en ontwikkelingsproces van leraren. Hieronder vallen allen die betrokken zijn bij de begeleiding en de begeleidingsvormen.
Kwaliteitszorg	Systeem van plannen, uitvoeren, controleren en aanpassen van alle aspecten van de onderwijsorganisatie, die bijdragen aan het leren en ontwikkelen van het personeel met als doel stabilisatie of optimalisatie van dit leren en ontwikkelen, waaronder de aanwezigheid van een systematiek van beoordeling door medewerkers van de mogelijkheden om te leren binnen de eigen organisatie.
Conditie middelen/ personeel	Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het professionaliseren van leraren in de vorm van personele bezetting, waaronder de competenties van de betrokken personen, taakomschrijvingen en beschikbare tijd en de middelen die de school inruimt om daadwerkelijk scholing en professionalisering door medewerkers mogelijk te maken.
Communicatie	Alle vormen van intern en extern contact, overleg en bijeenkomsten met betrekking tot deskundigheidsbevordering van het personeel en de bijbehorende afspraken.
Aansturing management	De ondersteuning en betrokkenheid van het management bij het personeel in het kader van hun deskundigheidsbevordering en de wijze waarop het management, de directie leiding geeft aan de professionele ontwikkeling van de medewerkers.

Leren en opleiden van leraren in opleiding	Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het opleiden van leraren in opleiding, inclusief de samenwerking(safspraken) met externe (opleidings)instituten. Leraren in opleiding worden gezien als het volgende het onderwijzend personeel in opleiding: 1e graads, 2e graads, leerkracht PO, ongeacht of ze een aanstelling hebben of niet.
Visie	De ideeën die een school heeft en het aanwezige draagvlak t.a.v. het leren en opleiden van leraren in opleiding en de daarmee samenhangende keuze voor haar opleidingsinrichting, het opleidingsconcept, de samenwerking met de opleiding en het type opleidingsschool dat men wil zijn inclusief de uitwerking hiervan naar concrete ideeën over opleiden.
Kenmerken LIO	Het betreft hier uitspraken die te maken hebben met de doelgroep van Opleiden in de School. Aan de ene kant worden er uitspraken gedaan over de eisen aan de leraren in opleiding, aan de andere kant worden er ook zaken gezegd over het inzetten van kwaliteiten van de LIO ten dienste van de school.
Leerklimaat	Hoe de leraren in opleiding de school (aspecten van de sfeer op school) ervaren als een omgeving waarin ze kunnen leren en zich kunnen ontwikkelen of hoe de sfeer zou moeten zijn opdat LIO's zich kunnen ontwikkelen op de school tot startbekwaam en bij voorkeur doorgroeibekwaam leraar. Er wordt een onderscheid gemaakt naar het teamlid zijn, betrokkenheid van het team op de leraren in opleiding en de ruimte om te experimenteren en fouten te mogen maken.
Doelen	De gerichtheid van opleiden in de school, d.w.z. de doelen waaraan met de leraren in opleiding gewerkt moet worden en de eisen die gesteld worden aan hun groei en ontwikkeling. Te denken aan competenties, startbekwaamheden en dublindescriptoren.
Praktijkcurriculum	Plan voor leren én de uitvoering daarvan. Alle activiteiten die op de opleidingsschool ingezet worden om leraren in opleiding op school op te leiden tot startbekwaam leraar. Hieronder vallen de concrete activiteiten voor de toekomstige activiteiten als mede het (voorbereidende) proces van selecteren en ordenen van inhoud die van belang zijn voor de ontwikkeling naar startbekwaamheid, het kiezen van passende pedagogische en didactische interventies en de organisatie van de uitvoering binnen de context van de school en de uitvoering van deze activiteiten.
Beoordelen	Metten en waarderen van ontwikkeling van leraren in opleiding op hun competenties in het licht van startbekwaamheid.
Begeleiding	Ondersteuning in de vorm van mentoring, coaching, intervisie, supervisie t.a.v. het leer- en ontwikkelingsproces van leraren in opleiding. Hieronder vallen allen die betrokken zijn bij de begeleiding en de begeleidingsvormen.

Kwaliteitszorg	Systeem van plannen, uitvoeren, controleren en aanpassen van alle aspecten van de onderwijsorganisatie, die bijdragen aan het opleiden leraren in opleiding.
Conditie middelen	De middelen die beschikbaar zijn voor en direct bijdragen aan het opleiden van leraren in opleiding: geld, ict, bronnen en logistieke/fysieke ruimte. Tevens de middelen die aanwezig zijn om studenten die duaal leren en werken een vergoeding te geven.
Conditie personeel	Alles wat de school doet en wat er in de school aanwezig is met betrekking tot het opleiden van leraren in opleiding in de vorm van personele bezetting, waaronder de competenties van de betrokken personen, taakomschrijvingen en beschikbare tijd.
Communicatie	Alle vormen van intern en extern contact en overleg met betrekking tot het opleiden van leraren in opleiding en de bijbehorende afspraken in het kader van samenwerking met opleidingsinstituten.
Aansturing management	De ondersteuning en betrokkenheid van het management bij het personeel en de leraren in opleiding ten aanzien van het opleiden en begeleiden van die laatste, bij opleiden in de school.
Onderzoek	Tot dit kenmerk behoren alle uitspraken die gedaan zijn over het doen van onderzoek in de school, de vormen van onderzoek, de noodzaak van onderzoek, draagvlak van onderzoek, de visie op onderzoek in de school, de betrokkenen bij onderzoek (leerlingen, leraren, begeleiders, leraren in opleiding etc.).

Bijlage 3.3 Voorbeeld berekening Intercodeursbetrouwbaarheid

VOORBEELD VAN FICTIEVE SCORES OP DE SEGMENTEN N.A.V.

CODERING DOOR TWEE ONDERZOEKERS

Segment	Onderzoeker 1	Onderzoeker 2	Score
1	Visie (LIO*)	Doelen (LIO)	0
2	Visie (LIO)	Visie (LIO)	1
3	Visie (LIO) + Doelen (LIO)	Visie (LIO) + Visie (IPB**)	0,5
4	Visie (LIO) + Visie (IPB)	Visie (LIO) + Visie (IPB)	1
5	Visie (LIO) + Doelen (LIO) + Visie (IPB)	Visie (LIO) + Beoordelen (LIO) + Kwaliteitszorg (LIO)	0,33
6	Visie (LIO) + Doelen (LIO) + Visie (IPB)	Visie (LIO) + Doelen (LIO) + Kwaliteitszorg (LIO)	0,66
7	Visie (LIO) + Doelen (LIO) + Visie (IPB)	Visie (LIO) + Doelen (LIO) + Visie (IPB)	1
8	Geen kenmerk	Doelen (LIO)	0
9	Geen kenmerk	Geen kenmerk	1
10	Kenmerk ?	Kenmerk ?	1
11	Visie (LIO) + Doelen (LIO)	Visie (LIO)	0,5

* LIO staat voor Leren en opleiden van leraren in opleiding (schil 3)

** IPB staat voor Professionaliseren van leraren (schil 2)

VOORBEELD VAN EEN BEREKENING VAN INTERCODEURSBETROUWBAARHEID

MET FICTIEVE SCORES

Totale score	120,66	
Aantal segmenten	165	
Intercodeursbetrouwbaarheid	$120,66 : 165 \blacktriangleright$	$8 : 11 = 0,73\%$

BIJ HOOFDSTUK 4

Bijlage 4.1 Documenten ten behoeve van documentstudie

In de documentstudie is gebruik gemaakt van de volgende documenten cq bronnen:

1. GEBRUIKTE FUNCTIEOMSCHRIJVINGEN/BRONNEN:

www.onderwijsgroepamersfoort.nl/paginas/functieconcept/Docent%20LC%20afdel%C9sleider%20def.doc
www.xs4all.nl/~bcvoibb/documents/functiehuis.doc
www.abvakabofnv.nl/docs/faq/po_fuwa_leraar_basisonderwijs.pdf
www.abvakabofnv.nl/docs/faq/po_fuwa_senior_leraar_basisonderwijs.pdf
www.cnvo.nl/rechtspositie/soorten-caos/primair-onderwijs/functiewaardering/

2. OMSCHRIJVINGEN VAN KRITISCHE SITUATIES IN HET ONDERWIJS

www.leroweb.nl/docs/cob/wac17-indeling.doc

267

3. INFORMATIE OVER TAKEN

www.av5.nl/werkgeverszaken/personeelsbeleid/functiedifferentiatie/Documents/Brochure_FUWA-PO.doc

Lerarenfuncties

In **FUWA PO** zijn 4 lerarenfuncties opgenomen. De eerste functie betreft de leraar basisonderwijs op schaal **LA**. De werkzaamheden die in deze voorbeeld-functie zijn opgenomen betreffen:

onderwijs en leerlingbegeleiding;
bijdrage aan onderwijsvoorbereiding en –ontwikkeling;
taken in het kader professionalisering.

4. VRAGENLIJST BILLETT (2001A)

Zie ook: Over affordance en agency. Een verslag van het pilotonderzoek (Timmermans, 2010b)

Bijlage 5.1 Vragenlijst 'Affordance'

AFFORDANCE VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Dit is de vragenlijst 'Affordance' van de opleidingsschool. Met deze vragenlijst brengen we in kaart welke leermogelijkheden de school cq de mentor van de opleidingsschool de student die hij/zij begeleidt te bieden heeft. Het invullen van deze vragenlijst vraagt ongeveer 10 minuten van uw tijd. Alvast bedankt voor het invullen!

Hieronder volgen eerst een aantal algemene vragen.

NB! We vragen hier de voor en achternaam van u zelf en van de student die u begeleidt. Dit is nodig om gegevens aan elkaar te koppelen. We garanderen echter nadrukkelijk anonimiteit in de rapportage van de resultaten!

Naam Mentor	<table><tr><td>Voornaam</td><td>Achternaam</td></tr></table>	Voornaam	Achternaam
Voornaam	Achternaam		

Naam Student	<table><tr><td>Voornaam</td><td>Achternaam</td></tr></table>	Voornaam	Achternaam
Voornaam	Achternaam		

Wat is uw geslacht?

☐ Man

☐ Vrouw

Opleidingsjaar Student

☐ Student studiejaar 1

☐ Student studiejaar 2

☐ Student studiejaar 3

☐ Student studiejaar 4

Naam School

☐

☐

☐

☐ Etc.

SPECIFIEKE VRAGEN VOOR DE MENTOR

Hieronder treft u een opsomming van activiteiten aan, die studenten gedurende hun stageperiode op een opleidingsschool kunnen uitvoeren.

We vragen u als directe begeleider van de student aan te geven of

- de student aan die activiteiten *mag/mocht deelnemen*: Ja, mag/mocht
- de student aan dié activiteiten *moet/moest deelnemen*: Ja, moet/moest
- de student aan die activiteiten *niet mag/mocht deelnemen*: Nee

Let op! *Beantwoord de vraag los van het feit of uw student daadwerkelijk de activiteit heeft uitgevoerd of niet. Het gaat om de vraag of de student de mogelijkheid heeft/had om de activiteit uit te voeren.*

Kruis één antwoordmogelijkheid aan!

1. ACTIVITEITEN VOOR EN MET LEERLINGEN	Ja, mag/ mocht	Ja, moet/ moest	Nee
Vorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's)	☐	☐	☐
Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les, activiteit	☐	☐	☐
(Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep	☐	☐	☐
(Les)activiteiten (vakken) uitvoeren in de eigen groep, die onverwacht zijn (onvorbereid, improviseren)	☐	☐	☐
Vakken/activiteiten geven die niet in het rooster staan en die door de student zelf uitgewerkt zijn.	☐	☐	☐
Hanteren van de verschillende werkvormen en instructiemodellen van de school	☐	☐	☐
Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen	☐	☐	☐
Zelf les(en), lesmateriaal, een thema of hoek ontwerpen	☐	☐	☐
Planning van de activiteiten maken voor een of meerdere dagen (<i>ongeacht of de student de activiteiten zelf uitvoert/gaat voeren</i>)	☐	☐	☐
De dag starten en/of afsluiten	☐	☐	☐

1. ACTIVITEITEN VOOR EN MET LEERLINGEN VERVOLG	Ja, mag/ mocht	Ja, moet/ moest	Nee
Twee opeenvolgende lessen of een dagdeel verzorgen <i>(wanneer de student een hele dag verzorgt dan wordt dit hieronder ingevuld!)</i>	☐	☐	☐
Een complete lesdag verzorgen	☐	☐	☐
Een lessencyclus verzorgen <i>(van hetzelfde vakgebied over een aantal dagen/weken verspreid)</i>	☐	☐	☐
Overgangen tussen activiteiten/lessen leiden	☐	☐	☐
Vervangen van collega's in een andere klas of van de mentor	☐	☐	☐
Gesprekjes voeren met individuele leerlingen <i>(gepland of met bepaald doel)</i>	☐	☐	☐
Groepje(s) leerlingen begeleiden (bv. lezen, rekenen)	☐	☐	☐
Les/leeractiviteiten uitvoeren met individuele leerlingen (bv. lezen, schrijven)	☐	☐	☐
Nakijken en/of corrigeren van leerlingenwerk	☐	☐	☐
Nakijken en/of corrigeren van toetsen	☐	☐	☐
Maken van toetsen (voor de kinderen)	☐	☐	☐
Registreren van resultaten van leerlingen in het leerlingdossier/ leerlingvolgsysteem	☐	☐	☐
Gericht observeren van leerlingen	☐	☐	☐
Maken van handelingsplannen voor individuele leerlingen	☐	☐	☐
Groepsplan maken	☐	☐	☐
Toezicht houden tijdens pauzes, pleinwacht	☐	☐	☐
Met de kinderen brood eten/fruit eten	☐	☐	☐
De kinderen naar de gymzaal/les begeleiden	☐	☐	☐
Oplossen van onverwachte situaties met leerlingen (bv. bemiddelen tussen leerlingen)	☐	☐	☐

2. ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU	Ja, mag/ mocht	Ja, moet/ moest	Nee
Weekopening bijwonen, maandviering bijwonen	☐	☐	☐
Teamvergaderingen bijwonen	☐	☐	☐
Participeren in bouwvergaderingen (overleg)	☐	☐	☐
Participeren in een werkgroep of commissie (bv. Kerst, Pasen, Kamp, studiedag voorbereiden)	☐	☐	☐
Bijwonen van leerling- of groepsbesprekingen	☐	☐	☐
Samenwerken met of ondersteunen van andere collega's dan de mentor	☐	☐	☐
Samenwerken met /gesprekken voeren met onderwijsondersteunend personeel (vb. klassenasistent)	☐	☐	☐
Gesprek(ken) met de directie	☐	☐	☐
Gesprekken voeren met interne deskundigen (vb. IB, RT)	☐	☐	☐
Gesprekken externe deskundigen (Ambulant Begeleider)	☐	☐	☐
Bezoeken van andere scholen, van instellingen waar de school contact mee heeft of van musea	☐	☐	☐
Activiteiten voor ouders (kijkavond, informatie-avond, oudergesprekken, huisbezoek) bijwonen en mee voorbereiden	☐	☐	☐
Activiteiten voor ouders zelf uitvoeren	☐	☐	☐
Praten met collega's in de pauze	☐	☐	☐
Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijke gelegenheden voor het team	☐	☐	☐
Diverse ondersteunende activiteiten als koffie zetten, kopiëren, lokaal vegen, spullen opruimen	☐	☐	☐

3. GEBRUIK VAN BRONNEN	Ja, mag/ mocht	Ja, moet/ moest	Nee
Lezen van schooldocumenten zoals schoolplan, schoolgids	☐	☐	☐
Gebruik maken van op school aanwezige boeken, tijdschriften	☐	☐	☐
Gebruiken van op school aanwezige ruimtes (documentatiecentrum, technieklokaal, computer-lokaal etc.)	☐	☐	☐
Lezen van leerlingendossiers	☐	☐	☐
Doornemen van notulen, schoolnieuwsbrieven etc.	☐	☐	☐
Gebruiken maken van ICT-voorzieningen op school (schoolmail, intranet, leerlingregistratie)	☐	☐	☐
Gebruik maken van didactische ICT-toepassingen (elektronische leeromgeving, educatieve software)	☐	☐	☐

4. PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN	Ja, Mag/ mocht	Ja, moet/ moest	Nee
Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in en buiten de school)	☐	☐	☐
Intervisie met collega's van de school	☐	☐	☐
Meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's	☐	☐	☐
POPgesprek met leidinggevende van de school	☐	☐	☐
Deelnemen aan een kenniskring of onderzoek	☐	☐	☐
Observeren van de mentor/collega's in andere groepen	☐	☐	☐
Samenwerken met medestudenten	☐	☐	☐
Intervisie met medestudenten	☐	☐	☐
Feedback of begeleidingsgesprekken met mentor voeren	☐	☐	☐
Feedback of begeleidingsgesprekken met Opleider in de school	☐	☐	☐
Feedback gesprek - hulp vragen aan andere collega(s)	☐	☐	☐
Op school theorie lezen en/of werken aan opdrachten vanuit de opleiding	☐	☐	☐

**DIT IS HET EINDE VAN DE VRAGENLIJST.
BEDANKT VOOR HET INVULLEN!**

Bijlage 5.2 Vragenlijst 'Agency'

VRAGENLIJST LEERACTIVITEITEN

Beste student,

Dit is de vragenlijst 'Leeractiviteiten' voor de studenten die op een opleidings-school stage lopen. Met deze vragenlijst brengen we in kaart welke leeractiviteiten je gedurende je stage op je school onderneemt/uitvoert.

Het invullen van deze vragenlijst vraagt ongeveer 20 minuten van je tijd. Alvast bedankt voor het invullen!

Hieronder volgen eerst een aantal algemene vragen, daarna volgen de specifieke vragen over de activiteiten die je op je opleidingsschool uitvoert. Lees de vragen zorgvuldig door en beantwoord ze eerlijk!

ALGEMENE VRAGEN

274

Naam Student

Naam Mentor

Je leeftijd in jaren

Wat is je geslacht?

☐ Man

☐ Vrouw

Op de opleiding zit ik in het

☐ eerste jaar

☐ tweede jaar

☐ derde jaar

☐ vierde jaar

Op welke school loop je stage?

☐ ...

☐ ...

☐ ...

☐ ... etc.

Aantal stagedagen tot nu toe:

VRAGEN OVER DE ACTIVITEITEN

Hieronder zie je een opsomming van activiteiten, waarvan scholen aangegeven hebben dat studenten ze gedurende hun stageperiode op een opleidings-school **zouden kunnen** uitvoeren. Welke activiteiten uitgevoerd mogen worden verschilt echter per school.

We vragen jou aan te geven welke activiteiten je op jouw school hebt uitgevoerd en welke activiteiten je niet hebt uitgevoerd.

De categorieën zijn:

- Activiteiten voor en met leerlingen
- Activiteiten op schoolniveau
- Gebruik van bronnen
- Professionaliseringsactiviteiten

‘Heb je de activiteit daadwerkelijk uitgevoerd tijdens deze stage?’

ACTIVITEITEN VOOR EN MET LEERLINGEN	UITVOERING	
	Ja	Nee
Vorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's)	☐	☐
Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les, activiteit	☐	☐
(Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep	☐	☐
(Les)activiteiten (vakken) uitvoeren in de eigen groep, die onverwacht zijn (onvorbereid, improviseren)	☐	☐
Vakken/activiteiten geven die niet in het rooster staan en die door de student zelf uitgewerkt zijn	☐	☐
Hanteren van de verschillende werkvormen en instructiemodellen van de school	☐	☐
Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen.	☐	☐
Zelf les(en), lesmateriaal, een thema of hoek ontwerpen	☐	☐
Planning van de activiteiten maken voor een of meerdere dagen (<i>ongeacht of je de activiteiten zelf uitvoert/gaat voeren</i>)	☐	☐
De dag starten en/of afsluiten	☐	☐
Twee opeenvolgende lessen of een dagdeel verzorgen (<i>wanneer je een hele dag verzorgt dan wordt dit hieronder ingevuld!</i>)	☐	☐

ACTIVITEITEN VOOR EN MET LEERLINGEN VERVOLG	UITVOERING	
	Ja	Nee
Een complete lesdag verzorgen	☐	☐
Een lessencyclus verzorgen <i>(van hetzelfde vakgebied over een aantal dagen/weken verspreid)</i>	☐	☐
Overgangen tussen activiteiten/lessen leiden	☐	☐
Vervangen van collega's in een andere klas of van de mentor	☐	☐
Gesprekjes voeren met individuele leerlingen <i>(gepland of met bepaald doel)</i>	☐	☐
Groepje(s) leerlingen begeleiden (bv. lezen, rekenen)	☐	☐
Les/leeractiviteiten uitvoeren met individuele leerlingen (bv. lezen, schrijven)	☐	☐
Nakijken en/of corrigeren van leerlingenwerk	☐	☐
Nakijken en/of corrigeren van toetsen	☐	☐
Maken van toetsen (voor de kinderen)	☐	☐
Registreren van resultaten van leerlingen in het leerlingdossier / volgsysteem	☐	☐
Gericht observeren van leerlingen	☐	☐
Maken van handelingsplannen voor individuele leerlingen	☐	☐
Groepsplan maken	☐	☐
Toezicht houden tijdens pauzes, pleinwacht	☐	☐
Met de kinderen brood eten/fruit eten	☐	☐
De kinderen naar de gymzaal/les begeleiden	☐	☐
Oplossen van onverwachte situaties met leerlingen (bv. bemiddelen tussen leerlingen)	☐	☐

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU	UITVOERING	
	Ja	Nee
Samenwerken met of ondersteunen van andere collega's dan de mentor	☐	☐
Samenwerken met /gesprekken voeren met onderwijsondersteunend personeel (vb. klassenassistent)	☐	☐
Gesprek(ken) met de directie	☐	☐
Gesprekken voeren met interne deskundigen (vb. IB , RT)	☐	☐
Gesprekken externe deskundigen (Ambulant Begeleider)	☐	☐
Bezoeken van andere scholen, van instellingen waar de school contact mee heeft of van musea	☐	☐
Activiteiten voor ouders (kijkavond, informatieavond, oudergesprekken, huisbezoek) bijwonen en mee voorbereiden	☐	☐
Activiteiten voor ouders zelf uitvoeren	☐	☐
Praten met collega's in de pauze	☐	☐
Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijke gelegenheden voor het team	☐	☐
Diverse ondersteunende activiteiten als koffie zetten, kopiëren, lokaal vegen, spullen opruimen	☐	☐

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN	UITVOERING	
	Ja	Nee
Lezen van schooldocumenten zoals schoolplan, schoolgids	☐	☐
Gebruik maken van op school aanwezige boeken, tijdschriften	☐	☐
Gebruiken van op school aanwezige ruimtes (documentatiecentrum, technieklokaal, computerlokaal etc.)	☐	☐
Lezen van leerlingendossiers	☐	☐
Doornemen van notulen, schoolnieuwsbrieven etc.	☐	☐
Gebruiken maken van ICT -voorzieningen op school (schoolmail, intranet, leerlingregistratie)	☐	☐
Gebruik maken van didactische ICT -toepassingen (elektronische leeromgeving, educatieve software)	☐	☐

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN	UITVOERING	
	Ja	Nee
Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in en buiten de school).	☐	☐
Intervisie met collega's van de school	☐	☐
Meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's	☐	☐
POPgesprek met leidinggevende van de school	☐	☐
Deelnemen aan een kenniskring of onderzoek	☐	☐
Observeren van de mentor/collega's in andere groepen	☐	☐
Samenwerken met medestudenten	☐	☐
Intervisie met medestudenten	☐	☐
Feedback of begeleidingsgesprekken met mentor voeren	☐	☐
Feedback of begeleidingsgesprekken met Opleider in de school	☐	☐
Feedback gesprek - hulp vragen aan andere collega(s)	☐	☐
Op school theorie lezen en/of werken aan opdrachten vanuit de opleiding	☐	☐

**DIT IS HET EINDE VAN DE VRAGENLIJST.
BEDANKT VOOR HET INVULLEN!**

Bijlage 5.3 Betrouwbaarheidsanalyse 'Persoonkenmerken', pilotonderzoek

Persoonkenmerken	Aantal items	Cronbach's alpha
Zelfvertrouwen	10	0,782
Nauwgezetheid	12	0,874
Faalangst	10	0,787
Motivatie	5	0,810
Locus of control	19	0,791

N = 107

Bijlage 5.4 Betrouwbaarheidsanalyse 'Manieren van leren in de praktijk', pilotonderzoek

Manieren van leren in de praktijk	Aantal items	Cronbach's alpha
Concreet ervaren	12	0,761
Abstract conceptualiseren	12	0,755
Reflectief observeren	13	0,734
Actief experimenteren	7	0,717
Regulatie	11	0,751

N = 107

Bijlage 5.5 Informerende brief ten behoeve van het onderzoek

Aan: Mentoren en Studenten op opleidingsscholen
 Betreft: Onderzoek 'Kwaliteit van de Opleidingsschool'

Plaats, mei 2009

Beste mentor, student,

Voor een groot aantal studenten vindt een belangrijk onderdeel van de opleiding tot leraar primair onderwijs plaats op de opleidingsschool. Dit betekent dat een belangrijke rol in de opleiding van studenten wordt toegekend aan de school als leerwerkplek. Pabo A. onderschrijft deze ontwikkeling en werkt met de scholen aan een gezamenlijk opleidingstraject en aan de kwaliteit ervan.

De kwaliteit van het leerproces van studenten die hun stage lopen bij opleidingsscholen is regelmatig onderwerp van gesprek. Om zicht te krijgen op deze kwaliteit zijn er binnen de faculteit Educatie onderzoeken opgestart. Een van die onderzoeken wordt uitgevoerd door Miranda Timmermans, promovenda bij de Faculteit Educatie en vanuit pabo A. betrokken bij 'Opleiden in de School'.

Graag willen we gemeld onderzoek bij u introduceren: Miranda Timmermans onderzoekt de vraag naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Doel van het onderzoek is het in kaart brengen van hetgeen de opleidingsschool de student te bieden heeft, wat de student op de opleidingsschool doet én wat de student er leert. Daartoe wordt onder andere informatie gevraagd aan een grote groep mentoren en studenten. Het onderzoek vindt plaats in mei/juni 2009.

Wij als opleiding vinden het onderzoek van belang omdat we op deze wijze meer inzicht krijgen in wat studenten doen op de opleidingsschool en hoe ze opleidingsschool ervaren. De resultaten kunnen we gebruiken om de kwaliteit van het gezamenlijke opleidingstraject te verbeteren en zodoende de studenten nog beter op te leiden.

Voor uw medewerking in dezen zeggen wij bij voorbaat hartelijk dank.

Met Vriendelijke groet,

<<naam>>
 Instituutsdirecteur

<<naam>>
 Coördinator Opleiding en Veld

Bijlage 6.1 Verdeling van mentoren over opleidingsscholen
(absolute aantallen en percentages)

School	Scholengroep	N mentoren	% mentoren
1	1	10	5,5
2	1	13	7,1
3	1	20	10,9
4	1	15	8,2
5	2	9	4,9
6	2	7	3,8
7	2	12	6,6
8	2	3	1,6
9	2	7	3,8
10	2	7	3,8
11	2	7	3,8
12	2	2	1,1
13	2	7	3,8
14	2	3	1,6
23	3	4	2,2
25	3	1	,5
26	4	6	3,4
27	4	2	1,1
28	4	3	1,6
29	4	3	1,6
30	4	6	3,3
31	4	3	1,6
32	4	11	6,0
33	4	7	3,8
34	4	1	,5
35	4	10	5,5
36	4	1	,5
37	4	3	1,6
Totaal		183	100

Bijlage 6.2 Verdeling van de opleidingsjaren over de scholengroepen

Scholengroep	N / % mentoren opleidingsjaar 1	N / % mentoren opleidingsjaar 2	N / % mentoren opleidingsjaar 3	N / % mentoren opleidingsjaar 4
Scholengroep 1	6 31,6	35 39,3	12 25,5	5 21,7
Scholengroep 2	8 42,1	27 30,3	20 42,6	9 39,1
Scholengroep 4	5 26,3	27 30,3	15 31,9	9 39,1
Totaal	19 100	89 100	47 100	23 100

De verschillen tussen de scholengroepen zijn niet significant.

282

Bijlage 6.3 Aantal en percentage mentoren voor percentage openstaande activiteiten

In de tabel worden de percentages activiteiten aangegeven voor de openstaande activiteiten, dat wil zeggen de MAG- en MOET-activiteiten **samen**.

% Activiteiten met Leerlingen	N mentoren	% mentoren
100	25	13,7
96,55	38	20,8
93,10	29	15,8
89,66	24	13,1
86,21	20	10,9
82,76	14	7,7
79,31	5	2,7
75,86	13	7,1
72,41	7	3,8
68,97	5	2,7
65,52	3	1,6
Totaal	183	100

% Activiteiten op schoolniveau	N mentoren	% mentoren
100	50	27,3
93,75	29	15,8
87,50	29	15,8
81,25	19	10,4
75,00	16	8,7
68,75	12	6,6
62,50	5	2,7
56,25	5	2,7
50,00	5	2,7
43,75	5	2,7
37,50	2	1,1
31,25	3	1,6
25,00	3	1,6
Totaal	183	100

% Gebruik van(hulp)bronnen	N mentoren	% mentoren
100	135	73,8
85,71	40	21,9
71,43	2	1,1
57,14	6	3,3
Totaal	183	100

% Professionaliseringsactiviteiten	N mentoren	% mentoren
100	24	13,1
91,77	31	16,9
83,33	47	25,7
75,00	24	13,1
66,67	26	14,2
58,33	17	9,3
50,00	10	5,5
41,67	3	1,6
16,67	1	,5
Totaal	183	100

Bijlage 6.4 De 64 afzonderlijke activiteiten verdeeld over de vier typen Activiteiten

1. ACTIVITEITEN VOOR EN MET LEERLINGEN

1. Voorbereiden van activiteiten (zoals lessen, hoeken, thema's)
2. Materialen klaarleggen, klas op orde maken voor een te geven les, activiteit
3. (Les)activiteiten (vakken), die voorbereid zijn, uitvoeren in de eigen groep
4. (Les)activiteiten (vakken) uitvoeren in de eigen groep, die onverwacht zijn (onvoorbereid, improviseren)
5. Vakken/activiteiten geven die niet in het rooster staan en die door de student zelf uitgewerkt zijn
6. Hanteren van de verschillende werkvormen en instructiemodellen van de school
7. Hanteren van eigen werkvormen, eigen dingen uitproberen
8. Zelf les(en), lesmateriaal, een thema of hoek ontwerpen
9. Planning van de activiteiten maken voor een of meerdere dagen (ongeacht of de student de activiteiten zelf uitvoert/gaat voeren)
10. De dag starten en/of afsluiten
11. Twee opeenvolgende lessen of een dagdeel verzorgen (wanneer de student een hele dag verzorgt dan wordt dit hieronder ingevuld!)
12. Een complete lesdag verzorgen
13. Een lessencyclus verzorgen (van hetzelfde vakgebied over een aantal dagen/weken verspreid)
14. Overgangen tussen activiteiten/lessen leiden
15. Vervangen van collega's in een andere klas of van de mentor
16. Gesprekjes voeren met individuele leerlingen (gepland of met bepaald doel)
17. Groepje(s) leerlingen begeleiden (bv. lezen, rekenen)
18. Les/leeractiviteiten uitvoeren met individuele leerlingen (bv. lezen, schrijven)
19. Nakijken en/of corrigeren van leerlingenwerk
20. Nakijken en/of corrigeren van toetsen
21. Maken van toetsen (voor de kinderen)
22. Registreren van resultaten van leerlingen in het leerlingdossier / volgsysteem
23. Gericht observeren van leerlingen
24. Maken van handelingsplannen voor individuele leerlingen
25. Groepsplan maken
26. Toezicht houden tijdens pauzes, pleinwacht
27. Met de kinderen brood eten/fruit eten
28. De kinderen naar de gymzaal/les begeleiden
29. Oplossen van onverwachte situaties met leerlingen (bv. bemiddelen tussen leerlingen)

2. ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

1. Weekopening bijwonen, maandviering bijwonen
2. Teamvergaderingen bijwonen
3. Participeren in bouwvergaderingen (overleg)
4. Participeren in een werkgroep of commissie (bv. Kerst, Pasen, Kamp, studiedag voorbereiden)
5. Bijwonen van leerling- of groepsbesprekingen
6. Samenwerken met of ondersteunen van andere collega's dan de mentor
7. Samenwerken met /gesprekken voeren met onderwijsondersteunend personeel (vb. klassenassistent)
8. Gesprek(ken) met de directie
9. Gesprekken voeren met interne deskundigen (vb. **IB**, **RT**)
10. Gesprekken externe deskundigen (Ambulant Begeleider)
11. Bezoeken van andere scholen, van instellingen waar de school contact mee heeft of van musea
12. Activiteiten voor ouders (kijkavond, informatieavond, oudergesprekken, huisbezoek) bijwonen en mee voorbereiden
13. Activiteiten voor ouders zelf uitvoeren
14. Praten met collega's in de pauze
15. Mee met teamuitje, aanwezig bij feestelijke gelegenheden voor het team
16. Diverse ondersteunende activiteiten als koffie zetten, kopiëren, lokaal vegen, spullen opruimen

285

3. GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

1. Lezen van schooldocumenten zoals schoolplan, schoolgids
2. Gebruik maken van op school aanwezige boeken, tijdschriften
3. Gebruiken van op school aanwezige ruimtes (documentatiecentrum, technieklokaal, computerlokaal etc.)
4. Lezen van leerlingendossiers
5. Doornemen van notulen, schoolnieuwsbrieven etc.
6. Gebruiken maken van **ICT**-voorzieningen op school (schoolmail, intranet, leerlingregistratie)
7. Gebruik maken van didactische **ICT**-toepassingen (elektronische leeromgeving, educatieve software)

4. PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

1. Deelnemen aan studiemiddagen en cursussen of trainingen voor het team (in en buiten de school)
2. Intervisie met collega's van de school
3. Meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's
4. POPgesprek met leidinggevende van de school
5. Deelnemen aan een kenniskring of onderzoek
6. Observeren van de mentor/collega's in andere groepen
7. Samenwerken met medestudenten
8. Intervisie met medestudenten
9. Feedback of begeleidingsgesprekken met mentor voeren
10. Feedback of begeleidingsgesprekken met Opleider in de school
11. Feedback gesprek - hulp vragen aan andere collega(s)
12. Op school theorie lezen en/of werken aan opdrachten vanuit de opleiding

Bijlage 6.5 Antwoorden Affordance per scholengroep voor elk van de vier typen activiteiten

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Scholengroep 1	58	Gem.	57 %	31 %	12 %
		Sd.	24,26	23,21	9,92
Scholengroep 2	64	Gem.	55 %	35 %	10 %
		Sd.	23,13	23,28	7,61
Scholengroep 4	56	Gem.	62 %	27 %	10 %
		Sd.	24,06	22,60	9,54

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Scholengroep 1	58	Gem.	65 %	13 %	22 %
		Sd.	24,39	16,31	22,06
Scholengroep 2	64	Gem.	74 %	13 %	13 %
		Sd.	21,06	14,84	15,59
Scholengroep 4	56	Gem.	68 %	16 %	16 %
		Sd.	24,31	20,09	17,38

GEbruik van (hulp)bronnen

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Scholengroep 1	58	Gem.	78 %	12 %	9 %
		Sd.	21,44	18,43	11,21
Scholengroep 2	64	Gem.	84 %	14 %	2 %
		Sd.	23,45	23,40	5,23
Scholengroep 4	56	Gem.	79 %	17 %	3 %
		Sd.	27,09	23,40	10,19

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Scholengroep 1	58	Gem.	56 %	21 %	24 %
		Sd.	21,43	14,75	14,40
Scholengroep 2	64	Gem.	61 %	20 %	20 %
		Sd.	25,05	19,04	16,14
Scholengroep 4	56	Gem.	56 %	22 %	21 %
		Sd.	24,43	20,60	15,80

Bijlage 6.6 Antwoorden Affordance per opleidingsjaar op elk van de vier typen activiteiten

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Opleidingsjaar 1	19	Gem.	53 %	28 %	19 %
		Sd.	19,78	18,89	10,62
Opleidingsjaar 2	92	Gem.	59 %	28 %	13 %
		Sd.	21,23	19,45	8,79
Opleidingsjaar 3	50	Gem.	67 %	27 %	6 %
		Sd.	23,04	22,39	5,94
Opleidingsjaar 4	22	Gem.	40 %	55 %	5 %
		Sd.	27,37	26,49	3,41

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Opleidingsjaar 1	19	Gem.	63 %	9 %	28 %
		Sd.	23,24	9,17	24,51
Opleidingsjaar 2	92	Gem.	69 %	10 %	20 %
		Sd.	23,22	14,30	19,16
Opleidingsjaar 3	50	Gem.	76 %	11 %	12 %
		Sd.	17,83	14,11	13,86
Opleidingsjaar 4	22	Gem.	59 %	34 %	7 %
		Sd.	28,86	23,40	11,45

GEbruik van (Hulp)Bronnen

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Opleidingsjaar 1	19	Gem.	81 %	14 %	5 %
		Sd.	19,66	13,86	10,87
Opleidingsjaar 2	92	Gem.	83 %	11 %	7 %
		Sd.	22,34	20,19	10,46
Opleidingsjaar 3	50	Gem.	82 %	14 %	4 %
		Sd.	22,96	21,13	8,64
Opleidingsjaar 4	22	Gem.	66 %	34 %	0 %
		Sd.	32,58	32,58	0

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Opleidingsjaar 1	19	Gem.	55 %	18 %	27 %
		Sd.	22,94	15,69	17,53
Opleidingsjaar 2	92	Gem.	55 %	21 %	24 %
		Sd.	23,08	17,84	15,08
Opleidingsjaar 3	50	Gem.	62 %	19 %	19 %
		Sd.	24,45	18,83	15,79
Opleidingsjaar 4	22	Gem.	59 %	28 %	13 %
		Sd.	25,05	18,57	11,48

Bijlage 6.7 Antwoorden Affordance per vooropleiding op elk van de vier typen activiteiten

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
MBO	45	Gem.	67 %	25 %	8 %
		Sd.	24,21	21,00	7,65
HAVO	73	Gem.	58 %	30 %	12 %
		Sd.	22,71	21,92	8,98
VWO	16	Gem.	49 %	40 %	11 %
		Sd.	24,11	24,93	8,89

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
MBO	45	Gem.	74 %	13 %	14 %
		Sd.	23,09	15,77	18,38
HAVO	73	Gem.	67 %	12 %	21 %
		Sd.	24,92	15,72	18,98
VWO	16	Gem.	70 %	13 %	18 %
		Sd.	18,52	18,11	16,44

GEbruik van (Hulp)Bronnen

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
MBO	45	Gem.	82 %	14 %	4 %
		Sd.	25,23	21,85	10,47
HAVO	73	Gem.	81 %	13 %	6 %
		Sd.	24,17	23,21	9,63
VWO	16	Gem.	79 %	16 %	5 %
		Sd.	19,50	20,12	11,33

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
MBO	45	Gem.	61 %	22 %	17 %
		Sd.	25,38	21,13	14,75
HAVO	73	Gem.	55 %	20 %	25 %
		Sd.	23,46	16,31	16,40
VWO	16	Gem.	53 %	22 %	25 %
		Sd.	22,95	13,90	13,94

Bijlage 6.8 Antwoorden Affordance voor sexe op elk van de vier typen activiteiten

ACTIVITEITEN MET LEERLINGEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Vrouw	159	Gem.	59 %	31 %	10 %
		Sd.	23,95	22,96	8,97
Man	23	Gem.	54 %	32 %	15 %
		Sd.	20,89	22,42	8,40

ACTIVITEITEN OP SCHOOLNIVEAU

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Vrouw	159	Gem.	70 %	13 %	17 %
		Sd.	23,31	17,16	18,71
Man	23	Gem.	68 %	13 %	19 %
		Sd.	22,37	15,19	18,46

293

GEBRUIK VAN (HULP)BRONNEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Vrouw	159	Gem.	81 %	14 %	5 %
		Sd.	23,92	22,79	9,25
Man	23	Gem.	79 %	14 %	7 %
		Sd.	23,54	20,42	11,29

PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

	N		MAG activiteiten	MOET activiteiten	NIET activiteiten
Vrouw	159	Gem.	57 %	21 %	22 %
		Sd.	23,10	17,79	15,19
Man	23	Gem.	58 %	18 %	24 %
		Sd.	27,06	17,53	18,91

Bijlage 7.1 Verdeling van studenten over opleidingsscholen
(absolute aantallen en percentages)

School	Scholengroep	N studenten	% studenten
1	1	6	3,1
2	1	13	6,8
3	1	17	8,9
4	1	18	9,4
5	2	10	5,2
6	2	4	2,1
7	2	13	6,8
8	2	2	1,0
9	2	7	3,7
10	2	3	1,6
11	2	3	1,6
12	2	2	1,0
13	2	6	3,1
14	2	3	1,6
23	3	7	3,7
24	3	3	1,6
25	3	9	4,7
100	3	2	1,0
101	3	5	2,6
26	4	3	1,6
27	4	2	1,0
28	4	3	1,6
30	4	3	1,6
31	4	2	1,0
32	4	3	1,6
33	4	2	1,0
34	4	2	1,0
35	4	8	4,2
36	4	5	2,6
37	4	2	1,0
38*	4	23	12,0
Totaal		191	100

* bestaat uit 14 opleidingsscholen (zie hoofdstuk 5, paragraaf 5.2)

Bijlage 7.2 Percentages JA- en NEE-activiteiten

		JA activiteiten	NEE activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	Gem.	66 %	34 %
	Sd.	26,77	26,77

Bijlage 7.3 Absolute aantallen JA- en NEE-activiteiten per type activiteit

Type activiteit		JA activiteiten	NEE activiteiten
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	23,34	5,66
	Sd.	3,63	3,63
	Min.-Max.	9 – 29	0 – 20
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	7,95	8,05
	Sd.	3,28	3,28
	Min.-Max.	0 – 16	0 – 16
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	4,77	2,23
	Sd.	1,63	1,63
	Min.-Max.	1 – 7	0 – 6
4. Professionaliseringsact. (12)	Gem.	6,31	5,69
	Sd.	2,15	2,15
	Min.-Max.	1 – 11	1 – 11

295

Bijlage 7.4 Absolute aantallen JA- en NEE-activiteiten

		JA activiteiten	NEE activiteiten
Totaal activiteiten (64)	Gem.	23,34	5,66
	Sd.	3,63	3,63
	Min.-Max.	9 – 29	0 – 20

Bijlage 7.5 Frequenties studenten per percentage JA-activiteiten

% JA-activiteiten met Leerlingen	N studenten	% studenten
100	9	4,7
96,55	13	6,8
93,10	21	11,0
89,66	18	9,4
86,21	16	8,4
82,76	20	10,5
79,31	19	9,9
75,86	23	12,0
72,41	17	8,9
68,97	8	4,2
65,52	9	4,7
62,07	5	2,6
58,62	5	2,6
55,17	1	,5
51,72	3	1,6
48,28	3	1,6
31,03	1	,5
Totaal	191	100

% JA-activiteiten op schoolniveau	N studenten	% studenten
100	4	2,1
93,75	1	,5
87,50	8	4,2
81,25	7	3,7
75,00	10	5,2
68,75	9	4,7
62,50	15	7,9
56,25	29	15,2
50,00	17	8,9
43,75	18	9,4
37,50	27	14,1
31,25	22	11,5
25,00	8	4,2
18,75	11	5,8
12,50	3	1,6
6,25	1	,5
,00	1	,5
Totaal	191	100

297

% JA-activiteiten Gebruik van(hulp)bronnen	N studenten	% studenten
100	35	18,3
85,71	34	17,8
71,43	39	20,4
57,14	44	23,0
42,86	18	9,4
28,57	16	8,4
14,29	5	2,6
Totaal	191	100

% JA Professionaleserings- activiteiten	N studenten	% studenten
91,77	4	2,1
83,33	15	7,9
75,00	11	5,8
66,67	23	12,0
58,33	34	17,8
50,00	33	17,3
41,67	33	17,3
33,33	21	11,0
25,00	10	5,2
16,67	6	3,1
8,33	1	,5
31,25	22	11,5
25,00	8	4,2
18,75	11	5,8
12,50	3	1,6
6,25	1	,5
,00	1	,5
Totaal	183	100

Bijlage 7.6 Antwoordpatroon op 64 activiteiten in gemiddelde percentage studenten

		JA activiteiten	NEE activiteiten
Totaal aan activiteiten (64)	Gem.	66 %	34 %
	Sd.	26,77	26,77
	Min.-Max %	2,62 – 100	0,0 – 97,38
	Min.-Max	5 – 191	0 – 186

Bijlage 7.7 JA- en NEE-activiteiten voor elk van de type activiteiten per opleidingsjaar

Activiteiten met leerlingen	N		JA-activiteiten	NEE-activiteiten
Opleidingsjaar 1	13	Gem.	65 %	35 %
		Sd.	16,24	16,24
Opleidingsjaar 2	99	Gem.	77 %	23 %
		Sd.	10,53	10,53
Opleidingsjaar 3	64	Gem.	85 %	15 %
		Sd.	9,83	9,83
Opleidingsjaar 4	15	Gem.	94 %	6 %
		Sd.	7,89	7,89

Activiteiten met leerlingen	N		JA-activiteiten	NEE-activiteiten
Opleidingsjaar 1	13	Gem.	29 %	71 %
		Sd.	15,21	15,21
Opleidingsjaar 2	99	Gem.	44 %	56 %
		Sd.	15,83	15,83
Opleidingsjaar 3	64	Gem.	55 %	45 %
		Sd.	18,23	18,23
Opleidingsjaar 4	15	Gem.	83 %	17 %
		Sd.	17,47	17,46

Activiteiten met bronnen	N		JA-activiteiten	NEE-activiteiten
Opleidingsjaar 1	13	Gem.	56 %	44 %
		Sd.	27,02	27,02
Opleidingsjaar 2	99	Gem.	62 %	38 %
		Sd.	22,31	22,31
Opleidingsjaar 3	64	Gem.	74 %	26 %
		Sd.	20,77	20,77
Opleidingsjaar 4	15	Gem.	92 %	8 %
		Sd.	11,91	11,91

Professionaliserings-activiteiten	N		JA-activiteiten	NEE-activiteiten
Opleidingsjaar 1	13	Gem.	36 %	64 %
		Sd.	17,14	17,14
Opleidingsjaar 2	99	Gem.	52 %	48 %
		Sd.	15,76	15,76
Opleidingsjaar 3	64	Gem.	54 %	46 %
		Sd.	18,36	18,36
Opleidingsjaar 4	15	Gem.	68 %	32 %
		Sd.	17,78	17,78

Bijlage 7.8 Agency en Vooropleiding

Van 171 studenten is de vooropleiding bekend: MBO (48), HAVO (99) en vwo (21); drie studenten hebben eerste een andere Hbo-opleiding afgerond. Een vergelijking van de agency voor de drie meest voorkomende vooropleiding laat geen significante verschillen zien.

		MBO N=48	HAVO N=99	VWO N=21	ANOVA
Alle activiteiten (64)	Gem.	69 %	65 %	64 %	$F(2;165) = 1,810, p > 0,05$
	Sd.	12,01	13,09	13,93	

Type activiteit		MBO N=48	HAVO N=99	VWO N=21	ANOVA
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	83 %	79 %	79 %	$F(2;165) = 2,092, p > 0,05$
	Sd.	11,06	12,1	12,94	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	54 %	47 %	44 %	$F(2;165) = 2,292, p > 0,05$
	Sd.	19,96	19,15	24,04	
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	69 %	68 %	66 %	$F(2;165) = ,138, p > 0,05$
	Sd.	20,20	23,59	24,52	
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	54 %	51 %	54 %	$F(2;165) = ,461 p > 0,05$
	Sd.	18,03	17,73	16,38	

Bijlage 7.9: Agency en Sexe

PERCENTAGE JA-ACTIVITEITEN VOOR VROUWELIJKE EN MANNELIJKE STUDENTEN

		Vrouw N=168	Man N=23	T-toets
Alle activiteiten (64)	Gem.	66 %	67 %	$t(189) = -,117, p > 0,05$
	Sd.	13,04	17,06	

Type activiteit		Vrouw N=168	Man N=23	T-toets
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	80 %	81 %	$t(189) = -,072, p > 0,05$
	Sd.	12,43	13,38	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	49 %	51 %	$t(189) = -,352, p > 0,05$
	Sd.	19,59	26,76	
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	68 %	70 %	$t(189) = -,313, p > 0,05$
	Sd.	23,21	24,10	
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	53 %	51 %	$t(189) = ,424, p > 0,05$
	Sd.	17,20	22,66	

Bijlage 7.10 Vergelijking deelgroep en restgroep op affordance

Affordance			Deelgroep N=89	Overig N=94	T-toets
Alle activiteiten (64)	MAG	Gem.	63 %	63 %	$t(181) = -0,165, p > 0,05$
		Sd.	20,50	19,56	
	MOET	Gem.	23 %	23 %	$t(181) = 0,003, p > 0,05$
		Sd.	17,11	18,03	
	NIET	Gem.	14 %	14 %	$t(181) = 0,308, p > 0,05$
		Sd.	10,66	10,45	
1. Met Leerlingen (29)	MAG	Gem.	58 %	58 %	$t(181) = 0,026, p > 0,05$
		Sd.	23,53	23,87	
	MOET	Gem.	31 %	31 %	$t(181) = -0,155, p > 0,05$
		Sd.	22,33	23,47	
	NIET	Gem.	11 %	11 %	$t(181) = 0,328, p > 0,05$
		Sd.	9,10	8,91	
2. Op Schoolniveau (16)	MAG	Gem.	69 %	69 %	$t(181) = -0,052, p > 0,05$
		Sd.	23,89	22,49	
	MOET	Gem.	13 %	14 %	$t(181) = -0,171, p > 0,05$
		Sd.	15,95	17,77	
	NIET	Gem.	18 %	17 %	$t(181) = 0,219, p > 0,05$
		Sd.	19,57	17,73	
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	MAG	Gem.	80 %	81 %	$t(181) = -0,299, p > 0,05$
		Sd.	24,72	23,55	
	MOET	Gem.	14 %	15 %	$t(181) = -0,225, p > 0,05$
		Sd.	23,59	22,01	
	NIET	Gem.	6 %	4 %	$t(181) = 1,299, p > 0,05$
		Sd.	9,32	9,69	
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	MAG	Gem.	56 %	58 %	$t(181) = -0,560, p > 0,05$
		Sd.	24,52	22,96	
	MOET	Gem.	22 %	18 %	$t(181) = 0,874, p > 0,05$
		Sd.	18,38	17,67	
	NIET	Gem.	22 %	22 %	$t(181) = -0,256, p > 0,05$
		Sd.	15,78	15,55	

Bijlage 7.11 Vergelijking deelgroep en restgroep op agency

Agency: JA-activiteiten		Deelgroep N=89	Overig N=102	T-toets
Alle activiteiten (64)	Gem.	67 %	66 %	$t(189) = 0,290, p > 0,05$
	Sd.	13,31	13,79	
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	80 %	81 %	$t(189) = -0,490, p > 0,05$
	Sd.	12,28	12,75	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	51 %	49 %	$t(189) = 0,691, p > 0,05$
	Sd.	20,51	20,56	
3. Gebruik van (hulp)- bronnen (7)	Gem.	69 %	67 %	$t(189) = 0,489, p > 0,05$
	Sd.	23,02	23,56	
4. Professionaliserings- activiteiten (12)	Gem.	53 %	52 %	$t(189) = 0,574, p > 0,05$
	Sd.	19,33	16,58	

Bijlage 7.12 Vergelijking deelgroep en restgroep op achtergrondkenmerken

Opleidingsjaar student	Deelgroep N = 89		Restgroep N = 102	
Opleidingsjaar 1	8	(9 %)	5	(5 %)
Opleidingsjaar 2	43	(48 %)	56	(55 %)
Opleidingsjaar 3	28	(32 %)	36	(35 %)
Opleidingsjaar 4	10	(11 %)	5	(5 %)

Modus = 2 bij beide groepen, Mann-Whitney U = 4432,000, $z = -3,10$, $p > 0,05$

Sexe student	Deelgroep N = 89		Restgroep N = 102	
Vrouw	77	(86 %)	91	(89 %)
Man	12	(14 %)	11	(11 %)

Modus = 1 bij beide groepen, Mann-Whitney U = 4416,500, $z = -5,70$, $p > 0,05$

Vooropleiding	Deelgroep N = 89		Restgroep N = 79	
MBO	30	(34 %)	18	(23 %)
HAVO	51	(57 %)	48	(61 %)
VWO	8	(9 %)	13	(17 %)

Modus = 2 bij beide groepen, Mann-Whitney U = 2992,000, $z = -1,896$, $p > 0,05$

Bijlage 7.13 Vergelijking deelgroep en restgroep op leeftijd en aantal stagedagen

		Deelgroep	Overig	T-toets
Leeftijd	N	89	102	$t(189) = 0,135$, $p > 0,05$
	Gem.	20,52	20,48	
	Sd.	1,84	1,89	
Aantal stagedagen	N	89	102	$t(189) = -1,868$, $p > 0,05$
	Gem.	16,36	20,11	
	Sd.	1,74	1,99	

Bijlage 7.14 Percentages Affordance en Agency voor totaal aan activiteiten en per type activiteit

AFFORDANCE		AGENCY	
Totaal aan activiteiten (64)		JA	NEE
MAG	Gem.	42 %	21 %
	Sd.	18,54	10,71
MOET	Gem.	21 %	2 %
	Sd.	14,96	4,00
NIET	Gem.	4 %	10 %
	Sd.	4,10	8,31

Noot: De zes cellen opgeteld = 100%

AFFORDANCE		AGENCY	
Met leerlingen (29)		JA	NEE
MAG	Gem.	47 %	12 %
	Sd.	22,08	9,45
MOET	Gem.	29 %	2 %
	Sd.	21,38	3,45
NIET	Gem.	4 %	7 %
	Sd.	4,91	7,05

Noot: De zes cellen opgeteld = 100%

AFFORDANCE		AGENCY	
Op schoolniveau (16)		JA	NEE
MAG	Gem.	36 %	33 %
	Sd.	21,67	19,61
MOET	Gem.	11 %	2 %
	Sd.	12,31	3,54
NIET	Gem.	4 %	13 %
	Sd.	6,48	15,62

Noot: De zes cellen opgeteld = 100%

AFFORDANCE		AGENCY	
Gebruik van (hulp)bronnen (7)		JA	NEE
MAG	Gem.	54 %	26 %
	Sd.	36,80	21,63
MOET	Gem.	12 %	2 %
	Sd.	20,34	8,03
NIET	Gem.	3 %	3 %
	Sd.	6,42	6,16

Noot: De zes cellen opgeteld = 100%

AFFORDANCE		AGENCY	
Professionaliseringsactiviteiten (12)		JA	NEE
MAG	Gem.	31 %	26 %
	Sd.	21,65	15,48
MOET	Gem.	18 %	4 %
	Sd.	15,43	7,76
NIET	Gem.	4 %	17 %
	Sd.	7,23	12,56

Noot: De zes cellen opgeteld = 100%

Bijlage 7.15 Correlaties tussen Affordance per type activiteit en Agency per type activiteit

AFFORDANCE % Activiteiten	AGENCY			
	Leerlingen % JA	School % JA	Bronnen % JA	Professionalisering % JA
Leerlingen MAG	,004			
Leerlingen MOET	,121			
Leerlingen NIET	-,310*			
School MAG		,174		
School MOET		,187		
School NIET		-,366**		
Bronnen MAG			-,101	
Bronnen MOET			,153	
Bronnen NIET			-,120	
Professionalisering MAG				,161
Professionalisering MOET				,043
Professionalisering NIET				-,302*

* significant op 0,01 (2-zijdig)

** significant op 0,001 (2-zijdig)

N=89

Bijlage 7.16 Regressie MAG- en MOET-activiteiten en JA-activiteiten per type activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Leerlingen	,105	% MAG Leerlingen	,410	,139	,78
		% MOET Leerlingen	,563	,146	,84

p < 0,01

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,157	% MAG School	,367	,104	,43
		% MOET School	,561	,156	,43

p < 0,01

	R ²		B	SE	β
% JA -activiteiten Professionalisering	,094	% MAG Professionalisering	,375	,127	,48
		% MOET Professionalisering	,429	,169	,41

p < 0,01

309

Bijlage 7.17 Correlaties opleidingsjaar en JA-activiteiten per type activiteit

	AGENCY				
	Totaal	Leerlingen	School	Bronnen	Professiona- lisering
	% JA	% JA	% JA	% JA	% JA
Opleidingsjaar	,566**	,573**	,550**	,336**	,186

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Bijlage 7.18 Regressie opleidingsjaar en JA-activiteiten per type activiteit

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Leerlingen	,329	Opleidingsjaar	8,671	1,329	,57

$p < 0,001$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,303	Opleidingsjaar	13,902	2,26	,55

$p < 0,001$

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (Hulp)bronnen	,113	Opleidingsjaar	9,539	2,86	,34

$p < 0,001$

310

Bijlage 7.19 Correlaties persoonlijke kenmerken en JA-activiteiten per type activiteit

	AGENCY			
	Leerlingen	School	Bronnen	Professionalisering
	% JA	% JA	% JA	% JA
Zelfvertrouwen	,200	,155	,186	,074
Nauwgezetheid	,220*	,232*	,199	,225*
Faalangst	-,127	-,013	-,036	,064
Motivatie	,184	-,028	,161	-,064
Locus of control	,171	,025	,047	-,030

* significant op 0,01 (2-zijdig)

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Bijlage 7.20 Regressie Nauwgezetheid en JA-activiteiten per type activiteit

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Leerlingen	,048	Nauwgezetheid	5,65	2,69	,22

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,054	Nauwgezetheid	9,95	4,47	,23

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Professionalisering	,050	Nauwgezetheid	9,08	4,22	,23

$p < 0,05$

311

Bijlage 7.21 Correlatie Manieren van leren in de praktijk en JA-activiteiten

Manieren van leren in de praktijk	Agency % JA
Concreet Ervaren	,087
Abstract Conceptualiseren	-,212*
Reflectief Observeren	-,262*
Actief Experimenteren	-,211*
Regulatie	,225*

* significant op 0,01 (2-zijdig)

** significant op 0,001 (2-zijdig)

Bijlage 7.22 Regressie Manieren van leren in de praktijk en het totaal aan JA-activiteiten

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,045	Abstract Conceptualiseren	-5,37	2,65	-,21

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,069	Reflectief observeren	-7,77	3,07	-,26

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,044	Actief experimenteren	-3,78	1,88	-,21

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Totaal	,051	Regulatie	5,84	2,71	,23

$p < 0,05$

Bijlage 7.23 Regressie Manieren van leren in de praktijk en JA-activiteiten per type activiteit

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten Leerlingen	,049	Actief experimenteren	-3,65	1,73	-,22

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,052	Reflectief observeren	-10,38	4,77	-,23

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-activiteiten School	,075	Regulatie	10,94	4,12	,27

$p < 0,01$

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (hulp)bronnen	,065	Abstract conceptualiseren	-11,19	4,54	-,26

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (hulp)bronnen	,088	Reflectief observeren	-15,19	4,25	-,30

$p < 0,05$

	R ²		B	SE	β
% JA-gebruik (hulp)bronnen	,046	Regulatie	9,59	4,69	-,22

$p < 0,05$

Bijlage 8.1 Toelichtende brief van de directie over het onderzoek

Aan: Mentoren en Studenten
Betreft: Beoordeling functioneren studenten

Plaats, februari 2009

Beste mentor, beste student,

Voor een groot aantal studenten vindt een belangrijk onderdeel van de opleiding tot leerbaar primair onderwijs plaats op de werkplek, op opleidingsscholen. Een belangrijke rol in de opleiding van de studenten wordt zo toegekend aan de school als leerwerkplek. pabo A, als opleidingsinstituut blijft echter eindverantwoordelijk voor de diplomering van de aanstaande leraren. Door intensief met elkaar samen te werken aan een gezamenlijk opleidingstraject, dragen opleiding en opleidingsscholen zorg voor de kwaliteit van de opleiding van de student.

Om zicht te krijgen op de kwaliteit van deze opleidingsvariant, vindt er het komende jaar (februari 2009 tot en met december 2009) een onderzoek plaats. Doel van het onderzoek is in kaart te brengen wat de opleidingsschool de student te bieden heeft, wat de student op de opleidingsschool doet én wat de student er leert. Daartoe wordt informatie gevraagd aan een grote groep studenten en hun mentoren. Om zicht te krijgen op wat de opleidingsschool de studenten te bieden heeft, krijgen de mentoren eenmalig een vragenlijst voorgelegd, waarin ze aangeven welke activiteiten open staan voor hun student. De vragenlijst wordt digitaal aangeleverd. De studenten houden hiervoor gedurende hun stageperiode een activiteitenlogboek bij.

Daarnaast wordt bij deze groep studenten gekeken hoe hun ontwikkeling in het werken met leerlingen (interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijk & vakdidactische, en organisatorische competenties) vorm krijgt. Gedurende de stageperiode worden de mentoren en studenten twee keer gevraagd te reflecteren op de ontwikkeling van de student op de vier genoemde competenties. Deze reflectie bestaat uit een beoordeling in cijfers en een onderbouwing in woorden. Deze beoordeling sluit aan bij de competentiebeschrijving en –indicatoren én het tijdstip, zoals normaal gesproken door de pabo gehanteerd wordt. Ook deze informatie wordt, in het kader van de verwerking en analyse van de gegevens via een digitaal formulier bevestigd.

Verder informatie, een overzicht van de belangrijke data en een toelichting op de beoordeling treft u aan in de bijgevoegde informatiereader.

Mede namens pabo A, bedanken we u alvast voor u medewerking.
Voor vragen kunt u terecht bij Miranda Timmermans en ondergetekenden.

Met Vriendelijke Groeten,

<<Naam>>
Instituutsdirecteur

<<Naam>>
Coördinator Opleiding en Veld

Bijlage 8.2 Informatiereader



**Onderzoek
Kwaliteit van de Opleidingsschool**

“Toelichting Competentiemeting”
voor Studenten

Miranda Timmermans
Februari 2009



Inhoudsopgave

Inleiding.....	
Toelichting Digitaal Formulier 'Competentiemeting Student'.....	
Werken met leerlingen: INTERPERSOONLIJK COMPETENT	
Werken met leerlingen: PEDAGOGISCH COMPETENT	
Werken met leerlingen: VAKINHOUELIJK & VAKDIDACTISCH COMPETENT	
Werken met leerlingen: ORGANISATORISCH COMPETENT	
OVERIGE COMPETENTIES	

Inleiding

Een belangrijk onderdeel van de opleiding van leerkrachten voor het primair onderwijs is het leren op de werkplek. Dit leren op de werkplek wordt georganiseerd in opleidingsscholen, die zo een belangrijke rol krijgen in het opleiden van studenten. Om de kwaliteit van de toekomstige leerkrachten te garanderen is het van belang zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidingsschool. Deze vraag naar kwaliteit speelt nadrukkelijk bij de opleidingen, omdat zij verantwoordelijk zijn voor de diplomering van de studenten.

Om zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidingsschool is er een promotieonderzoek gestart. In dit onderzoek wordt de kwaliteit van de opleidingsschool in relatie tot de groei van de toekomstige leraar bestudeerd. In het onderzoek brengen we in kaart wat de opleidingsschool de student te bieden (aanbod) heeft, wat de student op de opleidingsschool doet én wat de student er leert.

Dit doen we door informatie te verzamelen bij twee groepen studenten en hun mentoren. Het betreft hier studenten die allemaal hun stage lopen op een opleidingsschool: een groep F3-studenten en twee groepen R2-kweekvijverstudenten.

Via de mentoren wordt informatie verzameld ten aanzien van het aanbod van de opleidingsschool. Daarnaast spelen de mentoren een rol in de dataverzameling met betrekking tot de groei van de student. Zowel voor het in kaart brengen van het aanbod als de groei krijgen mentoren digitaal een vragenlijst toegestuurd.

Om antwoord te geven op de vraag wat de student op de opleidingsschool doet en wat hij er leert, houdt de student een activiteitenoverzicht bij en geeft óók de student zijn groei weer. Daarnaast wordt van de student gevraagd om een vragenlijst in te vullen, waarmee inzicht verkregen wordt in kenmerken als motivatie, leerstijl, etc.

In deze reader tref je informatie aan over het verloop van het onderzoek. Allereerst wordt er een tijdpad gegeven met de belangrijke data. Daarna is een voorbeeldformulier 'Competentiemeting Student' afgebeeld en wordt een toelichting gegeven op het gebruik van dit formulier. De noodzakelijke achtergrondinformatie over niveau 2 en de indicatoren, de niveaus 1 en 3 en Sascha, kun je vinden in je pabo documenten.

De resultaten van dit onderzoek worden te zijner tijd gerapporteerd in een publicatie.

Bij voorbaat dank voor jouw medewerking.
Miranda Timmermans



Drs. Miranda Timmermans
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Educatie
Onderzoeksgroep lectoraten

Miranda.Timmermans@han.nl

Belangrijke Data Onderzoek F3-groep

Onderstaand schema geeft de periode weer waarin de F3 studenten stagelopen. Het rooster is gebaseerd op de vakantiedata van de regio Zuid. Regio Noord, heeft andere vakanties, waardoor bepaalde dagen verschoven zullen worden.

februari			maart			april			mei			juni			juli							
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
02	09	16	23	02	09	16	23	30	06	13	20	27	04	11	18	25	01	08	15	22	29	04
03	10	17	24	03	10	17	24	31	07	14	21	28	05	12	19	26	02	09	16	23	30	05
04	11	18	25	04	11	18	25	01	08	15	22	29	06	13	20	27	03	10	17	24	01	06
05	12	19	26	05	12	19	26	02	09	16	23	30	07	14	21	28	04	11	18	25	02	07
06	13	20	27	06	13	20	27	03	10	17	24	01	08	15	22	29	05	12	19	26	03	08

Licht grijs=stage in een klas

Grijs horizontaal gearceerd=Onderzoek of zelfstudie door de student (in de opleidingsschool of opleiding)

Gearceerd= verlengde / vervangende stagedagen

Donker grijs=vakantie/vrije dagen

9 februari	Start Stage F3 studenten
17 februari	Verzenden (digitaal) "Competentiemeting: beginsituatie" aan Mentor en Student
17 februari – 6 maart	Invullen "Competentiemeting: beginsituatie" door mentor Invullen "Competentiemeting: beginsituatie" door student <i>Verzoek om het formulier <u>na twee weken stage</u> in te vullen en te retourneren.</i>
6 maart	Mentor retourneert uiterlijk 6 maart "Competentiemeting: beginsituatie" Student retourneert uiterlijk 6 maart "Competentiemeting: beginsituatie"
11 mei	Verzenden "Competentiemeting: eindstand van zaken" aan mentor en student
11 mei – 22 mei ¹ :	Invullen "Competentiemeting: eindstand van zaken" door mentor Invullen "Competentiemeting: eindstand van zaken" door student <i>Verzoek om het formulier <u>aan het einde van de stage</u> in te vullen en te retourneren.</i>
22 mei	Mentor retourneert uiterlijk 22 mei "Competentiemeting: eindstand van zaken" Student retourneert uiterlijk 22 mei "Competentiemeting: eindstand van zaken"

NB! De student draagt er zorg voor dat alle formulieren tijdig én ondertekend in zijn DPF worden opgenomen.

¹ **Let wel:** de datum van 22 mei wijzigt (en alle data die daarop volgen), in geval van verlenging van de stage of van vervangende stagedagen. We vragen u dan zelf de formulieren bij beëindiging van de stage in te vullen en te retourneren.

Belangrijke Data Onderzoek R2-kweekvijvergroep

februari				maart				april				mei				juni				juli			
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
02	09	16	23	02	09	16	23	30	06	13	20	27	04	11	18	25	01	08	15	22	29	04	
03	10	17	24	03	10	17	24	31	07	14	21	28	05	12	19	26	02	09	16	23	30	05	
04	11	18	25	04	11	18	25	01	08	15	22	29	06	13	20	27	03	10	17	24	01	06	
05	12	19	26	05	12	19	26	02	09	16	23	30	07	14	21	28	04	11	18	25	02	07	
06	13	20	27	06	13	20	27	03	10	17	24	01	08	15	22	29	05	12	19	26	03	08	

Licht grijs=stage in een klas

Gearceerd= verlengde / vervangende stagedagen

Donker grijs=vakantie/vrije dagen

9 maart	Start Stage R2 kweekvijver studenten
16 maart	Verzenden (digitaal) "Competentiemeting: beginsituatie" aan Mentor en Student
16 maart – 27 maart	Invullen "Competentiemeting: beginsituatie" door mentor Invullen "Competentiemeting: beginsituatie" door student <i>Verzoek om het formulier <u>na twee weken stage</u> in te vullen en te retourneren.</i>
27 maart	Mentor retourneert uiterlijk 25 maart "Competentiemeting: beginsituatie" Student retourneert uiterlijk 25 maart "Competentiemeting: beginsituatie"
25 maart	Verzenden "Gespreksformulier 1: Competentiemeting" aan student
11 mei	Verzenden "Competentiemeting: eindstand van zaken" aan mentor en student
11 mei – 22 mei ² :	Invullen "Competentiemeting: eindstand van zaken" door mentor Invullen "Competentiemeting: eindstand van zaken" door student <i>Verzoek om het formulier <u>aan het einde van de stage</u> in te vullen en te retourneren.</i>
22 mei	Mentor retourneert uiterlijk 22 mei "Competentiemeting: eindstand van zaken" Student retourneert uiterlijk 22 mei "Competentiemeting: eindstand van zaken"

NB! De student draagt er zorg voor dat alle formulieren *tijdig, ondertekend in zijn DPF* worden opgenomen.

² **Let wel:** de datum van 22 mei wijzigt (en alle data die daarop volgen), in geval van verlenging van de stage of van vervangende stagedagen. We vragen u dan zelf de formulieren bij beëindiging van de stage in te vullen en te retourneren.

Toelichting Digitaal Formulier 'Competentiemeting Student'

Voor je ligt een papieren versie van het formulier 'Competentiemeting Student', dat je straks in het kader van het onderzoek digitaal krijgt toegezonden. Het formulier gebruik je om jouw functioneren te beschrijven. Hieronder volgt een toelichting.

Algemeen:

- Mentor en student vullen het formulier twee keer per stageperiode in. De eerste keer na twee weken stage om de beginsituatie te beschrijven. De tweede keer aan het einde van de stageperiode, om de eindstand van zaken te beschrijven.
- Het formulier geeft de 7 SBL-competenties weer.
 - a. Het onderzoek richt zich op de eerste 4 competenties. Het betreft: Interpersoonlijk Competent, Pedagogisch Competent, Vakinhoudelijk en Didactisch Competent en Organisatorisch Competent.
 - b. De andere 3 competenties (Competent in samenwerken met collega's, Competent samenwerken met de omgeving en Competent in reflectie en persoonlijke ontwikkeling) worden door u op de bekende wijze beoordeeld. Dit gebeurt ook op het digitale formulier, maar wordt niet meegenomen in het onderzoek.
- De resultaten van zowel a. als b. worden door de opleiding gebruikt voor de beoordeling van de stage van de student.
- Van de competenties worden de beschrijvingen en de indicatoren op niveau 2 weergegeven.
 - a. Een student heeft gedurende de kernfase anderhalf jaar de tijd om zich te ontwikkelen richting dit eindniveau.
 - b. Voor niveau 2 geldt dat de student de competenties dient aan te tonen onder begeleiding van de mentor.
- Mentor en student slaan het ingevulde formulier op om te bewaren.
 - a. Bij het invullen van het formulier aan het einde van de stage, maken mentor en student gebruik van dat wat ze bij de eerste meting hebben genoteerd.
 - b. De student neemt de formulieren op in zijn digitale portfolio.
- Het ingevulde formulier dient als basis voor het opleidingsgesprek en het eindgesprek.
- Bij het invullen van de formulieren kunnen mentor en student gebruik maken van een uitgebreide beschrijving van niveau 2, de indicatoren op 3 niveaus en een beschrijving van Sascha. Voor de mentor zijn deze toegevoegd in dit informatiepakket.

Specifiek:

Het onderzoek richt zich op de eerste vier competenties: Interpersoonlijk Competent, Pedagogisch Competent, Vakinhoudelijk & Vakdidactisch en Organisatorisch Competent.

Het functioneren van de student op elk van deze competenties wordt beoordeeld aan de hand van de betreffende indicatoren op **eindniveau 2** gegeven:

'Per indicator geef je aan in welke mate jij het beschreven gedrag op het moment van invullen laat zien: Nooit; Zelden; Soms; Meestal; Altijd.'

In de bijlagen zijn voor de volledigheid de beschrijvingen en indicatoren voor de zeven SBL-competenties en de uitwerking van het beroepsbeeld aan de hand van Sacha voor elk van de drie niveaus (propedeuse-, kernfase en afstudeerfase) toegevoegd³.

³ De genoemde bijlagen zijn *niet* opgenomen in deze bijlage.

Werken met leerlingen: INTERPERSOONLIJK COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Niveau 2:

De student die interpersoonlijk competent is op dit niveau zorgt voor een prettig leef- en werkklimaat door leiding te geven en de zelfstandigheid van de kinderen te bevorderen. De student schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Hij is in staat om de interactiviteit tussen zijn eigen gedrag en het gedrag van de leerlingen te onderzoeken.

Geef per indicator aan hoe vaak de student het omschreven gedrag laat zien.

Indicatoren:	Nooit	Zelden	Soms	Meestal	Altijd
De student ziet wat er gebeurt in zijn groep.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij luistert naar de kinderen en hij reageert op hen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student spreekt de kinderen aan op ongewenst gedrag en stimuleert tegelijkertijd gewenst gedrag.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij laat ze in hun waarde.	☐	☐	☐	☐	☐
De student reageert responsief op kinderen, waarbij hij rekening houdt met de verschillen in competentie- en relatiebehoefte van de kinderen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student houdt in zijn taalgebruik rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student houdt in zijn omgangsvormen rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student houdt in zijn manier van communiceren rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student analyseert groepsprocessen met behulp van verschillende instrumenten (bv. observaties en sociogram).	☐	☐	☐	☐	☐
De student interpreteert groepsprocessen met behulp van verschillende instrumenten (bv. observaties en sociogram).	☐	☐	☐	☐	☐
De student maakt in zijn interventies gebruik van de resultaten van zijn analyse en interpretaties.	☐	☐	☐	☐	☐

Werken met leerlingen: PEDAGOGISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.

Niveau 2:

De student die pedagogisch competent is op dit niveau creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Deze student zorgt ervoor dat de kinderen: 1. weten dat ze erbij horen en welkom zijn; 2. weten dat ze gewaardeerd worden; 3. op een respectvolle manier met elkaar omgaan, en 4. initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.

Geef per indicator aan hoe vaak de student het omschreven gedrag laat zien.

Indicatoren:	Nooit	Zelden	Soms	Meestal	Altijd
De student kan de opvallende aspecten van sociaal gedrag en groepsprocessen waarnemen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan de opvallende aspecten van sociaal gedrag en groepsprocessen evalueren en analyseren met de daarvoor geëigende instrumenten.	☐	☐	☐	☐	☐
De student bewaakt de sfeer in de klas door vertrouwen te geven en de kinderen te ondersteunen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student bewaakt de sfeer in de klas door kinderen uit te dagen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student onderneemt doelgerichte activiteiten om de relatie met individuele leerlingen te verbeteren.	☐	☐	☐	☐	☐
De student bevordert de autonomie van het kind.	☐	☐	☐	☐	☐
De student herkent en benoemt wanneer de ontwikkeling van kinderen afwijkt ten opzichte van de normale ontwikkeling.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij kan van de kinderen in zijn groep aan de hand van relevante theorie beschrijven hoe zij zich ontwikkelen op de verschillende ontwikkelingsgebieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Hij kan van de kinderen in zijn groep aangeven hoe hij de ontwikkeling op de verschillende ontwikkelingsgebieden probeert te bevorderen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student is in staat een onderwijsbehoefte te onderzoeken door middel van observatie, gesprekken en volgsystemen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan zijn pedagogische opvattingen verwoorden.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan zijn pedagogische opvattingen onderbouwen met relevante theoretische en methodische inzichten.	☐	☐	☐	☐	☐

Werken met leerlingen: VAKINHOUELIJK & VAKDIDACTISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Niveau 2:

De student die vakinhoudelijk en vakdidactisch competent is op dit niveau ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. De student

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen;
- motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden, en
- leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

Geef per indicator aan hoe vaak de student het omschreven gedrag laat zien.

Indicatoren:	Nooit	Zelden	Soms	Meestal	Altijd
De student kan de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de kinderen mee te maken krijgen zelf foutloos maken.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan deze opdrachten, oefeningen en toetsen duidelijk demonstreren of uitleggen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan vanuit verschillende leerlijnen een lessencyclus ontwerpen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student legt duidelijk uit aan de kinderen welke leerdoelen hij met welke kinderen nastreeft.	☐	☐	☐	☐	☐
De student past verschillende instructiemodellen op juiste wijze toe zodat de kinderen goed aan het werk kunnen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kiest gevarieerde op de kinderen afgestemde speel- en leertaken o.a. om recht te doen aan verschillende manieren van leren	☐	☐	☐	☐	☐
De student geeft op een constructieve wijze feedback op het leerproces van kinderen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student geeft op een constructieve wijze feedback op het leerproduct van kinderen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student registreert de vorderingen van kinderen gebruikmakend van passende hulpmiddelen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student signaleert als er leerproblemen zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan beoordelen of en hoe hij die problemen zelf kan aanpakken.	☐	☐	☐	☐	☐
De student weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.	☐	☐	☐	☐	☐

De student kan zijn vakinhoudelijke en didactische opvattingen verwoorden.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan zijn vakinhoudelijke en didactische opvattingen en onderbouwen met relevante theoretische en methodische inzichten.	☐	☐	☐	☐	☐
De student is in staat om in samenwerking met de mentor op alle vak- en vormingsgebieden activerende lessen voor te bereiden en ook zo uit te voeren.	☐	☐	☐	☐	☐
De student evalueert de lesactiviteiten om vervolgens die informatie te gebruiken om vervolgacties voor individuele kinderen of de hele groep te plannen.	☐	☐	☐	☐	☐
De student verzamelt voldoende gegevens over de beginsituatie van de kinderen om af te stemmen op de verschillen binnen de groep.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kent de doelstelling van de onderwijsactiviteit dusdanig dat hij kan afstemmen op de verschillen binnen de groep.	☐	☐	☐	☐	☐

Werken met leerlingen: ORGANISATORISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.

Niveau 2

De student die organisatorisch competent is op dit niveau zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen.

Zo'n student zorgt er dus voor dat de kinderen

1. weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief, en
2. weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

Geef per indicator aan hoe vaak de student het omschreven gedrag laat zien.

Indicatoren:	Nooit	Zelden	Soms	Meestal	Altijd
De student kan de kinderen duidelijk maken wat de taken, opdrachten en afspraken zijn en welke activiteiten hij van hen verwacht.	☐	☐	☐	☐	☐
De student houdt overzicht over de groep, het lokaal tijdens de uitvoering van een activiteit.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan vanuit zijn verschillende rollen als groepsleerkracht een eigen planning maken die past in de planning van de mentor en de school.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan tijdens meerdere dagdelen onderwijs verzorgen in een meervoudige situatie en daarbij de tijd bewaken.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan in onverwachte situaties improviseren en daarbij de kinderen aan het werk zetten.	☐	☐	☐	☐	☐
De student kan leerlingengegevens registreren met behulp van het leerlingvolgsysteem van de stageschool.	☐	☐	☐	☐	☐

OVERIGE COMPETENTIES⁴

Hieronder kun je jouw functioneren beoordelen op de overige drie competenties.
Tot slot word je gevraagd een totaaloordeel te geven.

Competent in samenwerken met collega's.	Kwaliteit	Aandachtspunt
Informeert zich goed over kinderen en onderwerpen in gesprek met collega's, ten behoeve van het afstemmen van onderwijsactiviteiten en begeleiden van kinderen.	☐	☐
Neemt constructief deel aan kindbesprekingen, bouw- en teamoverleg.	☐	☐
Spreekt collega's aan en is ook zelf aanspreekbaar, als het gaat om het vragen of geven van hulp bij het werk.	☐	☐
Kan in gesprek met de mentor zijn eigen opvattingen en handelswijze kritisch onderzoeken.	☐	☐

Toelichting

327

Competent in samenwerken met de omgeving van de school	Kwaliteit	Aandachtspunt
Gaat samen met de groepsleerkracht in gesprek met ouders/verzorgers over de vorderingen van hun kind en diens welbevinden in de klas.	☐	☐
Integreert informatie van ouders/verzorgers in zijn benadering van het kind.	☐	☐
Houdt rekening met cultuurverschillen tussen school en thuismilieu.	☐	☐
Spreekt met mensen en instellingen buiten de school die met de kinderen te maken hebben en hij is ook zelf voor die mensen en instellingen aanspreekbaar.	☐	☐

Toelichting

⁴ Deze competenties zijn niet meegenomen in het onderzoek; mentoren en studenten hebben ze wel ingevuld, omdat de beoordelingsformulieren ook noodzakelijk waren voor het afronden van de stage en de officiële stagebeoordeling.

Competent in reflectie en ontwikkeling.	Kwaliteit	Aandachtspunt
Onderzoekt en verbetert zijn handelen in de stagegroep door doelgericht te evalueren, reflecteren en feedback te vragen van kinderen, collega's en andere belanghebbenden.	☐	☐
Kan een bijdrage (eventueel met begeleiding/onder leiding van collega's) leveren aan het verbeteren van het onderwijs in de stagegroep.	☐	☐

Toelichting

Competentiemeting 1: Algemene Reflectie Student

Tussenbeoordeling

Competentiemeting 2: Algemene Reflectie Student

Eindbeoordeling

Bijlage 8.3 Agency: buitenschoolse activiteiten

8.3.1 OPERATIONALISATIE AGENCY 'BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN' EN KEUZE VAN VARIABLEN

In dit onderzoek is er aanvankelijk voor gekozen om te controleren voor het participeren aan of uitvoeren van buitenschoolse activiteiten, die hier Agency 'buitenschoolse activiteiten' genoemd worden.

Het betreft 9 activiteiten:

1. (Vrijwilligers) Werk met kinderen (bv. bijles, huiswerkbegeleiding)
2. (Vrijwilligers) Werk (anders dan met kinderen)
3. Trainen of begeleiden van kinderen in clubverband (bv. sport, scouting, etc.)
4. Zelf actief lid van een club of vereniging (bv. voetbal, tennis, koor)
5. Gesprekken over het werk van leerkracht met bv. familieleden en/of vrienden uit het onderwijs
6. Gesprekken in de thuissituatie over je eigen ontwikkeling, hoe je in het leven staat, in het werk, etc.
7. Terugtrekken en momenten van reflectie of bezinning creëren (m.b.t. je beroep, jezelf, studievoortgang)
8. Lezen van boeken, tijdschriften, kijken van tv programma's, films, internet over onderwijs, maatschappelijke ontwikkelingen of over persoonlijke ontwikkeling
9. Lid van bestuur (MR, Studentraad, anderszins)

329

8.3.2 AGENCY 'BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN' METEN

Agency 'buitenschoolse activiteiten' is gemeten zoals de Agency ook gemeten is. Per activiteit hebben de studenten aangegeven of ze die activiteit uitgevoerd hebben in de periode dat ze ook stage gelopen hebben.

Deze vraag wordt beantwoord met JA of NEE (zie voorbeeld).

Heb je de activiteit daadwerkelijk uitgevoerd tijdens deze stage?

	UITVOERING	
	Ja	Nee
Vrijwilligers) Werk met kinderen (bijles, huiswerkbegeleiding etc.)	☐	☐
(Vrijwilligers) Werk (anders dan met kinderen)	☐	☐
Trainen of begeleiden van kinderen in clubverband (sport, scouting, etc.)	☐	☐
Etc.	☐	☐

De vragen in het kader van de Agency 'buitenschoolse activiteiten' zijn als separaat (laatste) onderdeel toegevoegd aan de digitale vragenlijst 'Agency' en worden aan het einde van de leerwerkperiode aan de studenten voorgelegd.

De negen activiteiten zijn verzameld tijdens een bijeenkomst met tweede- en derdejaarsstudenten uit een eerder opleiden in de school traject. Deze studenten hebben niet deelgenomen aan uiteindelijke onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool.

8.3.3 DE ANTWOORDEN VAN DE STUDENTEN

De vragenlijst 'Agency: buitenschoolse activiteiten' is ingevuld door 41 studenten, 27 studenten (66%) uit het tweede opleidingsjaar en 14 studenten (34%) uit het derde opleidingsjaar.

In de onderstaande tabel staan de gemiddeldes en de standaarddeviaties voor de totale groep en voor elk van de twee opleidingsjaren afzonderlijk.

PARTICIPATIE JA/NEE AGENCY 'BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN'

Agency 'buitenschoolse activiteiten'		Totaal N = 41	Opleidingsjaar 2 N=27	Opleidingsjaar 3 N=14
JA-activiteiten	Gem.	49 %	49 %	48 %
	Sd.	18,4	17,5	20,7
NEE-activiteiten	Gem.	51 %	51 %	52 %
	Sd.	18,4	17,5	20,7

Uit een T-toets blijkt ook dat er geen significante verschillen zijn tussen de Agency 'buitenschoolse activiteiten' van de tweede- en van de derdejaars-studenten. Ook is er op generlei wijze een verdeling in groepen veel of weinig Agency 'buitenschoolse activiteiten' te maken.

8.3.4 DE ANTWOORDEN PER ACTIVITEIT VOOR DE TOTALE GROEP EN PER OPLEIDINGSJAAR

Agency 'Buitenschoolse activiteiten'	Totaal N = 41		Opleidingsjaar 2 N=27		Opleidingsjaar 3 N=14	
	JA	NEE	JA	NEE	JA	NEE
(Vrijwilligers) Werk met kinderen (bv. bijles, huiswerkbegeleiding)	15	26	8	19	7	7
(Vrijwilligers) Werk (anders dan met kinderen)	16	25	11	16	5	9
Trainen of begeleiden van kinderen in clubverband (bv. sport, scouting, etc)	6	35	4	23	2	12
Zelf actief lid van een club of vereniging (bv. voetbal, tennis, koor)	17	24	9	18	8	6
Gesprekken over het werk van leerkracht met bv. familieleden en/of vrienden uit het onderwijs	33	8	23	4	10	4
Gesprekken in de thuissituatie over je eigen ontwikkeling, hoe je in het leven staat, in het werk, etc.	36	5	25	2	11	3
Terugtrekken en momenten van reflectie of bezinning creëren (m.b.t. je beroep, jezelf, studievoortgang)	28	13	20	7	8	6
Lezen van boeken, tijdschriften, kijken van tv programma's, films, internet over onderwijs, maatschappelijke ontwikkelingen of over persoonlijke ontwikkeling	28	13	18	9	10	4
Lid van bestuur (MR, Studentraad, anderszins)	2	39	2	27	0	14

Bijlage 9.1 Verdeling van de mentoren over de opleidingsscholen

School	Scholengroep	N mentoren	% mentoren
1	1	2	3,5
2	1	6	10,5
3	1	6	10,5
4	1	6	10,5
5	2	3	5,3
7	2	5	8,8
8	2	2	3,5
9	2	1	1,8
10	2	1	1,8
11	2	4	7,0
12	2	1	1,8
13	2	2	3,5
14	2	3	5,3
23	3	5	8,8
24	3	3	5,3
25	3	4	7,0
100	3	2	3,5
101	3	1	1,8
Totaal		57	100

Bijlage 9.2 Resultaten begin- en eindmeting voor de vier competenties samen

Beginmeting	Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Gem.	3,22	3,22	3,22
Sd.	,62	,63	,63
Min.-Max.	1,50 – 4,16	1,50 – 4,15	1,90 – 4,16

Opmerking: De verschillen tussen de opleidingsjaren zijn niet significant.

Eindmeting	Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Gem.	3,91	3,91	3,90
Sd.	,43	,36	,54
Min.-Max.	2,52 – 4,96	3,20 – 4,62	2,52 – 4,96

Opmerking: De verschillen tussen de opleidingsjaren zijn niet significant.

333

Bijlage 9.3 Vergelijking resultaten de competentieontwikkeling tweede en derdejaars

Competentie-ontwikkeling		Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22	T-toets
Vier competenties	Gem.	,69	,67	$t(55) = 0,92, p > 0,05$
	Sd.	,49	,51	

Bijlage 9.4 T-toetsen beginmeting en eindmeting

		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Vier competenties	Gem.	3,22	3,91	$t(56) = -10,52, p < 0,001$
	Sd.	,62	,43	

Vier competenties		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Opleidingsjaar 2	Gem.	3,22	3,91	$t(34) = -8,362, p < 0,001$
	Sd.	,62	,36	
Opleidingsjaar 3	Gem.	3,22	3,90	$t(21) = -6,244, p < 0,001$
	Sd.	,63	,54	

Bijlage 9.5 Resultaten begin- en eindmeting voor de vier competenties afzonderlijk

Beginmeting		Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Interpersoonlijk	Gem.	3,55	3,56	3,55
	Sd.	,55	,56	,56
	Min.-Max.	1,82 – 4,55	1,82 – 4,45	2,55 – 4,55
Pedagogisch	Gem.	3,13	3,20	3,01
	Sd.	,71	,68	,76
	Min.-Max.	1,42 – 4,25	1,42 – 4,17	1,50 – 4,25
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Gem.	3,23	3,24	3,22
	Sd.	,70	,68	,67
	Min.-Max.	1,44 – 4,33	1,44 – 4,33	1,56 – 4,06
Organisatorisch	Gem.	2,99	2,91	3,12
	Sd.	,75	,72	,78
	Min.-Max.	1,17 – 4,17	1,17 – 4,00	1,83 – 4,17

335

Eindmeting		Totale groep N=57	Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22
Interpersoonlijk	Gem.	4,04	4,11	3,94
	Sd.	,47	,37	,59
	Min.-Max.	2,82 – 5,00	3,27 – 4,91	2,82 – 5,00
Pedagogisch	Gem.	3,78	3,78	3,77
	Sd.	,47	,41	,55
	Min.-Max.	2,75 – 5,00	2,83 – 4,50	2,75 – 5,00
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Gem.	3,90	3,88	3,92
	Sd.	,43	,34	,56
	Min.-Max.	2,33 – 5,00	3,06 – 4,67	2,33 – 5,00
Organisatorisch	Gem.	3,91	3,88	3,95
	Sd.	,54	,50	,61
	Min.-Max.	2,17 – 5,00	3,00 – 4,83	2,17 – 5,00

Bijlage 9.6 T-toetsen competentieontwikkeling tweede en derdejaars

Competentieontwikkeling		Opleidingsjaar 2 N=35	Opleidingsjaar 3 N=22	T-toets
Interpersoonlijk	Gem.	,55	,49	$t(55) = 1,18, p > 0,05$
	Sd.	,48	,47	
Pedagogisch	Gem.	,58	,77	$t(55) = -1,17, p > 0,05$
	Sd.	,49	,73	
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Gem.	,65	,70	$t(55) = -3,56, p > 0,05$
	Sd.	,56	,54	
Organisatorisch	Gem.	,97	,83	$t(55) = ,789, p > 0,05$
	Sd.	,67	,64	

Bijlage 9.7 Achtergrondinformatie bij negatieve competentieontwikkeling

Score competentieontwikkeling	Beginmeting (Gem.)	Eindmeting (Gem.)
<i>Interpersoonlijk</i>		
-,36	4,00	3,64
-,27	4,09	3,82
-,18	3,91	3,73
-,02	3,56	3,55
<i>Pedagogisch</i>		
-,25	4,00	3,75
-,17	3,83	3,67
-,17	3,58	3,42
-,05	3,14	3,08
<i>Vakinhoudelijk & Vakdidactisch</i>		
-,33	4,11	3,78
-,19	4,06	3,87
-,13	4,00	3,87
-,02	3,89	3,87
<i>Organisatorisch</i>		
-,33	4,17	3,83
-,17	4,00	3,89
-,17	3,50	3,33

Bijlage 9.8 T-toetsen begin- en eindmeting voor de vier competenties

		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Interpersoonlijk	Gem.	3,55	4,04	$t(56) = -7,82, p < 0,001$
	Sd	,55	,47	
Pedagogisch	Gem.	3,13	3,78	$t(56) = -8,22, p < 0,001$
	Sd	,71	,47	
Vakinhoudelijk & Vakdidactisch	Gem.	3,23	3,90	$t(56) = -9,18, p < 0,001$
	Sd	,70	,43	
Organisatorisch	Gem.	2,99	3,91	$t(56) = -10,54, p < 0,001$
	Sd	,75	,54	

Bijlage 9.9 T-toetsen begin- en eindmeting voor de vier competenties per opleidingsjaar

Interpersoonlijk		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Opleidingsjaar 2	Gem.	3,56	4,11	$t(34) = -6,743, p < 0,001$
	Sd.	,56	,37	
Opleidingsjaar 3	Gem.	3,55	3,94	$t(21) = -4,085, p < 0,001$
	Sd.	,56	,59	

Pedagogisch		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Opleidingsjaar 2	Gem.	3,20	3,78	$t(34) = -6,979, p < 0,001$
	Sd.	,68	,41	
Opleidingsjaar 3	Gem.	3,01	3,77	$t(21) = -4,890, p < 0,001$
	Sd.	,76	,55	

Vakinhoudelijk & Vakdidactisch		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Opleidingsjaar 2	Gem.	3,24	3,88	$t(34) = -6,799, p < 0,001$
	Sd.	,68	,34	
Opleidingsjaar 3	Gem.	3,22	3,92	$t(21) = -6,102, p < 0,001$
	Sd.	,67	,56	

Organisatorisch		Beginmeting	Eindmeting	T-toets
Opleidingsjaar 2	Gem.	2,91	3,88	$t(34) = -8,600, p < 0,001$
	Sd.	,72	,50	
Opleidingsjaar 3	Gem.	3,12	3,95	$t(21) = -6,043, p < 0,001$
	Sd.	,78	,61	

Bijlage 9.10 Vergelijking resultaten agency voor de deelgroep en de totale onderzoeksgroep

OPLEIDINGSJAAR 1

Agency: % JA-activiteiten		Deelgroep N=44	Overig N=119	T-toets
Alle activiteiten (64)	Gem.	65 %	66 %	$t(158) = -0,484, p > 0,05$
	Sd.	9,83	11,74	
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	81 %	81 %	$t(158) = 0,063, p > 0,05$
	Sd.	8,94	11,54	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	47 %	49 %	$t(158) = -0,165, p > 0,05$
	Sd.	14,98	21,29	
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	62 %	69 %	$t(158) = -1,828, p > 0,05$
	Sd.	21,11	22,65	
4. Professionaliserings-activiteiten(12)	Gem.	54 %	53 %	$t(158) = 0,486, p > 0,05$
	Sd.	14,66	17,40	

OPLEIDINGSJAAR 2

Agency: %JA-activiteiten		Deelgroep N=28	Overig N=71	T-toets
Alle activiteiten (64)	Gem.	65 %	64 %	$t(92) = -0,895, p > 0,05$
	Sd.	9,83	11,09	
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	81 %	77 %	$t(92) = -0,068, p > 0,05$
	Sd.	8,94	11,29	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	47 %	46 %	$t(92) = -1,043, p > 0,05$
	Sd.	14,98	16,57	
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	62 %	66 %	$t(92) = -2,142, p < 0,05$
	Sd.	21,11	22,81	
4. Professionaliserings-activiteiten(12)	Gem.	54 %	53 %	$t(92) = 0,043, p > 0,05$
	Sd.	14,66	16,21	

OPLEIDINGSJAAR 3

Agency: JA-activiteiten		Deelgroep N=14	Overig N=50	T-toets
Alle activiteiten (64)	Gem.	73 %	70 %	$t(62) = 0,820, p > 0,05$
	Sd.	7,01	11,65	
1. Met Leerlingen (29)	Gem.	87 %	85 %	$t(62) = 0,723, p > 0,05$
	Sd.	7,21	10,46	
2. Op Schoolniveau (16)	Gem.	58 %	54 %	$t(62) = 0,775, p > 0,05$
	Sd.	12,60	19,52	
3. Gebruik van (hulp)bronnen (7)	Gem.	75 %	74 %	$t(62) = 0,123, p < 0,05$
	Sd.	20,47	22,81	
4. Professionaliserings-activiteiten (12)	Gem.	56 %	53 %	$t(62) = 0,529, p > 0,05$
	Sd.	16,16	19,03	

Bijlage 9.11 Frequenties percentage JA-activiteiten

% JA-activiteiten	N studenten	% studenten
34,38	1	2,3
45,31	1	2,3
53,13	1	2,3
54,69	4	9,1
56,25	1	2,3
57,81	3	6,8
59,38	3	6,8
60,94	3	6,8
62,50	1	2,3
65,63	2	4,5
67,19	6	13,6
68,75	5	11,4
70,31	2	4,5
71,88	3	6,8
73,44	2	4,5
75,00	1	2,3
76,56	1	2,3
78,13	1	2,3
81,25	2	4,5
87,50	1	2,3
Totaal	44	100

Gemiddelde = 65,13

Mediaan = 67,19

Mode = 67,19

Bijlage 9.12 Beschrijving van de groepen VEEL en WEINIG agency

Scholengroep	VEEL agency		WEINIG agency	
	N studenten	% studenten	N studenten	% studenten
MBO	13	56,2	5	26,3
HAVO	7	30,4	13	68,4
VWO	3	13,0	1	5,3
Totaal	23	100	19	100

Mann-Whitney U = 168,500, z = -1,401, p > 0,05

Noot: van twee studenten is de vooropleiding niet bekend

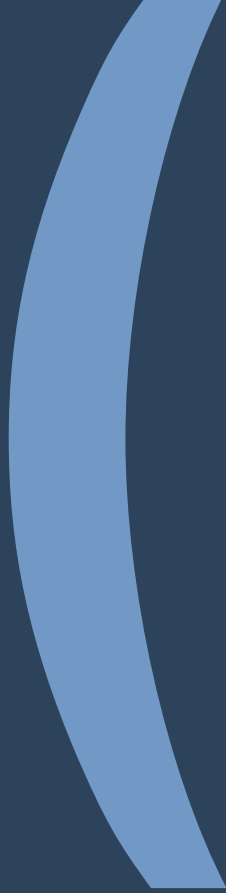
Scholengroep	VEEL agency		WEINIG agency	
	N studenten	% studenten	N studenten	% studenten
Scholengroep 1 (4 scholen)	9	37,5	9	45,0
Scholengroep 2 (9 scholen)	9	37,5	7	35,0
Scholengroep 3 (5 scholen)	6	25,0	4	20,0
Totaal	24	100	20	100

Mann-Whitney U = 226,500, z = -3,40, p > 0,05

In de groep met VEEL agency zitten 21 vrouwelijke studenten en vier mannelijke, in de groep met WEINIG agency zitten alleen vrouwelijke studenten (20).

Bijlage 9.13 Begin- en eindmeting voor VEEL en WEINIG agency voor vier competenties

		VEEL Agency (24)	WEINIG Agency (20)
Interpersoonlijk Beginmeting	Gem.	3,64	3,47
	Sd.	,42	,68
Interpersoonlijk Eindmeting	Gem.	4,09	4,07
	Sd.	,44	,47
Pedagogisch Beginmeting	Gem.	3,14	3,10
	Sd.	,55	,83
Pedagogisch Eindmeting	Gem.	3,87	3,69
	Sd.	,46	,50
Vakinh. & Vakdid. Beginmeting	Gem.	3,31	3,17
	Sd.	,48	,82
Vakinh. & Vakdid. Eindmeting	Gem.	3,97	3,85
	Sd.	,47	,33
Organisatorisch Beginmeting	Gem.	3,12	2,87
	Sd.	,61	,86
Organisatorisch Eindmeting	Gem.	3,94	3,91
	Sd.	,59	,41



Samenvatting

Summary

Zusammenfassung

Samenvatting

INLEIDING

Opleidingsinstituten en scholen zijn de afgelopen jaren steeds intensiever gaan samenwerken om meer en goede leraren op te leiden. Deze ontwikkelingen staan bekend onder de naam ‘Opleiden in de school’ en hebben geleid tot het ontstaan van opleidingsscholen. Opleiden in de school wordt vormgegeven in een intensieve samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten. Een groot deel van het opleidingstraject voor studenten speelt zich voortaan af op de opleidingsschool. Opleidingsscholen⁶⁰ worden en zijn meer betrokken bij het opleiden van toekomstig personeel en krijgen een grotere verantwoordelijkheid. Dat het Ministerie van ocv veel waarde hecht aan opleiden in de school, blijkt uit het feit dat ze in 2009 deze samenwerking officieel erkend heeft als ‘Opleidingsschool’: *‘een PARTNERSCHAP⁶¹ van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs’* (NVAO, 2009, p. 5). Deze ontwikkelingen roepen – mede ingegeven door het feit dat lerarenopleidingen verantwoordelijk zijn voor het certificeren - de vraag op naar de kwaliteit van de school als opleidingsschool.

345

ORIËNTATIE OP KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

De oriëntatie op kwaliteit van de opleidingsschool vindt in dit onderzoek plaats vanuit drie invalshoeken. De eerste invalshoek betreft beleidsdocumenten, publicaties en empirisch onderzoek naar de opleidingsschool en haar kwaliteit, vooral vanuit de Nederlandse situatie. Vanuit de tweede invalshoek wordt aan de hand van studies, theorieën en onderzoek uit andere beroepssectoren dan het onderwijs gekeken naar leren en opleiden op de werkplek en de kwaliteit van de werkplek. De derde invalshoek is die van professionals in en rondom de opleidingsschool. Op basis van een exploratief onderzoek wordt beschreven hoe zij denken over ‘een goede opleidingsschool’.

⁶⁰ Opleidingsschool wordt in dit proefschrift – in tegenstelling tot de omschrijving van het Ministerie van ocv- consequent gebruikt voor de school voor primair of voortgezet onderwijs die samenwerkt met een of meerdere opleidingsinstituten. Partnerschap wordt gebruikt als het samenwerkingsverband ‘Opleiden in de school’ van opleidingsscholen en opleidingsinstituut(en) wordt bedoeld.

⁶¹ Accentuering door auteur.

In de beleidsdocumenten en literatuur rondom opleiden in de school wordt een veelheid aan termen en omschrijvingen gebruikt voor de begrippen ‘opleiden in de school’ en ‘de opleidingsschool’. Hierdoor ontstaat geen eenduidig beeld van wat deze begrippen inhouden of wat ze beogen. Het feit dat het Ministerie van ocw in 2009 de opleidingsschool definieert als een ‘Partnerschap’, maakt helder wat de organisatorische structuur moet zijn én wat het belangrijkste doel lijkt te zijn, namelijk het opleiden van startbekwame leraren (NVAO, 2009). Opleiden in de school is zo een opleidingstraject dat in samenwerking tussen opleidingsschool en lerarenopleiding wordt ontwikkeld en uitgevoerd.

Uit diverse publicaties en uit keurmerken en kwaliteitsinstrumenten die ontwikkeld zijn blijkt dat van begin af aan veel aandacht is geweest voor de kwaliteit van de opleidingsschool (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; NVAO, 2007; Geldens, et al., 2008; ILS, 2008). Kwaliteit wordt doorgaans beschreven vanuit twee perspectieven: vanuit het perspectief van de lerarenopleiding, waarin het *opleiden* centraal staat en vanuit het perspectief van het partnerschap, waarin het gaat om de *samenwerking* tussen opleidingsschool en lerarenopleiding. De kenmerken voor kwaliteit richten zich vooral op randvoorwaardelijke en organisatorische aspecten. De aanname is dat het voldoen aan deze kenmerken een indicatie is voor het hebben van voldoende kwaliteit. In het uitwerken van kwaliteit is weinig aandacht voor het bestuderen en vormgeven van *leren op de werkplek*, dat als een van de belangrijke uitgangspunten van opleiden in de school beschouwd wordt (Timmermans, Van Lanen, et al., 2008). Om uitspraken te kunnen doen over de *kwaliteit van de opleidingsschool* is het van belang inzicht te krijgen in leren op de werkplek en de rol van de werkplek als leeromgeving.

Leren op de werkplek wordt omschreven als leren door werken via participeren in het dagelijkse arbeidsproces. Leren op de werkplek is voor arbeidsorganisaties belangrijk omdat hiermee de kwaliteit van het eigen arbeidsproces en de eigen medewerkers behouden en verbeterd kan worden. Vanuit competentiegericht opleiden wordt veel waarde gehecht aan leren op de werkplek, omdat het een bijdrage levert aan het voorbereiden op het beroep en het bereiken van opleidingsdoelen. Het leren van vaardigheden en competenties voor een beroep kan het beste in de authentieke situatie gebeuren (Billett, 2001a; Klarus, 2003b; Kwakman, 2003b; Ten Dam & Blom, 2006; Illeris, 2011).

Leren op de werkplek wordt beïnvloed door kenmerken van de werkplek, zoals kenmerken van functie of aard van het werk zelf, kenmerken van de sociale werkomgeving en kenmerken van de informatieomgeving (Onstenk, 1997, 2001). Deze kenmerken verwijzen naar meer *algemene* uitspraken over het dagelijkse arbeidsproces en de arbeidsactiviteiten. Billett (o.a. 2001a; 2004c)

benadrukt dat het de *concrete* arbeidsactiviteiten in de authentieke situatie zelf zijn die de kwaliteit van de werkplek en dus van het leren bepalen. Hij spreekt in dat kader over de affordance van de werkplek ofwel de mate waarin werkplekken (toekomstige) werknemers uitnodigen deel te nemen aan arbeidsactiviteiten. Omdat iedere arbeidssituatie anders is, is telkens sprake van een andere affordance en bestaat de werkplek als de leeromgeving niet.

Leren op de werkplek is afhankelijk van de actieve rol van de lerende zelf (o.a. Billett, 2001a; 2004c). Hoe uitnodigend en rijk een werkplek als leeromgeving ook is, het is de lerende zelf die bepaalt waarin hij participeert. Hierdoor heeft hij zelf invloed op de leerervaringen. Dit noemt Billett 'agency' (o.a. 2001a; 2004c). De lerende wordt in het maken van keuzes beïnvloed door persoonlijke kenmerken zoals opleidingsjaar, sexe, motivatie, zelfvertrouwen en de manier van leren in de praktijk (Fuller & Unwin, 2004; o.a. Blokhuis, 2006; Poortman, 2007). In diverse onderzoeken worden beïnvloedende kenmerken genoemd, maar eenduidige uitspraken omtrent de invloed ervan worden niet gedaan.

Gezien het gegeven dat leren op de werkplek een ingewikkeld samenspel van factoren is, waar participeren in de arbeidssituatie alsook de rol van de lerende van belang zijn en competentieontwikkeling beoogd wordt, is de vraag naar *kwaliteit* complex.

347

Professionals uit de praktijk werken dagelijks aan de kwaliteit van de opleidingsschool. De vraag is hoe zij kwaliteit zien. Uit een exploratieve studie die in het kader van dit onderzoek is verricht, blijkt dat professionals een goede opleidingsschool vooral zien vanuit het perspectief van opleiden van studenten en nauwelijks vanuit het perspectief van het primaire proces of het professionaliseren op de school. Echter, leren en opleiden van studenten staat niet los van wat er in school gebeurt binnen het primaire proces en het professionaliseren van collega's. Juist deze aspecten van de opleidingsschool maken de school een bijzondere en authentieke leeromgeving voor leraren in opleiding. Geconcludeerd kan worden dat deze professionals, ook al komen ze uit de dagelijkse praktijk van de opleidingsschool, niet automatisch hun eigen schoolpraktijk en de waarde hiervan voor leren op de werkplek als uitgangspunt nemen. Ze sluiten, bewust of onbewust, aan bij wat het overheidsbeleid en de literatuur als belangrijke kenmerken voor kwaliteit van de opleidingsschool aangeven.

De combinatie van de resultaten uit de drie invalshoeken benadrukt de noodzaak om de kwaliteit van de opleidingsschool te onderzoeken vanuit de kenmerken van de werkplek als leeromgeving.

ONDERZOEKSVRAGEN

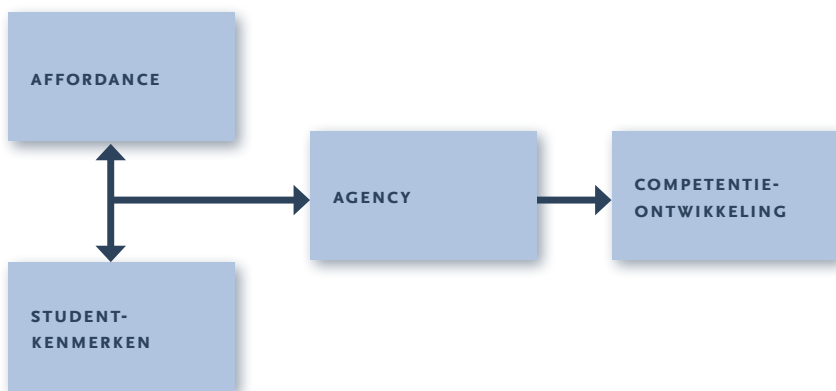
Om de kwaliteit van de opleidingsschool te onderzoeken worden de concepten affordance, agency, studentkenmerken en competentieontwikkeling als uitgangspunt genomen (zie figuur 1: conceptueel model). Doel van het onderzoek is zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidingsschool door te onderzoeken hoe affordance, in de vorm van activiteiten en interacties, studentkenmerken en agency met elkaar samenhangen en hoe ze de competentieontwikkeling van de toekomstige leraar beïnvloeden.

Het conceptueel model geeft richting aan het formuleren van de onderzoeksvragen en de uitvoering van het onderzoek. Het onderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvraag:

‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in de competentieontwikkeling van de student?’

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord via de volgende deelvragen:

1. Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?
2. Wat houdt de agency van een student in?
3. Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?
4. Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?



FIGUUR 1 Conceptueel model

ONDERZOEKSOPZET

Het onderzoek bestaat uit twee deelonderzoeken. Het eerste deelonderzoek richt zich op de eerste drie deelvragen en staat in het teken van het beschrijven van leren op de werkplek. Voor dit deelonderzoek zijn mentoren van opleidingsscholen van twee pabo's en hun studenten (uit alle opleidingsjaren) benaderd. Er is gebruik gemaakt van vragenlijsten over affordance, agency en studentkenmerken.

In het tweede deelonderzoek staat de vraag naar competentieontwikkeling en haar samenhang met agency centraal. Aan dit deelonderzoek is alleen meegewerkt door de tweede- en derdejaarsstudenten van een van de pabo's en hun mentoren. Naast de vragenlijsten voor de competentiebeoordeling is ook de vragenlijst over agency gebruikt.

AFFORDANCE

Affordance is het uitnodigend leeraanbod dat van de werkplek uitgaat. Affordance van de opleidingsschool is uitgewerkt naar 64 concrete activiteiten en interacties, die direct gerelateerd zijn aan het dagelijkse werk van leraren. Ze zijn ingedeeld in vier typen activiteiten, namelijk activiteiten voor/met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten. Het uitnodigend karakter komt tot uitdrukking in de wijze waarop de activiteiten aangeboden worden: als facultatieve activiteit, als verplichte activiteit of als een activiteit die niet openstaat voor de student. Affordance van de opleidingsschool wordt via de mentoren in kaart gebracht.

349

AGENCY

Agency wordt omschreven als de keuze voor activiteiten en het daadwerkelijk uitvoeren van de gekozen activiteiten door de student. De activiteiten en interacties die de student kan kiezen zijn dezelfde als de activiteiten en interacties uit de affordance van de opleidingsschool: activiteiten voor/met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, het gebruik van (hulp)bronnen of professionaliseringsactiviteiten. Een student kan één, meerdere of alle activiteiten uitvoeren. Voor het inzichtelijk maken van agency geven studenten voor elk van de 64 activiteiten aan of ze die activiteit wel of niet uitgevoerd hebben.

STUDENTKENMERKEN

Drie groepen studentkenmerken, waarvan wordt aangenomen dat ze van invloed zijn op het leren op de werkplek, zijn meegenomen in het onderzoek. De eerste groep zijn de achtergrondkenmerken van de student, te weten leef-

tijd, opleidingsjaar, vooropleiding en de sexe. De tweede groep bestaat uit de persoonskenmerken zelfvertrouwen, nauwgezetheid, faalangst, motivatie en locus of control (Blokhuys, 2006). De derde groep kenmerken bestaat uit vijf manieren van leren in de praktijk (Hermanussen, et al., 2000; Blokhuys, 2006).

COMPETENTIEONTWIKKELING

Een belangrijk uitgangspunt in het opleiden van toekomstige leraren is het ontwikkelen van competenties (zie bv.: Klarus, 1998). De competenties voor de leraar zijn door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL, 2007a) uitgewerkt in zeven competentiegebieden. In dit onderzoek worden vier van de zeven competenties meegenomen: 1. interpersoonlijk, 2. pedagogisch, 3. vakinhoudelijk & vakdidactisch en 4. organisatorisch competent. Ontwikkeling wordt vastgesteld via een beginmeting en een eindmeting: zowel mentoren als studenten beoordelen bij aanvang en na afronding van de stage⁶² het gedrag van de student door competentie-indicatoren te scoren op een vijfpuntsschaal.

RESULTATEN

350

Wat houdt de affordance van een opleidingsschool in?

Mentoren hebben voor elk van de 64 activiteiten uit affordance aangegeven hoe zij deze activiteiten aanbieden: als *facultatief* (MAG) of *verplicht* (MOET) of als *niet-openstaand* (NIET). De resultaten laten zien dat het merendeel van de activiteiten facultatief is, dat een kwart van de activiteiten verplicht wordt gesteld en dat nog altijd 14% van de activiteiten niet open gesteld wordt voor studenten. Activiteiten met leerlingen *moet* het meest, het gebruik van (hulp) bronnen *mag* het meest. Activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten staan relatief vaak *niet open* voor studenten. Mentoren verschillen onderling aanzienlijk ten aanzien van de hoeveelheid activiteiten die zij facultatief of verplicht achten of niet open stellen voor studenten. Zo zijn er mentoren die alle activiteiten als facultatief zien, terwijl anderen slechts 11% als facultatief beschouwen. Ook zijn er mentoren die geen enkele activiteit als MOET-activiteiten aanbieden, terwijl anderen 72% van de activiteiten verplichten. Bepalen wat typische MAG-, MOET- en NIET-activiteiten zijn bleek niet mogelijk.

62 Omdat het begrip stage binnen de beschreven context de meest gangbare term is, wordt het 'leren op de werkplek' op de opleidingsscholen in deze beschrijving gemakshalve ook met de term 'stage' aangeduid.

Dit alles betekent dat mentoren niet het volledige scala aan activiteiten uit de authentieke situatie aanbieden. Studenten krijgen veel tijd om daadwerkelijk in de groep actief mee te werken, maar mogen minder activiteiten in schoolverband verrichten. Dit beperkt de mogelijkheden van de student om te leren functioneren als teamlid en collega.

Uit de resultaten blijkt dat opleidingsscholen niet te herkennen zijn aan hun affordance. Mentoren laten onderling grote verschillen zien. Ondanks het feit dat opleidingsscholen elk vanuit de eigen authentieke situatie invulling geven aan leren op de werkplek, wordt dit niet zichtbaar in hun affordance.

Mentoren houden bij het invullen van affordance wel rekening met het opleidingsjaar van hun student. Zo blijkt dat als de student in een hoger opleidingsjaar komt zij⁶³ in steeds meer activiteiten mag participeren. Het meest opvallend is daarbij dat studenten uit het vierde opleidingsjaar twee keer zoveel activiteiten met leerlingen, activiteiten op schoolniveau en gebruik van (hulp) bronnen *moeten* in vergelijking met studenten uit de lagere opleidingsjaren. Deelname aan professionaliseringsactiviteiten verschilt niet per studiejaar.

Wat houdt de agency van een student in?

Studenten voeren tweederde van de 64 activiteiten uit tijdens hun stageperiode. Ze hebben een voorkeur voor het uitvoeren van activiteiten met leerlingen; ze participeren daarentegen maar aan de helft van de mogelijke activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten. De verschillen in agency tussen studenten zijn groot: één student voert tijdens zijn stage 63 activiteiten uit, terwijl een andere student slechts 16 van de 64 mogelijk activiteiten uitvoert. Opleidingsjaar is een bepalende factor en verklaart een aantal verschillen tussen de studenten. Zo neemt het aantal activiteiten dat studenten uitvoeren toe naarmate ze in een hoger opleidingsjaar zitten.

In de agency van studenten zijn typische JA-activiteiten en typische NEE-activiteiten te onderscheiden. Typische JA-activiteiten hebben betrekking op het voorbereiden van activiteiten met leerlingen, de feedbackgesprekken in het kader van de eigen ontwikkeling en algemene 'taken' op schoolniveau zoals praten met collega's en koffie zetten. Typische NEE-activiteiten zijn het meedraaien in het inwerktraject voor nieuwe collega's, activiteiten voor ouders zelf uitvoeren, gesprekken voeren met externe deskundigen en maken van toetsen voor de kinderen. Deze activiteiten worden door 70% of meer van de studenten niet gedaan.

63 Voor student wordt 'zij' gebruikt, omdat de meeste studenten op de pabo vrouwen zijn; natuurlijk worden hiermee ook de mannelijke studenten bedoeld.

Op welke wijze beïnvloeden affordance en studentkenmerken de agency van een student?

Leren op de werkplek is een interactie tussen affordance, studentkenmerken en agency. Wanneer gekeken wordt naar de invloed van affordance op agency, blijkt dat studenten in ieder geval die activiteiten doen die moeten (de verplichte activiteiten). Dit geldt voor elk van de vier typen activiteiten. Wanneer ze kunnen kiezen – de *facultatieve* activiteiten - kiezen ze vooral activiteiten met leerlingen en in mindere mate activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten. Een klein aantal studenten voert activiteiten uit waar van hun mentor heeft aangegeven dat ze *niet* openstaan.

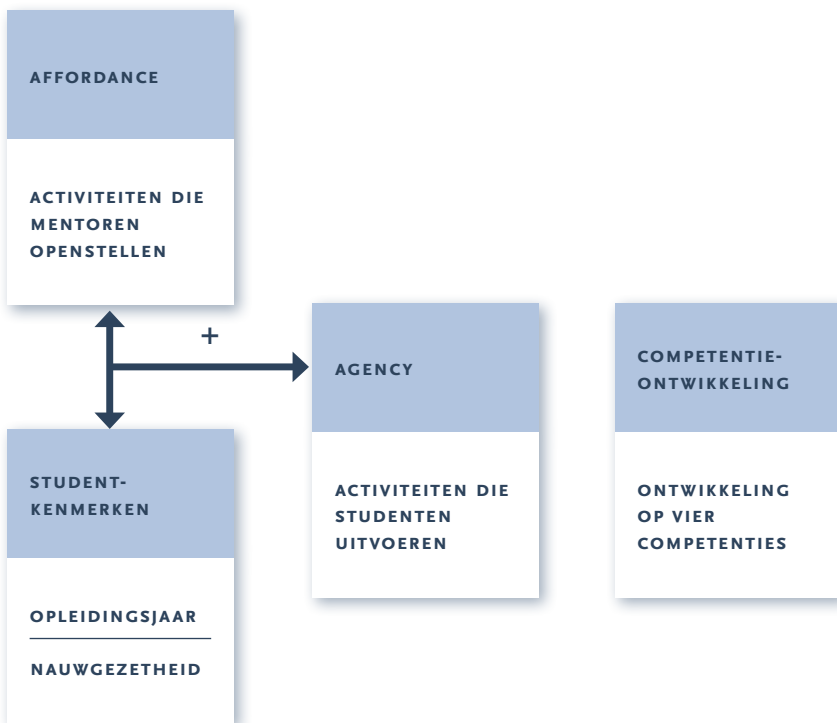
Statistische analyses bevestigen dat affordance van invloed is op agency van de student. Naarmate mentoren meer activiteiten *niet openstellen* voeren studenten meer activiteiten *niet uit*. En omgekeerd: naarmate meer activiteiten worden opengesteld, voeren studenten meer activiteiten uit. Het doet er niet toe of een activiteit facultatief of verplicht is, het *wel of niet* openstellen is van belang.

Wanneer ook de studentkenmerken worden meegenomen in de analyses blijkt dat de agency van de student beïnvloed wordt door zowel affordance (het aantal activiteiten dat de mentor openstelt) als door opleidingsjaar en nauwgezetheid (de mate van nauwkeurigheid, betrouwbaarheid en zelfdiscipline) van de student. Dit betekent dat wanneer door de mentor meer activiteiten worden opengesteld en de student in een hoger opleidingsjaar zit en nauwgezet is, zij meer activiteiten uitvoert. Andersom betekent het dat wanneer mentoren minder activiteiten aanbieden, studenten in een lager opleidingsjaar zitten en minder nauwgezet zijn, zij minder activiteiten doen. De invloed van deze drie variabelen is ook terug te zien bij het uitvoeren van activiteiten op schoolniveau. Voor de andere drie typen activiteiten is de invloed van deze variabelen verschillend of niet aan de orde. Zo wordt het uitvoeren van activiteiten met leerlingen alleen beïnvloed door opleidingsjaar, het gebruik van hulpbronnen door opleidingsjaar én reflectief observeren en heeft op het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten alleen de affordance van de mentor invloed. Affordance en opleidingsjaar zijn echter de variabelen die de meeste invloed hebben: zij bepalen een groot deel van de verschillen tussen studenten in het aantal activiteiten dat ze wel of niet uitvoeren.

Welke relatie bestaat er tussen agency van een student en haar competentieontwikkeling?

Competentieontwikkeling is vastgesteld bij tweede- en derdejaarsstudenten op de opleidingsschool. Uit de resultaten blijkt dat alle studenten groeien tijdens de stageperiode, maar er is wel sprake van grote verschillen tussen de studenten in de mate van ontwikkeling.

Om de relatie te leggen tussen agency en competentieontwikkeling worden de studenten verdeeld in twee groepen: een groep met *veel* en een groep met *weinig* agency. De groepen verschillen significant op het aantal uitgevoerde activiteiten. Een vergelijking van de scores op de beginmeting, de eindmeting en de scores voor competentieontwikkeling laat geen verschillen zien tussen beide groepen. Dit resultaat blijft overeind wanneer de scores van beide groepen op de eindmeting gecontroleerd worden voor de scores op de beginmeting worden vergeleken. Anders gezegd, studenten die veel activiteiten uitvoeren groeien gemiddeld genomen evenveel als studenten die minder activiteiten uitvoeren.



FIGUUR 2 Resultaten

Op basis van bovenstaande resultaten kan het antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: ‘Wat is de kwaliteit van de opleidingsschool uitgedrukt in competentieontwikkeling van de student?’. Met competentieontwikkeling als maat voor kwaliteit kunnen géén uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van de opleidingsschool (figuur 2). Verschillen in agency van de studenten leiden niet aantoonbaar tot verschillen in ontwikkeling. Terugredenerend kan ook gezegd worden dat *verschillen in affordance* via agency, niet aantoonbaar samenhangen met verschillen in competentieontwikkeling.

CONCLUSIES, REFLECTIES EN AANBEVELINGEN

Bij de start van dit onderzoek was weinig bekend over de kwaliteit van de opleidingsschool in relatie tot de ontwikkeling van studenten. In die zin is het eindresultaat anders dan verwacht en wellicht teleurstellend, omdat ook nu geen definitieve uitspraken gedaan kunnen worden over de kwaliteit van de opleidingsschool. Echter, het onderzoek heeft wel inzichten opgeleverd die de kwaliteit in perspectief plaatsen.

Affordance van *de opleidingsschool* is niet te bepalen, het gaat om affordance van *de individuele mentor*. En de verschillen tussen de mentoren, zelfs van één opleidingsschool, zijn groot. Tevens blijkt dat niet alle mogelijke activiteiten uit affordance benut worden. Mentoren hebben een sterke voorkeur voor het aanbieden van activiteiten met leerlingen en activiteiten op schoolniveau en professionaliseringsactiviteiten worden in veel mindere mate aangeboden. Mentoren vinden het dus vooral belangrijk dat studenten veel ervaring opdoen in het werken met leerlingen in de groep. Welke en hoeveel activiteiten ze aanbieden, laten ze afhangen van het *opleidingsjaar*. Ze stemmen het aanbod niet af op kenmerken of leerbehoeften van de student, zoals verwacht zou mogen worden bij leren op de werkplek. Affordance lijkt hierdoor afhankelijk van beelden van individuele mentoren en wat zij belangrijk vinden voor het leren op de werkplek van hun student. Door de invloed van opleidingsjaar lijkt het formele verloop van een opleidingstraject meer invloed te hebben dan het verloop van leren op de werkplek. De vraag is nu of het een wenselijke situatie is dat de kwaliteit van leren op de werkplek in hoge mate afhangt van individuele mentoren.

Waar mentoren niet alles openstellen en een voorkeur hebben voor bepaalde activiteiten, voeren studenten niet alle mogelijke activiteiten uit. Ze lijken vooral te doen wat ze moeten doen en daar waar ze mogen kiezen, kiezen ze allereerst de activiteiten met leerlingen. Blijkbaar hebben ze daar de grootste leerbehoefte liggen. Ze doen veel minder ervaring op als collega en teamlid. Studenten laten zelf dus ook mogelijkheden om het beroep in de breedte te leren. Ook zij maken niet optimaal gebruik van de mogelijkheden op de opleidingsschool.

Het feit dat in dit onderzoek geen aantoonbare samenhang is gevonden tussen agency en competentieontwikkeling betekent in ieder geval dat meer participeren door studenten niet automatisch leidt tot meer groeien. Studenten ontwikkelen zich tijdens het leren op de opleidingsschool, maar het is niet duidelijk waardoor de verschillen in competentieontwikkeling verklaard kunnen worden. Mogelijke verklaringen kunnen liggen in de aard van de activiteiten, de frequentie waarmee studenten activiteiten uitvoeren, de kwaliteit van de uitvoering of in de begeleiding die studenten krijgen.

Om uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van elke opleidingsschool was de gedachte dat opleidingsscholen zich van elkaar onderscheiden op basis van de eigen authentieke situatie en dat dit zichtbaar wordt in de activiteiten en interacties die mentoren voor hun studenten openstellen (affordance) (Hoofdstuk 6, paragraaf 6.5 en 6.6). Dat blijkt niet het geval en in die zin bestaat dé opleidingsschool niet. De investeringen door opleidingsscholen zijn in de voorgaande jaren vooral gericht geweest op het (organiseren van) samenwerken en opleiden. Veel minder aandacht is uitgegaan naar het leren van studenten op de werkplek en wat de authentieke situatie van de opleidingsschool daaraan zou kunnen bijdragen. Om als opleidingsschool een aantoonbare bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van studenten is een heroriëntatie op opleiden in de school en de rol van de opleidingsschool noodzakelijk. Twee speerpunten staan daarbij centraal: word opleidingsschool en ontwerp een werkplekcurriculum.

355

Om 'opleidingsschool' te worden is het aan te raden om, meer dan nu het geval is, een eigen en herkenbaar aanbod aan activiteiten te bieden (affordance), de authentieke situatie optimaal te benutten en het aanbod aan activiteiten op de werkplek af te stemmen op de beginsituatie en de leerbehoeften van de student. Het draait hierbij om de vraag: 'Op welke wijze willen en kunnen wij als school een bijdrage leveren aan het leren en opleiden van studenten richting startbekwaamheid?'. Bewustwording bij mentoren en teamleden speelt hierin een cruciale rol, evenals het samen uitdragen van de kwaliteiten van de eigen opleidingsschool via haar affordance. Dit leidt tot het formuleren van een eigen specifiek aanbod, van de wijze waarop het aanbod ingezet kan worden en de leerresultaten die beoogd worden. Een opleidingsschool werkt zo aan het fundament van een curriculum voor het leren op de werkplek (Billett, 2006a).

Het ontwerpen en uitvoeren van het werkplekcurriculum is geen opdracht aan de opleidingsschool alleen, maar is een gezamenlijke opdracht voor beide partners (opleidingscholen en opleidingsinstituut) binnen het partnerschap. Het werkplekcurriculum is een *geheel nieuw curriculum* dat zich kenmerkt door een optimale balans tussen leren op de werkplek en leren op het opleidings-

instituut. Er wordt optimaal gebruik gemaakt van de kwaliteiten van de opleidingsscholen en het opleidingsinstituut. Hiermee krijgt ieder partnerschap zijn eigen curriculum, waarbinnen studenten, naast het bereiken van de startbekwaamheden, ook voor het partnerschap kenmerkende, specifieke kwaliteiten leren. Kenmerkend voor een werkplekcurriculum is, dat het bij uitvoering op maat gemaakt wordt voor elke student.

Voor elk van de partnerschappen zullen zo werkplekcurricula ontstaan waarbij het leren van de student op een juiste, passende manier inhoud en vorm krijgt. De kwaliteit van de opleidingsschool zou dan zichtbaar moeten worden in de ontwikkeling van de student.

Summary

INTRODUCTION

In recent years, teacher training institutes and schools have been working together more and more intensively in order to train more and better teachers. These developments are known as school-based teacher education and have led to the emergence of Professional Development Schools (PDS⁶⁴). School-based teacher education is developed through intensive cooperation between PDS and teacher training institutes, with much of the student training now taking place in the workplace. Professional Development Schools⁶⁵ are becoming increasingly involved in training future staff and are gaining more responsibility. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science has been highly in favour of this type of in-school training for some time. This was emphasised in 2009 when the Ministry officially recognised the ‘Professional Development School’ as ‘*a PARTNERSHIP⁶⁶ between one or more primary and secondary teacher training institutes and one or more schools for primary, secondary or vocational education*’ (NVAO [Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders], 2009, p. 5). These developments have raised questions regarding the quality of schools serving as PDS also given that teacher training institutes are responsible for certification.

357

THEORETICAL BACKGROUND

In this dissertation, the quality of the Professional Development School is explored from three perspectives. The first perspective looks at policy documents, publications and empirical educational research on the quality of PDS, primarily with regard to the Dutch situation. The second perspective examines workplace learning and training, as well as quality of the workplace as a learning environment. It uses theories and research on workplace learning from professional areas other than the education sector. The third perspective taken is that of professionals working in or associated with PDS. In an exploratory

⁶⁴ Professional Development School and its abbreviation PDS will both be used.

⁶⁵ In this dissertation, the term Professional Development School – unlike the definition given by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science – is used consistently for **the primary or secondary school** cooperating with one or more teacher training institutes. The term **partnership** is used to denote the **cooperation** between PDS and teacher training institutes in the context of school-based teacher education.

⁶⁶ Accentuation by the author.

study, the opinions of these professionals regarding *what* determines ‘a good Professional Development School’ are described.

The policy documents and literature on school-based teacher education use a vast range of terms and descriptions for the concept of ‘school-based teacher education’ and ‘Professional Development School’, resulting in some ambiguity as to the meaning or intended purpose of these concepts. The fact that the Dutch Ministry of Education, Culture and Science defined PDS in 2009 as a ‘partnership’ clearly indicates the desired organisational structure and main objective, namely to prepare student teachers for their future profession (NVAO, 2009). School-based teacher education is therefore defined as a training programme which is both developed and realised by PDS in cooperation with teacher training institutes.

Various publications on the quality of the PDS, and the instruments that have been developed to assess this, show that there has always been much attention paid to the quality a school should have in order to be considered a partner in teacher training (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; NVAO, 2007; Geldens, et al., 2008; ILS, 2008). In these publications quality is usually described from two perspectives; from the perspective of the teacher training programme, in which education is the main focus, and from the perspective of the partnership, which focuses on the co-operation between PDS and teacher training institutes. From both perspectives quality is defined in terms of certain preconditions and organisational aspects. The assumption is that the presence of these preconditions and aspects is an indication of adequate quality. In describing quality, little attention has been paid thus far to the study and design of workplace-driven learning in contrast to education-driven learning in the workplace although *workplace learning* is considered one of the cornerstones of school-based teacher education (Timmermans, Van Lanen, et al., 2008). In order to be able to judge the quality of PDS, it is important to gain insight into workplace learning and the role of the workplace as a learning environment.

Workplace learning is described as learning through work by participating in the everyday activities of the workplace. Workplace learning is important for *labour organisations* because learning as part of the execution of work contributes to improved achievement of production goals and targets and towards the innovation of work and working processes. With respect to *competence-based teacher education*, workplace learning is highly regarded as it contributes to student teachers’ preparation for their work as a teacher, and to achieving training objectives/goals. Learning skills and competences for a profession is best

realised in an authentic situation (Billett, 2001a; Klarus, 2003b; Kwakman, 2003b; Ten Dam & Blom, 2006; Illeris, 2011).

Workplace learning is influenced by workplace characteristics such as characteristics of the function and nature of the work itself, of the social work environment, and those of the information available in the workplace. These characteristics relate to more *general* statements about everyday work and work activities. Billett (e.g.: 2001a; 2004c) emphasises that *concrete* work activities in the authentic situation determine the quality of the workplace and therefore of workplace learning. In this respect, he refers to workplace affordance: the degree to which workplaces afford student teachers opportunities for learning. Given that every work situation is different, affordance is a variable factor and therefore the ideal workplace as the learning environment does not exist.

Workplace learning also depends on the active role of the learner. However inviting and abundant a learning environment might be, the main issue is how individuals elect to engage in the activities offered. The individual influences his/her own learning experience. Billett calls this 'agency' (e.g.: 2001a; 2004c). In making choices, the learner is influenced by personal characteristics such as study year, sex, motivation, self-confidence and practice-oriented learning modes. Various studies refer to certain influential characteristics, but unequivocal statements about those influences are not made. Determining quality is highly complex given the fact that workplace learning is a complex combination of factors in which both participation in work and the role of the learner are important, and the aim is the development of competences.

359

Professionals working in or associated with PDS are continually working on the quality of their professional development school. It is interesting to know how they perceive that quality. An exploratory study carried out as part of this research shows that professionals perceive a good Professional Development School primarily from the perspective of teacher training, like its programme and activities, and hardly ever from the perspective of ongoing processes or work activities in schools, like the primary process of educating children or the professionalization activities for teaching staff. However, the learning and training of student teachers must be related to what happens in schools within the primary process and professionalization activities. It is precisely this aspect of PDS that makes them a special, *authentic* learning environment for student teachers. We can conclude that the professionals, despite their experience and knowledge of daily practice at school, do not automatically take their own working practice as a starting point of school-based teacher education. Consciously or otherwise, they adhere to what government policy and general quality standards indicate to be the important characteristics of quality in Professional Development Schools.

The combined results of these three perspectives (1. policy documents, publications, and empirical research on PDS, 2. theories and research on workplace learning, 3. professional opinions on quality of PDS) emphasise the need to examine the quality of Professional Development School by looking at the characteristics of the workplace, in the form of activities and interactions, as a learning environment.

RESEARCH QUESTIONS

In order to examine the quality of Professional Development School, the concept of affordance, agency, student characteristics and competence development were used as a starting point (figure 1: conceptual model). The aim of the study was to gain insight into the quality of PDS by examining how affordance, student characteristics and agency relate to each other and how they influence the way in which student teachers develop competences.

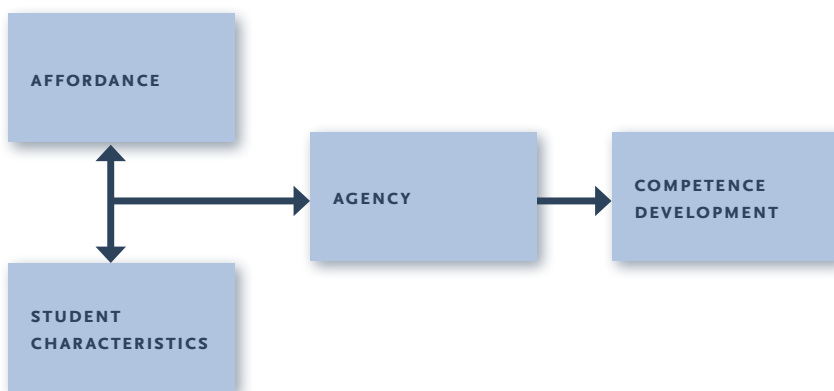


FIGURE 1 Conceptual model

The conceptual model served as a guideline for formulating the research questions and carrying out the studies. Central to the dissertation is the following research question:

‘What is the quality of the Professional Development School in terms of student teachers’ competence development?’

This research question was answered by addressing the following sub-questions:

1. Which activities constitute the affordance of a Professional Development School?
2. Which activities constitute the agency of a student teacher?
3. In what way do affordance and student characteristics influence a student teacher's agency?
4. What is the relationship between a student teacher's agency and his/her competence development?

METHOD

This dissertation entailed two studies: The first study focused on the first three sub-questions and concentrated on describing workplace learning in PDS. Student teachers and their mentors at two teacher training institutes for primary education in the Netherlands participated. Questionnaires on affordance, agency and student characteristics were used.

The second study focused on the relationship between agency and competence development. This study involved only second and third-year student teachers and their mentors and used the questionnaire on agency (for student teachers only) and questionnaires for competence assessment (for both mentors and student teachers).

361

AFFORDANCE

Affordance refers to the learning opportunities in the workplace and the way they are afforded by the Professional Development School. The affordance of the PDS was based on 64 activities and interactions that were directly related to the everyday work of teachers. They were categorised into four types of activities, namely 'activities for/with pupils', 'activities at school level', 'the use of sources/resources', and 'professionalization activities' organized by and for the staff of the PDS. The way an activity was afforded was expressed as an *optional* activity, a *compulsory* activity or as an activity *not accessible* to student teachers. Data on affordance of the PDS were gathered through the mentors: they indicated for all 64 activities whether a student teacher was able to, was obliged to or was not allowed to participate in an activity.

AGENCY

Agency is described as the student teacher's choice of activities and the actual participation in those chosen activities. The activities and interactions the

student teacher could participate in were the same as the activities and interactions included in the affordance of the PDS: ‘activities for/with pupils’, ‘activities at school level’, ‘the use of sources/resources’, and ‘professionalization activities’. Student teachers could choose to carry out one, several or all of the activities. In order to gain insight into agency, student teachers indicated for all 64 activities whether or not they had carried out an activity during their work placement in the PDS.

STUDENT CHARACTERISTICS

The study comprised three groups of student characteristics, each of which was considered to have influence on workplace learning. The first group comprised student teachers’ background characteristics, i.e. age, study year, previous training and sex. The second group comprised the personal characteristics of self-efficacy, conscientiousness, anxiety, motivation, and locus of control (Blokhuys, 2006). The third group of characteristics comprised five practice oriented learning modes (Hermanussen, et al., 2000; Blokhuys, 2006).

COMPETENCE DEVELOPMENT

362

An important principle in the training of future teachers is competence development (e.g.: Klarus, 1998). The competence requirements for teachers have been described by the Association for the Professional Quality of Teachers (SBL) in seven competences. Four of these competences were included in this study: 1. interpersonal competence, 2. pedagogical competence, 3. subject matter & methodological competence, and 4. organisational competence. The development of these competences was assessed by using a pre and post test. Both mentors and student teachers assessed student teacher behaviour at the start and finish of the work placement. A 5-point scale of competence indicators, which describe concrete professional actions, was used to reveal a teacher’s competence.

RESULTS

Which activities constitute the affordance of a Professional Development School?

Mentors indicated how these 64 activities were afforded, i.e. as optional, compulsory or not accessible. The results showed that the majority of the activities were afforded as optional, that a quarter of the activities were compulsory and that 14% of the activities were not accessible to the student teachers. More specifically, most ‘activities for/with pupils’ were compulsory and most of the

‘use of sources/resources’ was optional. Most ‘activities at school level’ and ‘professionalization activities’ were not accessible to student teachers. Mentors differed significantly with regard to the number of activities they considered optional or compulsory, or not accessible to their student teachers. Some mentors considered all 64 activities optional, others only 11%. At the same time, some mentors afforded none of the activities as compulsory, while others afforded 72% as compulsory activities. Defining ‘typical’ optional, compulsory or non-accessible activities was difficult.

The results indicate that mentors did not offer the full range of activities from the authentic work situation at school. Student teachers were given more than sufficient time to work with pupils in the group, but were allowed to participate in fewer school-related activities. This limited the learning possibilities available for student teachers to function as a colleague and team member. Because of the major differences between mentors regarding affordance, the affordance of an individual professional development school could not be identified. Despite the fact that each professional development school had its own individual approach to workplace learning, this was not apparent in its affordance.

Although mentors varied in their affordance, they did all take the student teachers’ study year into account, i.e. student teachers in a more advanced year of study were allowed to participate in more activities. Fourth-year student teachers were in fact afforded twice as many compulsory ‘activities for/with pupils’, ‘activities at school level’ and ‘use of sources/resources’ compared with first, second and third-year student teachers. Affordance regarding ‘professionalization activities’ did not differ with study year.

363

Which activities constitute by the agency of a student teacher?

Student teachers carried out two thirds of the 64 activities during their work placement. They showed a preference for participating in ‘activities for/with pupils’ and participated in only half of the possible ‘activities at school level’ and ‘professionalization activities’. There was a large difference in agency between student teachers: some student teachers carried out 63 activities during their work placement, while others participated in only 16 of the 64 possible activities. The study year was the determining factor and explained a number of the differences between student teachers; the number of activities in which they participated increased with the advancement in study years.

With regard to the agency of student teachers, typical YES-activities (participated in) and NO-activities (not participated in) could be distinguished. Typical YES-activities were ‘preparing activities involving pupils’, ‘having feedback/

guidance talks with mentor', and general 'tasks' at school level, such as 'talking to colleagues' and 'making coffee'. Typical no activities included 'taking part in induction training for new members of staff', 'carrying out activities involving parents', 'having consultations with external experts' and 'preparing tests for the children'; 70% or more student teachers did not carry out these activities.

In what way do affordance and student characteristics influence a student teacher's agency?

Workplace learning is seen as an interaction between affordance, student characteristics and agency. On examining the influence of affordance on agency, it appeared that student teachers did at least carry out those activities that were compulsory. This applied for each of the four types of activities. When student teachers were free to choose (*optional* activities), they usually opted for 'activities for/with pupils', and chose to a somewhat lesser extent 'activities at school level' and 'professionalization activities'. A small number of student teachers participated in activities which their mentors had indicated as *not accessible*. Statistical analyses confirmed that affordance influences the agency of the student teacher. The more activities mentors designated as *not accessible*, the more activities student teachers did *not* carry out. The opposite was also true: the more activities afforded, the more activities student teachers carried out. It made no difference whether an activity was afforded as optional or compulsory, what was important was whether it was accessible or not.

When student characteristics were included in the analysis, it appeared that a student teacher's agency was influenced by both affordance (the number activities that the mentor made accessible), and the student teacher's study year and level of conscientiousness (i.e. the student teacher's degree of accuracy, reliability and self-discipline). This means that when mentors made more activities accessible and student teachers were more conscientious and in a higher study year, student teachers carried out more activities. Conversely, when mentors offered fewer activities and student teachers were less conscientious and in a lower study year, student teachers carried out fewer activities. The influence of these three variables was also apparent with 'activities at school level'.

With respect to the other three types of activities, the influence of these three variables was not distinct. 'Activities for/with pupils' was only influenced by the study year, the 'use of sources/resources' by study year and reflective ob-

servation, and it was only the mentor's affordance that influenced participation in 'professionalization activities'. Affordance and study year, however, were the variables with the greatest influence and determined many of the differences between student teachers' agency.

What is the relationship between the student teacher's agency and his/her competence development?

Competence development was determined for second and third-year student teachers at the PDS. The results showed that all student teachers developed competences during their work placement period, although the degree to which student teachers developed these competences differed.

In order to determine the relationship between agency and competence development, the student teachers were divided into two groups: one group with *high* agency and another group with *low* agency. The groups differed significantly with regard to the number of activities carried out: the 'high agency' student teachers participated in many activities while the 'low agency' student teachers participated in fewer activities. When comparing the scores on the pre test, the post test and the scores for competence development, no differences between the two groups were found. This result did not change when the scores on the post test of both groups were compared with the pre test score as covariate. In other words, student teachers who carried out many activities developed, on average, to the same extent as student teachers who carried out fewer activities.

On the basis of the results shown above, it was possible to provide an answer to the main question: 'What is the quality of the Professional Development School in terms of student teacher's competence development?'. Using competence development as a measure of quality, it was not possible to determine the quality of PDS (figure 2). Differences in affordance were established, as well as differences in agency and in competence development. And affordance (and study year) did influence agency. However, *differences in the agency* of student teachers did not result in *demonstrable differences in competence development*. Based on the fact that affordance did influence agency, it therefore stands to reason that *differences in affordance* would not result in demonstrable differences in competence development either.

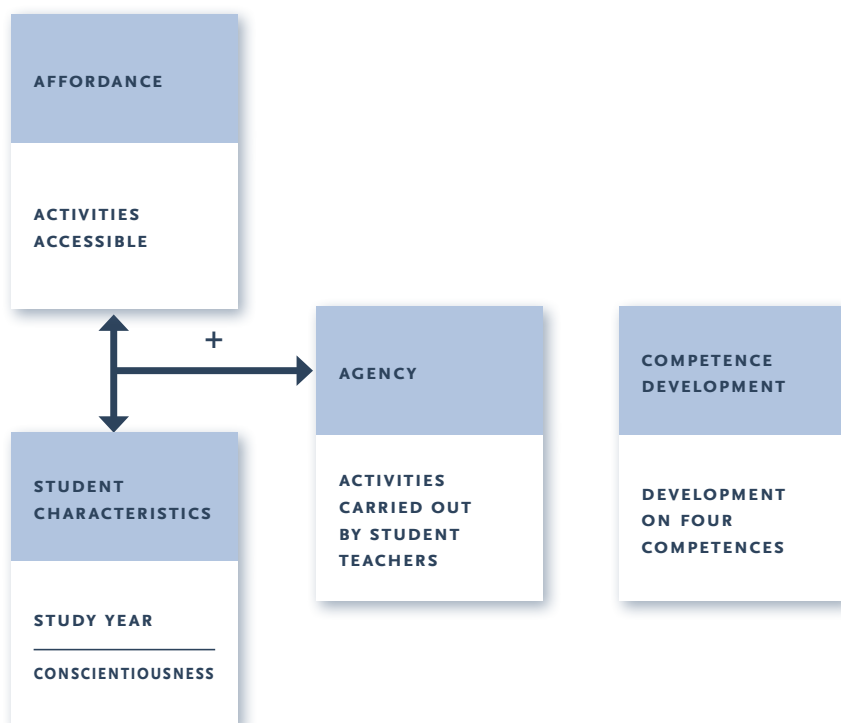


FIGURE 2 Results

CONCLUSIONS, REFLECTIONS AND RECOMMENDATIONS

When this research began, little was known about the quality of Professional Development Schools in relation to student teacher development. In that respect, the results of the study were not as expected and perhaps somewhat disappointing as no unambiguous conclusions could be drawn regarding the quality of Professional Development Schools. However, the studies did provide insights that put this quality into perspective.

The affordance of a *Professional Development School* could not properly be determined because of the variation in the affordance of *individual mentors*. There were significant differences between mentors; even between mentors working in the same professional development school. It also appears that mentors did not afford all the possible activities. Mentors had a strong preference for affording 'activities for/with pupils'; far fewer 'professionalization activities' and

'activities at school level' were offered. Mentors therefore seem to consider it particularly important that student teachers gain experience working with pupils in a class. The type and number of activities they offered depended on the *study year*, not on student characteristics or learning needs, as might be expected in workplace learning. Affordance would appear to depend on the ideas held by individual mentors and what they consider important for their student teachers' workplace learning. Given the influence of the study year, it seems that the formal teacher-training programme carried out by the teacher training institute has more influence than the work processes and activities in the PDS. The question is whether it is desirable that the quality of workplace learning is strongly determined by individual mentors.

Where mentors failed to make all activities accessible or where there was a preference for certain activities, student teachers did not carry out all possible activities either. They appeared to do mainly what was compulsory according to the mentor's affordance. Regarding optional activities, the student teachers chose primarily 'activities with/for pupils'. Student teachers obviously perceived these activities as the most important activities for their workplace learning, and best suited to their learning needs. Student teachers gained far less experience in working as a colleague and team member, and thereby missed the opportunity of learning the broader profession. Neither did they make optimal use of all the possibilities afforded by the mentor of the PDS.

367

The fact that no demonstrable relationship was found between agency and competence development in this study at least means that greater participation by student teachers does not automatically result in further competence development. Student teachers do develop when they spend time learning at the Professional Development School, but it is not clear how the differences in competence development can be explained. Possible explanations may lie in the kind of activities participated in, the frequency with which student teachers carried out activities, how they performed the activities or in the guidance received by student teachers.

It was assumed that the quality of an individual PDS could be determined based on the fact that PDS all offer individual authentic situations and that this would become apparent in the activities and interactions that mentors made available to the student teachers (affordance). In fact, this was not the case, and in that respect it is clear that the ideal Professional Development School does not exist.

In previous years investments made by PDS were mainly focused on *educating* student teachers and organising and realising cooperation with teacher training institutes. Much less attention was given to the workplace *learning*

of student teachers and the activities in authentic situations in PDS that could enhance this learning, and what the benefits could be. If these professional development schools are to contribute demonstrably to the development of student teachers, a renewed focus on school-based teacher education and the role of PDS is required. This involves two key activities: becoming a Professional Development School and developing a workplace curriculum.

In order to become a Professional Development School, it is advisable to offer a greater individual and recognisable range of activities (affordance), to use the authentic situation to its greatest advantage, and to tailor the range of workplace activities to suit the starting situation and learning needs of the student teacher - and to do so to a greater extent than is currently the case in most PDS. The following question is paramount for PDS: 'In what way can we and do we want to contribute to the learning and training of student teachers up to entry-level ability?' Raising mentors' and team members' awareness plays a crucial role in this respect, as does the cooperative promotion of the qualities of one's own PDS through the affordance it offers. This prompts schools to develop their own specific range of activities, with consideration for the way in which that range can be implemented and the intended learning results. In this way, Professional Development Schools can work towards laying the foundations for a curriculum for workplace learning (Billett, 2006a).

Designing and implementing a workplace curriculum is an activity not only required of the Professional Development School; it is something that both partners (PDS and teacher training institutes) must do jointly within the partnership. The workplace curriculum is an *entirely new curriculum* characterised by an optimum balance between workplace learning and learning at the teacher training institute. Optimum use is made of the qualities of both the PDS and the training institute. This means that every partnership has its own curriculum through which student teachers can achieve entry-level teaching skills and in addition, learn specific qualities typical of the partnership in question. One typical characteristic of a workplace curriculum is that it cannot be completely planned and organised in advance, but is tailored to individual student teachers *during* their workplace learning. In this way, each partnership develops its workplace curriculum so that the form and content of student teacher learning is both correct and suitable; suitable for the individual student teacher and suitable for a broad range of work activities within the school. The quality of PDS would thus be apparent through the way in which individual student teachers develop their teacher competences by participating in all possible activities within the PDS.

Zusammenfassung

EINLEITUNG

Lehrerbildungseinrichtungen und Schulen haben in den vergangenen Jahren immer enger zusammengearbeitet, um mehr gute Lehrer auszubilden. Diese Entwicklungen sind unter der Bezeichnung ‚Ausbildung in der Schule‘ bekannt und haben zur Entstehung von Ausbildungsschulen geführt. Die Ausbildung in der Schule wird in einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschulen⁶⁷ und Lehrerbildungseinrichtungen gestaltet. Ein großer Teil des Lehramtsstudiengangs spielt sich zukünftig an der Ausbildungsschule ab. Ausbildungsschulen werden und sind stärker an der Ausbildung von zukünftigen Lehrern beteiligt und bekommen eine größere Verantwortung zugewiesen. Dass das Ministerium für Erziehung, Kultur und Wissenschaft (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, ocw) großen Wert auf die Ausbildung in der Schule legt, zeigt sich durch die Tatsache, dass es im Jahr 2009 diese Zusammenarbeit offiziell als ‚Ausbildungsschule‘ anerkannt hat: *„eine PARTNERSCHAFT⁶⁸ zwischen einer oder mehr Lehrerbildungseinrichtungen für Primar- beziehungsweise weiterführende Schulen und einer oder mehreren Schulen für Primar- beziehungsweise weiterführende und/oder Berufsbildung“* (NVAO, 2009, S. 5). Diese Entwicklungen werfen – auch aufgrund der Tatsache, dass die Lehrerbildung für die Zertifizierung verantwortlich ist – die Frage nach der Qualität der Schule als Ausbildungsschule auf.

369

DIE QUALITÄT DER AUSBILDUNGSSCHULE

Die Qualität der Ausbildungsschule wird in dieser Untersuchung aus drei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Der erste Blickwinkel betrifft Strategiepapiere, Publikationen und empirische Forschung in Bezug auf die Ausbildungsschule und deren Qualität und geht vor allem von der Situation in den Niederlanden aus. Der zweite Blickwinkel betrachtet die Qualität anhand von Studien, Theorien und Forschung aus anderen Berufszweigen sowie die Aus-

⁶⁷ Der Terminus Ausbildungsschule wird in dieser Arbeit – im Gegensatz zu der Beschreibung des Ministeriums für Erziehung, Kultur und Wissenschaft (ocw) - konsequent für die Primar- und weiterführende Schule verwendet, die mit einer oder mehreren Ausbildungseinrichtungen für Lehrer zusammenarbeitet. Partnerschaft wird verwendet, wenn die Arbeitsgemeinschaft ‚Ausbildung in der Schule‘ von Ausbildungsschulen und Ausbildungseinrichtung(en) gemeint ist.

⁶⁸ Hervorhebung durch den Verfasser

bildung im Hinblick auf Lernen und Ausbilden am Arbeitsplatz und die Qualität des Arbeitsplatzes. Der dritte Blickwinkel ist der von Fachleuten in und rund um die Ausbildungsschule. Auf der Grundlage einer explorativen Untersuchung wird dargestellt, wie sie über ‚eine gute Ausbildungsschule‘ denken.

In den Strategiepapieren und in der Literatur rund um Ausbildung in der Schule wird eine Vielzahl unterschiedlicher Termini und Beschreibungen für die Begriffe ‚Ausbildung in der Schule‘ und ‚die Ausbildungsschule‘ verwendet. Aus diesem Grund ergibt sich kein eindeutiges Bild dessen, was diese Begriffe beinhalten oder bezwecken. Die Tatsache, dass das Ministerium für Erziehung, Kultur und Wissenschaft (ocw) die Ausbildungsschule als ‚Partnerschaft‘ definiert, macht deutlich, wie die organisatorische Struktur aussehen muss und was das wichtigste Ziel zu sein scheint, nämlich die Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte (NVAO, 2009). Ausbildung in der Schule ist ein solcher Ausbildungsgang, der in Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschule und Lehrerbildung entwickelt und umgesetzt wird.

370

Aus diversen Publikationen sowie aus Gütekriterien und bereits entwickelten Qualitätsinstrumenten zeigt sich, dass der Qualität der Ausbildungsschule von Anfang an eine hohe Bedeutung beigemessen wurde (Kallenberg & Roekbrand, 2006; Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006; NVAO, 2007; Geldens, et al., 2008; ILS, 2008). Qualität wird in der Regel aus zwei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben: aus der Perspektive der Lehrerbildung, bei der das *Ausbilden* im Mittelpunkt steht, und aus der Perspektive der Partnerschaft, bei der es um die *Zusammenarbeit* zwischen Ausbildungsschule und Lehrerbildung geht. Die Qualitätsbedingungen betreffen vor allen Dingen Grundvoraussetzungen und organisatorische Aspekte. Es wird davon ausgegangen, dass die Erfüllung dieser Bedingungen ein Zeichen für eine ausreichende Qualität ist. Bei der Ausarbeitung von Qualität wird der Erforschung und Gestaltung von *Lernen am Arbeitsplatz*, das als einer der wichtigsten Ausgangspunkte der Ausbildung in der Schule gilt, wenig Beachtung geschenkt (Timmermans, Van Lanen, et al., 2008). Um Aussagen über die *Qualität der Ausbildungsschule* treffen zu können, ist es unabdingbar, seinen Einblick in das Lernen am Arbeitsplatz und in die Rolle des Arbeitsplatzes als Lernumgebung zu gewinnen.

Lernen am Arbeitsplatz wird als Lernen durch Arbeiten mittels Teilnahme am täglichen Arbeitsprozess beschrieben. Lernen am Arbeitsplatz ist wichtig für Arbeitgeber, da die Qualität des eigenen Arbeitsprozesses und die der eigenen Mitarbeiter erhalten und verbessert wird. Von Seiten der kompetenzorientierten Ausbildung wird viel Wert auf das Lernen am Arbeitsplatz gelegt, weil es einen Beitrag zur Vorbereitung auf den Beruf und zur Erreichung von

Ausbildungszielen leistet. Das Erlernen von Fähigkeiten und Kompetenzen für einen Beruf kann am besten in authentischen Situationen stattfinden (Billett, 2001a; Klarus, 2003b; Kwakman, 2003b; Ten Dam & Blom, 2006; Illeris, 2011).

Lernen am Arbeitsplatz wird durch Merkmale des Arbeitsplatzes beeinflusst, wie Merkmale der Funktion oder Art der Arbeit selbst, Merkmale der sozialen Arbeitsumgebung und Merkmale der Informationsumgebung. Diese Merkmale verweisen auf eher *allgemeine* Aussagen über den täglichen Arbeitsprozess und die Arbeitsaktivitäten. Billett (u.a.: 2001a; 2004c) betont, dass es die *konkreten* Arbeitsaktivitäten in der authentischen Situation selbst sind, die die Qualität des Arbeitsplatzes und somit des Lernens bestimmen. Er spricht in diesem Zusammenhang über die *affordance* des Arbeitsplatzes oder das Maß, in dem Arbeitsplätze (zukünftige) Arbeitnehmer einladen, an Arbeitsaktivitäten teilzunehmen. Da jede Arbeitssituation anders ist, handelt es sich jedes Mal um eine andere *affordance*; den Arbeitsplatz als die Lernumgebung gibt es nicht.

Lernen am Arbeitsplatz hängt von der aktiven Rolle des Lernenden selbst ab. Wie einladend und reichhaltig ein Arbeitsplatz als Lernumgebung auch sein mag, es ist der Lernende selbst, der bestimmt, an welchen Aktivitäten er sich beteiligt. Hierdurch übt er selbst Einfluss auf die Lernerfahrungen aus. Dies bezeichnet Billett als ‚agency‘ (u.a.: 2001a; 2004c). Der Lernende selbst wird in seinen Entscheidungen durch persönliche Merkmale wie Ausbildungsjahr, Geschlecht, Motivation, Selbstvertrauen und die Art des Lernens in der Praxis beeinflusst. In verschiedenen Untersuchungen werden Einfluss ausübende Merkmale genannt, aber eindeutige Aussagen über den Einfluss derselben fehlen.

Angesichts der Tatsache, dass Lernen am Arbeitsplatz ein kompliziertes Zusammenspiel verschiedener Faktoren ist, in dem die Teilnahme an der Arbeitssituation wie auch die Rolle des Lernenden von Bedeutung sind und Kompetenzentwicklung bezweckt wird, ist die Frage nach Qualität durchaus komplex.

Fachleute aus der Praxis arbeiten täglich an der Qualität der Ausbildungsschule. Es stellt sich die Frage, wie sie Qualität auffassen. Eine im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführte explorative Studie zeigt, dass Fachleute eine gute Ausbildungsschule vor allem aus der Perspektive Studentenausbildung und kaum aus der Perspektive des primären Professionalisierungsprozesses an der Schule sehen. Dennoch ist das Lernen und Ausbilden von Studenten nicht losgelöst von dem zu betrachten, was in der Schule innerhalb des primären Professionalisierungsprozesses von Kollegen geschieht. Genau diese Aspekte der Ausbildungsschule machen die Schule zu einer be-

sonderen und authentischen Lernumgebung für Lehramtsstudenten. Daraus lässt sich folgern, dass diese Fachleute, auch wenn sie aus der täglichen Praxis der Ausbildungsschule kommen, nicht automatisch ihre eigene Schulpraxis und den Wert derselben für Lernen am Arbeitsplatz als Ausgangspunkt nehmen. Sie stimmen – bewusst oder unbewusst – mit dem überein, was öffentliche Politik und Literatur als wesentliche Merkmale für die Qualität der Ausbildungsschule bezeichnen.

Die Kombination der aus den drei eingangs genannten Blickwinkeln erzielten Ergebnisse offenbart die Notwendigkeit, die Qualität der Ausbildungsschule ausgehend von den Merkmalen des Arbeitsplatzes als Lernumgebung zu untersuchen.

FRAGESTELLUNGEN DER UNTERSUCHUNG

Zur Untersuchung der Qualität der Ausbildungsschule werden die Konzepte affordance, agency, Studentenmerkmale und Kompetenzentwicklung als Ausgangspunkt genommen (siehe Abb. 1: *Konzeptionelles Modell*). Ziel der Untersuchung ist es, Einblick in die Qualität der Ausbildungsschule zu erhalten, indem untersucht wird, wie affordance (in Form von Aktivitäten und Interaktionen), Studentenmerkmale und agency miteinander zusammenhängen und wie sie die Kompetenzentwicklung des zukünftigen Lehrers beeinflussen.

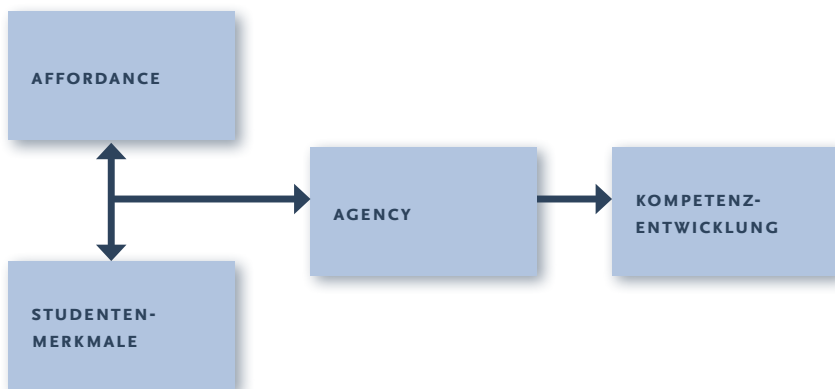


ABB. 1 Konzeptionelles Modell

Das konzeptionelle Modell dient zur Formulierung der Forschungsfragen und zur Untersuchungsdurchführung. Die Untersuchung richtet sich auf folgende Fragestellung:

‘Worin liegt die Qualität der Ausbildungsschule in Bezug auf die Kompetenzentwicklung des Studenten?’

Diese Forschungsfrage wird anhand folgender Teilfragen beantwortet:

1. Was bedeutet affordance einer Ausbildungsschule?
2. Was bedeutet agency eines Studenten?
3. Auf welche Weise beeinflussen affordance und Studentenmerkmale die agency eines Studenten?
4. Welche Beziehung besteht zwischen agency eines Studenten und ihrer/seiner Kompetenzentwicklung?

AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

Die Untersuchung besteht aus zwei Teiluntersuchungen. Die erste Teiluntersuchung richtet sich auf die ersten drei Teilfragen und steht im Zeichen der Beschreibung von Lernen am Arbeitsplatz. Für diese Teiluntersuchung befragten die Studenten (aus allen Ausbildungsjahren) zweier Pabos (Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs) die Mentoren von Ausbildungsschulen. Hierzu wurden Fragebögen über affordance, agency und Studentenmerkmale eingesetzt.

In der zweiten Teiluntersuchung stehen die Frage nach der Kompetenzentwicklung und ihr Zusammenhang mit agency im Mittelpunkt. An dieser Teiluntersuchung wirkten nur Studenten aus dem zweiten und dritten Jahr einer der Pabos und deren Mentoren mit. Neben den Fragebögen zur Kompetenzbeurteilung wurde auch der Fragebogen zur agency verwendet.

AFFORDANCE

Affordance ist das einladende Lehrangebot, das vom Arbeitsplatz ausgeht. Die affordance der Ausbildungsschule wurde anhand von 64 konkreten Aktivitäten und Interaktionen ausgearbeitet, die unmittelbar mit der täglichen Arbeit von Lehrern zusammenhängen. Sie wurden in vier Aktivitätstypen unterteilt, nämlich Aktivitäten für/mit Schüler(n), Aktivitäten auf Schulebene, Benutzung von (Hilfs-)Quellen und Professionalisierungsaktivitäten. Der einladende Charakter kommt in der Art und Weise zum Ausdruck, in der die Aktivitäten angeboten werden: als obligatorische Aktivität, als fakultative Aktivität oder als Aktivität, die dem Studenten nicht offen steht. Den Mentoren obliegt es, eine Übersicht über die affordance der Ausbildungsschule zu geben.

AGENCY

Agency wird beschrieben als die Wahl von Aktivitäten und die tatsächliche Ausführung der gewählten Aktivitäten durch den Studenten. Die Aktivitäten und Interaktionen, die der Student wählen kann, sind dieselben Aktivitäten und Interaktionen aus der affordance der Ausbildungsschule: Aktivitäten für/ mit Schüler(n), Aktivitäten auf Schulebene, die Benutzung von (Hilfs-)Quellen oder Professionalisierungsaktivitäten. Ein Student kann eine, mehrere oder alle Aktivitäten ausführen. Zur Verschaffung eines Einblicks in agency geben die Studenten für jede der 64 Aktivitäten an, ob sie diese Aktivität ausgeführt haben oder nicht.

STUDENTENMERKMALE

Drei Gruppen von Studentenmerkmalen, von denen angenommen wird, dass sie Einfluss auf das Lernen am Arbeitsplatz haben, wurden in der Untersuchung berücksichtigt. Zu der ersten Gruppe gehören die Hintergrundmerkmale des Studenten, und zwar Alter, Ausbildungsjahr, Vorbildung und Geschlecht. Die zweite Gruppe besteht aus den Personenmerkmalen Selbstvertrauen, Gewissenhaftigkeit, Versagensangst, Motivation und Lokus der Kontrolle (Blokhuys, 2006). Die dritte Gruppe von Merkmalen besteht aus fünf Arten von Lernen in der Praxis (Hermanussen, et al., 2000; Blokhuys, 2006).

KOMPETENZENTWICKLUNG

Ein wichtiges Ziel der Ausbildung zukünftiger Lehrer ist die Entwicklung von Kompetenzen (siehe z.B.: Klarus, 1998). Die Kompetenzen für den Lehrer wurden durch die Stiftung für berufliche Entwicklung von Lehrern, SBL (SBL, 2007a), in sieben Kompetenzbereiche eingeteilt. In der vorliegenden Untersuchung werden vier der sieben Kompetenzen berücksichtigt: 1. zwischenmenschlich, 2. pädagogisch, 3. fachlich inhaltlich und fachlich didaktisch und 4. organisatorisch kompetent. Die Entwicklung wird mittels einem Prae-/Post-Design festgestellt: Sowohl Mentoren als auch Studenten beurteilen zu Beginn und nach Abschluss des Praktikums⁶⁹ das Verhalten des Studenten, indem sie die Kompetenzindikatoren auf einer Fünfpunkteskala bewerten.

69 Da der Begriff Praktikum innerhalb des beschriebenen Kontextes der geläufigste Terminus ist, wird das ‚Lernen am Arbeitsplatz‘ an den Ausbildungsschulen in dieser Beschreibung der Einfachheit halber auch als ‚Praktikum‘ bezeichnet.

ERGEBNISSE

Was bedeutet die *affordance* einer Ausbildungsschule?

Die Mentoren haben für jede der 64 Aktivitäten (*affordance*) angegeben, wie sie diese Aktivitäten anbieten: als *fakultativ* (DARF) oder *obligatorisch* (MUSS) oder als *nicht-offen stehend* (NICHT). Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrzahl der Aktivitäten fakultativ ist, ein Viertel der Aktivitäten obligatorisch ist und immer noch 14% der Aktivitäten den Studenten nicht offen stehen. Aktivitäten mit Schülern sind meist *obligatorisch*, die Benutzung von (Hilfs-)Quellen meist *fakultativ*. Aktivitäten auf Schulebene sowie Professionalisierungsaktivitäten stehen den Studenten relativ häufig *nicht offen*. Die Mentoren unterscheiden sich untereinander erheblich in Bezug auf die Menge der Aktivitäten, die sie als fakultativ oder obligatorisch betrachten oder die sie den Studenten nicht zugänglich machen. Es gibt Mentoren die alle Aktivitäten *fakultativ* betrachten, während andere nur 11% als *fakultativ* betrachten. Es gibt auch Mentoren, die keine einzige Aktivität als MUSS- Aktivität anbieten, während andere 72% der Aktivitäten verpflichten. Zu bestimmen, was typische DARF-, MUSS- und NICHT Aktivitäten sind, war nicht möglich.

Zusammengenommen bedeutet dies, dass die Mentoren nicht die vollständige Palette an Aktivitäten aus der authentischen Situation anbieten. Die Studenten bekommen viel Zeit, um tatsächlich in der Gruppe aktiv mitzuarbeiten, aber sie dürfen weniger Aktivitäten im Schulrahmen ausführen. Dies beschränkt die Möglichkeiten des Studenten zu lernen und sich als Teammitglied und Kollege einzubringen.

375

Die Ergebnisse zeigen, dass Ausbildungsschulen nicht an ihrer *affordance* zu erkennen sind. Die Mentoren weisen untereinander große Unterschiede auf. Trotz der Tatsache, dass Ausbildungsschulen alle aus der eigenen authentischen Situation heraus das Lernen am Arbeitsplatz umsetzen, wird dies in ihrer *affordance* nicht sichtbar.

Die Mentoren berücksichtigen bei der Umsetzung von *affordance* allerdings das Ausbildungsjahr ihres Studenten. So zeigt sich, dass – wenn ein Student in ein höheres Ausbildungsjahr kommt – sie⁷⁰ an immer mehr Aktivitäten teilnehmen darf. Am auffälligsten ist dabei, dass Studenten aus dem vierten Ausbildungsjahr im Vergleich zu Studenten aus niedrigeren Ausbildungsjahren zweimal so viele Aktivitäten mit Schülern, Aktivitäten auf Schulebene und Benutzung von (Hilfs-)Quellen ausführen *müssen*. Die Teilnahme an Professionalisierungsaktivitäten variiert nicht nach Studienjahren.

70 Für Student wird ‚sie‘ gebraucht, da die meisten Studenten an der Pabo Frauen sind; natürlich sind damit auch die männlichen Studenten gemeint.

Was bedeutet die agency eines Studenten?

Studenten führen im Laufe ihres Praktikums zwei Drittel der 64 Aktivitäten aus. Sie bevorzugen die Ausführung von Aktivitäten mit Schülern, aber sie beteiligen sich dagegen nur an der Hälfte der möglichen Aktivitäten auf Schulebene und an Professionalisierungsaktivitäten. Die Unterschiede in der agency zwischen den Studenten sind groß: Der eine Student führt während seines Praktikums 63 Aktivitäten aus, wohingegen ein anderer Student nur 16 der 64 möglichen Aktivitäten ausführt. Das Ausbildungsjahr ist ein entscheidender Faktor und erklärt eine Reihe von Unterschieden zwischen den Studenten. So nimmt die Anzahl der Aktivitäten, die die Studenten ausführen, in dem Maße zu, wie sie sich in einem höheren Ausbildungsjahr befinden.

In der agency von Studenten sind typische JA-Aktivitäten und typische NEIN-Aktivitäten zu unterscheiden. Typische JA-Aktivitäten beziehen sich auf die Vorbereitung von Aktivitäten mit Schülern, auf Feedback-Gespräche im Rahmen der eigenen Entwicklung und auf allgemeine ‚Aufgaben‘ auf Schulebene, wie die Unterhaltung mit Kollegen und Kaffee kochen. Typische NEIN-Aktivitäten sind die Mitwirkung an der Einarbeitungsphase für neue Kollegen, Aktivitäten für Eltern selbst ausführen, Gesprächsführung mit externen Fachleuten und Durchführung von Prüfungen für die Kinder. Diese Aktivitäten werden von mehr als 70% der Studenten nicht ausgeführt.

Auf welche Weise beeinflussen affordance und Studentenmerkmale die agency eines Studenten?

Lernen am Arbeitsplatz ist eine Interaktion zwischen affordance, Studentenmerkmalen und agency. Was den Einfluss von affordance auf agency anbelangt, so stellt sich heraus, dass die Studenten in jedem Fall diejenigen Aktivitäten ausführen, die sie ausführen müssen (die obligatorischen Aktivitäten). Dies gilt für jeden der vier Aktivitätstypen. Wenn sie wählen können – die *fakultativen* Aktivitäten – wählen sie vornehmlich Aktivitäten mit Schülern und weniger Aktivitäten auf Schulebene und Professionalisierungsaktivitäten. Eine kleine Zahl von Studenten führt Aktivitäten aus, von denen ihr Mentor angegeben hat, dass sie *nicht* offen stehen.

Statistische Analysen bestätigen, dass affordance Einfluss auf die agency des Studenten ausübt. In dem Maße, wie Mentoren den Studenten mehr Aktivitäten *nicht zugänglich machen*, führen die Studenten mehr Aktivitäten *nicht* aus. Umgekehrt gilt: In dem Maße, wie den Studenten mehr Aktivitäten offen stehen, führen sie mehr Aktivitäten aus. Dabei ist es gleichgültig, ob eine Aktivität fakultativ oder obligatorisch ist. Von Bedeutung ist, ob die Aktivität den Studenten *offen steht* oder *nicht*.

Werden auch die Studentenmerkmale in die Analyse mit einbezogen, so zeigt sich, dass die agency des Studenten sowohl durch affordance (die Anzahl der

Aktivitäten, die der Mentor dem Studenten zugänglich macht) als auch durch Ausbildungsjahr und Gewissenhaftigkeit (das Maß der Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin) des Studenten beeinflusst wird. Das bedeutet, dass, wenn der Mentor mehr Aktivitäten zugänglich macht und der Student sich in einem höheren Ausbildungsjahr befindet und gewissenhafter ist, sie (die Studentin) mehr Aktivitäten ausführt. Andersherum bedeutet es, dass, wenn Mentoren weniger Aktivitäten anbieten und die Studenten sich in einem niedrigeren Ausbildungsjahr befinden und weniger gewissenhaft sind, sie weniger Aktivitäten ausüben. Der Einfluss dieser drei Variablen findet sich auch bei der Ausführung von Aktivitäten auf Schulebene. Für die anderen drei Aktivitätstypen ist der Einfluss dieser Variablen unterschiedlich oder nicht vorhanden. So wird die Ausführung von Aktivitäten mit Schülern allein beeinflusst durch das Ausbildungsjahr, die Benutzung von Hilfsquellen und reflexives Observieren. Auf die Ausführung von Professionalisierungsaktivitäten hat allein die affordance des Mentors Einfluss. Affordance und Ausbildungsjahr sind jedoch die Variablen, die den meisten Einfluss ausüben: Sie bestimmen ein Großteil der Unterschiede zwischen Studenten in der Anzahl der Aktivitäten, die sie ausführen oder nicht ausführen.

Welche Beziehung besteht zwischen agency eines Studenten und ihrer/seiner Kompetenzentwicklung?

377

Bei Studenten des zweiten und dritten Ausbildungsjahres wird die Kompetenzentwicklung an der Ausbildungsschule festgestellt. Die Ergebnisse belegen, dass alle Studenten während ihres Praktikums Fortschritte erzielt haben, dass aber hinsichtlich ihrer Entwicklung dennoch große Unterschiede bestehen.

Um die Beziehung zwischen agency und Kompetenzentwicklung zu bestimmen, werden die Studenten in zwei Gruppen aufgeteilt: eine Gruppe mit *viel* und eine Gruppe mit *wenig* agency. Die Gruppen unterscheiden sich wesentlich in der Anzahl der ausgeführten Aktivitäten. Ein Vergleich der Punktzahl bei der Anfangsmessung, der Schlussmessung und der Punktzahl für Kompetenzentwicklung lässt zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede erkennen. Dieses Ergebnis bleibt bestehen, wenn die Punktzahl beider Gruppen bei der Schlussmessung mit der bei der Anfangsmessung erzielten Punktzahl verglichen wird. Mit anderen Worten, Studenten, die viele Aktivitäten ausführen, erzielen im Durchschnitt ebenso viele Fortschritte wie Studenten, die weniger Aktivitäten ausführen.

Auf der Grundlage der obigen Ergebnisse kann die Hauptfrage: „Worin liegt die Qualität der Ausbildungsschule in Bezug auf die Kompetenzentwicklung des Studenten?“ beantwortet werden. Anhand der Kompetenzentwicklung als Maß für Qualität können keine Aussagen über die Qualität der Ausbildungs-

schule getroffen werden (Abb. 2). Unterschiede in der agency der Studenten führen nicht nachweislich zu Unterschieden in der Entwicklung. Rückblickend kann auch gesagt werden, dass *Unterschiede in affordance* über agency nicht nachweislich mit Unterschieden in der Kompetenzentwicklung zusammenhängen.

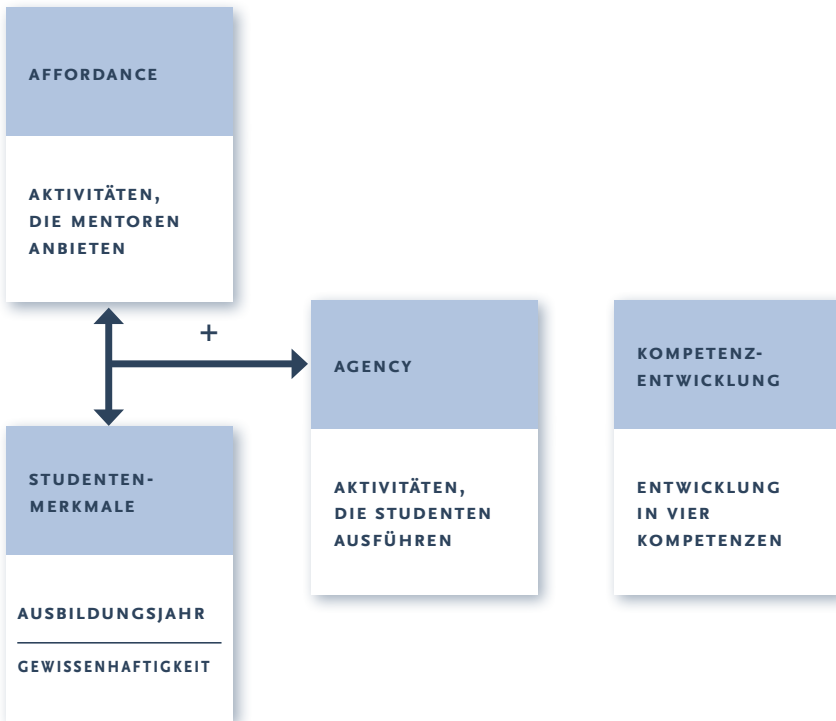


ABB. 2 Ergebnisse

SCHLUSSFOLGERUNGEN, REFLEKTIONEN UND EMPFEHLUNGEN

Zu Beginn der vorliegenden Untersuchung war wenig über die Qualität der Ausbildungsschule hinsichtlich der Entwicklung von Studenten bekannt. In diesem Sinne ist das Endergebnis anders als erwartet und vielleicht auch enttäuschend ausgefallen, da auch jetzt keine definitiven Aussagen über die Qualität der Ausbildungsschule getroffen werden können. Dennoch hat die Untersuchung Einsichten hervorgebracht, die die Qualität perspektivisch einordnen können.

Die affordance der *Ausbildungsschule* ist nicht bestimmbar, es geht hier um die affordance des *individuellen Mentors*. Und die Unterschiede zwischen den Mentoren, selbst ein- und derselben Ausbildungsschule, sind groß. Zugleich stellt sich heraus, dass nicht alle möglichen Aktivitäten aus affordance genutzt werden. Die Mentoren geben dem Angebot von Aktivitäten mit Schülern starken Vorzug, während Aktivitäten auf Schulebene und Professionalisierungsaktivitäten in viel geringerem Maße angeboten werden. Die Mentoren halten es somit für wichtig, dass Studenten viele Erfahrungen im Umgang und in der Arbeit mit Schülern in der Gruppe sammeln. Welche und wie viele Aktivitäten sie anbieten, machen sie von dem *Ausbildungsjahr* abhängig. Sie stimmen das Angebot nicht auf die Merkmale oder den Lernbedarf des Studenten ab, wie man es beim Lernen am Arbeitsplatz erwarten würde. Affordance scheint hierdurch von den Vorstellungen der individuellen Mentoren, was sie für das Lernen am Arbeitsplatz ihres Studenten für wichtig erachten, abhängig zu sein. Durch den Einfluss des Ausbildungsjahres scheint der formelle Verlauf eines Ausbildungsganges mehr Einfluss zu haben als der Verlauf des Lernens am Arbeitsplatz. Es stellt sich nun die Frage, ob es wünschenswert ist, dass die Qualität des Lernens am Arbeitsplatz in hohem Maße von individuellen Mentoren abhängt.

Wenn Mentoren nicht alle Aktivitäten für Studenten zugänglich machen und bestimmten Aktivitäten den Vorzug geben, führen die Studenten nicht alle möglichen Aktivitäten aus. Sie scheinen vor allem das zu tun, was sie tun müssen, und dort, wo sie wählen dürfen, entscheiden sie sich zuallererst für Aktivitäten mit Schülern. Offensichtlich liegt dort der größte Lernbedarf. Als Kollege und Teammitglied sammeln sie viel weniger Erfahrungen. Studenten lassen selbst also auch Möglichkeiten aus, den Beruf in der Breite zu erlernen. Auch sie machen keinen optimalen Gebrauch von den Möglichkeiten an der Ausbildungsschule.

379

Die Tatsache, dass die Untersuchungsergebnisse keinen nachweislichen Zusammenhang zwischen agency und Kompetenzentwicklung erkennen lassen, bedeutet in jedem Fall, dass mehr Beteiligung durch Studenten nicht automatisch zu mehr Entwicklung führt. Die Studenten entwickeln sich während des Lernens an der Ausbildungsschule, aber es ist nicht klar ersichtlich, wie die Unterschiede in der Kompetenzentwicklung erklärt werden können. Mögliche Erklärungen können in der Art der Aktivitäten, in der Häufigkeit, in der die Studenten Aktivitäten ausführen, in der Qualität der Ausführung oder in der Betreuung liegen, die die Studenten erhalten.

Um Aussagen über die Qualität jeder Ausbildungsschule treffen zu können, war der Gedanke, dass Ausbildungsschulen sich auf der Grundlage der eigenen authentischen Situation voneinander unterscheiden und dass dies in den

Aktivitäten und Interaktionen zum Ausdruck kommt, die Mentoren ihren Studenten zugänglich machen (affordance) Dies trifft , wie sich herausgestellt hat, nicht zu und in diesem Sinne besteht die Ausbildungsschule nicht. Die durch die Ausbildungsschulen getätigten Investitionen waren in den vergangenen Jahren vor allem auf (die Organisation von) Zusammenarbeit und Ausbildung ausgerichtet. Viel weniger Aufmerksamkeit wurde dem Lernen am Arbeitsplatz gewidmet und was die authentische Situation der Ausbildungsschule dazu beitragen könnte. Um als Ausbildungsschule einen nachweislichen Beitrag zur Entwicklung von Studenten leisten zu können, bedarf es einer Neuorientierung auf Ausbildung in der Schule und auf die Rolle der Ausbildungsschule. Zwei Schwerpunkte stehen dabei im Vordergrund: Ausbildungsschule werden und ein Arbeitsplatz-Curriculum aufstellen.

Um ‚Ausbildungsschule‘ zu werden, empfiehlt es sich – mehr als es jetzt der Fall ist – ein eigenes und erkennbares Angebot an Aktivitäten anzubieten (affordance), die authentische Situation optimal zu nutzen und das Angebot an Aktivitäten am Arbeitsplatz auf die Anfangssituation und den Lernbedarf des Studenten abzustimmen. Dabei geht es um die Frage: „Auf welche Weise wollen und können wir als Schule einen Beitrag zum Lernen und Ausbilden von Studenten im Hinblick auf ihre Qualifikation als Lehrer leisten?“ Bewusstwerdung bei Mentoren und Teammitgliedern spielt dabei eine entscheidende Rolle, ebenso wie die gemeinsame Darstellung der Qualitäten der eigenen Ausbildungsschule über ihre affordance. Dies führt zur Formulierung eines eigenen spezifischen Angebots, der Art und Weise, wie dieses Angebot eingesetzt werden kann und der Lernergebnisse, die bezweckt werden. Eine Ausbildungsschule arbeitet so an dem Fundament eines Curriculums für das Lernen am Arbeitsplatz (Billett, 2006a).

Die Aufstellung und Ausführung eines Arbeitsplatz-Curriculums ist kein Auftrag an die Ausbildungsschule allein, sondern es ist ein gemeinsamer Auftrag an beide Partner (Ausbildungsschulen und Ausbildungseinrichtungen) innerhalb der Partnerschaft. Das Arbeitsplatz-Curriculum ist ein *vollkommen neues Curriculum*, das sich durch eine optimale Balance zwischen Lernen am Arbeitsplatz und Lernen an der Ausbildungseinrichtung auszeichnet. Es wird optimaler Gebrauch gemacht von den Qualitäten der Ausbildungsschulen und der Ausbildungseinrichtung. Hierdurch bekommt jede Partnerschaft ihr eigenes Curriculum, innerhalb dessen die Studenten neben der Erreichung ihrer Qualifikation auch für die Partnerschaft kennzeichnende, spezifische Qualitäten erlernen. Kennzeichnend für ein Arbeitsplatz-Curriculum ist, dass es bei der Ausführung für jeden Studenten maßgeschneidert ist.

Für jede der Partnerschaften entstehen somit Arbeitsplatz-Curricula, innerhalb derer das Lernen des Studenten auf eine richtige, passende Art und Weise Inhalt und Form erhält. Die Qualität der Ausbildungsschule müsste dann über die Entwicklung der Studenten bestimmbar sein.



Publicaties en presentaties

Curriculum Vitae

Publicaties en presentaties

PUBLICATIES

- Timmermans, M., & Derks, M. (2008). De Opleidingsschool, verlengstuk van de opleiding? *Basisschoolmanagement*, 22(2), 38-42.
- Timmermans, M., & Klarus, R. (2008). Werkplekleren. De kwaliteit van de werkplek als opleidingsplek. *Maatwerk*, 3, 24-26.
- Timmermans, M., & Van Lanen, B. (2008). Werkplekleren: het hangt er maar vanaf. Een onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool. *Basis-schoolmanagement*, 22(3), 16-21.
- Timmermans, M. (2009). De kracht van een driehoeksverbinding: naar echt samen opleiden. In G. Geerdink (Ed.), 'Het kind, de leerkracht en het onderwijs.' Terugblikken en vooruitzien. Arnhem: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Timmermans, M. (2009). Kwaliteit in beweging! Opleidingsscholen werken aan ontwikkeling. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. Veen, van (Eds.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 151-178). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Timmermans, M., Van Lanen, B., & Klarus, R. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4).

383

PRESENTATIES OP INTERNATIONALE CONFERENTIES

- Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2008). Workplace learning in Professional Development Schools: characteristics of quality. Presentation at the ECER European Conference on Educational Research 'From Teaching to Learning', September 10 – 12, Göteborg.
- Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2010). Workplace learning in Professional Development Schools: About Affordance and Agency. Poster presented at The 5th EARLI SIG 14 Learning and Professional Development' Conference, August 25 – 27, München.

Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2011). Student Teachers' Workplace learning in Professional Development Schools: About Affordance and Agency. Paper presented at AERA 'Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good', April 10th, New Orleans.

Timmermans, M. (2011). Affordance and agency of professional development schools. Symposium 'Two perspectives on student teachers' work based learning'. EAPRIL Conference 'Balancing workplace learning and practitioner research across professional fields', November 23rd - 25th, Nijmegen, The Netherlands.

PRESENTATIES OP NATIONALE CONFERENTIES

Timmermans, M., Van Lanen, B., & Klarus, R. (2008). 'Scholen in Opleiding'. Over de kwaliteit van de opleidingsschool in ontwikkeling. Paper presented at the VELON conferentie 'Kennis-maken', 31 maart – 1 april, Veldhoven.

Timmermans, M., Klarus, R., & Van Lanen, B. (2008). 'Scholen in Opleiding'. Het in kaart brengen van kenmerken van de leerwerkplek die het leren van LIO bevorderen. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, 'Licht op Leren', 18-21 juni, Eindhoven.

Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2008). De kwaliteit van de opleidingsschool. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 'Licht op Leren', 18-21 juni, Eindhoven.

Timmermans, M. (2008). Op zoek naar de EIGEN kwaliteit van de opleidingsschool. 'Samenwerken is ook weten wat je zelf in huis hebt!'. Presentatie op de VELON Landelijke Studiedag conferentie "Velon Verhalen Verbinden", 7 november, Leiden.

Timmermans, M., Klarus, R. (2009). Botsende beelden!? Onderzoek naar de kwaliteit van de Opleidingsschool. Presentatie op de VELOV-VELON conferentie 'Botsende verwachtingen? De lerarenopleider als bruggenhoofd bij verandering', 1-2 februari, Gent.

Timmermans, M. (2009). De kracht van een driehoeksverbinding: naar echt samen opleiden. Presentatie ter gelegenheid van de 10^e Frank Stöteler-lezing, 14 oktober, HAN Pabo Arnhem, Arnhem.

- Timmermans, M. (2010). Leren op de werkplek: een kwestie van vraag en aanbod. Seminar 'Perspectieven op samen opleiden in de school', Presentatie op de VELOV-VELON conferentie 'Opleiden voor de toekomst', 8-9 maart, Noordwijkerhout.
- Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2010). Kwaliteit van de opleidingsschool: een samenspel tussen affordance en agency. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 'De lerende leraar als onderzoeker en ontwerper', 24 juni, Enschede.
- Timmermans, M., Poell, R., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2011). Werkplekleren de maat genomen. Hoe studenten en mentoren de opbrengst van werkplekleren beoordelen. Presentatie op de Onderwijs Research Dagen 'Passie voor Leren', 10 juni 2010, Maastricht.
- Timmermans, M. (2012). Werkplekleren de maat genomen. Mentoren en studenten beoordelen competenties. Presentatie op de VELON/VELOV Conferentie 'Over het muurtje', 7 en 8 februari 2012, Antwerpen.

PRODUCTONTWIKKELING

- Timmermans, M. (2009). KOOS, KwaliteitsOntwikkeling OpleidingsSchool. Een instrument om de ontwikkeling van de kwaliteit van de opleidingsschool in kaart te brengen. Cd-rom.
- KOOS en het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool heeft een nominatie gehad voor het beste praktijkgerichte onderzoek vanuit lectoraten 'Kennisproduct van het jaar 2010'. Aan KOOS is de tweede plek toebedeeld. Zie: HBO kennisproduct 2010, Juryrapport praktijk gericht onderzoek (PGO), Forum voor praktijkgericht onderzoek.

cv Miranda Timmermans

Miranda Timmermans (1968) behaalt in 1985 het diploma ongedeelde vwo te Weert en studeert aansluitend psychologie aan de Universiteit Utrecht. Tijdens haar studie specialiseert zij zich in handelingspsychologie, waarbij haar interesse met name uitgaat naar reflecterende en metacognitieve vaardigheden van kinderen in de basisschoolleeftijd. Ze volgt bijvakken Russisch aan de Faculteit Letteren in Utrecht en loopt van augustus 1991 tot augustus 1992 in Moskou stage bij de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Moskouse Staats Universiteit (MGU). In 1998 studeert zij af in ontwikkelingspsychologie.

Na haar studie werkt Miranda Timmermans als toegevoegd docent aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht en daarna als trainer/adviseur 'techniek in het basisonderwijs' bij een technisch bedrijf. Vanaf 1995 is zij lerarenopleider bij pabo Thomas More te Rotterdam, later onderdeel van de Hogeschool Leiden. Als coördinator is zij betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van competentiegericht projectonderwijs en geeft zij diverse vernieuwingen vorm, waaronder het LIO-traject en duaal leren.

387

In 2000 maakt Miranda de overstap naar de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) waar ze begint als trainer/adviseur bij NDO (Nascholing en Dienstverlening Onderwijs). Haar taken zijn het verzorgen van maatwerktrajecten voor leraren en teams van het basisonderwijs en het ontwikkelen en uitvoeren van opleidingen voor intern begeleiders en remedial teachers. Na haar periode van trainer/adviseur wordt zij coördinator Opleiden in de school van beide pabo's van de HAN. Zij is betrokken bij het opstarten van enkele samenwerkingsverbanden 'Opleiden in de school' en verzorgt voor opleiders in de school, mentoren en schoolteams trainingen in begeleiden en coachen.

Sinds 2003 is zij lid van de Kenniskring 'Ontwikkelen van Competenties op de Werkplek' van dr. Ruud Klarus en doet ze onderzoek naar leren op de werkplek. In opdracht van de opleidingsscholen voert zij een onderzoek uit naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Dit resulteert in het kwaliteitsinstrument KOOS (KwaliteitsOntwikkeling OpleidingsSchool). Van 2006 tot 2011 combineert zij haar werkzaamheden met een promotieonderzoek waarin de kwaliteit van de opleidingsschool centraal staat.

Landelijk participeert zij in de VELON-werkgroep 'Opleiden in de school', waaronder drie jaar als voorzitter, en maakt zij deel uit van de divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag van de Vereniging voor Onderwijs Research.

Momenteel is Miranda werkzaam als senior onderzoek bij het Kenniscentrum 'Kwaliteit van Leren' van de faculteit Educatie van de HAN. De werkzaamheden die haar uitdagen liggen op het vlak van coördineren, professionaliseren en onderzoek doen op het gebied van (kwaliteit van) leren op de werkplek.