

VU Research Portal

Guiding learning teaching

van Velzen, C.P.

2013

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

van Velzen, C. P. (2013). *Guiding learning teaching: Towards a pedagogy of work-based teacher education*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Leren lesgeven begeleiden
Bijdrage aan een didactiek voor
opleiden in de school

Leren lesgeven begeleiden

Bijdrage aan een didactiek voor opleiden in de school

Samenvatting

Door de jaren heen is de vraag waar en door wie leraren opgeleid moeten worden belangrijk geweest. Ooit waren het 'schoolmeesters' die nieuwe meesters opleidden maar in de loop van de 19e eeuw werden speciale instituten opgericht waarbinnen de lerarenopleiding vorm kreeg in leer- en kweekscholen en opleidingsscholen en waar academische kennis de basis voor het leraarsberoep werd (Swennen, 2012).

In de jaren negentig van de vorige eeuw groeide, ook maar niet alleen, in Nederland de onvrede met de wijze waarop leraren werden voorbereid op hun beroep. Er werd gewezen op het ontbreken van relaties tussen vakinhoud en didactiek, op de te weinig consistent geachte begeleiding, op de gebrekkige kwaliteit van de begeleiding op scholen (Verloop, 1989), en op het gebrek aan communicatie tussen het instituut en de scholen (zie bijv. Down et al., 1995; Zeichner, 1990). Opleiden van leraren werd meer en meer gezien als een gezamenlijke taak voor instituten¹ en scholen (Coughran-Smith & Lytle, 2005). De opleiding werd meer praktisch en, naast wetenschappelijke inzichten, werd de praktijkkennis van ervaren leraren weer belangrijk.

Ook in Nederland groeide, mede onder de invloed van ontwikkelingen als de groei van 'professional development scholen' in de VS (Holmes Group, 1990) en de ontwikkelingen in de UK, als bijvoorbeeld het Oxford Internship Scheme (Benton, 1990), de aandacht voor de gezamenlijke taak van scholen en instituten (zie bijvoorbeeld Verloop

& Wubbels, 1994). Daarnaast was er bij scholen sprake van een groeiende wens een eigen verantwoordelijkheid te dragen voor het opleiden van hun personeel en dreigde er in Nederland een lerarentekort. Dit waren voor de overheid redenen om de samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten te stimuleren (OC&W, 2000; Snoek & Wielenga, 2001).

Deze ontwikkelingen hebben sinds 2000 geleid tot de vorming van partnerschappen tussen scholen en instituten voor de lerarenopleiding. Binnen deze partnerschappen (Opleidingsscholen) worden leraren opgeleid op een manier die in Nederland bekend staat als 'Opleiden in de School' en die gekenmerkt wordt door een gezamenlijke verantwoordelijkheid van school en opleidingsinstituut voor de opleiding en beoordeling van leraren (zie ook Timmermans, 2012).

De toenemende verantwoordelijkheid van de scholen voor het opleiden van leraren zorgt ervoor dat scholen vorm en inhoud moeten gaan geven aan de begeleiding van leraren in opleiding (lio's²), gericht op het integreren van leren en werken. De activiteiten tijdens de stage op school worden steeds vaker aangeduid met werkplekleren of 'werkleren' (Bolhuis & Simons, 1999; Bolhuis et al., 2010). Kenmerkend voor dit leren is het (begeleid en onbegeleid) participeren in de authentieke leeromgeving die het werk biedt.

Werkleren op school vraagt een eigen didactiek. Billett (2001a) beschrijft drie aspecten die daaraan bijdragen. Het eerste aspect is '*affordance*', daarbij gaat het om de participatiemogelijkheden en begeleiding die de school de lio kan bieden. Het tweede aspect is '*agency*', de manier waarop de lio gebruik kan en wil maken van de mogelijkheden van de school. Het derde aspect is de begeleiding van de lio tijdens het werkleren. In die begeleiding moet er aandacht zijn voor (a) dat wat nodig is voor het werken in de actuele praktijk en (b) het overdenken van opgedane kennis in het licht van nieuwe taken en situaties binnen het werk (Billett, 2002a).

Een belangrijke bijdrage die scholen aan het begeleidingsproces van leraren kunnen leveren is dat ervaren leraren hun praktijkkennis kunnen delen met lio's. Vorm en inhoud geven aan de begeleiding gericht op het delen van praktijkkennis is een nieuwe taak voor schoolop-

leiders en vakbegeleiders of mentoren³. Deze leraren worden daarmee lerarenopleiders binnen de context van de school. Lerarenopleiders worden wel aangeduid als tweede orde leraren (leraren van leraren) (Murray, 2002). Om schoolopleiders te kunnen onderscheiden van instituutopleiders worden zij door Murray (2002) omschreven als tweede orde leraren in een eerste orde context, de school.

Dit proefschrift beoogt een bijdrage te leveren aan een didactiek van het werkleren door te onderzoeken hoe schoolopleiders en mentoren leraren in opleiding (kunnen) begeleiden met het oog op het delen van praktijkkennis.

Theoretisch kader en onderzoekscontext

Participatie, begeleid en onbegeleid, draagt bij aan de mogelijkheden van de lio om de complexiteit van onderwijzen te gaan begrijpen, het denken en handelen als leraar te ontwikkelen en beter te gaan participeren in de praktijk (Billett, 2001a; Edwards, 2005; Lave & Wenger, 1991/2002). Praktijkkennis van ervaren leraren kan daarbij een belangrijke rol spelen door deze kennis met lio's te delen. Delen van praktijkkennis is echter niet eenvoudig (Billett, 2006a; Edwards & Protheroe, 2003; Loughran, 2006).

In dit onderzoek is gekeken naar twee situaties waarbinnen op school praktijkkennis gedeeld kan worden. De eerste situatie wordt gevormd door bijeenkomsten rond opleidingsthema's die schoolopleiders organiseren op school. De tweede situatie is de dagelijkse begeleiding door mentoren. In het kader van dit proefschrift is door de onderzoeker een begeleidingsaanpak ontwikkeld, gericht op het delen van praktijkkennis van mentoren met hun lio's, de 'collaborative mentoring approach' (CMA). De aanpak is cyclisch van aard en iedere cyclus wordt gekenmerkt door het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een serie van drie lessen. De eerste les wordt gegeven door de mentor, de tweede door de mentor en lio samen en de derde les geeft de lio. Tijdens de gesprekken over de lessen en tijdens het daadwerkelijk lesgeven maakt de mentor gebruik van 'modelling en scaffolding'⁴ om zijn of haar praktijkkennis te delen.

Expliciete *modelling* krijgt vorm in het in de voor- en nabesprekingen kritisch bespreken van het eigen gedrag als leraar en de daarmee verbonden praktijkkennis. Daarnaast kan de mentor ervaren leraarsgedrag laten zien als hij of zij lesgeeft (Loughran, 2006). Ook tijdens het samen lesgeven laat de mentor eigen gedrag zien; in deze situatie is dit tevens een manier om de lio te ondersteunen. De mentor richt zich dan bijvoorbeeld tot de leerling(en) om de instructie van de lio aan te vullen. Daarnaast kan de mentor zich ook rechtstreeks tot de lio wenden en suggesties geven over het mogelijke leraarsgedrag van de lio en deze met de lio (kort) bespreken. Deze steun, waardoor de lio een taak kan uitvoeren die zonder deze steun nog niet kan worden uitgevoerd, wordt *scaffolding* genoemd (Collins, 2006; Warford, 2011). De begeleiding maakt het de lio mogelijk vervolgens te oefenen met nieuw gedrag. 'Modelling' en 'scaffolding' door de mentor zijn daarmee didactische hulpmiddelen waarmee lio's kunnen worden ondersteund en leveren een bijdrage aan de didactiek van het werkleren.

Werkleren vraagt ook een aanpak waarbij de leervragen van de lio zoveel mogelijk centraal staan (Harrison et al., 2006) waardoor zij de regie over hun eigen leerproces kunnen houden (Endedijk, 2010; Eraut, 1994). Voorafgaand aan iedere cyclus van drie lessen worden daarom leervragen geformuleerd. Appendix G laat de aanpak zien die in dit onderzoek is uitgetoetst en geëvalueerd.

In dit proefschrift wordt, als bijdrage aan een didactiek van werkleren, de begeleiding op school tijdens bijeenkomsten en bij het lesgeven onderzocht en centraal staat de volgende vraag: *(Hoe) kan begeleiding gericht op het delen van praktijkkennis gerealiseerd worden (a) in thematische bijeenkomsten door schoolopleiders op school en (b) in begeleiding voor, tijdens en na het lesgeven door de mentor, met behulp van modelling en scaffolding?*

Opbouw van het proefschrift

In **Hoofdstuk 1** wordt de ontwikkeling van het Opleiden in de school beschreven en de theoretische achtergrond van het begeleiden op de werkplek, gericht op het delen van praktijkkennis, besproken.

Het proefschrift is verder opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel (**Hoofdstuk 2**) beschrijft de begeleiding door schoolopleiders tijdens themabijeenkomsten voor lio's op school. In deel 2 (de **Hoofdstukken 3, 4 en 5**) staat de collaborative mentoring approach (CMA) centraal, de ontwikkelde, uitgevoerde en geëvalueerde begeleidingsaanpak voor het delen van praktijkkennis. In **Hoofdstuk 6** worden conclusies geformuleerd en bediscussieerd. Daarnaast is er aandacht voor de praktische implicaties van de studie.

De afzonderlijke studies en hun resultaten

Deel een. In hoofdstuk 2 wordt de wijze waarop schoolopleiders invulling geven aan hun rol als opleider van lio's beschreven vanuit het perspectief van werkleren (integreren van werk en leren) met aandacht voor het delen van praktijkkennis. Op basis van theoretische noties, afkomstig uit het opleiden van leraren en het opleiden en leren op de werkplek is het Cognitive Apprenticeship Model (oorspronkelijk ontwikkeld door Collins et al., 1989) uitgewerkt tot een kader voor het analyseren van het handelen van schoolopleiders. Door middel van een beschrijvende, instrumentele case studie is vervolgens het handelen van vier schoolopleiders in vier bijeenkomsten op twee scholen geanalyseerd met behulp van dit model.

De begeleiding door de schoolopleiders bleek vanuit het perspectief van werkleren niet optimaal. Het gebruik van op het instituut ontwikkelde materiaal bracht met zich mee dat niet de eigen praktijk van de lio's centraal stond. De schoolopleiders maakten gebruik van impliciet *modellen* dat wil zeggen dat ze wel tips en suggesties gaven maar niet uitlegden waarom juist die belangrijk en/of bruikbaar waren en waarom dat zo was. Er werd bijna niet verwezen naar mogelijkheden voor lio's om gebruik te maken van de sociale context van de school om ervaringen op te doen en in aanraking te komen met praktijkkennis van andere collega's. Tot slot werd er door schoolopleiders en lio's niet gereflecteerd op ervaringen in lessen vanuit een transferperspectief. De bijeenkomsten leken sterk op bijeenkomsten op het instituut maar

dan uitgevoerd op school en leveren op deze manier geen bijdrage aan een didactiek van werkleren.

Deel twee. Dit deel van het proefschrift (de hoofdstukken 3, 4 en 5) is gebaseerd op het onderzoek naar de begeleiding door mentoren en schoolopleiders met behulp van de CMA aanpak die in het kader van dit onderzoek is ontworpen.

Hoofdstuk 3: de CMA-begeleidingsaanpak beschreven en geëvalueerd. In dit hoofdstuk wordt om te beginnen de CMA begeleidingsaanpak theoretisch onderbouwd. Door te participeren in de dagelijkse praktijk van de school worden lio's leraar (ten Dam & Blom, 2006) en praktijkkennis van ervaren docenten kan hen daarbij helpen. Delen van praktijkkennis is echter niet vanzelfsprekend en vraagt een begeleidingsaanpak die dat ondersteunt. Deze begeleiding is, naast de mogelijkheden die de school de lio biedt (affordance) en de wijze waarop de lio kiest daarvan gebruik te maken (agency), deel van een didactiek van werkleren (Billett, 2001a, 2002a).

Mentoren kunnen, als ervaren leraren, lio's helpen om ervaringen in de praktijk te bediscussiëren en te begrijpen (Loughran, 2006). Uitgangspunten van de ontwikkelde aanpak zijn de door Wong et al. (2005) geformuleerde aspecten van effectieve begeleiding: (a) er is een duidelijke structuur, (b) de begeleiding is gericht op professionele ontwikkeling en (c) samenwerking tussen deelnemers wordt benadrukt. De aanpak is afgeleid van het Collaborative Apprenticeship Model (Glazer & Hannafin, 2006), waarin de ondersteuning van het leren van professionals gebaseerd is op interacties tussen nieuwkomers en experts. Leervragen van lio's zijn een belangrijk aandachtspunt in de begeleiding (Endedijk, 2010; Eraut, 1994; Harrison et al., 2006).

De aanpak is uitgetoetst op een school voor voortgezet onderwijs door een mentor, een lio en een schoolopleider. Het team was tevreden over de gestructureerde aanpak maar zag geen verschillen met hun gebruikelijke begeleidingsgesprekken. Vervolgens is de aanpak op een tweede school uitgetoetst door drie teams. In dit hoofdstuk wordt het evaluatieonderzoek onder de deelnemers op de

laatste school beschreven. Centraal stond (1) de tevredenheid van de deelnemers met de effectiviteit van de begeleidingsaanpak en (2) de condities die volgens hen bijdroegen aan die effectiviteit.

Het onderzoek liet zien dat alle deelnemers tevreden waren over het werken volgens de CMA aanpak, zij het niet allemaal in dezelfde mate. Het observeren van de mentor leverde studenten nieuwe inzichten op, de gesprekken over de lessen waren diepgaander dan de deelnemers gewend waren en genereerden nieuwe leervragen. Mentoren en studenten leerden van elkaar en tijdens het samen lesgeven kon de mentor de lio ondersteunen op een veilige manier. De schoolopleiders kregen meer zicht op de ontwikkeling van de studenten en hun rol in de begeleiding.

Belangrijke voorwaarden die bijdroegen aan de tevredenheid hadden betrekking op kenmerken van de begeleidingsaanpak, kenmerken van de deelnemers (zoals de bereidheid om praktijkkennis te delen en risico's te nemen) en organisatorische kenmerken (als tijd en afstemming met schoolopleiders). Meer en betere professionalisering van begeleiders bleek belangrijk, evenals verdere organisatorische inbedding van de aanpak. Studenten zouden op het instituut beter voorbereid moeten worden op het werkleren en het kritisch aanboren van de praktijkkennis van hun begeleiders.

Hoofdstuk 4: verschil in waardering en relatie met implementatie zoals bedoeld. Basis voor deze deelstudie is het in hoofdstuk 3 gevonden verschil in waardering voor de effectiviteit van de CAM begeleidingsaanpak tussen teams. De teams die het meest van elkaar verschilden zijn nader onderzocht. Het ene team gaf aan de structuur van de aanpak te waarderen maar zag geen verschil met de begeleidingsgesprekken die zij gewend waren te voeren, het andere team was erg tevreden over de grotere diepgang van de gevoerde gesprekken die de aanpak bewerkstelligde. Daarnaast constateerden ze dat leervragen van lio's eerder opkwamen dan tijdens de gebruikelijke gesprekken. De mogelijkheid om ook tijdens het lesgeven te begeleiden werd als belangrijk gezien. Centrale vraag was of dit verschil in tevredenheid verband hield met de mate waarin en manier

waarop de mentor erin slaagde praktijkkennis te delen en gebruik maakte van modelling.

In hoofdstuk 4 wordt om te beginnen het begrip ‘praktijkkennis’ theoretisch verdiept. Als de belangrijkste kenmerken van praktijkkennis werden gezien(a) het *gesitueerde* karakter van de kennis, die vaak onbewust en moeilijk te delen is (b) de *diversiteit* aan kennisdomeinen nodig voor alle verschillende professionele activiteiten van een leraar en (c) *de organisatie en verknoottheid* van kennis op een manier die het mogelijk maakt het leren van leerlingen daadwerkelijk mogelijk te maken en te ondersteunen. Op basis van de literatuur werden vijf domeinen van praktijkkennis onderscheiden. De verschillende manieren waarop mentoren hun kennis kunnen *modellen* is verder beschreven en negen manieren van *modellen* werden onderscheiden om praktijkkennis te delen. Appendix H biedt een overzicht van de domeinen van praktijkkennis en de manieren van modellen.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de voor- en nagesprekken van het relatief tevreden en het relatief ontevreden team kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd en vergeleken in een contrasterende case studie.

Kwantitatieve analyse wees uit dat er in de gesprekken van het relatief tevreden team meer praktijkkennis werd gedeeld en dat de mentor daarbij meer verschillende manieren van *modellen* gebruikte. In het tevreden team was de aandacht voor de leervragen van de lio hoger dan in het relatief ontevreden team. Hoewel de verschillen significant waren, was de samenhang met de tevredenheid over de aanpak niet sterk.

Uit de kwalitatieve analyse bleek dat in de gesprekken door beide mentoren werd gepraat over die aspecten die zij belangrijk vinden in de context van de actuele lespraktijk. In het minder tevreden team werd vooral gepraat over het (geplande en daadwerkelijke) handelen van de lio en de mentor terwijl in team twee ook de relatie met en het effect op het leren van leerlingen werd bediscussieerd.

Voorzichtig mogen we concluderen dat het meer tevreden team, het team dat aangaf niet alleen de structuur te waarderen maar ook verschil te zien in de diepgang van de gevoerde gesprekken, de begeleidingsaanpak meer uitvoerde op een manier zoals beoogd.

Ook werd duidelijk dat de teams verschilden in de wijze waarop het leraarsgedrag besproken werd. In het team dat geen verschil zag met de gebruikelijke voor- en nabesprekingen stond centraal ‘wat doet deze leraar (in opleiding)’ om, in ieder geval een deel van, de beoogde uitkomsten met leerlingen te realiseren. In het tweede team was er ook aandacht voor de bredere professionele verantwoordelijkheid van de leraar in het algemeen en voor het leren van leerlingen in het bijzonder.

Hoofdstuk 5: begeleiden tijdens het lesgeven. Opleiden in de school betekent dat lio’s participeren in de dagelijkse onderwijspraktijk en dat in de begeleiding het handelen en denken van kundige leraren toegankelijk voor hen wordt (Hagger & MacIntyre, 2006; Van de Ven, 2009). Deze begeleiding moet ook tijdens het lesgeven zelf worden gegeven (Edwards et al., 2002). Samen lesgeven biedt mogelijkheden voor de mentor dit te doen door gebruik te maken van ‘*modelling*’ en ‘*scaffolding*’ (Collins, 2006; Herrington, 2006).

Kenmerken van samen lesgeven zijn de gedeelde verantwoordelijkheid voor de gehele les (in tegenstelling tot team teaching waarbij taken verdeeld worden). De gedeelde verantwoordelijkheid wordt zichtbaar in aandacht voor elkaar en in coöperatief gedrag in de klas. Daarnaast moet er tijdens het lesgeven door de ene leraar ruimte zijn voor de ander om ‘in te stappen’, een bijdrage te leveren aan de les, en weer ‘uit te stappen’ (Martin, 2009).

Met behulp van een beschrijvende meervoudige case studie is het samen lesgeven van vier teams op twee scholen onderzocht. Centraal stonden (1) de wijze van voorbereiden van het samen lesgeven, (2) de manier waarop gedeelde verantwoordelijkheid vorm wordt gegeven, (3) of en hoe mentoren leraarsgedrag *modellen* tijdens de les en (4) of en hoe mentoren het lesgeven van de student ondersteunen met behulp van *scaffolding*.

Hoewel samen lesgeven niet gebruikelijk is, werd het door vrijwel alle deelnemers positief beoordeeld. Uitzonderingen waren een lio, die er de voorkeur aan gaf alleen les te geven en een mentor die dacht dat een situatie waarin mentor en lio samen lesgeven voor de leerlingen verwarrend zou zijn. *Modellen*, door tijdens het lesgeven van de lio als

leraar op te treden (bijvoorbeeld door uitleg te complementeren, aanvullende vragen te stellen aan leerlingen) werd door 3 van de 4 mentoren gedaan en door 3 van de 4 lio's positief beoordeeld. *Scaffolding*, door middel van het geven van advies en/of het bespreken van mogelijkheden tijdens het lesgeven van de lio (bijvoorbeeld in een korte *time-out*), werd door slechts één mentor gedaan en positief beoordeeld door mentor en lio.

Modelling en *scaffolding* tijdens het gezamenlijke lesgeven bood lio's mogelijkheden om hun mentor te observeren (bij *modelling*) of kort te overleggen (bij *scaffolding*) en vervolgens te oefenen met nieuw gedrag. In de nagesprekken werd echter weinig terug gekomen op het waarom van het mentorgedrag of de geopperde suggesties tijdens *modelling* of *scaffolding*.

Bij het begeleiden tijdens het samen lesgeven bleken drie aspecten een rol te spelen: (1) overtuigingen met betrekking tot de manier waarop een lio leraar wordt en de invloed van begeleiding op dat proces, (2) de bezorgdheid van de mentor over het mogelijke effect op leerlingen als twee leraren les geven en (3) het proces van het samen lesgeven en het begeleiden. In het bijzonder werden genoemd het vinden van (a) manieren om samen les te geven met goed lopende en natuurlijke overgangen, (b) manieren om hulp te vragen en het 'juiste' moment om, op een veilige manier, hulp te geven. Tot slot werd genoemd (c) de keuze te maken voor *modellen* of *scaffolds* als begeleiding.

De begeleidingsaanpak en het daarmee verbonden delen van praktijkkennis met behulp van *modelling* en *scaffolding*, werd gezien als een bruikbare vorm van begeleiding en daarmee van een didactische aanpak van het werkleren van lio's. Appendix I geeft een overzicht van de *modelling* en *scaffolding* acties tijdens de gesprekken en het lesgeven.

Conclusies en suggesties voor verder onderzoek

De begeleiding door schoolopleiders tijdens de beschreven bijeenkomsten op school bleek te beperkt om een daadwerkelijke bijdrage aan de didactiek van het werkleren van lio's te bieden. Meer aandacht voor algemene, gedeelde kennis waaraan lio's met behulp van hun ervaring-

en een eigen persoonlijke betekenis kunnen geven (Tsui, 2009), lijkt daarvoor belangrijk. Ook in samenwerkingsverbanden blijven scholen en instituten verschillende werelden (Beck & Kosnick, 2002; Zeichner, 2010). Bijeenkomsten op school kunnen een mediërende functie krijgen tussen leeractiviteiten op het instituut en in de praktijk. Meer onderzoek is nodig naar de leeractiviteiten in deze bijeenkomsten en de hulpmiddelen die nodig zijn om een didactiek van werkleren verder vorm te geven. Schoolopleiders en instituutopleiders, zouden zich moeten ontwikkelen tot 'boundary spanners' (Sandholz & Finan, 1998, p. 24⁵). Met deze term worden professionals aangeduid die de sociaal-culturele grenzen tussen school en instituut overschrijden, daardoor met een voet in beide praktijken komen te staan en zich genoodzaakt zien elementen uit beide praktijken met elkaar te verbinden (Akkerman & Bakker, 2011; Tsui & Law, 2007). Om de affordances van school en instituut beter te benutten zouden, in samenwerking tussen instituutopleiders en schoolopleiders, instituutactiviteiten en schoolactiviteiten beter op elkaar afgestemd moeten worden. Meer onderzoek is nodig naar deze samenwerking en wijze waarop schoolopleiders en instituutopleiders zich kunnen ontwikkelen als 'boundary spanners'.

De collaborative mentoring approach (CMA) maakt het voor lio's mogelijk werk en leren te integreren. Deze integratie is een belangrijke bijdrage die de school kan leveren aan het ontwikkelen van leraarcompetenties en de daarmee verbonden praktijkkennis. De begeleiding met behulp van CMA gericht op het delen van praktijkkennis door middel van *modelling* en *scaffolding* wordt door de deelnemers aan dit onderzoek gezien als bruikbaar in de dagelijkse praktijk en, hoewel niet eenvoudig, als een veelbelovende bijdrage aan een didactiek van werkleren.

Rolwisselingen tussen handelen als leraar en als lerarenopleider (bijvoorbeeld tijdens het samen lesgeven) zijn niet eenvoudig. Meer onderzoek is nodig naar wanneer en op welke wijze dit in de praktijk gerealiseerd kan worden door mentoren. Lio's zouden beter voorbereid moeten worden op werkleren. Verder (ontwerp)onderzoek met betrekking tot de voorbereiding van mentoren en lio's is nodig.

Hoewel praktijkkennis een belangrijke hulpbron kan zijn bij het leren onderwijzen van lio's, is de praktijkkennis van de mentoren in dit proefschrift niet onderzocht. Dat geldt ook voor de effecten van de begeleiding op het handelen (onderwijzen) van de lio. Voor beide aspecten is vervolgonderzoek nodig.

Praktische implicaties

Dit proefschrift heeft implicaties voor opleiden in de school en voor de professionele ontwikkeling van mentoren in het bijzonder. Voor de meeste mentoren zal modelling en scaffolding, gericht op het delen van praktijkkennis, nieuw zijn. Mentoren hebben daarom ondersteuning nodig, niet alleen in formele opleidingsarrangementen maar ook in de vorm van werkleren, begeleid door instituuts- en schoolopleiders. Bovendien moeten op school randvoorwaarden worden gerealiseerd om deze manier van begeleiden mogelijk te maken. Tijd om op deze manier te leren begeleiden is belangrijk maar schaars. De instituutsopleider (hetzij ook werkzaam op school of als meer incidentele bezoeker) zou een rol kunnen spelen door rolmodel voor de mentor te worden naast hun aandacht voor de lio. Andere randvoorwaarden zijn bijvoorbeeld de afstemming met schoolopleiders en andere mentoren, en tijd voor gezamenlijke reflectie op en verbetering van de begeleiding. Op het instituut zouden lio's beter voorbereid kunnen worden op werkleren.

Als mentoren, naast school- en instituutsopleiders, lerarenopleiders worden, biedt dit mogelijkheden om de opleidingsrollen tussen school en instituut beter te verdelen en op die manier de affordances van school en instituut in een samenwerkingsverband zo goed mogelijk te benutten.

Notes

- ¹ Hedendaagse instituten kunnen zowel onderdeel zijn van hogescholen als van universiteiten.
- ² Met 'lio' wordt zowel de leraar in opleiding bij een hogeschool als de dio (docent in opleiding) bij een universitaire lerarenopleiding (ULO) bedoeld.
- ³ Er zijn veel termen in omloop waarmee dagelijkse begeleiders op partner scholen worden aangeduid (zie Liebrand, 2008). In deze studie worden ze aangeduid met 'mentor' en zijn het vakdocenten die hetzelfde vak doceren als hun lio.
- ⁴ Er bestaat (nog) geen goed equivalent voor het Engelse woord 'modellen'. Het omvat veel meer dan 'rolmodel zijn'. Daarom is er voor gekozen ook in de Nederlandse samenvatting de Engelse term te gebruiken. Dit geldt ook voor 'scaffolding' een tweede manier van begeleiden die een rol speelt in dit onderzoek.
- ⁵ Zeichner (2010, p. 94) noemde deze opleiders 'hybrid teacher educators'. Bolhuis et al., 2010 spreken over 'boundary crosser' en Akkerman et al., (under review, p. 1) over 'brokers'.

