

Vraaggestuurd samenwerken aan Samen Opleiden

Harry Stokhof, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Bregje de Vries, Vrije Universiteit Amsterdam
Martine Derks, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting

‘Samen in de school opleiden’ is een ingeburgerde praktijk in Nederlandse lerarenopleidingen. In het samenwerkingsverband Samen Opleiden in de regio Arnhem Nijmegen werken instituutopleiders en schoolopleiders - samen met aanstaande leraren- aan opleiden, professionalisering én de pedagogisch-didactische schoolontwikkeling in opleidingsscholen. Dit vraagt van instituutopleiders dat zij als ‘boundary crossers’ opereren op het snijvlak tussen de twee professionele werelden van opleidingsinstituut en opleidingsscholen. In deze nieuwe rol worden instituutopleiders geacht samen met de schoolopleiders vraagarticulatie in het team rond ontwikkelthema's te begeleiden en hierin ruimte te bieden voor individuele ontwikkelvraagstukken van (aanstaande) leraren. Om instituutopleiders te ondersteunen in dit complexe begeleidingsproces van vraagarticulatie, is in 2016-2017 ‘het scenario voor de begeleiding van vraaggestuurd samenwerken’ geïntroduceerd als begeleidingsmethodiek. Flankerend onderzoek heeft verkend in welke mate werken met dit scenario ondersteuning biedt voor de rolopvatting en roluitvoer van instituutopleiders als procesbegeleiders van vraagarticulatie in de opleidingsschool. De resultaten tonen dat het scenario een constructieve bijdrage kan leveren aan de procesbegeleiding van vraagarticulatie, en instituutopleiders een referentiekader kan bieden om onderling de professionele dialoog over hun rol als boundary crossers aan te gaan.

Instituutopleiders in de context van samen opleiden

‘Samen in de school opleiden’ is anno 2018 een ingeburgerde praktijk geworden in vrijwel alle Nederlandse lerarenopleidingen (Van Velzen & Timmermans, 2017). Opleiden in de school bestaat uit samenwerkingsverbanden tussen scholen (of schoolbesturen) met lerarenopleidingen die samen de verantwoordelijkheid willen nemen voor het opleiden van toekomstige leraren. Samen Opleiden kent vier hoofddoelen: a) het slechten van de kloof tussen theorie en praktijk in het opleiden van aanstaande leraren, b) het terugdringen van de uitval van startende leraren, c) het ondersteunen van professionalisering van leraren en d) het scheppen van een cultuur van ‘een leven lang leren’ en ‘leren leren’ (Ministerie OCW, 2005). Samen Opleiden betekent voor de deelnemende opleidingsscholen dat er naast het lesgeven aan leerlingen een tweede primaire proces in de school plaatsvindt, namelijk het leren van (aanstaande) leraren.

In Samen Opleiden is naast aandacht voor het opleiden van (toekomstige) leraren in toenemende mate aandacht voor cocreatie op het gebied van pedagogisch-didactische vraagstukken in de opleidingsscholen (Jansen, 2017). Voor zowel opleidingsscholen als de lerarenopleiding heeft samenwerken aan deze schoolontwikkeling voordelen. Voor de opleidingsscholen biedt schoolontwikkeling de context voor permanente en praktijkgerichte professionalisering van

(aanstaande) leraren (Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen, & Schelfhout, 2015). Voor lerarenopleidingen biedt schoolontwikkeling uitdagende leersituaties waarin aanstaande leraren nieuwe vormen van onderwijs leren ontwikkelen en realiseren, en waarin zij een onderzoekende houding leren aannemen. In de samenwerking liggen mogelijkheden om op basis van zowel theoretische kennis als praktijkinzichten innovaties te onderzoeken, te ontwerpen en uit te voeren (Derks & Folker, 2017a).

Kenniskringen in de opleidingsscholen bestaande uit leraren, studenten, schoolleiders, schoolopleiders en instituutopleiders spelen een belangrijke rol om beoogde schoolontwikkeling te concretiseren voor de klassenpraktijk (Jansen, 2017; Theunissen, 2017). Deze kenniskringen kunnen opgevat worden als binnenschoolse leergemeenschappen ondersteund door een externe facilitator. In deze kenniskringen hebben de verschillende deelnemers verschillende rollen en belangen. De schoolleider is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs, de professionalisering van zijn team en de aansturing van de schoolontwikkeling. Studenten en leraren geven samen invulling aan schoolontwikkeling en leren hierin samen. De schoolopleider is vaak een leraar die zowel lesgeeft aan leerlingen als gerichte begeleiding geeft aan (toekomstige) leraren. Binnen de kenniskring krijgt de instituutopleider vaak de rol van facilitator, de externe adviseur die als procesondersteuner de groep helpt kritisch na te denken en ondersteunt in het gezamenlijk formuleren van uitdagingen en het vinden van antwoorden (Van Keulen et al., 2015).

Voor veel instituutopleiders is deze rol binnen Samen Opleiden fundamenteel anders dan die binnen de lerarenopleiding. Samen Opleiden vraagt van de instituutopleider dat deze zich losmaakt uit de vertrouwde rol van inhoudelijk expert (Derks & Folker, 2017a). Tevens is de instituutopleider niet meer de stagebegeleider die studenten visiteert op de werkplek. Al verschilt de invulling per samenwerkingsverband en opleidingsschool, de meeste instituutopleiders hebben binnen Samen Opleiden vooral een rol als procesbegeleider en kennismakelaar (Bruining & Akkerman, 2017). Dit betekent volgens Bruining en Akkerman dat een instituutopleider als boundary crosser moet leren opereren op het snijvlak tussen de twee verschillende professionele werelden van opleidingsinstituut en opleidingsscholen. Snoek (2013) voegt hieraan toe dat boundary crossers door hun positie op dit snijvlak kunnen bijdragen aan de transformatie van beide werelden.



**Samen opleiden
vraagt van de
instituutopleider
zich losmaken van de
rol van inhoudelijk
expert.**

In deze nieuwe rol als boundary crosser wordt de instituutopleider geconfronteerd met diverse vraagstukken en uitdagingen. Op de eerste plaats zoeken instituutopleiders naar de invulling van hun professionele identiteit in de context van Samen Opleiden (cf. Becuwe, 2014; Martin, Snow, & Torrez, 2011). Hoe inhoud en vorm te geven aan relatief nieuwe rollen als bruggebouwer, procesbegeleider en kennismakelaar? Hoe verhouden zich de taken van instituutopleider tot die van schoolopleider? Die onzekerheid wordt nog versterkt doordat instituutopleiders ervaren dat hun taakomschrijving niet is uitgekristalliseerd en verwachtingen ten aanzien van hun rol sterk uiteen kan lopen. Sommige schoolleiders en schoolopleiders beschouwen de instituutopleider vooral als expert met domeinspecifieke kennis, terwijl op andere scholen wordt verwacht dat de instituutopleider vooral bekwaam is als proces- en onderzoeksbegeleider.

De tweede uitdaging is om te opereren in diverse leergemeenschappen (Schaap & de Bruijn, 2015). Dit betreft zowel de samenwerking met de schoolopleiders en (aanstaande) leraren in de opleidingsscholen als de samenwerking met collega- instituutopleiders. In de kenniskring op de opleidingsschool spelen vragen als: Hoe kunnen we samen gelijkwaardig en constructief bijdragen aan opleiden en schoolontwikkeling? Hoe kunnen we de betrokkenheid van (toekomstige) leraren bij het opleiden en schoolontwikkeling optimaliseren? Welke ruimte is er voor een responsieve invulling, persoonlijke keuzes en professionele groei van de betrokkenen? (Verdonchot, 2009). Binnen de lerarenopleiding spelen vragen als: Hoe kunnen we coherent samen vorm geven aan Samen Opleiden? Hoe verhouden de ontwikkelingen van Samen Opleiden zich tot ons curriculum op het instituut? (Derks & Folker, 2017b). Een complicerende factor voor de instituutopleider hierin is dat samenwerkingsverbanden en opleidingsscholen zich in verschillende stadia van ontwikkeling kunnen bevinden. De invulling van Samen Opleiden in een samenwerkingsverband kan variëren van een afstemmingsmodel, waarin opleidingsscholen en lerarenopleiding nog gescheiden functies hebben, tot een netwerkmodel, waarin betrokken organisaties een gezamenlijke visie op onderwijs, leren en opleiden hebben en hierin nauw samenwerken (Theunissen, 2017). Bovendien verschillen opleidingsscholen binnen een samenwerkingsverband onderling ook nog eens in de mate waarin teamleden betrokken zijn, welke speerpunten gekozen zijn en welke stappen al gezet zijn in samen opleiden en schoolontwikkeling. Kortom er wordt een groot beroep gedaan op de onzekerheidstolerantie en flexibiliteit van de instituutopleider om zich consistent te verhouden tot al deze uitdagingen en vraagstukken.

Casus: professionalisering van instituutopleiders in vraaggestuurd samenwerken

De bovenstaande vraagstukken en uitdagingen voor instituutopleiders als boundary crossers zijn ook actueel in de regio Arnhem-Nijmegen door de ambities van het samenwerkingsverband Samen Opleiden. In deze regio zetten 20 schoolbesturen en HAN Pabo in op verregaande samenwerking tussen het werkveld en het opleidingsinstituut door onder andere de schoolopleiders en de instituutopleiders samen verantwoordelijk te maken voor het opleiden en professionaliseren van studenten en zittende leraren (Derks & Folker, 2017a). In deze invulling van Samen Opleiden hebben beide lerarenopleiders een volstrekt gelijkwaardige rol in zowel opleiden als professionalisering ten aanzien van schoolontwikkeling. Hierbij maakt de schoolopleider vooral gebruik van de lopende werkprocessen in de school, en is de instituutopleider vooral actief als bruggebouwer, procesbegeleider en kennismakelaar.

Het accent op de verregaande samenwerking op opleidingsscholen in de regio vraagt een extra inspanning van instituutopleiders als boundary crossers. Instituutopleiders worden geacht in samenwerking met de schoolopleiders zowel schoolontwikkeling als de opleidingspraktijk in de opleidingsscholen te begeleiden (Bakker & Akkerman, 2014). Deze procesbegeleiding is met name complex omdat meerdere doelen tegelijk beoogd worden. Vraagarticulatie rondom ontwikkelthema's moet leiden tot gezamenlijke schoolontwikkeling, maar ook ruimte bieden voor verschillende individuele opleidings- en ontwikkelvraagstukken van (aanstaande) leraren. Om dit proces effectief te ondersteunen moeten de instituutopleiders de verschillen in voor-kennis, perspectieven en vragen ten aanzien van het schoolontwikkelthema van schoolleider, schoolopleider, studenten en teamleden kunnen (laten) herkennen, verkennen en afwegen.

Tevens hebben de instituutopleiders objecten of procedures nodig om effectieve samenwerking te faciliteren binnen de heterogene groep van (toekomstige) leraren. De verkenning van individuele ontwikkelvragen zou ten slotte moeten leiden tot gezamenlijke voorstellen voor het verbeteren van bestaande praktijken. We verwijzen in de rest van dit artikel naar dit complexe begeleidingsproces als ‘vraagarticulatie’.

Om instituutopleiders te ondersteunen bij de vraagarticulatie op de opleidingsscholen is in het schooljaar 2016-2017 het werken met het ‘scenario voor de begeleiding van vraaggestuurd leren’ (Stokhof, De Vries, Bastiaens, & Martens, 2017) geïntroduceerd. Het scenario kan beschouwd worden als een ‘cross boundary object’ dat instituutopleiders helpt om de leerpotentie van de samenwerking tussen werkveld en opleiding te concretiseren en te coördineren (Gulikers & Oonk, 2016). Het scenario biedt handvatten om inzichtelijk te maken hoe er vanuit verschillende rollen naar ontwikkelthema's wordt gekeken en hoe deze perspectieven zich van elkaar onderscheiden of aanvullen. Tevens biedt het scenario een procedure om effectieve samenwerking mogelijk te maken, waarbij er veel ruimte is voor de verschillende initiatieven die samen bijdragen aan het centrale doel. Tot slot is het scenario er opgericht om te komen tot gezamenlijke kennisconstructie die bijdraagt aan verbetering van bestaande praktijken. Om deze doelen te realiseren is het scenario gebaseerd op vier principes die in vijf opeenvolgende fases een concrete invulling krijgen (Figuur 1).

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 | Fase 5 |
|-------------------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | Vorbereiding | Introductie | Vragen stellen | Kennisbouwen | Evaluatie |
| <i>conceptueel overzicht</i> | identificatie kernconcepten | inventarisatie voorkennis | verkenning kernconcepten | verdieping van kernconcepten | reflectie op kernconcepten |
| <i>ruimte voor vragen</i> | anticiperen op leervragen | oproepen van nieuwsgierigheid | leervragen formuleren | beantwoorden en uitwisselen | reflectie op vraag en antwoord |
| <i>gezamenlijk verantwoordelijk</i> | schoolleider schoolopleider instituutopleider | alle betrokkenen in kenniskring | alle betrokkenen in kenniskring | alle betrokkenen in kenniskring | alle betrokkenen in kenniskring |
| <i>visuele ondersteuning</i> | ontwerp expertmindmap | maken teammindmap | teammindmap als vraagfocus | uitbreiden teammindmap | reflectie op teammindmap |

Figuur 1. Overzicht op ontwerpprincipes en fases van het scenario voor vraaggestuurd samenwerken.

De vier ontwerpprincipes in het scenario zijn: 1) verwerven van een conceptueel overzicht, 2) ruimte bieden aan potentiële vragen, 3) collectief verantwoordelijkheid nemen voor beantwoorden en kennisdelen en 4) visualisatie van het vraaggestuurde proces. Deze ontwerpprincipes sluiten goed aan op de voorwaarden om vraagarticulatie te ondersteunen op de opleidings-

scholen. Op de eerste plaats biedt het verwerven van een conceptueel overzicht alle betrokkenen kansen om zicht te krijgen op aanwezige voorkennis en verschillende perspectieven op het ontwikkelthema. Ten tweede biedt het verkennen van potentiële vragen en ontwikkelwensen de deelnemers de autonomie om vanuit eigen competenties te verkennen hoe zij een persoonlijk betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan het centrale doel. Door vanuit een gezamenlijk conceptueel overzicht te starten kan de kennisuitwisseling vanuit meerdere perspectieven worden gevoed en kunnen oplossingsvoorstellen betekenisvol ingebed worden. Door dit proces te visualiseren kunnen (toekomstige) leraren gemakkelijker keuzes maken hoe zij daar met lerarenopleiders aan willen en kunnen werken om vervolgens ook de inzichten daarover in teambesprekingen met elkaar te delen.

De instituutopleiders hebben in het schooljaar 2016-2017 tijdens vijf professionaliserings-bijeenkomsten kennis gemaakt met het scenario. In de eerste bijeenkomst werd uitleg gegeven over de vijf opeenvolgende fases in vraaggestuurde begeleiding van het scenario. In de Voorbereidingsfase verkennen instituutopleiders samen met schoolleider en schoolopleider het schoolontwikkelthema door een expertmindmap te maken en brainstormen zij over mogelijke leerwensen. In de Introductiefase wisselen de leden van de kenniskring hun voorkennis over het thema uit en wordt deze gevisualiseerd in een teammindmap. In de fase van Vragen stellen brainstormen de betrokkenen over mogelijke ontwikkelwensen. In de vierde fase van Samen kennisbouwen kiezen betrokkenen ontwikkelwensen die zij gaan onderzoeken in de eigen praktijk. Na verloop van tijd worden ervaringen en antwoorden met elkaar gedeeld in de kenniskring en wordt de collectieve kennisconstructie zichtbaar gemaakt in de teammindmap. Tenslotte wordt in de Evaluatiefase de betekenis van individuele antwoorden voor gezamenlijke oplossingsrichtingen besproken in het perspectief van de schoolontwikkeling. In de daarop volgende professionaliseringsbijeenkomsten werd per fase ingezoomd op de verschillende manieren om de onderliggende principes in de praktijk te brengen. In elke bijeenkomst was er voor discussie. Naarmate het traject vorderde werden de bijeenkomsten meer gericht op de uitwisseling van ervaringen met de procesbegeleiding in de opleidingsscholen.

Flankerend onderzoek

Om de impact van de professionalisering op de instituutopleiders te bepalen, is flankerend evaluatieonderzoek uitgevoerd naar de onderzoeksvraag: "In welke mate ervaren instituutopleiders het scenario als ondersteuning voor hun rolopvatting en roluitvoer als procesbegeleiders van vraagarticulatie in de opleidingsschool?" Om deze onderzoeksvraag nader te concretiseren zijn vier deelvragen opgesteld. De eerste deelvraag richt zich op de roluitvoering, geoperationaliseerd als het daadwerkelijk gebruik van het scenario. De mate van daadwerkelijke uitvoering geeft een indicatie of de professionalisering de deelnemers voldoende toerust voor praktische toepassing van het scenario als methodiek voor vraagarticulatie. De tweede deelvraag richt zich op waardering van het scenario, geoperationaliseerd als de kenmerken: meerwaarde, aansluiting, complexiteit, uitprobeerbaarheid en zichtbaar succes (Rogers, 2003). De derde deelvraag betreft de rolbeleving van de instituutopleiders, geoperationaliseerd als de ervaren gevoelens van competentie, autonomie en relatie tijdens de vraagarticulatie (Ryan & Deci, 2000). Ten slotte richt de laatste deelvraag zich op het toekomstig gebruik van het scenario. In welke mate achten

instituuftsopleiders het waarschijnlijk dat zij onderdelen van het scenario blijven gebruiken voor vraagarticulatie?

De primaire bron van data in dit onderzoek is een vragenlijst die door de instituutsopleiders werd ingevuld na afloop van de professionalisering aan het einde van het schooljaar. In de vragenlijst werd gevraagd naar a) de mate van toepassing van het scenario in de vraagarticulatie, b) de waardering van de kenmerken van het scenario (meerwaarde, aansluiting, complexiteit, uitprobeerbaarheid, zichtbaar succes), c) de mate van ervaren autonomie, competentie, relatie in de procesbegeleiding met het scenario en d) de waarschijnlijkheid van toekomstig gebruik. Naast meerkeuzevragen hadden de respondenten bij elke categorie gelegenheid om toelichting te geven in open vragen. Om de data ten aanzien van de uitvoering te trianguleren zijn ook producten van de opleidingsscholen verzameld zoals mindmaps en ontwikkelwensen.

In totaal namen 20 instituutsopleiders van 25 opleidingsscholen deel aan de professionalisering. Instituutsopleiders vulden de vragenlijst steeds in voor elke samenwerking met een school. Op één na vulden alle instituutsopleiders de vragenlijst in. Van de vijf collega's die twee scholen begeleidde, hebben drie de vragenlijst voor beide scholen ingevuld. In totaal zijn 22 vragenlijsten ingevuld.

Resultaten

Uitvoering van scenario (roluitvoering)

Om de mate van uitvoering van het scenario te bepalen, is gevraagd welke activiteiten in welke fases zijn toegepast in de opleidingsscholen. Het overzicht hiervan staat in Tabel 1. In Tabel 1 valt op dat het scenario niet op alle scholen in zijn geheel is toegepast. Op circa 75% van de scholen zijn de belangrijkste activiteiten uit de eerste drie fasen uitgevoerd. Dit percentage daalde sterk voor de laatste twee fasen. Op circa 30% van de scholen zijn alle fases volgens het scenario doorlopen. In de toelichtende opmerkingen worden hier uiteenlopende redenen voor gegeven. De eerste stappen van het scenario lijken meer aan een bestaande behoefte te voldoen, namelijk het bieden van zowel overzicht op het ontwikkelthema als vraagarticulatie. De stappen van samen kennis bouwen en evalueren lijken meer te vragen van de teams. Zo vraagt het samen kennis bouwen om (geplande) gezamenlijke momenten, die niet altijd voorzien waren. Teamleden zien niet altijd direct de meerwaarde om dit via een mindmap te gaan doen. Bovendien zijn er ook vaak bestaande alternatieven aanwezig om kennis uit te wisselen of te evalueren. Daarnaast geven respondenten aan dat het lastiger is om "grip" te houden op het proces nadat (toekomstige) leraren aan de slag zijn gegaan met een ontwikkelwens of vraag. Vaak maakte de organisatie en planning op de school het niet mogelijk om alle fases zoals beoogd te doorlopen, en hebben respondenten geïmproviseerd.

Waardering kenmerken van scenario voor begeleiding

Naast de inventarisatie van de uitvoering van het scenario is aan de instituutsopleiders gevraagd om hun waardering van de kenmerken van het scenario aan te geven. Zij konden op een 7-puntsschaal scoren in welke mate zij de kenmerken van het scenario waardeerden. In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 1 Overzicht uitgevoerde activiteiten

| Fasen | Activiteiten | Uitgevoerd n=22 | % |
|----------------------------|--|--------------------|-----|
| Voorbereiding | Samen een expertmindmap gemaakt | 17 | 77% |
| | Vooraf werkvorm bedacht om voorkennis op te roepen | 15 | 68% |
| | Vooraf werkvorm bedacht om ontwikkelwensen op te roepen | 15 | 68% |
| Introductie | Oproepen voorkennis schoolontwikkelthema bij (toekomstige) leraren | 18 | 82% |
| | Uitwisselen voorkennis tussen (toekomstige) leraren | 20 | 91% |
| | Voorkennis structureren met (toekomstige) leraren tot teammindmap | 16 | 73% |
| Vragen stellen | Organiseren brainstorm ontwikkelwensen | 15 | 68% |
| | Formulering ontwikkelwensen met (toekomstige) leraren besproken | 14 | 64% |
| | Samen met (toekomstige) leraren selectie ontwikkelwensen gemaakt | 17 | 77% |
| | Adoptie van een ontwikkelwens door (toekomstige) leraren | 12 | 55% |
| Samen Kennis bouwen | Opbrengst ontwikkelwensen gebruikt om teammindmap uit te breiden | 6 | 27% |
| | Relaties tussen ontwikkelwensen besproken met teammindmap | 6 | 27% |
| | (Mede)verantwoordelijkheid voor ontwikkelwensen gestimuleerd | 15 | 68% |
| Evaluatie | (Toekomstige) leraren presenteren opbrengsten ontwikkelwensen | 13 | 59% |
| | Opbrengsten zijn zichtbaar gemaakt in de teammindmap | 3 | 14% |
| | Bespreken consequenties van individuele opbrengsten voor het team | 11 | 50% |
| | Vervolgacties vastgelegd n.a.v. de presentatie van de opbrengsten | 13 | 59% |
| | Vervolgvragen vastgelegd n.a.v. de presentatie van de opbrengsten | 12 | 55% |

Tabel 2 Waardering van kenmerken scenario voor begeleiding

| Waardering kenmerken scenario | Frequenties | | | | | | | M | SD |
|-------------------------------------|-------------|----|---|---|---|----|-----|------|------|
| | --- | -- | - | 0 | + | ++ | +++ | | |
| Meerwaarde voor begeleiding | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 13 | 1 | 5,23 | 1,38 |
| Aansluiting begeleidingswensen | 0 | 2 | 1 | 5 | 7 | 6 | 1 | 4,77 | 1,31 |
| Ruimte experimenteren begeleiding | 1 | 2 | 0 | 1 | 7 | 6 | 5 | 5,23 | 1,69 |
| Eenvoudig toepasbaar in begeleiding | 0 | 3 | 2 | 2 | 5 | 9 | 1 | 4,82 | 1,53 |
| Zichtbaar effect begeleiding | 0 | 5 | 1 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4,36 | 1,65 |

Uit Tabel 2 blijkt dat een meerderheid van de instituutsopleiders overwegend positief is ten aanzien van alle kenmerken. Met name 'meerwaarde', 'ruimte biedend voor experimenteren' en 'eenvoud in toepasbaarheid' scoren relatief positief (tussen de 15 en 18 positieve

beoordelingen). Ten aanzien van 'aansluiting' zijn weliswaar 14 respondenten positief, maar vijf instituutsopleiders hebben twijfels. Het minst positief wordt gescoord op 'zichtbaarheid effect', zes respondenten vinden het zichtbare succes onvoldoende. Verdere analyse laat zien dat op de opleidingsscholen, waar de uitvoering door uiteenlopende oorzaken niet (geheel) lukte, instituutsopleiders alle kenmerken structureel lager waarden.

Rolbeleving begeleidingsproces

Om de rolbeleving van het begeleidingsproces in kaart te brengen hebben de respondenten vragen beantwoord ten aanzien van de ervaren autonomie, relatie en competentie. De resultaten worden getoond in de tabellen 3, 4 en 5.

Autonomie betreft de mate waarin de begeleiders en leraren eigen keuzes konden maken in het werken met het scenario. Uit Tabel 5 blijkt dat veel respondenten ervaren dat het scenario hen zowel autonomie bood in hun begeleiding, als ondersteuning bood voor de autonomie van de betrokken (toekomstige) leraren. De instituutsopleider die autonomie op meerdere aspecten als onvoldoende ervaarde was actief op één school. Deze respondent gaf aan dat "de schoolleiding de selectie van ontwikkelwensen bepaalde en dat de adoptie door leraren vervolgens niet geruisloos verliep. Voor ontwikkeling moet er ruimte zijn en als zodanig worden ervaren."

Relatie betreft de verbondenheid en ondersteuning die de instituutsopleiders hebben ervaren van schoolleiding en (toekomstige) leraren tijdens het werken met het scenario. In Tabel 4 is zichtbaar, dat dit veelal positief is ervaren. In veel gevallen is geconstateerd dat de betrokkenheid groter werd. Een respondent gaf aan bij waardering door leraren dat de start voortvarend was, en er hoge betrokkenheid was door het adopteren van eigen ontwikkelwens. Toch bleek in het vervolg dat succes wisselend was, en dat niet alle leraren dezelfde inzet toonden bij het uitwerken van de ontwikkelwensen. Meerdere respondenten benoemen dat duidelijkere afspraken over de uitwerking van de ontwikkelwensen en *het kennisdelen in de toekomst nodig zijn, want dit gaat niet vanzelf. Bijvoorbeeld: "We hebben onze eerste ervaring opgedaan met het werken met vraaggestuurd leren. De praktijk blijkt dan hier en daar wat weerbarstig en dan is het lastig om iedereen (vooral collega's) mee te nemen/krijgen in hetzelfde spoor... Het bleek lastig voor sommige kenniskring collega's om de energie en het doel van het scenario over te brengen op de andere collega's binnen de opleidingsschool. Daar hadden we misschien meer in moeten investeren in plaats van op vertrouwen."*

Competentie betreft het gevoel vaardig en adequaat de activiteiten te kunnen uitvoeren die bijdragen aan gestelde doelen. Tabel 5 toont dat de meerderheid van respondenten die met onderdelen van het scenario gewerkt hebben, zich hierin enigszins tot zeer competent voelden. Zoals een respondent het verwoordde: "Het scenario heeft ons handvatten gegeven om op een concrete, doelgerichte en praktische manier met twee kenniskringen en heel veel studenten van verschillende studiefasen een schoolproject inhoudelijk vorm te geven. De stappen van het scenario bieden daarbij een hele fijne houvast." Of: "Gaf duidelijkheid. Overzichtelijk. Je kunt goede keuzes maken." Aan de andere kant gaf een respondent aan: "De mindmap werkt goed om in kaart te brengen hoe een team tegen een bepaald onderwerp aankijkt, maar maakt het tegelijk duidelijk dat er in een onderwijscontext altijd een groot aantal perspectieven tegelijkertijd een rol spelen. Al die perspectieven zijn moeilijk in een mindmap-vorm te vangen."

Tabel 3 *Ervaren autonomie*

| Vragen over ervaren autonomie | Frequenties | | | | | | | nvt | M | SD |
|---|-------------|----|---|---|---|----|-----|-----|------|------|
| | --- | -- | - | 0 | + | ++ | +++ | | | |
| Kon zelf keuzes maken invulling begeleiding | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 5 | 8 | 4 | 5,94 | 1,35 |
| Bood keuzevrijheid aan (a.s.) leraren | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 7 | 5 | 4 | 5,72 | 1,27 |
| Gaf ondersteuning aan keuzevrijheid | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 9 | 1 | 7 | 5,40 | 1,24 |
| Toekomstige leraren krijgen keuzevrijheid | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 11 | 2 | 5 | 5,64 | 1,27 |
| Scenario droeg bij aan keuzevrijheid | 1 | 1 | 0 | 2 | 6 | 6 | 1 | 5 | 4,94 | 1,52 |

Tabel 4 *Ervaren relatie*

| Vragen over ervaren relatie | Frequenties | | | | | | | nvt | M | SD |
|---|-------------|----|---|---|---|----|-----|-----|------|------|
| | --- | -- | - | 0 | + | ++ | +++ | | | |
| Leiding waardeerde maken expertmindmap | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 5 | 5 | 8 | 5,86 | 1,35 |
| Prettige samenwerking expertmindmap | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 9 | 6 | 6,31 | ,95 |
| Leiding ondersteunde ons in de uitvoering | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 8 | 6 | 3 | 5,95 | ,97 |
| Betrokkenen waardeerden ons | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 10 | 2 | 5 | 5,65 | ,99 |
| Betrokkenen waardeerden samenwerking | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 6 | 7 | 2 | 5,90 | ,91 |
| Leraren waarden begeleiding | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 12 | 1 | 3 | 5,53 | ,96 |
| Leiding waardeert begeleiding | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 14 | 0 | 3 | 5,63 | ,68 |

Tabel 5 *Ervaren competentie*

| Vragen over ervaren competentie | Frequenties | | | | | | | nvt | M | SD |
|--|-------------|----|---|---|---|----|-----|-----|------|------|
| | --- | -- | - | 0 | + | ++ | +++ | | | |
| Expertmindmap bood overzicht op thema | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 7 | 5 | 7 | 6,00 | 1,00 |
| Expertmindmap hielp tot de kern te komen | 0 | 1 | 0 | 4 | 4 | 6 | 3 | 4 | 5,28 | 1,32 |
| Mindmap versterkt afstemming met leiding | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 8 | 2 | 7 | 5,67 | ,89 |
| Teammindmap bood inzicht in voorkennis | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 9 | 1 | 8 | 5,71 | ,73 |
| Teammindmap riep ontwikkelwensen op | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 | 4 | 8 | 5,57 | 1,16 |
| Teammindmap verbind ontwikkelwensen | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 5 | 1 | 8 | 4,86 | 1,51 |
| Werken met teammindmap was makkelijk | 0 | 1 | 0 | 3 | 5 | 10 | 0 | 3 | 5,21 | 1,09 |
| Ondersteunt kennisdeling leraren onderling | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 | 8 | 3 | 3 | 5,58 | 1,21 |
| Ondersteunt kennisdeling leraren - leiding | 1 | 1 | 0 | 4 | 6 | 7 | 1 | 3 | 4,95 | 1,47 |
| Ondersteunt kennisdeling leraar - leerlingen | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 6 | 2 | 7 | 5,13 | 1,55 |
| Ondersteunt kennisdeling leerling onderling | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 9 | 5,15 | 1,81 |

Aanvullend op de bovenstaande gerapporteerde ervaringen met het scenario maakte een instituutsopleider de volgende opmerking: "Het leren van elkaar tijdens de bijeenkomsten van vraaggestuurd leren heb ik zeer gewaardeerd en als zinvol ervaren. Het zou mooi zijn om eens in kaart te brengen wat alle scholen aan het doen zijn. Welke begeleiding zij waarderen etc. Er valt nog veel winst te behalen in deze vorm van samenwerken."

Waarschijnlijkheid toekomstig gebruik als instituutsopleider

Instituutsopleiders en schoolopleiders hebben de waarschijnlijkheid aangegeven, dat zij het scenario voor vraaggestuurd werken in de toekomst gaan gebruiken. In Tabel 6 staat het overzicht van de resultaten per fase.

In deze tabel valt op dat vooral het gebruik van eerste drie fasen door circa 75% van de instituutsopleiders graag voortgezet wordt op de opleidingscholen. Daarnaast valt op dat naar mate het scenario verder doorlopen

wordt, de waarschijnlijkheid van toekomstig gebruik afneemt tot circa 60%.

De fasen kennisbouwen en evaluatie blijken dus relatief meer twijfel op te roepen. Overigens is dit patroon ook zichtbaar in andere studies en correleert sterk met het wel of niet gebruik gemaakt hebben van de laatste twee fasen.

Tabel 6 Overzicht hoeveel instituutsopleiders kiezen voor welk toekomstig gebruik

| Fasen | Keuze toekomstig gebruik | | |
|---------------------|--------------------------|---------|----------------|
| | niet | twijfel | waarschijnlijk |
| Vorbereiding | 1 (5%) | 4 (18%) | 17 (77%) |
| Introductie | 1 (5%) | 4 (18%) | 17 (77%) |
| Vragen stellen | 1 (5%) | 5 (23%) | 16 (72%) |
| Samen kennis bouwen | 3 (14%) | 7 (32%) | 12 (54%) |
| Evaluatie | 4 (18%) | 5 (23%) | 13 (59%) |

Conclusie

De onderzoeksvraag van het flankerend onderzoek was: *In welke mate ervaren instituutsopleiders het scenario als ondersteuning voor hun rolopvatting en roluitvoer als procesbegeleiders van vraagarticulatie in de opleidingschool?* De resultaten tonen dat het scenario in het algemeen positief ontvangen is door instituutsopleiders. Werken met het scenario ondersteunt het merendeel van de instituutsopleiders in de procesbegeleiding van vraagarticulatie, die leidt tot gezamenlijke schoolontwikkeling, maar ook ruimte biedt voor verschillende individuele ontwikkelvraagstukken van (aanstaande) leraren.

Opvallend in de resultaten is dat de eerste drie begeleidingsfasen in het scenario (samen voorbereiden met schoolleider en schoolopleider, samen met teamleden overzicht krijgen op schoolontwikkeling in een teammindmap en samen ontwikkelvragen te bedenken en adopteren) meestal soepel verliepen. Uit de waardering blijkt dat deze fasen gemakkelijk aansloten bij bestaande wensen en verwachtingen. De twee laatste fasen in het scenario (samen kennisbouwen en evaluatie) waren op meerdere scholen lastiger te realiseren. Deze fasen bleken complexer en meer te vragen aan begeleiding en ondersteuning dan de eerste drie fasen van het scenario. Op de scholen waar de fasen van kennisbouwen en evaluatie wel van de grond kwamen bleken een aantal factoren cruciaal: een actieve ondersteunende rol van de schoolleider, facilitering in

(overleg)tijd en de ontwikkeling van een gezamenlijke cultuur als leergemeenschap.

Meerdere factoren zijn mogelijk van invloed geweest op de mate waarin instituutsopleiders het scenario succesvol hebben kunnen inzetten in hun procesbegeleiding. Op de eerste plaats hebben veel instituutsopleiders moeten investeren in een gevoel van gedeeld eigenaarschap ten aanzien van de inzet van het scenario op de opleidingsscholen (cf. Becuwe, 2014). Op een aantal scholen was eerst enige weerstand: "We moeten dit nu doen van de pabo". Deze perceptie van het scenario was niet bevorderlijk voor acceptatie van de werkwijze. Als deze hobbel genomen was door een goede startbijeenkomst te organiseren, werd men over het algemeen enthousiast. Een tweede factor was de rol van de schoolleiding. Wanneer een schoolleider ofwel te dominant ofwel te afwachtend was in de uitvoering van het scenario bleek dit niet bevorderlijk voor een succesvolle inzet. Ten derde bleek het belangrijk dat de planning van het scenario paste in de dynamiek van activiteiten op de opleidingsschool. Dit bleek vooral in de uitvoering van de laatste twee fases. Er was vaak te weinig tijd voorzien in het collegiaal ondersteunen van het onderzoeken van ontwikkelwensen en de uitwisseling en evaluatie ervan. Ten vierde, bleken enkele scholen er nog 'niet aan toe' te zijn om gezamenlijk aan de slag te gaan met schoolontwikkeling of was er reeds een andere methodiek voor schoolontwikkeling gekozen. Op deze scholen konden de instituutsopleiders ervoor kiezen om het scenario niet in te zetten. Per slot van rekening was het scenario een middel om het begeleidingsrepertoire van de instituutsopleider te verbreden en geen doel op zichzelf.

Het scenario ondersteunt veel instituutsopleiders bij vraagarticulatie en biedt ook ruimte bij individuele vragen.

We concluderen dat het scenario voor de begeleiding van vraaggestuurd samenwerken aan schoolontwikkeling een constructieve bijdrage heeft geleverd aan de professionalisering van de instituutsopleiders als procesbegeleiders en hen kansen biedt om op een gelijkwaardige, innovatieve manier aan vraaggestuurde schoolontwikkeling te werken.

Discussie

Uit bovenstaande conclusies kan afgeleid worden dat het scenario als boundary object een brug slaat tussen de professionele werelden van opleidingsschool en instituut door gelijkwaardige interactie tussen opleiders en (aanstaande) leraren te ondersteunen (vgl. Gulikers & Oonk, 2016; Snoek, 2013). Het scenario blijkt als boundary object flexibel genoeg om in meerdere contexten ingezet te kunnen worden en lijkt voldoende 'robuust' om effectief te zijn voor vraagarticulatie in verschillende teams en rond verschillende ontwikkelthema's (Bakker & Akkermans, 2014). De verwachting is daarom dat het scenario ook voor andere (regionale) netwerken van lerarenopvoedingen en scholen interessant kan zijn voor het ondersteunen van structurele samenwerking rond opleiden, professionalisering en schoolontwikkeling.

Daarnaast biedt het scenario de instituutsopleiders een gezamenlijke referentiekader om onderling de professionele dialoog over hun rol als boundary crosser aan te gaan. Doordat instituutsopleiders een vergelijkbare methodiek in de procesbegeleiding toepassen kunnen verschillen en overeenkomsten in ervaringen tussen de verschillende opleidingsscholen gemakkelijker gededd en besproken worden. Dit gezamenlijke referentiekader ondersteunt collegiale ondersteuning

ten aanzien van uitdagingen in procesbegeleiding, die zonder deze gemeenschappelijke 'taal' minder gemakkelijk tot stand komt (vgl. Kroeze & Van Veen, 2017).

Gezien de beoogde gelijkwaardigheid van instituutopleiders en schoolopleiders is aan te bevelen om de professionalisering in het gebruik van het scenario gezamenlijk te organiseren. Dit bleek in de beschreven casus helaas maar deels mogelijk en is als een beperking ervaren bij de implementatie van het scenario. Een gezamenlijk professionaliseringstraject ten aanzien van vraagarticulatie op opleidingscholen biedt meer kansen om instituutopleiders en schoolopleiders als leergemeenschap te laten functioneren die uiteindelijk als netwerkorganisatie de lokale contexten van opleidingscholen kan ontstijgen (vgl. Bruining & Akkerman, 2017).

Referenties

- Bakker, A., & Akkerman, S.F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 8-23.
- Becuwe, H. (2014). *Een exploratieve casestudie naar de interacties tussen lerarenopleiders binnen Teacher Design Teams en de rol van de coach* (Masterscriptie). Universiteit Gent.
- Bruining, T., & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten-Opleidingscholen als 21e eeuwse netwerkoledingen. In M. Timmermans & C. van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 57-69). Breda: Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON).
- Derks, M., & Folker, W. (2017a). *Samen opleiden voor de toekomst. Een leven lang leren met dynamische onderwijsprogramma's*. Praktijk in Zicht 20. Kwaliteitsreeks opleidingscholen.
- Derks, M., & Folker, W. (2017b). Boundary crossing tussen de faculteit Educatie van de Han en het scholenveld. In M. Timmermans & C. Van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 70-71). Breda: Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON).
- Gulikers, J.T.M., & Oonk, C. (2016). Boundary crossing in regioleren: Actief ondersteunen van student-stakeholder samenwerking. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beusaert, & E. de Bruijn (Eds.), *Het leerpotentieel van grenzen: Opleiden en professionaliseren in de beroepspraktijk* (pp. 226-246). Koninklijke Van Gorcum.
- Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015) Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.
- Jansen, M. (2017). Samen werken aan samen opleiden. In M. Timmermans & C. Van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 23-34). Breda: Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON).
- Kroeze, C., & Van Veen, K. (2017). Samen opleiden in twee contexten. In M. Timmermans & C. van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 39-51). Breda: Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON).
- Martin, S. D., Snow, J.L., & Torrez, C.A.F. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 23-40.
- Snoek, M. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(3), 5-6
- Stokhof, H.J.M., De Vries, B., Bastiaens, T., & Martens, R. (2017). *Mind map our way into effective student questioning: A principle-based scenario*. Research In Science Education.

- Advance online publication. doi:10.1007/s11165-017-9625-3
- Theunissen, M.W.G. (2017). *Samen Opleiden* (Lectorale rede). Hogeschool Rotterdam.
- Van Velzen, C., & Timmermans, M. (2017). Opleiden in de school / in de school opleiden. In M. Timmermans & C. van Velzen (Eds.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden* (pp. 9-21). Breda: Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON).
- Verdonschot, S.G.M. (2009). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Twente, Enschede doi:10.3990/1.9789036528757

