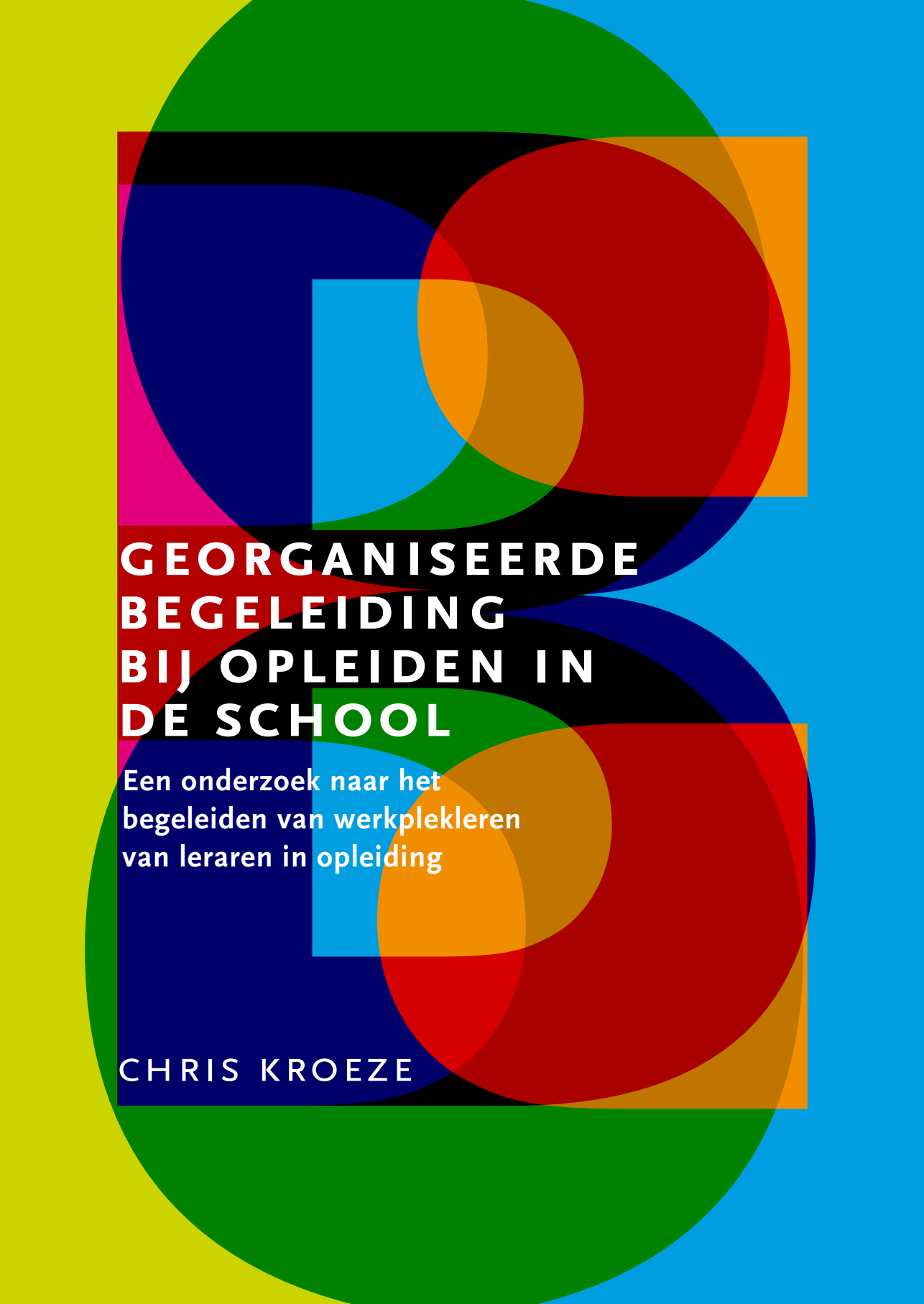




GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het
begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

CHRIS KROEZE

GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

CHRIS KROEZE

COLOFON

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

Auteur Chris Kroeze

Oplage 350 exemplaren
Vormgeving Bureau Ketel, Nijmegen
Druk Drukkerij Efficiënt, Nijmegen

ISBN 978-90-8707-031-1

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.

GEORGANISEERDE BEGELEIDING BIJ OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren
van leraren in opleiding

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 23 april 2014 om 10.15 uur

DOOR

CHRISTIAAN JAN ANTOON KROEZE

geboren op 23 november 1968
te Alblasterdam

PROMOTIECOMMISSIE

PROMOTORES	prof.dr. R.F. Poell prof.dr. L.F.M. Nieuwenhuis
COPROMOTOR	dr. R. Klarus
COMMISSIELEDEN	prof.dr. H. Baert prof.dr. J.W.M. Kessels prof.dr. P.C. Meijer prof.dr. K. van Veen

Woord vooraf

‘Life is what happens to us while we are making other plans.’

– Allen Saunders?, John Lennon?

Wie deze wijsheid ook als eerste de wereld in heeft gebracht, terugkijkend is dit de beste verwoording van de totstandkoming van dit proefschrift. Bijna acht jaar geleden begon ik plannen te maken om als onderdeel van het werken als lerarenopleider een promotieonderzoek uit te voeren. Een jaar of vier zou dat gaan duren...maar dat liep anders. De werkelijkheid van een leven als onderzoeker-opleider-vader-klusser- en tijdelijk patiënt, bleek zich van mijn plannen weinig aan te trekken... Ook het onderzoek zelf kreeg een andere invulling dan gepland. Bij de eerste verkennende fase bleek dat de praktijk niet aansloot bij de gekozen definiëringen en afgeleide aannamen. Om door te kunnen gaan moest ik eerst helder krijgen hoe de begeleiding in het echt wel vorm kreeg... het werd uiteindelijk het hele onderzoek. En tenslotte beschrijft de uitspraak als geen andere het bestudeerde fenomeen zelf. Dit onderzoek en mijn ervaringen eromheen hebben bovenal laten zien dat begeleiding is wat gebeurt, terwijl we andere plannen maken.

Dit promotieonderzoek is geïnitieerd binnen het lectoraat ‘Ontwikkelen van Competenties op de Werkplek’ van Ruud Klarus en heeft tot doel een bijdrage te leveren aan het verbeteren van de praktijk van de lerarenopleiding. Het onderzoek is mogelijk gemaakt door de faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Dit eindresultaat is tot stand gekomen dankzij de hulp van velen. Bij deze wil ik iedereen bedanken, en de volgende personen in het bijzonder;

Alle begeleiders en leraren in opleiding die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Jos Hulsker en alle leden van de professionaliseringsgroepen van OMO. Mijn collega's Régie Driessen, Ans de Klein, en Rudi Liebrand voor jullie bijdrage aan het zicht krijgen en houden op de afspraken en ontwikkelingen rondom het OidS. De

directies van het ILS en van de partnerscholen voor de ruimte om het onderzoek uit te voeren in onze praktijk. Mijn collega's van de studentenadministratie en van Bureau-Extern die me hebben geholpen bij de werving en selectie van respondenten. Juul van Ewijk voor het uitwerken van de interviews. Mary van Kronenburg, Justine van den Berg, en Jeanette Dusschooten, dank voor jullie bijdrage aan het afronden van het traject. En Titia Bredée, directeur van de faculteit Educatie, dank voor je persoonlijke betrokkenheid en alle ondersteuning en faciliteiten.

Mijn 'formele' begeleiders Ruud Klarus, Rob Poell en Loek Nieuwenhuis. Dank voor alle feedback, maar bovenal voor alle gesprekken waarin we afdwaalden van de stukken om te praten over de weerbarstige werkelijkheid van het inzetten van werkplekleren in een opleidingstraject.

Mijn 'informele' begeleiders. Miranda, het was belangrijk om niet alleen te staan in het vinden van de weg in het soms vreemde krachtenveld waarin wij ons als buitenpromovendi bevonden. Het was fijn dat ik met je van gedachten kon wisselen over onze onderzoeken naar het OidS. Klaas, wij hebben de afgelopen jaren veel gesprekken gevoerd over onderwijsonderzoek, en dankzij jou ben ik nog meer de waarde gaan zien van hele gedetailleerde exploraties van de onderwijspraktijk. En Thom, je was steeds een belangrijke gesprekspartner bij het duiden van mijn bevindingen voor de praktijk van het opleiden van leraren.

Ten slotte de meest bijzondere mensen uit mijn leven. Linda, je vriendschap is onvoorwaardelijk gebleken, ik kon altijd op je hulp rekenen. Dank voor je bijdragen aan de data-analyse en het controleren van de teksten. Pap en Mam, dank voor jullie steun en ondersteuning, zonder jullie bereidheid om vaak op te passen had ik dit traject nooit kunnen afronden. Caspar en Vera, dat jullie er zijn maakt elke dag een feestje. En Susanne, zonder jouw hulp bij dit onderzoek en het boek, maar vooral ook zonder jouw constante begrip, was het niet mogelijk geweest dit proefschrift tot stand te brengen. Jij leverde de echte prestatie!

Chris
Maart 2014

‘Als het klikt, dan gaat het vanzelf’

– begeleider Nico

‘Als het niet klikt, dan ben je d'r aan’

– leraar in opleiding Lieke

Inhoud

	ALGEMENE INLEIDING	15
1.1	Introductie Onderzoeksvraag	15
1.2	Opzet proefschrift	20

Deel 1 Verkenning van theorie en praktijk

2	ACHTERGRONDEN	27
2.1	Beleid	27
2.2	Georganiseerde begeleiding als implementatievraagstuk	34
2.3	Leren op de werkplek	36
2.4	Begeleiden van werkplekleren	40
2.5	Zeven Vooronderstellingen	44
3	ANALYSEKADER	47
3.1	Ontwikkeling analysekader	47
3.2	Zestien concepten	51
3.2.1	Formaliteit	51
3.2.2	Keuzevrijheid	53
3.2.3	Koppeling	54
3.2.4	Doel	56
3.2.5	Constellatie	62
3.2.6	Expertise	66
3.2.7	Contact	68
3.2.8	Onderwerp	70
3.2.9	Sturing	72
3.2.10	Functies	76
3.2.11	Beoordeling	78
3.2.12	Oordelen	81
3.2.13	Klik	82
3.2.14	Opbrengst	84
3.2.15	Kenmerken	89
3.2.16	Opvattingen	92
3.3	Ter afsluiting	94

4	VERKENNING VAN GEORGANISEERDE BEGELEIDING	97
4.1	Inleiding	97
4.2	Opzet en uitvoering van dataverzameling en inductieve verkenning	98
4.2.1	Respondenten	99
4.2.2	Dataverzameling en inductieve analyse	100
4.3	Uitkomst Inductieve Verkenning	102
4.4	Deductieve verkenning	107
4.4.1	Formaliteit	108
4.4.2	Keuzevrijheid	110
4.4.3	Koppeling	112
4.4.4	Doel	117
4.4.5	Constellatie	121
4.4.6	Expertise	128
4.4.7	Sturing	134
4.4.8	Beoordeling	138
4.4.9	Functies	143
4.4.10	Opbrengst	146
4.5	Conclusie en Betekenis; afsluiting deel 1	150

Deel 2 Casestudy

5	OPZET EN UITVOERING	157
5.1	Inleiding	157
5.2	Onderzoeksmethode	158
5.3	Leerwerktrajecten en respondenten	161
5.3.1	Selectie en respondenten	161
5.3.2	Verloop selectieprocedure	163
5.3.3	Respondenten	165
5.4	Dataverzameling	166
5.4.1	Interviews	167
5.5	Data-analyse	168
5.5.1	Analyse per leerwerktraject	169
5.5.2	Schrijven verslag	171
5.5.3	Member-check	171
5.5.4	Analyse op case-niveau	172
5.6	Kwaliteit van het onderzoek	173
5.7	Bescherming respondenten	175

6 GEORGANISEERDE BEGELEIDING IN VEERTIEN DIMENSIES 179

- 6.1 Inleiding 179
- 6.2 Formaliteit 180
- 6.3 Keuzevrijheid 183
- 6.4 Koppeling 187
- 6.5 Doelen 188
- 6.6 Constellatie 192
- 6.7 Expertise 195
- 6.8 Contact 196
- 6.9 Onderwerpen 199
- 6.10 Sturing 200
- 6.11 Functies 203
- 6.12 beoordelen 206
- 6.13 Oordelen 209
- 6.14 Klik 211
- 6.15 Opbrengst 212
- 6.16 Conclusie 217

7 HET TOT STAND KOMEN VAN DE BEGELEIDING 223

- 7.1 Inleiding 223
- 7.2 Over Kenmerken 226
- 7.3 De rol van opvattingen van betrokkenen 232
- 7.4 Hoe de klik van invloed is op de begeleiding 240
- 7.5 Gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden 249
- 7.6 Conclusie 253

Deel 3 De Opbrengst van dit onderzoek**8 CONCLUSIE EN DISCUSSIE 261**

- 8.1 De verkenning van georganiseerde begeleiding 261
- 8.2 Reflecties op het onderzoek 273
 - 8.2.1 Reflectie op de gebruikte methoden; kracht en beperkingen van deze studie 273
 - 8.2.2 Reflectie op het analysekader 277

8.3	Discussie	281
8.3.1	De definitie van begeleiding	281
8.3.2	Het belang van een klik	283
8.3.3	Het verloop van een begeleidingsrelatie	285
8.3.4	Handelen naar oordelen over geschiktheid; over selffulfilling prophecies	287
8.3.5	Op zoek naar het werkplekcurriculum	290
8.3.6	Kwaliteit van de opleidingsschool	291
8.3.7	Dualisering in het hbo	292
8.4	Implicaties voor de praktijk	293
8.4.1	Meer dialoog	293
8.4.2	Georganiseerde begeleiding en de klik	295
8.4.3	Naar een andere kijk op begeleiding	297
8.4.4	Concrete aanbevelingen	298

REFERENTIES

Samenvatting / Summary

SAMENVATTING 321

SUMMARY 329

Bijlagen (bijgevoegd op cd)

BIJLAGEN A: TRAJECTBESCHRIJVINGEN

1. Traject Robert-Niels-Emma
2. Traject David-Niels
3. Traject Robert-Niels
4. Traject Robert-Noëlle
5. Traject David-Erik
6. Traject Victor-Emma
7. Traject Penny-Iris
8. Traject Penny-Karin-Fiona
9. Traject Daan-Frits
10. Traject Nico-Simon
11. Traject Nico-Anneke
12. Traject Nico-Els
13. Traject Daniëlle-Karel
14. Traject Kryn-Karel
15. Traject Stefan-Noud-Esther
16. Traject Stefan-Thomas-Leo

BIJLAGEN B

1. Interviewprotocol 1
2. Interviewprotocol 2
3. Coderingslijst

Georganiseerde begeleiding
bij opleiden in de school

I

Algemene Inleiding

‘De eisen rond lerarenopleidingen worden aangescherpt, en een groter deel van dit onderwijs moet in de praktijk plaatsvinden.’ – Kabinet Rutte-Asscher (2012).

1.1 INTRODUCTIE ONDERZOEKSVRAAG

Leraren opleiden in de school

Met het aantreden van het kabinet Rutte-Asscher in oktober 2012 wordt voor het Nederlandse onderwijs het streven verwoord om in de komende regeringsperiode van *Goed* naar *Excellent* onderwijs te gaan. Als een van de middelen om dit te bereiken wordt gesproken over het verbeteren van de kwaliteit van leraren, onder meer door de eisen aan hun opleiding te verhogen, en door een groter deel van hun initiële opleiding te laten plaatsvinden in de beroepspraktijk. Met dit voornemen doelt de regering op uitbreiding van de eerder ingezette aanpak van het *Opleiden in de School* (OidS), waarmee uiting is gegeven aan de aanname dat het meer situeren van de opleiding in de praktijk, een belangrijke bijdrage zal leveren aan het ontwikkelen van de bekwaamheidseisen van aankomende leraren (Min. OCW, 2003; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2008a; 2009b; NVAO, 2007). De laatste jaren is hiervoor aangestuurd op meer samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen. De meest intensieve vorm van samenwerking is in 2009 formeel vastgelegd als de extra gesubsidieerde opleidingsvorm *Opleidingsschool* (OS): een partnerschap van één of meer scholen met één of meer lerarenopleidingen, met als uitgangspunt dat 40% van het curriculum van de lerarenopleiding is gesitueerd in de school (MinOCW, 2009a; 2011a; NVAO, 2009). Als variatie daarop is er de vorm van de *Academische Opleidingsschool* (AOS), een opleidingsschool waarbij het opleiden naast het participeren in de praktijk wordt verbonden met praktijkonderzoek en schoolontwikkeling (NVAO, 2013).

De kwaliteit van het OidS en de OS wordt bij de toetsingskaders voor accreditatie uitgewerkt aan de hand van de aanwezigheid van een afgestemd programma, de aandacht voor interne kwaliteitszorg bij alle samenwerkende partners, en de inzet van voldoende deskundig personeel dat zorgt voor een transparante studiebegeleiding (NVAO, 2009; 2013). Een verkenning van de Inspectie van het Onderwijs in 2011 (Inspectie, 2011) toont een praktijk die

wordt getypeerd door verschillen in die programma's en visies op het organiseren van deze praktijk. Het leidt, ondanks de door de betrokkenen ervaren meerwaarde, toch tot de stelling dat er nog onduidelijkheid is over de bijdrage van de praktijk aan de te bereiken bekwaamheidseisen van de lerarenopleiding (cf. MinOCW, 2009a; Inspectie, 2013); een constatering die overeenkomt met andere bevindingen, zoals bijvoorbeeld de uitkomst van een verkenning van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, van de manier waarop de bekwaamheidseisen uitwerking krijgen in de Nederlandse lerarenopleidingen (LPBO, 2010b).

Begeleiden als kwaliteitskenmerk

Een van de manieren waarop gezocht wordt naar borging van de kwaliteit van het OidS als onderdeel van de lerarenopleiding, is de begeleiding van de leraar in opleiding bij het leren op de werkplek (NVAO, 2007). De samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen en scholen maakten in de afgelopen jaren afspraken waarin professionals uit het onderwijs worden ingezet als begeleiders van nieuwe en aankomende leraren. Om deze onderwijsprofessionals op deze rol voor te bereiden zijn rond het OidS professionaliseringstrajecten opgezet die resulteren in certificering voor begeleiders. Recente verkenningen van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie, 2011; 2013) laten zien dat begeleidingsprogramma's in alle samenwerkingsverbanden een uitwerking hebben gekregen, en dat er begeleiding is georganiseerd die wordt uitgevoerd door personeel dat grotendeels voor deze taak is gecertificeerd. Wat dat precies betekent voor de bijdrage aan de beroepskwalificatie van de leraren in opleiding, blijft onduidelijk, gezien de constatering dat al die afspraken over de georganiseerde begeleiding verschillen, en dat inhoudelijke overeenstemming over doelen en visies niet zichtbaar worden; een bevinding die in lijn ligt met de bevindingen van de verkenning van de praktijk van het LPBO (2010) en die leidt tot de stelling dat de begeleiding bij het Opleiden in de School als onderdeel van de lerarenopleiding meer afstemming behoeft, om duidelijk te krijgen wat daarvan de bijdrage is aan het realiseren van de beroepsstandaard. Als het de bedoeling is om het participeren in school een nog groter onderdeel te laten zijn van een lerarenopleiding die aan hogere eisen moet gaan voldoen (Kabinet Rutte-Asscher, 2012), dan is het niet wenselijk dat van één van de kwaliteitskenmerken enkel kan worden geconstateerd dat er organisatorisch wel in wordt voorzien, maar dat de inhoudelijke bijdrage niet goed zichtbaar is. Dit kan wellicht niet als probleem worden aangemerkt op grond van de gedachte dat met training en certificering de kwaliteit van de begeleiding op het niveau van de individuele lerarenopleidingen wordt vastgelegd, en dat zo in de professionaliteit van de begeleiding wordt voorzien (Inspectie, 2011; 2013). Uit een inventarisatie van Liebrand (2008) blijkt echter dat voor de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school, geen gedeeld kader bestaat van termen en taakomschrijvingen voor de begeleiding. Daarmee kan er dan

ook geen sprake zijn van eenduidigheid ten aanzien van de kwaliteit van de begeleiding, die training en certificering voortbrengt. Het is onduidelijk wat certificering voor de kwaliteit van begeleiding betekent, als er geen eenduidig kader is dat definieert wat die begeleiding moet zijn. De inventarisatie van Liebrand (2008) toont een praktijk met een dusdanig gebrek aan inhoudelijke overeenstemming, dat hij zelfs stelt dat er sprake is van een verwarrende praktijk bij de Nederlandse lerarenopleidingen; een verwarring die bij interne evaluaties en gesprekken over de praktijk van het OidS nog steeds regelmatig wordt opgemerkt door de verschillende partijen (zie bv. ADEF, 2013). Zeker scholen die met meerdere opleidingen werken, hebben last van alle verschillende eisen aan - en (taak)beschrijvingen van de begeleiding. Als de certificering van de begeleiders al die verschillen volgt in de afzonderlijke situaties, dan kan de praktijk van de begeleiding niet zomaar worden gezien als een vanzelfsprekende bijdrage aan het Opleiden in de School. Zeker niet omdat de toetsingskaders voor kwaliteit enkel uitspraken doen over de aanwezigheid van afspraken over begeleidingen, maar geen richtlijnen geven voor de invulling van deze georganiseerde begeleiding zelf (zie NVAO, 2009; 2013). Dit leidt tot vragen naar de aard van het Opleiden in de School en hoe eenduidig en vanzelfsprekend de bijdrage is die het levert aan de initiële opleiding van leraren en de plaats die begeleiding daarbij inneemt.

Onderzoek

Onderzoeken zoals die van Timmermans (2012), die de kwaliteit van de opleidingsschool proberen te beschrijven aan de hand van het leerproces van de leraar in opleiding zoals dat vorm krijgt uit een samenspel tussen *affordance* en *agency*, maken inzichtelijk dat er geen sprake is van een duidelijke didactiek of zelfs van een overeenkomende invulling van het werkplekleren op de scholen, laat staan dat het een duidelijk uitgewerkt onderdeel vormt van de opleiding. Timmermans constateert dat begeleiding een van de factoren is die het leerproces beïnvloedt, en dat de invloed van de individuele begeleider op de kwaliteit van de begeleiding groter is dan die van de leeromgeving, ofwel van de specifieke school. Maar tegelijkertijd ziet zij geen eenduidige bijdrage van de begeleiding aan het opleiden in de school. Een beeld dat ook door bijvoorbeeld Van Velzen en Volman (Van Velzen & Volman, 2009; Van Velzen et al., 2012; Van Velzen, 2013) wordt geschetst naar aanleiding van onderzoek naar bruikbare didactiek bij het Opleiden in de School.

De onduidelijkheid over de bijdrage van begeleiding aan het OidS is echter niet beperkt tot de Nederlandse situatie. Een overzicht van het internationale wetenschappelijk onderzoek laat eveneens zien dat er sprake is van een veelheid aan gebruikte strategieën en tactieken ten aanzien van het begeleiden van aankomende leraren, maar laat niet zien welke strategie nu leidt tot welke bijdrage (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Dat het begeleiden van leraren in opleiding van grote betekenis kan zijn bij het leerproces in de

praktijksituatie wordt breed erkend, maar hoe die bijdrage er dan uit ziet is veel minder duidelijk (Brouwer & Korthagen, 2005; Gosh, 2012; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Grossman, Ronfelt & Cohen, 2012).

Als belangrijke manier om invulling te geven aan de praktijk van het Opleiden in de School wordt vaak gesproken over leren door te participeren in het dagelijkse arbeidsproces van de school: werkplekleren als manier om opleidingsdoelen te verwezenlijken. Soms lijkt er in de praktijk zelfs geen onderscheid te worden gezien tussen het OidS en het fenomeen van werkplekleren, en worden de onderdelen van de opleiding die worden gesitueerd in de school, aangeduid als werkplekleren (zie bv ILS, 2013; Fontys, 2013; Instituut Archimedes, 2012). Dit is een problematische vermenging, daar werkplekleren een complex en autonoom leerproces is, dat zich kenmerkt doordat het leren moeilijk is te scheiden van het werken (Poell & Van Woerkom, 2011) en waarbij vanuit verschillende rationaliteiten op verschillende uitkomsten kan worden gedoeld (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006); een leerproces dat zich bovendien kenmerkt door een grote spanning tussen het leren en het werken (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Het uitgangspunt dat dit leerproces vanzelfsprekend een bijdrage levert aan de te bereiken opleidingsdoelen is problematisch (De Vries, 1988; Tynjälä, 2008; Van der Klink, 1999).

Ook in de bredere context van het werkplekleren wordt aangenomen dat begeleiding een groot verschil kan maken, dat in de verschillende situaties van werkplekleren – al dan niet vanuit opleidingsdoeleinden – begeleiding van grote invloed kan zijn. Maar de onduidelijkheid van wat begeleiden nu precies is – of zou moeten zijn – om tot een bepaalde opbrengst te leiden wordt ook in onderzoek in de bredere context van werkplekleren niet duidelijk. Het onderzoek laat zien dat begeleiding op veel verschillende manieren kan worden ingevuld, en dat er zowel positieve als negatieve gevolgen mogelijk zijn voor de begeleide, de begeleider of de context waarbinnen het werkplekleren plaatsvindt (Ehrich, Hansford, & Tennent, 2004; Allen, Eby & Lentz, 2006; Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008). Welke invulling nu precies naar welke bijdrage aan de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar leidt, blijft echter nog onduidelijk.

De onderzoeksvraag

Vatten we het voorgaande samen dan lijkt het steeds meer inzetten van leren in de beroepscontext van de school als onderdeel van de lerarenopleiding een veelbelovende maar tegelijkertijd complexe beweging. Er zijn in de afgelopen jaren grote stappen gezet in het organiseren van een praktijk waarvan de inhoudelijke bijdrage aan de ontwikkeling van aankomende leraren wel aanmerkelijk is, maar niet eenduidig zichtbaar. Georganiseerde en geregleerde begeleiding, als een van de manieren om de bijdrage aan de opleidingsdoelen tot stand te brengen, is eveneens veelbelovend, maar ook hierbij is niet precies duidelijk welke invulling dit kent in de praktijk en welke bijdrage dit dan levert

aan het opleiden. De complexiteit van begeleiding wordt niet zomaar opgeheven door protocollen te hanteren en afspraken te maken over begeleiding, en begeleiders te laten certificeren binnen samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen. Tegen de hier geschetste achtergrond is het daarom relevant om meer zicht te krijgen op hoe de georganiseerde begeleiding concreet vorm krijgt en welke rol dit speelt bij het leren in de school als onderdeel van de lerarenopleiding. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag die in dit proefschrift centraal staat:

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

Op grond van deze onderzoeksvraag staat het begeleiden van het leren op de werkplek als onderdeel van de voltijds lerarenopleiding tot leraar voor het voortgezet onderwijs in Nederland centraal, en dan met name de begeleiding die op grond van afspraken tot stand komt. Dit onderzoek heeft daarmee relevantie voor het onderzoeksgebied van opleidingsdidactiek voor de lerarenopleiding, en voor het meer algemene onderzoeksgebied van de Human Resource Development (HRD), waar vraagstukken spelen die betrekking hebben op het begeleiden van nieuw-komende beroepsbeoefenaars die participeren in de dagelijkse beroepspraktijk. Beide onderzoeksgebieden hebben hun eigen specifieke ideeën en agenda's (Poell, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Dit onderzoek probeert belangrijke inzichten uit beide gebieden samen te brengen, om zo een bijdrage te leveren aan verbetering van de praktijk van de lerarenopleiding.

Het onderzoek richt zich op de begeleiding zoals die plaatsvindt in het kader van het Opleiden in de School. Uit verkenning van deze praktijk (zie bv Inspectie 2011, 2013) blijkt dat dit vooral een praktijk betreft van lokale afspraken tussen scholen en lerarenopleidingen, en dat daarbij over inhoudelijke programma's nog geen duidelijkheid is. Hiermee lijkt deze verschijningsvorm van begeleiding niet aan te sluiten bij het, in navolging van het werk Kram (1983), veelal gebruikte onderscheid in begeleiding op basis van een programma en begeleiding op eigen initiatief van de betrokkenen (cf. Zellers, Howard & Barcic, 2008). Wegens de afspraken over het faciliteren van begeleiding is het geen begeleiding op eigen initiatief. Maar omdat er geen sprake lijkt te zijn van inhoudelijke programma's lijkt de term 'geprogrammeerd' ook niet voldoende passend. Daarom is gekozen om de te bestuderen verschijningsvorm van begeleiding aan te duiden als georganiseerde begeleiding. De uitgangspunten van Kram zijn in dit onderzoek als analyseconcepten gebruikt om de vormgeving van deze georganiseerde begeleiding te onderzoeken (zie analysekader H3).

1.2 OPZET PROEFSCHRIFT

Om een antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag zijn drie deelstudies uitgevoerd op grond van twee afzonderlijke dataverzamelingen. De eerste dataverzameling bestaat uit vraaggesprekken die tussen januari 2007 en augustus 2008 hebben plaatsgevonden met betrokkenen van het Opleiden in de School. De tweede dataverzameling bestaat uit een casestudy op grond van vraaggesprekken, documenten en beeldopnamen die zijn verzameld bij zestien leerwerktrajecten van leraren in opleiding, die plaatsvonden tussen januari 2008 en augustus 2010.

Het onderzoek kent drie delen; 1) verkenning van theorie en praktijk, 2) een uitgebreide casestudy voor verdere verdieping, en 3) de conclusie waarin de centrale vraag beantwoord wordt. Deel drie wordt afgesloten met een discussie naar aanleiding van de bevindingen en suggesties voor de begeleidingspraktijk. Deze drie delen zijn leidend geweest voor de opzet van dit proefschrift (zie figuur 1.1).

Het eerste deel van het onderzoek is uitgewerkt in de hoofdstukken 2, 3 en 4. In hoofdstuk 2 wordt het resultaat beschreven van een verkenning van beleid, theorie en inzichten met betrekking tot OidS, werkplekieren, begeleiden en de implementatie van onderwijsbeleid. Deze verkenning wordt samengevat in zeven vooronderstellingen ten behoeve van het bestuderen van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. In hoofdstuk 3 wordt het analysekader beschreven. Uit verkenning van theorie over begeleiding, gevolgd door aanscherping aan de hand van data uit de twee dataverzamelingen, zijn in totaal zestien concepten afgeleid. Deze concepten bestaan enerzijds uit veertien dimensies om variatie in de invulling van begeleiding te beschrijven, en anderzijds uit twee vaststaande elementen die van invloed zijn op die invulling. Deze concepten zijn bij de verschillende studies in wisselende samenstelling gebruikt als kader voor beschrijving en analyse van de begeleiding. In hoofdstuk 4, de eerste deelstudie, worden de bevindingen beschreven van een verkenning van de georganiseerde begeleiding. Hierbij stond de vraag centraal hoe de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm krijgt in de praktijk van het OidS. Op een dataverzameling die bestaat uit individuele interviews, groepsinterviews en focusgroeps gesprekken zijn achtereenvolgens een inductieve en een deductieve analyse uitgevoerd. Dit leidt tot twee conclusies die uitgangspunt zijn voor verder onderzoek.

Van het tweede deel van het onderzoek wordt verslag gedaan in de hoofdstukken 5, 6 en 7. De bevindingen uit het eerste deel zijn verder onderzocht middels een uitgebreide casestudy. In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van de gebruikte methoden en technieken. In hoofdstuk 6, de tweede deelstudie, wordt aan de hand van veertien dimensies beschreven wat de casestudy toont over de invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. In hoofdstuk 7, de derde deelstudie, wordt beschreven wat de casestudy laat zien over de manier

waarop deze invulling van de georganiseerde begeleiding tot stand komt. Het derde deel van het onderzoek is uitgewerkt in hoofdstuk 8. In dit laatste deel wordt op grond van de drie deelstudies de centrale onderzoeksvraag beantwoord, op dit onderzoek gereflecteerd, de bevindingen bediscussieerd, en worden implicaties en aanbevelingen voor de praktijk besproken.



FIGUUR 1.1 Overzicht Proefschrift

Verkenning van theorie en praktijk

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

De georganiseerde begeleiding van leraren in opleiden tijdens het opleiden in de school wordt verkend in beleid en in theorie over het opleiden van leraren en het leren in de praktijk. Vervolgens wordt het analysekader gepresenteerd zoals dat in de loop van het onderzoek is geconstrueerd op grond van theoretische verkenning en de twee datasets die tijdens het onderzoek zijn verzameld. Aansluitend wordt verslag gedaan van de eerste verkenning van de praktijk van het Opleiden in de School, aan de hand van interviews met betrokkenen en gesprekken met focusgroepen bestaande uit ervaringsdeskundigen.

2

Achtergronden

In dit hoofdstuk worden de achtergronden uitgewerkt ten behoeve van het onderzoek naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School als onderdeel van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs. Allereerst wordt een overzicht gegeven van het beleid dat relevant is voor de te bestuderen praktijk, en wordt ingegaan op inzichten over het implementeren van beleid in het onderwijs. Daarna worden werkplekleren, opleiden op de werkplek, en begeleiding van werkplekleren verkend vanuit theorie. Deze verkenningen leiden tot zeven vooronderstellingen over de te bestuderen praktijk. Deze aannamen worden gebruikt bij het duiden van de bevindingen en het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag.

27

2.1 BELEID

Om zicht te krijgen op de context waarbinnen de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding plaatsvindt, is een aantal door de overheid geïnitieerde regels en regelingen van belang. Deze kaders definiëren het speelveld waarbinnen de georganiseerde begeleiding vorm krijgt. Ze leiden tot een aantal bewegingen in de praktijk van het opleiden van leraren en tot keuzen en afspraken die daarbij door scholen en lerarenopleidingen worden gemaakt.

De Wet op Beroepen in het Onderwijs

Met als doel om de kwaliteit van het onderwijs beter te kunnen beheersen en controleren is in 2004 de Wet op Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) aangenomen. Deze wet is in 2006 van kracht geworden en regelt de verschillende functies in het onderwijs en de eisen aan de personen die deze functies uitoefenen. Hiermee worden voor het voortgezet onderwijs (VO) twee afzonderlijke sets van bekwaamheidseisen onderscheiden: eisen voor leraren in het 2^e graadsgebied en voor leraren in het 1^{ste} graadsgebied. Volgend op deze wet heeft de overheid de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) de opdracht gegeven deze eisen verder uit te werken. Dit resulteerde in een overzicht in competenties, onderverdeeld in zeven gebieden die voortkomen uit vier onder-

scheiden beroepsrollen (zie tabel 2.1). Met deze competenties wordt de professionaliteit van zittende leraren beschreven en daarmee zijn ze ook richtinggevend voor de lerarenopleiding. In dit onderzoek worden deze competenties gehanteerd als kader voor de ontwikkeling en beoordeling van leraren in opleiding.

TABEL 2.1 Competentiematrix (SBL, 2007); 4 beroepsrollen en 7 competentiegebieden.

Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk			
Pedagogisch			
Vakinhoudelijk & didactisch	Samenwerken	Samenwerken	Reflectie & Ontwikkeling
Organisatorisch			

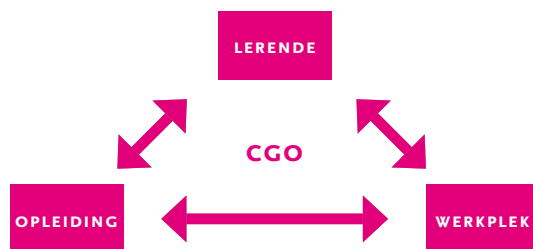
De SBL-uitwerking van de bekwaamheidseisen bleek echter te weinig concreet voor de praktijk en heeft steeds meer kritiek gekregen (LPBO, 2010; Inspectie, 2011). Eind 2011 besluit de overheid tot een nieuwe aanpak en is de SBL opgeheven. In plaats daarvan is de Onderwijscoöperatie opgericht om, onder meer met het inmiddels in gang gezette lerarenregister, verdere bijdragen te leveren aan de doelen van de Wet BIO (Min. OCW, 2013). Een van haar opdrachten is om de bekwaamheidseisen aan te scherpen, en daartoe is een voorstel in ontwikkeling waarmee de SBL-bekwaamheidseisen zullen worden vervangen (Onderwijscoöperatie, 2012a; 2012b).

Competentiegericht Opleiden

Met het van kracht worden van de Wet BIO en de uitwerking van de bekwaamheidseisen, wordt de algemene eis aan leraren met betrekking tot voldoende kwalificatie en onbesproken gedrag (conform art 23 GW) uitgebreid met de plicht van aantonen van actuele bekwaamheid in de daadwerkelijke beroepsuitoefening. Anders gezegd: een leraar moet in termen van de benoemde competenties uitleggen dat hij voldoende functioneert en ervoor zorgt dat dit zo blijft. Voor de lerarenopleidingen impliceert dit beleid dat zij met ingang van 2006 hun kwalificatie-eisen uitdrukken in competenties, en dat zij daarmee opleiden gericht op het verwerven van die competenties.

In zijn studie naar het werken met competenties in beroepsopleidingen definieert Klarus (1998) competenties als *de geïntegreerde cognitieve en praktische (...) beroepsvaardigheden waarmee een bepaalde beroepsmatige doelstelling wordt gerealiseerd* (p.40). Hiermee wordt de gedachte uitgedrukt dat competenties bestaan uit dat wat je moet weten, kunnen en doen om de taken van een beroep naar behoren uit te voeren. Opleiden gericht op het ontwikkelen van competenties

kent daarmee een directe verwijzing naar het beroep zoals dat daadwerkelijk bestaat in de actuele dagelijkse praktijk. Het leggen van deze directe relatie tussen kwalificatie-eisen en het beroep in de praktijk wordt gezien als een manier om de kloof tussen opleiding en beroepspraktijk te overbruggen, om tegemoet te komen aan de complexiteit van de beroepsuitoefening, en zo studenten beter voor te bereiden op de toekomstige beroepspraktijk (Klarus, 2004; Onstenk, 2004). Het competentiegericht opleiden (CGO) dat met het beleid wordt geïmpliceerd, kan dan worden uitgelegd als het creëren van omstandigheden waarin de lerende kenmerkende beroepsbekwaamheden kan ontwikkelen in de vorm van de benodigde samenstelling van kennis, vaardigheden en attitudes en van het daadwerkelijke gebruik daarvan (Klarus, 1998). CGO gaat uit van het samenbrengen van (vak)kennis, de lerende persoon en de daadwerkelijke beroepscontext (Everwijn, 1999). Deze beroepscontext kan weliswaar op een opleiding worden nagebootst (Onstenk, 1997), maar doorgaans wordt het CGO uitgewerkt door de werkelijke beroepspraktijk onderdeel te laten zijn van de opleiding (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Van der Wolk, 2005). Ook bij het opleiden van leraren wordt in de uitwerking van het beleid CGO gezien als een vorm van opleiden die plaatsvindt in een veld waar drie partijen met elkaar in interactie zijn: de lerende, de opleiding en de werkplek (Klarus, 2004).



FIGUUR 2.1 Drie-partijenveld van competentiegericht opleiden (Klarus, 2004)

Verwacht wordt dat het incorporeren van de beroepscontext in een opleiding een groot effect heeft op het leren doordat de werkplek een krachtige leeromgeving is waar algemene conceptuele principes kunnen worden verbonden met concrete praktische toepassingen (Geldens, 2007; Horowitz, Darling-Hammond & Bransford, 2005). De school wordt gezien als een plaats waar je de competenties van het leraarsberoep goed kunt ontwikkelen omdat je daar theoretische inzichten, die op de opleiding aangeboden worden, kunt verbinden aan de manier waarop de dagelijkse praktijk in die school plaatsvindt. Vanuit dit uitgangspunt wordt het *werkplekleren* gezien als een belangrijke uitwerking van het *competentiegericht opleiden* van aankomende leraren (Kallenberg & Rokebrand, 2006).

Overigens blijkt uit onderzoek van bijvoorbeeld Wesselink (2010) dat de uitvoering van het CGO in het Nederlandse beroepsonderwijs diverse uitwerkingen krijgt, niet in de laatste plaats doordat velerlei vernieuwingen en onderwijsinnovaties worden vermengd met het competentiegericht opleiden zoals dat uit het overheidsbeleid volgt; een praktijk die onder meer lijkt te leiden tot begripsverwarring over het CGO, en daarmee wellicht ook kan worden gezien als een reden voor de negatieve opinie over CGO in zowel het veld als in de beroepsgroep zelf (zie Onderwijscoöperatie, 2012b). Volgens Wesselink kan op verschillende opleidingen sprake zijn van verschillende gradaties van CGO. Onder meer kan dit worden gezien in de mate waarin het daadwerkelijke beroep uitgangspunt is van de opleidingsactiviteiten, en de manier waarop wordt voorzien in authentieke leersituaties. Anders gezegd: de praktische beroepsuitoefening en het leren op de werkplek kunnen meer of minder onderdeel zijn van een opleiding.

Opleiden in de School

Aansluitend op de Wet BIO en het daaruit volgende idee van competentiegericht opleiden waarin de daadwerkelijke beroepspraktijk een plaats heeft, is de afgelopen jaren door de overheid een aantal regelingen geïnitieerd om samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen te bevorderen. Kaderstellend voor het aangaan van samenwerkingsverbanden bij het opleiden van leraren was een indeling van de onderwijsraad (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Het opleiden in de school is hierbij getypeerd op basis van vijf vormen die gradueel de samenwerking tussen opleiding en school weergeven (zie tabel 2.2). Deze vijf vormen van samenwerking kennen een toenemende integratie van opleiding en school, waarbij de eerste vorm een afspiegeling is van de dan al in Nederland gangbare samenwerking rondom een stage in de school, en de meest vergaande vorm de opleidingsschool is: een volledig samengaan van opleiding en school. Bij dit model is er bij de opleidingsschool – in plaats van de drie partijen opleiding, school en lerende – nog slechts sprake van twee partijen: opleidingsschool en lerende.

TABEL 2.2 Vormen voor samenwerking, Deinum et.al., (2005, p. 15/16)

Typing	Omschrijving
Stageschoolmodel	School als werkplek
Coördinatormodel	School met een centrale begeleider
Partnerschoolmodel	Opleider in de school als opleider van professionals
Netwerkmiddel	Opleidingsteam van opleiders in de school als opleider van professionals
Opleidingsschool	Opleiden door de School

Vanuit het kader van de verschillende vormen voor samenwerking heeft de overheid van 2006 tot en met 2008 zevenendertig dieptepilots ‘Opleiden in de School’ gesubsidieerd om scholen en lerarenopleidingen de vormen van samenwerking te laten verkennen en zo te beschikken over ervaringen en praktijkvoorbeelden (MinOCW, 2008c). Met het aflopen van deze dieptepilots is besloten dat met ingang van 2009 de vorm *Opleidingsschool* een relatief zelfstandige status krijgt met een eigen vorm van bekostiging (MinOCW, 2008a; 2009a). De opleidingsschool wordt dan – anders dan in het eerdere overzicht – 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). Met de opleidingsschool wordt hiermee niet verwezen naar een school, maar naar een partnerschap waarbinnen de partners in samenwerking de opleiding verzorgen. De lerarenopleiding is en blijft eindverantwoordelijk voor de kwalificatie van de leraar in opleiding (MinOCW, 2008a). Als eis aan het partnerschap wordt hierbij gesteld dat het primair proces van beide partners afzonderlijk van onbesproken kwaliteit moet zijn, en dat het partnerschap moet voldoen aan de accreditatie door het Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan (NVAO), het onafhankelijk orgaan dat de kwaliteit controleert van het hoger en wetenschappelijk onderwijs.¹ Vanaf 2009 worden accreditaties uitgevoerd waarbij het doel is om circa vijftig opleidingsscholen te erkennen (MinOCW, 2009a; 2009b), die vanaf 2011 samen jaarlijks achtduizend leraren moeten opleiden (MinOCW, 2008a; 2008b). Omdat er meer dan achtduizend studenten zijn op de Nederlandse lerarenopleidingen, zijn deze vijftig opleidingsscholen niet toereikend in het voorzien van opleidingstrajecten voor alle leraren in opleiding. Lerarenopleidingen blijven daardoor ook werken met andere samenwerkingsvormen met scholen. Hiermee is de eerdere indeling van samenwerkingsmodellen (zie tabel 2.2) nog steeds van betekenis bij *Opleiden in de School*, en zullen er in de praktijk verschillende vormen van samenwerking bestaan.

Met het *Opleiden in de School* en de *opleidingsschool* wordt echter niet alleen een agenda voor het opleiden van nieuwe leraren gesteld. Al in het kaderstuk van de Onderwijsraad (Deinum et al, 2005) wordt verwezen naar OidS als middel om het leren van zittende leraren vorm te geven. Met bijvoorbeeld eisen aan het personeelsbeleid bij een opleidingsschool (NVAO, 2009) wordt verwacht dat OidS een prikkel zal zijn voor de ontwikkeling van zittende leraren en hiermee een verbeterend effect zal hebben op de dagelijkse praktijk van het onderwijs op zowel de school als de lerarenopleiding. Een speciaal initiatief hierbij is de *academische opleidingsschool*. Begonnen als een bijzondere vorm van *Opleiden in de School*, is het met ingang van 2009 een bijzondere vorm van

31

¹ Omdat het NVAO enkel tot taak heeft uitspraken te doen over het hoger en wetenschappelijk onderwijs, doet het NVAO dan ook geen directe uitspraak over de kwaliteit van de scholen in VO en PO. Het keurmerk voor het partnerschap wordt door het NVAO gezien als een keurmerk voor de lerarenopleiding, die ook uiteindelijk de verantwoordelijkheid houdt over de kwalificatie van de leraar in opleiding (zie NVAO, 2009).

de opleidingsschool (MinOCW, 2008c). Het kenmerk van de academische opleidingsschool is dat deze vorm van partnerschap extra aandacht schenkt aan het doen van onderzoek. Dit onderzoek moet praktijkgericht zijn en worden uitgevoerd door leraren van de school en de lerarenopleiding, en door leraren in opleiding. Het idee is dat dit leidt tot verbetering en vernieuwing van de onderwijspraktijk.

Ten aanzien van het opleiden van nieuwe leraren stelt de overheid dat op een opleidingsschool ten minste 40% van de studiepunten moet worden behaald op de werkplek (MinOCW, 2009a). Dit opleiden moet dan gebeuren vanuit een gemeenschappelijke visie. Tevens moet de leraar in opleiding de mogelijkheid hebben om theorie te verbinden met praktijkervaring (NVAO, 2009). Hoewel er geen concrete richtlijnen zijn geformuleerd over de invulling en uitvoering van de opleiding op de werkplek, kan hieruit in ieder geval worden afgeleid dat participatie aan het dagelijkse arbeidsproces een belangrijk onderdeel van de opleiding moet vormen. De opleidingsschool wordt namelijk omschreven als een school waar het primair proces voor een aanzienlijk deel wordt uitgevoerd door leraren in opleiding (MinOCW, 2008a). Aan welke criteria het opleiden in de vorm van participeren in het primair proces moet voldoen, wordt niet nader uitgewerkt. Wel worden de drie activiteiten opleiden, beoordelen en begeleiden onderscheiden; (NVAO, 2009), en wordt ten aanzien van deze activiteiten deskundigheid geëist van het personeel dat door het partnerschap wordt ingezet. Ten aanzien van de eisen aan de begeleiding wordt gesteld dat er afspraken moeten zijn over begeleiding, en bij het bepalen van de kwaliteit van een opleidingsschool wordt groot belang gehecht aan het feit dat er op basis van een gedeelde visie begeleiding wordt georganiseerd, die wordt uitgevoerd door gecertificeerde begeleiders (MinOCW, 2013; NVAO, 2009). Richtlijnen voor de begeleiding zelf zijn niet geëxpliciteerd. Dit overheidsbeleid leidt dan ook tot lokale, regionale afspraken en niet tot een eenduidige en heldere Nederlandse praktijk van het invullen van de georganiseerde begeleiding (Inspectie, 2011; LPBO, 2010).

Plannen voor de toekomst

In een rapport waarin de Inspectie van het Onderwijs in 2013 de balans opmaakt over de ontwikkelingen van de afgelopen jaren, wordt een aantal lijnen voor de toekomst uitgezet (MinOCW, 2013). Het OidS van aankomende leraren moet een structureel onderdeel worden van het onderwijs, waarbij in de plannen van de huidige regering een toename wordt genoemd van 40% naar 60% van het curriculum uitgevoerd in de praktijk (Kabinet Rutte-Asscher, 2012). De inspectie noemt hierbij de noodzaak tot meer duidelijkheid over de effecten van dit beleid op de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en van de beginnende leraren in het bijzonder. Met de implementatie van nieuwe toetsingskaders, zoals de kennisbases voor vakken en de landelijke kennistoet-

sen, en met het invoeren van aangescherpte bekwaamheidseisen (Onderwijscoöperatie, 2012a) zijn lijnen uitgezet die tot de verbetering moet leiden van de kwaliteit van zowel beginnende als zittende leraren.

Een van de initiatieven om de kwaliteit van de begeleiding en de beoordeling te verbeteren (MinOCW, 2013) is door in het overleg van 2^e graads lerarenopleidingen te zoeken naar een gemeenschappelijke terminologie ten aanzien van de opleidings- en begeleidingsstructuren bij het OidS (ADEF, 2013). Om via beleid verdere impulsen te geven aan het OidS zijn nieuwe lijnen met subsidieregelingen uitgewerkt. Onder de opdracht tot het versterken van de samenwerking krijgen lerarenopleidingen en scholen mogelijkheden tot het aangaan van nieuwe samenwerkingsverbanden (uitbreiding van het aantal opleidingsscholen naar 55) en tot verbreding van samenwerking (MinOCW, 2013). Daarbij worden opleidingsscholen uitgenodigd om projecten uit te voeren die aansluiten bij thema's die betrekking hebben op de kwaliteit van het onderwijs: thema's als omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, en begeleiden van beginnende leraren (inductie).

Vooronderstellingen voor onderzoek

De overheid initieert met de Wet Bio een praktijk voor het opleiden van leraren waarin het participeren in de daadwerkelijke school een belangrijk onderdeel is van de lerarenopleiding. Met de regelingen voor het Opleiden in de School staat de overheid een praktijk voor waarin scholen en lerarenopleidingen samenwerken om het opleiden vorm te geven. In de afgelopen jaren zijn verschillende vormen van samenwerking opgestart, met als meest vergaande vorm van partnerschap de opleidingsschool. Het OidS heeft uitwerking gekregen in afspraken tussen lerarenopleidingen en scholen, over het organiseren van leerwerktrajecten onder begeleiding van ervaren beroepsbeoefenaars, die voor deze taak gecertificeerd worden. Dit leidt tot de volgende vooronderstellingen voor het bestuderen van georganiseerde begeleiding in deze praktijk (gebaseerd op: Deinum et al., 2005; Kallenberg & Rokebrand, 2006; Klarus, 2004):

De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding.

Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.

2.2 GEORGANISEERDE BEGELEIDING ALS IMPLEMENTATIEVRAAGSTUK

Met het beleid rond het OidS wordt werkplekleren een steeds substantiëler onderdeel van de initiële opleiding van leraren (Kallenberg & Rokebrand, 2006; Van der Wolk, 2005); een veelbelovend idee dat vorm heeft gekregen in documenten, plannen en afspraken. Een van de afspraken over het leren in de school betreft de organisatie en kwaliteit van begeleiding. Om de uitwerking van deze georganiseerde begeleiding te bestuderen, is het van belang dit beleid in een kader te plaatsen en terminologie te formuleren om de betekenis van het beleid en de implementatie ervan te kunnen bespreken.

Curriculum op verschillende niveaus in verschillende vormen

Hoewel er nog geen ruime empirische evidentie voorhanden is die kan dienen als richtlijn voor de manier waarop werkplekleren moet worden ingezet als onderdeel van een competentiegerichte opleiding, heeft de overheid de afgelopen tien jaar de beweging daartoe gefaciliteerd middels beleid en bekostiging (Min. OCW, 2013). Scholen en lerarenopleidingen zijn als gevolg van dit beleid samenwerkingsverbanden aangegaan om zo vorm te geven aan het Opleiden in de School (Inspectie, 2011). Leren op de werkplek is hiermee een steeds belangrijker onderdeel van de lerarenopleiding, en is daarmee hoe dan ook een actuele en belangrijke ontwikkeling in het hedendaags curriculum van de lerarenopleiding (Coonen, 2005). De overheid heeft met het beleid een kader gesteld om tot deze ontwikkeling aan te zetten. Lerarenopleidingen zijn samen met scholen bezig geweest om op grond van dit beleid afspraken te maken om tot samenwerking te komen. Deze afspraken zijn door opleiders of begeleiders uitgangspunt geweest om vorm te geven aan een dagelijkse praktijk, waarin de leraren in opleiding participeren op de werkplek als onderdeel van hun opleiding. Deze praktijk leidt daardoor tot een bepaalde leeropbrengst voor de aankomende leraar.

Het proces van bedoeling - via beleid, afspraken en uitvoering - naar een leeropbrengst is echter niet vanzelfsprekend een vloeiende, goedlopende ontwikkeling. Goodlad (1979) stelt dat er grote verschillen kunnen zijn tussen wat met een curriculum wordt beoogd, en het curriculum dat feitelijk tot stand komt. In overeenstemming hiermee wijst Van den Akker (2003) op verschillen tussen vier niveaus waarop een curriculum tot ontwikkeling komt: macro-, meso-, micro- en nanoniveau. Het macroniveau is waar landelijk beleid wordt ontwikkeld dat kaders oplevert voor een curriculum; het mesoniveau is waar opleidingen het landelijk beleid omvormen tot uitgangspunten en beleid van de opleiding; het microniveau is waar de opleiders en begeleiders vanuit dit beleid hun activiteiten ontplooiën; en het nanoniveau is waar de lerende zelf invloed heeft op de activiteiten van de opleiders. Van den Akker stelt dat deze verschillende niveaus er toe leiden dat een curriculum verschillende verschij-

ningsvormen kent, die niet zomaar met elkaar in overeenstemming zijn. Allereerst noemt hij het denkbeeldig curriculum dat bestaat in de vorm van ideeën, bedoelingen en idealen. Vervolgens noemt hij het geschreven curriculum dat het leerplan betreft zoals dat op papier is uitgewerkt, en het geïnterpreteerd curriculum, dat bestaat uit wat een opleider denkt dat daarmee wordt bedoeld. Deze worden gevolgd door het curriculum zoals dat daadwerkelijk wordt uitgevoerd, zoals het feitelijk vorm krijgt. Ten slotte noemt Van den Akker nog het curriculum zoals de lerende het heeft ervaren en het curriculum zoals dat werkelijk is geleerd.

Een succesvolle implementatie van beleid is dan de mate waarin de verschillende verschijningsvormen overeenkomen. Hoe meer de curricula op de verschillende niveaus aansluiten, hoe beter. Of in termen van Goodlad: bij een geslaagde implementatie ziet het curriculum dat tot stand komt er net zo uit als het curriculum dat is beoogd.

Vooronderstelling voor onderzoek

Met Opleiden in de School heeft de overheid voor ogen dat een deel van het curriculum van de lerarenopleiding plaatsvindt in de scholen. Kijkend naar de verschillende niveaus waarop de implementatie van de curriculumwens tot stand komt, kan worden gezegd dat het *denkbeeldige curriculum* op macroniveau bestaat uit ideeën over de opbrengst van werkplekleren en de bijdrage die begeleiding hierbij levert. Deze ideeën zijn een meer of minder geëxpliciteerde basis voor het *geschreven curriculum* dat op macroniveau vorm krijgt in beleid voor Opleiden in de School en in de richtlijnen voor accreditatie. Op mesoniveau bestaat het *geschreven curriculum* als afspraken bij en tussen partners over de opleiding. Dit kunnen interne afspraken zijn zoals ze in een OER of leerplan vastliggen, of vastgelegde afspraken over de samenwerking tussen partners. Bij het opleiden van leraren op de werkplek volgt uit deze afspraken het *geïnterpreteerde curriculum*, waar betrokkenen in de partnerschappen komen tot het *uitgevoerd curriculum* middels een bepaalde uitwerking van opleiding, begeleiding en beoordeling. Dit leidt tot een *ervaren curriculum* voor de leraren in opleiding en tot het uiteindelijk *geleerde curriculum* van de lerarenopleidingen. Op grond van de tevredenheid van de overheid over de uitwerking van het beleid (MinOCW, 2008a, 2013) kan worden aangenomen dat de implementatie van het Opleiden in de School succesvol is. Voor het bestuderen van de georganiseerde begeleiding zoals die vorm krijgt in de praktijk van het Opleiden in de School, is dan de volgende vooronderstelling van toepassing (Gebaseerd op vd Akker, 2003; Goodlad, 1979):

Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.

2.3 LEREN OP DE WERKPLEK

Met de praktijk van het Opleiden in de School wordt beoogd dat een groot deel van de opleiding van aankomende leraren is gesitueerd in de beroepspraktijk. Participatie in de dagelijkse gang van zaken is een belangrijk onderdeel van de uitwerking van het OidS (cf. Coonen, 2005; Kallenberg & Rokebrand, 2006; Kelchtermans, Ballet, Peeters, März, Piot, Robben & Maes, 2008; Klarus, 2004). Met als doel de kwaliteit van het leren in deze situatie te borgen, wordt begeleiding voor de leraar in opleiding georganiseerd. Om deze georganiseerde begeleiding op de werkplek te kunnen bestuderen, is inzicht in het fenomeen van werkpleklernen van belang. Daartoe wordt een kader beschreven waarin werkpleklernen wordt gedefinieerd, en worden relevante inzichten uitgewerkt waarmee de georganiseerde begeleiding bij het OidS kan worden bestudeerd.

Werkpleklernen

Vanuit verschillende disciplines is er een verscheidenheid ontstaan aan definities en uitwerkingen ten behoeve van onderzoek rond werkpleklernen (Lee, Fuller, Ashton, Butler, Felstead, & Unwin, 2004; Streumer & Van der Klink, 2004). Werkpleklernen wordt zowel bestudeerd als een vorm van informeel leren als van formeel leren, of als een combinatie hiervan (cf. Fuller & Unwin, 2010; Tynjälä, 2008). Leren gecombineerd met het uitvoeren van beroepstaken kan worden gezien als lerend werken, of als werkend leren (De Laat, Poell, Simons & Van der Krogt, 2001; Van Veldhuizen, 2011); een onderscheid dat verwijst naar de kernactiviteit van de lerende: werken of leren. Dat werkpleklernen betrekking kan hebben op deze beide verschillende benaderingen is niet vreemd: leren en werken zijn immers beide opbrengstgerichte processen, die al van nature samen voorkomen (Billett, 2004). Poell & Van Woerkom (2011, p.1) definiëren werkpleklernen op een wijze waarin beide benaderingen herkenbaar zijn; zij definiëren werkpleklernen als een natuurlijk en grotendeels autonoom proces dat voortkomt uit de karakteristieken van het werkproces en zijn inherente sociale interacties. Om deze definitie verder te verhelderen wijzen zij erop dat werkpleklernen een grotendeels impliciet karakter kent en dat het daardoor niet makkelijk is te onderscheiden van het werken zelf. Het leren is vaak zo vervlochten met het uitvoeren van taken, dat het niet eenvoudig is om te zien wanneer het om leren gaat en wanneer het werken betreft. Dit proces kent hierdoor een dusdanig eigen dynamiek dat het als een autonoom proces valt te typeren; een proces dat zich dus niet zomaar schikt naar wensen van externe belanghebbenden, maar volgt uit de dagelijkse gang van zaken ten aanzien van een arbeidsproces.

Kijkend naar het leerproces waarin leren en werken samengaan, ziet Illeris (2003) een proces dat zich voltrekt binnen een cognitieve, een emotionele en een sociale dimensie; een leerproces dat bestaat uit een combinatie van twee

processen: interne acquisitie en externe interactie. Leren is dan de verandering die optreedt als gevolg van een tegelijkertijd optredend cognitief-emotioneel en sociaal proces. Anders gezegd: de opbrengst van werkplekleren is het gevolg van wisselwerking tussen omgang met de omgeving (personen, situaties, materiaal) en het onder invloed van motivatie intern verbinden van het nieuwe aan het al aanwezige. Het werkplekleren is hiermee een eigen specifiek proces als reactie op wat er in de omgeving gebeurt of aanwezig is, en wat de lerende daar wel of niet mee doet, of wel of niet mee kan doen in relatie tot eerder opgedane kennis. Hiermee zijn volgens Poell (2005) drie mogelijke typen van leren te onderscheiden in de context van werken. Hij noemt *implicit* leren, *self-directed* leren en *guided* leren. Met andere woorden, er is impliciet leren dat onbewust ontstaat als gevolg van het (gaan) uitvoeren van taken in het arbeidsproces. Er is een meer bewuste, zelfgestuurde manier van leren, die eveneens ontstaat uit het alleen of samen met anderen beroepstaken uitvoeren - anders dan bij impliciet leren moet hierbij een individueel of collectief geconstateerd probleem worden opgelost. En er is leren dat door experts wordt begeleid met de bedoeling een aantoonbaar resultaat op te leveren dat expliciet is benoemd en door externen is te beoordelen. Deze drie typen van leren kunnen naast elkaar en in combinatie met elkaar plaatsvinden en leiden tot een leeropbrengst als gevolg van interactie en acquisitie. Hierop aansluitend is er de uitwerking van Billett (2000; 2002; 2004) die werkplekleren ziet als een proces dat ontstaat uit de wisselwerking tussen *affordance* en *agency*, vrij te vertalen als de wisselwerking tussen de mogelijkheden die op de werkplek aanwezig zijn en hoe de lerende die mogelijkheden wel of niet inzet om te leren.

37

Uit deze omschrijving van het leerproces vallen twee karakteristieken af te leiden:

1. De leeromgeving van de werkplek is, via de mogelijkheden die het biedt, bepalend voor hoe het daadwerkelijke werkplekleren eruit ziet. Werkplekleren is dus situatiegebonden, en verschillende werkplekken leveren verschillende vormen van werkplekleren op (cf. Fuller & Unwin, 2004; Tynjälä, 2008).
2. Elke lerende creëert een eigen invulling van het werkplekleren. Al dan niet bewust maakt de lerende zijn eigen leerweg binnen alle mogelijkheden. Deze mogelijkheden kunnen taken, personen, situaties, ervaringen of materialen zijn en die kunnen wel of niet bewust voor het leren zijn georganiseerd of ter beschikking worden gesteld. (cf. Billett, 2004; Fuller & Unwin, 2004; Hodgkinson & Hodgkinson, 2004; Poell & Van der Krogt, 2003; 2007; Van der Krogt, 2007).

Werkplekleren als onderdeel van een opleiding

Uit de voorgaande verkenning van het fenomeen werkplekleren kan worden opgemaakt dat het een leerproces betreft dat is vervlochten met het arbeidsproces, dat dit leren daarom moeilijk is te onderscheiden van werken, en dat het leren moeilijk van buitenaf is te richten. Verbonden met het arbeidsproces komt het leren immers grotendeels autonoom tot stand, als een combinatie van verschillende meer of minder bewuste manieren van leren. Het inzetten van het complexe fenomeen werkplekleren in een opleiding is dan ook geen eenvoudige opdracht. Waar een opleiding als primair proces leersituaties organiseert die gericht zijn op het verwerven van vooraf vastgelegde specifiek benoemde kennis of vaardigheden, ontstaan de leersituaties op een werkplek als gevolg van een ander primair proces, en zijn de leersituaties niet expliciet bedoeld voor de ontwikkeling van specifieke kennis en vaardigheden voor de lerende (Nijhof, 2006). Hoewel kan worden gesteld dat werken altijd tot een leeropbrengst kan leiden (Billett, 2004; 2006), is het niet zo dat het werkplekleren automatisch leidt tot de opbrengst die wordt beoogd door de opleiding waarvoor het wordt ingezet (Ellström, 2001; Eraut, 2000; 2004; Kwakman, 2004; Ottesen, 2007; Poortman, 2007). Het mee-uitvoeren van de dagelijkse activiteiten in een organisatie is daarmee geen garantie voor het ontwikkelen van de gewenste kennis, vaardigheden en attitudes die door een opleiding als de te verwerven bekwaamheden worden gezien. De lerende kan door participatie zelfs kennis en vaardigheden eigen maken die conflicteren met de doelen van een opleiding (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008).

Doordat de werkomgeving niet speciaal voor het leren is ontworpen, en de leeromgeving wordt gevormd door een ander primair proces, zijn de te leren kennis en vaardigheden niet gestructureerd ten behoeve van opleidingsdoelen. Daar komt bij dat het uitvoeren van beroepstaken door professionele beroepsbeoefenaars voor een deel drijft op ontwikkelde routines en automatismen (Hoeve, Jorna & Nieuwenhuis, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Voor een nieuwkomer in het beroep die participerend in de dagelijkse praktijk kennis en vaardigheden wil opdoen, vormen de routines van de aanwezige professionals geen gestructureerd en/of geëxpliciteerd leermateriaal. Een vergelijkbare moeilijkheid treedt ook op ten aanzien van het leren van alle verborgen afspraken en handelwijzen die kenmerkend zijn voor de specifieke beroepsuitoefening op die werkplek. Eraut (2000) merkt dan ook op dat een deel van de beroepskennis bestaat uit zogenaamde *tacit knowledge*; impliciete kennis en vaardigheden die professionals gebruiken bij de beroepsuitoefening. Opleidingen verwachten een deel van deze verborgen kennis en routines van het dagelijkse werkproces als opbrengst van het inzetten van werkplekleren.

De beoogde opbrengst van het werkplekleren als onderdeel van een opleiding, is dus niet expliciet en gestructureerd voorhanden in de leersituatie. Daar

komt bij dat ten aanzien van de opbrengst van het werkplekleren verschillende rationaliteiten bestaan. Nieuwenhuis & Van Woerkom (2006) introduceren een vierdeling die laat zien dat verschillende partijen vanuit een verschillend belang kijken naar de opbrengst van werkplekleren. Zij tekenen deze verschillen op vanuit het begrip doelrationaliteit: *een gerichte inzet van middelen om een bepaalde doelstelling te bereiken* (p.343). Vanuit deze definitie zien zij vier doelrationaliteiten: voorbereiding, optimalisatie, vitalisatie en een persoonlijke rationaliteit (tabel 2.3).

TABEL 2.3 Rationaliteiten (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006 p. 344)

Rationaliteit	Betrokken situatie	Doel
Vorbereiding	Onderwijs en training	Kwalificatie
Optimalisatie	Baan, functie, arbeidsorganisatie	Productiviteit, kwaliteit
Vitaliteit	Markt, (globale) economie	Concurrentie
Persoonlijk	Individuele in gemeenschappen	Persoonlijke ontwikkeling, sociale participatie

De vier rationaliteiten kunnen worden gekoppeld aan het belang van werkplekleren voor verschillende partijen, waarbij wel moet worden opgemerkt dat verschillende rationaliteiten ook bij één partij kunnen voorkomen (Visser & Poortman, 2008). Werkplekleren, gezien vanuit het perspectief van het Opleiden in de School, is dan een middel of een leerarrangement, dat kan worden ingezet om het einddoel van een opleiding of training te behalen. Werkplekleren, gezien vanuit een arbeidssituatie, zou dan gericht zijn op opbrengst in de vorm van optimalisatie van het primaire proces van de organisatie.

De verschillende perspectieven sluiten aan bij de verschillen in het primaire proces; het primaire proces van de werkplek is niet het opleiden van beroepsbeoefenaars, maar het beroep zo goed mogelijk uitoefenen. Dit verschil geeft niet alleen verschil in kijk op de opbrengst, maar kent ook gevolgen voor de ruimte die er voor het leren is (Fuller & Unwin, 2004; 2010; Nijhof, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Ruimte voor fouten, die van belang is in een leerproces, kan een probleem zijn voor het arbeidsproces. Dit zorgt ervoor dat werkplekleren, door te participeren in het daadwerkelijke dagelijkse beroepsproces, op gespannen voet kan staan met een door een opleiding gewenst leerproces. Werkplekleren in de opleiding heeft daarmee te maken met een spanning tussen werken en leren.

Vooronderstellingen voor onderzoek

Het OidS wordt grotendeels ingevuld door werkplekleren; een vorm van leren die zich kenmerkt door de vervlechting van werken en leren. Op grond van deze vervlechting zijn de volgende vooronderstellingen afgeleid ten behoeve van het bestuderen van de bij het werkplekleren van aankomende leraren georganiseerde begeleiding (gebaseerd op Poell & Van der Krogt, 2007; Ellström, 2001; Nijhof, 2006; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Nieuwenhuis & Van Woerkum, 2006):

Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding.

Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken.

Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren.

2.4 BEGELEIDEN VAN WERKPLEKLEREN

Om het werkplekleren beter te laten aansluiten op het bereiken van specifieke leerdoelen, al dan niet van een opleiding, wordt de aanwezigheid van begeleiding van de lerende gezien als een belangrijke voorwaarde (Billett, 2006; Eraut, 2000; 2004; Onstenk, 1997; Verloop & Kessels, 2006). Hoewel er hoge verwachtingen zijn over het begeleiden van werkplekleren, is er nog onvoldoende duidelijkheid over de precieze bijdrage die de begeleiding levert aan het leren. Er zijn diverse mogelijke leeropbrengsten in verband te brengen met begeleiding, maar of – en zo ja welke – invulling van begeleiding leidt tot welk gevolg is niet duidelijk (cf. Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Jacobi, 1991).

Definiëren van begeleiding

Het fenomeen *begeleiding* kan betrekking hebben op velerlei, meer of minder zichtbare en zowel bedoelde als onbedoelde, vormen en uitkomsten (Eby et al., 2008; Ehrich et al., 2004; Hobson et al., 2009). Naast de complexiteit van dit fenomeen zelf, heeft onderzoek naar begeleiden ook nog te maken met het ontbreken van gemeenschappelijkheid in de taal en de begrippen die worden gebruikt om begeleiden te bestuderen en te beschrijven (Harrison et al., 2006; Zellers et al., 2008). In gepubliceerde onderzoeken kan daardoor met

verschillende begrippen hetzelfde onderliggende fenomeen worden bedoeld, of er kan juist eenzelfde term worden gebruikt om wezenlijk verschillende fenomenen te beschrijven (Clutterbuck & Lane, 2004; Hawkey, 1997; Hobson et al., 2009; Underhill, 2006; Wanberg, Welch & Hezlett, 2003; Zellers et al., 2008). Dit speelt niet alleen op het niveau van de invulling of uitwerking van het begeleiden, maar zelfs al in de benaming van het begeleiden zelf; naar begeleiding wordt wisselend verwezen met begrippen als *mentoring*, *coaching*, *supervision* en *tutoring*. Al deze verschillende termen zijn niet eenvoudig en zeker niet éénduidig te onderscheiden; ze worden voor en door elkaar gebruikt, of soms ten minste overlappend.

In deze studie naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School, is gekozen niet in te gaan op een mogelijk onderscheid tussen *mentoring*, *coaching*, *supervision* en *tutoring*. Hoewel deze termen gebruikt en gedefinieerd worden ten aanzien van werkplekleren in het algemeen en van het begeleiden van leraren in het bijzonder, verwijzen deze termen niet naar eenduidige afgebakende fenomenen, en zijn het niet zelden definities met een normatieve inslag, die voorkomt uit een bepaald perspectief op de beoogde bijdrage (cf Wang & Odell, 2002; 2007; Summerfield, 2006; Ives, 2008). Om de georganiseerde begeleiding bij het OidS te bestuderen is gekozen de uitgangspunten van Kram (1983; 1985) te volgen. Zij definieert begeleiden bij het werkplekleren als '*developmental relations*': begeleiding gezien als de relatie of relaties die betekenis hebben op de ontwikkeling van de persoon die leert in een context van het werken. Met deze definitie zijn alle mogelijke invullingen, vormen en intenties van belang, onder de voorwaarde dat ze relevant zijn voor het leren. Met deze brede kijk kan elke uitwerking van de georganiseerde begeleiding worden meegenomen, en wordt geen onderscheid gemaakt tussen begeleiding uitgedrukt in termen als *mentoring*, *coaching*, *tutoring* en *supervisie*.

41

Perspectieven op begeleiding

De reden voor de keuze voor een definiëring van begeleiding waarbij alle mogelijke bedoelingen zijn ingesloten, komt voort uit constatering die volgen uit studies naar paradigma's en opvattingen van waaruit begeleiding wordt ingezet. In verschillende praktijken spelen verschillende tradities met verschillende ideeën over begeleiden een rol, en kan het begeleiden verschillende doelen moeten dienen (Clutterbuck & Lane, 2004; Hawkey, 1997; Eby et al., 2008; Hobson et al., 2009; Underhill, 2006; Wanberg, Welch et al., 2003; Zellers et al., 2008). Literatuur over het begeleiden laat daarmee een aantal verschillende groepen van opvattingen zien, van waaruit het begeleiden in een bepaalde context wordt benaderd. Summerfield (2006) stelt dat, ten aanzien van het doel van begeleiden, een onderscheid kan worden gemaakt tussen twee fundamenteel verschillende uitgangspunten. Het ene betreft begeleiding

gericht op *acquisitie* - het doel is dan het verwerven van nieuwe mogelijkheden in het functioneren van de begeleide. Het andere betreft *transformatie*, waar het doel is dat de begeleide een persoonlijke verandering ondergaat. Zellers en partners (2008, p.556) komen in hun overzichtsstudie tot een soortgelijke tweedeling in een technische en een persoonlijke dimensie. Een overzicht van Ives (2008, p.102) toont op grond van een soortgelijke tweedeling negen verschillende paradigma's in het begeleiden, die elk een in de praktijk voorkomende benadering vertegenwoordigen en die een verschillende bijdrage van begeleiden voor ogen hebben.

Ives noemt drie perspectieven die gericht zijn op prestaties en daarmee vooral op acquisitie of de technische dimensie:

1. De *behavioristic* benadering die zich richt op het veranderen van het gedrag van de begeleide;
2. de *goal-focused* benadering die zich richt op het behalen van specifieke doelen door de begeleide of het oplossen van specifieke problemen van de begeleide;
3. de *adventure* benadering die tot doel heeft de begeleide te bewegen naar het opzoeken van uitdagingen en daar zoveel mogelijk van te leren.

42

Ives onderscheidt zes perspectieven die voornamelijk een therapeutische invalshoek laten zien en daarmee vooral gericht zijn op transformatie of de persoonlijke dimensie:

1. De *humanistic* benadering die persoonlijke groei tot doel heeft;
2. de *adult-development* benadering die zich vooral tot doel stelt om de begeleide te bewegen naar een volgend stadium van functioneren dat past bij zijn ontwikkeling;
3. de *cognitive* benadering die tot doel heeft om de begeleide kritisch te laten nadenken over zijn eigen percepties, interpretaties en attitudes en deze te verbeteren waar ze niet goed zijn;
4. de *positive psychology* benadering die vooral gericht is op het verplaatsen van de aandacht van de begeleide van datgene wat tegenhoudt en afmat, naar dat wat energie geeft en vooruit trekt;
5. de *adult-learning* benadering die zich richt op het ontwikkelen van zelfsturing door te leren van ervaringen;
6. de *systemic* benadering die zich vanuit een holistische visie richt op een zoektocht naar achterliggende en eventueel verborgen patronen.

Waar de verschillende perspectieven van Ives betrekking hebben op praktijken van begeleiden in het algemeen, onderscheiden Wang & Odell (2002; 2007) drie verschillende paradigma's die volgens hen specifiek voorkomen in ver-

schillende praktijken van het begeleiden van leraren in opleiding. Elke benadering heeft een te onderscheiden perspectief op de beoogde bijdrage van de begeleiding:

1. Een *humanistic* perspectief waarbij begeleiding vooral tot doel heeft de begeleide te helpen met het omgaan met de weerbarstige werkelijkheid van het lesgeven. Begeleiden is hier bedoeld om emotioneel te ondersteunen en de psychologische stress te verminderen die ontstaat bij de confrontatie tussen de persoon en de professie. Begeleiding moet ondersteuning bieden bij het socialiseren in het beroep, en moet bijdragen aan de tevredenheid van de begeleide in het werk en aansluitend met de begeleiding.
2. Een *situated apprentice* perspectief leidt tot het streven de theoretische kennis van de begeleide te ontwikkelen naar concrete praktijkkennis. Begeleiding heeft voornamelijk tot doel te zorgen voor een vloeiende introductie in het beroep door schoolbeleid en gewoonten uit te leggen, methoden en materiaal te delen en dringende problemen meteen op te lossen. De begeleiding heeft tot doel om te zorgen dat de begeleide zich aanpast aan de context.
3. Een *critical constructive* perspectief waarbij het doel is dat zowel de begeleider als de begeleide leren, en nieuwe kennis en inzicht produceren. Het doel van deze begeleiding is niet alleen het verbeteren van de kwaliteit van het lesgeven van de begeleide, maar ook het kundig worden in het duiden van de bedoelingen van onderwijs, bestaande kennis en praktijk kritisch te analyseren, en nieuwe ideeën te ontwikkelen of te onderzoeken.

43

Wang & Odell (2002; 2007) bekijken deze drie verschillende perspectieven vanuit het kader van de ontwikkeling van Professional Development Schools (vb. in Abdal-Hacq, 1998) en vanuit het idee om met het opleiden van nieuwe leraren in de school bij te dragen aan het innoveren en hervormen van het onderwijs. Zij concluderen dat praktijken die begeleiden benaderen vanuit deze drie voorkomende perspectieven het innovatiedoel niet zullen bereiken, omdat de vormen van begeleiden die eruit volgen vooral de bestaande praktijk bestendigen. Zij benoemen hiermee nog een ander te onderscheiden perspectief, dat in tegenstelling tot de andere paradigma's meer buiten de persoon zelf ligt: begeleiding gericht op het bewerkstelligen van verandering van het systeem, middels onderwijsvernieuwing en -verbetering.

Vooronderstelling voor onderzoek

Om de opbrengst van het leren op de werkplek te optimaliseren wordt veel verwacht van begeleiding. Bij OidS van aankomende leraren wordt daarom be-

geleiding georganiseerd. In de precieze betekenis van het begeleiden bij het leren is echter nog onvoldoende inzicht, en veel verschillende definiëringen van begeleiden zijn mogelijk. Overzichten van uitgangspunten voor het begeleiden laten een diversiteit aan perspectieven zien. Voor de Nederlandse praktijk van het OidS geldt verscheidenheid over de inhoudelijke uitgangspunten (zie §2.1) en lijkt dus geen gedeeld paradigma te gelden. Daaruit volgt de volgende vooronderstelling als uitgangspunt voor dit onderzoek:

In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd.

2.5 ZEVEN VOORONDERSTELLINGEN

Op basis van een verkenning van eerder onderzoek, theorie en beleid zijn zeven vooronderstellingen geformuleerd met betrekking tot deze studie over georganiseerde begeleiding ten behoeve van het leren in de praktijk van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School:

1. De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School, zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding.
2. Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.
3. Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.
4. Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding.
5. Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken.

6. Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren.
7. In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd.

In deze set van zeven vooronderstellingen voor het onderzoeken van de georganiseerde begeleiding van het leren op de werkplek, valt een spanning op te maken tussen het benaderen van het fenomeen vanuit leren en vanuit opleiden. Het werkplekleerproces, dat zich autonoom voltrekt, en waarbij de lerende zelf zijn leerweg bepaalt, lijkt tegenstrijdig aan de wens van het gebruiken van datzelfde werkplekleren om een curriculum voor de lerarenopleiding te creëren om zo het leren te sturen. Daarbij lijkt spanning zichtbaar in de verwachting dat er in het tot stand gekomen curriculum enerzijds een bepaalde lokale uniformiteit kan worden verwacht op basis van afspraken over de organisatie, maar dat anderzijds tegelijkertijd kan worden verwacht dat het gebrek aan inhoudelijke richtlijnen juist zal zorgen voor een bepaalde mate van diversiteit; een spanning die mogelijk ontstaat op grond van de vele tradities waaraan verschillende partijen hun ideeën over de invulling van de begeleiding kunnen ontleenen. De tradities komen voort uit bepaalde accenten in het denken over de te bereiken opbrengst van begeleiden, en geen van deze tradities heeft een bewezen betere opbrengst dan de andere. De spanning in deze uitgangspunten toont dat het te bestuderen fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij het werkplekleren als onderdeel van het curriculum van de lerarenopleiding kan worden getypeerd als een 'fuzzy' fenomeen (Smithson, 1982; Zimmerman, 2001): een complex samengesteld fenomeen dat is opgebouwd uit subjectieve, contextafhankelijke en gegradeerde elementen. Door de rekbaarheid van de elementen is het te bestuderen fenomeen als het ware elastisch. Immers, over het concept werkplekleren lijkt in de praktijk overeenstemming niet haalbaar (Poell & Van Woerkom, 2011); het competentiegericht curriculum kent veel verschillende opvattingen en uitvoeringen (Wesselink, 2010); en over het concept begeleiden bestaan verschillende opvattingen (Hobson et al, 2009). De combinatie van deze drie concepten kan dan ook worden gezien als een fenomeen met een troebele structuur en zachte plooibare randen, waar in elke praktijk een eigen, meer of minder expliciet, beeld kan bestaan.

Volgend op deze verkenning van de achtergronden zal in hoofdstuk 3 het analysekader worden uitgewerkt. Op basis van theorie en de twee dataverzamelingen van het onderhavige onderzoek, is een analysekader geconstrueerd voor het bestuderen van georganiseerde begeleiding.

3

Analysekader

In dit hoofdstuk wordt het analysekader beschreven waarmee de georganiseerde begeleiding tijdens het leren op de werkplek van leraren in hun initiële opleiding in drie studies is onderzocht. De behoefte om een eigen analysekader te construeren komt voort uit de diversiteit aan definities en concepten waarmee begeleiding wordt uitgewerkt in eerder onderzoek. Er is een uitgebreide literatuurstudie verricht, en het hieruit geconstrueerde analysekader is tijdens het analyseren van de data voortdurend getest en aangescherpt. In dit hoofdstuk wordt een geheel van zestien gebruikte concepten besproken; veertien met betrekking tot de vorm van de begeleiding en tweemet betrekking tot de persoon van de leraar in opleiding en van de begeleider.

47

3.1 ONTWIKKELING ANALYSEKADER

In de literatuur is gezocht naar onderzoek over begeleiden van werkplekleren onder verschillende termen, zoals begeleiding, maar ook coaching, mentoring, supervision en tutoring. Er is zowel gezocht binnen het onderzoeksgebied van het leraarsberoep als daarbuiten. In de literatuur is een veelheid en verscheidenheid aan definities en concepten te vinden, zoals een aantal reviewstudies opmerkt (cf. Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, 2005; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois, 2008; Ives, 2008; Zellers, Howard & Barcic, 2008). Deze diversiteit, en het daarmee samenhangende gebrek aan consensus, is volgens Kalina, Barney & Irwin (2009) gerelateerd aan de complexe aard van begeleiden. Studies laten ten aanzien van begeleiden verscheidenheid zien in de opbrengst, uitgangspunten, afspraken, taken, en activiteiten (Carver & Katz, 2004; Crasborn, Henissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Eby, Durley, Evans & Ragins, 2008; Fowler & Gorman, 2005; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Jacobi, 1991; Parker-Katz & Bay, 2008; Ragins, Cotton, & Miller, 2000; Wang & Odell, 2002).

Er is gekozen om allereerst een kader samen te stellen uit de concepten die op basis van eerder onderzoek het meest relevant lijken om begeleiden van werkplekleren te onderzoeken. Dit eerste kader moet worden gezien als een ver-

zameling van *sensitizing concepts* (Blumer, 1954; Bowen, 2006; Patton, 2002; Wester, 1995); de veronderstelling is dat deze concepten functioneel zijn om de georganiseerde begeleiding te onderzoeken, maar ze zullen na, of al tijdens, het onderzoek verder moeten worden aangescherpt of vervangen door andere concepten. Op basis van de eerste deelstudie is vervolgens een eerste analysekader vastgesteld. Als volgende stap in de constructie is dit eerste analysekader aangescherpt door het uit te testen middels analyse van een tiental interviews uit de tweede dataverzameling (data t.b.v. case study), waarbij bij de selectie is uitgegaan van een maximale variatie (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Deze aanscherping is uitgevoerd door twee onderzoekers die onafhankelijk van elkaar dezelfde data hebben bestudeerd. Op basis van bespreking van de overeenkomsten en verschillen, is het kader steeds aangescherpt, en opnieuw toegepast op de data, tot er na vijf overlegondes sprake was van een voorlopige *saturnatie* ofwel verzadiging (Glaser & Strauss, 1999). Daarna is het analysekader gebruikt bij de casestudy, en zijn verdere aanscherpingen aangebracht als de data daar aanleiding toe gaven.

Het literatuuronderzoek en het uittesten van het kader resulteerde in een analysekader met 16 concepten om de begeleiding van leraren in het kader van het opleiden in de school te onderzoeken (zie Tabel 3.1). In de volgende paragrafen worden deze zestien concepten afzonderlijk beschreven, waarbij kort wordt toegelicht hoe ze zijn afgeleid uit de literatuur en de data, en hoe elk concept is geoperationaliseerd ten behoeve van analyse. In het laatste hoofdstuk (H8) zal dit kader worden geëvalueerd op basis van de uitgevoerde analyses en zal worden ingegaan op de betekenis voor verder gebruik voor onderzoek en voor de praktijk.

Om uniformiteit aan te brengen in de presentatie van de resultaten, en om verwarring te voorkomen, worden begeleiders in termen benoemd die zijn gekozen op grond van een inventarisatie van Liebrand (2008) van gebruikte beschrijvingen voor georganiseerde begeleiding bij de Nederlandse lerarenopleidingen. In het analysekader en bij de resultaten worden de dagelijks begeleiders aangeduid met de naam *lijn begeleider*, uitgebreid met de standplaats waar de begeleider een betrekking heeft, dus *1^e lijn begeleider van de school*, of *1^e lijn begeleider van de opleiding*. De algemene begeleiders worden aangeduid als *2^e lijn begeleiders van de school* of *2^e lijn begeleiders van de opleiding*. De begeleiders in de *1^e lijn* zijn de dagelijks begeleiders, die dicht bij de daadwerkelijke participatie in de praktijk staan, de *2^e lijn* betreft begeleiders op meer afstand van het dagelijks proces. Deze laatste functioneren doorgaans ook als contactpersoon. De *1^e* en *2^e* lijn begeleiders zijn of in het partnerschap werkzaam vanuit een betrekking op de school, of vanuit een betrekking op de lerarenopleiding. Liebrand merkt daar bij op dat de namen voor deze *1^e* en *2^e* lijn begeleiders sterk verschillen tussen de verschillende opleidingspraktijken, evenals de exacte taakomschrijvingen.

TABEL 3.1 Overzicht analyseconcepten begeleiden van werkplekleren

Concept	Beschrijving	Bronnen voor basisconcept
Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima (2004); Dreher, Cox & Taylor (1996); Jacobi (1991); Kram (1983; 1985); Parise & Forret (2008); Ragins & Cotton (1999); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.	Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, (2005); Glanz, Shulman, & Sullivan (2007); Hebert & Worthy (2001); Kram (1983); Parise & Forret (2008); Underhill (2006).
Koppeling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Chao, Walz, & Gardner (1992); Irving, Moore & Hamilton, (2003); Lankau, Riordan & Thomas (2005); Vaughn & Baker (2008); Wanberg, Welsh, & Hezlett (2003); Wanberg, Welsh, Kammeyer-Mueller (2007)
Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding.	Ives (2008); Orland-Barak & Klein (2005); Orland-Barak (2006); Summerfield (2006); Wang & Odell (2002); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.	Boyer, Maney, Kamler, & Comber, (2004); Bryant, (2005); Chesler, Single & Mikic (2003); Cornu (2005); Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Gabriel & Kaufeld (2008); Gonzales & Thompson (1998); Higgins & Kram (2001); Kamler, (2006); Kreitner & Kinicki, (2004); Kram (1983; 1985); Mitchell (1999); Schmidt (2008); Stanulis & Russell (2000)
Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.	Boyer, Maney, Kamler & Comber (2004); Bryant, (2005); Côté & Gilbert, (2009); Cornu (2005); Chesler, Single, & Mikic (2003); Gonzales & Thompson (1998); Griffiths & Campbell (2008); Hargreaves & Fullan, (2000); Jones (2009); Kennedy (2006); Parker-Katz & Bay (2008); Little (1990); Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008); Spezzini, Austin, Abbott & Littleton (2009).
Contact	Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding.	Billett (2003); Lankau & Scandura (2002)

Concept	Beschrijving	Bronnen voor basisconcept
Onderwerp	Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken.	Orland-Barak & Klein (2005); Baron & Strong (2004)
Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider?	Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo, (2005); Griffiths & Campbell (2008); Ives (2008); Johnson (2008); Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese (2006).
Functies	Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld?	Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson (2009) Kram & Isabella (1985); Wanberg, Welsh, & Hezlett (2003); Scandura & Pellegrini (2007); Zellers, Howard & Barcic (2008).
Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerk traject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.	Foster (1999); Johnson (2008); Jones (2009); Le Maistre, Boudreau & Pare (2006); Özkalp, Kirel, Sungur, & Ozdemir (2008); Sullivan & Glanz (2005) Yusko & Feiman-Nemser (2008) Zellers, Howard & Barcic (2008)
Oordelen	De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar.	Foster (1999); Johnson (2008); Jones (2009); Le Maistre, Boudreau & Pare (2006); Özkalp, Kirel, Sungur, & Ozdemir (2008); Glanz, Shulman, & Sullivan (2007); Yusko & Feiman-Nemser (2008); Zellers, Howard & Barcic (2008)
Klik	De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn.	Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O'Brien, 1995; Ehrich, Hansford & Tennent (2004); Karcher, Nakkula & Harris (2005)
Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor begeleider.	Allen, Eby, & Lentz (2006); Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, (2004); Billett (2003) Bullough (2005); Eby, Allen, Evans, Ng & Dubois (2008); Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson (2009); Lee & Feng (2007); Simpson, Hastings & Hill (2007); Rajuan, Beijaard & Verloop (2008); Sundli (2007); Wang & Odell (2007)
Kenmerken	Typerende eigenschappen van de georganiseerde begeleider of leraar in opleiding	Nijman, (2004); Blokhuis (2006); Poortman (2007)
Opvattingen	Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.	Ives (2008); Summerfield (2006); Van Ginkel, Vermunt, Verloop, & Beijaard (2005); Wang & Odell (2002; 2007); Zellers et al. (2008)

3.2 ZESTIEN CONCEPTEN

3.2.1 FORMALITEIT

De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.

Beschrijving conceptuele basis

In verschillende studies naar begeleiding van het leren en ontwikkelen van professionals tijdens hun beroepsuitoefening wordt een onderscheid gemaakt tussen informele begeleiders en begeleiders die optreden vanuit een programma (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Parise & Forret, 2008; Zellers, Howard & Barcic, 2008). De informele variant betreft personen die spontaan en op natuurlijke wijze een ander gaan begeleiden; begeleider en begeleide gaan dan op eigen initiatief en vanuit eigen beweegredenen een begeleidingsrelatie aan. Onder meer Kanter (1977) en Kram (1983; 1985) leggen een basis voor het hedendaagse onderzoek naar dit fenomeen met hun bevindingen die laten zien dat werknemers die informele begeleidingsrelaties aangaan met meer ervaren collega's, hier voordelen van hebben ten aanzien van carrière en ontwikkeling. Veelal verwijzend naar deze voordelen, komen sommige organisaties in de negentiger jaren met programma's om begeleiding aan te bieden of zelfs begeleidingsrelaties op te leggen middels programma's (Zellers et al. 2008). Organisaties in zowel publieke als commerciële sectoren gaan er van uit dat de begeleiding die volgt uit de programma's, dezelfde ontwikkeling en loopbaanvoordelen voor het betrokken personeel zal bieden, en daarmee ten gunste zal zijn van de organisatie. Deze aanname wordt op grond van later onderzoek sterk genuanceerd. Studies van onder meer Baugh & Scandura (1999), Dreher, Cox & Taylor (1996) en Ragins, Cotton & Miller (2000) hebben duidelijk gemaakt dat de informele, natuurlijke verschijningsvorm van begeleiding meer resultaat oplevert voor de ontwikkeling van een begeleide, dan de geformaliseerde vorm, maar ook dat de geformaliseerde vorm meer oplevert dan helemaal geen begeleiding. Bij deze uitkomsten moet echter wel de kanttekening worden gemaakt dat informele begeleiding weliswaar meer oplevert dan de georganiseerde varianten, maar dat onderzoek ook laat zien dat informele relaties aanzienlijk minder voorkomen onder vrouwen en minderheden: de problematiek van het 'Old boys'-netwerk (cf. Allen, 2004; Allen, Eby & Lentz, 2006; Ragins & Cotton, 1999). Met andere woorden: informele begeleidingsrelaties leveren meer op dan formele relaties, die weer meer opleveren dan geen begeleiding, maar de informele relaties zijn niet voor iedereen even toegankelijk. De begeleiding van beroepsbeoefenaars in de praktijk kan dus worden uitgevoerd door formele begeleiders als gevolg van de programma's, maar ook door informele begeleiders als gevolg van eigen initiatief van betrokkenen.

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens het ontwikkelen van het analysekader bleek uit de gebruikte data dat zowel formele als informele begeleiders voorkomen in de praktijk van het Op-leiden in de School. Als formele 2^e lijn begeleiders worden de algemeen be-geleider van de lerarenopleiding (ABI) genoemd, en de algemeen begeleider van de school (ABS). Deze laatste wordt soms ook opleidingsdocent (OD), of opleider in de school genoemd. Daarnaast worden er onder diverse benamin-gen formele 1^e lijnsbegeleiders van de school genoemd, zoals de schoolpracti-cumdocent (SPD), leerwerkplekbegeleider in de school (LBS) en de coach. En worden 1^e lijn begeleiders van de opleiding genoemd, zoals de instituutsprac-ticumdocent (IPD) en de studieloopbaanbegeleider (SLB). Als informele be-geleidingsrelaties worden verschillende personen genoemd; bijvoorbeeld een zittende collega in de school, een collega-leraar in opleiding, en niet-onderwij-zend personeel. Hieruit volgt de aanname dat een informele begeleidinggre-latie met alle mogelijke personen kan worden aangegaan, en is gekozen om deze in het kader niet verder te categoriseren of te specificeren.

Een onderscheid dat gedurende de ontwikkeling werd toegevoegd aan het ka-der ten aanzien van formaliteit, is het wel of niet *actief* zijn bij een leerwerktra-ject. In de data werd namelijk zichtbaar dat er, als gevolg van afspraken over de organisatie, begeleiders kunnen zijn die formeel een taak of rol hebben in de begeleiding, maar deze in de praktijk niet vervullen. Een dergelijke formele begeleider wordt dan wel genoemd in interviews, of beschreven in documen-ten zoals bijvoorbeeld een stageplan, maar blijkt in het traject niet als actief te worden beschouwd. Voor informele begeleiding kan dit onderscheid uiteraard niet worden gemaakt. Als een informele begeleidingsrelatie wordt genoemd is deze persoon altijd actief betrokken gedurende een bepaald moment.

Uiteindelijk leidde dit tot het analysekader voor het concept *Formaliteit* zoals uitgewerkt in tabel 3.2.

TABEL 3.2 Kader voor Formaliteit

Begeleider	Status	Herkomst	Aanwezig	Actief
Formeel	1 ^e lijn	school	wel/niet	wel/niet
		opleiding	wel/niet	wel/niet
	2 ^e lijn	school	wel/niet	wel/niet
		opleiding	wel/niet	wel/niet
Informeel	geen	divers*	wel/niet	wel

* divers: per individueel traject te specificeren.

3.2.2 KEUZEVRIJHEID

Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.

Beschrijving conceptuele basis

Aansluitend op het onderscheid tussen formele en informele begeleiding kan vanuit verschillende definities worden afgeleid dat er bij de invulling van begeleiding verschil kan zijn in de mate van vrijwilligheid van de betrokken personen. Zo stellen bijvoorbeeld Glanz, Shulman & Sullivan (2007) dat begeleiding aan de kwaliteitsvoorwaarde moet voldoen dat het een niet opgelegd proces betreft, en benadrukken Berk en collega's (2005), evenals Awaya en collega's (2003), dat begeleiding altijd vrijwillig zou moeten zijn, en een relatie moet betreffen tussen personen die bewust en vrijwillig voor elkaar hebben gekozen. Hebert & Worthy (2001) onderzoeken dit verschil bij het begeleiden van leraren in opleiding en concluderen dat een door de begeleide zelf gekozen begeleider meer invloed heeft op de ontwikkeling dan een opgelegde begeleider. Een aansluitende conclusie volgt uit onderzoek door Parise & Forret (2008) waar bij een grote financiële instelling blijkt dat een begeleider die zelf kiest *of* hij wil begeleiden en *wie* hij dan wil begeleiden een betere bijdrage levert aan de ontwikkeling van de begeleide.

Hoewel het verschil tussen *vrijwillig* en *opgelegd* raakvlakken kent met het verschil tussen *informeel* en *formeel*, geeft het een extra mogelijkheid tot onderscheid in de invulling van begeleiding. Want waar informele begeleiding per definitie wordt aangegaan vanuit vrijwilligheid van de betrokkenen, kan formele begeleiding meer of minder vrijwillig zijn (vb in Parise & Forret, 2008; Underhill, 2006). Zo kan formele begeleiding een aanbod zijn waarvan gebruik gemaakt *kan* worden, maar kan het ook een programma zijn waaraan deelname in bepaalde mate verplicht is (Zellers et al., 2008). Samenvattend kan daarmee worden gesteld dat begeleiding volledig vrijwillig kan zijn, of dat het meer of minder opgelegd is voor de begeleider, voor de begeleide, of voor allebei.

Aanscherping aan de hand van data

Om het concept van vrijwilligheid aan te scherpen aan de hand van de interviews met betrokkenen is gekeken of verschil in vrijwilligheid ook relevant is bij de invulling van georganiseerde begeleiding bij OidS. En hoewel dit vaak tegen afspraken ingaat, bleken er beschrijvingen te zijn die duiden op variatie in de keuze voor begeleiding en de keuze voor de persoon. De bestudeerde data maakten duidelijk dat het van belang was om het kader uit te breiden met een derde element waarin een bepaalde mate van vrijwilligheid kan bestaan: een wel of niet opgelegd georganiseerd partnerschap met een medestudent (peer-begeleiding).

Hiermee bestaat het uiteindelijke kader voor analyse van vrijwilligheid uit de drie mogelijke elementen die zijn beschreven in tabel 3.3:

TABEL 3.3 Kader voor Vrijwilligheid

Vrijwilligheid voor:	Kiezen voor:	Kiezen van:	Kiezen voor:
Begeleider	begeleiderschap	Leraar in opleiding	individu / duo
Leraar in opleiding	begeleid worden	begeleider	partner

3.2.3 KOPPELING

Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen bij georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

De vormgeving van georganiseerde begeleiding kan verschillen in de wijze waarop personen tot elkaar komen; anders gezegd: hoe ze aan elkaar worden gekoppeld. Deze koppeling kan verschillen in het niet of wel voorzien in een programma om mensen bij elkaar te brengen, en daarin kan zelfs verschil zijn in het wel of niet *matchen* van betrokkenen (Hobson et al, 2009). Het bewust koppelen van specifieke personen hangt samen met opvattingen waarin begeleiden wordt gezien als een relatie die een specifieke invulling krijgt als gevolg van het gedrag dat de betrokken personen vertonen en bij elkaar uitlokken. Onderzoeken naar deze praktijk definiëren begeleiding als een systeem dat ontstaat vanuit wederzijdse beïnvloeding van begeleider(s) en begeleide(n) (vb in Allen et al., 2006; Wanberg et al, 2007). Hiermee kunnen persoonlijke kenmerken alsmede persoonlijkheidsaspecten worden gezien als een wezenlijk onderdeel van de begeleiding.

Informele begeleidingsrelaties zijn de meest succesvolle begeleidingsrelaties (Allen et al, 2006). Deze kenmerken zich door een bepaalde *match* in kenmerken of aspecten (Kram, 1985). Bij formele begeleidingsrelaties volgt het initiatief voor de relatie uit een begeleidingsprogramma. In diverse studies is zichtbaar geworden dat bij formele begeleiding *mismatch* een groot probleem kan zijn voor de opbrengst van de begeleiding (zie bv Allen, 2004; Eby & Lockwood, 2005). Om dit probleem tegen te gaan kan binnen een begeleidingsprogramma aandacht worden besteed aan het *matchen* van begeleider(s) en begeleide(n). Onderzoek van bijvoorbeeld Parise & Forret (2008) en Chao, Walz, & Gardner (1992) laat zien dat mogelijkheid tot een actieve bijdrage aan het koppelen van de betrokkenen leidt tot de ervaring van een betere begeleidingsrelatie, en vooral ook tot een betere motivatie van de begeleider om zich

in te zetten voor de begeleide. Het matchen blijkt in de praktijk echter ook een zeer complexe aangelegenheid (Allen et al, 2006; Irving, Moore & Hamilton, 2003). Er zijn veel verschillende factoren die van invloed zijn op de relatie, en er is weinig zicht op welke factoren nu precies welk effect opleveren en hoe matchen dat precies ondersteunt. Onderzoek naar de uitwerking van matchen in de praktijk laat dan ook zowel succes als beperkingen zien. Zo rapporteren bijvoorbeeld Vaughn & Baker (2008) als bevinding bij hun onderzoek onder artsen in opleiding, dat het matchen op basis van leerstijlen zeker successen laat zien, maar dat bepaalde combinaties effectiever bleken dan andere. En Wanberg en collega's (Wanberg et al, 2006; Wanberg et al, 2007) concluderen vanuit hun onderzoek naar matchen op overeenkomsten in persoonlijkheid, dat een bepaalde mate van overeenkomst wel *kan* bijdragen aan het succes van een relatie, maar dat het absoluut geen garantie geeft op succes. Zij merken op dat een zeker zo grote bijdrage aan succes van de relatie wordt geleverd door de mate waarin de betrokkenen zich open stellen voor elkaar en zich kwetsbaar opstellen naar elkaar; factoren waar moeilijk systematisch op valt te matchen. Ook Lankau et al (2005) stellen naar aanleiding van hun onderzoek naar begeleidingsdyades in de verzekeringsbranche dat matchen op bepaalde demografische overeenkomsten wel positieve uitkomsten lijkt te kennen, maar niet zomaar leidt tot een succesvolle relatie. En dat matchen op de mate waarin de partijen elkaar aardig vinden zelfs helemaal geen effect laat zien op de door hun onderzochte begeleidingsrelaties.

55

Bewust koppelen of *matchen* is een mogelijk onderdeel van formele begeleiding. Het betreft het bewust samenbrengen van bepaalde personen op basis van diverse specifieke overeenkomsten of verschillen. Dat kan gebeuren op basis van persoonlijkheid (Wanberg et al, 2006), op bepaalde demografische kenmerken (Eby & Lockwood, 2005), op stijl van leren (Vaughn & Baker, 2008), op opvattingen (Ottesen, 2007; Sundli, 2007), maar bijvoorbeeld ook op sympathie voor elkaar (Lankau, Riordan & Thomas, 2005). Daarnaast kan bij het matchen ook nog rekening worden gehouden met de begeleidingsvaardigheden van een begeleider en de mate waarin daarmee kan worden aangesloten bij de behoefte van degene die begeleid moet worden (Crasborn et al, 2008). Ook kan het matchen worden opgezet vanuit externe wensen voor de relatie, zoals bijvoorbeeld de wens dat de keuze zo wordt gemaakt dat de begeleider de begeleide ook daadwerkelijk weet uit te dagen en te bewegen tot leren of ontwikkelen (Rajuan, Beijgaard, & Verloop, 2008; Tang, 2003). Het matchen kan extern gebeuren, dat wil zeggen dat de selectie van de personen in handen is van een derde partij. Maar matchen kan ook vorm worden gegeven met een actieve bijdrage van de toekomstige begeleiders of begeleiden, of beiden: interne matching (Parise & Forret, 2008).

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn geen inzichten ontstaan die de eerdere bevindingen uitbreiden of betwisten. In de data zijn hoofdzakelijk beschrijvingen gevonden waar sprake is van een toevallige koppeling die wordt gemaakt door personen buiten de begeleidingsrelatie. Er zijn wel beschrijvingen gevonden waar er sprake is van een bewuste koppeling door personen binnen de relatie. Bijvoorbeeld in de vorm van een begeleider die tegelijkertijd algemeen begeleider is en zichzelf koppelt aan een leraar in opleiding, omdat deze interesse heeft in zijn aandachtsgebied van het vmboVMBO-onderwijs. Hij acht zich een meer geschikte begeleider dan de beoogde 1^e lijn begeleider. En er is een vorm van bewuste koppeling aangetroffen in een begeleidingsrelatie die voortkomt uit eigen initiatief van een begeleider en een begeleide. Maar de variatie in de koppeling lijkt erg beperkt, en van bewuste programma's lijkt geen sprake. In het kader voor de invulling van begeleiding is daarom uiteindelijk gekozen voor een beperking tot twee mogelijkheden voor koppeling: wel of geen bewuste koppeling (zie figuur 3.1).



FIGUUR 3.1 Kader voor Koppeling

3.2.4 DOEL

De bedoeling van de uitgevoerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Een ander concept dat in publicaties wordt genoemd ten aanzien van de invulling van het begeleiden is de bedoeling of het doel van het begeleiden. In overzichten zijn hierin twee fundamenteel verschillende uitgangspunten benoemd voor begeleiding (Ives, 2008; Summerfield, 2006; Zellers et al, 2008). Het ene is begeleiding vanuit een technische dimensie gericht op *acquisitie*: het doel is dan het verwerven van nieuwe mogelijkheden in het functioneren van de begeleide. Het andere betreft begeleiding vanuit een persoonlijke dimensie gericht op *transformatie*, waar het doel is dat de begeleide een persoonlijke verandering ondergaat. Deze beide oriëntaties richten zich op de doelen van de begeleiding voor degene die wordt begeleid, maar met het begeleiden kun-

nen ook doelen worden nagestreefd ten aanzien van de ontwikkeling van de begeleider, en van de organisatie waarin het leerwerktraject plaatsvindt (Wang & Odell, 2002; 2007; Zellers et al., 2008). Het begeleiden dient dan tot leren van de begeleider, of tot ontwikkeling van nieuwe kennis of vaardigheden in de organisatie (vgl de lerende organisatie in bv. Nonaka & Takeuchi, 1999; Swieringa & Wierdsma, 1990). Verder wordt als doel voor begeleiding ook het beroepsveld in het verlengde van het individu genoemd. Begeleiding wordt dan gezien als een manier om aankomende leraren voor het vak te behouden, en via begeleiding voor te bereiden op de manier waarop de beroepsuitoefening er daadwerkelijk aan toe gaat (zie bv Veenman, 1984; Veenman & Denessen, 2001)

Deze verschillende bedoelingen voor begeleiding worden doorgaans in verband gebracht met opvattingen over het begeleiden, die weer samenhangen met een bepaald paradigma (zie ook §2.4 en §3.2.16). De concrete doelen in de dagelijkse praktijk van begeleiding zouden dan overeenkomen met de opvattingen over begeleiden van de betreffende betrokkenen. Maar op grond van het bestuderen van begeleidingsgesprekken stellen Orland-Barak & Klein (2005) echter dat in de concrete invulling van begeleidingsmomenten de opvattingen van de begeleider slechts 'losjes' zijn gekoppeld aan wat daadwerkelijk tot stand komt. De uiteindelijke invulling van de doelen in de concrete begeleiding is diffuser, en kent meer variatie dan op grond van opvattingen van de betrokkenen kan worden verwacht. De in overzichten genoemde doelen zijn via de verschillende paradigma's te koppelen aan bepaalde onderzoeksstromingen, die elk een eigen definiëring van het doel van begeleiding vertegenwoordigen (Ives, 2008; Wang & Odell, 2003; 2007). En hoewel deze stromingen in het onderzoek weliswaar duidelijk als tradities te onderscheiden zijn, laat onderzoek van bijvoorbeeld Pratt & associates (1998) het vermoeden zien dat dit onderscheid in het handelen in de praktijk minder duidelijk te herkennen is (zie ook Blokhuis, 2006). Het laat zien dat professionals verschillende taken vanuit verschillende perspectieven kunnen invullen, en dat daarmee de met concrete activiteiten te bereiken doelen dus vorm kunnen krijgen vanuit verschillende paradigma's, naast elkaar maar ook door elkaar. Hierbij moet worden opgemerkt dat begeleiders zelf hier meer of minder bewust mee bezig kunnen zijn (Orland-Barak & Klein, 2005).

Op grond van eerder genoemde overzichtsstudies (zie ook §2.4) kan worden gesteld dat ten aanzien van begeleiden verschillen bestaan over doelen of beoogde uitkomsten, en dat een onderscheid kan worden gemaakt tussen doelen gericht op de persoon en doelen gericht op het systeem waarbinnen de persoon functioneert of gaat functioneren. Daarbij kunnen doelen, waar ze gericht zijn op de persoon, verschillen in het willen bereiken van een toename van kennis of vaardigheden (acquisitie) of het willen bewerkstelligen van een verandering in de kenmerken van de persoon (transformatie).

Aanscherping aan de hand van data

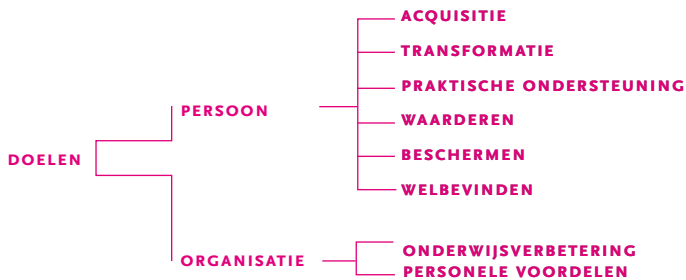
De doelen van de uitgevoerde begeleiding worden in dit onderzoek gezien als dat wat wordt beoogd met het begeleiden en de daarbij ondernomen activiteiten van de betrokkenen. Bij de aanvang van het ontwikkelen van het kader zijn de doelen vanuit het eerdere onderzoek onderverdeeld in doelen voor de organisatie of voor een persoon, waarbij de doelen voor de persoon kunnen worden onderverdeeld in doelen gericht op acquisitie en gericht op transformatie. Uit de data die zijn bestudeerd bij het ontwikkelen van het kader werd duidelijk dat de voor de begeleiding door respondenten genoemde doelen gedeeltelijk, of zelfs geheel, kunnen verschillen van de leerdoelen van de leraar in opleiding voor het betreffende leerwerktraject. Bestudering van stageplannen voor een traject, in combinatie met bestuderen van interviews met de betrokkenen van dat traject, laat zien dat deze van elkaar kunnen verschillen. Voor de begeleiding kunnen op een bepaald moment doelen worden genoemd, die niet hetzelfde zijn als de doelen die in het bijbehorende stageplan worden genoemd.

In interviews doen respondenten, als ze beschrijven waarom ze bepaalde activiteiten ondernemen of waarom ze bepaalde keuzen maken, uitspraken over wat zij als de bedoeling van de begeleiding zien. Uit overleg tussen de onderzoekers bleek dat er op grond van die beschrijvingen veel ruimte is om niet specifiek benoemde doelen te veronderstellen op basis van de functies of activiteiten die worden beschreven of vanuit de stageplannen die zijn gemaakt. Het was zelfs mogelijk om daarover een bepaalde mate van overeenstemming te vinden. Toch is bij de ontwikkeling van het kader gekozen om alleen gebruik te maken van expliciet door de respondenten benoemde doelen voor de concrete begeleiding, en de niet expliciet genoemde doelen, of doelen die logischerwijze zouden kunnen worden verondersteld (vanuit bijvoorbeeld beschrijvingen in stageplan) buiten beschouwing te laten, vanuit de gedachte dat deze wijze van analyse de perceptie van de onderzoekers vastlegt en niet noodzakelijk die van de respondenten.

In de data zijn de doelen voor de begeleiding op verschillende wijze aanwezig; variërend van algemeen tot gedetailleerd en specifiek. Zo noemt een 1^e lijn begeleider bijvoorbeeld als heel gedetailleerd doel *'wil hem leren dat hij zegt je bent nu in overtreding en je krijgt nu straf'* en beschrijft een leraar in opleiding als doel voor de begeleiding op een bepaald moment bijvoorbeeld *'dat ze dingen oplost zodat je er niet weken tegenaan blijft lopen zonder dat je dat weet'*. Daarnaast kunnen doelen in samenhang met elkaar worden genoemd. De doelen kunnen dan naast elkaar staan, maar het ene doel kan ook een onderdeel zijn van een ander doel, of ten dienste staan van een ander doel. Zo zegt bijvoorbeeld een begeleider *'ik wil haar zoveel mogelijk de meer vervelende werkjes uit handen nemen zodat ze daar niet mee bezig hoeft te zijn (...) ik wil bereiken dat ze zich gelukkiger gaat voelen in haar rol'*. In het kader is dit doel gelabeld als

‘praktische ondersteuning’, dat ten dienste staat van een doel dat zich richt op transformatie. Tijdens de ontwikkeling van het kader is gekozen om alle aangetroffen doelen afzonderlijk te benoemen, en te kijken naar categorieën van doelen. Dat heeft uiteindelijk geleid tot acht verschillende categorieën van doelen, waar later tijdens de analysefase van de casestudy nog een negende element aan is toegevoegd.

De negen categorieën kunnen worden verdeeld in twee voor de organisatie en in zeven voor de persoon (figuur 3.2). Hierna volgt een korte beschrijving van deze negen doelcategorieën.



FIGUUR 3.2 Overzicht van doelcategorieën

Doelen van acquisitie hebben betrekking op het door begeleiding willen bereiken dat een betrokkene nieuwe mogelijkheden verwerft die voortkomen uit een ‘technische’ ontwikkeling die samenhangt met toegenomen kennis en/of vaardigheden. Bijvoorbeeld met de activiteiten in de begeleiding willen bereiken dat de begeleide leert *‘keuzen vooraf maken in de lesvoorbereiding’*, of inzicht krijgt in *‘het juiste moment ingrijpen’*, of *‘goede toetsen leert maken’*.

Bij begeleiding gericht op doelen van transformatie wordt een persoonlijke verandering beoogd: een ander gevoel, andere houding of een bepaalde ontwikkeling in de persoonlijkheid die ook betrekking kan hebben op zaken die niet specifiek met het beroep te verbinden zijn. Bijvoorbeeld met de activiteiten in de begeleiding willen bereiken dat een begeleide *‘zich gelukkiger gaat voelen in haar rol’*, of dat een leraar in opleiding met de begeleidingsgesprekken wil bereiken dat ze *‘beter weet wat ik zelf wil’*, of een ander perspectief krijgt op een *‘behoefte om steeds iedereen het naar de zin te willen maken’*.

Bij het doel van praktische ondersteuning is begeleiding bedoeld om te helpen met praktische zaken of allerlei praktische voorwaarden te regelen waardoor kan worden geleerd, of waardoor het participeren aan de dagelijkse gang van zaken wordt ondersteund. Voor de begeleidingsmomenten wordt dan bijvoorbeeld als doel genoemd *‘duidelijk maken hoe hier de procedures lopen’* of *‘zorgen dat alles er voor ze is’* of activiteiten ondernemen zodat *‘ze bij H. terecht kunnen’*.

Een vierde categorie van doelen voor begeleiden is waarderen. Dit doel is ontstaan vanuit het samenvoegen van de aangetroffen uitspraken over het doel van begeleidingsmomenten, die waren geduid met trefwoorden als *<bevestiging>*, *<geschiktheid vaststellen>* en *<evaluatie van capaciteiten>*. In de interviews met leraren in opleiding aan het begin van het traject werd als doel van de begeleiding specifiek het waarderen van geschiktheid, prestaties of capaciteiten genoemd. Een voorbeeld hiervan is een leraar in opleiding die zegt dat het aankomende begeleidingsgesprek vooral moet *‘duidelijk maken waar ik sta’* of een leraar in opleiding die over zijn verwachting van een gesprek met de begeleider zegt: *‘eerlijk zeggen of ik geschikt ben voor het vmbo’*. Tijdens de ontwikkeling van het kader is overwogen of deze specifieke vorm van feedback niet moet worden gezien als een ander doel van begeleiden, namelijk om het te zien als acquisitie of transformatie afhankelijk van waar de waardering betrekking op heeft. Het waarderen werd echter specifiek genoemd als beoogde uitkomst van begeleidingsmomenten. Verdere uitspraken lieten zien dat het ook mogelijk is dat de uitkomst van die waardering betekenis kan krijgen in het werkplekleren buiten de begeleiding, bijvoorbeeld doordat de verkregen duidelijkheid wordt gebruikt voor het leren dat niet specifiek het doel is van de begeleiding, maar bijvoorbeeld het leren dat volgt uit het zelfstandig lesgeven. Om deze reden is gekozen om *waarderen* te zien als een eigen invulling van het doel van begeleiden.

Een vijfde categorie voor het kader betreft doelen met betrekking op het voorbereiden op het omgaan met de weerbarstige praktijk. Dit doel is tijdens de ontwikkeling aangetroffen in interviews met begeleiders die met het wel of juist niet ondernemen van bepaalde activiteiten beogen om de leraar in opleiding voor te bereiden op de eisen van toekomstige zelfstandige beroepsbeoefening. Deze doelen onderscheiden zich van acquisitie en transformatiedoelen doordat zij niet direct gericht zijn op het leren van beroepsvaardigheden of op een persoonlijke verandering, maar op een mentale voorbereiding op de weerbarstige en soms oneerlijke werkelijkheid waarmee leraren later, buiten het leerwerktraject, zullen worden geconfronteerd. De doelen zijn gericht op het wapenen tegen bepaalde negatieve aspecten van het beroep. Bijvoorbeeld een begeleider die niet ingaat op een vraag van een leraar in opleiding om een

bepaalde ondersteuning in het omgaan met het team want: *‘dat is een goeie oefening voor volgend jaar, dan moet ze alles ook zelf maar op zien te lossen’*. Of een begeleider die voor ogen heeft om de leraar in opleiding alvast te confronteren met een toekomstig gebrek aan begrip voor haar grote inzet en neiging tot perfectie: *‘dat ze wel gaat inzien dat het allemaal heel mooi is, maar dat het niet zo is dat ze daar straks alle waardering voor krijgt die ze verdient’*.

De categorie van doelen voor een persoon is het beschermen van de begeleide. De begeleider noemt dan als doel van zijn begeleiding dat hij activiteiten onderneemt om de begeleide tijdens dit leerwerktraject te beschermen of te behoeden. Een 1^e lijn begeleider zegt bijvoorbeeld: *‘ik moet haar tegen zichzelf beschermen want ze zegt wel overal gretig ja op.’* En een leraar in opleiding zegt over wat de begeleiding moet opleveren rondom problematische roosters: *‘zij moet zorgen dat zulke dingen niet op mijn pad komen’*. Bij de totstandkoming van het kader is gekeken of er een onderscheid kan worden gemaakt tussen het beschermen tegen de school (bijvoorbeeld teveel taken of moeilijke groepen) en beschermen tegen de opleiding (bijvoorbeeld teveel opdrachten). De begeleiders noemden het doel van beschermen echter ook vanuit de combinatie van teveel moeten van de opleiding en teveel vraag vanuit de school. Verder is ook nog gekeken naar de mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen beschermen *vanuit* de wens van de begeleide en beschermen *tegen* de wens van de begeleide. Maar in de data bleek onvoldoende informatie om daar tijdens de ontwikkeling van het kader een eenduidige uitspraak over te kunnen doen die inzetbaar is voor een verdere verdeling.

61

Naast de vooraf voor het kader afgeleide doelen, is in het stadium van de analyse bij de casestudy nog een apart te kwalificeren categorie aangetroffen ten aanzien van de persoon. Bij drie leerwerktrajecten wordt op een bepaald moment als doel voor de begeleiding het welbevinden van de leraar in opleiding genoemd. De begeleidingsactiviteiten hebben dan tot doel om te zorgen dat de leraar in opleiding zich tevreden voelt in de situatie en een zo prettig mogelijke ervaring heeft, omdat de begeleiders het van belang vinden dat de lerende een leuke tijd heeft onder hun begeleiding.

Het doel van onderwijsverbetering voor de organisatie is aangetroffen in de vorm van het leren van de begeleiders bijvoorbeeld bij een begeleider die zegt: *‘ik doe dit ook om zelf te leren (...) ik ga dan weer nadenken hoe ik zelf dingen aanpak’*, of dat via de begeleiding een bijdrage wordt geleverd aan het ontwikkelen van procedures of lesmaterialen, bijvoorbeeld bij een leraar in opleiding die zegt over de lesmaterialen die hij onder begeleiding ontwikkelt: *‘wij hebben het daar veel meer over gehad’*.

Een ander doel voor de organisatie dat is aangetroffen, heeft betrekking op personele voordelen. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn fragmenten gevonden waaruit bleek dat de begeleiding tot doel heeft om een bijdrage te leveren aan de werving en selectie van een school. In verband met het opvangen van zwangerschapsverlof zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school: *‘dan komen ze vragen of ik denk dat hij die uren kan geven en of hij dat wil’* of in verband met een aankomende vacature noemt de 1^e lijn begeleider als doel voor zijn activiteiten: *‘zorgen dat ze volgend jaar de klassen in de havo kan gaan draaien’*.

3.2.5 CONSTELLATIE

Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Tussen definities ten aanzien van begeleiden van werkplekleren zit verschil in het aantal personen dat het uitgangspunt vormt om over begeleiden te spreken, en de rolverdeling tussen deze personen. In een groot deel van het begeleidingsonderzoek, en vooral bij definities uit de vorige eeuw (Eby, et al, 2008), wordt begeleiding gezien als een dyadische relatie waarbij één persoon altijd de begeleider is, en de ander de begeleide (zie bv Kram, 1983; Jacobi, 1991). Een andere benadering, vaak gepresenteerd als een modernere opvatting die beter zou aansluiten bij de hedendaagse intensieve kennismaatschappij (cf. Bryant, 2005; Kreitner & Kinicki, 2004), beschrijft begeleiding als een netwerk waarbij één begeleide wordt begeleid door meerdere begeleiders (vb in Mitchell, 1999; Kamler, 2006). Deze groepsbegeleiding wordt gezien als een vorm die beter voorziet in de complexe behoeften van de begeleide, vanuit de aanname dat meerdere begeleiders meer te bieden hebben dan één.

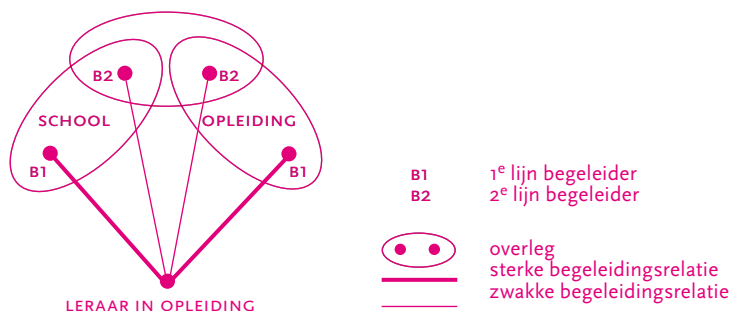
Naast een onderscheid tussen één begeleide met één of met meerdere begeleiders wordt begeleiding ook verschillend uitgewerkt ten aanzien van hiërarchie tussen begeleide en begeleider. Voorbeelden hiervan zijn *peer-to-peer* begeleiding (zie bv Boyer, Maney, Kamler, & Comber, 2004; Chesler, Single, & Mikic, 2003; Cornu, 2005; Gonzales & Thompson, 1998) en *reciprocal* of *mutual* begeleiding (zie bv Gabriel & Kaufield, 2008; Schmidt, 2008; Stanulis & Russell, 2000). In deze definities wordt begeleiden beschreven als een relatie tussen twee of meerdere personen die allemaal zowel begeleider als begeleide (kunnen) zijn. Er is wel een verschil tussen peer-to-peer benaderingen en reciprocal of mutual begeleiding ten aanzien van de mate van gelijkheid tussen de betrokkenen. Peer-to-peer gaat uit van gelijke personen in gelijke situaties, terwijl bij reciprocal en mutual begeleiding ook sprake kan zijn van ongelijkheid

tussen personen; juist die ongelijkheid kan leiden tot een specifieke bijdrage vanwege het verschil in kennis, kunde of in de situatie.

Over deze verschillende vormen stellen Higgins & Kram (2001) naar aanleiding van onderzoek naar *developmental relations* in organisaties, dat zowel dyadische relaties als netwerken mogelijke betekenisvolle verschijningsvormen zijn van begeleiding. Zij stellen dat onderzoek naar begeleiding dan ook uit moet gaan van het idee dat begeleiding een meervoudig fenomeen is dat bestaat uit een constellatie van relaties, die kan variëren van een één-op-één relatie tot een heel netwerk van relaties. Vanuit deze definitie is het zelfs regel dat de invulling van begeleiden in de praktijk zal verschillen ten aanzien van het aantal betrokkenen en de onderlinge verdeling van de begeleidingsrol.

Higgins en Kram (2001) beschrijven constellaties bij begeleiding op basis van twee dimensies: de diversiteit van de relatie(s) en de sterkte van de relatie(s). De diversiteit heeft betrekking op de grootte van de kring (*range*) van begeleiders en kan variëren van weinig begeleiders (bijvoorbeeld één) en dus een '*low range diversity*', tot veel begeleiders in een '*high range diversity*'. De sterkte van de relatie heeft betrekking op de band of verbinding (*tie*) tussen begeleider(s) en de begeleide(n), deze sterkte kan variëren van een '*weak tie*' tot een '*strong tie*'.

Ter voorbereiding van de analyse van de interviews is een grafische weergave (zie fig 3.3) gemaakt van de constellatie, zoals die kan worden afgeleid uit de beleidsinventarisatie onder lerarenopleidingen in Nederland van Liebrand (2008). In het beleid voor het begeleiden wordt volgens Liebrand een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de rol van begeleider en begeleide, en worden begeleiders van de opleiding en van de school onderscheiden in 1^e lijn begeleiders die dicht bij de leraar in opleiding staan, en 2^e lijn begeleiders die op meer afstand opereren. In de voorbereidende grafische weergave worden de begeleiders weergegeven als B1 voor een 1^e lijn begeleider, en B2 voor een 2^e lijn begeleider. De 1^e lijn begeleider begeleidt de leraar in opleiding dagelijks, en de band kan als sterk worden getypeerd. In de figuur is dit weergegeven met een dikke lijn. De 2^e lijn begeleider begeleidt de leraar in opleiding op afstand en deze band kan dan worden getypeerd als zwak. Dit is weergegeven met een dunne lijn. Verder hebben de 1^e lijn en 2^e lijn begeleider van de school met elkaar een verband bij de begeleiding. Dit is in de figuur weergegeven door een omcirkeling. Datzelfde geldt voor de 2^e lijn begeleiders en de 1^e en de 2^e lijn begeleider van de opleiding.



FIGUUR 3.3 Grafische weergave Constellatie

Samenvattend kan worden gesteld dat er een verschil kan bestaan in het aantal personen dat middels relaties de begeleiding vormt, en in de sterkte van hun onderlinge band. Uit een inventarisatie van beleid ten aanzien van de relaties kan worden gesteld dat hierover verwachtingen zijn ten aanzien van de invulling van de praktijk. Om te kijken of verschillen in constellatie betrekking hebben op de te onderzoeken praktijk, kan in de interviews gezocht worden naar beschrijvingen van begeleidingsrelaties met verschillende personen. Gevonden beschrijvingen kunnen middels een grafische weergave worden geanalyseerd (zie fig. 3.3).

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens de ontwikkeling van het kader bleek dat in de beschrijvingen van de respondenten relaties voor ontwikkeling en voor overleg goed herkenbaar zijn omdat ze letterlijk worden genoemd. Zo zegt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over haar begeleidingrelatie met de 1^e lijn begeleider van de school: *‘P is voor mij de belangrijkste persoon hier’* en beschrijft een 1^e lijn begeleider van de school een overlegrelatie als: *‘af en toe komt H [Ck: 2^e lijn begeleider school] even bij me zitten en bespreken we hoe het gaat’*.

Moeilijker bleek het om de kracht van een ontwikkelingsrelatie te typeren. Uiteindelijk is voor het kader gekozen om deze relaties te categoriseren op basis van de intensiteit van het contact en de betekenis van de relatie voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Met dit onderscheid was het mogelijk om krachtige en zwakke relaties te onderscheiden. Er bleek geen probleem om daarbij overeenstemming te krijgen over de interpretatie tussen de onderzoekers. Gaandeweg de ontwikkeling van het kader is er binnen de zwakke relaties ook nog de variant van een *incidentele* relatie toegevoegd op basis van relaties waarin slechts een enkele keer sprake was van betekenis voor de ontwikkeling. Een indeling met nog meer gradaties in de kracht van relaties bleek

niet haalbaar op basis van de beschrijvingen, zonder de percepties van de onderzoekers heel nadrukkelijk onderdeel te laten zijn van de indeling.

Verder is gekeken of er vergelijkbaar aan de ontwikkelingsrelaties ook onderscheid kon worden gemaakt in de overlegrelaties over het leerwerktraject. Op grond van de beschrijvingen in de data bleek dit echter niet haalbaar omdat er nauwelijks uitspraken zijn die meer inzicht geven in bijvoorbeeld de intensiteit of kracht van de overlegrelaties.

Voor de constellatie is het volgende analysekader opgesteld (zie tabel 3.4);

TABEL 3.4 Kader voor Constellatie

Relatie	Variant	Intensiteit van het contact	Betekenis voor ontwikkeling
Ontwikkelingsrelatie	Krachtig	Hoog	Groot
	Zwak	Laag	Klein
	Incidenteel	Laag tot Zeer laag	Klein tot Groot
Overlegrelatie	-	-	-

Een *krachtige* ontwikkelingsrelatie is een relatie waarbij een regelmatig en intensief contact wordt beschreven waaraan de leraar in opleiding een grote betekenis voor zijn of haar ontwikkeling toeschrijft. Zo werd tijdens de ontwikkeling van het kader bijvoorbeeld een relatie beschreven waarbij bijna dagelijks contact was op verschillende momenten, en waarover de leraar in opleiding zegt dat deze persoon heel belangrijk is in het traject.

Bij een *zwakke* relatie is de intensiteit laag en de betekenis klein. Bijvoorbeeld een beschreven relatie tussen twee leraren in opleiding die elkaar af en toe zien en dan hun ontwikkeling bespreken. De leraar in opleiding die centraal staat in de data, zegt over deze ontmoetingen dat die haar inzichten opleveren door ervaringen te vergelijken. In een andere situatie is er eens in de twee weken contact, en zegt de leraar in opleiding dat die contacten 'zinvol' zijn.

De derde categorie betreft *incidentele* relaties waarvan de intensiteit heel laag tot eenmalig is. Deze relatie heeft echter wel een betekenis voor de ontwikkeling. Een relatie die bijvoorbeeld als zodanig is gedeut is een beschreven contact waarbij een ervaren collega (niet zijnde de begeleider) een leraar in opleiding ondersteunt bij het oplossen van een specifiek probleem rondom een groep die ze delen.

3.2.6 EXPERTISE

Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.

Beschrijving conceptuele basis

Aansluitend op het verschil tussen het aantal betrokkenen, en wie de begeleider en wie de begeleide is, is er een verschil in de ideeën over de plaats en de verdeling van expertise binnen de begeleiding. In veel publicaties worden de betrokkenen bij de begeleiding onderscheiden op grond van expertise; de begeleider wordt dan gezien als expert en de begeleide als een novice (bv in Little, 1990; Jones, 2009). Daarmee wordt een begeleider gedefinieerd als een persoon die binnen de begeleiding, ten opzichte van de begeleide, meer ervaring en invloed heeft, of meer heeft gepresteerd in het specifieke beroep of in de specifieke omgeving (Jacobi, 1991). Deze expertise wordt dan, meestal in de vorm van ervaring, gezien als een voorwaarde voor het kunnen verzorgen van de begeleiding (Feiman-Nemser, 2001); een stelling die door bijvoorbeeld Roehrig, Bohn, Turner & Pressley (2008) wordt onderschreven naar aanleiding van hun bevinding dat begeleiders die beter presteren in het beroep beter bijdragen aan het leren van de persoon die ze begeleiden, en dat begeleiders die daarnaast meer ervaring hebben in het begeleiden ook (nog) beter begeleiden.

Daartegenover staan echter publicaties die begeleiden uitwerken als een relatie tussen twee of meer personen van vergelijkbare expertise en ervaring (vb in Cornu, 2005). Deze *peer-to-peer* vormen kunnen betrekking hebben op zowel begeleiding tussen twee of meer nieuwkomers of novicen, maar ook op begeleiding tussen twee of meer professionals of experts (vb in Bryant, 2005). Deze laatste vorm wordt vaak gezien als een manier om het leren van professionals vorm te geven, of om problemen in organisaties op te lossen (zie bv Engelen, 2002).

Met het verschil tussen *peer-to-peer* en *reciprocal* of *mutual* begeleiding wordt duidelijk dat er een verschil kan bestaan ten aanzien van het beschouwen van gelijkheid tussen de betrokken personen wat betreft situatie-relevante expertise. Aansluitend op dit verschil worden door verschillende onderzoekers vraagtekens gezet bij het idee van het onderscheiden van experts en novicen, en dan met name ten aanzien van de definitie en betekenis van de expertise bij begeleiden. Zo stellen bijvoorbeeld Hargreaves & Fullan (2000) dat expertise in het functioneren in een beroep in een bepaalde context en op een bepaalde manier, nog geen expertise is in het begeleiden van het ontwikkelen in dat beroep in die context. Met andere woorden: het zijn van een goede en ervaren leraar zegt volgens hen niets over hun kwaliteit als begeleider van een novice. In lijn met deze constatering wordt in diverse beschrijvingen expertise bij begeleiding niet alleen, of zelfs niet, gezien als de expertise in de specifieke organisatie of het specifieke prestatie- of kennisgebied, maar (ook) als expertise in

het begeleiden zelf (Côté & Gilbert, 2009; Griffiths & Campbell, 2008). Expertise heeft dan (ook) betrekking op het gegeven dat een begeleider vooral moet beschikken over goede begeleidingsvaardigheden en een open attitude, en niet zozeer over prestatiespecifieke kennis of vaardigheden (zie bv Korthagen et al, 2002). Verder zijn er ook onderzoekers die constateren dat de expertise van de begeleider betrekking kan hebben op een verouderde of niet gewenste manier van presteren of functioneren (Sundli, 2007; Wang & Odell, 2002). Vanuit deze constatering werken bijvoorbeeld Wang & Odell (2007) de term begeleiden uit in de mate waarin de begeleider expert is in vernieuwen of innoveren en het aanzetten hiertoe.

Tenslotte wordt ook opgemerkt dat het verschil tussen expert en novice veel complexer is dan vaak wordt geoperationaliseerd in onderzoek. Zo laat Schmidt (2008) bijvoorbeeld zien dat een ervaren begeleider die in het algemeen als expert kan worden gezien, tegelijkertijd minder expertise kan hebben op specifieke onderdelen dan een nieuwkomer. Zij stelt dat dit kan komen doordat de nieuwkomer zich ontwikkelt en een eigen professionaliteit opbouwt, die kan leiden tot een andere eigen expertise die naast de expertise van de ervaren begeleider staat. Zij stelt in overeenstemming met bijvoorbeeld Stanulis & Russell (2000) en Spezzini et al. (2009) dat begeleiden beter kan worden gedefinieerd als een *uitwisseling* van verschillende expertisen van de betrokken partijen. Dit lijkt een zinvolle aanname als wordt gekeken naar onderzoek naar de manier waarop een expert zijn expertise beschikbaar stelt aan een novice. Dit laat namelijk zien dat er sprake is van een grote complexiteit in de praktijk. Zo laten bijvoorbeeld Parker-Katz & Bay (2008) naar aanleiding van hun onderzoek zien dat de expertise *die* begeleiders inzetten en de manier *waarop* ze die inzetten erg verschilt en onder meer afhangt van het beeld dat de experts hebben van de nieuwkomer. Evenals Kennedy (2006) stellen zij dan ook dat begeleiders geen vaste, aan hun expertise gerelateerde, concepten gebruiken die ze op een bepaalde vaststaande manier proberen over te dragen. Samenvattend kan worden gesteld dat expertise een complex karakter heeft, en dat het beschikbaar stellen van expertise een erg complexe aangelegenheid is. In publicaties met betrekking tot het begeleiden van werkplekleren wordt de verdeling van expertise verschillend benaderd; het kan betrekking hebben op het beroep, op de omgeving, op het begeleiden zelf, of op een combinatie daarvan. Daarbij valt op te merken dat er ook nog verschil kan zijn in de manier waarop de betreffende expertise kan worden ingezet of beschikbaar kan worden gesteld. In deze studie is gekozen om het verschil in benamingen van begeleiding geen plaats te geven in het zoeken naar elementen. Waar deze verdelingen wel worden gemaakt, wordt de definiëring van coaching, mentoring, tutoring en supervisie doorgaans gebaseerd op een bepaald uitgangspunt ten aanzien van expertise. Dit wordt echter niet eenduidig gedaan (Eby et al., 2008). Daarmee is het verschil in expertise uitgelegd in termen als coach of supervisor dan ook geen bruikbaar onderscheid.

Aanscherping aan de hand van data

In de data die werden gebruikt voor het ontwikkelen van het kader laten specifieke uitspraken over de verdeling en verhouding van expertise tussen leraar in opleiding en de begeleider voornamelijk de beleving zien van de begeleider als expert en de leraar in opleiding als novice. Zo zegt een leraar in opleiding bijvoorbeeld *‘ik ga er vanuit dat hij het weet, dat is zijn taak’* en zegt een begeleider bijvoorbeeld *‘zij moeten het nog leren’*. In de voor het kader bestudeerde data is een aantal fragmenten aangetroffen waarin wordt verwezen naar een specifieke vorm van expertise. Een leraar in opleiding noemt bijvoorbeeld vakexpertise *‘hij weet hoe je Engels moet geven’*, een ander zegt over de beroepsexpertise van zijn begeleider *‘met de leerlingen omgaan dat kan hij supergoed, dat probeer ik echt van hem op te steken’*, en een 1^e lijn begeleider van de school beschrijft zijn levensexpertise: *‘ik heb zoveel meegemaakt en daardoor heb ik een goede kijk op mensen, als ik ze wat langer meemaak dan zijn er dingen die ik weet, die mij opvallen en die anderen ontgaan, of dat nou leerlingen zijn of collega’s of studenten’*.

Daarmee is het volgende kader voor de analyse van expertise aangenomen (zie tabel 3.5):

TABEL 3.5 Kader voor Expertise

Expertise bij	In de vorm
Begeleider	Vakexpertise
Leraar in opleiding	Beroepsexpertise
	Expertise in begeleiding
	Omgevingsexpertise
	Levensexpertise

3.2.7 CONTACT

Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Billett (2003) stelt in zijn studie naar betekenis van begeleiden voor begeleiders, dat de mate waarin er de mogelijkheid is om daadwerkelijk contact te hebben om voorgenomen activiteiten uit te voeren, een belangrijke factor is voor de ervaren baten van de taak van begeleider zijn. Lankau & Scandura (2002) stellen dat de duur en frequentie van contact van invloed zijn op de kwaliteit van de bijdrage aan de ontwikkeling van de lerende; de support die de begeleide ervaren hangt samen met contacttijd en frequentie per maand.

Zowel Billett, als Lankau & Scandura beschrijven contact in termen van tijd en plaats van begeleidingsmomenten om de aankomend beroepsbeoefenaar te ondersteunen bij het werkplekleren.

Aanscherping aan de hand van data

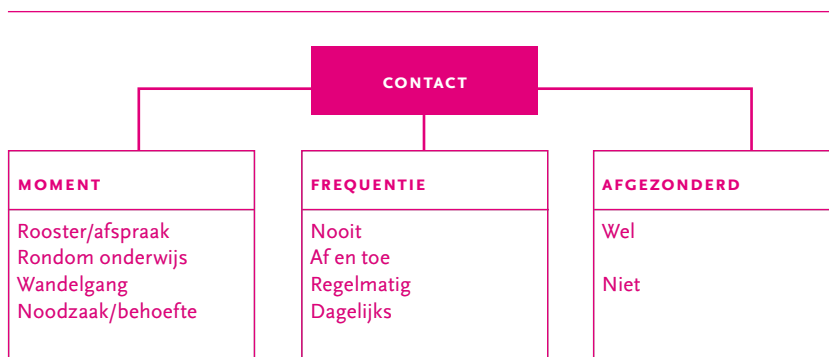
Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn veel beschrijvingen aangetroffen die betrekking hebben op de manier waarop een leraar in opleiding en begeleider(s) elkaar ontmoeten met betrekking tot de begeleiding. Deze beschrijvingen zijn aangemerkt met trefwoorden zoals <aantal keer contact>, <plaats gesprekken>, <vast begeleidingsmoment>, <gesprekken tussen lessen> en bijvoorbeeld <afgezonderd>. Bij het bestuderen en vergelijken van dergelijke fragmenten werd zichtbaar dat ze van belang zijn voor het beschrijven van de begeleiding. Ze zijn niet alleen verschillend tussen verschillende trajecten, maar ook verschillend binnen één traject. Voor het kader is gekozen om de begeleiding ten aanzien van het concept contact te analyseren aan de hand van drie elementen: *frequentie*, *moment* en *afzondering*.

In de beschrijvingen van de begeleiding in de interviews zijn ten aanzien van de frequentie van ontmoetingen tussen begeleiders uitspraken aangetroffen die een exact aantal aangeven zoals bijvoorbeeld 'Elke dinsdag na het achtste uur' of 'één keer in de afgelopen drie weken', en uitspraken die een gradatie aangeven: 'bijna elke dag' of 'ik heb haar eigenlijk niet meer gesproken'. Uiteindelijk is voor de dimensie frequentie gekozen voor een onderscheid van vier vormen: 1. nooit contact; 2. af en toe contact, minder dan 1 keer per week; 3. regelmatig contact, tenminste 1 keer per week, 4. dagelijks contact.

Fragmenten die betrekking hebben op het moment van contact zijn onderverdeeld in vier gevonden varianten. 1. Contact *op afspraak*: dit betreft contact dat of volgt uit het rooster of uit vooraf gemaakte vaststaande afspraken tussen de betrokkenen. 2. Contact *rondom onderwijs*: dit heeft betrekking op begeleidingsmomenten die plaatsvinden rondom het uitvoeren van de dagelijkse activiteiten. Dit kan tijdens een les of na een les zijn. 3. Contact *in de wandelgang*: dit betreft begeleidingsmomenten die plaatsvinden in de pauzes of tijdens andere momenten zoals bijvoorbeeld vergaderingen of in vrije uren. 4. Contact *als behoefte of noodzaak*: dit betreft begeleidingsmomenten die plaatsvinden als een van beiden van mening is dat ze moeten plaatsvinden, bijvoorbeeld als er een acuut probleem is, of als emoties hoog oplopen.

Ten slotte kan er in de beschrijvingen van het contact verschil worden gemaakt tussen contact dat bewust afgezonderd plaatsvindt en contact dat plaatsvindt te midden van anderen. Bij afgezonderd contact wordt speciaal een aparte ruimte opgezocht voor de begeleiding, in tegenstelling tot contact waar dit niet van belang wordt geacht en het contact plaatsvindt bijvoorbeeld in een lokaal waar leerlingen aan het werk zijn, of in de lerarenkamer waar ook nog andere collega's aanwezig zijn.

Voor het analyseren van het contact is het volgende kader ontwikkeld (zie figuur 3.4):



FIGUUR 3.4 Kader voor het concept Contact

3.2.8 ONDERWERP

Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken.

Beschrijving conceptuele basis

Orland-Barak & Klein (2005) stellen dat de onderwerpen in begeleidingsgesprekken een verband hebben met de aard van de gesprekken. Zij onderscheiden hiertoe gesprekken met een *therapeutic*, een *apprenticeship* of een *reflective orientation*, en de onderwerpen zullen passen bij de specifieke aard van het gesprek, dus meer persoonlijke of beroepsmatige onderwerpen, en meer of minder op emoties of suggesties gericht. Orland-Barak (2006) voegt daar nog aan toe dat de onderwerpen zich daarnaast schikken conform een bepaalde gespreksvorm: convergent, divergent of parallel. Dit verwijst naar een gespreksopbouw waar of van algemene onderwerpen naar specifieke onderwerpen wordt gegaan (convergent), of andersom (divergent). Of de opbouw kent een parallelle opbouw waarbij de betrokkenen zelf onderwerpen en ideeën introduceren en als in een gesprek met zichzelf beurtelings de ander gebruiken om verder te gaan. Dit laat zien dat onderwerpen algemeen of specifiek van aard kunnen zijn, betrekking kunnen hebben op het persoonlijke, het technische of emoties. Baron & Strong (2004) geven op grond van hun studie naar begeleidingsgesprekken met leraren in opleiding een indeling van de onderwerpen op lesgeven, lesgeven en de student, de student, begeleiden, en vakinhoud.

Aanscherping aan de hand van data

Bij beschrijvingen in de data van de manier waarop begeleidingsgesprekken tussen begeleider en leraar in opleiding plaatsvinden (zie contact §3.2.7) staan

ook uitspraken over de inhoud van deze gesprekken. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn negen soorten onderwerpen gevonden die door respondenten zijn genoemd als onderwerp van een begeleidingsgesprek of van een deel daarvan (zie tabel 3.6).

TABEL 3.6 Kader voor het concept Onderwerp

Onderwerp	Toelichting
1. Gang van zaken	Gesprek gaat over de gang van zaken op de school en betreft praktische zaken. Het gaat bijvoorbeeld over de verschillende personen, over procedures, en hoe zaken plaatsvinden. In een interview vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over de inhoud van een begeleidingsgesprek; <i>‘Tijdens een sectievergadering heb ik alles opgeschreven wat me opviel en na die vergadering heb ik met D. een half uur of drie kwartier gezeten en dat besproken’</i> .
2. Prestaties Leraar in opleiding	Onderwerp van gesprek zijn de specifieke prestaties van de leraar in opleiding, waarbij al dan niet een relatie kan worden gelegd met daaruit volgende leerdoelen. De onderwerpen zijn technisch en hebben betrekking op de activiteiten van de leraar in opleiding. Een begeleider vertelt bijvoorbeeld over de inhoud van een gesprek: <i>‘ik heb de les bekeken en dat heb ik gister met haar besproken (...) we hebben die resultaten in een overzichtje gezet en gekeken “wat wordt er dan duidelijk”, waardoor kunnen de leerlingen zo niet rustig werken?’</i> .
3. Persoonlijkheid leraar in opleiding	Gesprek gaat over de persoonlijkheid of het karakter van de leraar in opleiding. Zo vertelt een 1 ^e lijn begeleider over de inhoud van een begeleidingsgesprek: <i>‘het probleem dat we dan blootleggen is; je hebt een persoonlijke kant in een mens maar ook een professionele kant en persoonlijk heeft hij moeite om op te treden. Hij wil te graag aardig gevonden worden en vooral geen conflicten. En dat is ook een goede zaak maar de professionele kant is om soms niet aardig te moeten zijn of boos moeten worden. Dus die professionele kant en de persoonlijke kant in hem botst. En dat zit hem in zijn karakter, daar hebben we het over gehad’</i> .
4. Ervaringen delen	In het gesprek worden ervaringen gedeeld zonder agenda of zonder specifiek vervolg. Zo vertelt een 1 ^e lijn begeleider bijvoorbeeld over de inhoud van een aantal gesprekken met een leraar in opleiding: <i>“dan zoekt hij me op en vertelt me wat hij heeft meegemaakt”</i> .

Onderwerp	Toelichting
6. Privé zaken	Onderwerp van gesprek zijn gebeurtenissen en situaties uit de privésfeer. Zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de inhoud van een begeleidingsgesprek: <i>“ik heb een nieuw huis in H. en ik ga samenwonen, dus daar hadden we het over (...) En over wat dat dan allemaal betekent, hoe moet dat want als ik daar eenmaal zit dan moet je weer 2,5 uur heen en 2,5 uur terug als je iets op de HAN (opleiding) moet doen, dat is niet heel praktisch’.</i>
7. Tips & suggesties	Het gesprek wordt ingevuld door de 1 ^e lijn begeleider die vertelt wat de leraar in opleiding kan of zou moeten doen in de vorm van tips en suggesties. Bijvoorbeeld over een gesprek: <i>‘ze heeft vooral advies gegeven van “goh dat zou ik zo doen maar probeer wel bij jezelf te blijven, en probeer dat in ieder geval niet, zorg er wel voor dat je wat jij wil bereiken ook bereikt dus dat je niet te ver doorgaat naar de leerling toe.” Even kijken wat verder... ze heeft geloof ik nog wat tips gegeven, gewoon wat voorbeelden van hoe je dan kunt gaan zitten en dat soort dingen. Dat was het denk ik wel zo’n beetje’.</i>
8. Ditjes & datjes	De inhoud van het gesprek is meer te typeren als een informeel. Zo beschrijft een leraar in opleiding bijvoorbeeld de inhoud van het wekelijks ingeroosterde begeleidingsmoment als volgt: <i>‘het is meer gezellig (...) altijd leuke verhalen die je mee hebt gemaakt, dat je vertelt wat je hebt uitgevreten in het weekend. Gewoon gezellig als collega’s onder elkaar, kletsjes zeg maar.’</i>
9. Opleiding/opdrachten	Het begeleidingsgesprek gaat over de opleiding en de opdrachten die voor de opleiding moeten worden gemaakt. Zo zijn er in een interview beschrijvingen gevonden van een gesprek dat de scriptie als onderwerp heeft, en een gesprek dat een specifieke opleidingsopdracht als onderwerp heeft.

3.2.9 STURING

Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider?

Beschrijving conceptuele basis

In de verschillende definiëringen van begeleiding kan een onderscheid worden gevonden in de mate en manier waarin sturing plaatsvindt in de begeleiding. Ives (2008) stelt aan de hand van een overzicht van verschillende pa-

radigma's bij begeleiden dat verschillende definities van begeleiden kunnen worden geplaatst op een continuüm met directieve begeleiding aan de ene kant en non-directieve begeleiding aan de andere kant. Bij directieve begeleiding stuurt de begeleider het begeleidingsproces en de uitkomst, waar bij non-directieve begeleiding de begeleider slechts de begeleide ondersteunt in diens eigen ontwikkeling. Johnson (2008) ziet een soortgelijk onderscheid in verschillende stromingen, en onderscheidt *transactional* en *transformatie* begeleiding. Bij de *transactional* begeleiding is sprake een instrumentele of technische benadering, en wordt begeleiding beschreven als een hiërarchische relatie waarbij de begeleider stuurt op het verwerven van competenties. Het proces is dan 'top-down' en 'one-way' en de begeleider stuurt het proces vanuit een duidelijke rolverdeling tussen beiden. De andere stroming betreft *transformatie* begeleiding die is georiënteerd op de relatie en op de samenwerking. Begeleiding is dan een niet specifiek gestuurd proces dat volgt uit uitwisseling en zich richt op persoonlijke groei van beiden.

Behalve beschrijvingen van *wie* de begeleiding stuurt, zijn er ook beschrijvingen van *wat* de begeleiding stuurt. Wanberg, Kammeyer-Mueller & Marchese (2006) onderscheiden bij hun onderzoek naar begeleidingsprogramma's sturing vanuit een inhoudelijk programma en de daarmee te bereiken doelen, en sturing op de manier waarop het proces vorm krijgt: de frequentie, de beschikbare tijd en middelen, en de duur van de begeleiding. Sturing vanuit bepaalde doelen is vaak een uitgangspunt bij het begeleiden in opleidings- of trainingssituaties (Berk et al, 2005). De begeleider wordt dan gezien als iemand die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de begeleide en wordt daarbij soms beschreven als iemand die vanuit zijn expertise sturing geeft aan de begeleiding. Een ander uitgangspunt is dat de begeleiding wel vorm krijgt vanuit doelen, maar dat die worden geformuleerd vanuit de ervaringen van de begeleide (bv Brunschot, 1990; Goldsberry, 1998; Korthagen et al., 2002). Hierbij merkt Johnson (2008) op dat de mate en manier waarop sturen wordt beschreven vaak samenhangt met de manier waarop beoordelen wordt beschreven. Als begeleiding nadrukkelijk wordt gezien als een proces waarbij de begeleider niet mag beoordelen, dan wordt tegelijkertijd ook vaak gesteld dat de begeleider niet mag sturen. Maar zeker waar de begeleider ook nadrukkelijk wordt beschreven als een bewaker voor de kwaliteit van het beroepsveld, wordt hij geacht de begeleide te beoordelen en voldoende te sturen.

Volgens Griffiths & Campbell (2008) lijkt de mate van sturing in de praktijk echter minder af te hangen van de manier waarop begeleiding in een praktijk wordt gedefinieerd, en meer afhankelijk te zijn van de individuele begeleider. Zij stellen dat begeleiders hun rol erg verschillend invullen; dat sommige begeleiders juist een taak zien in het stellen van doelen en het kijken hoe je daar naartoe kan sturen, maar dat anderen juist vinden dat een begeleider dit abso-

luut niet mag doen, dat je een begeleide juist moet volgen en niet mag sturen. Samenvattend kan in de verschillende definities en beschrijvingen van begeleiding onderscheid worden gemaakt op basis van wie in welke mate waarop stuurt. Binnen de relatie kan de sturing uitgaan van de begeleider, van de begeleide of vanuit de relatie tussen allebei. Daarnaast kan de begeleiding ook in bepaalde mate worden gestuurd vanuit externe factoren die volgen uit een programma. Om zicht te krijgen op de vormgeving van begeleiding kunnen de beschrijvingen van de praktijk worden geanalyseerd op basis van een continuüm ten aanzien van sturing, dat in navolging van Ives (2008) en Johnson (2008) uitgaat van directieve begeleiding aan de ene kant en non-directieve begeleiding aan de andere kant.

Aanscherping aan de hand van data

Bij de ontwikkeling van het kader zijn in de data beschrijvingen aangetroffen die aansluiten op de eerder gevonden concepten. Er zijn passages aangemerkt waarin zichtbaar wordt dat de dagelijkse of de algemene begeleiders een zekere dwingende verwachting opleggen. Er zijn beschrijvingen waarin zichtbaar is dat er sturing uitgaat van de gang van zaken of procedures van de school of de opleiding. En er zijn passages waar de leraar in opleiding zelf bepaalt of stuurt.

74

Naast deze verschillende bronnen van sturing is regelmatig een fenomeen genoemd in de interviews dat door de onderzoekers werd aangegeven met trefwoorden als *<aanpassen i.v.m. beoordeling>*, *<wens succesvol afronden>*, *<wenselijk gedrag?>*, waar met name leraren in opleiding vertelden dat bepaalde keuzen of gedrag worden gestuurd door de wens van een zo voorspoedig mogelijke voortgang van hun opleidingstraject. Zo vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld dat hij tegen zijn 1^e lijn begeleider niet zegt wat hij eigenlijk wil want *'ik weet nog niet goed wat zij daar van vindt'*. Een ander licht een keuze toe met de reden *'ik wil het wel halen'*. Hoewel dit soort van sturing vanuit de rol van beoordelaar wel gekoppeld kan zijn aan een bepaald persoon, is het niet zo dat die persoon ook zelf altijd als sturend kan worden aangemerkt. Het kan ook enkel een ervaring van sturing zijn, die alleen kan worden toegeschreven aan de begeleide. Op grond van deze overweging is gekozen om naast de personen die sturend kunnen zijn, ook dit fenomeen rond *beoordeling* als bron van sturing mee te nemen in het analysekader.

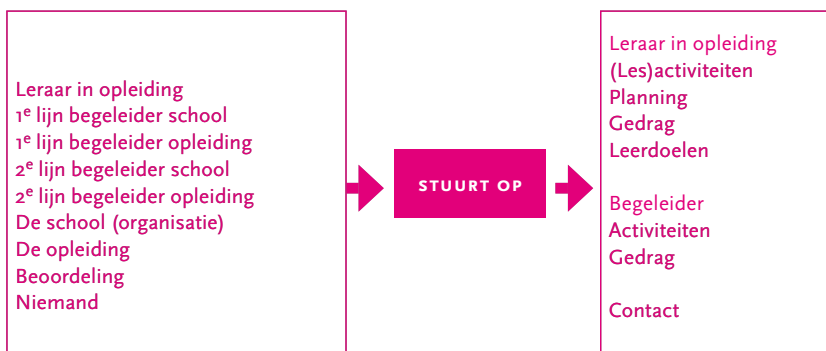
Verder is er een uitspraak aangetroffen waarbij over het verloop van een gesprek met nadruk werd gezegd dat *'niemand bepaalt hoe het gaat, we beginnen gewoon te praten'*. Omdat deze uitspraak duidelijke informatie geeft over sturing, maar niet is toe te schrijven aan een persoon of fenomeen, is ook de mogelijk *niemand* opgenomen in het analysekader.

Daarnaast werd tijdens de ontwikkeling van het kader zichtbaar wat in de beschrijvingen sturing wordt genoemd in relatie tot specifieke activiteiten of specifiek gedrag van een bepaald persoon. Daarbij werden de volgende onderwerpen van sturing voor de leraar in opleiding onderscheiden: sturing op de (les)activiteiten zoals *‘de lesstof die moet worden behandeld’* of *‘mee op excursie’*, sturing ten aanzien van de planning zoals *‘wanneer ik het doe bepaal ik zelf’*, sturing op het gedrag zoals *‘ga eens meer praten met de collega’s’* en sturing op de leerdoelen van de leraar in opleiding zoals bijvoorbeeld waar een leraar in opleiding van zijn begeleider *‘moet werken aan zijn manier van praten’*, want: *‘ik praat wel eens wat te snel als ik iets wil uitleggen en dan ga ik te snel voor de leerlingen’*.

Verder is sturing ten aanzien van de begeleider op zijn activiteiten aangetroffen. Bijvoorbeeld bij een leraar in opleiding die tegen een 1^e lijn begeleider zegt dat hij bij een bepaalde les moet komen kijken. Verder is er sturing op het gedrag van de 1^e lijn begeleider vanuit de opleiding. Dit is bijvoorbeeld gezien bij een begeleider die zegt over het regelmatig lezen van reflectieverslagen: *‘ik heb daar niet zo veel mee dus dat is heel lastig. Maar daar moet je jezelf toch even toe zetten. Even de knop om. Het is wel wat ze verlangen van je’*.

Ten slotte werden tijdens de ontwikkeling van het kader diverse passages aangetroffen die betrekking hadden op sturing ten aanzien van de momenten waarop de begeleiding plaatsvindt, het verloop van een gesprek, de onderwerpen van een gesprek, en het tempo van een gesprek. Gekozen is om dit samen te vatten als de mogelijkheid van sturing op het contact, dat betrekking kan hebben op het verloop, de frequentie, de plaats, de duur etcetera.

De bevindingen leidden tot het volgende kader voor sturing (fig 3.5):



FIGUUR 3.5 Kader voor Sturing

3.2.10 FUNCTIES

Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld?

Beschrijving conceptuele basis

Een ander concept waarmee gekeken kan worden naar de invulling van begeleiding betreft de te vervullen rollen ofwel de functies die met de begeleiding worden vervuld (Eby et al, 2008). De basis voor het onderscheiden van verschillende functies wordt gevormd door de indeling van Kram (Fowler & Gorman, 2005; Pellegrini & Scandura, 2005; Wanberg et al, 2003; Zeller et al, 2008). Kram (1983; 1985) komt tot een indeling op basis van onderzoek naar begeleidingrelaties bij opleidingen, overheid en bedrijfsleven, en kijkt daarbij naar zowel relaties tussen gelijken (peers) als naar relaties op basis van een bepaald (hiërarchisch) verschil tussen betrokkenen. Zij onderscheidt twee soorten van functies voor begeleiden: carrière of beroepsgerichte (technische) functies, en psychosociale of persoonsgerichte functies (Kram, 1983; 1985; Kram & Isabella, 1985). De beroepsgerichte functies kunnen worden onderscheiden in die van een gastheer (sponsor) die de weg wijst, beschermt, deuren opent, en de begeleide in de organisatie introduceert, en in die van een leermeester die onderwijst, uitdaagt en feedback geeft. Bij de psychosociale functies wordt onderscheid gemaakt tussen een raadgever die ondersteunt, adviseert en strategieën biedt (*copingstrategies*), en een rolmodel dat gedrag voordoet en de juiste houding en waarden toont. Andere onderzoekers zien dezelfde functies maar conceptualiseren de functies van het begeleiden anders (zie bijvoorbeeld Fowler & Gorman, 2005). Volgens Scandura & Pelligrini (2007) is er geen sprake van een tweedeling, maar een driedeling in soorten functies bij de begeleiding: de beroepsgerichte functie, de psychosociale functie en de functie van rolmodel. Het verder onderverdelen van de functies is volgens Pelligrini & Scandura (2007) vooralsnog niet aanneembaar; diverse onderzoeken hebben (nog) niet geleid tot een verdere empirisch houdbare indeling.

Tussen diverse benaderingen van begeleiden bestaat een verschil in de focus die wordt ingenomen ten aanzien van de verschillende functies. Zo wordt bij het begeleiden van het leren en ontwikkelen van ervaren beroepsbeoefenaars in organisaties of bijvoorbeeld bij professionals in bedrijfsleven of sport, vooral de nadruk gelegd op prestatie of carrière en daarbij horende functies (Côté & Gilbert, 2009; Johnson, 2008). Dit is anders dan bij bijvoorbeeld begeleiden van werkplekleren vanuit opleidingsdoeleinden, waarbij de functies die leiden tot betere posities of meer status in de organisatie nauwelijks een rol lijken te spelen (Eby et al, 2008). In benaderingen van begeleiden vanuit opleidingsperspectieven wordt vooral de nadruk gelegd op het geven van feedback, vaak gekoppeld aan observeren en aanzetten tot reflectie (Hobson, 2002). Binnen het onderzoek naar begeleiden van werkplekleren is een groot aantal onderzoeken gericht op het feedback geven middels begeleidingsgesprekken, die

dan vooral worden uitgewerkt als middel om reflectie te bewerkstelligen (zie bv. Alger, 2006; Crasborn et al, 2008; Pauw, 2007; Glanz et al, 2007; Veenman & Denessen, 2001).

Niet alleen worden de eerder genoemde functies gebruikt om de taak van de begeleider te definiëren (Zeller et al, 2008), ze worden vaak ook als synoniem gezien voor kwaliteit van de begeleiding (Hobson et al., 2009). Daarbij wordt vanuit diverse studies echter wel opgemerkt dat het succesvol vervullen van deze functies sterk afhankelijk is van de motivatie en houding van de begeleide (zie bv Valencic et al., 2007; Veenman et al., 2001). Begeleiders kunnen deze functies in de praktijk alleen maar vervullen als de begeleide zich inzet, open staat voor de begeleiding en respect heeft voor wat de begeleider kan bieden (zie bv Herman & Mandell, 2004).

Samengevat kunnen drie soorten functies worden onderscheiden op basis van de onderverdeling van Kram (zie bv Zellers et al, 2008, p. 556) en de daarop voortgaande uitwerking van Scandura (zie Scandura & Pelligrini, 2007). Deze functies kunnen betrekking hebben op technische en carrière-aspecten, op psychosociale en persoonlijke aspecten, en op het functioneren als rolmodel. Bij het begeleiden van leren of ontwikkelen kan daarbij een speciale nadruk liggen op het aanzetten en begeleiden van reflectie door de begeleide.

Aanscherping aan de hand van data

In de bestudeerde data zijn beschrijvingen van alle drie soorten functies aangetroffen. Van de technische functies zijn zowel de gastheer- als de leermeesterfunctie aangetroffen. Zo werd de leermeesterfunctie bijvoorbeeld beschreven door naar aanleiding van een les met orde-problemen: *‘op woensdag hebben we een gesprek gehad van: hoe vond je het gaan? Hoe vond ik het gaan? Wat gebeurde er? Wat kan ik doen? Een beetje op die manier, en dan wil ik daar dan iets mee doen. En ik had ook al iets in mijn reflectie geschreven. D. was het daar totaal niet mee eens. Die zei: dat moet je niet samen met de leerlingen bepalen, dat moet je niet doen...’* De functie van gastheer is gevonden in de interviews aan het begin van het traject, bij beschrijvingen waarin de begeleiders uitleggen hoe de procedures en regels van de school in elkaar zitten, waar de klassen zijn en waar materialen liggen. Zo beschrijft bijvoorbeeld een leraar in opleiding wat er in de begeleiding is gebeurd als: *‘vooral even kort praktische zaken besproken, ik moest naar P&O toe om dingen te ondertekenen, ik heb de boeken gekregen, hij heeft even laten zien waar de lessen worden gegeven. Hij had een voorlopig rooster uitgeprint en dat gauw uitgelegd.’*

De psychosociale functie van raadgever is eveneens gezien; bijvoorbeeld bij een 1^e lijn begeleider die zegt: *‘ik zag dat het weer overloopt bij I. en dan zoek ik haar op en dan zeg ik “een beetje rustig aan hè”. Even een stapje terug, even rustig. En dan laat ik haar vertellen, ze was heel druk met verhuizen en met van allerlei dingen ernaast waardoor ...’*

De functie van rolmodel komt ook voor in de interviews. Zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de begeleidingsrelatie met de algemeen begeleider van de school: *‘ik wil dat iedereen het leuk vindt en dan is het heel lastig om mijn grenzen te stellen en voor mezelf op te komen en te zeggen van “ik vind dit niet kunnen”. Met T. (abs) heb ik het dan over hoe zij daar mee omgaat...’*.

In de gebruikte data zijn geen beschrijvingen van functies aangetroffen die reden geven tot veranderen of uitbreiden van het overzicht van Zellers en van Scandura. Daarmee wordt het eerdere overzicht gehandhaafd als kader voor het concept *Functie* (zie tabel 3.7). Naar aanleiding van de bestudeerde data moet echter wel worden opgemerkt dat het beschrijven van een functie niet direct betekent dat de functie ook daadwerkelijk wordt waargemaakt. Zo kan op grond van activiteiten van een 1^e lijn begeleider een bepaalde functie worden beschreven, maar dat wil niet zeggen dat de leraar in opleiding deze functie ook als uitgevoerd beschouwd. Zo kan een begeleider bijvoorbeeld zeggen dat hij feedback geeft, en daarmee de functie van leermeester bekleedt, maar kan de leraar in opleiding diezelfde activiteiten niet als zodanig herkennen. Met het kader worden de functies bepaald op grond van beschreven handelingen en dus niet gekoppeld aan eventueel succes van de uitvoering. Het resultaat, of de daadwerkelijk ervaren bijdrage van begeleiding, wordt bij het concept *Opbrengst* uitgewerkt (zie § 3.2.14).

TABEL 3.7 Functies voor begeleiden

Functie	Trefwoorden
Gastheer	de weg wijzen beschermen deuren openen introduceren
Leermeester	onderwijzen uitdagen feedback geven
Raadgever	ondersteunen adviseren strategieën bieden
Rolmodel	juiste gedrag voordoen juiste houding en waarde tonen

3.2.11 BEOORDELING

Hoe de formele beoordeling van het leerwerktraject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.

Beschrijving conceptuele basis

In publicaties over begeleiding zijn er twee verschillende zienswijzen te onderscheiden ten aanzien van evaluatie. Aan de ene kant zijn er definities die oordelen en beoordelen zien als onderdeel van begeleiden, aan de andere kant staan definities die begeleiden nadrukkelijk definiëren als een *non-evaluatieve* activiteit, dus oordelen en beoordelen principieel gescheiden van begeleiding (Zellers et al, 2008; Jones, 2009). De definities die stellen dat begeleiden een non-evaluatieve activiteit is, stellen –vaak verwijzend naar ethische uitgangspunten – dat oordelen en beoordelingen een negatief effect hebben op veiligheid en vertrouwen in de relatie, en dat daarmee de begeleiding minder succesvol zal zijn (zie bv Le Maistre, Boudreau & Pare, 2006; Özkalp et al, 2008; Glanz et al., 2007). Daartegenover staan definities die beoordelen en begeleiden zien als twee taken die bij dezelfde persoon liggen en waarbij een goede begeleider een balans weet te vinden in deze twee taken (bv Foster, 1999; Johnson, 2008). Yusko & Feiman-Nemser (2008) onderschrijven deze laatste zienswijze en voegen hieraan toe dat begeleiden en evaluatie niet alleen *niet hoeven* te worden gescheiden, maar dat ze zelfs niet *kunnen* worden gescheiden als het leren en ontwikkelen van de begeleide serieus wordt genomen. Het onderscheid tussen de twee lijkt echter voornamelijk gebaseerd op een ethisch normatieve discussie (Johnson, 2008). Daadwerkelijk experimenteel onderzoek dat een van de twee keuzen als daadwerkelijk betere begeleiding laat zien, lijkt nog niet voor handen te zijn (Zellers et al., 2008).

79

Aanscherping aan de hand van data

Tijdens het ontwikkelen van het kader werd naar aanleiding van bestudering van data uit de casestudy duidelijk dat het ten behoeve van de analyse zinvol is om oordelen en beoordelen als aparte concepten uit te werken, op grond van de volgende drie overwegingen:

- Er kan een hiërarchisch verschil zijn tussen begeleider en begeleide ten aanzien van beoordelen dat bij oordelen niet geldt. Zo kan bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider wel een formele beoordeling maken over de leraar in opleiding, maar andersom niet. Beide partijen hebben wel oordelen over elkaar;
- in de bestudeerde data zijn oordelen te vinden die niet vallen binnen het kader waarmee doorgaans wordt beoordeeld. Zo zijn sommige oordelen niet direct gekoppeld aan het kader dat doorgaans wordt gebruikt bij de beoordeling, dus bijvoorbeeld niet aan de SBL-competenties (zie §2.1) of de voor de beoordeling gebruikte Dublin descriptoren (JQI, 2004);
- In bestudeerde interviews was zichtbaar dat de beoordeling kan afwijken van het oordeel om een bepaald effect te bereiken. Zo is bijvoorbeeld een beschrijving aangetroffen waar de begeleider zegt dat de tussenbeoorde-

ling voldoende is, hoewel hij eigenlijk vindt dat het goed is, maar dat een beoordeling van ‘goed’ halverwege niet ten goede komt aan de motivatie van de leraar in opleiding.

Op deze gronden is gekozen om *Beoordelen* en *Oordelen* verder te behandelen als afzonderlijke concepten. Hieronder wordt de uitwerking voor het kader voor Beoordelen verder toegelicht. In §3.2.12 wordt het concept *Oordelen* verder uitgewerkt

Het concept *Beoordelen* heeft betrekking op formele of summatieve beoordeling van het leerwerktraject. Uit het bestuderen van beoordelingen, zoals die onderdeel uitmaken van de data van de casestudy, is afgeleid dat er twee soorten formele beoordelingen van het leerwerktraject voorkomen: tussenevaluaties en eindevaluaties. Deze evaluaties kennen drie mogelijke uitkomsten, al dan niet aangevuld met een cijfer: een onvoldoende beoordeling, een beoordeling waarin twijfel wordt uitgesproken, en een voldoende of goede beoordeling. In de eerste verkennende studie (zie H4) is duidelijk geworden dat er situaties bestaan waarin beoordelen en begeleiden een gecombineerde taak is en dat er situaties bestaan waarin begeleiden en beoordelen door verschillende personen worden uitgevoerd. In de bestudeerde data zijn ten aanzien van de dagelijkse begeleiding door de 1^e lijn begeleider beide situaties gevonden; deze heeft formeel geen rol in de beoordeling of deze heeft formeel een centrale rol in de beoordeling. In alle tijdens het ontwikkelen van het kader bestudeerde situaties hebben de 2^e lijn begeleiders formeel een rol in de summatieve beoordeling. Dit kan variëren van een actieve bijdrage als beoordelaar tot enkel een controlerende rol. Overigens bleek in de data dat het uitvoeren van deze formele rol echter niet altijd plaatsvindt, omdat de algemeen begeleiders niet altijd daadwerkelijk actief zijn in een traject (vgl formaliteit § 3.2.1).

Voor het kader is de indeling bepaald zoals uitgewerkt in figuur 3.6.



FIGUUR 3.6 Kader voor Beoordelen

3.2.12 OORDELEN

De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar.

In dit analysekader wordt onderscheid gemaakt tussen *Oordelen* en *Beoordelen*, beiden hebben echter dezelfde conceptuele basis (zie §3.2.11).

Aanscherping aan de hand van data

Bij de ontwikkeling van een analysekader voor het concept *Oordelen* zijn oordelen bestudeerd die geen onderdeel zijn van de formele beoordeling, en die betrekking hebben op de ander in de georganiseerde begeleidingsrelatie. Oordelen over eigen prestaties of ontwikkeling zijn door de onderzoekers gezien als uitspraken die horen bij het concept van *Opbrengst* (zie §3.2.14) waar de percepties worden geanalyseerd op de uitkomst van de begeleiding. Verder zijn oordelen over de eigen persoon gevonden, zoals bijvoorbeeld *'ik ben onzeker'* of *'ik probeer het altijd iedereen naar de zin te maken'*. Deze oordelen zijn gebruikt bij het concept van kenmerken (zie §3.2.15). Ook doen de respondenten in de interviews uitspraken die zijn aangemerkt als oordelen over de school, over de lerarenopleiding, over zittende collega's en over collega-leraren-in-opleiding. Deze oordelen bleken niet direct in verband te kunnen worden gebracht met de begeleiding en daarmee buiten de doelstelling van het kader te vallen (zie § 3.1). Er is daarom gekozen om deze oordelen buiten beschouwing te laten en alleen te kijken naar oordelen die betrekking hebben op de personen bij de begeleiding en de relaties die daar spelen.

In de interviews met de leraren in opleiding en de 1^e lijn begeleiders komen verder oordelen voor die betrekking hebben op oordelen van anderen over anderen: *hear-say* oordelen, zoals bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider zegt dat de 2^e lijn begeleider van de school vindt dat de leraar in opleiding ...etcetera. Deze oordelen zijn niet meegenomen omdat deze de perceptie van een oordeel betreffen en niet kunnen worden gecontroleerd in de data. Daarmee richt de analyse zich alleen op eigen uitgesproken oordelen van de respondenten.

De oordelen over de ander hebben betrekking op velerlei meer of minder gedetailleerde onderwerpen. Tijdens de ontwikkeling van het kader zijn daarin vier categorieën van oordelen onderscheiden:

1. Over prestaties; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school over de leraar in opleiding: *'ze heeft het administratief ook heel goed op orde, een voorbeeld voor heel veel anderen hier'*.
2. Over de persoon; zo zegt bijvoorbeeld een leraar in opleiding over zijn 1^e lijn begeleider van de school: *'toch wel het stereotype lapzwans dat zich overal zo makkelijk mogelijk van af maakt'*.

3. Over de gang van zaken in relatie; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school daar over: *‘daar ben ik heel blij mee, dat gaat echt op een manier waarvan ik zeg “nou ik vind dat fijn”’*.
4. Over ontwikkeling of groei; zo zegt bijvoorbeeld een 1^e lijn begeleider van de school over een leraar in opleiding: *‘dat gaat in een stijgende lijn’*.

Verder kunnen de oordelen onderverdeeld worden op basis van hun richting. Oordelen kunnen positief, negatief of neutraal zijn. Een positief oordeel is bijvoorbeeld het oordeel van een leraar in opleiding die zegt over de relatie met de 1^e lijn begeleider van de school: *‘heel prettig, ik kan echt gewoon mezelf zijn’*. Een voorbeeld van een negatief oordeel is de uitspraak die een 1^e lijn begeleider doet over de lesvoorbereidingen van de leraar in opleiding: *‘veel te summier’*. Een neutraal oordeel is bijvoorbeeld een oordeel van een 1^e lijn begeleider die over haar leraar in opleiding zegt: *‘ze is op zich wel open en enthousiast, maar ik heb het idee dat ze ook een beetje een angstige indruk kan maken’*.

Uiteindelijk is voor het concept *Oordelen* het volgende analyse kader ontwikkeld (zie figuur 3.7);

OORDEEL VAN	RICHTING	OVER	BETREKKING OP
1 ^e lijn begeleider school Leraar in opleiding	Positief Neutraal Negatief	Prestaties Persoon Gang van zaken Ontwikkeling/groei	Leraar in opleiding 1 ^e lijn begeleiding school 1 ^e lijn begeleiding opleiding 2 ^e lijn begeleiding school 2 ^e lijn begeleiding opleiding (andere) relevante relatie

FIGUUR 3.7 Kader voor het concept *Oordelen*

3.2.13 KLIK

De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn.

Beschrijving conceptuele basis

Vanaf de start wordt in gesprekken door betrokkenen gesproken over het belang van de klik tussen begeleider en begeleide. Zo zegt begeleider Nico tijdens een oriënterend gesprek bijvoorbeeld: *‘Als het klikt dan gaat het vanzelf’* en zegt leraar in opleiding Lieke: *‘Als het niet klikt dan ben je d'r aan’*. Waar deze term in het dagelijks spraakgebruik veelvuldig voorkomt wordt de term *‘klik’*

of ‘click’ (Eng.) niet overeenkomstig toegepast in publicaties over begeleiden. Wel wordt in literatuur met termen als *match*, *compatibility*, of als *getting along* gesproken over het bij elkaar passen van begeleider en begeleide als voorwaarde voor een succesvolle relatie (cf. Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O’Brien, 1995; Ehrich et al., 2004; Karcher, Nakkula & Harris, 2005). Met regelmaat is gerapporteerd dat als begeleider en begeleide niet bij elkaar passen de begeleiding niet slaagt; *incompatibility* als belangrijke oorzaak voor falen van begeleiding. Het niet met elkaar overweg kunnen is niet alleen een groot probleem voor de kwaliteit van een begeleidingsrelatie zelf, het is daarnaast ook een grote angst onder begeleiders. Onderzoek naar match en mismatch geven geen verdere verdiepend inzicht in dit fenomeen, het laat enkel zien dat de ervaring van een goede match berust op gronden die politiek, persoonlijk, of professioneel van aard kunnen zijn (Ehrich et al., 2004; Ganser, 1995). Het bewerkstelligen van een match door vooraf een bepaalde strategie in selectie toe te passen blijkt problematisch: een match laat zich niet zomaar voorstellen op grond van bepaalde kenmerken (zie verder §3.2.3). In het kader van deze studie is getracht om vooraf te komen tot een meer concrete definiëring van de klik ten aanzien van de te bestuderen context van het opleiden van leraren in opleiding. Hiertoe zijn speciaal voor dit doel drie bijeenkomsten met groepen van ervaren begeleiders gehouden. Deze bijeenkomsten lieten zien dat dit fenomeen in de praktijk herkend wordt als *bij elkaar passen*, dat dit zowel een professionele als persoonlijke dimensie heeft – al zijn deze niet niet eenduidig te onderscheiden –, en dat betrokkenen zelf altijd een idee hebben of het wel of niet klikt (zie §4.3). En hoewel ook in de groepsgesprekken werd onderschreven dat een klik van belang is voor het succes van begeleiding, is een meer verdiepende definitie niet bereikt.

Aanscherping aan de hand van data

In de interviews die onderdeel zijn van de casestudy is rechtstreeks gevraagd naar de klik in de georganiseerde begeleidingsrelatie tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Bij het bestuderen van de antwoorden voor de aanscherping van het kader kon een driedeling worden gemaakt ten aanzien van de klik; deze is of duidelijk positief of duidelijk negatief, of specifiek geen van beide. Als voorbeeld van deze laatste vorm zegt een 1^e lijn begeleider over de klik tussen hem en de leraar in opleiding: ‘*Dat vind ik een hele moeilijke vraag. Ik heb niet zo heel veel met haar en als we niet over onderwijs praten dan is dat eigenlijk heel beperkt. (...) maar als lio en spd gaan we normaal met elkaar om. Soms kom je mensen tegen daar heb je meteen iets mee. Dat heb ik met haar niet. Voor mij hoeft dat ook niet. We zeggen elkaar gewoon goedendag en als er iets is kan dat gewoon besproken worden*’.

Tijdens de ontwikkeling van het kader voor dit concept is getracht om de varianten die niet positief of negatief zijn verder te onderscheiden. Geprobeerd is te komen tot bijvoorbeeld een indeling waarin onderscheid wordt gemaakt op basis van een professionele en een persoonlijke dimensie. Het lukte echter niet om daarmee beschrijvingen in de data eenduidig in te delen en overeenstemming te bereiken over de verdere operationalisatie van dit concept. Uiteindelijk is gekozen om de *Klik* te verdelen in geen klik (negatief), neutraal, en een goede klik (positief).

TABEL 3.8 Kader voor het concept *Klik*

Klik:	Ervaring is:
geen	Duidelijk negatief
neutraal	Niet negatief of positief
goed	Duidelijk positief

3.2.14 OPBRENGST

84

Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor de begeleider.

Beschrijving conceptuele basis

Bestudering van de praktijk laat zien dat het begeleiden van het werkplekleren kan leiden naar diverse mogelijke uitkomsten, maar daarvan staat (nog) niet eenduidig vast welke keuze, manier of onderdeel van het begeleiden leidt tot welke specifieke opbrengst (Allen et al., 2006; Eby et al, 2008; Ehrich et al, 2004; Hobson et al, 2009). Vanwege deze onduidelijkheid is het voor het verwerven van inzicht in de invulling van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zinvol om te kijken naar de opbrengst. Want hoewel in de verschillende definities van begeleiding het *doel* vaak al verwijst naar een bepaalde *opbrengst*, zijn beide toch te scheiden. Doelen zijn vooraf vastgesteld en vaak normatieve en niet noodzakelijkerwijs op bewijs gebaseerde uitkomsten. Opbrengsten zijn doorgaans uitgewerkt als aangetoonde effecten van begeleiding, die al dan niet bedoeld zijn. Het verband tussen het doel en de opbrengst is dat de mate waarin ze uiteindelijk overeenkomen wordt gezien als het succes van de begeleiding (Côté & Gilbert, 2009). Eby, Allen, Evans, Ng, & Dubois (2008) stellen naar aanleiding van een meta-analyse van onderzoek naar begeleiding in hulpverlening, bij opleidingen, en in het beroeps- en bedrijfsleven, dat de volgende mogelijke *positieve* opbrengsten voor de begeleide zijn aangetoond:

1. Opbrengst ten aanzien van gedrag. Begeleiden kan tot effect hebben dat wenselijk gedrag wordt vergroot of onwenselijk gedrag afneemt. Hieronder valt ook het beter presteren, of het minder falen.
2. Opbrengst ten aanzien van attitude. Begeleiden kan een positief effect hebben op de houding ten aanzien van taken en activiteiten, en ten aanzien van de omgeving of organisatie.
3. Effecten op de fysieke en mentale gezondheid. Met het verzorgen van emotionele ondersteuning kan begeleiding een positief effect hebben op de beleving van stress, en op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de begeleide. Verder kan de begeleider aanzetten tot veranderingen in de fysieke activiteiten van de begeleide.
4. Opbrengst ten aanzien van relaties. De relatie met de begeleider kan het vertrouwen en de vaardigheden in interpersoonlijke relaties vergroten.
5. Effect op de motivatie. De motivatie van de begeleide kan vergroten doordat de begeleider als een rolmodel kan optreden die de begeleide sociale en educatieve mogelijkheden laat zien die aanzetten tot experimenteren. Een motivatie kan worden vergroot door de begeleide te helpen met het stellen van haalbare en relevante doelen, en hem of haar weg te houden van onnodige of demotiverende activiteiten.
6. Opbrengst ten aanzien van succes in de carrière. Begeleiders kunnen specifieke kennis of contacten inzetten die kunnen leiden tot een succesvoller carrièreverloop in termen van salaris, promotie, banen.

Maar niet alleen toont onderzoek positieve opbrengsten voor de begeleide, verschillende onderzoeken hebben ook positieve opbrengst voor begeleiders laten zien. Zo wordt veelvuldig gerapporteerd dat begeleiders zich ontwikkelen in hun eigen professionaliteit, en dat het begeleiden een positief effect heeft op hun welbevinden en persoonlijke ontwikkeling (Hobson et al, 2009; Zellers et al, 2008). Met name het praten over het eigen functioneren, de organisatie en de achterliggende uitgangspunten worden ervaren als belangrijke bijdragen aan de eigen ontwikkeling (vb in Hagger & McIntire, 2006; Lopez-Real & Kwan, 2005). Fuller & Unwin (2004) stellen op basis van hun onderzoeken zelfs dat het begeleiden van nieuwkomers in een organisatie in sommige gevallen kan leiden tot meer positieve effecten voor de begeleider dan voor de begeleide.

Het gevolg van begeleiden wordt ook beschreven vanuit de wens op een positieve opbrengst voor de organisatie waar de begeleiding plaatsvindt (vgl. de Lerende Organisatie in bv Swieringa & Wierdsma, 1990). Onderzoek laat zien dat begeleiden kan leiden tot minder verloop onder personeel, een grotere betrokkenheid bij de organisatie, en meer uitwisseling van kennis tussen werknemers onderling (Young & Perréwe, 2000). Met dit laatste kan ook worden

verwezen naar toenemen van de kennis in de organisatie, maar volgens Hobson et al. (2009) is er geen onderzoek dat deze opbrengst voor de schoolorganisaties echt aantoonst. Zij stellen dat een dergelijke opbrengst zeker moet bestaan, alleen al omdat wel is aangetoond dat de begeleiders en de begeleiden meer kennis opbouwen, maar dat het effect direct niet is aangetoond. Zij stellen dat onderzoek naar dit daadwerkelijke effect op de organisatie er ook niet zomaar kan komen omdat het bijna onmogelijk is om goed onderzoek op te zetten vanwege het enorme aantal factoren dat van invloed kan zijn.

De tot nu toe genoemde opbrengst betreft aangetoonde positieve effecten van begeleiding, en uiteraard zou je kunnen stellen dat waar begeleiding op bepaalde gebieden een aangetoond positief effect kan hebben, het ook een negatief effect kan hebben. Onderzoek naar begeleiden richt zich echter vooral op positieve uitkomsten, en er is weinig systematisch onderzoek naar negatieve effecten (Scandura, 1998; Underhill, 2006; Sundli, 2007). Er worden echter wel negatieve effecten gerapporteerd in onderzoek naar begeleiding, maar vaak worden die dan niet omschreven als een direct effect van begeleiding, maar juist als een gevolg van het ontbreken van begeleiding, of van een bepaalde manier van begeleiding. Zo stelt bijvoorbeeld Scherff (2008) naar aanleiding van een onderzoek naar uitval van nieuwe leraren dat dit te wijten is aan verschillende, complex samenhangende factoren, en dat begeleiding deze negatieve invloeden had moeten compenseren. En Eby & Lockwood (2005) beschrijven vanuit een onderzoek naar deelname aan begeleidingsprogramma's, dat het niet goed invullen van de begeleiding kan leiden tot problemen, zoals het gevoel van onvoldoende aandacht en niet ingeloste verwachtingen bij de begeleide, of een gevoel van ongeschiktheid bij begeleiders.

Waar onderzoek wel een direct negatief effect van begeleiden heeft laten zien is dit doorgaans het gevolg van een disfunctionele relatie tussen begeleider en begeleide. Scandura (1998) onderscheidt op basis van een overzichtsstudie zeven verschillende verschijningsvormen van disfunctionaliteit:

1. Een *negatieve* relatie als gevolg van te weinig respect voor de ander of van machtsvertoon.
2. Een *gesaboteerde* relatie, waar eenzijdig niet wordt bijgedragen. Een veel voorkomende verschijningsvorm hiervan is de zogenaamde *silent treatment*.
3. Een *moeizame* relatie, waar beide partijen wel van goede wil zijn, maar waar sociaal-psychologische aspecten voortdurend leiden tot moeilijkheden.
4. Een *bedorven* relatie: een relatie die meestal goed begon maar die, vanwege bepaalde daadwerkelijk voorgevallen of slechts vermoede gebeurtenissen, verstoord is geraakt.
5. Een *onderdanige* relatie: een relatie met onvoldoende balans in de macht.

6. *Misleiding*, waarin één van de partijen zich anders voordoet vanuit het idee zo een bepaald doel te kunnen bereiken.
7. *Pesterij*. Dit kan zowel betrekking hebben op pesten vanwege persoonlijkheid, geslacht of ras. En het kan ernstige vormen aannemen als ongewenste seksuele toenaderingen of discriminatie.

Deze zeven vormen van disfunctionaliteit leiden volgens Scandura in de praktijk of tot het afbreken van de relatie en een nieuwe aangaan met een ander, of anders tot één of meer van de volgende negatieve gevolgen. Voor de begeleide: verminderd zelfvertrouwen; verminderde tevredenheid in het functioneren in de organisatie; een toename van angst en stress; toename van afwezigheid; de organisatie of het beroep verlaten; of een verminderde wens om begeleid te worden. Voor de begeleider: een toename van angst of stress; een afname van de wens om iemand te begeleiden; een afname van de status of positie in de organisatie.

Naast de negatieve gevolgen die voortkomen uit een disfunctionele relatie worden ook nog de volgende negatieve effecten beschreven;

- Een begeleider kan de begeleide teveel beschermen en onvoldoende uitdagen waardoor de begeleide te weinig leert of ontwikkelt (vb in Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008).
- De begeleide kan fout of ongewenst gedrag van zijn begeleider kopiëren (vb in Wang & Odell, 2007; Sundli, 2007).
- De begeleider kan door te investeren in de begeleiding te maken krijgen met een te hoge werkdruk en tijdsdruk (vb in Lee & Feng, 2007; Simpson, Hastings & Hill, 2007).
- Begeleiders kunnen zich bedreigd voelen door de ideeën en strategieën van de begeleide (vb in Bullough, 2005).
- De begeleider kan zich geïsoleerd voelen als hij de enige begeleider is (Bullough, 2005).

Samenvattend blijkt dat begeleiden kan verschillen ten aanzien van de opbrengst en dat die opbrengst voorkomt uit al dan niet bewust opgezette verschillen tussen situaties of relaties. Onduidelijk is welke manier van begeleiden nu precies welke opbrengst genereert (Allen et al., 2006; Hobson et al., 2009; Eby et al., 2008). Er zijn zowel positieve als negatieve opbrengsten aangetoond, die kunnen gelden voor de begeleide persoon maar ook voor de begeleider, en afgeleid daarvan voor de organisatie waarin de betrokkenen functioneren. Belangrijke positieve opbrengsten die worden toegeschreven aan begeleiding zijn het beter functioneren in het beroep, een toegenomen welbevinden, en leren en ontwikkelen in een beroep. Negatieve opbrengsten kunnen voortkomen uit begeleiden, maar ook uit het ontbreken van bepaalde

begeleiding, of als gevolg van het niet goed functioneren van de begeleiding, bijvoorbeeld als er sprake is van een disfunctionele relatie. Er is ook een aantal mogelijke negatieve gevolgen gedocumenteerd die direct toe zijn te schrijven aan begeleiding. Zo wordt er bijvoorbeeld gewezen op een toegenomen werkdruk bij begeleiders, en op het overnemen van onwenselijk handelen van de begeleider.

Aanscherping aan de hand van data

Bij het bestuderen van data voor het ontwikkelen van het kader werd zichtbaar dat er in de interviews veel opbrengst wordt beschreven die geen verband houdt met de begeleiding. Een voorbeeld hiervan is een leraar in opleiding die zegt tijdens een leerwerktraject veel te hebben geleerd door *'zelfstandig lessen te verzorgen en ook alles zelf te moeten beslissen'*. Deze beschrijft geen opbrengst van de begeleiding, maar opbrengst van het werkplekleren. Verder zijn uitspraken aangetroffen over de opbrengst voor een ander, bijvoorbeeld uitspraken van een 1^e lijn begeleider over het resultaat van de begeleiding op een leraar in opleiding: *'daar hebben we het vorige keer over gehad en nu is er duidelijk iets gedaan met (...)'*. Deze zijn gezien als uitspraken die betrekking hebben op het concept *Oordelen* (zie § 3.2.12) en zijn niet gebruikt bij de ontwikkeling van een analyse kader voor *Opbrengst*.

88

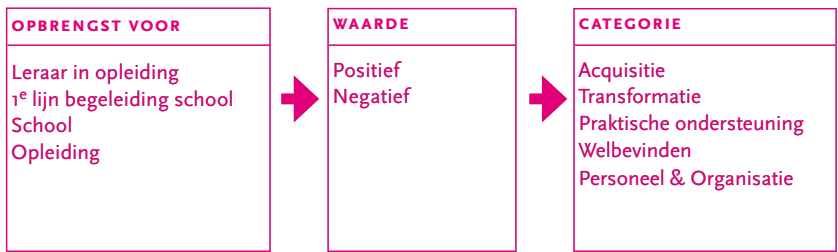
Opbrengst die wel specifiek wordt beschreven als de uitkomst van de begeleiding betreft zowel positieve als negatieve uitkomst van de begeleiding voor de leraar in opleiding, voor de 1^e lijn begeleider en voor de school. In het concept opbrengst zijn vijf categorieën onderscheiden; acquisitie, transformatie, praktische ondersteuning bij (les)activiteiten, welbevinden, en personeel en organisatie:

1. Opbrengst ten aanzien van acquisitie betreft uitkomst ten aanzien van de 'technische' ontwikkeling (vgl. met variabelen *doel* §3.2.4 en *functies* §3.2.9). Zo vertelt een leraar in opleiding bijvoorbeeld over positieve acquisitie als gevolg van begeleidingsgesprekken met een 2^e lijn begeleider van de school: *'Ik moet tevoren een lesplan maken de laatste weken en zij is dan elke keer geweest en daarna hebben we nabesproken en daar heb ik heel veel tips uit gehaald en dat heeft erg geholpen'*.
2. Opbrengst ten aanzien van transformatie betreft uitkomst die kan worden gezien als persoonlijke verandering, zoals bijvoorbeeld een leraar in opleiding over de uitkomst van begeleidingsgesprekken met zijn 1^e lijn begeleider zegt: *'ik ben meer in gaan zien dat je soms zelf ook dingen moet doen zonder dat je het zelf leuk vindt'*.
3. Een ander vorm van opbrengst die is aangetroffen van de begeleiding is praktische ondersteuning, zoals bijvoorbeeld een leraar in opleiding die zegt over wat hij heeft aan de begeleiding: *'Wat ik concreet moet weten om de lessen te kunnen geven, welke afspraken met bepaalde mensen zijn gemaakt.'*

Dat je weet in week 43 staat er een toets dus dan kan je het in stukjes hakken in plaats van dat je zelf een structuur gaat aanbrengen'.

4. Opbrengst ten aanzien van welbevinden betreft de gevolgen van de begeleiding op het welzijn van de betrokkenen. Zo noemt een 1^e lijn begeleider 'plezier' en 'leuk' als positief gevolg van het begeleiden, en een ander bijvoorbeeld 'frustratie' en 'demotiverend' als negatieve opbrengst.
5. Ten slotte is er een categorie opbrengst aangetroffen die betrekking heeft op personeel en organisatie. Dit is aangetroffen als opbrengst voor een leraar in opleiding die, via de begeleiding, een aanstelling krijgt voor een aantal uren naast de afgesproken uren van het leerwerktraject. En als opbrengst voor de school als middels de begeleiding zicht wordt verkregen op de geschiktheid van een leraar in opleiding voor het vervullen van een vacature in het aankomende jaar.

Hiermee is het volgende analyse kader voor de variabele opbrengst ontstaan (zie figuur 3.8);



FIGUUR 3.8 Kader voor Opbrengst.

3.2.15 KENMERKEN

Typerende eigenschappen van de begeleider of leraar in opleiding.

Beschrijving conceptuele basis

Diverse studies naar leren op de werkplek leiden tot de stelling dat kenmerken van de lerende van invloed zijn op wat het werkplekleren opbrengt (cf. Billett, 2002; Blokhuis, 2006; Fuller & Unwin, 2004; Hodgkinson et al., 2004; Nijman, 2004; Poortman, 2007; Wanberg et al, 2007). Illeris (2003) noemt bij zijn model voor het leerproces kenmerken als leeftijd, geslacht, en vooral ook eerdere leerervaringen in andere situaties en omgevingen. Blokhuis (2006)

en Poortman (2007) voegen daar ten behoeve van het bestuderen van werkpleklers nog de elementen van de huidige opleiding, de vooropleiding, persoonlijkheid (bijvoorbeeld faalangstig, nauwgezetheid), vertrouwen in mogelijkheden (self-efficacy), algemene motivatie (ook attributie; locus of control), en de persoonlijke doelen aan toe als kenmerken om werkpleklers te kunnen bestuderen. Om het werkpleklers te begeleiden zijn naast de kenmerken die van invloed zijn op het leerproces, ook kenmerken van belang die een invloed hebben op de begeleidingsrelatie ten aanzien van dit leren (Allen et al., 2006); Ehrich et al (2004) noemen in hun overzichtsstudie de volgende kenmerken die van invloed bleken op de kwaliteit van de begeleidingsrelatie: geslacht, ras, openheid, positieve houding (naar werk, organisatie en personen), vertrouwen in de begeleider, en bereidheid zwakheden te tonen. Naast de kenmerken van de lerende worden ook kenmerken van een begeleider genoemd als belangrijke invloed op het begeleiden van werkpleklers. De kenmerken van geslacht, ras en persoonlijkheid worden eveneens voor de begeleider genoemd als van belang voor de relatie (Ehrich et al., 2004). Een aanvulling wordt gevormd door wat Roche (1979) noemt als belangrijkste kenmerken voor begeleiders van werkpleklers: de bereidheid om ervaringen te delen; kennis van de organisatie, macht in de organisatie, en respect onder collega's.

90

Op grond van wat Keller (1987) stelt, wordt in dit kader motivatie voor het leren en voor de begeleiding daarbij niet als een kenmerk van respondenten gezien. Motivatie wordt gezien als een toestand waarin een respondent op een bepaald moment verkeert ten aanzien van bepaalde elementen in een specifieke context. Motivatie komt voort uit de waarde die wordt toegekend aan het handelen op een bepaalde manier en de verwachting ten aanzien van het gevolg van dat handelen (zie ook Ryan & Deci, 2000). Naar de waarde en verwachting ten aanzien van werkpleklers en begeleiding is in elk interview gevraagd. De data die dit oplevert wordt gezien als relevant voor het concept *Oordeel* met name voor het element *oordeel over de gang van zaken* (zie §3.2.12). De doelen voor de begeleiding worden eveneens niet als kenmerk van respondenten beschouwd, maar als een analyseconcept op zichzelf (zie § 3.2.4). Voor begeleiders wordt het element van kennis van de organisatie, van het werkpleklers, en van het begeleiden in dit analysekader gezien als behorende bij het concept van expertise (zie § 3.2.6).

Aanscherping aan de hand van data

Respondenten wordt elk traject gevraagd naar de kenmerken leeftijd, geslacht, vooropleiding, eerdere ervaringen met werkpleklers en met begeleiding. De beschrijvingen van de eerdere ervaringen laten een waardering zien ten aanzien van deze ervaringen. Bijvoorbeeld positief: *‘daar heb ik toch het meeste geleerd heb ik het idee (...) Het beslaat officieel volgens mij nog geen 50% van je opleiding, maar ik denk dat het minstens 75% is aan wat je ervan opsteekt’*. Neutraal:

‘eigenlijk werd mijn kennis er door verbreed en niet zozeer verdiept’. Of negatief: “Ik heb begeleiding gehad die tijdens mijn lessen steeds ingreep bij situaties, en dan dacht ik, daar gaat mijn leermoment weer! Als je nou net iets op wilde lossen werd dat voor je weggepakt’.

Ten aanzien van persoonlijkheid zijn ten behoeve van de dataverzamelingen geen tests afgenomen. In de data is gezocht naar persoonlijkheidskenmerken die door de respondenten worden genoemd met betrekking tot de invulling van begeleiding. Het kenmerk van ras wordt nergens genoemd en lijkt gezien de situering van het onderzoek geen rol te spelen in de hier bestudeerde situaties. Wel genoemd wordt leeftijd, en dan niet met betrekking tot jaren, maar als de ontwikkelingsfase waarin de lerende verkeert (zie ook levensexpertise bij § 3.2.6). Ten aanzien van de persoonlijkheid worden vier kenmerken nadrukkelijk genoemd bij het beschrijven van begeleiding:

1. **INITIATIEFRIJK**; dit wordt door begeleiders genoemd als een belangrijk en nadrukkelijk positief kenmerk voor leraren in opleiding. Het gaat om zelf activiteiten initiëren, zelf zaken naar zich toe trekken; bijvoorbeeld *‘ondernemend’, ‘pro-actief zijn’* en *‘vraagt wel om wat ze wil’*. Als negatieve variant wordt *‘afwachtend’* (passief/re-actief) genoemd; bijvoorbeeld *‘geen eigen initiatief tonen’, ‘wachten tot iemand iets aan hem vraagt, niet zelf al...’*
2. **DOMINANT**; dit wordt zowel als typerend kenmerk van leraren in opleiding als van begeleiders genoemd. Het gaat om het willen bepalen hoe zaken verlopen (vgl NEO-PI-R; McCrae & John, 1992); bijvoorbeeld *‘wil steeds controle uitoefenen’, ‘neemt het heft in handen’,* of nog sterker: *‘houdt niet van tegenspraak’* of *‘moet precies zoals hij het wil’*. Als tegenovergestelde wordt bijvoorbeeld het ontkennende *‘is niet iemand van zo moet het’* gebruikt. In de beschrijvingen kan een onderscheid worden gemaakt tussen het dominant zijn als persoonlijkheidskenmerk en het sturen ten behoeve van de invulling van begeleiding zoals verder geduid bij het concept *sturing* (zie § 3.2.9). In de data die zijn bestudeerd voor dit kader, worden de twee wel regelmatig in combinatie beschreven.
3. **OPENHEID**; wordt als kenmerk voor zowel leraar in opleiding als begeleider genoemd. Wordt ook beschreven als *‘geïnteresseerd’* in de ander (ook leerlingen) en als *‘kwetsbaar opstellen’*.
4. **ZELFVERTROUWEN** (self-efficacy): ook genoemd als een *‘positieve houding’* ten aanzien van het werkplekleren en de begeleiding, ook specifiek genoemd ten aanzien van het *‘er voor gaan staan’* (voor de klas staan). Als verdere positieve vorm ook aangeduid als *‘leef’*, als negatieve vorm ook aangeduid als *‘onzeker’*.

Op grond van aanscherping aan de hand van data uit het onderzoek is uit de conceptuele basis het volgende analysekader voor het concept kenmerken ontstaan (zie tabel 3.9);

TABEL 3.9 Kenmerken

Kenmerk	Toelichting
Leeftijd	Leeftijd in jaren
Geslacht	Man/Vrouw
Opleiding	Gevolgd (voor)opleidingen; voor begeleiders ook opleiding/cursus ivm begeleiden van werkplekleren
Eerdere ervaring werkplekleren	Eerdere ervaring van leraren in opleiding en eigen ervaring van begeleiders. Met waardering in Positief/Neutraal/Negatief
Eerdere ervaring begeleiden	Eerdere ervaring van leraren in opleiding met begeleid worden. En eerdere ervaring van begeleiders met begeleiden van leraren in opleiding, en met het zelf begeleid worden. Met waardering voor deze ervaring in Positief/Neutraal/Negatief.
Initiatiefrijk	Zelf ondernemen en creëren, versus activiteiten af laten hangen van een ander. Als dimensie: initiatiefrijk ↔ afwachtend
Dominantie	Eigen wens centraal stellen versus wens van de ander centraal stellen. Als dimensie: dominant ↔ meegaand
Openheid	Interesse in de ander en veel van jezelf laten zien, versus weinig interesse in de ander en eigen inzicht/ervaringen/ gevoelens verborgen houden. Als dimensie: open ↔ gesloten
Zelfvertrouwen	Vertrouwen hebben in eigen mogelijkheden en kwaliteiten. Als dimensie: zelfvertrouwen ↔ onzeker

3.2.16 OPVATTINGEN

Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.

Beschrijving conceptuele basis

Diverse studies naar begeleiden noemen de opvattingen van betrokkenen als een belangrijk element ten aanzien van wat er met de begeleiding tot stand wordt gebracht (cf. Allen & Eby, 2004; Blokhuis, 2006; Ives, 2008; Wang &

Odell, 2002). De ideeën over wat bijvoorbeeld wenselijk leergedrag is, of wat begeleiden zou moeten bijdragen aan het leren, kunnen bepalend zijn in de keuzen die bij de begeleiding worden gemaakt. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat het handelen in de praktijk slechts losjes gekoppeld lijkt aan opvattingen (Orland-Barak & Klein, 2005): betrokkenen kunnen anders handelen dan op grond van hun opvattingen zou kunnen worden verwacht.

In opvattingen over begeleiden worden in diverse studies verschillende paradigma's beschreven van samenhangende opvattingen over begeleiding (zie uitwerking § 2.4). Daarin zijn als onderscheidende dimensies een gerichtheid op de technische ontwikkeling en op een persoonlijke ontwikkeling te onderscheiden (cf. Summerfield, 2006; Zellers, et al., 2008).

Ives (2008) onderscheidt verder de volgende negen:

1. De *behavioristic* benadering;
2. de *goal-focused* benadering;
3. de *adventure* benadering;
4. de *humanistic* benadering;
5. de *adult-development* benadering;
6. de *cognitive* benadering;
7. de *positive psychology* benadering;
8. de *adult-learning* benadering;
9. de *systemic* benadering.

93

En Wang & Odell (2002) onderscheiden de volgende drie:

1. Een *humanistic* perspectief;
2. een *situated apprentice* perspectief;
3. een *critical constructive* perspectief.

Aanscherping aan de hand van data

In de bestudeerde data doen respondenten diverse uitspraken over opvattingen over begeleiden en welke bedoeling zij voor ogen hebben. Als de uitspraken van verschillende respondenten met elkaar worden vergeleken, blijken zij enkel het onderscheid in opvattingen met een technisch perspectief en opvattingen met een persoonlijk perspectief te herkennen; ofwel ideeën over begeleiding gericht op het verwerven of acquireren van (beroeps)kennis en –vaardigheden, en ideeën over begeleiding gericht op de persoonlijke ontwikkeling of transformatie. Hiermee is voor opvattingen het volgende analysekader ontstaan (zie tabel 3.10)

TABEL 3.10 Analyse kader Opvattingen

Begeleiding gericht op	Toelichting
Acquisitie	Ideeën over begeleiding hebben betrekking op het bijdragen aan technische ontwikkeling van de begeleide. Voorbeelden van typerende uitspraken: <i>‘Ik ga uit van de lessituatie, wat moet je doen, wat verwacht een leerling en wat kan jij verwachten? Ik wil het concreet maken, van theorie naar de praktijk, welke stappen zet je? Hoe geef je een instructie? wat is je kern, hoe breng je dat over, wat schrijf je bijvoorbeeld op het bord?’.</i> <i>‘Door naar lessen te kijken kun je zien waar iemand moet verbeteren, achterhalen waar de problemen zitten. Stagiaires hebben de neiging om dat allemaal heel persoonlijk en groot te zien, maar het zijn gewoon kleine zaken die ze op een bepaalde manier moeten leren doen’.</i>
Transformatie	Ideeën over begeleiding hebben betrekking op het bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling van de begeleide Voorbeelden van typerende uitspraken: <i>‘Het is zaak dat je je als mens goed voelt, dat je je plek vindt. En zeker als je nog zo jong bent, zo’n student moet nog lang werken en het is zo belangrijk dat je gelukkig bent met je rol voor de klas’.</i> <i>‘Lesgeven doe je als persoon, en wil je goed worden in dit beroep zul je dus ook moeten weten wie je precies bent’.</i>

3.3 TER AFSLUITING

Op grond van theorie zijn concepten afgeleid die vervolgens, aan de hand van onderzoeksdata, zijn aangescherpt tot een analysekader met uiteindelijk zestien concepten voor onderzoek naar begeleiding van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School. Het kader bestaat uit veertien concepten die betrekking hebben op de vorm die de te bestuderen begeleiding kan krijgen, en twee concepten met betrekking tot de begeleider en de begeleide. Gezocht is naar concepten die variatie in de invulling, variatie in de begeleidingsrelatie, of variatie in relevante beleving zichtbaar kunnen maken. Dit heeft geleid tot zestien separate concepten, waarmee bepaalde koppelingen van invullingen van begeleiding, zoals die in sommige bronnen worden uitgewerkt in lijn met een bepaalde traditie of stroming, bewust worden losgelaten. Dit geldt ook voor bepaalde normatieve uitgangspunten ten aanzien van begeleiding. Zo wordt in dit kader niet vastgehouden aan nadrukkelijk als voorwaardelijk gestelde verbanden in uitgangspunten als: moet bijvoorbeeld begeleiding een non-evaluatieve activiteit zijn op basis van sturing door de begeleide (cf bv Ives,

2008; Johnson 2007; 2008)? Alle afgeleide concepten laten een bepaalde variatie zien die het mogelijk maakt de begeleiden bij het OidS te beschrijven en te analyseren.

Deze zestien concepten als totaal vormen een kader dat in wisselende samenstelling is gebruikt om de begeleiding bij de drie studies te kunnen bestuderen. In de eerste verkennende studie zijn tien van deze concepten gebruikt voor een deductieve analyse om zicht te krijgen op bevindingen van een eerdere analyse. In de tweede studie zijn de veertien concepten gebruikt die betrekking hebben op de vorm en beleving van begeleiding, en niet die concepten die betrekking hebben op de begeleider en de begeleide. Deze veertien concepten zijn als dimensies gebruikt om zicht te krijgen op de variatie in de totale vormgeving. In de derde studie zijn alle concepten gebruikt.

Omdat bestaande uitgangspunten onvoldoende aansloten bij het doel van het onderhavig onderzoek is ervoor gekozen om een eigen kader te construeren. Het besproken kader van zestien concepten is aangescherpt tijdens het onderzoek, en kan daarmee ook als een opbrengst van onderhavig onderzoek worden gezien. In het afsluitende hoofdstuk zal worden teruggekeken op het gebruik van dit kader, en de betekenis die het kan hebben voor verder onderzoek, en voor de praktijk van het OidS.

4

Verkenning van georganiseerde begeleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een verkennend onderzoek naar de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding, die in het kader van het Opleiden in de School leren op de werkplek tijdens hun initiële opleiding. Voor dit onderzoek zijn data verzameld van januari 2007 tot augustus 2008.

4.1 INLEIDING

Vooraf aan deze verkenning ging een oriëntatiefase in het najaar van 2006 waarin, tijdens vier professionaliseringsbijeenkomsten, aan verschillende groepen van ervaren begeleiders van werkplekleren van leraren in opleiding in het voortgezet onderwijs is gevraagd welke definitie of taakbeschrijving het beste hun begeleiden beschrijft; Met het idee om één, of een beperkt aantal, bestaande definities van begeleiding te kunnen selecteren die de ervaren praktijk typeren, zijn meerdere definities of beschrijvingen met een verschillend karakter voorgelegd aan begeleiders. De begeleiders is in de bijeenkomsten gevraagd te kiezen voor die definities en taakbeschrijvingen die het beste passen bij wat ze in hun praktijk doen en zien. Beschrijvingen en definities verschilden in de verhouding tussen begeleider en begeleide (hiërarchie en sturing), of in de taakopvatting (rol van de begeleider en beoordeling). De bijeenkomsten leidden onder de betrokken begeleiders tot geen andere overeenstemming dan dat de praktijk van het begeleiden zoals zij die ervaren, niet specifiek past bij één of een aantal van die beschrijvingen. Aanwezigen stelden dat begeleiden in de dagelijkse praktijk soms beter past bij de ene beschrijving en soms meer bij een andere, en dat alle beschrijvingen wel betrekking *kunnen* hebben op de praktijk zoals zij die kennen. In de discussies die volgden op de vraag om te kiezen, werd opgemerkt dat zij het begeleiden ervaren als een praktijk die een verschillende invulling krijgt, afhankelijk van de te begeleiden persoon, de betreffende situatie en ook de begeleider zelf. Overeenstemming over welke verschillen op welke begeleidingssituaties betrekking hebben, werd niet bereikt in deze bijeenkomsten. Maar over de stelling dat de invulling niet met één van de beschrijvingen voldoende volledig was te definiëren, was in alle bijeenkomsten overeenstemming onder alle deelnemers.

Met deze indruk als vertrekpunt is een exploratieve studie opgezet waarin data zijn verzameld in de vorm van individuele en groepsinterviews (24 interviews) met in totaal 38 begeleiders en leraren in opleiding die op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs, en verschillende lerarenopleidingen, betrokken zijn bij werkplekleren als onderdeel van een opleidingstraject. De bevindingen van deze interviews zijn ter verdieping en controle, parallel aan de dataverzameling, besproken met 3 regelmatig bij elkaar komende professionaliseringsgroepen van ervaren begeleiders van leraren in opleiding (gefaciliteerd door OMO). Na een inductieve analyse van de data, heeft er ook een deductieve analyse plaatsgevonden waarin de uitspraken over de praktijk zijn bestudeerd op basis van een aantal concepten zoals beschreven in het analysekader (H₃). Op grond van deze studie zijn twee stellingen afgeleid die uitgangspunt zijn geworden voor verder onderzoek middels een casestudy (zie H₅ t/m H₇).

In dit hoofdstuk wordt in §4.2 de opzet en uitvoering van de dataverzameling en de inductieve verkenning besproken. De uitkomst hiervan wordt in §4.3 beschreven. In §4.4 wordt de opzet van deductieve verkenning uitgewerkt. De resultaten hiervan worden in §4.5 weergegeven. Ten slotte worden de uitkomsten van deze studie bij elkaar gebracht en geduid voor verder onderzoek. Dit vormt de afronding van het eerste deel van het onderzoek naar de begeleiding bij het OidS. Deze eerste studie leidt tot twee onderzoeksvragen die het uitgangspunt zijn geworden voor een casestudy waarvan de opzet en resultaten in het tweede deel van dit proefschrift worden beschreven.

4.2 OPZET EN UITVOERING VAN DATAVERZAMELING EN INDUCTIEVE VERKENNING

Vanuit het HAN-lectoraat ‘Ontwikkelen van competenties op de werkplek’ worden bijdragen geleverd aan professionaliseringsbijeenkomsten voor betrokkenen bij het Opleiden in de School. Tijdens dit soort bijeenkomsten voor scholen in het voortgezet onderwijs is in 2007 aan deelnemers gevraagd om studenten en begeleiders op hun school te vragen of ze mee wilden werken aan een onderzoek naar het begeleiden bij het Opleiden in de School. Omdat het een verkenning van een complex samengesteld fenomeen betreft (zie § 2.5) lag er de wens om data te verzamelen die een rijk karakter bezitten, en waar tevens tijdens het verzamelen ruimte is om te kunnen verdiepen op het onbekende en onverwachte. Er is daarom gekozen om de ervaringen van betrokkenen te verzamelen aan de hand van semigestructureerde interviews (Kvale, 1996); een aantal gespreksonderwerpen staat vast, maar het verloop van het interview is vrij, en er is ruimte voor het bespreken van relevante, maar niet vooraf bepaalde onderwerpen. Met deze keuze is deze studie te typeren als kwalitatief onderzoek (Miles & Huberman, 1994), en zijn de onderzoeksfasen als dusdanig ingericht. De data bestaan uit eenmalige, grotendeels retrospectieve, inventarisaties van de ervaringen van leraren in opleiding en van bege-

leiders. De deelnemers aan dit onderzoek is gevraagd om bereidheid tot een eenmalig gesprek met een duur van ongeveer één uur. Contact met de respondenten is gelegd via e-mail waarin voorwaarden en afspraken voor het gesprek tot stand kwamen.

4.2.1 RESPONDENTEN

Het doel van de verkennende studie is om zicht te krijgen op het fenomeen van 'georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School'. Hiermee was er de wens om bij de selectie van respondenten variatie aan te brengen in scholen, opleidingsinstituten en opleidingen. Omdat respondenten zijn benaderd tijdens activiteiten van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen bleef de variatie echter beperkt tot scholen in Noord-Brabant en Gelderland, en de lerarenopleidingen die relaties hebben met die scholen. Uiteindelijk bestaat in de opbouw van de respondenten, de variatie uit twaalf scholen voor voortgezet onderwijs en tien lerarenopleidingen van zeven verschillende opleidingsinstituten van vier verschillende hogescholen. Op het moment van de interviews werden op al deze scholen vergaande initiatieven ontplooid ten aanzien van partnerschappen voor Opleiden in de School zoals die zijn gestimuleerd door de Rijksoverheid (zie beschrijving beleid in §2.1).

In de correspondentie over – en met – mogelijke respondenten bleek dat er een erg breed scala aan verschillende mogelijkheden is in de vorm van de opleidingen: er zijn reguliere voltijd opleidingen, diverse soorten deeltijd opleidingen, voltijd en deeltijd kopopleidingen, en zij-instroomtrajecten. Daarbij bleek dat de verschillende opleidingsinstituten binnen al deze verschillende opleidingsvormen weer verschillende varianten hebben. Onderzoek naar alternatieve opleidingsvarianten (bv Johnson, Birkeland & Peske, 2005) laat zien dat een opleidingsvariant op zich een bron van verschil kan zijn bij het leren van leraren in opleiding, zeker als wordt beschouwd dat de verschillende varianten ook verschillende doelgroepen bedienen, zoals de jongvolwassen reguliere voltijdstudent, en de volwassen zij-instromer of deeltijder met eerdere werkervaring en niet zelden al kostwinner van een gezin. Aangezien het doel van deze studie is om zicht te krijgen op de het begeleiden zelf, is gekozen om mogelijke variatie die een oorsprong heeft in de opleidingsvarianten geen onderdeel te laten zijn van dit onderzoek en de verkenning enkel te richten op reguliere initiële trajecten van hbo-voltijd programma's. Verder is besloten om enkel vierdejaars studenten van reguliere opleidingen in het onderzoek te betrekken. Deze keuze is gemaakt vanwege het idee dat vierdejaars studenten kunnen terugkijken op meerdere trajecten, en dat de ervaringen van studenten zo een rijker beeld kunnen geven. Bijkomend voordeel hierbij is dat de vierdejaars studenten in een enigszins vergelijkbare situatie verkeren omdat hun leerwerktraject wordt gevormd op basis van een lio-contract zoals dat is vastgelegd in de cao en waarmee een aantal arbeidsvoorwaardelijke omstandigheden wordt geregeld.

In de selectie van begeleiders is gekozen voor een ongeveer gelijk aantal 1^e lijn en 2^e lijn begeleiders, met als voorwaarde dat zij ervaringen hebben met het begeleiden van meerdere leraren in opleiding. Ten aanzien van de selectie moet worden opgemerkt dat 1^e lijn begeleiders van de lerarenopleidingen nauwelijks actief bleken op de scholen, en dat de 2^e lijn begeleiders van de scholen ook allen 1^e lijn begeleider waren.

TABEL 4.1 Overzicht interviews (n=24) en respondenten (n=38)

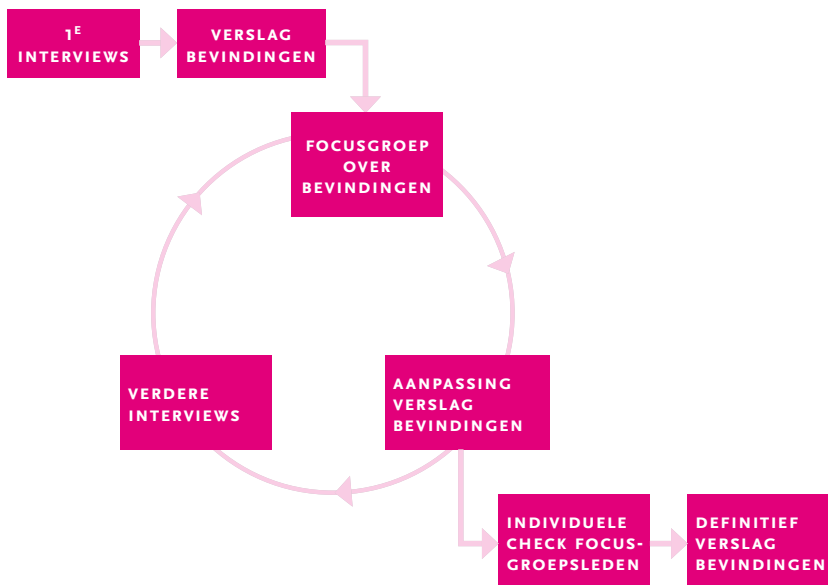
Soort Vraaggesprek	Aantal	Lio's	1 ^e lijn	2 ^e lijn
Individueel	18	3	6	13
Tweetallen homogeen	3	4	2	
Drietallen homogeen	2	3	3	
Viertal	1	4		
TOTAAL	24	14	11	13

4.2.2 DATAVERZAMELING EN INDUCTIEVE ANALYSE

De respondenten zijn in gesprekken met een duur variërend van drie tot vijf kwartier bevraagd over hun ervaringen met de begeleiding op de werkplek. De gesprekken zijn opgezet als semigestructureerde interviews (Kvale, 1996). Ze zijn gevoerd aan de hand van een reeks van te bespreken onderwerpen en voorstellen voor vragen (zie bijlage B1), waarbij tijdens het gesprek afhankelijk van de antwoorden open wordt gestaan voor veranderingen in de volgorde en de vorm van de vraag. In die interviews hebben drie thema's centraal gestaan, aangevuld met thema's die gaandeweg werden toegevoegd op basis van eerdere bevindingen. De thema's die in elk interview aan de orde kwamen zijn: 1) beschrijving van de ervaren praktijk; 2) voorbeelden van betekenisvolle ervaringen in die praktijk; en 3) de opbrengst van werkplekleren en de begeleiding daarbij. Om de kwaliteit van de antwoorden te bevorderen is de geïnterviewden zoveel mogelijk gevraagd naar toelichting en voorbeelden bij algemene opmerkingen. Na elk vraaggesprek zijn door de interviewer volgens een grounded-aanpak (Glaser, 2007) de gesprekken geanalyseerd en de bevindingen vastgelegd in de vorm van stellingen over de praktijk van de georganiseerde begeleiding. Het overzicht van de stellingen is op grond van verdere interviews en gesprekken met focusgroepen (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007) aangescherpt en aangevuld.

In het proces van aanvullen en aanscherpen van de interviews is gebruik gemaakt van drie focusgroepen bestaande uit ervaren begeleiders (zie figuur 4.1). Deze groepen (van zes – acht – veertien personen per groep) zijn professiona-

liseringsgroepen voor Opleiden in de School. De deelnemers aan de groepen zijn binnen hun school sleutelfiguren voor OidS. Zij coördineren de organisatie van de begeleiding, zijn contactpersonen voor opleidingen, begeleiden studenten (zowel in 1^e als 2^e lijn) en verzorgen trainingen op de school; verschillende groepsleden waren direct betrokken bij dieptepilots voor Opleiden in de School (MinOCW, 2005b; 2008c). De leden van de focusgroepen is tijdens de bijeenkomsten gevraagd om te reageren op de stellingen die uit de interviews zijn afgeleid door de onderzoeker. In hun reacties is vervolgens gezocht naar overeenstemming die leidt tot aanscherping of aanvulling van de stellingen over de praktijk. De uitkomsten zijn verwerkt en vervolgens weer aangevuld met bevindingen uit nieuwe interviews, die vervolgens weer zijn besproken. In het totaal zijn 24 interviews afgenomen en die zijn in drie groepsessies met elk van de drie verschillende groepen besproken. Hieruit volgde een definitief overzicht van stellingen over de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Dit is ten slotte aan alle deelnemers uit de groepen gepresenteerd, waarna hen, als ze het niet eens waren met de stellingen of de uitleg van de stellingen, is gevraagd om een individuele reactie. Hiermee is uiteindelijk inductief gekomen tot een eerste verkenning van de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School, resulterend in vier stellingen.



FIGUUR 4.1 Opzet Dataverzameling en Inductieve analyse

4.3 UITKOMST INDUCTIEVE VERKENNING

In 24 individuele en groepsinterviews gecombineerd met negen focusgroeps-gesprekken zijn de ervaringen van totaal 66 respondenten gebruikt om de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School te verkennen. In de sessies met de focusgroepen zijn de volgende punten besproken op grond van bevindingen van de onderzoeker uit de interviews:

Afspraken over de georganiseerde begeleiding

Uit de interviews blijkt dat er afspraken zijn over de georganiseerde begeleiding, maar dat er veel onduidelijkheid is over wat precies de afspraken zijn. In de interviews met zowel leraren in opleiding als met 1^e lijn begeleiders van de school werd opgemerkt dat er verschillen zijn over de interpretatie van wat is afgesproken ten aanzien van het participeren in de dagelijkse praktijk door leraren in opleiding en over de taken van de begeleiders daarbij. De 2^e lijn begeleiders zeggen dat ze duidelijk hebben wat de afspraken zijn, maar dat er verschillen zijn tussen de verschillende lerarenopleidingen, en dat er vaak veranderingen zijn in de details van de afspraken. Zij merkten op dat studenten met verschillende ideeën over de afspraken binnenkomen, en dat de 1^e lijn begeleiders niet altijd even goed op de hoogte zijn van de afspraken.

De focusgroepen bevestigen dat er in de dagelijkse praktijk van het OidS onduidelijkheid is over de afspraken. Met verschillende instituten zijn afspraken gemaakt, die deels gelijk zijn en deels van elkaar verschillen. Richtlijnen die volgen uit de afspraken, staan voor elke opleidingsinstituut op papier (in handleidingen), en op scholen zijn taakomschrijvingen voor begeleiders gemaakt. Vergelijking binnen de focusgroepbijeenkomsten maakt duidelijk dat de betekenis van die afspraken voor de praktijk van het begeleiden verschillend kan worden geïnterpreteerd. In de focusgroepen blijkt dat voor verschillende groepsleden een verschillende betekenis kan zijn over wat een afspraak moet betekenen voor de dagelijkse praktijk van het begeleiden.

Begeleiders en leraren in opleiding lijken zich niet altijd goed op de hoogte te stellen van wat op papier staat, maar ook op opleidingen lijken opleiders niet altijd op de hoogte van de afspraken. Daarbij kunnen de richtlijnen verschillend worden geïnterpreteerd (*'waar moet een reflectieverslag aan voldoen, en wie moet daar allemaal op reageren'*), en soms kiest bijvoorbeeld het management van een school om zich niet aan de afspraken te houden (bijvoorbeeld over beschikbare uren en roosters). Met al deze elementen samen zien de deelnemers aan de focusgroepen dat er verschil is in de praktijk van de uitvoering van de ten behoeve van het werkplekleren georganiseerde begeleiding. Maar het verschil in de uitwerking van de afspraken wordt in de focusgroepen niet enkel als een negatief gevolg van omstandigheden beschreven. Het is ook positief dat een leraar in opleiding ziet dat de praktijk vraagt om flexibiliteit, en dat dit betekent dat voorgenomen afspraken niet altijd kunnen worden nage-

komen. En soms is het nakomen van de afspraken ook niet wenselijk omdat de richtlijnen niet leiden tot de beste invulling. In de focusgroepen wordt de mening gedeeld dat het van belang is van de afspraken af te kunnen wijken als de situatie daar om vraagt. Zo moet bijvoorbeeld met de uren en vaste begeleidingsmomenten kunnen worden geschoven om recht te kunnen doen aan de praktijk zoals die zich voordoet, en zo heeft elke periode eigen dagelijkse problemen die soms botsen met afspraken (bijvoorbeeld proefwerkweken, themaweken, activiteiten, vieringen et cetera). Maar ook is het afwijken van de afspraken soms van belang voor het leren van de leraar in opleiding: bij de ene is de afgesproken tijd niet genoeg en bij een ander teveel, en in de ene situatie is een voorgeschreven stage-activiteit wel zinvol, in een andere niet (bijvoorbeeld een les geven volgens een bepaalde didactiek, of over een bepaald onderwerp). In de praktijk wordt volgens de focusgroepen ook om deze redenen afgeweken van de afspraken.

Verwachtingen van en over leraren in opleiding

In de interviews stellen leraren in opleiding dat een goede begeleider betrokken is bij hun positie als lerende, en dat ze op zoveel mogelijk gebieden zorgen voor duidelijkheid over verwachtingen; wat in de specifieke school van hen wordt verwacht; wat in het type onderwijs van een leraar wordt verwacht; wat op dat moment in de opleiding wordt verwacht; en wat de begeleider van ze verwacht. Begeleiders spreken eveneens over verwachtingen; vakinhoudelijk goed voorbereid zijn, er zin in hebben, voor de klas durven te gaan staan, en zij verwachten van leraren in opleiding dat ze geschikt zijn voor het beroep. In de focusgroepen wordt het idee van geschiktheid als leraar als een belangrijk criterium gezien bij de begeleiding van aankomende collega's: in de dagelijkse praktijk blijkt volgens hen dat niet iedere leraar in opleiding even geschikt is voor het beroep van leraar. Verdiepende vraaggesprekken over de inhoud van die geschiktheid leiden tot de stelling dat het een bepaalde basis van persoonskenmerken betreft die wellicht wel te ontwikkelen zijn, maar erg moeizaam. Over drie kenmerken was overeenstemming in de focusgroepen: de leraar in opleiding moet het lef hebben om voor de klas te gaan staan en contact te maken met de leerlingen, echt geïnteresseerd zijn in leerlingen en open staan voor collega's en initiatiefrijk zijn. Ongeschikt is dan een leraar in opleiding die afwachtend is, of erg onzeker, of gesloten. Maar bij deze stellingen volgde steeds de opmerking dat er toch ook ervaring is met gevallen waar leraren in opleiding in eerste instantie niet zo geschikt leken, maar het toch later wel bleken te zijn. Van een leraar in opleiding wordt verwacht dat hij geschikt is voor het beroep, zeker als hij de propedeusefase van de opleiding voorbij is. Echter, de praktijk laat zien dat er ook leraren in opleiding in een later stadium van de opleiding zijn die als ongeschikt worden ervaren, soms zelfs nog in de eindfase van de opleiding.

De mate van deze geschiktheid is volgens de leden van de focusgroep bepalend voor de manier waarop begeleiders handelen, en dan vooral in hoe sturend ze begeleiden. Hoe ongeschikter de leraar in opleiding, hoe meer een begeleider gaat sturen, en hoe minder de leraar in opleiding ruimte krijgt om zijn eigen activiteiten te kiezen of om de gespreksonderwerpen te bepalen. Maar ook hier geldt de opmerking dat dit niet altijd zo gaat: er zijn soms ook gevallen waar een begeleider anders kiest.

Wat betreft de verwachtingen van de leraren in opleiding over de begeleiding, merken de leden van de focusgroep op dat er veel verschil is; sommige hebben duidelijke en reële verwachtingen, anderen hebben geen concrete verwachtingen, of verwachtingen die niet kunnen worden waargemaakt. Voor dat laatste worden vooral voorbeelden gegeven over leraren in opleiding die verwachten dat meer rekening met ze wordt gehouden dan in de dagelijkse praktijk mogelijk is. Bijna alle scholen kennen een startbijeenkomst waar de school de leraren in opleiding welkom heet, en uitleg geeft over de verwachtingen. Soms worden overzichten of documenten aangeboden (papier of digitaal). Hierbij wordt opgemerkt dat sommige leraren in opleiding desondanks stellen dat ze niet op de hoogte zijn van bepaalde verwachtingen. Zeker bij conflicten spelen niet nagekomen verwachtingen een rol.

Het verloop van begeleidingstrajecten

In de interviews vertellen de respondenten dat de begeleiding een bepaald verloop kent; dat de begeleiding in het begin anders is dan verderop in het traject. In de focusgroepen zien ze drie fasen in een begeleidingstraject:

De oriëntatiefase

Bestaat uit kennismaken waarbij een eerste indruk van belang is, en er wordt gekeken naar eerdere beoordelingen. Sommige scholen vragen om een sollicitatiebrief. De eerste drie weken bestaan uit aftasten en eerste indrukken opdoen; voor begeleiding is het van belang zicht te krijgen op persoonskenmerken (leef, initiatief), op omgang met de leerlingen (contact kunnen maken) en bereidheid tot reflectie (openheid en leerbaar). In deze fase komen de verhoudingen tussen de leraar in opleiding en de begeleider tot stand. De verhouding kan meer of minder gelijkwaardig en collegiaal zijn. De begeleider kan meer of minder sturend zijn.

De uitvoeringsfase

De begeleiding heeft een bepaalde vorm gekregen die verschillend is per student, afhankelijk van diens kwaliteiten en van de kwaliteiten van de begeleider. De focusgroepen hebben een overeenstemmend beeld over het verschil tussen het begeleiden van goede en van slechte leraren in opleiding. Goede leraren in opleiding weten wat ze willen (gemotiveerd), nemen zelf initiatief, hebben

lef, zijn open en reflectief. De verhouding is dan zoals tussen twee collega's, waarbij de begeleider aansluit op de behoefte van de leraar in opleiding. Er is veel vertrouwen en ruimte. Het begeleiden is ook een uitwisseling; in de vorm van samen nadenken over vraagstukken leert de begeleider dan ook. Typerend is dat het begeleiden dan als het ware vanzelf gaat en er zowel formele als informele gesprekken zijn.

De slechte leraren in opleiding hebben slecht(er) zicht op het eigen functioneren, zijn slecht in de omgang met leerlingen, en kenmerken zich als afwachtend, aarzelend, of verlegen. De begeleiding zit dan 'dicht' op de leraar in opleiding. Begeleiding probeert dan heel gericht naar een bepaalde verbetering of bepaald inzicht te sturen. Een begeleider bewaakt zoveel mogelijk voorwaarden om de kwaliteit van de lessen te waarborgen, en dat kan zelfs betekenen dat wordt ingegrepen tijdens lesactiviteiten van de leraar in opleiding. Er is dan afstand tussen begeleider en leraar in opleiding, en het begeleiden gaat moeizaam. Een begeleider heeft meer deskundigheid nodig, en heeft meer behoefte aan bevestiging van zijn oordeel (de begeleider is vaak onzeker). De begeleiding richt zich meer op prestatie-afspraken, tips geven en zelfs voor-schrijven.

Deze twee typeringen worden gezien als een soort van uitersten op een schaal. Waar leraren in opleiding tussen deze uitersten in liggen, zal de begeleiding volgens de focusgroepen overeenkomen. Op grond van de kwaliteiten zal de relatie meer of minder gelijkwaardig zijn, zal er meer of minder vertrouwen zijn, en zal er daarmee meer of minder controle en sturing zijn.

105

De afrondingsfase

In de slotfase is de uitkomst (beoordeling) van het leerwerktraject duidelijk en worden de laatste afspraken gemaakt over activiteiten voor de begeleiding. Voor goede leraren in opleiding die met het einde van het leerwerktraject ook afstuderen, wordt gezocht naar aanstellingsmogelijkheden.

Over deze indeling bestaat overeenstemming in de focusgroepen, en ook over het verschil in begeleiden op grond van verschil in de kwaliteiten van de leraar in opleiding. Een onderwerp van discussie dat steeds terugkomt bij het bespreken van deze uitgangspunten is of een leraar in opleiding zich tijdens het traject dusdanig kan ontwikkelen dat de begeleiding kan veranderen. Kan een leraar in opleiding op grond van zijn kwaliteiten starten met heel sturende begeleiding en een grote afstand, zich op grond daarvan ontwikkelen, en zo eindigen in een gelijkwaardige verhouding met veel zelfsturing? Volgens de focusgroepen zou dit wel moeten kunnen, maar de focusgroepen kunnen niet met zekerheid stellen dat dit ook de praktijk beschrijft. Er worden voorbeelden gegeven die dit ondersteunen en voorbeelden die dit tegenspreken; overeenstemming wordt niet bereikt.

Wat is de klik, en wat is de invloed daarvan?

In de interviews maken respondenten opmerkingen over de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. Zo zegt een leraar in opleiding tijdens een groepsinterview; *‘als het niet klikt ben je er aan’* en stemmen de overige geïnterviewden in met deze stelling. En een 1^e lijn begeleider van de school stelt over zijn ervaring met het begeleiden: *‘als het klikt gaat het vanzelf’*.

In de focusgroepen leidde de aankondiging van dit gespreksonderwerp tot verbazing omdat individuele leden stelden dat dit weliswaar een herkenbaar fenomeen is, maar niet dusdanig ingewikkeld dat daar veel over valt te bespreken. Gaandeweg de gesprekken bleek echter dat het toch geen eenvoudig te duiden fenomeen is, dat het in de groepen niet lukte om overeenstemming te bereiken over wat die klik precies is, en wanneer die optreedt. Wel was er overeenstemming over het idee dat de klik een bepaalde invloed heeft op de begeleiding, maar niet over de manier waarop. Een ander gespreksonderwerp was of de mogelijkheid bestaat om van een slechte klik naar een goede klik te gaan, of andersom. Dit moet volgens de groepsleden wel mogelijk zijn, maar er was geen voorbeeld.

Het beeld dat studenten een bepaalde afhankelijkheid hebben van de klik werd bevestigd. Diverse voorbeelden worden aangedragen, waarbij duidelijk is dat er geen procedures of routines zijn voor gevallen waar het niet klikt tussen een leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider. Oplossingen komen ad hoc tot stand, en zijn meestal gericht op schadebeperking of reparatie. In de focusgroepen wordt verschillend gedacht over de betekenis van een slechte klik. Aan de ene kant zijn er ideeën dat de leraar in opleiding beschermd moet worden en een andere begeleider moet krijgen. Aan de andere kant worden uitgangspunten aangevoerd dat een leraar in opleiding er mee moet leren omgaan; werken in het onderwijs betekent dat je ook een werkbare relatie op moet kunnen bouwen met iemand met wie je geen klik hebt.

Vier stellingen

De interviews en de focusgroepbespreking hebben geleid tot vier stellingen die door alle leden van de groepen zijn onderschreven als geldend voor de dagelijkse praktijk van de georganiseerde begeleiding van het Opleiden in de School:

1. Begeleiden gaat niet op één vaste manier; begeleiding verschilt afhankelijk van de betreffende personen en de kwaliteiten van de leraar in opleiding en de begeleider.
2. Begeleiding is een proces dat verschillende fasen kent.
3. Oordelen en indrukken van de betrokkenen zijn van grote betekenis voor de invulling van de begeleiding.
4. De mate waarin het klikt tussen begeleider en begeleide is van grote invloed op de invulling en het verloop van de begeleiding.

4.4 DEDUCTIEVE VERKENNING

Om de bevindingen van de inductieve verkenning verder te exploreren is op de data van de interviews een deductieve analyse uitgevoerd op grond van tien concepten (zie tabel 4.2) die verder inzicht kunnen geven in de conclusie dat georganiseerde begeleiding een praktijk met veel variatie is. De data bestaan uit retrospectieve percepties op de begeleiding bij het OidS, en met deze tien concepten werden als meest passend gezien om te komen totmeer inzicht. De betreffende concepten zijn gebruikt om variatie te onderzoeken op de meest basale elementen van de invulling van de begeleiding, en de belangrijkste beleving middels het concept van opbrengst.

TABEL 4.2 Concepten voor analyse (zie verder H3)

Element	Beschrijving
Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.
Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner.
Koppelling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen.
Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding.
Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.
Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.
Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider.
Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerktraject plaatsvindt, en wat de uitkomst is.
Functies	Welke rollen met de georganiseerde begeleiding worden vervuld.
Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor de begeleider.

De uitgeschreven interviews zijn hiervoor ingevoerd in dataverwerkingsprogramma Kwalitan (Peters, 2000). Vervolgens zijn uitspraken gelabeld aan de hand van de tien analyseconcepten, en zijn de fragmenten per concept gegroepeerd. Vervolgens is per concept uitgewerkt wat de respondenten over de invulling van de begeleiding ten aanzien van elk concept zeggen over de praktijk. Het doel was om hiermee meer zicht te krijgen op verschillen in de invulling van de georganiseerde begeleiding. In de volgende paragrafen worden per concept de bevindingen gepresenteerd.

4.4.1 FORMALITEIT

Alle respondenten beschrijven formele begeleiding als onderdeel van leerwerktrajecten waar zij recent bij zijn of waren betrokken. Respondenten noemen bij bevraging naar hun ervaringen met begeleiding expliciet de begeleiding die is georganiseerd. Andere begeleidingsrelaties worden wel beschreven, maar niet met de term 'begeleider' benoemd. Begeleiding wordt beschreven in overeenstemming met het bij de scholen en opleiding vigerend onderscheid in een 1^e lijn begeleider die de dagelijkse begeleiding hoort te verzorgen, en een 2^e lijn begeleiding voor algemene ondersteuning. Vanaf de start van een leerwerktraject staat volgens de respondenten formeel vast wie de begeleiders zijn, en dat geldt gedurende het gehele leerwerktraject. Zoals 2^e lijn begeleider van een lerarenopleiding Sjef bijvoorbeeld stelt over een van zijn taken: *'je moet zorgen dat iedereen op tijd een begeleider heeft'*.

Alle vijftien geïnterviewde leraren in opleiding noemen bij het beschrijven van de begeleiding de 1^e lijn begeleider van de school. Opmerkelijk is echter dat van deze vijftien geïnterviewde leraren in opleiding er drie waren die nergens een 2^e lijn begeleider noemden, en bij doorvragen zelfs zeggen dat ze niet weten dat er 2^e lijn begeleiders zijn. Deze zijn volgens de gegevens over de gang van zaken op de betreffende scholen echter wel onderdeel van het programma. Deze drie leraren in opleiding kenden deze personen echter niet en hadden ook geen idee wat hun taak zou kunnen zijn. Ook onder de 1^e lijn begeleiders was de organisatie van de begeleiding niet voor iedereen duidelijk: twee van de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders weten niet van het bestaan van de 2^e lijn begeleider van het instituut af, en drie van de 1^e lijn begeleiders weten wel dat die functie bestaat maar niet wie deze taak op hun school vervult, of wat deze taak inhoudt. De overige elf noemen de 2^e lijn begeleiders bij hun beschrijvingen van de praktijk van de begeleiding.

Naast de beschrijvingen van de formele begeleiding zijn ook vijf fragmenten gevonden die laten zien dat naast de georganiseerde begeleiding ook informele begeleiding voorkomt. Zo vertelt Ellis (vierdejaars leraar in opleiding Engels) over haar slechte ervaringen met de haar formeel toegewezen 1^e lijn begeleider en hoe zij als gevolg daarvan informele begeleidingsrelaties aangaat:

'Hij heeft ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan ... Ik moest zelf maar uit gaan zoeken waar de klassen waren, hoe ze begonnen. Ik snap ook wel dat je het zelf moet kunnen, maar ik kan ook niet bij hem terecht... en of hij nog komt kijken? Ik heb hem daarvoor uitgenodigd, al veel vaker, maar... En als je talloze keren iets hebt geprobeerd te vragen en je krijgt geen reactie, dan heb je op een gegeven moment ook zoiets van laat maar... (...)
Verder... moet het allemaal nog komen denk ik. Ik heb aan de bel getrokken bij X (School) en X (opleiding), maar verder vraag ik alles eigenlijk gewoon aan andere Engelse docenten'.

De stap om ander begeleidingsrelaties aan te gaan als de georganiseerde begeleiding niet als voldoende wordt ervaren wordt ook beschreven door leraar in opleiding John (vierdejaars geschiedenis);

‘...je spd (1^e lijn begeleider: CK) is in principe, wanneer je naar een vreemde school gaat, dan is dat jouw maatje, dat is je ingang in die school. En als het dan niet klikt, nou dan heb ik geen fijne tijd daar. Zo had ik het vorig jaar (...) ik kende daar niemand, maar toen heeft X (collega uit sectie) mij wel buiten de lessen om, de lessen heeft hij me dus niet echt gezien, maar buiten de les om heeft hij me wel bij de hand genomen en gewoon altijd thuis laten voelen, en dat is wel belangrijk...’

Maar niet alleen wordt het aangaan van informele begeleidingrelaties genoemd als reactie op negatieve ervaringen. Roel (vierdejaars Economie) vertelt:

‘Ja, je spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) heb je, dat is eigenlijk een vakdocent van jouw zelfde vak binnen de school en daar kun je in principe altijd bij terecht en die komt lessen van je bekijken en beoordelen en zeggen wat je beter zou kunnen doen of wat goed gaat; je hebt je OD (2^e lijn begeleider van de school: CK), van hier van de school uit, en daarmee heb je intervisie, één keer in de twee weken.(...) de contactdocent (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK) ... die is er wel regelmatig, maar er wordt niet echt gesproken over inhoudelijke dingen, maar dat is meer zo van... nou hij is één keer bij mij komen kijken en buiten die keer om heb ik hem nog een keer of vier, vijf wel rond zien lopen hier, en dan spreek je hem wel, zegt hij wel van hoe gaat het, maar niet echt, nee...(...) Je loopt toch tegen heel veel situaties aan waarvan je nog niet weet wat je er mee moet, en eigenlijk ook niet per se dat je weet bij wie je dan moet zijn, je kunt in principe naar een aantal mensen toe, en die verwijzen je door of ze helpen je zelf als ze het op kunnen lossen. (...) ik heb meer spd’s eigenlijk, en, ik heb eigenlijk niet echt vragen waarvoor ik bij mijn spd uit kom... eigenlijk nauwelijks. Nee. ik spreek gewoon een economiedocent aan, ... het is niet dat ik dan specifiek naar mijn spd toe ga.

109

Het bestaan van informele begeleidingsrelaties valt ook af te leiden uit een interview met Barber (2^e lijn begeleider van de school) die bij het beschrijven van haar bezigheden zegt dat ze niet goed weet wat ze moet doen met een student die een informele begeleidingsrelatie is aangegaan naast de georganiseerde relatie met de 1^e lijn begeleider van de school;

‘Ik heb net nog een gesprek gehad met een derdejaars aardrijkskunde, die heeft dan één spd (1^e lijn begeleider van de school: CK), maar ook nog een andere collega... en kan dat? ...Ik zei, en wat spreekt jou nou het meeste aan (...) Nou, en die kon prachtig uiteenzetten waarom hij dit bij de een prettig vond, en dat goed vond bij de ander, en ik zei, en jij dan, wat haal jij daaruit? Hoe wil jij het nu gaan doen?’

Maar de scheidslijn tussen formeel en informeel kan soms worden overbrugd. Zo vertelt Sjors (vierdejaars Maatschappijleer) over een begeleidingrelatie die gestart is met een informeel karakter om vervolgens onderdeel te zijn van het programma:

‘Ik kende hem al. Ik heb hem eerst gd of hij me wilde begeleiden omdat ik hem kende (...) ik wist dus dat hij mijn begeleider zou worden als ik aangenomen zou worden op deze school’.

Concluderend kan worden gesteld dat er begeleiding is georganiseerd, waarmee wordt voorzien in 1^e en 2^e lijn begeleiding door opleiding en instituut. Uit het feit dat een aantal respondenten echter niet het volledige bouwwerk kent, kan worden opgemaakt dat er verschil kan bestaan in de mate waarin de afspraken daadwerkelijk zichtbare uitvoering krijgen in de praktijk. Verder kan worden opgemerkt dat naast de formele begeleiding ook informele begeleiding voorkomt in de praktijk. Over de exacte omvang of verhouding is op basis van deze kleine steekproef geen uitspraak te doen, maar opmerkelijk is wel dat twee van de geïnterviewde leraren in opleiding vertellen dat zij sterke informele begeleidingsrelaties zijn aangegaan, naast de georganiseerde begeleidingsrelatie. Op grond van deze analyse kan worden aangenomen dat er in de praktijk verschil bestaat in de mate van formaliteit, en de regulatie daarvan, ten aanzien van de invulling van begeleiding van leren op de werkplek van leraren in opleiding; er kan, naast de georganiseerde, ook informele begeleiding zijn, en de mate waarin de afspraken over begeleiding de daadwerkelijke praktijk bepaalt kan variëren.

110

4.4.2 KEUZEVRIJHEID

In de beschrijvingen van de praktijk in de interviews zijn op basis van het analysekader voor keuzevrijheid de volgende verschillen gevonden (zie tabel 4.2).

Concluderend kan worden gesteld dat vier varianten in keuzevrijheid zijn aangetroffen. Het betreft echter niet zozeer een verschil ten aanzien van de invulling van verschillende begeleidingssituaties, als wel een verschil tussen verschillende partijen. Alle geïnterviewde leraren in opleiding lijken begeleiding opgelegd te krijgen; slechts één leraar in opleiding beschrijft een andere situatie. Waar sprake is van vrijwilligheid onder leraren in opleiding betreft dat begeleidingsrelaties die worden aangegaan naast een volledig opgelegde relatie. Voor de begeleiders is het vervullen van de rol van begeleider wel een eigen keuze, maar de persoon vaak niet. De aangetroffen variatie op het opgelegd karakter van de persoon in de relatie komt voort uit het voorkomen van de mogelijkheid tot het kiezen uit personen.

TABEL 4.2 Gevonden verschillende situaties ten aanzien van vrijwilligheid

Keuzevrijheid	Beschrijving
Volledig opgelegd	In een deel van de geselecteerde fragmenten wordt ten aanzien van de invulling van de begeleiding een opgelegde relatie met een opgelegd persoon beschreven. Leraren in opleiding vertellen dat ze worden geacht zich te laten begeleiden door een persoon die hen wordt toegewezen. Dat deze opgelegde situatie sterk kan worden doorgevoerd valt op te maken uit een uitspraak van Steven (4^e jaars geschiedenis): <i>‘...ik had een baan aangeboden gekregen terwijl dat geen opleidingsschool is ... dat was 0,3 of 0,2 fte, precies wat nodig was voor een lintstage. Mocht ik niet op reageren want het was geen opleidingsschool. En ja, dat was voor mij natuurlijk een mooie kans geweest, vooral omdat geschiedenis sowieso al schaars is, alleen moest er dus een begeleider van de opleiding zijn... ze zeggen altijd “je krijgt de ruimte” maar daar heb ik niet veel van gemerkt...’</i>
Begeleiding vrijwillig Persoon opgelegd	In een aantal fragmenten beschrijven de begeleiders dat ze vrijwillig kiezen om begeleider te zijn, en dat de te begeleiden leraar in opleiding wordt opgelegd. Deze variant van vrijwilligheid in begeleiding met een opgelegd persoon is niet aangetroffen bij de leraren in opleiding. De keuze om 1^e lijn begeleider te zijn volgt vaak uit een verzoek om deze taak te vervullen. Daarna wordt een leraar in opleiding ingedeeld op een locatie en door de 2^e lijn begeleiders toegewezen aan een 1^e lijn begeleider. 2^e lijn begeleider van de school Barber beschrijft deze praktijk aan de hand van haar rol daarin: <i>‘Ik vind dat een docent, een begeleider, ook goed moet zijn in zijn vak. Dat hij ook goed bekendstaat bij leerlingen. Ik bedoel, goed zijn beroep uitoefenen, dus dat die docenten ook via die criteria van die competenties..., ik heb hier dan de vrijheid op school om die mensen te benaderen, of ze spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) worden of niet, (...) en na één keer denk ik, of die persoon denkt zelf na één keer, nou ik moet geen student meer hebben want die heb ik vorig jaar gehad’.</i> De begeleider kiest om begeleider te zijn, maar vervolgens wordt de persoon toegewezen. Zo beschrijft bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider van de school Marijke: <i>‘Ik krijg dan te horen dat ik twee studenten krijg...ik krijg dan een briefje in mijn postvak en daar staat op van die komen een keer.’</i>

Keuzevrijheid	Beschrijving
Begeleiding opgelegd Persoon vrijwillig	Er is één fragment waarin deze invulling is beschreven. Eén leraar in opleiding vertelt dat hij een begeleidingrelatie moet aangaan, en vervolgens zelf de persoon kiest: Sjors (vierdejaars maatschappijleer) vertelt over zijn 1^e lijn begeleider van de school: <i>'Ik kende hem al. Ik heb hem eerst gemaild of hij me wilde begeleiden omdat ik hem kende (...) ik wist dus dat hij mijn begeleider zou worden als ik aangenomen zou worden op deze school'.</i>
Volledig vrijwillig	Bij deze variant is zelf gekozen om een relatie aan te gaan met een zelf gekozen persoon. Bij de leraren in opleiding is deze variant te herkennen waar drie van hen vertellen over het aangaan van informele begeleidingsrelaties. Deze volledig vrijwillige begeleidingssituaties bestaan dan echter naast een opgelegde relatie met een opgelegd persoon. Volledige vrijwilligheid, in de vorm van het kiezen om begeleider te zijn en een zelf gekozen persoon begeleiden, komt in de beschrijvingen van begeleiders enkel voor in de variant dat begeleiders zelf kiezen om begeleider te zijn en dan vervolgens zelf kiezen uit een aantal personen die begeleid zouden kunnen worden. Een dergelijke invulling wordt beschreven door Arjan en Nicole (1^e lijn begeleiders): <i>Arjan: 'In de praktijk komt het er meestal op neer dat er een stuk of 6-7 zijn die ons aanschrijven en die nodigen we allemaal uit. Het komt bijna nooit voor dat het aanbod zo groot is dat we zeggen nou we pakken gewoon die 6 uit voor de sollicitatie. (...)'</i> <i>Arjan: 'we vragen naar hun achtergrond hoe de vorige stages verlopen zijn, we vragen naar hun meningen; hoe kijken ze tegen het onderwijs aan, hoe ze vinden dat een leerplan in elkaar moet zitten. Of het een uitgekookt leerplan is of dat ze nog een eigen inbreng willen. Wat ze vinden van gemengd lesgeven; ja of nee. Of dat ze vinden dat lessen bijvoorbeeld zeer preselectief (?: CK) gegeven moeten worden of dat er nog andere dingen van belang zijn in de lessituatie. (...)'</i> <i>Nicole: 'Je probeert wel de beste binnen te halen'.</i>

II2

4.4.3 KOPPELING

In de interviews zijn fragmenten geselecteerd waarin uitspraken worden gedaan over de koppeling van begeleiders aan de leraren in opleiding. Gekeken is of in die beschrijvingen verschillende situaties bestaan ten aanzien van de koppeling en of daarbij sprake is van matches in de praktijk van het begeleiden. Hierbij valt op dat geen van de respondenten een programmatisch vastgelegde manier van bewust koppelen van begeleider(s) en begeleid(e)n noemt, met uitzondering van het schoolvak. De programma's in de praktijken waar

de respondenten over spreken gaan uit van een match op vakgebied (Nederlands bij Nederlands, Natuurkunde bij Natuurkunde, etc.). De koppeling lijkt verder enkel een logistieke activiteit waarbij een leraar in opleiding wordt gekoppeld aan een beschikbare begeleider die hetzelfde vak doceert als waarvoor hij in opleiding is. Leraar in opleiding Samir (vierdejaars Maatschappijleer) beschrijft bijvoorbeeld zijn koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de school als volgt:

‘Sinds het moment dat de stage begon komt hij om de hoek kijken (...) hij heeft ook een bevoegdheid Maatschappijleer, ik denk dat hij daarom ook aangesteld is als mijn begeleider. Ik heb hem een beetje verteld wat hij moest doen en verder doe ik gewoon mijn ding’.

En 1^e lijn begeleider Marijke vertelt hoe zij wordt gekoppeld aan de te begeleiden leraren in opleiding:

‘Ze worden toegewezen. Ik krijg dan een briefje en daar staat op van die komen een keer. (...) Die twee jongens die nu bij mij stage lopen, daarvan wist ik niet in welke week ze zouden komen en ik kreeg maar niks te horen. (...) Dus toen is er weer gemaild naar de opleiding en dan wordt er weer via via doorgemaild en dan krijg je wel iets te horen. Toen hebben die jongens te horen gekregen, via de mail, dat ze contact op moesten nemen met ons. Ze hadden nog niks gehoord terwijl ze toen al wel officieel twee weken aan het stage lopen waren. Dat gaat blijkbaar allemaal via via, en uiteindelijk zijn ze bij mij terechtgekomen’.

113

2^e lijn begeleider van de school Marit zegt zelfs dat zij bewust niet kiest voor matches anders dan het vak:

‘Wij doen niets actief met koppelen. Bij ons is dat echt puur toeval... En ik denk dat je ook capabel moet zijn om mensen die je misschien niet zo mag om daar ook begeleiding aan te geven. Dat zou anders wel heel erg vriendjespolitiek worden en ik vind uiteindelijk als het niet zo matcht dan kun je er ook van leren’.

In de afspraken over de leerwerktrajecten wordt uitgegaan van een koppeling op basis van het vakgebied. Dit wordt gezien als een voorwaarde voor begeleiden, en omdat er geen andere systematische praktijk van koppeling wordt beschreven lijkt hiermee dat koppeling verder geen element is dat betekenis heeft voor een mogelijk verschil in de invulling van begeleiding van het werkplekleren van leraren in opleiding. Maar toch zijn er wel vormen van een bewuste koppeling beschreven: er is sprake van enige mate van matches rondom sollicitatie- en selectieprocedures zoals die bij sommige scholen of opleidingen onderdeel zijn van de koppeling. In de interviews zijn 27 uitspraken aangetroffen die betrekking hebben op een soort van verschil in bewuste koppeling voor de begeleiding; drie verschillende situaties in de praktijk van het koppelen zijn in deze beschrijvingen aangetroffen (zie tabel 4.4).

TABEL 4.4 Drie verschillende situaties ten aanzien van koppeling

Er is wel sprake van enige mate van matchen van 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding door een externe partij bestaande uit de 2^e lijn begeleider van de school die rondom de sollicitatie kan selecteren.

1^e lijn begeleider van de school Frans beschrijft matchen door de 2^e lijn begeleider van de school op basis van het vak van de leraar in opleiding: *'Zij solliciteren bij J. (2^e lijn begeleider school:CK)... Ik krijg er gewoon een, daar moet ik het mee doen... Vorig jaar heb ik er om een gevraagd, want ik had een co-mentor voor mijn stamgroep die wiskunde gaven en een ander gaf Natuurkunde, (...) dus toen heb ik J. wel gevraagd van; ik zou het voor het leer gebied talen prettig vinden als er ook een lio voor talen komt. En dat is toen ook gebeurd (...) maar wie en van welke opleiding daar heb ik verder geen inbreng in'.*

2^e lijn begeleider van de school Emile laat in zijn beschrijving van het koppelen zien dat hij wel een idee van matchen nastreeft bij het koppelen van 1^e lijn begeleiders aan leraren in opleiding: *'We hebben natuurlijk niet het vermogen om bij ieder type stagiaire het juiste type stagebegeleider te zetten. Er is gewoon een beperktheid per sectie van wie stagedocent kan zijn. Er zijn verschillen tussen spd's (1^e lijn beg school: CK). Ze hebben allemaal de basiscursus gedaan, ze hebben allemaal bij ons begeleidt aan de hand van videobeelden gedaan, en ze hebben allemaal een training gedaan met feedback geven en feedback ontvangen, het competentiegerichte opleiden is ook een element dat behandeld is, dus ze zijn wel allemaal geëquipeerd, maar toch zijn er natuurlijk wel verschillen in spd's'.*

2^e lijn begeleider van de school Lydie stelt: *'Ze hebben eerst een gesprek met mij (...) Ik kijk welke sectie plaats heeft en welke spd (1^e lijn begeleider school:CK) kan of juist niet (...) Soms krijg je er een en dan denk je wel van die kan zeker niet bij die spd of die zou juist heel goed bij die passen. Daar probeer je toch altijd wel een beetje rekening mee te houden'.*

2. Interne matching

MATCHEN

INTERN

ALLEEN
BEGELEIDERS

Er wordt aandacht besteed aan matchen als de begeleiders zelf een leraar in opleiding kiezen. De begeleiders kijken vanuit hun eigen kwaliteiten naar wie het beste bij ze zal passen.

2^e lijn begeleider van de school Emile vertelt dat hij met 2^e lijn begeleider van de opleiding Klaas kijkt naar wie beter door wie begeleid kan worden: *'Wat ik samen met Klaas poog, is om met name te intensiveren bij die studenten waarvan je weet van daar moeten we ietsjes scherper bijvoorbeeld de gevoelskant wat benaderen, of bij die moeten we ietsjes scherper juist de zakelijke kant wat meer gaan benaderen, dus hebben we het ook verdeeld, de eerste student wordt door Klaas begeleid, en de andere student wordt door mij begeleid'*.

1^e lijn begeleiders van de school Arjan en Nicole (beide van een sectie LO) vertellen dat zij kijken welke leraar in opleiding het beste bij hun past: Arjan: *'Ze solliciteren eerst schriftelijk en aan de hand van die brieven selecteren we er een paar en die komen op gesprek. (...) We selecteren op basis van de cv's'*. Nicole: *'en ook wel een beetje op binnenkomst op een gegeven moment zeggen we gewoon we stoppen er mee.'* (...) Arjan: *'Je kijkt naar (...) hun eigen vaardigheden, naar hun hobby's. Behalve dat ze bij ons een lesprogramma volgen, doen we ook een aantal buitenschoolse activiteiten en als we daar ook voor ons een winsituatie zien dan is dat een kleine pre'*. Nicole: *'wij doen bijvoorbeeld trampolinespringen, als iemand dat op z'n lijstje heeft staan is dat voor ons wel een plus'*. Arjan: *'Een aanvulling of een aansluiting'*. Nicole: *'Trampoline is natuurlijk een heel specifieke aansluiting maar iemand met de specialisatie atletiek dan kunnen we er ook veel van leren'*. Arjan: *'In de praktijk komt het er meestal op neer dat er een stuk of 6 -7 zijn die ons aanschrijven en die nodigen we allemaal uit. Het komt bijna nooit voor dat het aanbod zo groot is dat we zeggen nou we pakken gewoon die 6 uit voor de sollicitatie'*. (...) Arjan: *'we vragen naar hun achtergrond hoe de vorige stages verlopen zijn, we vragen naar hun meningen; hoe kijken ze tegen het onderwijs aan, hoe ze vinden dat een leerplan in elkaar moet zitten. Of het een uitgekookt leerplan is of dat ze nog een eigen inbreng willen. Wat ze vinden van gemengd lesgeven; ja of nee. Of dat ze vinden dat lessen bijvoorbeeld zeer preseptief (?) gegeven moeten worden of dat er nog andere dingen van belang zijn in de lessituatie'*. (...) Nicole: *'Je probeert wel de beste binnen te halen. Dat is wel onze insteek. We denken niet als we iemand zien die nog veel begeleiding nodig heeft: Laten we die binnenhalen en laten wij dat eens gezellig effe doen. (...) als iemand aangeeft dat gemengd lesgeven het je van het is en daar helemaal achter staat en dat dat het belangrijkste is dan hebben we een probleem want dat doen wij lang niet altijd. Dus het moet ook een beetje overeenkomen me ons. Maar goed dat zijn dingen waar ze zich op voorbereid kunnen hebben. Als ze zich een beetje voorbereid hebben dan kunnen ze weten waar wij op doelen'*. Arjan: *'als iemand e en absolute voorstander is van een methode uit de kaartenbak; alles voorgedraaid, dat is ook niet onze methode. Wij proberen iemand uit te zoeken die in onze sectie past, iemand die hetzelfde beeld heeft'*.

VERVOLG TABEL 4.4



Er is aandacht voor matchen rondom de selectie door de begeleiders. Het matchen gebeurt in een combinatie van extern de 2^e lijn begeleider van de school en intern de aankomend 1^e lijn begeleider van de school. Er wordt gekeken naar de mate waarin een te begeleiden leraar in opleiding bij de begeleider past.

1^e lijn begeleiders Ben en Joke (zelfde school verschillende sectie) vertellen hoe een begeleidingstraject begint met een sollicitatie bij de 2^e lijn begeleider van de school:

Ben: *'De sectie heeft ook een stem in wie het wordt. (...) Misschien kun je er zelf als begeleider niet altijd bij zijn, dat maakt het vaak moeilijk. Op een gegeven moment komt een sollicitatieprocedure op gang. Deze keer ben ik er niet bij geweest omdat het gewoon niet zo uitkwam'.* Joke: *'Ik heb dat samen met T. (2^e lijn begeleider van de school:CK) gedaan'.* Ben: *'Want het is natuurlijk wel beter, dat je daar als begeleider ook bij bent. (...) waar ik op let is hoe het gegaan is op haar vorige school. En of ze een positief rapport meekrijgt. Dat wil niet zeggen dat als een lio (...) niet zo'n heel erg positief rapport krijgt, ze dan niet toch hier de stage kan doen, (...) Je kijkt toch een beetje hoe is dat met de stage gegaan, want dat is toch heel belangrijk, zeker als je iemand zo moet loslaten. Alleen moet laten'.*

Ben: *'Ik vind het altijd heel erg belangrijk om het totaalbeeld te proberen zo goed mogelijk in orde te krijgen'.* Joke: *'Je let op hoe iemand overkomt. Een beetje op het gevoel, je hebt mensen die natuurlijk heel gesloten naar binnen gekeerd zijn, dat is lastig (...) omdat ik denk dat iemand op een gesprek komt waar twee of drie mensen zijn, en dan al zo naar binnen gekeerd zijn, zo kun je niet voor een klas met 30 leerlingen gaan staan. Dan is het eigenlijk meteen al fout. Dus je moet ook wel een beetje je houding en, je uitstraling is dan weer een tweede, maar wel een beetje aangeven van mijn blik is wijder dan alleen maar dit'.* Ben: *'En wat vooral belangrijk is, is natuurlijk ook het vakinhoudelijke aspect, dat het niet iemand is die de opleiding op het vakgebied maar allemaal net aan haalt... maar dat weet je ook heel moeilijk van tevoren'.* Joke: *'Dat weet je ook niet'.* Ben: *'Niet in het eerste gesprek'.*

Joke: *'Maar ik vind het ook altijd wel belangrijk wat voor mens iemand is'.* Ben: *'Ja zeker'.* Joke: *'Want als je iemand bent die heel slecht contact maakt met andere mensen, dan kun je wel heel veel weten, maar ik denk dat het heel moeilijk is, dat je als eerste contact met een klas hebt en dan komt de rest vanzelf wel, en als je dan een keertje niet weet waar het over gaat of wat ze vragen of geen antwoord hebt, dat komt dan wel. Ik vind dat het belangrijkste, ik ga echt, ik probeer er altijd achter te komen wat voor iemand ben je'.* Ben: *'Ja dat denk ik wel. Dat is sowieso, dat geldt ook voor gewone sollicitanten, dan kijk je toch naar dat totaalbeeld van hoe iemand is'.*

Ben: *'Het is heel afhankelijk van welke mensen je krijgt. Als er 2 of 3 komen, dan heb je vaak dat er wel eentje bij zit waarvan je denkt, nou, ik weet het niet. Maar om dat precies te duiden, dat...'.* Joke: *'Maar je moet er zelf ook mee om kunnen gaan, ... ik bedoel, soms moet je gewoon lastige dingen zeggen, en dan is het heel vervelend als je het gevoel hebt dat iemand jou altijd een beetje argwanend bekijkt of het gevoel heeft van jij bent er alleen maar om mij te beoordelen. Je moet ook een beetje samen het gevoel hebben van wij kunnen het wel vinden samen. Vind ik wel belangrijk'.*

Concluderend kan worden gesteld dat er ten aanzien van het verschil in koppeling geen sprake is van het wel of niet gebruiken van een systematiek voor een bewuste koppeling, maar dat er in de praktijk toch verschillen zijn in de koppeling ten aanzien van vormen van matches. Hiermee kan worden geconcludeerd dat er in de invulling van de begeleiding verschil kan bestaan ten aanzien van koppeling van begeleiders aan leraren in opleiding.

4.4.4 DOEL

In de interviews met begeleiders zijn 65 fragmenten gevonden die betrekking hebben op het doel van begeleiding. Daaruit blijkt dat er verschillende doelen worden genoemd voor de begeleiding (zie tabel 4.6). Daarbij valt op dat de elf geïnterviewde 2^e lijn begeleiders het overgrote deel van de uitspraken doen: 44 van de 65 fragmenten. Zij vertellen bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden regelmatig en uitgebreid over het doel van begeleiden. Bij de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders zijn slechts 21 relevante fragmenten gevonden, afkomstig van negen van de zestien geïnterviewde 1^e lijn begeleiders. Hierbij kan worden opgemerkt dat de 1^e lijn begeleiders van de school vooral beschrijven wat zij doen in de dagelijkse praktijk, en daarbij nauwelijks onderscheid maken tussen wat ze doen en wat ze willen bereiken. Uitspraken over doelen zijn dan ook vaak direct gekoppeld aan beschrijvingen van activiteiten.

117

TABEL 4.5 Voorbeelden van beschrijvingen van begeleiders over doelen van begeleiding

DOEL VOOR DE ORGANISATIE
Bewaken van de kwaliteit Zo vertelt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda bijvoorbeeld over het doel van begeleiden: 'dat ze niet geïsoleerd dingen aan het doen zijn maar als een totaal en dat ze niet kunnen zeggen: "goh nu ga ik eens even alleen dit doen".'
Het leren van de begeleiders Zo stelt 2^e lijn begeleider Barber bijvoorbeeld: 'daarom vind ik die stagiaires zo belangrijk, zodat wij ook weer na gaan denken waarom we dingen op een bepaalde manier doen'.

VERVOLG TABEL 4.5

DOEL VOOR PERSOON MBT ACQUISITIE

Het meest genoemde doel heeft betrekking op het veranderen van het (beroeps)gedrag.

Zo somt 1^e lijn begeleider Oswald op wat hij ziet als zijn bijdrage als begeleider: hoe ze voor de klas staan, omgaan met leerlingen, ontspannenheid, niet strikt vasthouden aan lesmateriaal, lesstof, maar ook in kunnen spelen op actualiteiten, dat is voor mijn vak nogal belangrijk, met geschiedenis is er nogal, gebeurt er nogal eens wat dat je er op in moet spelen.

1^e lijn begeleider Calvin noemt het zijn doel om de leraren in opleiding te laten zien dat het van belang is oog te hebben voor alle leerlingen: *'Je moet inspelen op de situatie die je voorgeschoteld krijgt en ik kan me zelf voorstellen dat je gewoon klassikaal lesgeeft, gewoon direct frontaal, dat je ook in moet spelen op die situatie. Ik zeg wel eens, als leerlingen allemaal een rood knipperlampje in de neus hadden kon ik zien wat ze niet snapten, ik zeg, maar dat zit er niet dus daar moet ik naar op zoek. (...) En daar hebben ze weinig voeling mee, dat hele persoonlijke gerichte onderwijs op leerlingen en ook in kleine groepjes werken, ook andere werkvormen kiezen, dus niet dat voor het bord staan. Ook bijvoorbeeld mijn stagiaire (...) die stond echt tegen het bord te praten, de eerste twee keer, en het bord vond het ook reuze interes-sant. Maar dan denk ik, wat leer je dan toch ...'.*

1^e lijn begeleider Johan vertelt over waar hij zich op richt: *'Lesstof beheersen is natuurlijk een voorwaarde maar dat vind ik niet zo belangrijk als de manier waarop je het uitlegt Dus dat wat je wilt vertellen moet jij heel goed uit kunnen leggen moet jij heel goed aan kunnen sluiten bij de leerlingen maar dat mis je heel erg, bij wiskunde is dat extreem dat ik gewoon merk: "jongens, jullie sluiten die uitleg totaal niet aan bij wat deze leerlingen op deze vmbo school kunnen".'*

Vaak wordt als doel van de begeleiding het bijdragen aan het verwerven van flexibiliteit van de leraar in opleiding genoemd. Op de vraag waarom begeleiding zich daar zo op moet richten antwoordt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda: *'Omdat er binnen het onderwijs zoveel onvoorspelbaar is dat studenten juist met die onvoorspel-baarheid om moeten kunnen gaan. Je kunt een keer niet in het lokaal terecht, waar de overheadpro-jector staat, terwijl jij je lesvoorbereiding hebt gemaakt ook met behulp van, of je kunt de beamer een keer niet gebruiken, terwijl je voorbereiding is, ja, dus er moet bij de studenten heel veel flexibiliteit zijn'.*

Het opzoeken van uitdagingen en daar zoveel mogelijk van te leren.

Zo vertelt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider Jessy: *'En iemand die wat meer bij anderen kijkt, die ziet daar toch weer puntjes uit van oh ja, zo kan het ook. Want als ik bijvoorbeeld bij ons in de sectie kijk, daar wordt gewoon echt heel anders gewerkt, zijn echt heel veel verschillen tussen de docenten. Want de een haalt bijvoorbeeld heel vaak leer-lingen naar het bord toe en laat leerlingen dingen op het bord doen, de ander die doet veel meer klassikaal, de een geeft heel veel uitleg, de ander minder, dus gewoon heel veel verschillende zaken. Ja gewoon de didactiek alleen al. Kleurgebruik, noem maar op, van alles en nog wat. Er zitten gewoon heel veel verschillen. En dat vind ik wel belangrijk dat een stagiaire daar mee in aanraking komt en dan voor hemzelf de dingen kan pakken die bevalen of waar hij mee aan de slag moet'.*

En 1^e en 2^e lijn begeleider Leo stelt: *'Ik zeg gewoon, ja dat moet gebeuren en giet het maar in een vorm en we overleggen wel. Ik ben altijd voorstander geweest, en nog steeds, vorig jaar heb ik ook nog een student gehad, van doe maar. Ja hoezo doe maar? Doe maar, je moet iets gaan doen, jij komt hier praktijk doen. Jij moet geen kopie... maar ik wil eerst kijken hoe u het doet. Je mag kijken maar ik wil geen kopie zien van mijn les. Jij moet een eigen docentschap, eigen leraar zijn ontwikkelen. Een eigen methodiek. Ik zeg, ga op ontdekkingsreis, ik zeg en je maakt vergissingen, maak ik vandaag de dag ook nog steeds, we maken zelf soms ook nog wel fouten, ik zeg maakt niet uit. Daar kom je verder door. Dus we geven ze ook heel veel vrijheid wat dat betreft om te ontdekken waar ze goed in zijn. (...) Daarbij blijft wel de eindverantwoordelijkheid voor de stof bij de praktijkbegeleider, bij mij als spd-er, en dan zeg ik ook op een gegeven moment van nou, jij hebt dat en dat verteld. Stofinhoudelijk klopt het wel, maar is het wel aangekomen? Want ik heb dat en dat gezien in de klas tijdens mijn observatie. Wat zou je kunnen doen? Nou dat is dan de begeleidingspraktijk van alle dag als ik daar concreet mee bezig ben, ik geef ze heel veel vrijheid, ik laat ze zelf zoeken'.*

DOEL VOOR PERSOON MBT TRANSFORMATIE

Een doel dat veel genoemd wordt is persoonlijke groei.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider Calvin: *'Als je het echt puntje bij paaltje gaat bekijken dan zijn jouw lessen die je geeft dat is ja wel wat meer dan de helft van jouw totale job, maar al die andere dingen horen er ook onlosmakelijk bij. Dus daar moet je ook een beeld van hebben om te weten of jij dat beroep überhaupt wel blijft ambiëren. En of je dat ook allemaal kunt natuurlijk. En ja, de een zal wat sterker op het ene vlak en wat minder op het andere zijn, dat is niet erg, maar je moet het wel weten. Dat het er allemaal mee te maken heeft'.*

1^e lijn begeleider Jessy vertelt over het doel dat ze heeft voor haar derdejaars leraar in opleiding C: *'Ze heeft een beetje meer tijd nodig om haar zelfvertrouwen op te bouwen. Nu zeg ik wel, als die kinderen aan het werk zijn en ze willen vragen stellen, dan zeg ik, daar zit C, daar kun je het ook aan vragen. En dan staat C. op en loopt ernaartoe, of ze lopen naar C., en dan wordt ze op die manier toch betrokken bij die lesstof en ook wel overvallen door iets waarvan ze denkt: dat had ik niet voorbereid. Maar ik weet ook wel wanneer ik dat zeg natuurlijk. Ik zeg dat niet wanneer dat over een onderwerp gaat waar zij gewoon nog niks van af weet. Dan hoop ik dat ze op die manier ook een beetje vertrouwen krijgt van als ik het niet voorbereid kan ik het ook'.*

Ook emotionele ondersteuning en het omgaan met de weerbarstige werkelijkheid wordt als doel genoemd. Zo zegt 1^e en 2^e lijn begeleider Linda: *'Nou ik denk op het moment dat studenten dan in de begeleidingssfeer met je praten en je voelt dan goh dat is allemaal heel aarzelend, ik denk dat het heel goed is om dan te proberen, voor zover dat kan, om daarin te begeleiden en mensen te proberen een beetje sterker in te maken. Want het is soms letterlijk mensen een beetje sterker maken. Maar wat ik dan soms merk, als dat niet overgaat, als dat blijft, dat het soms ook gewoon jongeren zijn die zelf nog als mens zo aan het zoeken zijn, ook heel logisch is hè bij een aantal, zo aan het zoeken zijn naar hun eigen persoon en hun eigen ontwikkeling en hun eigen plaats in de maatschappij dat je denkt, ja je vraagt ook wel heel veel om dat voor zo'n klas van 28 pubers te doen'.*

119

Een ander doel dat wordt genoemd is het kritisch laten nadenken over eigen percepties, interpretaties en attitudes.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider Esther over de houding van haar leraar in opleiding: *'Dan is het echt te kort, dan denk ik euh euh hè? ik zie nu ook een hele grote verbetering, maar ik vind nog steeds dat ik denk van jaa, ze maakt een begin en dat vind ik dan heel erg, ja dan voel ik mezelf ook een beetje schuldig dan denk ik, ben ik dan zo iemand die zo streng is of maar ik wil ze ook behoeden voor, (... voorbeeld...) dan is het toch een taak van de begeleider, om ze toch daarop te wijzen en dat is niet altijd leuk'.*

En 2^e lijn begeleider Barber vertelt: *'Waar ik ze voor probeer te waarschuwen, is dat ze geen kloon worden van de spd (1^e lijn begeleider school: CK) waar ze stage bij lopen. Ik begeleid ze om te leren zien dat ze dat niet moeten worden. En dat ze de theorie in de opleiding, wat ze geleerd hebben, dat ze ook de vrijheid moeten nemen en de gelegenheid moeten krijgen om dat hier te kunnen toepassen en zelf over kunnen nadenken'.*

VERVOLG TABEL 4.5

DOEL VOOR PERSOON MBT TRANSFORMATIE (VERVOLG)

Een begeleider noemt het doel van het verplaatsen van de aandacht van de begeleide van datgene wat tegenhoudt en afmat naar dat wat energie geeft en vooruit trekt.

1^e en 2^e lijn begeleider Jan vertelt: *'Bij leraar zijn hoort ook een bepaalde houding. En als jij aangeeft van ik ben leraar, dan roept dat bij je omgeving een verwachtingspatroon op. Dat wordt door die student vaak helemaal niet beseft. En dan komt hij ermee in contact en als hij op een school is. (...voorbeelden...) Als student moet je constant over drempels heen. Ik heb nu twee stagiaires rondlopen en daar staat voor dat ze drie weken moeten observeren. En de eerste studente kwam na drie dagen observeren, moet ik dit nog drie dagen? Ik zeg, wat wil je? Ik wil lesgeven. Vind ik een heel goed idee. Ga verder, wat wil je? Ik wil wel een les Engels geven. Ik zeg, een hele les? Nee, bij die klas wil ik de inleiding wel geven. Dus je helpt uiteindelijk zo'n student zijn wens duidelijk te maken en dan zeg ik, als je dit wilt, kun je dat het beste doen bij die collega. Ja... ik zeg, zet hetgeen je wilt, zet dat eens op papier. Stap naar die collega en maak die voorbereiding eens. Maar je gaat een drempel over (...) Het is wel zo dat als een student aangeeft, ik wil les gaan geven, en je weet als spd het idee "ik wil les gaan geven" tot precieze invulling te krijgen, ja, niet alleen les, maar, nee, ik wil een inleiding, nee ik wil alleen maar een stukje lezen. En je weet door dat gesprek eromheen, die student tot een heldere formulering te krijgen, dat dat wel meehelpt om die drempel gemakkelijker te zetten. Dus hoe beter je als spd de vragen kunt stellen aan de student, hoe makkelijker dat zo'n student uiteindelijk de drempels over zal gaan. En tegelijkertijd speelt mee dat die student een keer in die les gekeken moet hebben voordat hij vertrouwen heeft in die spd van, oh, maar als het een keer mis gaat, dan is er niks aan de hand. Dan kan ik de volgende keer gewoon lesgeven. (...) Als je geleerd hebt dat je commentaar kunt krijgen op iets wat je doet zonder dat het bij jou terechtkomt, dan wordt het veel veiliger. En dan word je uiteindelijk veel meer bereid om te gaan leren wat er op die werkplek wel moet gebeuren'.*

Regelmatig wordt als doel genoemd het ontwikkelen van zelfsturing door te leren van ervaringen.

Zo vertelt 1^e lijn begeleider van de school Jessy: *'En wat je er mee doet, dat is jouw pakkie an, maar ik ga niet je begeleiden alsof je een basisschool-kind bent. Je moet ook eigen verantwoording nemen. En daar geven ze mij ook gelijk in, en dan krijg je inderdaad te horen van de laksigheid en zo. Ja goed, ze geven zelf aan dat ze het weten, ik heb gezegd dat ze er zeker nog wel wat mee moeten doen, maar ik vind het niet mijn pakkie an of ze daar iets mee doen of niet'.*

En zegt 1^e en 2^e lijn begeleider Elke: *'Die leren gewoon zelfstandig alle ins en outs van een schooljaar kennen,... natuurlijk ben ik er, en een fcd-er (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK), maar ze moeten zelfstandig zijn, zelf bijvoorbeeld rapportvergaderingen bijwonen, daar zit ik niet bij, ze hebben eigen verantwoording voor de ouder-avond en ja noem maar op. (...voorbeelden...) Zo'n student die heeft zijn spd-er (1^e lijn begeleider school: CK) om het na te vragen'.*

In de interviews met de vijftien leraren in opleiding zijn twintig fragmenten gevonden met daarin uitspraken die inzicht geven in wat zij als doel van begeleiding zien. Deze uitspraken hebben enkel betrekking op wat zij vinden dat er zou moeten gebeuren, en waren niet goed te herleiden naar wat ze in praktijk

ook aantreffen als doel van begeleiding. De leraren in opleiding stellen vooral dat de begeleider duidelijkheid moet verschaffen over hun functioneren; vertellen of ze het goed doen, en of ze goed bezig zijn. Ze vinden dat een begeleider een maatje moet zijn, en ze moet behandelen als een gelijke en daarmee wordt gesteld dat een begeleider hen vooral vrij moet laten. Deze doelen kunnen worden getypeerd als gericht op verandering van beroepsgedrag (acquisitie) en emotionele ondersteuning (transformatie)

Concluderend kan worden gesteld dat er veel verschillende doelen spelen in de praktijk van het begeleiden van leraren in opleiding. Zowel doelen gericht op de organisatie als op de persoon, en zowel op acquisitie als op transformatie van de begeleide. Opvallend is dat de 2^e lijn begeleiders bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden van werkplekleren aanzienlijk meer vertellen over het doel van begeleiden dan dat de 1^e lijn begeleiders en de leraren in opleiding dat doen.

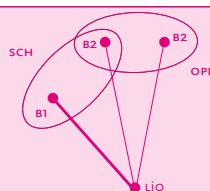
4.4.5 CONSTELLATIE

In de constellaties kan verschil bestaan in het aantal personen dat middels relaties de begeleiding vormt, en hoe sterk hun onderlinge band is. Uit een inventarisatie van beleid ten aanzien van de relaties kan worden gesteld dat hierover verwachtingen zijn ten aanzien van de invulling van de praktijk. Om te kijken of verschillen in constellatie betrekking hebben op de te onderzoeken praktijk, is in de interviews gezocht naar beschrijvingen van begeleidingsrelaties met verschillende personen. De gevonden beschrijvingen zijn – zover als mogelijk – op grond van de beschrijvingen, uitgewerkt als grafische weergave van begeleidings- en overlegrelaties, waarbij de sterkte van de relatie is weergegeven. In deze fragmenten beschrijven alle respondenten relaties tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding, en sommige ook relaties met de 2^e lijn begeleiders. Alle geïnterviewde leraren in opleiding beschrijven een constellatie betreffende hun huidige leerwerktraject. De begeleiders beschrijven geen constellaties, maar in de interviews met hen zijn wel dertig uitspraken aangetroffen die betrekking hebben op de constellaties. Deze uitspraken geven echter geen duidelijk beeld van specifieke gevallen, ze bevestigen wel het bestaan van verschil in de constellaties.

Uit de beschrijvingen en uitspraken van de leraren in opleiding is een aantal verschillende constellaties opgemaakt (zie tabel 4.6). Daarbij moet worden opgemerkt dat de respondenten niet specifiek is gevraagd naar de samenwerking tussen de verschillende begeleiders, dit verband is dan ook, tenzij zij daar specifieke uitspraken over hebben gedaan, niet weergegeven in de grafische weergave van constellatie.

TABEL 4.6 Verschillende beschreven constellaties

Deze leraren in opleiding lijken een sterke band te hebben met de 1^e lijn begeleider en een zwakke band met de 2^e lijn begeleiders van de opleiding en de school



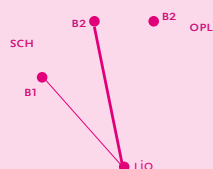
Steven, Mart, Eliana, Nico en Lieke vertellen dat ze een sterke band hebben met de 1^e lijn begeleider met de school, dat er 2^e lijn begeleiders van de school en van de opleiding zijn. Geen van alle noemt een begeleider van de opleiding.

Lieke vertelt bijvoorbeeld het volgende over de verschillen tussen haar relatie met de 1^e en met de 2^e lijn begeleider: *'Ik heb eigenlijk nooit veel aan de cd (2^e lijn begeleider van opleiding: CK)...voor het leren is de spd (1^e lijn begeleider van de school: CK) het belangrijkste, voor mij wel. Ja, ik heb heel veel aan mijn spd. Maar ik vraag ook gewoon dingen aan mijn spd die ik ook wel aan mijn od (2^e lijn begeleider van de school: CK) kan vragen...ik heb heel veel met mijn spd. Ook vragen over de planning, het gaat wel allemaal over Nederlands, maar niet echt over de inhoud, maar dan alles eromheen, de planning, en wat voor proefwerk, en hoe leg je dit uit, of wat doe je als een leerling het nog steeds niet begrijpt'.*

Eliana beschrijft bijvoorbeeld dat de begeleiders met elkaar in contact staan over haar begeleiding: *'Ik vind wel, met begeleiding zitten er wel heel veel mensen achter. Want ik heb dan... mijn stagebegeleider (1^e lijn begeleider school:CK), zijn vrouw was ziek, dus hij was even heel veel thuis, en dat ging op een gegeven moment even niet meer goed en dan staan hier meteen de abi (2^e lijn begeleider opleiding:CK) en de abs (2^e lijn begeleider school:CK), ineens continu achter me, Eliana hou ons op de hoogte, hoe gaat het, wat vind je? En als het ook maar iets fout is, dan stellen ze meteen voor van zullen we een gesprek aangaan, of ga je dat gesprek zelf aan? Dus er zit wel, voor de begeleiders denk ik wel veel druk achter om het wel echt goed te doen, om je wel los te laten maar toch wel iedere week een gesprek te houden'.*

Ook Steven denkt dat de begeleiders met elkaar in verbinding staan; over abs Lidy zegt hij: *'Dan weet zij dus van de spd, of via via, dat het goed loopt. Op het moment dat zij in de gaten heeft van er zit iets mis, dan loopt ze achter je aan en dan zit ze naast je als je koffie drinkt, en dan gaat ze met je mee naar de wc (lach) dan laat ze je niet meer los tot het opgelost is'.*

Sanne lijkt een zwakke band te hebben met haar spd, een sterke band met de 2^e lijn begeleider van de school en geen band met de 2^e lijn begeleider van de opleiding



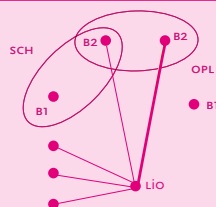
Ze beschrijft haar ervaring met deze begeleiding echter als volgt: ‘... ik zie Frans niet echt als mijn spd. Nee, dat komt denk ik ook omdat hij nooit in lessen van mij komt zitten en dus daar ook geen oordeel over kan hebben. Dat vind ik wel jammer hoor, ik had wel liever gehad dat hij een les komt observeren van mij, en kan zeggen dit gaat goed maar dit moet je echt nog veranderen, verbeteren, ... daar heb ik meer aan voor mijn gevoel dan doen wat ik denk dat goed is (...) ik zie hem meer als een collega...Ja, Frans is een ervaren collega.(...) Maar ik vind het prettiger om met iets naar Simon toe te gaan, voor mijn gevoel. Niet dat Frans niet aardig is of mij niet wil helpen, dat is gewoon een gevoelskwestie...’.

‘Als ik een probleem heb dan ga ik naar Simon, die zie ik ook elke dag, die spreek ik ook iedere dag.... Als we echt een begeleidingsgesprek hebben dan zegt Simon ook wat hem opvalt. En wat hij heeft gehoord, wat andere mensen over mij zeggen. ... Ja, als ik een probleem heb en ik kom bij Simon van “wil je me alsjeblieft helpen”, dan is het echt een begeleidingsgesprek maar, we doen het ook wel eens over dingen die niet echt met school te maken hebben dus dan is het geen begeleidingsgesprek. (...) Ik het gevoel heb dat Simon er echt altijd voor me is. Dat ik altijd bij hem kan komen met wat dan ook’.

Sanne (vierdejaars Nederlands) noemt als begeleiders bij haar leerwerktraject de spd (1^e lijn begeleider school), de od (2^e lijn begeleider school) en de cd (2^e lijn begeleider opleiding). Ze vertelt dat Frans de formeel toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is en dat Simon de 2^e lijn begeleider van de school is. De 2^e lijn begeleider van de opleiding noemt ze alleen en vertelt dat ze die slechts één keer heeft ontmoet.

VERVOLG TABEL 4.6

Ellis lijkt geen band te hebben met de 1^e lijn begeleider, een zwakke band met de 2^e lijn begeleider van de school, een sterke band met de 2^e lijn begeleider van de opleiding en een zwakke begeleidingsband met de collega's uit de sectie Engels

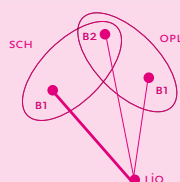


Ellis (vierdejaars Engels) vertelt dat Geert de formeel toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is, dat Lidy de 2^e lijn begeleider van de school is, Daan is de 2^e lijn begeleider van de opleiding en ze noemt als 1^e lijn begeleider van de opleiding haar studieloopbaanbegeleider (slb-er). In haar beschrijving van de dagelijkse praktijk komt deze slb-er bij de begeleiding van het leren op de werkplek echter niet meer ter sprake.

Zij beschrijft de begeleiding van Geert als volgt: *‘Hij heeft ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan ... Ik moest zelf maar uit gaan zoeken waar de klassen waren, hoe ze begonnen. Ik snap ook wel dat je het zelf moet kunnen, maar ik kan ook niet bij hem terecht... en of hij nog komt kijken? Ik heb hem daarvoor uitgenodigd, al veel vaker, maar...En als je talloze keren iets hebt geprobeerd te vragen en je krijgt geen reactie, dan heb je op een gegeven moment ook zoiets van laat maar...’.*

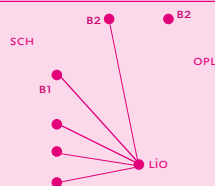
‘Mijn spd doet niet aan weekverslagen terugsturen maar Daan doet dat wel, en daar heb ik mijn handen vol aan. Verder... moet het allemaal nog komen denk ik. Ik heb aan de bel getrokken bij Lidy en Daan, maar verder vraag ik alles eigenlijk gewoon aan andere Engelse docenten. En nu is hij op het matje geroepen van: jij moet gesprekken gaan hebben met haar, maar nu is hij er dus weer niet. “Een nieuwe zoeken dat kan niet” zegt Lidy, “we kun-nen hem zijn uren niet afpakken”. Maar dan denk ik, die uren daar doet hij niks voor’.

Anita



Anita (vierdejaars Pabo) vertelt dat ze een 1^e lijn begeleider van de school heeft die haar dagelijks begeleidt, dat ze regelmatig contact heeft met Lidy, de 2^e lijn begeleider van de school (= zelfde als bij Ellis). Dat er volgens haar geen 2^e lijn begeleider van de opleiding is, omdat ze als pabo-student stage loopt op een vo-school. Een docent van haar opleiding is contactpersoon over de begeleiding, en begeleidt haar op afstand.

Roel lijkt met niemand een sterke band te hebben, maar met veel personen op de school een zwakke band.



Roel (vierdejaars economie) noemt bij de begeleiding de 1^e en de 2^e lijn begeleider van de school: 'Ja, je spd (1^e lijn school: CK) heb je, dat is eigenlijk een vakdocent van jouw zelfde vak binnen de school en daar kun je in principe altijd bij terecht en die komt lessen van je bekijken en beoordelen en zeggen wat je beter zou kunnen doen of wat goed gaat; je hebt je od (2^e lijn begeleider school: CK), van hier van de school uit, en daarmee heb je intervisie, één keer in de twee weken'.

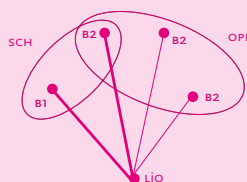
Op de vraag of er ook nog een begeleider vanuit de opleiding een rol speelt noemt hij de 2^e lijn begeleider van de opleiding: 'De contactdocent (2^e lijn begeleider van de opleiding: CK) ... die is er wel regelmatig, maar er wordt niet echt gesproken over inhoudelijke dingen, maar dat is meer zo van... nou hij is één keer bij mij komen kijken en buiten die keer om heb ik hem nog een keer of vier, vijf wel rond zien lopen hier, en dan spreek je hem wel, zegt hij wel van hoe gaat het, maar niet echt, nee...'.

Bij het beschrijven van hoe de begeleiding vorm krijgt, vertelt hij met betrekking tot de constellatie het volgende: 'Het is eigenlijk, in het begin kwamen ze (1^e en 2^e lijn school: CK) wel kijken, om te kijken, ze willen ook een beeld hebben van hoe ik voor de klas sta, dus dat is logisch, maar voor de rest heb ik het eigenlijk inderdaad ook zelf gedaan en als er dingen fout gingen dan kon ik bij meerdere mensen terecht'.

'Ja. Je loopt toch tegen heel veel situaties aan waarvan je nog niet weet wat je er mee moet, en eigenlijk ook niet per se dat je weet bij wie je dan moet zijn, je kunt in principe naar een aantal mensen toe, en die verwijzen je door of ze helpen je zelf als ze het op kunnen lossen. (...) ik heb meer spd's eigenlijk, en, ik heb eigenlijk niet echt vragen waarvoor ik bij mijn spd uit kom... eigenlijk nauwelijks. Nee. ik spreek gewoon een economiedocent aan, ... het is niet dat ik dan specifiek naar mijn spd toe ga.'

VERVOLG TABEL 4.6

John lijkt een sterke band te hebben met zowel zijn 1^e lijn begeleider als 2^e lijn begeleider van de school en een zwakke band met de twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding

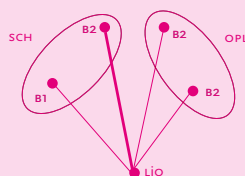


John (vierdejaars Geschiedenis) beschrijft dat de 1^e lijn begeleider van de school belangrijk voor hem is, vertelt dat er een 2^e lijn begeleider van de school is die dicht bij hem staat, en dat er twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding zijn die hij wekelijks ziet rondom intervisiebijeenkomsten: *'De od (2^e lijn begeleider school: CK) is altijd aanwezig, twee cd's (2^e lijn opleiding: CK) vanuit de opleiding, want hier op school hebben ze twee cd's omdat er veel stagiaires zijn, en die zijn bijna altijd bij de wekelijkse ge-sprekken aanwezig. Ja, daar ga ja dan op andere aspecten in, vooral buiten de klas, van hoe ga je met dingen buiten de klas om, en dan is er af en toe een intervisie ook met de stagiaires, via de incidentenmethode, inderdaad voor iets in de klas, maar dat kan ook voor buiten de klas zijn. En ze zijn ook heel erg bezig met hoe moet je reflecteren, hoe kan je jezelf bewust maken van bepaalde dingen. Hoe kun je jezelf die dingen aanleren? Daar zijn ze ook heel erg mee bezig, en ook daar stellen ze weer van die vragen waarvan ik zeg, nogmaals, K. (2^e lijn begeleider school: CK) die is echt een meester in het stellen van moeilijke vragen waar je echt over na moet denken'.*

'Nee dat is over het algemeen... bij mij is dat wel hetzelfde. Als ik voor mijn spd even kijk, dan is het gewoon, die komt in de les kijken, maakt notities, en daarna gaan we dat bespreken, en dan stelt hij vragen, ik vertel mijn mening, vertelt hij vervolgens zijn mening en dan gaan we kijken hoe we daar op één lijn kunnen komen, of misschien zitten we al op één lijn en hoeft dat niet meer, en K. ook. Die komt in de les, en dan gaan we daarover praten'.

Bij een vraag over de rol van de begeleider vertelt John over zijn ervaring met de begeleiding door de spd in het voorgaande jaar waarbij hij vertelt dat hij daar nauwelijks een band had met zijn spd, maar wel met een andere collega: *'...je spd is in principe, wanneer je naar een vreemde school gaat, dan is dat jouw maatje, dat is je ingang in die school. En als het dan niet klikt, nou dan heb ik geen fijne tijd daar. Zo had ik het vorig jaar (...) ik kende daar niemand, maar toen heeft een ander mij wel buiten de lessen om, de lessen heeft hij me dus niet echt gezien, maar buiten de les om heeft hij me wel bij de hand genomen en gewoon altijd thuis laten voelen, en dat is wel belangrijk...'.*

Samir lijkt een sterke band te hebben met de 2^e lijn begeleider van de school, een zwakke band met de 1^e lijn begeleider van de school en met de twee 2^e lijn begeleiders van de opleiding



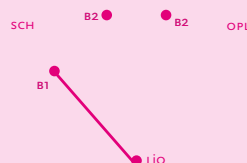
Samir (vierdejaars Maatschappijleer) doet een leerwerktraject op dezelfde school als John en hij vertelt over een 1^e lijn begeleider van de school waarmee hij een goede maar zwakke band heeft, de 2^e lijn begeleider van de school is voor hem de belangrijkste begeleider, en heeft contact met de twee op de school aanwezige 2^e lijn begeleiders van de opleiding.

Hij zegt bijvoorbeeld over de 1^e lijn begeleider van de school: *‘Nou ja, ... hij heeft op zich ook een bevoegdheid Maatschappijleer, dus hij... ik denk dat hij daarom ook aangesteld is als mijn begeleider... Nou, hij speelt eigenlijk niet zo'n grote rol. Hij is een aantal keer geweest puur om mij aan het einde van mijn stage te kunnen beoordelen. Maar voor de rest doe ik eigenlijk alles zelfstandig en heb ik ook de volledige verantwoorde-lijkheid’.*

En over de 2^e lijn begeleider van de school: *‘...die kan je nog wel eens “vast” vragen. Maar dat doet zij ook met de intentie om jou beter te maken, en niet in negatieve zin... één vaste stan-daardvraag, daar begon ze altijd mee. En dan kwam de rest en dan... als je dan helemaal je verhaal gedaan had, dan kwam zij met haar punten die zij dan opgeschreven had....die begeleiding gaat voornamelijk veel over bewustwording van wat je doet. Die gesprekken worden hier ook heel intensief gevoerd. Want ik heb ze op mijn voorgaande stages maximaal drie gehad, denk ik, terwijl het hier wekelijks was. En ik heb ook nog nooit een od gehad die zo betrokken was, en zo dicht erop zat als K. dus wat dat betreft heb ik hier wel, denk ik, het meeste van haar geleerd’.*

VERVOLG TABEL 4.6

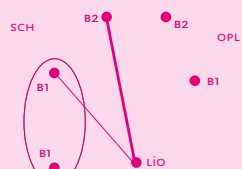
Bij Kiki lijkt de begeleiding vorm te krijgen als een één op één relatie in de vorm van een sterke band met de 1^e lijn begeleider van de school



Kiki (vierdejaars Nederlands) noemt als begeleiding alleen de 1^e lijn begeleider van de school, met wie ze een sterke band heeft.

Als haar wordt gevraagd naar de 2^e lijn begeleiders, dan zegt ze: *'Oh ja, ...nou op de eerste dag hebben we met alle lio's bij elkaar gezeten, en toen hebben zij verteld over de school enzo...en je kan bij hun terecht, verder weet ik niet (...) ik heb het niet nodig gehad'*

Sander lijkt een sterke relatie te hebben met de 1^e lijn begeleider, een sterke band te hebben met zijn directe collega, en een zwakke band met een 1^e lijn begeleider van de opleiding



Sander (vierdejaars Biologie) noemt 1^e lijn begeleider van de school Ben als belangrijke begeleider. Hij weet dat er 2^e lijn begeleiding moet zijn, maar deze kent hij niet bij naam, en hij heeft ze nooit ontmoet. Rik is de collega met wie Ben samen een team vormt dat onderwijs verzorgt op een leerplein. Sander draait in dat team mee.

Hij vertelt over de begeleiding: *'Met Ben heb ik gesprekken elke donderdag, ... maar verder vraag ik alles ook aan Rik als die er is. Dat maakt niet veel uit, ze weten hetzelfde over wat je moet doen'.*

Concluderend kan worden gesteld dat in de praktijk de invulling van de begeleiding verschilt wat betreft de constellatie. Op basis van interviews met vijftien geïnterviewde leraren in opleiding zijn al negen verschillende constellaties op te maken en die wijken daarbij allemaal af van de constellatie die volgt uit de beleidsinventarisatie van Liebrand (2008). Uitspraken van de begeleiders bevestigen het beeld uit de beschrijvingen van de leraren in opleiding. Hiermee kan worden gesteld dat dit een element is dat relevant is als verschil in de invulling van de begeleiding van het werkplekleren van leraren in opleiding.

4.4.6 EXPERTISE

Om de plaats van expertise bij de invulling van het begeleiden te verkennen, zijn de praktijkbeschrijvingen van de respondenten bestudeerd aan de hand van 31 fragmenten waarin relevante uitspraken worden gedaan. In deze fragmenten is gekeken naar het gebied van expertise waarover een uitspraak wordt gedaan, en wie als de eigenaar van deze expertise wordt gezien, of ervaren.

Uit de uitspraken kan worden afgeleid dat de begeleiders worden gezien als de expert in de begeleiding. Zo vertelt leraar in opleiding Steven (vierdejaars Economie) over hoe hij het verschil ziet tussen hem en de begeleider:

‘... een begeleider ziet altijd alles anders, beter, op een ander niveau, met andere ogen, (...) observeert op een heel ander niveau dan de dingen die jij zelf waarneemt’.

De expertise van de 1^e lijn begeleider heeft betrekking op het functioneren als leraar in het algemeen, en als leraar in het specifieke vak. Zo zegt leraar in opleiding Johan (vierdejaars Geschiedenis) bijvoorbeeld:

‘Als een docent, een spd (1^e lijn begeleider School: CK), geen orde kan houden, dan vind ik dat sowieso al geen goede spd. Want dan moet jij dus als stagiaire zijnde van hem leren (...) Ik vind dat er hoge eisen aan een spd mogen worden gesteld,... eigenlijk moeten gesteld worden! Ik heb in principe geluk gehad, ondanks dat ik in het tweede jaar een beetje in een keurslijf ben gestopt, heb ik toch wel geluk hoor met mijn begeleiders, maar ik ken ook verhalen van mensen die daar absoluut geen geluk mee hebben gehad’.

En stelt leraar in opleiding Samir (vierdejaars Maatschappijleer) bijvoorbeeld:

‘Ik vind dat een begeleider zelf ook goed moet zijn, wel een goede docent. Dat vind ik wel een voorwaarde, want ik zie hier wel collega’s op school rondlopen waarvan ik zeker weet dat die nooit spd (1^e lijn begeleider school: CK) moeten worden, ook al zouden ze het zelf willen. Een student krijgt dan een verkeerde indruk van hoe het vak in elkaar zit, hoe de omgang met de leerling is, hoe dat het is om docent te zijn, en ik denk niet dat zo iemand in staat is om een goede begeleiding te geven. Terwijl dat toch wel heel erg belangrijk is. Ik heb gelukkig, godzijdank, altijd wel goede docenten, vakinhoudelijk ook, als begeleiders gehad. Dus wat dat betreft had ik het wel goed voor elkaar’.

129

In de meeste uitspraken wordt ten aanzien van expertise zowel verwezen naar expertise van de begeleider ten aanzien van het uitvoeren van het beroep van leraar, als naar het onderwijzen van een specifiek vak. Er is echter ook een uitspraak waar verwezen wordt naar de begeleider specifiek als expert ten aanzien van vakken. 2^e lijn begeleider van de school Elke vertelt over de rol van de 1^e lijn begeleider in de praktijk:

‘Zo’n student die dan de vakken niet volledig beheerst, die heeft zijn spd-er (1^e lijn begeleider school: CK) om het na te vragen’.

De verwachting ten aanzien van de relevante beroeps- en ook vakexpertise wordt gezien als een voorwaarde voor kwaliteit. En dat komt overeen met de

uitgangspunten van de begeleidingsprogramma's waarin een begeleider een ervaren leraar van hetzelfde vak hoort te zijn. Er zijn echter twee fragmenten waarin beschreven wordt dat in de praktijk van dit uitgangspunt kan worden afgeweken. Zo vertelt leraar in opleiding Stephanie dat haar 1^e lijn begeleider van de school een leraar Frans is, terwijl zij in opleiding is voor leraar Engels. Zij vertelt er nadrukkelijk bij dat dit niet zou moeten, maar dat hiervoor is gekozen omdat er geen leraar Engels beschikbaar is die goed genoeg is om te begeleiden. En 1^e en 2^e lijn begeleider Linda vertelt dat zij als leraar Frans de 1^e lijn begeleider is van een studente Duits. Als 2^e lijn begeleider heeft ze de taak om personen in het begeleidingsprogramma toe te wijzen, en zij heeft zichzelf aan een leraar in opleiding van een ander vak gekoppeld omdat dit beter uitkomt. In deze gevallen wordt de 1^e lijn begeleider wel gezien als expert ten aanzien van het beroep van leraar, maar is het idee van de expertise ten aanzien van leraar in hetzelfde vak niet meer van toepassing.

In een aantal fragmenten wordt verwezen naar expertise ten aanzien van het begeleiden, gekoppeld aan ideeën over verwacht gedrag van de begeleider. Zo zegt 2^e lijn begeleider van de school Barber over de 1^e lijn begeleider van de school over expertise ten aanzien van het aanzetten tot reflectie:

130

'Het is een practicumdocent, die moet je met die student laten reflecteren op de lessen die die student geeft, (...), die in die zin ondersteunt hoe je een goede vakdocent kan worden. En dat is óók hun uitgangspunt. En dat ze daarnaast een student duidelijk kunnen maken hoe die student zichzelf kan verbeteren. (...), dat als die student van tevoren duidelijk observatiepunten heeft aangegeven, die met ze bespreekt, daar gebruiken wij de cirkel van Korthagen dan bij, van hoe kun je de volgende keer dat nou anders doen, en dat inzetten, en daarin begeleiden'.

En 1^e en 2^e lijn begeleider Linda zegt bijvoorbeeld: *'Je moet hier (op de werkplek: CK) leren, dat is belangrijk, en daarom moeten er hogere eisen gesteld worden aan die begeleiding. Er zijn ook mensen die denken opleiden in school dan heb je zo'n stagiaire, en die doet zijn dingetje, en die breng je een keer een lesbezoek, schrijf je een verslagje en that's it. Dat is eigenlijk maar een heel klein onderdeelje. Wat het betekent voor opleiden in de school is toch regelmatig met mensen te praten en reflecteren'.*

Voor de expertise ten aanzien van het begeleiden wordt van de 1^e lijn begeleiders verwacht dat ze zich scholen. 2^e lijn begeleider van de school Lidy zegt hier bijvoorbeeld over:

‘Nou mijn spd’s (1^e lijn begeleider van de school: CK) zijn allemaal getrainde mensen, ze hebben allemaal een opleiding gevolgd, of een cursus begeleidingsvaardigheden of een coachingsopleiding. Het gebeurt wel eens dat iemand voor een eerstejaars ingezet wordt die beginnend is en de cursus nog moet doen, maar gaandeweg het proces komt altijd een cursus. Dus het zijn altijd mensen met ervaring. Die dus geleerd hebben dat je een student niet moet dwingen om na te doen zoals zij het doen. Ze hebben allemaal een training gehad in gesprekstechnieken. Er is dus een bepaalde achtergrond die ze moeten beheersen om een student te kunnen begeleiden’.

Maar uit de uitspraken van de leraar in opleiding blijkt dat die expertise ten aanzien van begeleiden verschillend wordt ervaren. Uit uitspraken van leraren in opleiding kan worden opgemaakt dat zij verschil ervaren in de mate waarin deze kwaliteit aanwezig is bij de begeleiders. Zo vertelt bijvoorbeeld leraar in opleiding Iris (vierdejaars Engels):

‘Een goede begeleider is eerlijk, open... En beschouwt je als collega en niet als mindere. Dat is hier wel hoor, ze zien je wel als collega, en op andere scholen is dat heel vaak “oh dat is die stagiaire”, dat is hier heel anders. (...) Hier wordt gewoon, niet zo denigrerend gedaan. Gewoon eerlijk, en ze behandelen je gewoon als een volwassene, niet kleinerend. Bij mijn vorige stage zagen zowel de opleidingsdocent (2^e lijn beg school: CK) als de contactdocent (2^e lijn begeleider Opleiding: CK) mij echt als een stagiaire; hoef je niet ergens bij te betrekken want die kan toch nog niks, en lesvoorbereidingen hoef je niet naar te kijken, laat die maar een beetje aanklooien’.

131

En vertelt Lotte (vierdejaars Nederlands):

Ik vind mijn begeleiding nu wel heel goed. Die laat me alles zelf doen, (...), en pas als ik vragen heb dan kan ik naar haar toegaan en dan krijg ik ook een heel uitgebreid antwoord. Maar ze laat me wel eerst alles zelf uitzoeken.

Een ander gebied dat wordt genoemd als expertise die van toepassing is op de begeleiding is de kennis die de begeleider heeft van de omgeving waarin het leerwerktraject plaatsvindt. De begeleider weet hoe zaken georganiseerd zijn, heeft praktische kennis van wat wordt verwacht in de betreffende cultuur. 1^e lijn begeleider Mieke vertelt bijvoorbeeld over wat begeleiden is:

‘Het gaat niet alleen over lesgeven, ja een school bestaat gewoon uit veel meer. Ze zullen wel merken van: ik kan nog zo’n mooie planning hebben... en dan kunnen er dingen gebeuren waardoor een planning op een dag al helemaal anders kan gaan. Het is ook ‘s morgens om half 9 te horen krijgen dat een collega ziek

is, en er staat wel een klas voor een deur en ja als je er dan bent, dan neem je dat even over... dat soort dingen'.

Een ander gebied waarover wordt gesproken als relevant voor de begeleiding heeft betrekking op het verschil in de levensfase. De leraar in opleiding is doorgaans jong en de begeleiding heeft soms ook betrekking op omgaan met de volwassen positie van een beroepsbeoefenaar, met relaties op het werk en in de privésfeer, en met het zelfstandig worden. De expertise van de begeleider heeft dan vooral betrekking op levenservaring en kan als een levensexpertise onderdeel zijn van de begeleiding. Zo zegt 1^e lijn begeleider van de school over haar bijdrage aan het functioneren van haar leraar in opleiding L.:

'Ze is een onervaren collega, ze is twintig! Hartstikke jong. Het had makkelijk mijn kind kunnen zijn, bij wijze van... toch? Ja, dat is toch anders. Ik heb kinderen die ouder zijn dan L., en dan is het toch een andere relatie denk ik die je hebt. Ik neem daar mezelf heel duidelijk in mee. Ik heb niet het idee dat ik het tegen mijn kind heb. Nee. Absoluut niet. Vergelijkbare zorggevoelens heb ik niet. Maar wel natuurlijk dat je weet van die leeftijdsgroep, en waar die kinderen mee bezig zijn, (...) je weet wel van het op kamers wonen of zo, dat soort dingen allemaal, ja, omdat je weet hoe dat werkt...'

132

Nagenoeg alle fragmenten beschrijven expertise die betrekking heeft op de begeleider. In een beschrijving van de praktijk wordt echter ook verwezen naar de mogelijkheid van expertise bij de leraar in opleiding. 1^e lijn begeleiders van de school Arjan en Nicole vertellen dat zij ten aanzien van hun vak op zoek zijn naar leraren in opleiding die expert zijn op een gebied waar zij het niet zijn. Zij hopen dat zij daarmee een uitwisseling van expertise tot stand kunnen brengen: de leraar in opleiding als (gedeeltelijk) vakexpert en de begeleider als beroepsexpert.

Arjan: 'Je kijkt naar (...) hun eigen vaardigheden, naar hun hobby's. Behalve dat ze bij ons een lesprogramma volgen, doen we ook een aantal buitenschoolse activiteiten en als we daar ook voor ons een winsituatie zien dan is dat een kleine pré'. Nicole: 'Wij doen bijvoorbeeld trampolinespringen, als iemand dat op z'n lijstje heeft staan is dat voor ons wel een plus'. Arjan: 'Een aanvulling of een aansluiting'. Nicole: 'Trampoline is natuurlijk een heel specifieke aansluiting maar iemand met de specialisatie atletiek dan kunnen we er ook veel van leren'.

Maar 1^e en 2^e lijn begeleider Linda ziet nog een ander gebied waarop leraren in opleiding meer expertise kunnen bezitten dan de begeleiders. Zij beschrijft, verwijzend naar het maken van persoonlijke ontwikkelplannen (pop's) als uitgangspunt voor het eigen leren organiseren, dat de leraren in opleiding daar meer kennis hebben dan de 1^e lijn begeleiders:

‘Ik heb nu bijvoorbeeld twee derdejaars, die zijn vorige week begonnen, en die hebben zo’n pap ingeleverd, het actieplan en als ik dan zie hoe die twee meiden dingen beschreven hebben, dan denk ik, nou, ze zijn negentien of twintig, ik vraag me af of ik het op die leeftijd gekund had. Echt gewoon heel erg goed. Dus dan denk ik als ik zoiets zie... Heel doordacht zien van dit wil ik nog gaan leren en dit kan ik al en dat heb ik daarvoor nodig en zo ga ik dat doen en dit ga ik dan vragen. Heel duidelijk een beeld van vooruitkijken. En als ze dat ook bij het lesgeven doen, dan denk ik, dan ben je al een heel eind. Zijn derdejaars hè. En dan denk ik voor zo’n spd, die dat ziet, dan denk je van nou, daar kan je gewoon heel ver mee vooruit. Dus die hebben dan ook wel ons iets te leren denk ik om op zo’n manier al te kunnen kijken’.

Ten slotte lijkt het dat er verschil is ten aanzien van de mate waarin de leraar in opleiding wordt erkend als nieuwkomer. De leraar in opleiding wordt dan wel niet gezien als expert, maar wel als zodanig ingezet vanwege personeelsbeleid. Zo vertelt 1^e lijn begeleider Frans dat de aanname van voldoende expertise voor onbegeleide participatie in de praktijk erg onder druk staat en dat de directie de leraren in opleiding gewoon als gelijken zien die samen met hen moeten zoeken naar de juiste weg:

‘De school leunt teveel op de lio’s. Daar bedoel ik mee dat ze eigenlijk bijna fulltime in worden gezet en ja, dat heeft toch ook nog wel wat nadelen. En ik zie dus bijvoorbeeld ook stagiaires die volledige stamgroepen al in hun eentje draaien. En daar ben ik het niet mee eens. Kijk dat ze dat doen als er een mentor bijstaat, dat vind ik prima. Maar niet als... En lio’s geven dat zelf ook aan, dan moeten ze bijvoorbeeld een gesprek met de ouders naar aanleiding van het rapport houden, en dan zeggen ze “ik voel me daar nog niet capabel voor”. En ik zou dat ook niet accepteren. En ja, op de een of andere manier is dat dan organisatorisch niet te realiseren, maar gebeurt het wel, en dan krijg je dus ook telefoontjes van ouders, van ja, ik heb wel een gesprek gehad, maar ja, wat ik nou, ik heb eigenlijk meer vraagtekens toen ik uit het gesprek kwam dan toen ik erin ging. Dat zijn allemaal negatieve, ja, effecten daarvan’.

133

Samengevat laten de beschrijvingen zien dat expertise verschillend wordt gezien. De begeleiders kunnen expertise bezitten ten aanzien van verschillende gebieden en in de praktijk lijken leraren in opleiding daarin verschillen te ervaren. Ook kan er sprake zijn van een bepaalde expertise van de leraar in opleiding. Expertise kan worden gezien ten aanzien van het beroep, het vak, de omgeving, de begeleiding, maar ook wordt er gerefereerd aan een soort expertise dat voorkomt uit meer levenservaring; wellicht het beste te typeren als levensexpertise.

4.4.7 STURING

Waar alle 27 begeleiders elementen van sturing betrekken bij het beschrijven van het begeleiden, is dat bij de leraren in opleiding niet het geval. In de interviews met negen van de vijftien leraren in opleiding zijn in totaal veertien fragmenten aangetroffen. Bij zes leraren in opleiding zijn geen beschrijvingen gevonden die direct zicht geven op de wijze waarop sturing invulling kan krijgen bij de begeleiding. Uit deze veertien fragmenten valt op te maken dat zij in de praktijk ten aanzien van sturing zowel directieve als non-directieve vormen ervaren. Zo beschrijft leraar in opleiding Sander (vierdejaars Biologie) een gang van zaken die als non-directief kan worden getypeerd:

‘Je bepaalt je eigen begeleiding, dus ik bijvoorbeeld, als ik een gesprek met mijn spd heb, (1^e lijn begeleider school: CK) bepaal ik wanneer en wat er aan bod komt en hoe en wat er besproken wordt. En soms is dat wel lang, en soms is dat wat korter. Ja, als je niks hebt dan heb je niks, tenminste, zo is dat bij mij’.

En beschrijft Johan (vierdejaars Geschiedenis) begeleiding waarbij sprake is van directieve sturing:

‘En mijn spd toen (1^e lijn begeleider School: CK), dat is overigens wel een prima vakdocent hoor, maar die wilde wel dat ik echt op zijn manier les gaf. En dezelfde structuur aanhield als hij. En dat was dat ik in principe vóór de klas stond en dan was het nakijken, stukje behandelen, en dat was het. En zo moest dat iedere les en geen variatie (...) het was gewoon zo dat hij wilde dat ik het op zijn manier deed. En dan, die puntjes waar ik dan op moesten letten, waren ook de puntjes van de manier waarop hij les gaf’.

Naast verschillende beschrijvingen ten aanzien van sturing door verschillende begeleiders, zijn er ook uitspraken over verschillende vormen van sturing bij een en dezelfde begeleider. Zo vertelt Iris bijvoorbeeld over de gang van zaken bij de begeleiding door Simon:

‘Het ligt er een beetje aan wat het probleem is. Soms zegt Simon van “ik zou het zus of zo aanpakken” of hij geeft zijn mening van “dat vind ik” of “dat vind ik helemaal niet”. Maar vaak laat hij me zelf naar een oplossing zoeken. Dan is het ook zo dat hij het gesprek niet stuurt. Dat ik echt zelf met een oplossing moet komen: “Wat zou je dan kunnen doen? Heb je daar aan gedacht?” (...) Ik denk dat als Simon denkt dat ik er nog iets van moet leren dat de sturing meer is (...) zo voel ik dat dan. (...) En als Simon iets moet rechtvaardigen, hij heeft best wel een groot rechtvaardigheidsgevoel, dus als hij denkt, dit kan echt niet, dan zegt hij dat ook wel. Hij is heel duidelijk daarin’.

In de interviews met de begeleiders worden bij het beschrijven van begeleiden sturing of elementen van sturing veelvuldig gebruikt. De beschrijvingen laten zien dat sturing zowel in directieve als in non-directieve vorm voorkomt. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Frans bijvoorbeeld non-directieve sturing bij het begeleiden van Sanne;

‘Het is echt meer dat we samen aan het werk zijn. En Sanne heeft dan ook wel eens vragen, van dit of dat, en dan zeg ik, nou, dat zou je zo kunnen doen. Bijvoorbeeld. Maar het is eigenlijk meer samenwerken dan... dan begeleiding’.

En beschrijft 1^e lijn begeleider Marijke directieve sturing bij de invulling van haar taak als begeleider:

‘Je moet sturing geven, op welke punten ze moeten letten. Hoe ze iets kunnen oppikken, vertellen wat ze juist goed doen, of wat ze op een andere manier kunnen doen’.

En ook 1^e lijn begeleider Emile beschrijft een manier van begeleiden die als directief kan worden beschouwd, maar hij vermeldt daar wel bij dat het heel belangrijk is om de sturing goed te verpakken:

Als ik zie; hé, die punten, dan moet zo’n stagiaire, die moet daar aan bij-schaven want dat loopt niet lekker. Nou op het moment dat ze het vertellen en eromheen draaien, of eroverheen gaan, dan grijp ik daarop terug. En dan probeer ik dat duidelijk te maken (...) Altijd proberen om eerst die student zijn of haar verhaal te laten vertellen. Dan vervolgens aangeven en proberen bij te sturen van het kan ook anders, of heb je daaraan gedacht. Sommige stuur je vaker omdat sommige studenten toch, maar dat heeft ook vaak te maken met de eerdere ervaringen en soms ook een beetje met druk die ze op zichzelf leggen, die zien het soms als een aanval. Hoe je het ook brengt. Dus je moet ook echt voorzichtig zijn. En op het moment dat het een aanval is dan is het, ja dan kun je, dan wordt alleen maar de verdediging ingezet en dan zit er geen enkel leermoment in’.

1^e en 2^e lijn begeleider Michel stelt dat zijn begeleiding non-directief moet zijn, maar wel binnen bepaalde grenzen. Hij zegt de mate waarin hij stuurt aan te passen aan de situatie:

‘Ik vind zelfontdekkend leren belangrijk, zelfs voor mijn eigen leerlingen, dat levert meer op dan datgene wat met de paplepel wordt aangedragen... Is altijd een credo van mij geweest; dat wat je zelf leert blijft meer hangen, dat geldt voor studenten precies hetzelfde. Alleen mijn verantwoordelijkheid blijft, geen schade’.

berokkenen. Nou die controle houd ik dan...En als bijvoorbeeld tweedejaars iets willen, zijn ze ook vrij. Maar een student die zegt op een gegeven moment; ik wil geen les geven, ja, dan hebben we een ander probleem. Die ga ik dus wel ook direct sturen van nou jij gaat die en die opdracht uitvoeren. En ik probeer de werkvormen dan nog steeds vrij te laten om niet te dwangmatig te zijn, maar we hebben helaas ook studenten gehad...ik heb er ook gehad voor Aardrijkskunde die niet eigenlijk niet wilden’.

De verschillende vormen van sturing die voorkomen worden gezien als een verschil dat kan voorkomen uit een verschil tussen de persoon van de begeleider. 2^e lijn begeleider van de school Marit vertelt bijvoorbeeld:

‘Het wisselt per spd (1^e lijn begeleider School: CK) denk ik. (...) Lang niet elke spd is sturend. (...) Ik zat even te denken van, het past gewoon heel erg bij de persoon hoe sturend iemand is, en ja, er is ook een spd voor een vak hier op school, die vindt bijvoorbeeld alles flauwekul; dat ze reflecties moeten schrijven is eigenlijk flauwekul, en dat soort dingen. Ja die heeft ook niet naar zijn eigen stagiaire toe iets van “denk er nu eens over na” of “waar komt dat nou vandaan?”’.

136

Maar voornamelijk wordt verschil in sturing gezien als een onderdeel van begeleiding dat meer of minder directief wordt ingevuld afhankelijk van de student. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Jessy dat verschil in sturing volgt uit verschillen tussen leraren in opleiding:

‘Het hangt ook een beetje van de stagiair af, degene die ik vorig jaar had was een hele bijdehante die ook hier op school gezeten had, en die ik nu heb is wat meer teruggetrokken, maar wel heel erg geïnteresseerd en heel erg van plan om iets van die stage te maken. Zie ik mijn rol dan anders? Ik sta daar dichterbij, maar, en ik zal er meer aan moeten doen, maar als persoon denk ik dat dat hetzelfde gevoel geeft. Interviewer: ‘Je zegt, dat je er nu meer aan moet doen, wat is dat dan?’ Jessy: ‘Dan ben ik meer degene die stuurt. Maar goed, we zijn nog maar net begonnen, en de bedoeling is dat zij, laten we zeggen de laatste paar weken van het schooljaar, dat zij degene is die stuurt, en tegen mij zegt van wil jij dat onderdeel doen, binnen mijn planning komt dat uit, en dan doe ik dat. Dat is wel de bedoeling. En nu is dat nog andersom’.

En vertellen 1^e lijn begeleiders Lieke en Roel over het verschil tussen verschillende studenten;

Lieke: ‘Ik begeleid iemand die is gewoon eigenlijk al docent in mijn ogen, dus daar heb ik hele andere gesprekken mee (...) die durven zelf aan te geven van goh in die klas liep het niet zo lekker...kunnen zelf het probleem schetsen. Die beginnen meer zelf te vragen van “is dat bij jullie lessen ook of is dat alleen bij

mij?”... die durven veel meer al zichzelf ook bloot te geven en dingen te vragen. Is dat bij jou ook?’ Roel: Ja. Dan krijg je dus hele andere gesprekken, dan hoeft je geen bewustwording te creëren en dat is het groot verschil. En dan zie je ook dat die in hun lesgeven heel veel durven ... niet zo statig zijn, voor die klas dus al heel verschillende activiteiten laten plaatsvinden in de les enzo. Waarvan soms mijn ogen ook nog open gaan, waarvan ik denk; hé dat is ook een manier om te doen’. Lieke: ‘...terwijl iemand die natuurlijk moeite heeft, vooral met orde...die zie je vaak veel statischer voor die klas staan. En het verschil tussen zo iemand helemaal aan de onderkant en iemand helemaal aan de bovenkant is de sturing die je dan moet geven’.

Naast dat er verschil wordt genoemd ten aanzien van verschillende leerwerktrajecten, wordt er ook verschil beschreven ten aanzien van verschillende onderdelen binnen een traject. Zo vertelt 1^e lijn begeleider Johan:

‘Iemand die heel goed is die stuur ik nog wel, maar dat zit wel ergens anders in. Even simpel; je hebt mensen die wel goed zijn en die niet goed zijn ... iemand die niet goed is, bespeel je in alle opzichten, zowel pedagogisch als didactisch en als persoon. Iemand die heel goed is die stuur je alleen nog maar didactisch, tenminste zo zie ik het. Zo van “heb je hier aan gedacht bij deze inhoud”, “hou er rekening mee dat ze straks dit moeten kennen”... dat is puur didactiek waar je je dan nog mee bezig bent. Maar met pedagogiek of iemand als persoon dat heb je dan helemaal niet. Dus je stuurt wel, maar ...’.

137

Het verschil in sturing wordt vaak gekoppeld aan het verschil tussen de leraren in opleiding. Hierbij wordt door de begeleiders regelmatig gesproken over een model voor sturing dat onderdeel is van het lesmateriaal bij certificeringcursus voor begeleider (zie bv HAN, 2010, Archimedes, 2009). Dit model gaat uit van afnemende sturing naarmate de opleiding vordert. Er is een aantal fragmenten waarin verwezen wordt naar dit model, en daarbij wordt meteen gesteld dat dit model in de praktijk niet altijd relevant is. Zo vertelt begeleider Esther hierover:

‘Die bladzijde met die sturing die vind ik heel mooi...dat je dus zegt van een beginnend student, dus een eerstejaars stagiaire ...dan kreeg je echt een balk van sturing... dan ben je 100% sturend en uiteindelijk moet die in een diagonaal naar de laatste stage met weinig sturing. Ik denk die klopt, dat model vind ik heel erg kloppen, zo hoort het te zijn! Maar die stagiaire zit niet altijd precies op die balk van die leerjaren, nee nee nee nee nee. Dus jij moet zelf dan op dat moment, zal jij als begeleider, een stukje meer moeten gaan sturen of misschien laat je ze al wat meer los. (...) ik vind dat plaatje wel heel toepasbaar, alleen waar de studenten erin staan ligt niet aan de stagejaren’.

En 1^e lijn begeleider John zet vraagtekens bij de haalbaarheid van het te bereiken eindstadium van weinig sturing;

‘Ik ken het theoretische plaatje en dat wil ik echt wel nuanceren want ik denk dat heel vaak in het onderwijs, vanuit de aard van wat wij allemaal zijn, dat, of ik vertel het of we sturen naar datgene toe wat wij willen. En dat is, dat weten we allemaal, dat is ook link dat is ook gevaarlijk en ik zeg ook heel leuk tegen de stagiaire; “nee pas op dit doe ik hè, maar jij moet je eigen weg kiezen” ... ja, jij moet je eigen weg kiezen, maar ik heb het al wel gezegd!’.

Samenvattend kan worden gesteld dat zowel directieve als non-directieve variant van sturing lijkt voor te komen in de praktijk. Maar waar in de theorie praktijken worden onderscheiden in situaties waar één van beide dominant is, lijkt in de praktijk van het leraren opleiden op school sprake te zijn van een praktijk waar beide vormen voorkomen en niet zozeer worden gezien als een vaststaande voorwaarde, maar als een element van begeleiding dat kan variëren. Deze variatie kan een onbewust karakter hebben en afhangen van de persoon van de begeleider, maar vooral heeft het ook een bewust karakter in de vorm van een manier van begeleiden die afhankelijk van de student wordt ingezet, sturing lijkt door begeleiders te worden gebruikt als een instrument. En dat laatste lijkt ook een voorgeschreven praktijk te zijn, als je kijkt naar de modellen uit de professionaliseringscursus waar wordt voorgesteld dat sturing afneemt bij het vorderen in de opleiding. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat dit model in de praktijk niet altijd als relevant wordt gezien: sturing wordt door de begeleiders vooral gekoppeld aan de inschatting van de kwaliteit van de leraar in opleiding.

138

4.4.8 BEOORDELING

Omdat alle beschrijvingen in de interviews laten zien dat zowel oordelen als beoordelen verweven is met de begeleiding kan worden aangenomen dat er in de praktijk van het Opleiden in de School weinig onderscheid is tussen een wel of niet evaluatieve invulling van begeleiding. Toch zijn er ten aanzien van het oordelen en beoordelen zelf wel opmerkelijke uitspraken gevonden, die doen vermoeden dat er toch veel variatie is bij de invulling van begeleiding. Want waar geen verschil wordt besproken ten aanzien van het scheiden van beoordelen en begeleiden, zijn er wel aanwijzingen dat er in het omgaan met de beoordeling verschillen zijn te zien.

Alle respondenten vertellen in het beschrijven van de praktijk dat er formele begeleiders betrokken zijn bij de formele beoordeling van het leerwerktraject. Met andere woorden: de officiële evaluatie van een leerwerktraject wordt gedaan door 1^e en 2^e lijn begeleiders. Er wordt echter wel verschil beschreven in

welke 1^e of 2^e lijn begeleiders een rol spelen bij de beoordeling, en welke rol ze dan spelen. Zo beschrijft 2^e lijn begeleider van de school Barber een praktijk waar zij de officiële beoordeling bijwoont en daarbij het proces bewaakt. De 1^e lijn begeleider van de school voert de beoordeling uit:

‘Ik beoordeel niet. Dat doet de spd (1^e lijn begeleider school: CK). Ik probeer alleen samen met hen eruit te komen van: is zo’n student ver genoeg? En daar help ik als het ware de spd ook in om daarover na te denken door vragen te stellen. Want vaak hebben spd’s ook zo van nou ja, als het nou niet is dan komt het volgend jaar dan wel. Maar ja, het ergste is dat ze een vierdejaars lio krijgen en dat ze denken hoe is die in godsnaam in die liostage terechtgekomen. Want de meesten vinden het heel lastig om iemand een onvoldoende te geven, dat durven ze haast niet’.

Maar 2^e lijn begeleider van de school Sylvie beschrijft bijvoorbeeld een praktijk waar zij samen met de 2^e lijn begeleider van de opleiding de beoordeling uitvoert en de 1^e lijn begeleider van de school daarbij de leraar in opleiding ondersteunt;

‘Ik beoordeel samen met de abi (2^e lijn begeleider opleiding: CK). En we vragen ook altijd de mening van de spd (1^e lijn begeleider school: CK). En in principe zitten we ook altijd allemaal bij het laatste gesprek. En dan is de rol van de spd meer de helper van de student, wij komen dan met vragen en soms komt een student er bijvoorbeeld niet uit en dan gaat de spd vaak van “jawel, en weet je nog dit en dit” of iets dergelijks.

139

Die gezamenlijke beoordeling door de verschillende formele begeleiders blijkt overigens niet altijd zonder problemen. Zo vertelt 2^e lijn begeleider van de school Kees dat in zijn praktijk de beoordeling gezamenlijk wordt uitgevoerd door de formele begeleiders van de school en de opleiding, maar dat de 2^e lijn begeleider van de opleiding de uiteindelijke uitkomst bepaalt. Over deze praktijk heeft hij grote twijfels ten aanzien van de kwaliteit van deze beoordeling. Hij geeft het volgende geval als voorbeeld:

‘Een maatschappijleerstudente van X (opleiding: CK), die min of meer klaar was met haar theoretische vakken, die dat met redelijk hoge cijfers afgesloten had, en waar eigenlijk X van verwachtte dat wordt een topstudent, of een topdocent. En die komt voor de klas bij een van de spd-ers (1^e lijn begeleider school: CK) op Y (locatie), en als je haar les bekijkt, dan mankeert er altijd wat aan... (voorbeelden)... En toen zei Jan (2^e lijn begeleider van instituut: CK): luister!, dit is goed, ik heb een goede les gezien. En toen zei die spd: ik nog niet! Hoezo, ik niet? Nou zei ze... (voorbeelden). Ja, zegt Jan, maar hetgeen wat ik gezien

heb zag er goed uit. Dus ik vind het goed. Zegt die collega, 'stel dat u de auto bij mij brengt om te repareren, en wij spreken af dat ik dit doe, en ik doe een ander stuk, en dat doe ik heel goed, bent u dan tevreden?' Nee, natuurlijk... en toen viel hij stil. (...). En dat was een heel stevig conflict. En toen zei Jan, ik wou deze stage met een 8 beoordelen. Ik zeg, zou ik niet doen. Hij zegt, ik heb daar de eindverantwoording voor. (...) Dat ging uiteindelijk over de interpretatie van haar les. En dan blijkt dat de manier waarop een vertegenwoordiger van de lerarenopleiding tegen zo'n les aankijkt een duidelijk andere is dan zo'n spd die elke week voor de klas staat...'

Ook 2^e lijn begeleider Jos uit twijfel over de kracht van de gezamenlijke beoordeling:

'Wij (1^e + 2^e lijn begeleiders: CK) beoordelen eigenlijk heel snel terwijl ik wel eens denk, ik ben benieuwd hoe het over twee jaar met diezelfde persoon zou zijn, want dan zou het misschien wel lukken. En dat vind ik jammer, want we rekenen je nu af, echt zo, ik reken je nu af op iets wat je als jij de tijd zou krijgen, wel kunt.'

140

Naast de beschrijvingen van de tussen- en eindevaluaties waarin de leraar in opleiding wordt beoordeeld door de 1^e en 2^e lijn begeleiders, worden bij het beschrijven van de praktijk van het begeleiden van een leerwerktraject ook uitspraken gedaan die betrekking hebben op oordelen in de begeleiding. In de beschrijvingen van de respondenten zijn 32 uitspraken gevonden die betrekking hebben op oordelen als onderdeel van de dagelijkse begeleiding. Een bijzondere positie lijkt te worden ingenomen door het eerste oordeel dat de begeleider heeft van de leraar in opleiding. Zo vertelt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider van de school John over zijn taak als begeleider:

'...je ziet meteen wie het niet beheerst ... je ziet ook meteen dit gaat heel lang duren als die het wil leren, ik heb altijd in m'n achterhoofd of het wel kan dat iemand er twee of drie jaar voor nodig heeft om het te leren (...) soms zeg ik wel eens: een stagiaire is er nog niet aan toe om voor een klas te gaan staan terwijl die een of twee jaar later, als die wat ouder is, dat wel zou zijn, maar daar kun je niet op wachten. Dat is vaak het probleem...'

Ook 1^e lijn begeleider van de school Frans noemt zijn oordeel bij de start van het traject als een onderdeel van het invullen van zijn rol als begeleider:

'Nou, ik heb wel eens stagiaires gehad, lio's, waarvan ik gelijk het gevoel had toen ze voor die groep gingen staan, van ja, die heeft het wel in de vingers. (...) de interactie met de groep en ja, ook een soort natuurlijkheid, dat je merkt van iemand is zichzelf, en door zichzelf te zijn krijgt hij contact met de groep en dat klikt gewoon. Er is een goede chemie. En dat heb je eigenlijk vaak al bij de eerste

lessen die je observeert, heb je dat in de gaten. En daarnaast heb je ook wel eens stagiaires, die heb ik wel eens gehad, dat je dacht, nee, niet doen. Die zaten toch al vaak ook in de derde. Zelfs eentje ook in de vierde'.

En 1^e lijn begeleider van de school Daan noemt het eerste oordeel bij het beschrijven van het begeleiden van een 4e jaars leraar in opleiding:

'Dan zie je van begin af aan...er lopen dingetjes in klassen helemaal fout, en dan is dat heel moeilijk te redden, want het is dan voor die mensen ook heel moeilijk aan te geven waar het precies mis gaat, en dat ze dus echt geen goede band met die klassen aan kan gaan, dat conflicten die ontstaan maar blijven sudderen, en dat ze eigenlijk helemaal geen handvatten heeft om dat weer in rechte lijnen te krijgen. En afhankelijk van jouw eigen rooster, kun je dan misschien een paar extra lessen mee volgen, maar dan is dat te weinig...'

Waarover de begeleiders oordelen bij aanvang, lijkt in de praktijk te kunnen verschillen. 1^e lijn begeleider van de school André vertelt dat hij op andere zaken let dan sommige collega's:

'Er zijn collega's die vinden orde een van de belangrijkste aspecten. En daarna pas het lesgeven. Terwijl ik zelf het uitgangspunt heb van als een les goed in elkaar zit, met genoeg uitdaging, dan kom ik dat ordeprobleem veel minder tegen en dan is dat iets wat over het algemeen vrij eenvoudig op te lossen is. Kijk en daar kunnen we heel erg van mening verschillen gewoon'.

141

De oordelen lijken daarmee een belangrijk onderdeel te kunnen zijn voor de begeleiders. Maar het oordelen door de begeleiders wordt ook door leraren in opleiding genoemd als een belangrijk onderdeel van de begeleiding. Zo zegt Karel (vierdejaars Nederlands) over wat een begeleider moet doen:

'Je begeleider moet gewoon een heel duidelijk beeld hebben, een heel duidelijk oordeel eigenlijk over jouw functioneren. En heeft hij dat niet, dan heb jij voor je stage ook geen leerdoelen. En dan kan je eigenlijk ook niet verder'.

En overeenkomstig zegt Eliana (4e jaars bio):

'Je kan zelf leerdoelen stellen, maar ik heb gevraagd van wat vind jij (1^e lijn begeleider school: CK) er nou eigenlijk van? Hij was heel duidelijk in waar ik mezelf in kon verbeteren en ook heel duidelijk in, nou, dit heb je goed gedaan, maar ik wilde eigenlijk een soort samenvattend oordeel zo van, nou, het gaat eigenlijk wel redelijk, of het gaat goed, of het gaat super, maar hij was daar heel erg terughoudend in en hij zei ook, dat ga ik je nou nog helemaal niet zeggen. Dat vond ik heel erg lastig. En daar heb ik toen ook wel gezegd van ik vind het

echt heel belangrijk om te weten. En toen zei hij dan ga ik bij de evaluatie je dat oordeel geven. Dus dat vond ik wel heel vervelend. En uiteindelijk toen was het allemaal hartstikke goed, toen had ik zoiets van waarom had je dat niet eerder kunnen geven, want ik heb daar wel even mee gezeten'.

Dit komt ook terug bij leraar in opleiding Ellis (vierdejaars Engels) als ze uitlegt waarom ze vindt dat haar 1^e lijn begeleider van de school zijn functie niet naar behoren uitoefent:

'Ik wil horen of ik het eigenlijk wel goed doe ja of nee... ik wil wel eens bevestiging. Doe ik het goed dan wil ik horen dat ik het goed doe, doe ik het niet goed dan wil ik horen dat ik het niet goed doe'.

Opmerkelijk is tenslotte de opmerking van de 2^e lijn begeleider van de school Barber waar zij stelt dat de formele beoordeling niet altijd overeenkomt met de oordelen over het functioneren:

'Dan kan het best zijn dat ze een voldoende voor hun stage hebben gekregen omdat ze wel aan die competenties voldoen en zo, maar dan zou ik zeker het advies geven om als ze dan een baan krijgen te vragen om extra begeleiding ...Ik had vorig jaar een student voor Wiskunde, dat ging heel goed, ging ook heel leuk met de leerlingen om, maar organisatorisch, en hij kwam zijn afspraken nooit na...Op alle vlakken zaten fouten. En dan ... moet je zo'n stage wel goedkeuren? In feite wel, want het gaat gewoon hartstikke goed, en hij kan het nog leren, ik leer ook nog dagelijks, maar, dat vind ik dan heel moeilijk. Als je ziet, dat er nog heel veel te leren valt, terwijl er ook een heleboel goed is. En dan kijk je toch uiteindelijk naar wat er goed is en dan gaat zo'n student door, maar...'

Concluderend kan worden gesteld dat de praktijk van het begeleiden van het werkplekleren van leraren in opleiding geen scheiding kent van beoordeling en begeleiding. Oordelen en beoordelen zijn onderdeel van de dagelijkse gang van zaken, begeleiden wordt door de respondenten gezien als een gecombineerde taak. Toch is er ten aanzien van de evaluatie wel verschil te maken in de invulling van de begeleiding. Zo lijkt er ten aanzien van de beoordeling verschil te bestaan en wie de beoordelingen uitvoeren, en welke rol welke formele begeleider precies speelt in dit proces. En er lijkt ten aanzien van het oordelen een verschil te kunnen zijn in het gebied waarover de begeleider het van belang vindt om te oordelen. Opvallend daarbij is dat er ook leraren in opleiding zijn die het oordelen een belangrijk onderdeel van de begeleiding noemen. Ten slotte is ten aanzien van de evaluatie opmerkelijk dat het mogelijk kan zijn dat de beoordeling en de oordelen niet helemaal overeen hoeven te komen.

4.4.9 FUNCTIES

In de beschrijvingen van de praktijk door de 42 respondenten is gekeken naar fragmenten waarin zij functies in de begeleiding beschrijven. Op basis van bevindingen van Kram (1983), aangevuld met bevindingen van Scandura & Pellegrini (2007) zijn deze beschrijvingen geanalyseerd op aanwijzingen voor verschil binnen, en tussen, vier soorten van functies: gastheer, leermeester, rolmodel en raadgever. Beschrijvingen van alle vier de functies komen voor, waarbij de functie van leermeester centraal staat in alle beschrijvingen; het geven van feedback op de prestaties in begeleidingsgesprekken lijkt in alle gevallen onderdeel van de praktijk. Eveneens hebben veel beschrijvingen van de praktijk betrekking op de functie van gastheer: het wijzen van de weg in de dagelijkse praktijk wordt veelvuldig genoemd als invulling van het begeleiden. De functies van rolmodel en van raadgever komen in de beschrijvingen van de dagelijkse praktijk beduidend minder voor, slechts enkele respondenten beschrijven deze functies bij het vertellen over de dagelijkse praktijk. Dat sommige dit wel beschrijven en anderen niet is wellicht geen sterke aanwijzing voor verschil in het gehele concept van vier verschillende functies. Toch zijn er in de interviews – met name in die van de begeleiders – beschrijvingen die aannemelijk maken dat er in de invulling van begeleiding verschil kan zijn tussen en binnen begeleidingsrelaties wat betreft het gehele concept van functies zoals afgeleid uit het onderzoek van Kram en Scandura.

143

Zo kan bijvoorbeeld de mogelijkheid van het verschil in functies tussen relaties worden afgeleid uit de beschrijvingen van vierdejaars leraar in opleiding Sanne en haar 1^e lijn begeleider Frans. Sanne vertelt dat Frans wel als gastheer functioneert en haar de weg wijst in de dagelijkse praktijk, maar vertelt dat de 2^e lijn begeleider Simon tijdens dit traject de functie van leermeester vervult. Frans ziet ze meer als een ervaren collega (zie bijvoorbeeld ook bevindingen constellatie Sanne in §4.3.5). Beschrijvingen van Frans laten dezelfde beleving zien, maar Frans ziet hierin wel een verschil met andere trajecten die hij begeleidt. Zo zegt Frans bijvoorbeeld over wat hij als begeleider in de praktijk doet:

‘Dan ga je een soort afsprakenlijstje maken van nou, we hebben nou geconstateerd dat het daar en daar fout gaat. Nou, we hebben ook samen gezien waar het aan ligt, waar de oorzaken liggen van die onrust en die ordeproblemen. Ik zie dat je eigenlijk iedere keer weer in dezelfde valkuil trapt. Nou, dan spreek ik nu af voor de volgende les... bijvoorbeeld dan pakken we dit stukje op en dan gaan we daar aan werken. (...) Maar bij Sanne (...) dat is bij haar eigenlijk niet zover gekomen in die zin. Ik heb wel eens ooit, in het begin had ze wat problemen met een leerling, een bepaalde leerling, die, dat is niet de makkelijkste, en toen zag ik dat ze op een gegeven moment ook haar stem begon te verheffen en die spanning liep steeds meer op. Toen heb ik haar een advies gegeven’.

Een situatie waarin een begeleider niet tot de uitvoering van de functie van leermeester komt wordt ook beschreven door 1^e lijn begeleider Nicole. Zij vertelt dat ze als begeleider activiteiten van de leraar in opleiding observeert en daarna feedback geeft, maar ze vertelt ook hoe dit in de weerbarstige praktijk niet altijd tot stand komt. Hieruit kan worden afgeleid dat er daarmee een verschil kan ontstaan tussen verschillende begeleidingstrajecten:

‘Maar het lastige is de lio zoals ik die nu heb, ik heb altijd gelijk met haar les. Ik kan nooit, ik zou iets moeten regelen om bij haar in de les te kunnen kijken. (...) En bij ouderavonden, normaal gesproken zeg ik van, ik kom de eerste drie even erbij zitten, maar nu, mijn ouderavond was gelijk en duurde veel langer, ik kon haar ook niet helpen’.

En ook 1^e lijn begeleider van de school Jessy merkt bij zijn beschrijving van het functioneren als leermeester dat er verschil bestaat in de mate waarin dit tot stand komt:

‘Als ik een les gezien heb van iemand wil ik hem ook het liefst zo snel mogelijk bespreken, want dan ligt het nog allemaal vers bij de persoon zelf en ook bij mij en dan kun je het veel beter over de inhoud en aspecten die misschien goed of verkeerd gingen hebben. Het liefst meteen na dat lesuur. Maar ja, dat loopt niet altijd zo’.

144

1^e en 2^e lijn begeleider van de school Linda vertelt over feedback geven als invulling van het functioneren als leermeester dat er verschil bestaat tussen studenten in het kunnen uitvoeren van deze functie:

‘Ik vind het heel veel energie kosten als ik tegen iemand aanloop die ja.. heel moeilijk reflecteert en meteen in de verdediging schiet en die meteen zegt “ja maar ik weet het allemaal wel”, en ja, laat het dan ook zien en dan is het heel moeilijk om daardoor heen te prikken om duidelijk te maken van wat wordt er nu bedoeld, wat wordt er verwacht van jou? Ik zie best wel capaciteiten, maar zolang ze niet reflecteert op zichzelf, dan denk ik; je hoeft niet te beginnen want ze loopt gewoon finaal vast, ze brandt af, dat lukt niet’.

2^e lijn begeleider van de opleiding Jan laat zien met zijn beschrijving van de praktijk op zijn school dat er ook verschil kan zijn tussen de 1^e lijn begeleiders in de uitvoering van de functie van leermeester:

‘Zoals ik ze zie is de spd (1^e lijn begeleiding school: CK) de directe werkbegeleider en ook de leerbegeleider, die gewoon dagelijks de voortgang van de student begeleidt, die het leren van de student goed monitort (...) Het leren van de student

door het stellen van vragen zou eigenlijk al overal en in elke jaargang moeten gebeuren. En dat gebeurt niet altijd'.

1^e lijn begeleider van de school Emile laat zien dat er verschil in functies kan zijn als hij vertelt over verschil in het functioneren als rolmodel:

'Het speelt mee dat een student een keer in je les gekeken moet hebben voordat hij vertrouwen heeft in die spd, van oh! als het een keer mis gaat, dan is er niks aan de hand. Dan kan ik de volgende weer gewoon lesgeven. Want studenten moeten zeker in het begin nog leren om feedback te krijgen. Als ik een hele slechte les heb, en daar zit een student achterin, en die zegt, meneer, dat was een hele slechte les, om die en die en die reden, dan geeft hij feedback op die les. Hij geeft geen feedback op mij. Hij geeft feedback voor zover het die slechte les betreft. Maar hij vertelt niet dat ik een slecht persoon ben omdat ik een slechte les gegeven heb. Maar je persoon en hetgeen wat je gedaan hebt in die feedback loskoppelen, dat is wel heel essentieel. Pas als je dat gezien hebt, dan durf je ook feedback te krijgen. En als een student dat vertrouwen door die spd gekregen heeft, dan durf je ook in zo'n les, in een volgende les, een keer op je snufferd te gaan. Het een keer laten mislukken. Jij dacht ik geef een hartstikke leuke groepsles, en die groepsles die eindigt in een grote puinhoop. Als je dan geleerd hebt dat je commentaar kunt krijgen op iets wat je doet zonder dat het bij jou terecht komt, dan wordt het veel veiliger. En dan word je uiteindelijk veel meer bereid om te gaan leren wat er op die werkplek wel moet gebeuren'.

145

Waar Emile vertelt over belang van functioneren als rolmodel, lijkt er een verschil te zijn met 1^e en 2^e lijn begeleider van de school Leo die juist zegt dat hij niet als voorbeeld wil functioneren:

'Giet het maar in een vorm en we overleggen wel. Ik ben altijd voorstander geweest, en nog steeds, vorig jaar heb ik ook nog een student gehad, van doe maar. "Ja hoezo doe maar?" Doe maar! Je moet iets gaan doen, jij komt hier praktijk doen! Jij moet geen kopie worden... "maar ik wil eerst kijken hoe u het doet". Maar ik wil geen kopie zien van mijn les. Jij moet een eigen docentschap, eigen leraar zijn ontwikkelen. Een eigen methodiek. Ik zeg, ga op je ontdekkingsreis. Ik zeg; en je maakt vergissingen, maak ik vandaag de dag ook nog steeds, we maken zelfs soms ook nog wel fouten. Ik zeg maakt niet uit. Daar kom je verder door!'

1^e en 2^e lijn begeleider van de school Sylvie vertelt over het functioneren als leermeester en hoe dat soms op gespannen voet kan staan met de functie van raadgever. Dit is een voorbeeld dat doet vermoeden dat er verschil kan zijn tussen het uitvoeren van verschillende functies naast elkaar:

‘Maar het is natuurlijk ook belangrijk dat een student zijn kop boven water houdt. En dat is soms dan veel belangrijker dan dat hij dat aan een stukje theorie koppelt. Maar tegelijkertijd hoort het er ook bij. En op het moment dat het met een klas fout gaat, in hoeverre kun je dan terug naar het feit dat het pubers zijn, en die zitten in die en die fase, en noem maar op. Hoe vaak wordt dan die koppeling nog gelegd? Je kunt het een spanningsveld noemen’.

Over de functie van gastheer kan uit beschrijvingen ook worden vermoed dat er verschil kan bestaan binnen een traject. Zo beschrijft 1^e lijn begeleider Arjan bijvoorbeeld hoe hij de functie van gastheer vervult en plaatst hij deze functie nadrukkelijk tijdens de start van het traject:

‘En in het begin dan zeg ik ook van heb je meer tijd nodig, geef het aan, wil je eerder een gesprek, klop bij me aan, wil je in de pauze ergens over praten, geef het aan, kom met alle vragen die je hebt want in het begin is dat gewoon ontzettend belangrijk, want ja, zij moeten toch ook in die school alles opeens weten te vinden, en er komen gewoon heel veel dingen op ze af. Dus die eerste opvang die is ontzettend belangrijk’.

146

Uit de beschrijvingen van de praktijk kan worden opgemaakt dat in de invulling van begeleiding vooral de functie van leermeester en die van gastheer worden gezien. De beschrijvingen zijn algemeen en wellicht zijn dit de twee functies die door respondenten meer worden gezien als voorbeelden van begeleiden dan de andere twee functies.

4.4.10 OPBRENGST

In de interviews wordt veelvuldig gesproken over de opbrengst van het werkplekleren door te participeren in het dagelijks proces van de school als onderdeel van de opleiding. Het leren omgaan met de complexiteit van het functioneren in de dagelijkse praktijk leidt tot het ontwikkelen van flexibiliteit, improvisatie, en relativering van de eigen rol. Het leren organiseren van lesactiviteiten leidt tot het ontwikkelen van didactische vaardigheden, reële plannen kunnen maken, en zicht krijgen op wat je moet en wat je kan voorbereiden. En het leren op de werkplek leidt tot het eigen maken van de rol of positie van leraar, en het ontwikkelen van de daarvoor nodige zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, en dat je initiatief moet nemen. Deze uitkomsten worden als belangrijke opbrengst genoemd door zowel leraren in opleiding als begeleiders, waarbij wordt opgemerkt dat de werkplekken (scholen) dusdanig kunnen verschillen in de dagelijkse praktijk dat ze tot een verschillende leeropbrengst kunnen leiden. Er ontstaan verschillende leersituaties door bijvoorbeeld een ander soort inrichting van het onderwijs, andere gangbare didactiek, andere faciliteiten, ander soort leerlingen (onderwijsniveau); andere soort schoolcul-

tuur, en andere soort ouders (sociale achtergrond). Over de opbrengst van de begeleiding die rond dit werkplekleren wordt georganiseerd worden verschillende soorten van opbrengst beschreven voor de verschillende partijen van de leraren in opleiding, de begeleider en de school.

Opbrengst voor de leraar in opleiding

De leraren in opleiding omschrijven voornamelijk drie verschillende soorten van opbrengst van de begeleiding; een bijdrage aan de ontwikkeling van beroepsvaardigheden (acquisitie), ondersteuning bij het vinden van de juiste houding (transformatie) en het vinden van de weg in de organisatie (praktische ondersteuning).

Een ‘goede’ begeleider levert een bijdrage aan het helder krijgen waar het handelen van de leraar in opleiding niet goed gaat en draagt vervolgens actief bij aan de verbetering. Hierbij moet worden opgemerkt dat er wel een verschil zit in de termen waarmee deze als positief ervaren opbrengst wordt beschreven. Waar de ene leraar in opleiding als positieve bijdrage van begeleiding beschrijft dat hij samen met de begeleider analyseert wat er niet goed gaat, en samen alternatieven bedenkt, noemt een ander als positieve bijdrage dat een begeleider wijst op wat er niet goed gaat en zegt wat – of hoe – het anders moet. Dit verschil kan leiden tot een verschil in de ervaren bijdrage van de begeleiding; zo vertelt Samir bijvoorbeeld over een begeleider die niet de gewenste bijdrage levert:

‘Het was gewoon zo dat hij wilde dat wij het op zijn manier deden. En dan, die puntjes waar we dan op moesten letten,... het waren ook de puntjes waarop de manier waarop hij les gaf, eh ja, minder was. Dat was wel een beetje jammer, minder. (spottende toon: CK) (....) Ik geef het op mijn manier en ik ben hier! Dat zei ik dan, ik wil het gewoon op mijn eigen manier doen. En als dat dan fout is, dan wil ik horen wat ik dan echt fout heb gedaan. Maar niet dat ik zijn stijl moet overnemen’.

Maar John vertelt bijvoorbeeld dat hij van zijn begeleider precies heeft geleerd wat hij moet zeggen als hij leerlingen moet laten beginnen met zelfstandig werken:

‘Eigenlijk iets heel simpels, maar als je voor de klas gaat staan en je wilt dat die klas rustig aan het werk gaat, dat heb ik van hem dit jaar geleerd. Dan vraag je, luister, weet iedereen wat hij moet doen? En iedereen weet dat! Niemand steekt zijn vinger omhoog!!! Dan zeg je van nou, prima, degene die nu nog zijn mond open heeft, die weet dus blijkbaar niet wat hij moet doen, die geef ik werk mee. Zoiets krijgen we niet op de X (lerarenopleiding; CK), en dat zijn wel van die hele belangrijke zinnnetjes, die het wel beter maken, die het gedrag en de gang van zaken in een klas bepalen’.

Goede begeleiding leidt mede tot een bijdrage aan je houding als aankomend leraar (transformatie). Een begeleider leert je hoe je met zaken – en emoties - om moet gaan. Leraren in opleiding vertellen dat begeleiders vooral helpen om te leren omgaan met de ervaring dat de praktijk erg complex is en verwachtingen vaak niet uitkomen. Zo vertelt Lieke over wat ze bijvoorbeeld van een begeleider leert:

‘Omgaan met je ervaring... dat je moet in enkele minuten beslissen terwijl je er niet over na hebt gedacht... Je leert gesprekjes met leerlingen, oefenen op de opleiding. Met klasgenootjes, allemaal heel veilig en uitgeschreven. Maar op een gegeven moment sta je gewoon met een huilende leerling op de gang en los dan maar op. Kom er maar eens achter wat er precies aan de hand is. En dan doe je het niet goed. En dan is het dat je dat niet vijf minuten van tevoren kan bedenken, en dat is dan ook niet erg. Zo gaat het in het echt. Daarmee omgaan leer je niet op de opleiding’.

En Sanne vertelt over wat ze leert van haar begeleider:

‘Dat het goed is om te vertellen wat niet goed gaat. Dat je een probleem hebt. Want veel mensen hebben probleem maar houden zich dat voor zichzelf. Bijvoorbeeld over belasting, dat je denkt dat je niemand kunt belasten maar je moet toch leren vertellen wat niet goed gaat’.

148

Verder noemen de leraren in opleiding vooral dat ‘goede’ begeleiding helpt met het duiden van de manier van werken en met elkaar omgaan in de specifieke school. Een begeleider vertelt hoe alles werkt in de betreffende organisatie (boeken, procedures, pauzes), hoe je zaken in het contact met specifieke leerlingen moet interpreteren (bijvoorbeeld achtergronden bij probleemleerlingen), en helpt op basis van ervaring met het maken van praktische keuzen (bijvoorbeeld in verband met inzet van faciliteiten als practica-instrumenten of ict). Zo zegt Steven over de opbrengst van de begeleiding:

‘bijvoorbeeld alles van waar je een punt moet invoeren tot wat er is met het ellendigste kind’.

Maar de leraren in opleiding noemen ook negatieve opbrengst van de georganiseerde begeleiding als zij deze als slecht ervaren. Zo vertelt Ellis over haar frustratie als gevolg van geen enkele verdere bijdrage van de begeleiding:

‘Bij mij heeft hij ondanks pogingen van mij, sinds het begin van het schooljaar niks gedaan’

Opbrengst voor de begeleiders

Bij vragen naar de opbrengst van begeleiden noemen de begeleiders vooral opbrengst voor de leraren in opleiding die overeenkomt met wat de leraren in opleiding zelf ook noemen:

‘Laten zien wat je allemaal kan doen om situaties op te lossen’ (Frans). ‘Leren dat je dingen niet persoonlijk moet zien’ (Linda). ‘Als je nieuw bent heb je nog weinig zicht om op terug te vallen als het niet gaat, dan ben jij er om alles uit te leggen hoe het hier gaat’ (Esther).

Wat betreft uitspraken over opbrengst anders dan die voor de leraren in opleiding noemen de begeleiders vooral voldoening die volgt uit de eigen bijdrage aan de opbrengst van de leraar in opleiding (welbevinden): *‘Dat is heel leuk om ze dat te laten voelen, dat je van tevoren zoiets moet doordenken en moet organiseren’ (Lidy).*

Maar het begeleiden heeft ook een negatieve kant, in de vorm van tijdsdruk die zorgt dat het goed uitvoeren van het begeleiderschap onder druk staat, en soms zelfs het verzorgen van het eigen onderwijs. Zo zegt Linda bijvoorbeeld:

‘En de praktijk, als je kijkt, dat is ook wel een belangrijk hoor, als je alles bij elkaar goed wil doen als docent, in het aantal uren dat iemand fulltime of met een 0,8 baan moet geven, en dan nog buitenlesactiviteiten, leerlinggesprekken, studentgesprekken, ..lesbezoeken. Alles goed willen doen. Om dat goed te doen is gewoon echt heel erg veel’.

149

En Nicole zegt:

‘Ze hebben op woensdag terugkomdag (op de opleiding; CK) en dat is mijn gunstigste dag waardoor ik op andere dagen tijd vrij moet maken als ik het hartstikke druk heb met zelfles geven’.

Opbrengst voor de school

De begeleiders beschrijven soms ook opbrengst van hun begeleiderschap voor de school waar ze hun rol beschrijven ten aanzien van het personeelbeleid. De leraren in opleiding worden in sommige gevallen ingezet om vacatures in te vullen. De begeleiders leveren een bijdrage door werven, adviseren of selecteren, of door hun contact met eerder begeleide leraren in opleiding in te zetten. Verder helpen ze P&O door ze te tippen over mogelijke toekomstige werknemers (in verband met lerarentekort).

Frans zegt hierover:

‘Ze worden voor van alles gevraagd en zeggen op alles te makkelijk “ja”. En dan kan jij soms zeggen van nee dit moet dat toch niet doen want dat gaat fout’.

Samengevat

Uit de beschrijvingen van ervaringen met de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School valt op te maken dat het begeleiden een verschillende bijdrage kan leveren aan de uitkomst van het werkplekleren. Er zijn beschrijvingen gevonden over een opbrengst voor de leraar in opleiding, voor de begeleider, en voor de school. De georganiseerde begeleiding kent echter niet alleen positieve opbrengst, maar kan ook leiden tot tijdsdruk en frustratie.

4.5 CONCLUSIE EN BETEKENIS; AFSLUITING DEEL 1

Met een verkenning van de theorie, gevolgd door een inductieve en een deductieve verkenning van de praktijk, kan het volgende worden geconcludeerd over de georganiseerde begeleiding bij het OidS:

1. De invulling van de georganiseerde begeleiding verschilt:

- 1a) *per leerwerktraject;*
- 1b) *op verschillende momenten binnen een traject.*

2. Dit verschil komt tot stand door:

- 2a) *kenmerken en opvattingen van de personen;*
- 2b) *de klik tussen de betrokkenen;*
- 2c) *de leerwerksituatie zoals die op dat moment aanwezig is.*

Met het verkennen van theorie en de praktijk blijkt dat de georganiseerde begeleiding niet alleen een fuzzy concept is dat bestaat uit complexe concepten; de praktijk laat ook nog zien dat het fenomeen in verschillende situaties verschillend vorm krijgt, en dat die vormgeving geen vaste invulling betreft, maar eerder een proces is dat op verschillende momenten verschillend tot stand komt, met een verschillende invulling. In de vorm die de begeleiding krijgt, blijken de afspraken met betrekking tot de organisatie herkenbaar, maar voornamelijk als een soort uitgangspunt waar in de praktijk meer of minder uitvoering aan wordt gegeven. Sommige afspraken, bijvoorbeeld over de organisatie van formele begeleiders, lijken in sommige situaties blauwdrukken voor de praktijk, in andere situaties lijken het slechts afspraken op papier, niet eens bekend bij betreffende betrokkenen (zie bijvoorbeeld §4.5.1 en §4.5.7). En waar de afspraken wel worden herkend, blijkt het in de praktijk niet altijd de bedoelde uitvoering te krijgen.

Deze conclusies zijn gebaseerd op de ervaringen van betrokkenen en hebben een algemeen karakter vanwege het retrospectieve karakter van de dataverzameling. De geïnterviewden, betrokkenen en de focusgroepsleden is immers gevraagd naar hun ideeën en ervaringen over de praktijk, waarbij verheldering is gevraagd door voorbeelden te geven. Hoewel dit een goed beeld zal geven, is het gebaseerd op betekenis achteraf, en is de vraag hoe de begeleiding er dan op momenten in het traject uit ziet, en hoe de genoemde elementen die totstandkoming dan bepalen. Daarmee is het van belang om deze conclusies verder te verkennen in de praktijk van de begeleiding van leerwerktrajecten.

Om de conclusies van deze eerste verkenning verder te exploreren, en meer zicht te krijgen op de vraag hoe de georganiseerde begeleiding bij het OidS wordt ingevuld, worden daarmee op grond van deze bevindingen de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?
 - 1a) *Hoe verschilt de invulling tussen trajecten?*
 - 1b) *Hoe verschilt de invulling binnen trajecten?*
2. Hoe komt dit verschil tot stand?
 - 2a) *Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?*
 - 2b) *Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?*
 - 2c) *Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?*
 - 2d) *Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden van de werkplek de invulling van de begeleiding?*

151

Om deze vragen te beantwoorden is gekozen om een casestudy uit te voeren met een longitudinale opzet. Met deze aanpak kan meer zicht worden verworven op de wijze waarop de begeleiding dan precies kan verschillen in de dagelijkse praktijk; wat is variatie tussen trajecten en binnen trajecten? En hoe wordt de vorm die ontstaat bepaald door de door respondenten genoemde elementen van kenmerken, opvattingen, klik, en de situatie zoals die ontstaat in dagelijkse gang van zaken.

Casestudy

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

DEEL 2 CASESTUDY

OPZET & UITVOERING CASESTUDY [H5]

Intensieve bestudering van de begeleiding bij 16 leerwerktrajecten

STUDIE 2 [H6] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?

STUDIE 3 [H7] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe komt de invulling tot stand?

Aan de hand van een casestudy over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten van leraren in opleiding, wordt de vormgeving van de georganiseerde begeleiding grondig geëxploreerd en beschreven. Het doel is om meer inzicht te krijgen in de eerdere bevinding dat de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School niet op één wijze vorm krijgt, maar dat er een steeds verschillende invulling ontstaat als gevolg van een aantal wisselende omstandigheden. In een eerste studie worden de verschillen in de begeleiding nauwkeurig beschreven op basis van veertien dimensies, en in een tweede studie wordt gekeken hoe kenmerken, opvattingen, klik en gebeurtenissen en toevalligheden, leiden tot deze specifieke invulling.

5

Opzet en uitvoering

Om een antwoord te vinden op de vragen die voortkomen uit de eerste verkennende studie naar de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School is een casestudy opgezet waar zestien leerwerktrajecten als analyse-eenheden zijn ingebed. Deze leerwerktrajecten zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs in de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en 2009-2010.

5.1 INLEIDING

Uit eerder verkennend onderzoek middels interviews en bijeenkomsten van focusgroepen (zie H4) volgt het uitgangspunt dat het begeleiden van leraren in opleiding tijdens het leren op de werkplek bij het opleiden in de school (OidS) een *proces* is dat een steeds *verschillende* invulling krijgt. Scholen en lerarenopleidingen hebben, in samenwerkingsverbanden ten behoeve van Oids, afspraken gemaakt over de begeleiding. In de voorgaande studie is geconcludeerd dat deze afspraken in wisselende mate uitvoering krijgen. Waarbij een rol wordt gespeeld door de mate waarin het *klikt* tussen begeleiders en leraren in opleiding, de kenmerken en opvattingen van de betreffende personen, en gebeurtenissen en situaties in de specifieke praktijk. De zo tot stand gekomen invulling zal van invloed zijn op de bijdrage die de georganiseerde begeleiding levert aan het Opleiden in de School van de betreffende leraren in opleiding (zie H4). Om dit proces verder te exploreren in de praktijk van het OidS is een casestudy (Yin, 2003; Van der Zwaan, 2003) uitgevoerd waarvoor, van januari 2008 tot en met augustus 2010, de georganiseerde begeleidingsrelaties tussen vijftien leraren in opleiding en tien 1^e lijn begeleiders intensief gevolgd zijn tijdens zestien leerwerktrajecten. Het doel van deze casestudy is om meer zicht en inzicht te krijgen op de manier waarop de georganiseerde begeleiding vorm krijgt en op welke manier het een bijdrage levert aan het Oids in de context van de initiële opleiding van de leraren voor het voortgezet onderwijs. De basis voor analyse van de verzamelde data is een kader bestaande uit zestien concepten (zie H3). Het bestaat uit veertien concepten waarmee de betreffende vorm van begeleiding als een configuratie op veertien dimensies kan wor-

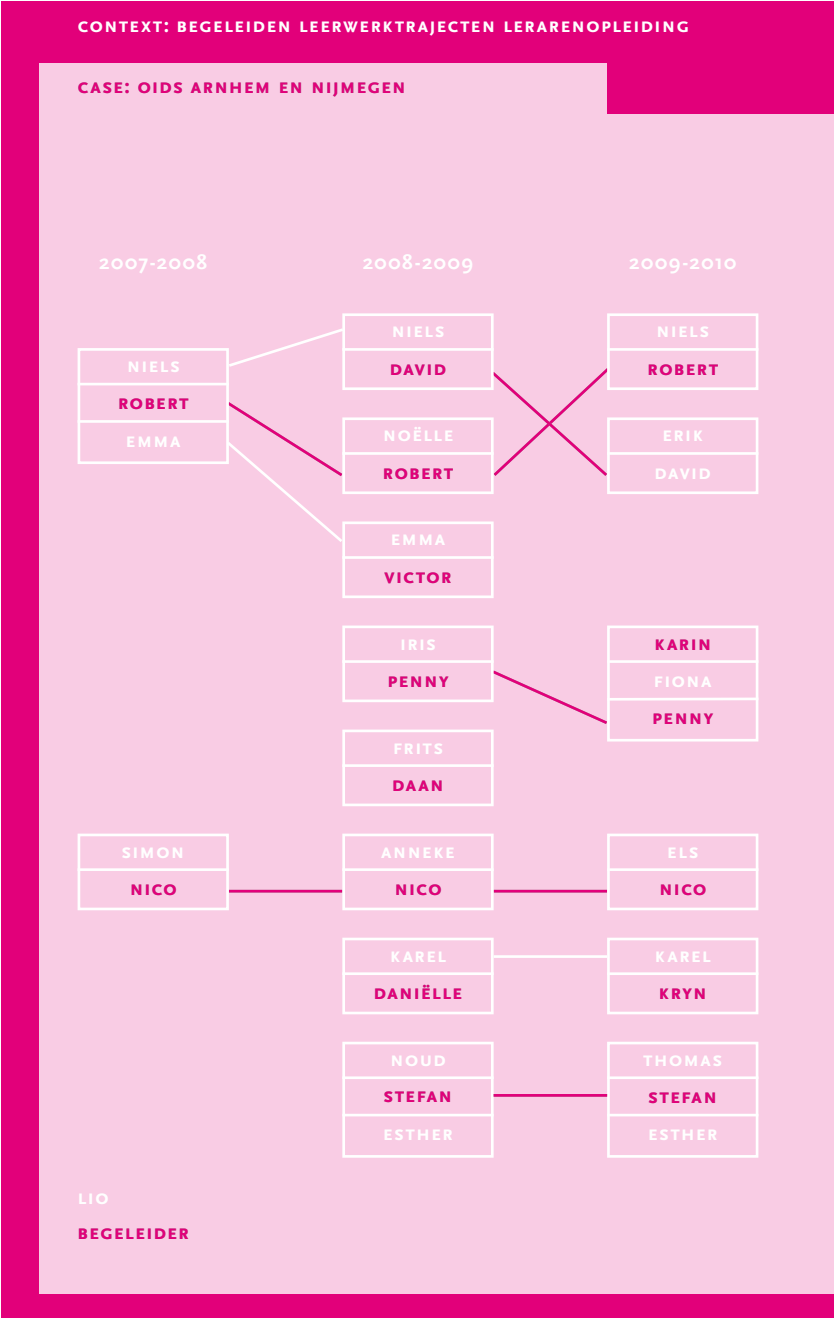
den uitgedrukt in termen van invulling, relaties, en beleving. De twee andere concepten beschrijven geen variatie in de vormgeving van de begeleiding zelf, maar zijn relatief vaststaande elementen die horen bij de begeleider en begeleide. In de analyse dienen deze concepten als mogelijke verklarende factoren voor de invulling.

5.2 ONDERZOEKSMETHODE

Het onderzoek heeft als doel om meer zicht en inzicht te verkrijgen op verschillende invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Het proces van begeleiding bij een leerwerktraject van een leraar in opleiding is de centrale onderzoekseenheid. Het onderzoek vindt plaats in een complexe context van een hedendaagse praktijk die onder invloed van veranderend beleid steeds in ontwikkeling is (zie §2.1). In deze onderzoekscontext kan moeilijk onderscheid worden gemaakt tussen de onderzoekseenheid en de betreffende context. Met andere woorden, het begeleidingsproces en hoe dat verschillend wordt ingevuld, zal niet exact te begrenzen zijn binnen het werkplekleren als opleidingsonderdeel. In het werkplekleren is het werken en leren per definitie moeizaam te scheiden, en in dit complexe leerproces is begeleiding een onderdeel van het aanbod dat een betekenis krijgt voor het leren in een combinatie met overige mogelijkheden (zie H2). Controleren van de onderzoekseenheid tijdens het onderzoek door middel van het beheersen van de gebeurtenissen in een leerwerktraject is niet mogelijk. Ingrijpen zal immers betekenen dat het onderzoek de te onderzoeken werkelijkheid zwaar beïnvloedt, en zodoende niet zal leiden tot werkelijk zicht op het fenomeen zoals dat in de praktijk voorkomt.

Gezien de hiervoor genoemde omstandigheden voor het onderzoek is gekozen voor een casestudy waarbij de data worden verzameld middels methoden die als kwalitatief zijn te typeren (Denzin, 2005; Miles & Huberman, 1994). De data die in deze studie worden bestudeerd bestaan uit interviews, producten, correspondentie, beoordelingen, en beeldopnamen. Yin (2003, 2009) stelt dat een casestudy vanwege de mogelijkheden tot diepte en rijkheid, een te prefereren methode is bij onderzoek dat vraagt om inzicht en verklaring bij een actueel voorkomend en complex fenomeen, waar een bestaande situatie wordt onderzocht waarin de gebeurtenissen niet goed kunnen worden beheerst door de onderzoeker.

Een casestudy gaat uit van een intensieve exploratie van het onderwerp van onderzoek en vergt daarmee ook een intensieve investering van tijd en middelen (Yin, 2009). Dit betekent dat het aantal gevallen vanuit praktisch oogpunt wordt beperkt, en dat heeft gevolgen voor de generaliseerbaarheid van de uitkomst. Gevallen vormen immers geen representatieve steekproef van een populatie waarvoor een theorie geldig kan worden verklaard op basis van een



FIGUUR 5.1 Opzet Case study

berekening van aantal en variatie. Wordt de te bestuderen case echter zorgvuldig gekozen vanuit het onderzoeksdoel dan is een casestudy wel uitermate geschikt voor analytische generalisatie (Yin, 2003; Van der Zwaan, 2003). De aldus gevonden resultaten zijn illustratief voor datgene dat wordt bestudeerd en zijn daarmee generaliseerbaar naar theorie over het te bestuderen fenomeen (*“level two inference”*, Yin, 2009 p. 43). Het leren op de werkplek en de begeleiding daarbij, is een fenomeen waarover veel nog onbekend is (Poell, 2009). Een casestudy is dan geschikt om een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van theorie. Uiteindelijk zijn veel explorerende en theoriestellende studies nodig om in de toekomst te kunnen komen tot een fase van gerandomiseerde experimentele empirische onderzoeken (Raudenbush, 2005).

Een casestudy kan op verschillende manieren worden opgezet, met meer of minder kwalitatieve methoden van dataverzameling. Dit onderzoek kan vanuit Yins (2003, 2009) overzicht van verschillende onderzoeksontwerpen worden getypeerd als een enkelvoudige casestudy met ingebedde analyse eenheden (zie figuur 5.1). De case die in dit onderzoek wordt bestudeerd is de georganiseerde begeleiding van derde- en vierdejaars reguliere voltijdstudenten tijdens het Opleiden in de School in de regio Arnhem en Nijmegen, zoals dat plaatsvindt in intensieve samenwerkingsverbanden tussen scholen voor voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen (ILS-RU², ILS-HAN, ArtEZ). In deze case zijn zestien analyse-eenheden ingebed bestaande uit zestien leerwerktrajecten. Er zijn met deze zestien trajecten data verzameld bij 25 respondenten; vijftien leraren in opleiding (lio) en tien 1^e lijn begeleiders van de school. Van de 25 respondenten zijn er acht betrokken bij verschillende gevolgde leerwerktrajecten.

De case van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in de regio Arnhem en Nijmegen is gekozen als een *typical case* (Yin, 2003). Daarmee wordt verwacht dat de te bestuderen praktijk, en de daar geldende omstandigheden en condities, *representatief* zijn voor de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School van leraren in opleiding in Nederland. De partnerschappen van scholen en lerarenopleidingen in de regio Arnhem en Nijmegen zijn onderdeel geweest van een landelijke pilot voor Opleiden in de School (MinOCW, 2005b), waar zij hetzelfde beleid volgen als andere samenwerkingsverbanden in Nederland. Gaandeweg het onderzoek is het landelijk beleid veranderd (zie §2.1) en zijn samenwerkingsverbanden in dit onderzoek, of in de eerste, of tweede tranche geaccrediteerd door de NVAO, waarmee wordt voldaan aan de landelijke richtlijnen voor Opleidingsscholen (NVAO, 2009). Een van de lerarenopleidingen gaat niet mee in het accreditatietraject, maar de leraren in opleiding van deze opleidingen voeren de leerwerktrajecten wel uit in dezelfde scholen onder dezelfde afspraken over OidS.

2 Sinds 2013 voert ILS-RU de naam Radboud Docenten Academie.

De leerwerktrajecten in de case zijn uitgevoerd binnen samenwerkingsverbanden van dezelfde drie instituten voor lerarenopleidingen met vijf verschillende schoolorganisaties voor voortgezet onderwijs. Deze schoolorganisaties werken daarnaast nog samen met andere lerarenopleidingen. De scholen waar de trajecten hebben plaatsgevonden zijn erkende scholen conform art. 23 GW en derhalve op kwaliteit ten aanzien van vigerende richtlijnen gecontroleerd door de inspectie van het onderwijs.

Om zicht te krijgen op de invulling die de georganiseerde begeleiding krijgt en hoe dit tot stand komt, zijn leerwerktrajecten als onderdeel van de initiele lerarenopleiding gevolgd. Deze trajecten vormen de analyse-eenheden van de casestudy. Omdat eerder onderzoek (zie H4) leidde tot de aanname dat de begeleiding bij elk leerwerktraject een afzonderlijk proces is met een eigen invulling die verschilt van die bij andere trajecten, is getracht om de trajecten zo te kiezen dat er zowel kan worden gekeken naar verschillende trajecten naast elkaar als naar verschillende trajecten die volgen op elkaar. Dit longitudinaal element is onderdeel gemaakt van de selectie door gebruik te maken van *kettingsselectie* (Miles & Huberman, 1994) door de respondenten die deel uitmaken van een eerste op criteria gebaseerde selectie, weer te volgen bij een volgend traject.

5.3 LEERWERKTRAJECTEN EN RESPONDENTEN

161

In het onderzoek vormen zestien leerwerktrajecten de *analyse-eenheden* van de case. In deze trajecten zijn data verzameld bij vijftien leraren in opleiding van vijf verschillende opleidingen, en tien 1^e lijn begeleiders van zeven verschillende scholen.

5.3.1 SELECTIE EN RESPONDENTEN

Om het doel van een casestudy te bewaken kan gebruik gemaakt worden van een bewust gekozen en zorgvuldig uitgevoerde selectiestrategie (Miles & Huberman, 1994, Yin, 2003). Met deze strategie wordt getracht om te verwachten mogelijke verstoringen van de bevindingen te voorkomen door vooraf aan de casestudie een aantal selectiecriteria te formuleren. In dit onderzoek zijn vooraf vier selectiecriteria geformuleerd betreffende de leerwerktrajecten, de school, de leraren in opleiding en de begeleiders.

1. *Opleiden in de school belangrijk in de school*

Als uitbreiding op de voorwaarde van een partnerschap voor OidS op organisatieniveau, moet ook op de betreffende locatie sprake zijn van een gedragen ambitie voor het Opleiden in de School. Dat wil zeggen dat ook op het uitvoerend niveau medewerkers positief staan tegenover het partnerschap en het OidS. Dit om de kans te verkleinen dat de resultaten worden beïnvloed door

een eventuele interne strijd over de uitwerking van de georganiseerde begeleiding.

2. *Het partnerschap loopt goed*

De samenwerking tussen de partners verloopt harmonieus en is vrij van conflicten. Dit om het risico te verkleinen dat de resultaten worden beïnvloed door een niet daadwerkelijk geëffectueerde samenwerking, of een samenwerking die zich kenmerkt door botsende visies of conflicten over procedures of verwachtingen.

3. *Ervaring met leerwerktrajecten*

De leraren in opleiding en de begeleiders moeten ervaring hebben met eerdere leerwerktrajecten. Voor de leraren in opleiding betekent dit dat zij al één eerder traject hebben doorlopen waarbij ze ook daadwerkelijk participeren in de dagelijkse processen van de school. Voor de begeleiders betekent dit dat zij al zeker één leerwerktraject begeleid hebben, maar bij voorkeur meerdere. Dit om de kans te verkleinen dat onervarenheid middels irreële verwachtingen van invloed is op de vormgeving van de georganiseerde begeleiding.

4. *Respondenten zijn onberispelijk*

De begeleiders en leraren in opleiding die centraal staan in het leerwerktraject functioneren voorbeeldig. Ze wijken niet af in negatieve zin, en moeten zich kenmerken als 'geschikt'. De begeleiders voldoen aan de beschrijving van een begeleider zoals die zijn afgesproken in het partnerschap: bevoegde leraren die als begeleider zijn gecertificeerd. De leraren in opleiding hebben geen studievertraging, en zijn van onbesproken gedrag op de opleiding. Dit om te zorgen dat het typische karakter van de case niet wordt verstoord door individueel disfunctioneren of afwijkend problematisch gedrag. Met het criterium van voorbeeldige studievoortgang voor de leraren in opleiding kan tevens worden aangenomen dat deze leraren in opleiding als 'geschikt' kunnen worden gezien voor de opleiding en het beroep; geen studievertraging houdt immers ook in dat eerdere leerwerktrajecten als voldoende zijn beoordeeld en op grond van het onbesproken gedrag kan worden aangenomen dat er geen twijfel is over de geschiktheid voor het beroep.

Vanuit deze voorwaarden is de volgende selectieprocedure bedacht die bestaat uit vier stappen:

1. *Voorselectie mogelijke leerwerkplekken*

Het stagebureau (Bureau Extern) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen beheert de leerwerktrajecten voor de partnerschappen. Aan dit bureau is een lijst gevraagd van mogelijke leerwerkplekken voor leraren in opleiding in

het derde jaar van de reguliere voltijd lerarenopleidingen. Vervolgens is het bureau gevraagd over welke locaties de medewerkers en relatiebeheerders de ervaring hebben van een succesvol partnerschap, en waar het OidS breed wordt gedragen.

2. *Benaderen respondenten*

Op het moment dat er sprake was van een mogelijk leerwerktraject op een van de voorgeselecteerde leerwerkplekken zijn de betreffende 1^e lijn begeleiders van de school en de leraar in opleiding via e-mail benaderd met een verzoek om medewerking, gekoppeld aan een beknopte uitleg van wat verwacht wordt bij medewerking.

3. *Selectie respondenten*

Over de respondenten die positief reageren is informatie ingewonnen. Bij de respondenten zelf middels correspondentie via e-mail. Over de 1^e lijn begeleider is bij het stagebureau en bij de contactpersonen voor de school (ook de 2^e lijn begeleiders van de opleiding) informatie ingewonnen. Over de leraren in opleiding is bij de opleidingen en de studentenadministratie navraag gedaan. Uit de leerwerktrajecten waarbij de respondenten aan de gestelde criteria voldoen was de bedoeling om acht trajecten te selecteren die een gelijke verdeling laten zien op geslacht en op verschillende vakgebieden (Talen, Exact, Mens en Maatschappij en Beeldende vorming).

163

4. *Kettingsselectie*

Na het volgen van een leerwerktraject is contact gehouden met de respondenten en zijn zij gevraagd om bij een volgend traject met een nieuwe begeleider of andere leraar in opleiding weer mee te werken. Hiertoe is contact onderhouden, en was het plan de nieuwe trajecten die daar uit volgen weer te toetsen aan de gestelde criteria.

5.3.2 VERLOOP SELECTIEPROCEDURE

In september 2007 is de selectieprocedure gestart met als doel om in het schooljaar 2007-2008 de eerste acht leerwerktrajecten te gaan volgen. In dit eerste jaar waren er zes partnerschappen die voldeden aan de criteria van harmonieuze samenwerking (later zijn twee partnerschappen gefuseerd). In die zes partnerschappen waren afspraken gemaakt over een aanbod van ongeveer 75 mogelijkheden voor een leerwerktraject voor derdejaars studenten. De selectieprocedure leidde echter tot maar twee te volgen leerwerktrajecten in dit eerste jaar (waarvan één een vierdejaarstraject), en niet tot de gewenste acht trajecten. De volgende redenen waren hieraan debet:

- Het selectie criterium van onberispelijkheid onder meer geoperationaliseerd aan de hand van studievertraging blijkt een problematisch criterium. Het overgrote deel van de studenten blijkt de opleiding niet nominaal te doorlopen. Tijdens een verdere exploratie van deze bevinding werd duidelijk dat gemiddeld 86% van de studenten die ooit starten aan de opleiding op een bepaald moment vertraging hebben of de studie niet afmaken. Bestudering van de gegevens van de studentenadministratie liet zien dat gemiddeld slechts 14% van de gestarte leraren in opleiding het diploma behaalt zonder vertraging.³ Zo startten bijvoorbeeld in het regulier voltijds cohort van 2004, 340 studenten met een opleiding tot leraar 2^e graads bij het ILS (lerarenopleiding HAN). Daarvan hebben 51 personen de opleiding afgerond in vier jaar.
- Een ander probleem was dat er slechts een korte tijdspanne is tussen het bekend worden van de studenten die geplaatst zijn op een voor het onderzoek geselecteerde leerwerkplek, en de aanvang van het leerwerktraject (van twee dagen tot twee weken). De indeling van studenten op plekken vindt plaats op de verschillende opleidingen waar diverse personen de verantwoordelijkheid dragen over de lijst en over de terugkoppeling naar het stagebureau. Een groot aantal lijsten kwam pas terug toen de trajecten al gestart waren, onder andere de lijsten van het cluster mens en maatschappij. Hierdoor zijn er geen respondenten uit deze clusters benaderd.
- Tenslotte speelden er problemen bij het contact maken met de studenten. De communicatie via e-mail kwam moeizaam tot stand. Bij navraag gaven studenten hoofdzakelijk redenen die voortkwamen uit gebrek aan bereidheid om mee te werken, of late reactie door uitstelgedrag.

Uiteindelijk waren er elf trajecten die voldeden aan de criteria en vervolgens is met de begeleiders en studenten contact gelegd. Uit dat contact bleek dat één leraar in opleiding uiteindelijk toch naar een andere plek ging, dat één leraar in opleiding na een week al stopte en dat één begeleider wegens omstandigheden zijn begeleidingstaken niet ging uitvoeren; een vervanger was niet meteen bekend. Vijf begeleiders wilden niet meewerken: vier omdat ze de tijdsinvestering te groot vonden en één zonder opgaaf van redenen. Van de twee trajecten die overbleven is één traject een traject van de beoogde derdejaars studenten, en één traject een traject van een vierdejaars student die een herstart maakt van een eindtraject.

In het tweede jaar (2008-2009) leidden de twee trajecten uit het eerste jaar

³ De hier gebruikte cijfers zijn afgeleid uit het studentvolgsysteem en deze cijfers zijn niet gelijk aan de rendementscijfers die worden berekend op basis van de richtlijnen voor accreditatie. Rendementscijfers worden op andere, en meerdere criteria samengesteld en tonen daardoor een ander beeld. Zo voldoet bijvoorbeeld een student die pas in het tweede jaar zijn propedeuse afrondt aan de gestelde richtlijnen voor het HBO-onderwijs, en heeft deze student geen negatief effect op de rendementscijfers. Deze student heeft echter wel studievertraging opgelopen en voldoet daarmee niet aan het selectie criterium van het nominaal doorlopen van het opleidingstraject.

middels kettingselectie tot vier nieuwe trajecten die voldeden aan de criteria. Leraar in opleiding Simon viel af wegens het afronden van zijn opleiding. Volgens de afspraken in de partnerschappen waren er 85 mogelijke leerwerktrajecten voor derdejaars. Wegens de eerdere ervaringen is in het tweede jaar ook gekeken naar mogelijkheden voor selectie van vierdejaars studenten. Dat gaf voor dat jaar 55 mogelijkheden. De selectieprocedure leidde tot vier nieuwe leerwerktrajecten voor het onderzoek. Wederom bleek het moeilijk om snel te beschikken over de uiteindelijke lijsten, was het criterium van de studievoortgang problematisch en bleken wederom weinig mogelijke respondenten bereid om mee te werken.

In het derde jaar (2009-2010) leidt kettingselectie tot zes nieuwe leerwerktrajecten voor de casestudy. Door deze longitudinale strategie weken twee van deze zes trajecten af van de eerder gebruikte selectiecriteria voor de leraren in opleiding. Gekozen is deze echter wel mee te nemen in de casestudy. De andere verwachte mogelijkheden voor trajecten kwamen om diverse redenen niet tot stand. Begeleiders Victor en Daan kregen ondanks afspraken in het partnerschap geen nieuwe leraren in opleiding om te begeleiden. Begeleider Danielle stopte met het begeleiden. Leraar in opleiding Frits kwam wel op een school terecht die aan de criteria voldeed, maar zijn nieuwe begeleider wilde niet meewerken omdat hij negatief stond tegenover onderzoek naar zijn bijdrage. Leraar in opleiding Noëlle wilde niet langer meewerken, zonder opgaaf van redenen. Leraar in opleiding Noud besloot om niet verder te gaan in het voortgezet onderwijs en veranderde van opleidingsvariant. Leraar in opleiding Esther koos om het leerwerktraject een jaar uit te stellen om een andere vakinhoudelijke module te gaan volgen.

165

5.3.3 RESPONDENTEN

In het onderzoek zijn zestien leerwerktrajecten bestudeerd van vijftien leraren in opleiding met tien 1^e lijn begeleiders die zijn uitgevoerd (zie tabel 5.1).

TABEL 5.1 Overzicht respondenten

	Vrouw	Man	Taal	Exact	Mens & Maatschappij	Beeldende Vorming	Totaal
Begeleiders	3	7	5	4	0	1	10
Leraren in opleiding	7	8	6	5	0	4	15
Totaal	10	15	11	9	0	5	25

5.4 DATAVERZAMELING

De data die bij deze casestudy zijn verzameld zijn te typeren als kwalitatief (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002) en bestaan per leerwerktraject uit interviews, documenten en beeldopnamen (zie tabel 5.2). Vanaf de start van een traject zijn de 1^e lijn begeleider(s) en leraar (leraren) in opleiding regelmatig geïnterviewd. De respondenten is aan het einde van een traject gevraagd om relevante documenten zoals leerwerkplannen (stageplannen), schriftelijke reflectieverslagen, schriftelijke feedback, geschreven beoordelingen en eventueel andere documenten die betrekking hebben op de begeleiding. Verder is in het midden van het traject aan de respondenten gevraagd om beeldopnamen te maken van een of meerdere begeleidingsgesprekken die door de respondenten als representatief voor de normale gang van zaken worden ervaren.

TABEL 5.2 Data per eenheid

Leerwerktraject	Interviews	Documenten	Beeldopnamen
Robert-Niels-Emma	17	21	1
Nico-Simon	8	4	1
David-Niels	10	8	0
Robert-Noëlle	4	8	1
Victor-Emma	8	6	1
Penny-Iris	11	9	1
Daan-Frits	6	3	1
Nico-Anneke	12	11	2
Daniëlle-Karel	6	6	1
Stefan-Noud-Esther	9	18	0
Robert-Niels	8	22	0
David-Erik	6	20	0
Penny-Fiona-Karin	12	1	0
Nico-Els	10	38	2
Kryn-Karel	9	38	1
Stefan-Thomas-Leo	9	8	1
Totaal	145	221	13

5.4.1 INTERVIEWS

Centraal in de dataverzameling staan interviews die kunnen worden getypeerd als semigestructureerde of topic gerichte interviews (Kvale, 1996). Deze interviews zijn bedoeld om informatie te verzamelen over de ervaringen met de georganiseerde begeleiding bij een leerwerktraject van betrokken leraren in opleiding en 1^e lijn begeleiders van de school. De interviews worden gehouden vanuit de aanname dat begeleiding van een leerwerktraject een proces is dat een bepaalde vorm krijgt die valt te beschrijven op veertien dimensies. Om dit proces te kunnen volgen zijn de leraren in opleiding en de 1^e lijn begeleiders van de school regelmatig geïnterviewd van de start tot het einde van een traject. Hen is gevraagd naar de ervaringen tot dan toe, hoe ze op het moment van interview naar de begeleiding kijken en wat ze willen voor het vervolg (interviewhandleiding in bijlagen B). Met deze interviews is niet gekozen voor een directe operationalisatie van dimensies en daar direct naar te vragen. Deze keuze is gemaakt om te voorkomen dat de respondenten teveel worden gestuurd vanuit de vooringenomenheid (bias) van de interviewer (Kvale, 1996), en dat door het direct vragen naar bepaalde keuzen de authenticiteit van de ervaringen en de rijkheid van de data in het gedrang komen. Door de structuur van terugkijken-heden-vooruitkijken in combinatie met het vragen om achterliggende beweegredenen en voorbeelden, bevatten de data informatie om inzicht te krijgen in de invulling van de georganiseerde begeleiding (zie tabel 5.3), en kunnen ze worden gebruikt voor een analyse op basis van het ontwikkelde analysekader (zie H3).

167

TABEL 5.3 Operationalisatie van de 14 dimensies

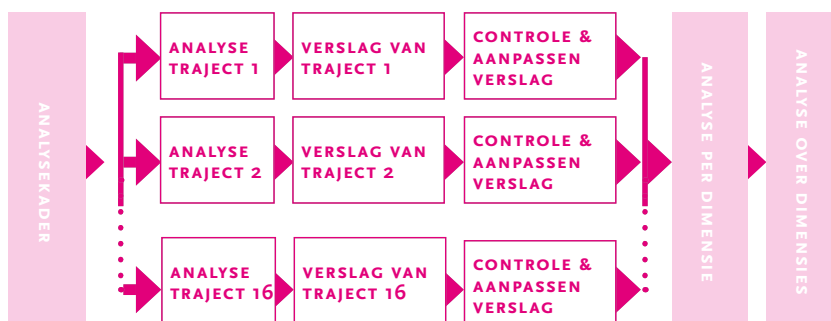
Dimensie	Terugkijken	Heden	Vooruit	Verdieping	Voorbeelden
Formaliteit	×	×			×
Keuzevrijheid	×				×
Koppeling	×			×	×
Doel	×	×	×	×	×
Constellatie	×	×		×	×
Expertise	×	×		×	×
Contact	×	×			×
Onderwerp	×				×
Sturing	×		×	×	×
functies	×	×			
Beoordeling	×				
Oordelen	×			×	
Klik				×	
Opbrengst	×			×	

Een interview duurde gemiddeld vijftig minuten en in elk interview werd één van de respondenten geïnterviewd. De interviews werden in een aparte ruimte gehouden waarbij naast de respondent alleen de interviewer aanwezig was. De interviews zijn integraal vastgelegd als geluidsbestand en vervolgens uitgewerkt tot letterlijke transcripties.

5.5 DATA-ANALYSE

De zestien leerwerktrajecten zijn bestudeerd op grond van 145 interviews, 221 documenten en dertien beeldopnamen. De begeleiding bij elk leerwerktraject is afzonderlijk geanalyseerd op basis van de concepten uit het analysekader (zie H3). Na het ontwikkelen van het definitieve analysekader bestond de analyse uit vier stappen (zie figuur 5.2):

1. Trajectanalyse; alle leerwerktrajecten zijn afzonderlijk op basis van de dimensies geanalyseerd.
2. Verslaglegging; van elke leerwerktraject is na analyse een verslag gemaakt.
- 3 Member-check (Stake, 2010); de verslagen zijn gecontroleerd door, en besproken met, de respondenten.
4. Case-analyse; op basis van de analyse per traject is eerst een analyse over de 16 analyse-eenheden op elk van de 14 dimensies uitgevoerd. Vervolgens zijn de resultaten hiervan aangevuld met analyse op de overige concepten uit het kader, en gebruikt voor een analyse van de totale case.



FIGUUR 5.2 Overzicht van Analyse bij de case study

5.5.1 ANALYSE PER LEERWERKTRAJECT

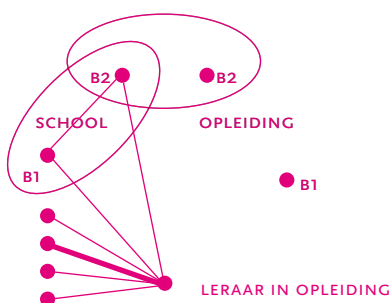
Bij elk traject zijn data verzameld in de vorm van interviews met de leraar (of leraren) in opleiding, interviews met de 1^e lijn begeleider(s), documenten zoals reflecties, schriftelijke feedback, leerwerkplannen, of beoordelingen, en mogelijk beeldopnamen van begeleidingsgesprekken. De interviews zijn letterlijk uitgeschreven en ingevoerd in Kwalitan 5.0 (Peters, 2000). Het analysekader (zie H3) is omgezet naar een coderingslijst waar elke mogelijkheid een eigen code heeft (zie bijlage B). Om het open karakter van een casestudy (Silverman, 2006; Yin, 2003) te behouden en de mogelijkheid te creëren om niet eerder opgemerkte verschijningsvormen op een dimensie op te nemen in de analyse, is bij elk concept een lege code ‘anders’ opgenomen. De coderingslijst is ingevoerd in Kwalitan en met behulp van dit computerprogramma zijn de interviewteksten gecodeerd.

Voor elk leerwerktraject is vervolgens een matrix opgezet op basis van de veertien dimensies, de bij een traject betrokken respondenten, en de momenten waarop is geïnterviewd (zie figuur 5.3). De codes die per respondent, per interview, zijn aangetroffen zijn in deze matrix opgenomen. Vervolgens zijn de beschikbare documenten en eventuele beeldopnamen van het leerwerktraject bestudeerd. Aangetroffen codes zijn, indien niet al aanwezig, toegevoegd aan de matrix. Van de documenten en opnamen is bekend uit welke periode van het traject ze komen, en in de matrix zijn de bevindingen verwerkt bij het interviewmoment dat volgt op deze periode. Als bijvoorbeeld een reflectieverslag is geschreven in week 6 van het traject dan worden daaruit volgende codes opgenomen bij het interviewmoment dat terugkijkt op de periode waarin week 6 zich bevindt.

169

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Form	Keuze	Kopp	Doel	Const	Exp	Contact	Onderw	Sturing	Functie	Beoord	Oord	Klik	Opbr
1D	1A 2A 3A	1.0	0	1 4	S-L Ov 2 ^{ES} -1 ^{ES} Ov 2 ^{EO} -2 ^{ES}	1.2	1.3.2 2.1.1	2 3 5 6 7 8	1.4 2.1 2.7	G L R		1.+1 1.+2 1.+3	+	+2.4
1E	1A 2A 3A	0.0	0	1 3 4	L-S	1.2 1.3	1.3.2 2.1.1	1 2 5 6 7 8	1.1 1.3 1.7 2.7 5.3	G L R		2.+2 2.+3	+	+1.1 +1.2 +1.3 +1.4 -1.4

FIGUUR 5.3 Voorbeeld van matrix (fragment uit matrix David-Erik)



FIGUUR 5.4 Voorbeeld van constellatie

TOELICHTING BIJ FIGUUR 5.4

Een constellatie wordt op een bepaald moment vastgelegd op basis van de beschikbare data uit de interviews met de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider. Respondenten geven beschrijvingen van de georganiseerde en eventuele informele begeleidingsrelaties en van de overleggen tussen begeleiders. Er kan overleg zijn tussen de georganiseerde begeleiding, maar ook met informele begeleiding. Uitgangspunt is de basisconstellatie zoals die in de afspraken vastligt, en zoals die uit de inventarisatie van het beleid van de Nederlandse lerarenopleidingen is opgemaakt (Liebrand, 2008).

In dit voorbeeld heeft de leraar in opleiding regelmatig contact met zijn 1^e lijn begeleider, maar de relatie draagt volgens hem weinig bij aan zijn ontwikkeling (een zwakke en zelfs problematische relatie). De leraar in opleiding heeft verder rondom het onderwijs contact met een viertal collega-liaison op deze school; met één collega-liaison heeft hij intensief contact en zij is heel belangrijk voor hem (krachtige relatie) en het contact met de andere drie beschrijft hij als weinig intensief maar van betekenis voor zijn ontwikkeling (zeer zwakke relaties). Daarnaast beschrijft de leraar in opleiding dat hij af en toe contact heeft met de 2^e lijn begeleider van de school, en die contacten hebben betekenis voor zijn ontwikkeling (zwakke relatie).

De 1^e lijn begeleider heeft overleg met de 2^e lijn begeleider van de school, en tevens is er sprake van een begeleidingsrelatie; de 1^e lijn begeleider wordt begeleid door de 2^e lijn begeleider van de school. Deze laatste overlegt over het traject ook met de 2^e lijn begeleider van de opleiding.

De 1^e lijn begeleider van de opleiding speelt geen rol.

Naast de matrix waarin per moment per respondent een overzicht wordt gecreëerd van de aangetroffen invulling van de begeleiding op elke dimensie, is voor de dimensie constellatie per meetmoment ook een grafische weergave gemaakt (zie figuur 5.4). In eerder onderzoek (zie H4) is op basis van bevindingen van Higgins & Kram (2001) geconstateerd dat een grafische weergave

van relaties die een betekenis hebben bij de ontwikkeling van de lerende, een zinvolle bijdrage kan leveren aan het zichtbaar maken van de invulling van de begeleiding bij een leerwerktraject. In deze grafische weergave staat de leraar in opleiding centraal en worden ontwikkelingsrelaties tussen personen weergegeven met een lijn, en overlegrelaties door omcirkeling (zie toelichting analysekader § 3.2.5).

5.5.2 SCHRIJVEN VERSLAG

Als alle data van een leerwerktraject zijn bestudeerd, gecodeerd en per dimensie zijn verwerkt in een matrix, is een verslag geschreven. In dit verslag wordt op basis van informatie in de data en de analyse op elke dimensie in het traject, uitgewerkt hoe de begeleiding zich vormt. Het verslag heeft twee functies in dit onderzoek, het wordt gebruikt voor een member-check (Stake, 2010) en het is de basis voor de analyse op het niveau van de dimensies en op het niveau van de gehele case. Het verslag bevat informatie over de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider, informatie over de school en de organisatie van het OidS, en specifieke informatie over gebeurtenissen tijdens het traject. In het verslag wordt per dimensie beschreven op welke manier de begeleiding tijdens het traject is ingevuld. De gevonden variatie in de invulling wordt genoemd, met daarbij eventuele oorzaken of aanleidingen voor deze invulling, of voor verandering in de invulling tijdens het traject.

171

5.5.3 MEMBER-CHECK

Het verslag van een leerwerktraject vormt de basis van de membercheck (Stake, 2010) waarbij de respondenten de analyse van de begeleiding bij het leerwerktraject controleren. De membercheck kent drie stappen:

1. Het verslag of de verslagen (bij betrokkenheid bij meerdere trajecten) zijn als Word-document naar de betrokken respondenten gestuurd via e-mail. De respondenten is verzocht de tekst te controleren op eventuele onjuistheden of op verschillen tussen het verslag en de eigen beleving.
2. De respondenten zijn uitgenodigd tot een correspondentie via e-mail, maar ook tot het maken van een afspraak voor een gesprek over het verslag. In de e-mail correspondentie of het gesprek is het verslag besproken, en zijn bij vragen of twijfel de verzamelde data of de analysedata besproken. Van de 25 respondenten is de membercheck met dertien respondenten middels e-mail communicatie en een gesprek verlopen, is met acht respondenten enkel een uitgebreide uitwisseling via e-mail geweest, en uiteindelijk hebben vier respondenten niet gereageerd (twee begeleiders en twee leraren in opleiding).

3. Het doel was om de ervaring van de respondenten zo compleet en correct mogelijk vast te leggen. Als uit de besprekingen onjuistheden bleken of er na bespreken van de analyse sprake was van een verschil tussen het verslag en de perceptie van een respondent dan is het verslag aangepast en de aanpassing ter goedkeuring voorgelegd via e-mail. De voornaamste aanpassingen betroffen de constellaties. Deze bleken op grond van de data niet altijd overeen te komen te percepties van de respondenten. Zo is bijvoorbeeld tijdens de analyse van een bepaald traject zowel M. als de afdelingsleider als een belangrijke relatie opgetekend, en blijkt dat tijdens de membercheck dezelfde persoon te zijn. Verder zijn er aanvullingen voortgekomen uit ontwikkelingen die plaatsvonden na het laatste interview; bijvoorbeeld aanpassing van de formele beoordeling of aanstellingen die volgen uit het traject. Tenslotte is er met twee begeleiders een uitgebreide uitwisseling geweest over de betekenis van de analyse waarbij zij niet zozeer de analyse betwistten als wel de bijzonderheid van de situatie benadrukt wilden zien. Zij zagen de situatie als erg uitzonderlijk en niet representatief voor hun ervaringen met andere trajecten. Zo stelde 1^e lijn begeleider Victor dat zijn sturend optreden bij het begeleiden van Emma niet overeenkomt met zijn handelen bij andere leraren in opleiding die hij heeft begeleid.

172

5.5.4 ANALYSE OP CASE-NIVEAU

Met het analyseren van elk leerwerktraject zijn de resultaten per dimensie per traject vastgelegd. In een volgende fase zijn deze bij elkaar gebracht voor een analyse op case-niveau. De beschrijvingen van de invulling uit elk trajectverslag zijn voor elke dimensie bij elkaar gevoegd. Vervolgens is per dimensie gekeken naar de invulling; wat komt overeen en waar is variatie? Daarbij is zowel de invulling tussen de gehele trajecten vergeleken, als ook de variatie in de invulling binnen elk traject (vergelijking van de processen). Op basis van gevonden invullingen zijn handmatig overzichten gemaakt met beschrijvingen van de vormgeving per dimensie (*case-dynamics-matrix*; Miles & Huberman, 1994). Afhankelijk van de variatie is per dimensie een overzicht gemaakt dat zo goed mogelijk de vormgeving op case-niveau uitdrukt; turf-lijstjes, stroomdiagrammen en gegroepeerde beschrijvingen zijn gebruikt om de resultaten per dimensie vast te stellen. Op deze wijze is voor de case de georganiseerde begeleiding beschreven in veertien dimensies, en geven deze resultaten informatie om de onderzoeksvraag naar de vormgeving te beantwoorden (resultaten in H6).

Om vervolgens de data te analyseren ten behoeve van de onderzoeksvraag hoe de begeleiding tot stand komt, is gebruik gemaakt van een combinatie van twee strategieën. Hierbij is sterk gebruik gemaakt van het overzicht dat de

onderzoeker heeft opgedaan over de trajecten door het afnemen van de interviews, het coderen van de data, het maken van de verslagen en het nabespreken van de analyse met de respondenten (membercheck). De onderzoeker kan zo als een belangrijk instrument fungeren in de analyse (Yin, 2003; Stake, 2010). Op basis van de beschrijvingen zijn allereerst de trajecten gegroepeerd op grond van de variatie in de elementen die in eerder onderzoek zijn aangemerkt als relevant: kenmerken van betrokkenen, opvattingen van betrokkenen, en de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. In de op deze wijze gegroepeerde trajecten is vervolgens gekeken naar de invulling op elke dimensies, waarbij met name is gekeken naar verklaringen voor deze invulling. Op grond van het verdelen van de trajecten op basis van een specifiek element is vervolgens gekeken naar overeenkomsten en variatie in de invulling van de begeleiding op de dimensies (*pattern-searching*: Miles & Huberman, 1994). Als tweede strategie zijn de trajecten bekeken op grond van opvallende gebeurtenissen en specifieke situaties zoals die door de onderzoeker zijn opgemerkt bij bepaalde leerwerktrajecten (bijvoorbeeld toevallige omstandigheden in de organisatie zoals plaatsing, of onverwachte situaties als ziekte). Door een constant proces van aanscherpen, heroverwegen, bevindingen en redeneringen doorspreken met ervaringsdeskundigen en onderzoekers in hetzelfde domein, en het zoeken naar aanvullende ondersteunende dan wel tegenwerpende resultaten, is vervolgens gekomen tot een beschrijving van de betekenis die het specifieke element heeft voor de vorm die de georganiseerde begeleiding heeft gekregen (resultaten in H7).

173

5.6 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Volgens Yin (2003; 2009) kan de kwaliteit van een casestudy worden beoordeeld aan de hand van vier eigenschappen van de studie: constructvaliditeit, interne validiteit, externe validiteit en betrouwbaarheid.

Constructvaliditeit of begripsvaliditeit (Baarda et al, 2005) heeft betrekking op de mate waarin het onderzoek ook daadwerkelijk resultaten levert die betrekking hebben op de fenomenen en concepten die in het onderzoek centraal staan. Met andere woorden, heeft deze casestudy daadwerkelijk zeggingskracht ten aanzien van het begeleiden van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School? Een strategie om deze validiteit zo hoog mogelijk te maken is het gebruiken van meerdere bronnen voor het bewijs, ofwel triangulatie van bewijsmateriaal (Yin, 2009). In deze studie is de dataverzameling opgebouwd uit verschillende bronnen; binnen de casestudy zijn zestien verschillende analyse-eenheden uitvoerig bestudeerd, waarbij binnen elke analyse-eenheid verschillende soorten data zijn verzameld bij verschillende personen die bij het leerwerktraject betrokken zijn (zie § 5.4).

Interne validiteit is afhankelijk van de manier waarop in het onderzoek de aannamen en redeneringen tot stand zijn gekomen tijdens de analyse (Yin, 2009). In dit onderzoek zijn hierbij twee fasen te onderscheiden: de analyse van de verschillende leerwerktrajecten en de analyse op basis van de leerwerktrajecten. De geldigheid van de analyse van de leerwerktrajecten is bewaakt door gebruik te maken van een consistent gehanteerd protocol waarmee bij de verschillende leerwerktrajecten op dezelfde manier data zijn verzameld en geanalyseerd (zie § 5.4). Verder is de geldigheid van de analyse gecontroleerd door gebruik te maken van membercheck (Stake, 2010), waar de betrokken respondenten de analyse controleren (zie § 6.5.3).

Om de geldigheid van de analyse verder te testen is een controle uitgevoerd waarbij is gekeken naar de overeenstemming tussen drie onderzoekers bij het coderen van dezelfde data. Een maat hiervoor is om het aantal overeenkomstige codes te delen door het totaal aantal toegekende codes (Miles & Huberman, 1994). Hiervoor zijn twee interviews – met de leraar in opleiding en met de begeleider – over hetzelfde moment gecodeerd en uitgewerkt in een matrix. In het totaal werden door de drie onderzoekers 71 verschillende codes toegekend en waren 62 codes overeenkomstig.⁴ De maat voor overeenkomst is daarmee 0.87 (87% overeenkomst). De codes die verschilden hadden betrekking op beschrijvingen van de variabele *contact* ten aanzien van de *frequentie* en het *moment*, de variabele *sturing* op het onderwerp van sturing en op de variabele *oordelen* op de *waarde* van het oordeel.

Bij het analyseren op case-niveau is de strategie van *explanation building* (Yin, 2009) toegepast waarbij middels een iteratief proces de analyse tot stand is gekomen. De onderzoeker weegt steeds de gevonden resultaten en zoekt naar tegengestelde of rivaliserende verklaringen voor de totstandkoming van de vormgeving. Redeneringen en bevindingen zijn kritisch bediscussieerd met ervaringsdeskundigen met OidS. Op deze wijze is getracht om de interne validiteit van de analyse te bewaken. Daarbij is gebruikt gemaakt van een kwantificering van resultaten in de vorm van de coderingsmatrices om diverse verbanden op de te sporen; op grond van verdelingen in groepen zijn de resultaten voor alle leerwerktrajecten vastgelegd in overzichten.

Externe validiteit draait om de vraag in welke mate de gevonden resultaten te generaliseren zijn naar andere respondenten en andere gevallen (Baarda et al., 2005). Dit wordt gezien als een van de meer ingewikkelde zaken bij een casestudy (Yin, 2009; Silverman, 2006). In § 5.2 is beschreven hoe in de opzet van deze casestudy wordt gezocht naar een analytische generalisatie. Een

⁴ Deze berekening is op basis van de matrix waar elke code maar één keer kan voorkomen per respondent. In de data kunnen dezelfde codes meerdere malen worden toegekend doordat in meerdere datafragmenten dezelfde situatie zichtbaar wordt. Het aantal maal dat een code wordt toegekend per respondent per meetmoment wordt in deze dataset niet gezien als een betekenisvolle maat, en wordt buiten beschouwing gelaten.

generalisatie naar andere populaties op grond van deze casestudy kan alleen verlopen via de manier waarop de resultaten te vertalen zijn naar theorie over het fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. Om deze vertaling aannemelijk te maken is gekozen voor een beredeneerde selectie van de case, de analyse-eenheden en de respondenten (zie § 5.3). De beperkingen van de selectie zijn steeds voor ogen gehouden en zijn onderdeel van de theoretische generalisatie. De resultaten van dit onderzoek geven een beeld van de praktijk waar deze nu zo goed mogelijk is georganiseerd en wordt uitgevoerd. Hiermee hebben de bevindingen van dit onderzoek enkel betrekking op de praktijk waar sprake is van een goedlopende samenwerking tussen lerarenopleiding en school, gecertificeerde begeleiders en voor het beroep geschikt geachte leraren in opleiding.

Betrouwbaarheid heeft betrekking op de mate waarin een andere onderzoeker met dezelfde procedures tot eenzelfde resultaat zal komen (Yin, 2009). Betrouwbaarheid heeft daarmee betrekking op de mate waarin het onderzoek systematisch is verlopen, en de mate waarin fouten en vooroordelen (bias) zijn uitgesloten. In deze casestudy is daarom gebruik gemaakt van een interviewprotocol en protocollen voor analyse (zie § 5.5). Om vooroordelen te voorkomen is gebruik gemaakt van een membercheck (zie § 5.5.3) en zijn bij het construeren, testen en gebruiken van het analysekader collega-onderzoekers ingeschakeld. Daarbij zijn bevindingen en redeneringen ter controle en aanscherping voorgelegd aan ervaringsdeskundigen.

175

5.7 BESCHERMING RESPONDENTEN

Niet alleen is het van belang dat een onderzoeker streeft naar een zo goed mogelijk antwoord op zijn onderzoeksvragen, het is ook zaak dat een onderzoeker dat op een ethisch verantwoorde wijze doet (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). De onderzoekers moeten trachten eerlijk te zijn en het streven hebben om schade of risico als gevolg van het onderzoek te vermijden. Daarbij is in het huidige tijdperk van omvangrijke informatietechnologie van extra groot belang om bij onderzoek aandacht te schenken aan het beschermen van de privacy van de respondenten (Shaw, 2008). Bij kwalitatief onderzoek vereist dit een extra inspanning, omdat de respondenten veel informatie ter beschikking stellen die gevolgen kan hebben voor hun positie. Dit laatste is zeker het geval bij dit onderzoek, waar respondenten onder meer wordt gevraagd naar oordelen over anderen waarmee soms een hiërarchische verhouding bestaat. Daarbij kunnen bepaalde uitspraken, indien bekend, gevolgen hebben voor de carrière van de respondenten. Dit wordt in dit onderzoek zelf ook duidelijk waar begeleiding en leren op een bepaalde school gevolgen kan hebben in de vorm van een aanstelling voor de leraren in opleiding.

In dit onderzoek is op de volgende wijze getracht om de respondenten te beschermen:

- Data zijn geanonimiseerd. Ook in dit proefschrift zijn alle namen gefingeerd en is getracht om te voorkomen dat respondenten te herkennen zijn vanuit de beschrijvingen van de scholen waar het traject plaatsvindt. De lerarenopleiding van de HAN en haar stagebureau hebben ingestemd met het bekendmaken van hun identiteit, de namen van de scholen waarop de leerwerktrajecten plaatsvinden worden niet genoemd.
- De verzamelde data en gegevens zijn enkel bewerkt en opgeslagen op stand-alone computers en losse harde schuiven. Data zijn niet opgeslagen op servers die onderdeel zijn van een netwerk.
- Originele data zijn enkel gezien door de drie betrokken onderzoekers en door drie assistenten die de interviews hebben uitgewerkt. Enkel de centrale onderzoeker kent alle respondenten en beschikt over hun contactgegevens.
- Ten behoeve van de membercheck zijn de analyseverslagen verstuurd naar een specifiek voor dit doel door de respondent opgegeven e-mailadres. Ook is de mogelijkheid geboden om de verslagen per post te versturen, maar daarvan heeft niemand gebruik willen maken.
- De onderzoekers vertegenwoordigen geen partij in het leerwerktraject en er is geen contact over de voortgang of uitkomst van de leerwerktrajecten met de school of de opleiding; niet vooraf, niet tijdens en ook niet volgend op het onderzoek.
- Afspraken over deelname aan het onderzoek zijn met de respondenten onafhankelijk van elkaar gemaakt en onafhankelijk van opleiding en school. Toenadering geschiedde op basis van lijsten van werkplekken en gekoppelde leraren in opleiding zoals die beschikbaar zijn gemaakt door het stagebureau: Bureau Extern (zie § 5.3). Controle via het studentvolgsysteem of navraag bij het stagebureau en bij opleidingen gebeurde met instemming van degene waarover navraag werd gedaan. Het exacte doel van deze navraag was bij de derde partijen niet bekend. Respondenten zijn op de hoogte gesteld van de uitkomst van de navraag en de uitkomst is hen ter controle voorgelegd.
- Tijdens het leerwerktraject is niet met de verschillende betrokkenen gesproken over de ervaringen van de andere respondenten in een leerwerktraject. Pas bij de membercheck die plaatsvond als het traject is afgerond, is de ervaring van de ander zichtbaar geworden en enkel zoals uitgewerkt in het verslag. Interviews en gegevens van de ander zijn niet inzichtelijk gemaakt. Respondenten zijn vooraf op de hoogte gesteld van de zichtbaarheid van de eigen opvattingen en oordelen in het verslag en hebben vooraf ingestemd.

- Respondenten hebben zich op elk moment, en zonder opgaaf van redenen mogen terugtrekken. Nergens is druk op ze uitgeoefend om te participeren in dit onderzoek. Eén leraar in opleiding heeft zich na de start van het traject teruggetrokken; de opgebouwde dataverzameling is vernietigd. Eén leraar in opleiding zag na één traject af van verdere beschikbaarheid en heeft zich uit het onderzoek teruggetrokken. Deze laatste heeft wel ingestemd met analyse van het leerwerktraject waar wel data bij zijn verzameld.

6

Georganiseerde begeleiding in veertien dimensies

Van 2007 tot 2010 zijn data verzameld bij vijftien tweedegraads leraren in opleiding en tien 1^e lijn begeleiders van de school, over de georganiseerde begeleiding bij zestien leerwerktrajecten in het voortgezet onderwijs. Deze data zijn gebruikt voor een studie waarin deze trajecten afzonderlijk op veertien dimensies zijn bestudeerd, om zicht te krijgen op de vorm die begeleiding krijgt bij het Opleiden in de School (OidS).

Voor deze studie zijn de volgende vragen geformuleerd:

- Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld?
- Hoe kan de invulling van begeleiding binnen trajecten verschillen?
- Hoe kan de invulling van begeleiding tussen trajecten verschillen?

179

Het hoofdstuk begint met een inleiding waarin de uitgangspunten voor deze studie kort worden toegelicht. Vervolgens worden de resultaten voor de twee deelvragen besproken middels een uitwerking van de resultaten voor elk van de veertien dimensies. Deze uitkomsten worden samengebracht tot een overzicht om daarmee de centrale vraag ‘Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld?’ te beantwoorden. De trajecten zijn bij deze studie als afzonderlijke trajecten gezien om zicht te krijgen op de invulling en verschil daarin, verbanden in die verschillen zoals die wel of niet voorkomen uit gelijke situaties, of gelijke personen zijn onderwerp van een andere studie. Daarvan wordt verslag gedaan in het volgende hoofdstuk (H7).

6.1 INLEIDING

Een eerdere verkenning van de georganiseerde begeleiding in de praktijk van het opleiden in de school heeft geleid tot de conclusie dat deze begeleiding in elk traject op een eigen manier vorm krijgt, en zo uiteindelijk steeds in een bepaalde mate verschillend wordt ingevuld (zie H4). Om deze bevinding verder te verkennen, is een casestudy uitgevoerd waarbij data zijn verzameld over de begeleiding bij zestien gericht gekozen leerwerktrajecten in het voortgezet onderwijs (zie H5). Deze studie is bedoeld om meer zicht te krijgen op de vorm die begeleiding krijgt op verschillende momenten, en bij verschillende trajec-

ten. De begeleiding is geanalyseerd aan de hand van veertien dimensies die zijn afgeleid uit literatuur en uit de voor dit onderzoek verzamelde data (zie H3). Elk traject is afzonderlijk geanalyseerd, en daarvan is een beschrijving gemaakt. Na memberchecks zijn de beschrijvingen aangepast en gebruikt voor deze studie. In dit hoofdstuk worden de bevindingen over de invulling van de begeleiding per dimensie gepresenteerd. Voor elke dimensie wordt uitgewerkt hoe de begeleiding op de bestudeerde trajecten vorm heeft gekregen en welke verschillen hierbij zijn gevonden tussen en binnen de trajecten.

In de hierna volgende beschrijvingen wordt ter onderbouwing verwezen naar de afzonderlijke trajecten. Meer informatie over elk traject is te vinden in de trajectverslagen zoals te vinden in bijlage A1 tot en met A16.

6.2 FORMALITEIT

Met de dimensie *Formaliteit* is de aanwezigheid en activiteit van de georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiding bestudeerd.

Verschillende namen

De bestudeerde trajecten vinden plaats binnen samenwerkingsverbanden tussen scholen voor voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen, die zijn geselecteerd op basis van een goed werkende samenwerking ten aanzien van het aanbieden van leerwerktrajecten voor leraren in opleiding (zie selectiecriteria § 5.3.1). De samenwerking leidt bij alle zestien trajecten tot afspraken over het organiseren van begeleiding, uitgewerkt in een structuur van 1^e en 2^e lijn begeleiders van de school en de opleiding. Deze georganiseerde begeleiders komen in de data onder verschillende namen en functiebeschrijvingen voor (zie kader 6.1). Er zijn binnen trajecten verschillen tussen de naam die wordt gebruikt door de school en door de opleiding, en verschillen tussen de naam die wordt gebruikt in documenten, en de naam die respondenten gebruiken in interviews.

KADER 6.1 Verschillende namen voor georganiseerde begeleiders

	SCHOOL	OPLEIDING		
1 ^e lijn	SPD	IPD	SPD	School practicumdocent
	Coach	SLB-er	LBS	Leerwerkplekbegeleider School
	LBS		IB-er	Intern begeleider
	IB-er		IPD	Instituutspacticumdocent
2 ^e lijn			SLB-er	Studieloopbaanbegeleider
	ABS	ABI	ABS	Algemeen begeleider van de school
	OD		OD	Opleidingsdocent
	ABA		ABA	Algemeen begeleider van de afdeling
			ABI	Algemeen begeleider instituut

Overzichten van formele begeleiders

Bij elk traject zijn voor aanvang namen van personen gekoppeld aan formele begeleidingsrollen. Dit wordt via het stagebureau inzichtelijk gemaakt voor de leraren in opleiding, de coördinatoren van de opleidingen en de 2^e lijn begeleiders van school en instituut, uitgedrukt in de taken SPD, IPD, ABS, ABI. Op scholen wordt dit voor aanvang óf overgenomen, óf in enige mate veranderd als aanpassing op de locale invulling van de afspraken over de organisatie van begeleiding. Hiermee ontstaat in die gevallen al voor aanvang van het traject verschil tussen de overzichten zoals bekend via het stagebureau en overzichten zoals gezien op de school.

Bij dertien trajecten zijn bij aanvang de volgende begeleiders georganiseerd volgens het overzicht op de school: één 1^e lijn begeleider van de school, één 1^e lijn begeleider van de opleiding, één 2^e lijn begeleider van de school en één 2^e lijn begeleider van de opleiding. Bij twee samenwerkingsverbanden waar drie trajecten zijn bestudeerd (trajecten Penny-Iris, Penny-Fiona-Karin en Victor-Emma) is er op school de afspraak dat er twee verschillende 1^e lijn begeleiders van de school zijn. Bij de trajecten Penny-Iris en Penny-Fiona-Karin is de afspraak dat er één 1^e lijn begeleider is voor het lesgeven zelf, en één 1^e lijn begeleider voor algemene zaken (de intern begeleider). In het traject Penny-Iris zijn deze twee formele 1^e lijn begeleiders bij aanvang benoemd, bij traject Penny-Fiona-Karin niet. Daar is bij de start enkel de 1^e lijn begeleider voor het vak benoemd (Penny); de andere 1^e lijn begeleider wordt pas halverwege het traject benoemd (Karin). Leraar in opleiding Fiona initieert zelf het traject, ze omzeilt de plaatsingsprocedure van het stagebureau, en zo wordt achteraf de koppeling ingepast in de organisatie van de begeleiding. Hierdoor is volgens de later benoemde 1^e lijn begeleider Karin ‘vergeten’ om deze taak bij de start aan iemand toe te kennen. Bij het traject Victor-Emma, organiseert de school nog een 1^e lijn begeleider die tot taak heeft om te zorgen voor praktische ondersteuning rond het lesgeven. Deze begeleider wordt nergens genoemd in overzichten vooraf, en dat deze persoon een door de school georganiseerde begeleider is, wordt voor Emma en voor de onderzoekers pas duidelijk als het traject al een paar weken loopt (de betreffende begeleider is dan al wel actief als begeleider alleen weet de leraar in opleiding niet dat zij is georganiseerd). Bij één traject verandert het overzicht van de georganiseerde begeleiding nog tijdens het traject. Bij het traject Nico-Els zijn bij de start 2^e lijn begeleiders gekoppeld en benoemd, maar dit is niet blijvend. In de loop van dit traject besluit het bestuur van de school tot ander beleid op het inzetten van 2^e lijn begeleiding voor leraren in opleiding. Als gevolg van deze beslissing worden taken binnen het samenwerkingsverband anders uitgewerkt en is er niet langer sprake van georganiseerde 2^e lijn begeleiding (een keuze die na afloop van het onderzoek weer is teruggedraaid). Bij de overige trajecten worden geen wijzigingen aangebracht in de overzichten voor de georganiseerde begeleiding.

Formele partners

Alle samenwerkingsverbanden waarbinnen de trajecten hebben plaatsgevonden hebben de afspraak dat leraren in opleiding uit het derde jaar van de reguliere opleiding in duo's worden geplaatst onder dezelfde georganiseerde 1^e lijn begeleiding. Deze casestudy omvat zes trajecten van derdejaars leraren in opleiding. Bij de helft van deze trajecten is ook daadwerkelijk sprake van een dergelijk duoschap, bij de andere drie niet. Het wel of niet organiseren van een duoschap is een niet bewust aangestuurd gevolg van indeling op de lerarenopleiding. Uit navraag op de lerarenopleiding over de indeling en hoe wordt bepaald of er een duoschap komt, blijkt dat de verantwoordelijke medewerkers van de lerarenopleiding een indeling maken op basis van de opgegeven voorkeuren van de studenten, het aantal beschikbare plaatsen, eventuele afspraken met de scholen, en dat ze proberen om de reisafstand voor een student te beperken door rekening te houden met afstand tussen school- en thuisadres. De indeling is daarmee enkel een logistieke operatie en het wel of niet bestaan van een duoschap is daarmee toevallig. Bij het traject David-Erik (student vierde opleidingsjaar) is eveneens sprake van een duoschap als 1^e lijn begeleider David op verzoek van de schoolleiding tijdelijk de begeleiding van Erik combineert met de begeleiding van een nieuwe, onbevoegd aangestelde, collega.

182

Activiteit van georganiseerde begeleiders

De georganiseerde 1^e lijn begeleiders van de school zijn op één na allemaal actief in de begeleiding van de leraar in opleiding. Alleen één van de twee georganiseerde 1^e lijnbegeleiders van Iris (traject Penny-Iris) is enkel begeleider op papier, en komt in de werkelijkheid helemaal niet in actie, er is zelfs geen introductiegesprek. Het actief zijn van de overige 1^e lijn begeleiders kent verschil tussen en binnen trajecten wat betreft de mate van activiteit zelf; zo wordt bijvoorbeeld 1^e lijn begeleider Robert op elke moment als erg actief beschreven, en blijft begeleider Penny bij de begeleiding van Iris haar op bepaalde momenten enkel passief volgen op de achtergrond.

Bij de 2^e lijn begeleiders zijn grote verschillen in de mate, het moment, en de manier waarop zij actief zijn bij de trajecten. In sommige trajecten hebben de 2^e lijn begeleiders bijvoorbeeld gedurende een periode allebei regelmatig begeleidingsgesprekken met de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), en in andere trajecten hebben zij geen enkel direct contact met de leraar in opleiding en alleen algemeen overleg met de 1^e lijn begeleider van de school over de voortgang van het traject (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel), en in sommige trajecten zijn ze helemaal niet actief (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

Hoewel bij alle trajecten een georganiseerde 1^e lijn begeleider van de opleiding

is benoemd in overzichten, zijn ze nauwelijks actief als begeleider bij het leren op de werkplek. Enkel bij vier trajecten wordt enige activiteit op een bepaald moment van deze begeleiders genoemd. En dit is dan een gevolg van afwijkende specifieke afspraken tussen school en opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo) of van bijzondere omstandigheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Simon).

Informele Begeleiders

Naast de georganiseerde begeleiding blijken er ook veelvuldig begeleidings- of ontwikkelingsrelaties te bestaan die niet zijn georganiseerd. Bij elf van de zestien trajecten wordt op enig moment informele begeleiding beschreven naast de formele begeleiding. Zittende docenten, andere werknemers in de school, of andere studenten zijn dan gedurende een deel van het traject op een dusdanige manier betrokken en ondersteunend bij het leren van een leraar in opleiding, dat dit kan worden aangemerkt als een begeleidingsrelatie. Sommige van deze relaties bestaan nagenoeg een geheel traject, andere gedurende een specifieke periode, of enkel op een bepaald moment.

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie formaliteit laat de casestudy zien dat bij alle trajecten 1^e en 2^e lijn begeleiding wordt georganiseerd en dat er personen worden genoemd die als de formele begeleiders van een leraar in opleiding worden gezien. Opmerkelijk is daarbij dat overzichten over de specifieke organisatie bij een leerwerktraject van een bepaalde leraar in opleiding kunnen verschillen tussen opleiding en school, zowel wat betreft termen waarmee de personen worden aangeduid, als het aantal personen dat als 1^e lijn begeleider wordt georganiseerd, en waar zij ondersteuning bij zullen bieden.

De 1^e lijn begeleiders van de school zijn op één na allemaal actief, waarbij er verschil is tussen begeleiders die het gehele traject erg actief zijn, en begeleiders die op sommige momenten minder actief zijn. De 1^e lijn begeleiders van de opleiding zijn overwegend niet actief in de trajecten. Waar ze wel actief zijn betreft dat momenten in een traject, en dan op grond van bijzondere omstandigheden of afspraken. De invulling van de georganiseerde 2^e lijn begeleiding kent tussen trajecten veel verschil in de mate en manier van actief zijn en binnen trajecten kan dat eveneens verschillen op verschillende momenten. Naast de formele begeleiding is er bij de meeste trajecten (elf uit zestien) ook sprake van informele begeleiding.

6.3 KEUZEVRIJHEID

Met de dimensie *Keuzevrijheid* is de mogelijkheid om te kiezen voor begeleiding, personen en/of partner bestudeerd.

Kiezen voor begeleiding

In de bestudeerde trajecten is het voor de leraren in opleiding vanuit de opleiding verplicht om een dagelijks begeleider te hebben. In de praktijk wordt daarvoor een formele 1^e lijn begeleider georganiseerd (zie §6.2). Deze wordt geacht de dagelijkse begeleider te zijn.

De tien ondervraagde formele 1^e lijn begeleiders zeggen allemaal dat zij binnen hun taakstelling op de school zelf gekozen hebben voor het begeleiderschap. Dit is als taak opgenomen in hun jaartakenoverzicht en is gefaciliteerd met toekenning van een aantal uren om aan begeleiding te besteden, en dit aantal uren verschilt tussen de begeleiders op grond van afspraken gemaakt in de specifieke samenwerking. Om deze taak uit te mogen voeren is in de samenwerkingsverbanden afgesproken dat de betreffende personen zijn gecertificeerd. Allemaal hebben ze een of meerdere cursussen of trainingen gevolgd die zijn verzorgd door een lerarenopleiding, door de school of door een commerciële partij (trainingsinstituut of kenniscentrum). Voor de keuze voor het begeleiderschap geven de begeleiders diverse redenen waarin twee elementen zichtbaar worden: *persoonlijke verrijking* en *het belang voor de continuïteit van het beroep*. Met andere woorden: ze kiezen voor het begeleiderschap omdat ze er zelf een voordeel in zien ten aanzien van hun eigen ontwikkeling of plezier, en ze vinden het belangrijk dat aankomende collega's worden begeleid en zo worden ingewijd in het beroep. Als de tijdsdruk te zwaar wordt, of een begeleider de taak niet wil uitvoeren, dan kan dit worden doorgegeven en kan er worden gestopt. Zo stopt 1^e lijn begeleider Daniëlle met begeleiden na het hier bestudeerde traject van Karel. Ze heeft andere prioriteiten en begeleiderschap komt niet goed uit (zie verslag selectie § 5.3).

Binnen de trajecten is er geen verandering in de loop van het traject wat betreft opgelegde begeleiding. De situatie zoals die zich in de start vormt wijzigt zich nergens.

Kiezen voor personen

Bij dertien trajecten is geen sprake van keuzevrijheid ten aanzien van personen: begeleiders en leraren in opleiding worden aan elkaar opgelegd. Bij drie trajecten is wel in bepaalde mate sprake van eigen keuze voor de persoon. Bij het traject Daan-Frits in enige mate, doordat de 2^e lijn begeleider op de school (Daan) bij het maken van de koppeling kiest om zelf leraar in opleiding Frits te gaan begeleiden als 1^e lijn begeleider omdat hij zichzelf, gezien vanuit de wensen van Frits, een meer geschikte begeleider vindt dan de oorspronkelijk georganiseerde begeleider. Deze keuze gaat buiten Frits om: hij is niet op de hoogte van deze wisseling. Bij twee andere trajecten (Robert-Niels; Penny-Fiona-Karin) hebben personen elkaar gekozen. Deze begeleiders en leraren in opleiding kennen elkaar al, en kiezen elkaar buiten de formele organisatie van

de begeleiding om. De afspraak voor een begeleidingsrelatie (en daarmee de leerwerkplek) wordt gemaakt en samen benaderen ze de 2^e lijn begeleiders die ervoor zorgen dat het traject een officiële status krijgt bij de lerarenopleiding, en de betreffende begeleiders worden aangemerkt als formele 1^e lijn begeleider. In deze beide gevallen was de leraar in opleiding door de opleiding gekoppeld aan een andere plek met andere begeleiders, maar dat is hiermee komen te vervallen. Opmerkelijk dat twee andere leraren in opleiding (Anneke en Emma) ditzelfde voor ogen hadden: zij hadden eveneens zelf een plaats met begeleiding geregeld, maar dit is door de opleiding niet geaccepteerd. Zij moesten zich aan de indeling van de opleiding houden. Beide leraren in opleiding hebben dat als willekeur ervaren, en waren daar boos over.

De situatie ten aanzien van de keuzevrijheid voor personen verandert nergens in de loop van een traject, er worden geen personen opgelegd tijdens een traject. Wel wordt bij het traject Penny-Fiona-Karin een tweede 1^e lijn begeleider toegevoegd, maar dat is een zelfgekozen relatie die later in het overzicht wordt ingevoerd.

Opgelegd partnerschap

Bij drie trajecten (Robert-Niels-Emma; Stefan-Noud-Esther; Stefan-Thomas-Leo) is sprake van een opgelegd partnerschap. Het betreft hier leerwerktrajecten van leraren in het derde jaar van hun opleiding. De lerarenopleiding heeft met de scholen afgesproken dat derdejaars studenten samen een traject uitvoeren onder begeleiding van één 1^e lijn begeleider. Dat deze afspraak niet altijd uitvoering vindt, blijkt uit de trajecten van derdejaars die geen partner opgelegd krijgen en alleen begeleid worden door een opgelegde 1^e lijn begeleider (Daan-Frits; Robert-Manou; Karel-Daniëlle). De gekoppelde partners kennen elkaar wel van de opleiding, maar hebben niet voor elkaar gekozen: het partnerschap is door de opleiding opgelegd. In het traject van David-Erik is ook gedurende een korte periode sprake van een georganiseerd partnerschap, als David wordt gevraagd een nieuwe collega te begeleiden. Voordat dit partnerschap start wordt Erik wel om instemming gevraagd; hij mag het partnerschap weigeren. Hij geeft daarop eigen voorwaarden aan voor dit partnerschap en die worden geaccepteerd.

Keuze voor leerwerkplek

De leraren in opleiding spreken nadrukkelijk over hun ervaringen aangaande keuzevrijheid voor de leerwerkplek. In die dertien trajecten zeggen vier leraren in opleiding dat ze het als prettig ervaren dat hun traject plaatsvindt op een school waarvoor ze hebben gekozen, en één (Els) zegt dat niet haar voorkeur voor school, maar wel voor een schooltype is gehonoreerd. Bij acht trajecten is de schoolvoorkeur volgens de leraar in opleiding niet gehonoreerd, en bij twee

trajecten daarvan zijn de leraren in opleiding hier bij de start van het traject erg boos over (Anneke; Emma). Het toegewezen leerwerktraject vindt volgens hen niet plaats op een schooltype waarmee zij ervaring willen opdoen. En zij hadden zelf al een alternatief geregeld dat volgens hen beter past bij hun behoefte. Maar dat is niet geaccepteerd.

Vrijwillig gekozen begeleiders

Bij elf van de zestien bestudeerde leerwerktrajecten is sprake van informele begeleidingsrelaties (zie § 6.2). Deze relaties hebben betekenis voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding en al deze relaties ontstaan op basis van vrijwilligheid. De leraren in opleiding ontmoeten deze personen tijdens het participeren in de dagelijkse praktijk en gaan vervolgens een relatie aan die betekenis heeft voor de eigen ontwikkeling. Sommige van deze relaties worden aangegaan op grond van een specifieke leerbehoefte. Zo gaat bijvoorbeeld Iris een relatie aan met een collega om te leren omgaan met een ‘probleemklas’ (zie traject Penny-Iris). Maar een relatie kan ook in basis een collegiale relatie zijn die betekenis heeft of krijgt voor het leren op de werkplek. Zo heeft Emma vanaf de start veel contact met een nieuwe leraar in de sectie en heeft deze relatie grote betekenis voor haar ontwikkeling (zie traject Victor-Emma). In de bestudeerde trajecten is nergens sprake van relaties die zijn opgelegd buiten de oorspronkelijke organisatie als gevolg van de afspraken om.

186

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie *Keuzevrijheid* laten de bestudeerde trajecten zien dat leraren in opleiding niet vrij zijn om te kiezen om begeleid te worden. 1^e en 2^e lijn begeleiding is verplicht en de relatie moet formeel zijn vastgelegd. De begeleiders zelf kiezen wel om begeleider te zijn, maar doorgaans niet voor de persoon die ze gaan begeleiden. Als ze dat wel doen, moet de organisatie van de begeleiding gemanipuleerd worden, en in drie van de zestien bestudeerde trajecten gebeurt dat. Ook kan een duoschap (stagepartner) opgelegd worden (drie van de zestien), en in één geval (David-Erik) is er keuzevrijheid voor een formeel tijdelijk duoschap.

Er is tussen trajecten variatie te zien ten aanzien van het zelf kiezen van de persoon. Ondanks dat de procedures in de samenwerkingsverbanden voorzien in een opgelegde koppeling (zie ook § 6.4), zijn er toch ook relaties waar de koppeling van personen berust op eigen keuze. En deze eigen keuzen worden vervolgens in de afgesproken procedure gepast (geformaliseerd), waarbij de oorspronkelijke koppeling door de opleiding komt te vervallen. Wel kunnen personen zelf kiezen voor informele begeleidingsrelaties.

6.4 KOPPELING

Met de dimensie *Koppeling* is de aanwezigheid van bewuste koppeling van personen bestudeerd.

Een georganiseerde koppeling

De koppeling van personen is in de bestudeerde trajecten geformaliseerd en bestaat uit twee elementen:

1. Koppeling van de leraar in opleiding aan een leerwerkplek (school): op de opleiding worden leraren in opleiding aan de school en daarmee aan de 2^e lijn begeleiders gekoppeld.
2. Koppeling van de leraar in opleiding aan de 1^e lijn begeleider(s) op de school: de koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de opleiding volgt als vanzelf uit de gevolgde opleiding en de vooraf beschikbare begeleiders.

In geen van de bestudeerde trajecten is sprake van enige vorm van een georganiseerde procedure om de leraar in opleiding en de begeleider(s) te matchen (bewuste koppeling), anders dan op vak.

De koppeling aan de school gebeurt op de opleiding. Leraren in opleiding kunnen een voorkeur aangeven op een lijst van beschikbare plaatsen, maar die voorkeur komt niet altijd tot uiting in de gerealiseerde koppeling (zie ook § 6.3). Bij acht trajecten is een voorkeur van een leraar in opleiding niet gehonoreerd, bij twee trajecten is de leraar in opleiding hier boos over bij de aanvang van het traject (Anke en Emma). Met de koppeling aan de school wordt de leraar in opleiding vanzelf gekoppeld aan de 2^e lijn begeleiders. Zij krijgen hun taken vanuit het samenwerkingsverband. In de bestudeerde trajecten zijn geen beschrijvingen gevonden die duiden op een procedure om de leraar in opleiding te matchen met de 2^e lijn begeleiders. Navraag op het opleidingsinstituut waar de koppeling wordt gemaakt, bevestigt deze bevinding: de koppeling komt tot stand als een logistieke handeling waar leraren in opleiding worden ingedeeld op beschikbare plaatsen. Daarbij wordt getracht rekening te houden met opgegeven voorkeur, afspraken met scholen over plaatsen, en met de enkele reisafstand tussen leerwerkplek en opgegeven thuisadres.

Verborgene Matchen

Op de school koppelen de 2^e lijn begeleiders van de school de leraren in opleiding aan de beschikbare 1^e lijn begeleiders. In de bestudeerde trajecten zijn geen beschrijvingen gevonden van op matching gerichte procedures waarbij personen op basis van bepaalde kenmerken aan elkaar worden gekoppeld. Toch is er een voorbeeld van matchen aanwezig in de bestudeerde trajecten. Deze bewuste koppeling komt niet tot stand op basis van een programma of

procedure, maar komt tot stand vanuit eigen initiatief van één van de betrokken personen zelf. 2^e lijn begeleider van de school Daan koppelt zichzelf als 1^e lijn begeleider aan Frits op basis van een match in de interesse voor het vmbo-onderwijs. Daan leest een eerste kennismakingsmail van Frits en besluit dat hij een betere match is dan de oorspronkelijk gekoppelde begeleider.

Uiteraard kan ook worden gesteld dat er sprake is van niet georganiseerd intern matchen bij de drie trajecten waar de organisatie is omzeild, en dat personen zelf een koppeling tot stand hebben gebracht (zie § 6.3). In deze drie trajecten is sprake van intern matchen dat plaatsvindt op de werkplek. De betrokkenen zorgen zelf voor een koppeling op basis van een specifieke match op zelf bepaalde elementen, waarna deze eigen keuze wordt ingepast in het bestaande begeleidingsprogramma; de zelfgekozen dagelijkse begeleiding krijgt een status gelijk aan begeleiding uit het programma. Zo koppelen Fiona en Penny, en Fiona en Karin zichzelf aan elkaar op basis van een match in persoonlijkheid en interesse. En Niels zorgt voor een koppeling aan Robert op basis van match ten aanzien van de manier van begeleiden.

Samengevat

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat er formeel in de zestien trajecten geen verschil bestaat in de koppeling, maar dat op informele wijze toch in vier van de zestien trajecten sprake is van afwijken van de bedoelde manier van koppeling. Er is daar sprake van intern matchen, dat verborgen blijft in formele beschrijvingen.

6.5 DOELEN

Met de dimensie doelen is de beoogde opbrengst van de begeleiding bestudeerd. Op 68 momenten zijn de 1^e lijn begeleiders en leraren in opleiding bevraagd over de doelen die zij op dat moment zien voor de begeleiding (zie § 5.4).

De doelen die voor begeleiding worden genoemd

Per moment kunnen de respondenten meerdere doelen voor de begeleiding noemen. Als wordt gekeken naar de doelen die op die momenten spelen dan blijkt dat in deze trajecten een bijdrage aan acquisitie het meest wordt beoogd als opbrengst van de begeleiding, en dat onderwijsverbetering het minste aan de orde is als gewenste uitkomst (zie tabel 6.1).

TABEL 6.1 Genoemde doelen per meetmoment

CATEGORIE respondenten noemen doelen t.a.v.	Aantal keren genoemd	Relatief (68 = 100%)
Acquisitie	52	76%
Transformatie	38	56%
Praktische ondersteuning	31	46%
Waarderen	30	44%
Beschermen	12	18%
Vorbereiden	9	13%
Personele voordelen	7	10%
Welbevinden	5	7%
Onderwijsvernieuwing	3	4%

Doelen bij de start

In de allereerste fase van het traject zijn de doelen die voor de begeleiding worden genoemd algemeen van aard, en worden door de respondenten meer geformuleerd als opvattingen over het doel van begeleiding in het algemeen, dan als specifieke doelen voor de bestudeerde begeleiding.

189

Wordt per moment per groep gekeken naar de genoemde doelen dan is er verschil tussen begeleiders en begeleiden ten aanzien van de verschillende momenten. De begeleiders noemen bij aanvang voornamelijk algemeen geformuleerde doelen ten aanzien van acquisitie en transformatie. De doelen bij de start van een traject worden vooral genoemd vanuit opvattingen, en waar de begeleiders bij meerdere trajecten zijn bestudeerd, noemen zij dan ook voornamelijk dezelfde algemeen geformuleerde doelen. Pas in de loop van het traject worden de doelen specifiek benoemd voor de leraar in opleiding. De leraren in opleiding noemen bij de start van het traject voornamelijk drie soorten doelen voor de begeleiding: acquisitie, praktische ondersteuning en waarderen (zie tabel 6.2). En deze laatste twee worden door de leraren in opleiding meer genoemd in de eerste twee momenten dan op andere momenten in de trajecten. De leraren in opleiding noemen bij de start van het traject voornamelijk acquisitiedoelen die volgen uit hun leerdoelen uit eerdere leerwerktrajecten. Ze willen dat de begeleider hen gaat helpen deze doelen te bereiken. Elf van de vijftien leraren in opleiding noemen bij aanvang als doel voor de

begeleiding het waarderen van hun prestaties middels een uitspraak over hun geschiktheid: ze willen bevestiging van hun capaciteiten of een uitspraak van vertrouwen in de goede afloop door de begeleider. Vier leraren in opleiding noemen dit doel niet, maar degenen die het wel noemen en in meerdere trajecten zijn bestudeerd, noemen het bij aanvang van elk traject (zie bijvoorbeeld Karel-Daniële en Karel-Kryn) en zelfs als het een nieuw traject is bij een eerdere begeleider (zie Robert-Niels).

TABEL 6.2 Genoemde doelen Leraren in opleiding bij 16 trajecten

CATEGORIE noemen doelen t.a.v.	Keer genoemd	
	1 ^e moment	2 ^e moment
Acquisitie	10	13
Transformatie	2	2
Praktische ondersteuning	9	7
Waarderen	11	7
Beschermen	0	0
Voorbereiden	0	0
Personele voordelen	0	0
Welbevinden	0	0
Onderwijsvernieuwing	0	0

Overleg over doelen

In geen van de trajecten is in de data zichtbaar geworden dat er overleg is over de doelen van de begeleiding tussen de begeleider en de leraar in opleiding. Er is wel overleg over de leerdoelen van de leraar in opleiding, maar niet over de bijdrage die de begeleiding aan dat leren moet gaan leveren. Verschillende respondenten stellen dat de doelen van de begeleiding vanzelf wel vorm krijgen in de praktijk en ook geen explicitering vooraf behoeven. Op grond van deze veronderstelling hangen de genoemde doelen voor de begeleiding steeds meer samen met de leerdoelen van de leraar in opleiding zoals die in de loop van een traject ontstaan – en voor een groot deel niet gelijk zijn aan de vooraf opgeschreven leerdoelen. Daarbij is echter verschil te zien tussen trajecten waar deze concrete leerdoelen overeenkomen of juist verschillen in de beschrijvingen van de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Er zijn trajecten waar gaandeweg veel overeenkomst ontstaat (zie bijvoorbeeld traject

Nico-Anneke) en trajecten waar gaandeweg weinig overeenkomst ontstaat in de visie op de leerdoelen voor de leraar in opleiding en de daaruit afgeleide doelen voor de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Het gebrek aan overeenstemming wordt in de betreffende trajecten expliciet beschreven als een negatieve ervaring.

Verschil tussen begeleiders

Ten aanzien van de genoemde doelen voor de begeleiding is een onderscheid te maken tussen doelen die een meer concreet karakter hebben en volgen uit de leerdoelen van de leraar in opleiding, en doelen die worden beschreven als een algemene richtlijn voor het begeleiden. Deze laatste, die vooral een beeld geven van de opvattingen, zijn vooral zichtbaar bij de 1^e lijn begeleiders waar ze bij het begeleiden van verschillende leraren in opleiding dezelfde algemene doelen noemen. Als dat nader wordt bekeken, dan kan daarin een verschil worden gezien tussen de begeleiders. Er zijn begeleiders zoals bijvoorbeeld Robert en David die voornamelijk gericht zijn op acquisitie, en er zijn begeleiders zoals Nico en Penny die voornamelijk gericht zijn op transformatie, en er is bijvoorbeeld Stefan die voornamelijk gericht is op welbevinden en praktisch ondersteunen. De betreffende 1^e lijn begeleiders beschrijven dan wel doelen die betrekking hebben op een andere centrale gerichtheid, maar die worden altijd benoemd als doelen die heel concreet volgen uit specifieke omstandigheden. Zo is Nico bijvoorbeeld vooral gericht op transformatie en noemt hij hiervoor zowel algemene als concrete doelen, en noemt hij ten aanzien van acquisitie alleen heel concrete doelen die volgen uit de leerdoelen van Anneke, van Els of van Simon. Als nog specifieker wordt gekeken naar de algemene gerichtheid dan kan worden opgemerkt dat daarbinnen bepaalde specifieke doelen meer centraal staan bij bepaalde begeleiders. Begeleiders noemen specifieke concrete doelen bij elk bestudeerd traject; je zou ze ‘stokpaardjes’ kunnen noemen. Zo noemt Robert bij alle trajecten doelen die betrekking hebben op het maken van een lesvoorbereiding. Dat ziet hij als de kern van goed leraarschap. En Nico richt zich bij elk traject op het zoeken van zwakheden in de persoonlijkheid, omdat hij van mening is dat goed leraarschap samenhangt met het zicht hebben op de eigen persoonlijkheid.

191

Verschillende doelen op verschillende momenten

Op verschillende momenten wordt een verschillende bijdrage van begeleiding beoogd. Doelen voor een bijdrage aan acquisitie en transformatie worden vaak genoemd, soms komen specifieke doelen vaker terug, soms veranderen ze van inhoud. Doelen die te maken hebben met beschermen, voorbereiden en personele kwesties worden enkel heel specifiek genoemd. Ze hebben dan een concreet verwoorde achtergrond en worden genoemd op momenten dat een bepaalde situatie speelt. De overige doelen worden op sommige momenten

genoemd, soms als algemene richting. zoals bijvoorbeeld Stefan, die vanuit zijn opvattingen doelen noemt ten aanzien van zijn welbevinden, en soms als reactie op omstandigheden, zoals Niels, die doelen voor de begeleiding noemt ten aanzien van zijn welbevinden op het moment dat hij 'niet goed in zijn vel zit'.

Samengevat

Uit bestudering van de zestien trajecten kan worden geconcludeerd dat de doelen voor de begeleiding verschil kennen per traject, en daarbij ook per moment in een traject. De doelen voor de begeleiding hangen voor een deel samen met de opvattingen van de betrokkenen. Hierbij is vooral bij de begeleiders een verschil te zien tussen personen die met de doelen voor de begeleiding vooral acquisitie centraal zetten, en zij die vooral transformatie centraal zetten. Daarnaast zijn de doelen voor de begeleiding reacties op specifieke omstandigheden, en wat er tijdens het traject gebeurt. Daarbij kan worden opgemerkt dat de leraren in opleiding bij aanvang vooral doelen zien ten aanzien van praktische ondersteuning en het waarderen van de eigen geschiktheid. Verder is er verschil tussen leerwerktrajecten waar in de loop van het traject de doelen van de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider meer gaan overeenstemmen, en trajecten waar de doelen steeds meer gaan verschillen.

6.6 CONSTELLATIE

Met de dimensie *Constellatie* is het netwerk van ontwikkelingsrelaties van de leraar in opleiding en het overleg over het traject bestudeerd. Op 68 momenten is op basis van beschrijvingen van de begeleider de constellatie in kaart gebracht.

Variatie in relaties

Bij elk leerwerktraject zijn tenminste drie personen onderdeel van de constellaties en het grootste aantal personen dat in de constellaties bij één traject is opgetekend is elf personen. Het aantal personen dat in de constellaties van een traject is vastgelegd met betrekking tot een overlegrelaties varieert tussen drie en vijf personen, en het aantal verbanden waarin wordt overlegd tussen deze personen varieert van één tot drie. Overleg tussen een 1^e lijn begeleider van de school en een 2^e lijn begeleider van de school komt het meest voor. Het totale aantal personen waarmee een leraar in opleiding binnen één leerwerktraject een ontwikkelingsrelatie aangaat varieert in de 68 bestudeerde constellaties van drie tot acht personen.

Niet alleen zijn er ten aanzien van de invulling van de constellaties verschillen tussen de trajecten, maar ook binnen de trajecten is er variatie in de constellaties. Als naar de 68 afzonderlijke constellaties wordt gekeken dan varieert

het aantal personen waarmee een leraar in opleiding een betekenisvolle relatie heeft tussen één en acht. Dus op een bepaald moment kan één van de leraren in opleiding in één van deze zestien trajecten één relatie hebben met betrekking tot zijn ontwikkeling bij het leren op de werkplek, en een andere leraar acht relaties. Deze uitersten zijn echter uitzonderlijke situaties; het aantal relaties dat betekenis heeft voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding in een leerwerktraject varieert vooral tussen drie tot vijf personen.

De georganiseerde en niet georganiseerde begeleiding

Van de formele begeleiders is de 1^e lijn begeleider van de school in elk traject op enig moment een betekenishebbende relatie. Dit geldt voor de 2^e lijn begeleider van de school in acht trajecten, en voor de 2^e lijn begeleider van de opleiding in drie trajecten. Verder is er in drie trajecten sprake van een opgelegd partnerschap, en in al deze gevallen is de partner een krachtige ontwikkelingsrelatie, maar zijn er tegelijkertijd geen informele relaties van betekenis (zie ook § 6.2). Waar wel informele begeleidingsrelaties worden aangegaan, betreft het relaties met collega-leraren in opleiding, met leraren op de werkplek, of met niet onderwijzend personeel op de leerwerkplek. In de constellaties van alle trajecten waar Nico de begeleider is, valt ten aanzien van de informele relaties in de constellatie een invloed te herkennen van de specifieke omstandigheden op de leerwerkplek. Bij alle drie de trajecten (Nico-Simon; Nico-Anneke; Nico-Els) wordt namelijk door de leraren in opleiding een krachtige ontwikkelingsrelatie beschreven met de collega met wie Nico samen het leerpleinonderwijs verzorgt, waar ook de leraren in opleiding in meedraaien. Eenzelfde invloed van de specifieke omstandigheden is bij geen van de andere situaties zichtbaar; waar meerdere trajecten onder dezelfde begeleider op dezelfde school zijn bestudeerd wordt een dergelijke overeenkomst niet zichtbaar.

193

Kracht van de relaties

De ontwikkelingsrelaties in de 68 constellaties variëren in betekenis; er zijn krachtige, zwakke en incidentele relaties (zie § 3.3.5). Er zijn relaties die het gehele traject gelijk zijn in betekenis, er zijn relaties die variëren gedurende het traject, en er zijn relaties die maar een deel van het traject van betekenis zijn. Met andere woorden: verschillende personen kunnen een verschillende relatie hebben die ook nog kan verschillen op verschillende momenten. Dit geldt voor de informele relaties die tot stand komen rond het participeren in de dagelijkse praktijk, maar ook voor de georganiseerde, ofwel formele relaties. Zo kan een formele begeleider op verschillende momenten in een traject een verschillende relatie hebben met de leraar in opleiding, bijvoorbeeld een 2^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of 1^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris) die op een bepaald moment een krachtige relatie heeft, en op een ander moment een zwak-

ke relatie. En zo kan een informele begeleider op een bepaald moment een krachtige relatie vormen, en op andere momenten geen relatie hebben met de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

Stabiliteit van een constellatie

Als wordt gekeken naar de totale variatie per traject dan kan een onderverdeling worden gemaakt in trajecten waar weinig verandering is in de constellatie en trajecten met veel variatie in de constellatie. Er is dus verschil in de stabiliteit van een constellatie; er zijn trajecten met een stabiele constellatie en trajecten met een instabiele constellatie. Bij stabiele trajecten is er geen tot een lichte variatie in de betrokken personen en de betekenis die zij hebben (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Bij deze trajecten is de 1^e lijn begeleider een constante krachtige relatie die door de leraar in opleiding wordt beschreven als de persoon die van groot belang is voor de ontwikkeling tijdens het traject. Bij instabiele trajecten (zie bijvoorbeeld traject David-Niels) is er veel variatie in de betrokken personen en vooral ook in de betekenis die de betrokkenen hebben bij een traject. In deze trajecten is de positie van de formele begeleiding ook wisselend en is de relatie met de 1^e lijn begeleider zelfs niet altijd betekenisvol voor de leraar in opleiding, terwijl die begeleider toch als actief kan worden aangemerkt.

194

Samengevat

Op grond van de zestien bestudeerde trajecten kan worden geconcludeerd dat constellaties kunnen verschillen per moment. Dat kan dus verschil binnen een traject inhouden, maar ook verschil tussen trajecten. Er kan variatie zijn in het aantal personen dat betrokken is als begeleider, en in de mate waarin personen betekenis hebben als begeleider. Bij sommige trajecten is de constellatie stabiel en bij sommige kent deze veel verandering. De formele 1^e lijn begeleider van de school is bij elk van de zestien trajecten wel als begeleidingsrelatie onderdeel van de constellatie, maar het belang van deze relaties varieert aanzienlijk per traject en ook nog soms binnen een traject. De formele algemeen begeleiders zijn soms onderdeel van de constellatie; dat kan zijn met betrekking tot overleg over de begeleiding en/of het werkplekklaren, of middels een directe relatie met de leraar in opleiding. Verder is er variatie in het aantal informele relaties dat onderdeel is van de constellaties; ook dit verschilt tussen trajecten, maar ook binnen trajecten. Deze betekenisvolle informele relaties komen voort uit contact rond het participeren in de praktijk. Daarbij lijkt er een invloed te bestaan van de structuur van de werkplek op grond van de mogelijkheden om bepaalde contacten op te doen. Ten slotte kan op grond van de bestudeerde constellaties worden opgemerkt dat de organisatie van begeleiding zorgt voor betekenisvolle relaties, maar de organisatie bepaalt slechts ten dele de daadwerkelijke constellaties. Geprogrammeerde begeleiders zijn niet altijd de krachtigste begeleiders bij het werkplekklaren, en kunnen soms zelfs geen betekenisvolle relatie hebben met de leraar in opleiding.

6.7 EXPERTISE

Met de dimensie *Expertise* is bestudeerd wie in de begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied.

Begeleider als expert

Van expertise worden verschillende vormen genoemd en deze worden vooral toegekend aan de begeleiders. Alle 1^e lijn begeleiders worden, tijdens de trajecten door de leraren in opleiding en door de begeleiders zelf, gezien als beroepsexpert. En deze expertise is volgens de respondenten bij alle trajecten van belang voor de begeleiding. De 1^e lijn begeleider wordt niet bij alle trajecten gezien als een expert op het vak. Dat kan zijn omdat deze zichzelf ook niet als vakexpert presenteert, omdat de vakexpertise geen rol speelt in de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits) of omdat de vakexpertise van de begeleider een ander vak betreft en zodoende ook geen rol speelt in de begeleiding (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Waar de 1^e lijn begeleider wel als vakexpert wordt gezien, is deze expertise ook niet altijd een belangrijk onderdeel van de begeleiding, omdat de begeleiding zich bijvoorbeeld niet zozeer richt op de vakmatige kant van het leraarsberoep maar meer op persoonlijke ontwikkeling (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

De begeleidings-expertise van de 1^e lijn begeleider wordt door de begeleiders zelf vooral genoemd als een gevolg van de certificering: de cursus maakt dat ze zichzelf als expert zien. De leraren in opleiding noemen deze expertise een vanzelfsprekendheid, zij verwachten dat de 1^e lijn begeleider een expert is in begeleiden. De 1^e lijn begeleiders worden ook als expert in de omgeving gezien; een expertise die vooral in het begin van het traject centraal staat waar de begeleiding bestaat uit het wijzen van de weg in de organisatie (zie beschrijving functie gastheer in § 5.3.10 en § 7.11). Tenslotte wordt bij sommige begeleiders gesproken over levensexpertise (zie bijvoorbeeld traject Nico en Penny). Deze expertise speelt vooral bij privé zaken en bij twijfel over de geschiktheid van de leraar in opleiding.

De leraar in opleiding als expert

De leraren in opleiding worden alleen in sommige trajecten als expert gezien en dat betreft enkel vakexpertise. Het kan dan een specifieke expertise ten aanzien van een onderwerp betreffen. Zo worden bijvoorbeeld Leo en Thomas als expert beschouwd in kunstzinnige expressie met behulp van nieuwe media, en zetten zij die expertise in bij de lesprojecten die ze verzorgen (zie traject Stefan-Leo-Thomas). Deze expertise is via die weg onderdeel van de begeleiding. Maar de leraar in opleiding kan ook worden gezien als expert in het vak. Zo wordt Karel gezien als meer expert in het vak natuurkunde dan zijn begeleider Daniëlle. Zij wil juist van Karel leren, heeft de wens dat hij zijn expertise

inzet en deelt (zie traject Daniëlle-Karel). Beide ervaren dat dit niet tot stand te komt, wat leidt tot onvrede bij beiden. Verder kan er ook verschil bestaan in de mening over het bestaan van vakexpertise van de leraar in opleiding. Zo ziet Niels zichzelf als expert in het verzorgen van lessen in het Engels, maar delen zijn begeleiders Robert en David deze veronderstelling niet (zie traject Robert-Niels-Emma en traject David-Niels).

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie expertise kan worden opgemaakt dat doorgaans de 1^e lijn begeleider als expert wordt gezien, maar dat er verschil bestaat in de inhoud van die expertise en de manier waarop deze wel of niet wordt gezien als onderdeel van de begeleiding van een leerwerktraject. Deze verschillen in expertise van de begeleiders worden gezien als vaststaande kenmerken van de persoon, deze bezitten een bepaalde expertise die tijdens het traject wordt ingezet. De mate waarin een bepaalde expertise wordt ingezet lijkt te worden ervaren als het gevolg van de mate waarin een expertise van belang is tijdens het traject. De leraren in opleiding worden in deze trajecten alleen in sommige gevallen gezien als expert, en dan enkel in het vak of in een onderdeel daarvan.

6.8 CONTACT

Met de dimensie *Contact* is bestudeerd wanneer, waar en hoe leraar in opleiding en begeleider(s) elkaar ten behoeve van begeleiding ontmoeten.

Georganiseerd contact

De leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school zijn regelmatig geïnterviewd gedurende het traject en in elk interview is gevraagd naar het verloop van het contact. Uit bestudering van die beschrijvingen blijkt dat er bij alle zestien trajecten de afspraak is dat er ten behoeve van de begeleiding van het werkplekleren één lesuur per week wordt ingeroosterd voor contact tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school. Bij vijftien van de zestien trajecten is deze afspraak uitgevoerd, en is er bij de start van het traject elke week een uur ingeroosterd voor de begeleiding. Alleen in het traject Penny-Fiona-Karin is dit niet het geval; daar wordt het maken van deze afspraak overgelaten aan de betrokkenen zelf.

Als wordt gekeken naar het gebruik van deze georganiseerde contactmomenten, dan worden verschillen *tussen*, maar ook *binnen* trajecten zichtbaar. Bij zeven trajecten wordt het voor begeleiding ingeroosterde uur ook gedurende het gehele traject gebruikt (zie bijvoorbeeld traject Daan Frits). Bij vijf trajecten neemt het gebruik van het georganiseerde contactmoment gedurende het traject af (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els), waarbij het in de laatste periode het gebruik zelfs helemaal kan verdwijnen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In vier trajecten wordt het ingeroosterde moment nauwelijks tot helemaal niet gebruikt (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels).

Niet georganiseerd contact

Het contact tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding vindt niet alleen op het georganiseerde moment plaats. Er kan ook contact zijn op momenten rondom het lesgeven, contact in de pauzes of in tussenuren, er kan naar aanleiding van een specifieke behoefte een speciaal contactmoment worden afgesproken, en is er de mogelijkheid van contact via e-mail. In de zestien bestudeerde trajecten heeft elke relatie tussen een 1^e lijn begeleider van de school en een leraar in opleiding een eigen combinatie van de manieren van contact, de frequentie van dit contact, en de mate waarin dit contact is afgezonderd van leerlingen of collega's. Zo kan er bijvoorbeeld gedurende het gehele traject dagelijks contact zijn tussen begeleider en leraar in opleiding en vindt dit contact op diverse manieren plaats (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke), en er kan geen enkel ander contact zijn dan afgezonderd in een lokaal op de wekelijks ingeroosterde momenten (bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). In tegenstelling tot bij het gebruik van het georganiseerde vaste contactmoment, is er ten aanzien van de andere manieren van contact en hun frequentie van voorkomen, geen overeenkomstige toe- of afname zichtbaar. Er is geen patroon zichtbaar in het niet georganiseerde contact.

Verschillen

Binnen elk traject is er een eigen combinatie van manieren en van de frequentie van contact tussen begeleiders en leraren in opleiding. Er zijn trajecten waar een begeleider en een leraar in opleiding regelmatig contact hebben op het ingeroosterde moment en daarnaast ook dagelijks contact hebben rond het onderwijs en in de pauzes (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). Er zijn trajecten waar dagelijks veel contact is rond het verzorgen van het onderwijs, in de pauzes en tussenuren, en waar het contact op de ingeroosterde momenten afnemen als het traject vordert (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els). Er zijn trajecten waar alle contact in de pauzes en tussen de lessen door plaatsvindt (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). En er zijn trajecten waar enkel wekelijks contact is op ingeroosterde momenten (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Maar niet alleen kan er verschil zijn tussen de trajecten, ook binnen één traject kan de manier en frequentie van het contact verschillen. Er kan op een bepaald moment bijvoorbeeld regelmatig persoonlijk contact zijn, en op een volgend moment voornamelijk contact zijn per e-mail (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In de trajecten waar twee leraren in opleiding tegelijkertijd worden begeleid door dezelfde 1^e lijn begeleider van de school, kan de manier en frequentie van het contact daarbij ook nog verschillen tussen de beide relaties. Zo heeft begeleider Stefan op een bepaald moment in het traject op verschillende manieren vaak contact met Esther, en op datzelfde moment weinig contact met Noud (zie traject Stefan-Noud-Esther).

Contact met overige formele begeleiders

Naast contact tussen de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider van de school, wordt in de data ook contact met de andere formele begeleiders beschreven. Het betreft contact in verband met beoordeling (verder toegelicht in § 6.13), en contact gericht op het vervullen van een specifieke taak (zie § 6.11), zoals bijvoorbeeld het welkom heten in de school. In vier van de zestien trajecten is er sprake van een periode waarin er regelmatig contact is tussen een leraar in opleiding en de 2^e lijn begeleider van de school, en in één traject ook met de 2^e lijn begeleider van de opleiding. Opvallend is daarbij dat dit contact voortkomt uit de constatering dat er een probleem is in het traject. Zo functioneert in één traject de relatie met de 1^e lijn begeleider niet goed (zie traject David-Niels), en zijn er in andere trajecten zorgen over de prestaties van de leraar in opleiding (zie traject Robert-Niels en traject Victor-Emma). In al deze situaties is gedurende een bepaalde periode, op initiatief van de betreffende 2^e lijn begeleiders, elke week een georganiseerd contactmoment waar de leraar in opleiding en deze begeleiders gedurende een lesuur afgezonderd spreken over de ontwikkeling van de leraar in opleiding.

Contact met informele begeleiders

Naast het contact als gevolg van de georganiseerde begeleiding, wordt er door de leraren in opleiding ook veelvuldig verteld over contact met informele begeleiders (vgl §6.2 en § 6.6). Hoewel over dit contact niet systematisch data zijn verzameld, kan op basis van de analyse van de trajecten wel worden gesteld dat contact per informele relatie op verschillende manieren kan plaatsvinden met een verschillende frequentie. Zo kan er bijvoorbeeld tijdens de duur van een traject dagelijks in pauzes en tussenuren contact zijn met een collega in de sectie over alle ervaringen en ontwikkelingen (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Kan er tijdelijk heel intensief afgezonderd contact zijn op speciaal afgesproken momenten (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). En er kan op een bepaald moment in een traject contact zijn middels een aantal speciaal ingeplande gesprekken met een afdelingsleider over het omgaan met een bepaalde klas (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Samengevat

Samenvattend kan worden opgemaakt dat in deze zestien leerwerktrajecten een leraar in opleiding op verschillende momenten op verschillende manieren met een verschillende frequentie met verschillende personen contact kan hebben ten behoeve van zijn ontwikkeling tijdens het werkplekleren. In al deze leerwerktrajecten - op één na - is voor de 1^e lijn begeleiding van de school een vast contactmoment ingeroosterd. Het gebruik en de betekenis van dit georganiseerde moment verschilt echter. Het kan het meest belangrijke contactmoment in een traject zijn, het kan een van de vele manieren van contact in een traject zijn, maar het kan ook niet worden gebruikt.

6.9 ONDERWERPEN

Met de dimensie *Onderwerpen* is bestudeerd wat in de begeleidingsgesprekken wordt besproken.

Bij de start

In alle trajecten is bij de start van het traject de gang van zaken op de school het meest besproken onderwerp. De begeleider vertelt – al dan niet als reactie op vragen – hoe het er op de school aan toe gaat, wat daar van een leraar wordt verwacht en hoe in de sectie het onderwijs wordt verzorgd. Gaandeweg het traject raakt de leraar in opleiding steeds meer bekend met de gang van zaken en is dit alleen nog gespreksonderwerp als er specifieke vragen zijn naar aanleiding van ervaringen of nog uit te voeren (les)activiteiten (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els).

Als het traject gaat lopen

Als het traject gaat lopen worden de prestaties van de leraar in opleiding meer een centraal onderwerp van gesprek. In sommige trajecten gebeurt dit aan de hand van vooraf gemaakte reflecties (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), en bij andere trajecten als reactie op het uitwisselen van ervaringen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). Met name in de ingeroosterde contactmomenten wordt vaak ingegaan op de prestaties, terwijl in het overige contact vaak vragen over de praktijk en tips aan de orde zijn. Opdrachten van de opleiding zijn niet vaak onderwerp van de begeleidingsgesprekken en als ze worden besproken is het doorgaans in verband met een goedkeuring die de 1^e lijn begeleider van de school moet geven of vanwege tips over de aanpak of mogelijkheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). De leerdoelen van de leraar in opleiding zijn geen vast voorkomend onderwerp van gesprek, tenminste niet in termen van expliciet benoemen. Dat gebeurt vooral in gesprekken rond de beoordelingsmomenten (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of als er specifieke problemen zijn (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

De persoonlijkheid van de leraar in opleiding is in bijna alle trajecten op enig moment onderwerp van de begeleidingsgesprekken. Maar daarbij is een groot verschil tussen trajecten waar de persoonlijkheid een centraal onderwerp van de begeleidingsgesprekken is (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke) tegenover trajecten waar het onderwerp alleen besproken wordt als het volgt uit problemen (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels).

Kletsen

Tenslotte kan er onderscheid worden gemaakt tussen trajecten waar wel en trajecten waar geen informele uitwisseling is tijdens begeleidingsmomenten. Met andere woorden: er zijn trajecten waar tijdens begeleidingsgesprekken wordt gekletst, en er zijn trajecten waar enkel zakelijke onderwerpen worden

besproken. Zo zijn er trajecten waar inhoudelijke onderwerpen, ditjes en datjes, en privésituaties naast elkaar en door elkaar worden besproken (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin) en er zijn trajecten waar gesprekken zich beperken tot onderwerpen die te maken hebben met de school, het beroep, of het leren van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Waar ook informele onderwerpen worden besproken tijdens de begeleiding noemen de respondenten een goede en ontspannen sfeer van de gesprekken, en verwijzen ze bijvoorbeeld naar 'gezelligheid' en 'humor' als kenmerken van deze gesprekken.

Samengevat

Na bestudering van de gespreksonderwerpen bij de zestien leerwerktrajecten kan worden opgemaakt dat er ten aanzien van de onderwerpen variatie is tussen trajecten en binnen trajecten. In het begin is de gang van zaken vooral onderwerp van gesprek, later ook de prestaties van de leraar in opleiding en de persoon. Verschil tussen trajecten is zichtbaar in de focus in de gesprekken over de prestaties: meer over acquisitie of over transformatie. En er is een verschil in de mate waarin informele zaken onderwerp zijn van gesprek; in sommige trajecten wordt er ook gekletst, in sommige niet.

6.10 STURING

Met de dimensie *Sturing* is bestudeerd wie of wat op welk moment waarop in de begeleiding stuurt.

Verschillen in sturing

In de bestudeerde trajecten wordt op verschillende momenten op verschillende zaken gestuurd. De meest voorkomende sturing heeft betrekking op de (leer)activiteiten voor de leraar in opleiding, en op de wijze en het verloop van het contact tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. In elk traject sturen zowel de leraren in opleiding als de 1^e lijn begeleiders van de school op één of meerdere gebieden. In vier trajecten wordt ook op momenten sturing door de 2^e lijn begeleider van de school genoemd; deze stuurt dan op leerdoelen of op (leer)activiteiten. In drie trajecten wordt op een bepaald moment sturing op leerdoelen of (leer)activiteiten door de 2^e lijn begeleider van de opleiding genoemd.

De sturing binnen een traject kent in geen van de bestudeerde trajecten een constante verdeling tussen een 1^e lijn begeleider van de school, en een leraar in opleiding. In de loop van een traject is er een steeds andere invulling van de sturing. Zo kan bijvoorbeeld op een bepaald moment een 1^e lijn begeleider aan de leraar in opleiding opdrachten geven voor bepaalde activiteiten en dat op andere momenten niet doen (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits) of kan bij-

voorbeeld een leraar in opleiding op een bepaald moment het initiatief nemen om eigen prestaties te bespreken, en dat op andere momenten niet doen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris).

De sturing door verplichte opdrachten

In vijf trajecten wordt op een bepaald moment met betrekking tot de invulling van de begeleiding een vorm van sturing beschreven die voortkomt uit verplichte opdrachten of (leer)activiteiten; deze bepalen dan voor een deel de invulling van de begeleiding. In twee trajecten betreft het verplichte activiteiten die zijn opgelegd door de school en in drie trajecten verplichte opdrachten van de lerarenopleiding. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze sturing telkens wordt beschreven vanuit een negatief sentiment (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). De opdrachten worden dan ervaren als zeer dwingend (en dus sturend), maar niet als relevant voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding of zelfs passend bij de dagelijkse gang van zaken. Uit beschrijvingen van de afspraken tussen school en lerarenopleiding, uit opmerkingen in de interviews en uit de stageplannen van de leraren in opleiding, blijkt echter dat er in alle bestudeerde trajecten sprake is van door de opleiding verplichte opdrachten die moeten worden uitgevoerd tijdens het werkplekleren. In elf trajecten wordt dit door de respondenten niet genoemd in relatie tot de invulling van de begeleiding. De verplichte opdrachten en activiteiten staan daar dus naast de begeleiding, en zijn enkel onderdeel van de begeleiding in de vorm van een gespreksonderwerp op initiatief van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris).

201

De sturing door beoordeling

In acht trajecten wordt door de leraar in opleiding beschreven dat de beoordeling op enig moment het handelen in de begeleiding stuurt (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). Deze vorm van sturing van hun gedrag speelt vooral een rol in het begin van een traject, waar leraren in opleiding beschrijven hoe zij bepaalde wensen, zwakheden of opvattingen niet kenbaar maken, of bepaalde zaken niet of juist wel doen in de begeleiding, om zo een eventueel negatief effect op hun beoordeling te voorkomen. De aanwezigheid van deze vorm van sturing lijkt samen te hangen met duidelijkheid over de verwachtingen van de begeleiding en daaraan gekoppeld een inschatting van de beoordeling. Zodra deze duidelijkheid aanwezig is – als studenten zeggen dat ze een goed idee hebben van wat de 1^e lijn begeleider van ze vindt – wordt deze vorm van sturing niet meer genoemd. Waar deze vorm van sturing op later momenten in het traject (nog steeds) een rol speelt, is dan sprake van onduidelijkheid over het oordeel van de 1^e lijn begeleider van de school (zie bijvoorbeeld traject Danielle-Karel).

Gedeelde sturing

In sommige trajecten is op enig moment sprake van gedeelde sturing (zie bijvoorbeeld traject David-Erik). De invulling van de activiteiten of de invulling van het contact volgen dan uit een overeenstemming tussen partijen op grond van overleg en onderhandeling. Dit komt echter weinig voor, er worden vooral situaties beschreven waar de leraar in opleiding en de 1^e lijn begeleider beiden op een bepaald moment sturend zijn op verschillende gebieden, of op eenzelfde gebied maar dan wel op verschillende specifieke zaken. Zo komt bijvoorbeeld regelmatig voor dat de 1^e lijn begeleider stuurt naar bepaalde specifieke doelen die hij voor ogen heeft, en dat tegelijkertijd de leraar in opleiding zelf in de begeleiding stuurt naar andere specifieke eigen doelen (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

Sturing als instrument

Ten aanzien van het meer of minder sturen zeggen sommige begeleiders dat zij sturing zien als een middel om een beoogde uitkomst te bereiken. Met andere woorden: zij zeggen de manier en mate van sturen bewust te kiezen als een instrument in de begeleiding. Dit wordt uitgebreid beschreven bij situaties waar de begeleiders van mening zijn dat de ontwikkeling van de betreffende leraar in opleiding een bepaalde richting op moet gaan, en dat daardoor een specifieke invulling van sturing nodig is. Dat kan betekenen dat er bewust sterk gestuurd wordt op een bepaald onderdeel of dat er juist gekozen wordt om helemaal niet te sturen op een bepaald gebied. Zo stuurt begeleider Victor vanaf een bepaald moment sterk op de leerdoelen, de leeractiviteiten en op wat besproken wordt tijdens het begeleiden van Emma. Hij is van oordeel dat zij zich moet ontwikkelen op het klassenmanagement en dan vooral ook in het zien dat zij zich daarop moet ontwikkelen. Hij geeft haar daarom observatieopdrachten, legt leraarsgedrag op, en zet dit centraal in de begeleidingsgesprekken (zie traject Victor-Emma). En begeleider Daniëlle stuurt juist niet omdat ze vindt dat Karel meer initiatief moet nemen in de begeleiding (zie traject Daniëlle-Karel).

Samengevat

Op verschillende momenten wordt in de begeleiding door verschillende zaken of personen gestuurd. De verdeling en invulling van sturing varieert binnen trajecten en daarmee ook tussen trajecten. De leraar in opleiding en begeleider sturen doorgaans beiden op een verschillend onderdeel, maar van gedeelde sturing is slechts sprake in enkele beschreven situaties. De beoordeling stuurt op sommige momenten de invulling van begeleiding doordat de leraar in opleiding zich zo strategisch mogelijk probeert te gedragen. De invloed van verplichte opdrachten of activiteiten op de georganiseerde begeleiding bij de bestudeerde trajecten lijkt nihil, en in de gevallen waar deze wel als sturend voor de begeleiding worden ervaren, is die ervaring niet positief.

6.11 FUNCTIES

Met de dimensie *Functie* is de rol bestudeerd die de begeleiding speelt bij het werkplekleren van een leraar in opleiding. Voor het bestuderen van de zestien trajecten zijn vier functies van begeleiding onderscheiden op basis van beschrijvingen van handelingen en de genoemde betekenis van die handelingen. De vier functies zijn: gastheer, leermeester, rolmodel en raadgever (zie toelichting H3).

De functie van leermeester

De functie leermeester wordt het meeste beschreven (trefwoorden: onderwijzen, uitdagen, feedback geven); in elke georganiseerde relatie tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding wordt deze op enig moment vervuld. De functie krijgt voornamelijk vorm middels het geven van feedback, schriftelijk maar vooral mondeling. De invulling van de functie kent soms een modelmatige dialoogvorm (bijvoorbeeld fasen reflectiecirkel doorlopen), maar krijgt vaker de vorm van een gesprek. Het uitvoeren van de functie kan zich ook tot een minimale invulling beperken tot bijvoorbeeld alleen feedback op producten via e-mail (zie bv traject Penny-Iris). Verschil in het vervullen van de functie van leermeester in de verschillende trajecten zit in de manier van het invullen van de functie. De 1^e lijn begeleider van de school vervult bijna altijd deze functie, en anders is er op elk moment in elk traject wel iemand die de functie van leermeester vervult. Als dat de georganiseerde 1^e lijn begeleider niet is (zie bijvoorbeeld einde van traject traject David-Niels), dan is er wel een 2^e lijn begeleider of anders een informele begeleider die als zodanig een bijdrage levert.

Ten aanzien van het vervullen van de functie van leermeester worden door de betrokkenen in sommige trajecten problemen beschreven. Zo botsen begeleider Daniëlle en leraar in opleiding Karel over de invulling (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) en ervaart bijvoorbeeld begeleider Penny problemen met het vorm geven aan deze functie als gevolg van tijdgebrek (zie traject Penny-Iris).

De functie Gastheer

In elk traject vervult de 1^e lijn begeleider de functie van gastheer. Deze functie wordt bij de start van elk traject beschreven en bestaat dan vooral uit het wijzen van de weg in de dagelijkse praktijk en de organisatie (roosters, boeken, personen, klassen etcetera). In sommige trajecten wordt deze functie bij de aanvang gedeeltelijk samen met de 2^e lijn begeleider van de school uitgevoerd (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels). De invulling van deze functie kan verschillen tussen verschillende begeleiders: zij hebben elk een eigen manier van iemand de weg wijzen in de organisatie. Zo overhandigt de ene begeleider een speciaal voor leraren in opleiding opgesteld document waarin alle informatie

thematisch staat geordend (bijvoorbeeld begeleider David) en beantwoordt een ander voornamelijk vragen als ze er zijn (bijvoorbeeld begeleider Nico). Waar de functie van gastheer later in het traject wordt beschreven betreft het of het beschermen van de leraar in opleiding of het introduceren van de leraar in opleiding in de organisatie. Het beschermen gebeurt omdat er in de organisatie zaken niet goed gaan, of omdat de organisatie of de opleiding teveel vraagt van de leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin). Het introduceren later in een traject gebeurt in het kader van een eventuele (latere) aanstelling. De 1^e lijn begeleider van de school is dan erg positief over de leraar in opleiding, en deze laatste wil ook graag op de school gaan werken. De leraar in opleiding wordt dan als kandidaat naar voren geschoven voor mogelijke vacatures (zie traject David-Erik), of de begeleider praat met leidinggevendenden over mogelijkheden creëren om iemand te behouden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke).

De functie rolmodel

De functie van rolmodel wordt niet in elk traject vervuld. Soms wordt door de leraren in opleiding niemand als zodanig ervaren (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo). Soms functioneert een 1^e lijn begeleider veelvuldig als rolmodel (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits), soms zijn het zittende collega's (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els) en soms ook andere leraren in opleiding die als rolmodel fungeren (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). De functie krijgt heel soms vorm middels observatie van een persoon, maar vooral in gesprekken waarbij een begeleider vertelt over zijn manier van handelen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin), of over zijn visie op bepaalde zaken zoals bijvoorbeeld de organisatie of het leren van leerlingen (zie bijvoorbeeld traject Daan-Frits).

De functie van raadgever

De functie van raadgever krijgt in de bestudeerde trajecten met name vorm in emotionele ondersteuning, en wordt in beschrijvingen in de data altijd gekoppeld aan een behoefte van de leraar in opleiding. Deze behoefte kan samenhangen met zware problemen, maar het kan zich ook beperken tot stoom afblazen. De behoefte aan emotionele ondersteuning bestaat niet bij elke leraar in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo) en lijkt ook niet mogelijk in elke relatie: zo is volgens begeleider Kryn en leraar in opleiding Karel hun relatie bijvoorbeeld niet geschikt voor het vervullen van deze functie (zie traject Kryn-Karel).

Functies bij georganiseerde begeleiding

Binnen één traject kan er verschil zijn in de combinatie van functies die de georganiseerde 1^e lijn begeleiding van de school vervult. Daarbinnen kan de invulling van dezelfde functies ook weer van moment tot moment verschillen. Zo kan bijvoorbeeld de uitvoering van de functie van leermeester op een bepaald moment uit andere handelingen en een andere intensiteit bestaan dan op een ander moment in dat traject. Zo geeft Penny bij aanvang regelmatig mondeling feedback op de dagelijkse ervaringen van Iris, en later in het traject vooral feedback per e-mail op producten (zie traject Penny-Iris). Op een gelijke wijze bestaat er ook verschil tussen de verschillende georganiseerde begeleiders: door de ene begeleider wordt een functie anders ingevuld dan door een andere begeleider. Zo vervult 1^e lijn begeleider Kryn de functie van leermeester door vaak feedback aan Karel te geven tussen de lessen door aan de hand van wat hem toevallig opvalt, en vervult de 2^e lijn begeleider van de school de functie van leermeester door middels stappen steeds dieper in te gaan op de prestaties van Karel (zie traject Kryn-Karel). Waar een begeleider tegelijkertijd twee leraren in opleiding begeleidt, kan deze begeleiding bij twee leraren in opleiding verschillende functies hebben. Zo vervult begeleider Stefan op een bepaald moment een andere functie als begeleider van Esther, dan als begeleider van Noud (zie traject Stefan-Noud-Esther). De functies die de georganiseerde begeleiders vervullen in een traject kunnen van moment tot moment verschillen, en daarmee ontstaat er ook een verschil tussen trajecten.

205

Functies van informele begeleiders

De bevindingen ten aanzien van de dimensie *Constellatie* (zie §6.6) laten zien dat verschillende personen een begeleidende rol kunnen spelen in een traject. De dimensie *Functie* laat daarbij verschillen zien in de functies die door deze verschillende personen kunnen worden vervuld. De functies die in een traject worden vervuld hebben een verband met de relaties in een traject. Het betekent dat op een bepaald moment in een traject verschillende personen dezelfde functie kunnen vervullen als begeleider van een leraar in opleiding, en dat op dat moment ook nog andere functies kunnen worden vervuld in andere begeleidingsrelaties (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Samengevat

In de bestudeerde trajecten is er verschil in de combinatie van functies die met de begeleiding worden vervuld en in de manier waarop functies worden ingevuld. De functie van leermeester wordt altijd door iemand vervuld; de functie van gastheer wordt in elk traject op enig moment ingevuld; en de functies van rolmodel of psychosociaal ondersteuner zijn niet in elk traject aangetroffen. In de begeleiding door de 1^e lijn begeleider worden de meeste functies uitgevoerd, maar daarnaast kunnen een of meerdere functies ook worden uitgevoerd door

andere, formele of informele relaties. Het totaalbeeld van de functies verschilt op momenten in elk traject, en daarmee ook tussen trajecten.

6.12 BEOORDELEN

Met de dimensie *Beoordelen* is de formele beoordeling van het traject en de uitkomst daarvan bestudeerd. In de zestien leerwerktrajecten zijn eenendertig formele beoordelingen uitgevoerd, die op deze dimensie zijn geanalyseerd.

Afspraken

Bij alle zestien trajecten zijn afspraken tussen school en opleiding over de beoordeling van de ontwikkeling van de leraar in opleiding tijdens het leerwerken. Er is een beoordelingsformulier op basis van de zeven SBL-competenties (SBL, 2011). Daarbij is een te volgen procedure beschreven door de opleiding. De afspraak is dat er een tussen- en een eindbeoordeling is. In alle trajecten is de afspraak dat de 2^e lijn begeleiders bij de beoordeling zijn betrokken, en in vijftien van de zestien trajecten wordt de 1^e lijn begeleider van de school vooraf genoemd als de beoordelaar die de formele beoordeling(en) schrijft. Deze beoordeling dient dan als uitgangspunt voor de beoordeling van het werkplekklaren als onderdeel van de opleiding. Enkel het traject Victor-Emma vindt plaats op een school waar in de samenwerking is afgesproken dat de 1^e lijn begeleider van de school formeel geen beoordelaar is. Deze afspraak wijkt daarmee af van die bij de andere trajecten, en dit is voor leraar in opleiding Esther niet duidelijk. Tot de eerste evaluatie blijkt zij niet op de hoogte van deze afwijkende afspraak. De 1^e lijn begeleider van de school blijkt in dit traject echter toch indirect betrokken te zijn bij de beoordeling. De beoordelaar overlegt met hem over de uitkomst voorafgaand aan het beoordelingsgesprek, en hij is ook bij de beoordeling aanwezig.

Personen betrokken bij beoordeling

In de zestien trajecten zijn er vijftien officiële tussenevaluaties geweest – alleen in het traject Penny-Fiona-Karin was er geen – en zestien eindevaluaties. Ondanks de grote overeenstemming in de afspraken over wie een evaluatie uitvoeren (2^e lijn begeleider + 1^e lijn begeleider van de school), zijn bij de 31 bestudeerde beoordelingen zes verschillende situaties te zien (zie tabel 6.3). Bij acht trajecten verschilt daarbij de samenstelling van de beoordelaars bij de tussenevaluatie met die bij de eindevaluatie.

TABEL 6.3 Samenstelling beoordelingsgroep bij evaluaties

Bij	Tussenevaluatie	Eindevaluatie	Totaal
Alleen 1 ^e lijn school	4	5	9
1 ^e lijn + 2 ^e lijn school	2	1	3
1 ^e lijn school + 2 ^e lijn opleiding	3	3	6
1 ^e lijn school + 1 ^e lijn opleiding	4	4	8
Alleen 2 ^e lijn school	0	2	2
2 ^e lijn school + teamleider school	1	0	1
1 ^e + 2 ^e lijn school + 2 ^e lijn opleiding	1	1	2
TOTAAL AANTAL	15	16	31

Verloop beoordeling

Uit de beschrijvingen van het verloop van de beoordeling kan worden opge-
maakt dat degene die de beoordeling uitvoeren (invullen formulier + houden
gesprek), niet altijd alleen handelen. Andere personen kunnen indirect bijdra-
gen aan de beoordeling door overleg vooraf. Er zijn negen beoordelingen die
alleen door de 1^e lijn begeleider van de school worden uitgevoerd, maar bij
slechts drie daarvan is er geen enkel overleg vooraf over de uitkomst met een
andere betrokkene (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). In de andere zes geval-
len overlegt de 1^e lijn begeleider vooraf met een andere betrokkene zoals een
sectiegenoot (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els) of een van de andere formele
begeleiders (zie bijvoorbeeld traject Robert-Noëlle). In vier trajecten – bij bege-
leiders Nico en Stefan – zijn 1^e lijn begeleiders van de opleiding betrokken bij
de beoordeling; de 2^e lijn begeleiders spelen dan geen rol. Een duidelijke re-
den voor het afwijken van de procedures is niet af te leiden uit de beschikbare
data. Bij navraag tijdens de membercheck, bleek dat dit afwijkende afspraken
zijn op initiatief van de opleidingen, en dat de 2^e lijn begeleiders de beoorde-
ling in deze gevallen wel volgen.

Uitkomst beoordelingen

Van de 31 formele beoordelingen zijn er 24 voldoende. Eén traject heeft een
onvoldoende beoordeling bij de tussenevaluatie, twee trajecten hebben dan
een twijfel als oordeel. Vier van de zestien trajecten kennen een onvoldoen-
de eindbeoordeling. De beoordelingen die niet voldoende zijn, leveren veel
emoties op bij zowel de leraar in opleiding als de begeleider. De betreffende

leraren in opleiding zijn het niet altijd eens met de negatieve beoordelingen (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels) en de begeleiders vertellen dat ze het moeilijk vinden om een niet voldoende beoordeling te geven (zie bijvoorbeeld traject Danielle-Karel). In één traject (traject Victor-Emma) heeft de leraar in opleiding ook succes in haar opstand tegen de negatieve beoordeling, daar zet de opleiding – buiten medeweten van de school blijkt uit de membercheck – de onvoldoende beoordeling om in een voldoende beoordeling op basis van een extra inspanning van Emma na het traject (extra reflectieverslag). In één traject wordt een beoordeling uitgesteld (traject Robert-Niels). Alle beoordelaars zijn dan al voordat de beoordeling daadwerkelijk plaatsvindt van mening dat de beoordeling onvoldoende zal zijn en besluiten de tussenbeoordeling uit te stellen tot het moment dat ze verwachten dat de beoordeling wel voldoende zal zijn.

Functie van beoordeling

In toelichting op de beoordeling van de 1^e lijn begeleiders van de school blijkt dat deze niet alleen kan verschillen ten aanzien van de gevolgde procedure en de uitkomst, maar er is ook verschil in de manier waarop de beoordeling door de begeleiders wordt gezien als een instrument in de begeleiding. In de interviews geven de begeleiders twee soorten van overwegingen als toelichting op hun beoordelingen. Er zijn overwegingen die betrekking hebben op de wens om met de beoordeling zo objectief mogelijk de stand van zaken vast te leggen (vgl. summatieve beoordeling). En er zijn overwegingen om met de beoordeling invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van de leraar in opleiding (vgl. formatieve beoordeling). Bij dit laatste wordt bijvoorbeeld de beoordeling getemperd (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel) of juist verhoogd (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels) op ideeën over effect op de motivatie van de leraar in opleiding. De wens om tot een objectieve beoordeling van de stand van zaken te komen betekent overigens niet altijd dat de beoordelaar zoekt naar een objectieve weging van geobserveerd leraarsgedrag: er worden niet altijd standaarden gehanteerd van leraarsgedrag dat minimaal op een bepaalde manier getoond moet worden. Regelmatig wordt de beoordeling ook toegelicht met een observatie van groei. Het gaat dan niet over wat een leraar in opleiding precies kan, weet of doet, maar over de mate waarin hij tijdens het traject volgens de beoordelaars is gegroeid (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels); een voldoende beoordeling staat dan voor een idee van voldoende waargenomen ontwikkeling.

Samengevat

Ten aanzien van de dimensie *Beoordelen* kan worden opgemaakt dat er verschillen zijn in de manier waarop de beoordeling plaatsvindt en dat er wordt

afgeweken van afspraken over procedures. De beoordeling is een formeel moment dat een summatieve betekenis heeft in de opleiding. De beoordeling kent echter niet alleen een summatief karakter, zij kan ook in meer of mindere mate worden gebruikt als een instrument om de ontwikkeling te sturen, waarbij de objectieve beoordeling wordt bijgesteld om de ontwikkeling te beïnvloeden. De uitkomst van de beoordelingen is opmerkelijk daar de leraren in opleiding juist zijn geselecteerd op vooraf aangenomen kwaliteit: een van de studenten vecht de negatieve uitkomst aan, en de opleiding ondersteunt dit.

6.13 OORDELEN

Met de dimensie *Oordelen* zijn de oordelen van leraar en opleiding en hun georganiseerde 1^e lijn begeleider bestudeerd. Het betreft hier de oordelen die betrekking hebben op prestaties van de ander, de andere persoon, en de groei van de leraar in opleiding. Hierbij zijn de oordelen tijdens de ontwikkeling van het analysekader gescheiden omdat bleek dat oordelen en formele beoordeling in een traject kunnen verschillen (zie H₃). Oordelen uitgedrukt in de formele beoordelingen (zie §6.12) zijn bij deze dimensie nadrukkelijk niet meegenomen.

Overeenkomsten en verschillen op momenten

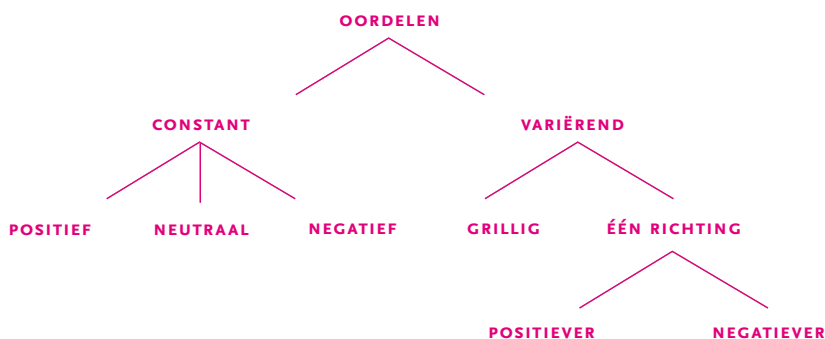
209

De bestudeerde oordelen zijn in de interviews te vinden als een reactie op de situatie, de personen en de omstandigheden, en kunnen op één bepaald moment allemaal positief, allemaal negatief of allemaal neutraal zijn, maar de oordelen van één respondent over de verschillende aspecten kunnen op één moment in een traject ook verschillen. Zo kan een respondent bijvoorbeeld positieve oordelen geven over de andere persoon, maar tegelijkertijd negatief zijn over zijn prestaties. Het komt ook voor dat op een bepaald moment door een respondent op één aspect tegengestelde oordelen worden genoemd; zowel positieve als negatieve oordelen over de persoon of de prestaties. Deze ambiguïteit kan voortkomen uit de complexiteit of omvang van het onderwerp van de oordelen, bijvoorbeeld bij oordelen over prestaties voor de klas (zie bijvoorbeeld traject Penny-Iris). Of het kan zijn dat oordelen verbonden zijn aan emoties die leiden tot zowel positieve als negatieve oordelen over de andere persoon (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

Overeenkomsten en verschillen tussen momenten

In het totaal van de oordelen van elk traject zijn in de bestudeerde trajecten verschillende patronen te zien (zie fig 6.4). Er zijn trajecten waar de oordelen constant zijn en gedurende het traject nauwelijks veranderen (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke), en er zijn trajecten waar de oordelen tijdens het traject

variëren. Bij deze tweede groep kan daarnaast ook nog een onderscheid worden gemaakt in variatie in de oordelen die een lijn laten zien zijn op één of meer gebieden, of variatie die een grillig verloop laat zien. Variatie in een lijn begint in de bestudeerde trajecten met neutrale oordelen die zich vervolgens in een positieve of juist negatieve richting ontwikkelen (voorbeeld van beiden in traject Daniëlle-Karel). Bij grillige variatie veranderen de oordelen tijdens een traject van richting op één of meer gebieden; ze ontwikkelen zich dan in positieve richting en dan weer in negatieve richting (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels). Verder moet worden opgemerkt dat in de trajecten waar de oordelen van meer dan twee respondenten zijn vastgelegd, de patronen tussen de verschillende relaties kunnen verschillen. Zo is bijvoorbeeld het patroon van de oordelen van leraar in opleiding Noud en 1^e lijn begeleider Stefan over elkaar constant, terwijl dat van de stagepartner Esther en Stefan varieert (zie traject Stefan-Noud-Esther).



FIGUUR 6.4 Mogelijke opbouw oordelen in een traject

Samengevat

Uit het bestuderen van de zestien trajecten kan worden opgemaakt dat er verschil kan zijn in de oordelen over prestaties en personen tussen trajecten. Deze oordelen over persoon en prestaties kunnen op een moment van elkaar verschillen, of dezelfde waarde hebben. De oordelen volgen op gebeurtenissen en percepties van gebeurtenissen, en ze kunnen gedurende het traject constant zijn, maar ze kunnen ook variëren. Als ze veranderen kan dat in een lijn in positieve richting zijn, in een lijn in negatieve richting, of de verandering kan grillig zijn.

6.14 KLIK

Met de dimensie *Klik* is de ervaring van het gevoel van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn bestudeerd. Hiervoor zijn twintig relaties tussen een 1^e lijn begeleider en een leraar in opleiding geanalyseerd.

De klik in een traject

In het kwalificeren van de ervaringen in de twintig relaties kan onderscheid worden gemaakt tussen een slechte klik, een neutrale klik of een goede klik. In deze bestudeerde relaties is er nauwelijks sprake van verschil tussen de ervaring van de klik tussen de betreffende begeleider en de leraar in opleiding. Beiden ervaren op hetzelfde moment nagenoeg eenzelfde klik. Verschil tussen beiden dat in sommige van de beschrijvingen wel is aangetroffen, heeft geen betrekking op de richting van de kwalificatie, enkel soms in de mate waarin de betreffende kwalificatie wordt ervaren (bijvoorbeeld een goede klik versus een héél goede klik). Bij dertien relaties is de ervaren klik constant gedurende het gehele traject. Zo kan het zijn dat er van start tot eind een slechte klik tussen begeleider en leraar in opleiding wordt ervaren (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). Er kan gedurende het gehele traject een neutrale klik worden ervaren. Daarbij is er wel een professionele verstandhouding, maar vinden beiden dat ze niet goed bij elkaar passen en wordt weinig verbondenheid ervaren (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). Of het kan zijn dat er van het eerste tot het laatste moment van het traject sprake is van de ervaring van een goede klik (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Naast de dertien relaties zonder verandering in de ervaren klik, zijn er ook zeven relaties waar de ervaren klik verandert. Bij die relaties is de klik neutraal bij de start van het traject en wordt deze gaandeweg positiever (zie bijvoorbeeld relatie Esther-Stefan bij traject Stefan-Noud-Esther), of de klik start neutraal en beweegt zich in negatieve richting (zie bijvoorbeeld traject Kryn-Karel).

211

Over de klik

Op elk van de 68 interviewmomenten is aan de leraren in opleiding en hun 1^e lijn begeleiders van de school gevraagd een uitspraak te doen over de ervaren klik. In geen van deze interviews had een respondent moeite om een uitspraak te doen over de klik. Op al deze momenten wisten alle 25 respondenten hoe ze de klik ervaren; of het slecht, neutraal of juist goed klikt met de ander. Wanneer echter vervolgens om een toelichting van deze ervaring van de klik werd gevraagd, kwamen de respondenten nauwelijks tot een antwoord dat meer inzicht in dit fenomeen verschafte. De antwoorden op verdiepende vragen leidden vooral naar een herhaling van het beschrijven van de klik, maar dan in andere termen. Zo verklaart leraar in opleiding Noëlle bijvoorbeeld dat het goed klikt met Robert omdat ze het gevoel heeft dat ze gewoon zichzelf kan zijn, en dat ze op één lijn zitten. Waarom ze dit zo ervaart, kan ze niet verder uitleg-

gen. En ook 1^e lijn begeleider David licht bijvoorbeeld de slechte klik met Niels toe door te zeggen dat er ‘gewoon’ geen band is, waarna hij verder beschrijft op welke wijze er dan geen band is, en niet waarom die band niet tot stand komt. In de toelichtingen op de ervaren klik wordt gesproken over het zijn van hetzelfde type, het wel of niet goed begrijpen van elkaar, makkelijk of moeilijk kunnen communiceren, jezelf wel of juist niet kunnen zijn, dezelfde humor hebben, gelijke interesses hebben (bijvoorbeeld sport), en het wel of juist niet kunnen delen van gevoelens.

Samengevat

Het bestuderen van de dimensie *Klik* bij twintig relaties laat vijf varianten zien op de ervaren klik tussen een leraar in opleiding en zijn georganiseerde 1^e lijn begeleider van de school. In een traject kan van start tot einde de ervaren klik positief, negatief of neutraal zijn. Als de ervaren klik neutraal is, kan dat het hele traject zo blijven, of hij kan zich in positieve of negatieve richting bewegen. Het klikt dan steeds beter, of juist slechter, in de loop van het traject. Alle respondenten hebben een duidelijke ervaring van de klik, maar kunnen geen duidelijke of eenduidige concepten aanwijzen als verklaring voor deze perceptie. In de toelichtingen worden wel verschillende zaken genoemd waarop de klik ervaren wordt: interesses, voorkeuren, manier van communiceren, humor, gevoel van acceptatie door de ander en het kunnen delen van gevoelens.

212

6.15 OPBRENGST

Met de dimensie opbrengst is bestudeerd wat de begeleiding tijdens het traject heeft opgeleverd voor de leraar in opleiding, de begeleider en voor de organisatie. De ervaren opbrengst van tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding is bestudeerd bij zestien leerwerktrajecten, met daarin twintig georganiseerde begeleidingsrelaties tussen 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding.

Werkplekieren en Begeleiden

Uit de beschreven ervaringen van de respondenten blijkt dat elke begeleidingsrelatie een eigen bijdrage heeft aan de totale opbrengst van een leerwerktraject, en dat de georganiseerde begeleiding bij elk leerwerktraject een eigen opbrengst kent. De opbrengst van een bepaalde begeleidingsrelatie kan samenhangen met de opbrengst van andere onderdelen van het werkplekieren, zoals bijvoorbeeld het zelfstandig uitvoeren van lesactiviteiten, het uitvoeren van verplichte opdrachten of het bijwonen van vergaderingen. De opbrengst van een begeleidingsrelatie kan voor de betreffende leraar in opleiding in het

verlengde liggen van de opbrengst van andere elementen in het werkplekleren, zij kan overeenkomen met de opbrengst van andere relaties, maar de opbrengst kan ook op zichzelf staan. Zo stelt Anneke bijvoorbeeld dat de begeleidingsrelatie met 1^e lijn begeleider Nico heeft geleid tot een grote ontwikkeling in haar kijk op het leven en hoe zij als persoon met gebeurtenissen (ook privé) en met andere personen (ook collega's) omgaat (zie traject Nico-Anneke). Ze zegt echter dat deze begeleidingsrelatie geen directe bijdrage heeft geleverd aan haar technische ontwikkeling in het verzorgen van onderwijs. Ze vindt dat ze op dat gebied veel is gegroeid tijdens het leerwerktraject, maar dat komt volgens haar vooral door het zelfstandig uitvoeren van lessen en het zelf verantwoordelijk zijn. Een begeleidingsrelatie die ze bij haar prestaties bij het lesgeven wel van grote betekenis acht, is de relatie met de technisch onderwijsassistent van de sectie (de toa).

Opbrengst georganiseerde begeleiding

In de bestudeerde trajecten wordt door de leraren in opleiding de meeste ervaring van opbrengst van de georganiseerde begeleiding toegeschreven aan de 1^e lijn begeleider van de school. Er wordt wel opbrengst genoemd als gevolg van de georganiseerde begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de opleiding en de 2^e lijn begeleiders, maar deze is niet structureel onderdeel van het leerwerktraject. De ervaren opbrengst heeft of betrekking op praktische ondersteuning bij de aanvang van een traject, of het betreft opbrengst ten aanzien van acquisitie, transformatie of welbevinden die voortkomt uit een tijdelijke situatie (zie bijvoorbeeld traject David-Niels).

De opbrengst van de georganiseerde begeleiding voor de betrokken personen is bestudeerd aan de hand van een indeling in zes categorieën waarbij er zowel positieve als negatieve opbrengst kan zijn (zie tabel 6.4). De bestudeerde georganiseerde relaties hebben verschillende combinaties van opbrengsten in de verschillende categorieën, en dit kan verschillen tussen periodes in een traject. En waar verschillende relaties opbrengst in dezelfde categorie hebben, kan deze verschillen in omvang en in specifieke inhoud. Zo kan bijvoorbeeld opbrengst ten aanzien van acquisitie in de ene situatie betekenen dat een leraar in opleiding vindt dat hij door de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school veel heeft geleerd over het aanpassen van lesactiviteiten aan het niveau van de leerlingen (zie traject Frits-Daan), en in een andere situatie betekent deze opbrengst dat er sprake is van enige bijdrage aan leerwinst op het gebied van klassenmanagement bij leerpleinonderwijs (zie traject Nico-Simon).

TABEL 6.4 Ervaren Opbrengst van georganiseerde Begeleiding 1^e lijn school

Over 20 georganiseerde relaties Ervaren opbrengst op de categorie	POSITIEVE		NEGATIEVE	
	Lio	1 ^e lijn begeleider	Lio	1 ^e lijn begeleider
Acquisitie	17	8	2	0
Transformatie	9	3	2	0
Praktische ondersteuning	20	0	0	0
Welbevinden	14	11	13	11
Dagelijkse activiteiten	0	0	0	6
Carrière	2	0	0	0

De begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school leidt bij alle trajecten tot één of meerdere soorten opbrengst. De leraren in opleiding noemen bij elke relatie enige mate van opbrengst ten aanzien van praktische ondersteuning bijvoorbeeld bij aanvang van het traject als ze nog niet weten wat de afspraken en procedures op de school zijn. Sommige relaties met de 1^e lijn begeleider van de school leveren ook later in het traject praktische ondersteuning op, bijvoorbeeld in de vorm van ondersteuning bij het afnemen van toetsen (zie bijvoorbeeld traject Penny-Fiona-Karin), maar ook bijvoorbeeld hulp bij klaarzetten van materialen (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Thomas-Leo). Over zeventien van de twintig bestudeerde relaties zeggen leraren in opleiding dat de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school heeft geleid tot positieve opbrengst ten aanzien van acquisitie. Daarbij worden vooral bruikbare tips en goede feedback genoemd als bron van de opbrengst. Bij veertien van de twintig relaties noemen de leraren in opleiding een positieve opbrengst ten aanzien van hun welbevinden, zoals bijvoorbeeld plezier, veiligheid, begrip, en rust. De relatie met de 1^e lijn begeleider van de school leidt bij negen relaties tot ervaren opbrengst met betrekking tot transformatie. De begeleiding leidt dan tot een verandering zoals meer zelfzekerheid, meer motivatie voor het beroep, of beter om kunnen gaan met eigen zwakheden (zie bijvoorbeeld traject Nico-Anneke). Tenslotte leidt de georganiseerde relatie bij twee leraren in opleiding tot een aanstelling. De 1^e lijn begeleider van de school speelt dan een actieve rol in het verkrijgen van een aanstelling na of tijdens het leerwerktraject (zie bijvoorbeeld traject David-Erik).

Verder leidt de begeleiding van de 1^e lijn begeleider ook tot ervaringen van negatieve opbrengst (zie tabel 6.4). Dit betreft voornamelijk ervaringen met

betrekking tot welbevinden, bijvoorbeeld in de vorm van frustratie, boosheid of stress. Bij twee van de twintig relaties is sprake van negatieve transformatie, zoals bijvoorbeeld het afnemen van zelfzekerheid (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). Bij twee van de relaties ervaart de leraar in opleiding negatieve gevolgen van de begeleiding ten aanzien van acquisitie. Bijvoorbeeld doordat de leraar in opleiding zich van de 1^e lijn begeleider met andere zaken moet bezighouden dan ze zelf nodig vindt, en daardoor vindt dat ze eerder slechter wordt dan beter (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma).

De opbrengst van het begeleiden voor de 1^e lijn begeleiders van de school zelf verschilt ook per relatie, zij noemen zowel positieve als negatieve opbrengst. Bij acht van de bestudeerde relaties ervaren de 1^e lijn begeleiders van de school opbrengst ten aanzien van eigen acquisitie. Dit kan betrekking hebben op hun functioneren als leraar, maar ook kan deze opbrengst betrekking hebben op het begeleiden. Bij drie relaties wordt transformatie als opbrengst genoemd door de 1^e lijn begeleiders, bijvoorbeeld verandering als gevolg van bewustwording (zie bijvoorbeeld traject Robert-Emma-Niels). De meest genoemde opbrengst voor de begeleiders heeft betrekking op welbevinden: positief in de vorm van plezier of een goed gevoel, negatief in de vorm van frustratie of boosheid. Daarbij moet worden opgemerkt dat de begeleiders deze negatieve opbrengst veelvuldig toeschrijven aan werkdruk en tijdsproblematiek. Zo kunnen ze bijvoorbeeld door een gebrek aan tijd niet de begeleiding geven die ze eigenlijk nodig achten om het leren van de leraar in opleiding te ondersteunen (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). De tijdsdruk wordt ook genoemd als een van de oorzaken van een negatieve opbrengst voor de dagelijkse activiteiten op de school; door het begeleiden komen andere taken onder druk te staan. De negatieve opbrengst voor de dagelijkse activiteiten wordt door begeleiders ook gezien als gevolg van de onbekwaamheid van de leraren in opleiding (zie bijvoorbeeld traject Stefan-Noud-Esther).

Verder vertellen drie begeleiders dat de school ook opbrengst heeft van de begeleiding in de vorm van een bijdrage aan het personeelsbeleid. Dit komt bijvoorbeeld doordat de begeleiding door de betreffende begeleider het mogelijk maakt dat een onbevoegde, nog niet volledig bekwame leraar een vacature vervult (zie bijvoorbeeld traject Robert-Niels), of doordat een begeleider via de begeleiding een bijdrage levert aan werving en selectie (zie bijvoorbeeld traject David-Erik).

Opbrengst van niet georganiseerde begeleidingsrelaties

In de leerwerktrajecten zijn naast de georganiseerde begeleidingsrelaties ook informele relaties van betekenis (zie formaliteit in §6.2). Deze relaties kennen elk een eigen specifieke invulling (zie ook functies in §6.11) en daarmee ook een eigen specifieke opbrengst. Dit kan praktische ondersteuning zijn door

collega's in de vorm van het wijzen van de weg in de school (zie bijvoorbeeld traject Nico-Els), maar het kan ook zijn dat een relatie met een collega leidt tot acquisitie of transformatie (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma), of dat een relatie met een collega-leraar in opleiding een opbrengst heeft ten aanzien van welbevinden (zie bijvoorbeeld traject David-Niels). De opbrengst van informele begeleidingsrelaties hangt samen met de aard, duur en intensiteit van de betreffende relatie. Zo kan een relatie ontstaan naar aanleiding van een specifieke (leer)behoefte van een leraar in opleiding – zoals bijvoorbeeld een probleemklas – en zich beperken tot enkel opbrengst ten aanzien van die ene behoefte (zie bijvoorbeeld relatie met afdelingsleider in traject Penny-Iris). Het kan ook zijn dat een begeleidingsrelatie gedurende lange tijd bestaat en daarbij meer soorten opbrengst voortbrengt (zie bijvoorbeeld relatie met nieuwe collega in traject Victor-Emma).

In deze studie zijn informele begeleidingsrelaties gedefinieerd als relaties die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Daarmee hebben de informele relaties in deze studie alleen positieve opbrengst. Als een relatie geen positieve betekenis heeft voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding, wordt deze niet als relatie gezien. Situaties waarin een informele begeleider naast een positieve bijdrage ook een negatieve opbrengst heeft, zijn niet in de data aangetroffen.

Samengevat

Uit de opbrengst van de begeleiding in de bestudeerde leerwerktrajecten kan worden opgemaakt dat elke relatie in elk traject een eigen ervaren opbrengst heeft: zowel de georganiseerde als de niet-georganiseerde relaties. De opbrengst van een begeleidingsrelatie kan samenhangen met andere onderdelen van een leerwerktraject, maar het kan ook een eigen opbrengst betreffen die los staat van andere onderdelen van het traject. De formele begeleiding door de 1^e lijn begeleider van de school geeft in elk bestudeerd traject een ervaren opbrengst, maar niet bij elk traject op dezelfde gebieden, en niet altijd positief. Deze begeleidingsrelatie geeft de leraar in opleiding altijd enige mate van ervaren praktische ondersteuning, vaak van een ervaren opbrengst ten aanzien van acquisitie, soms van ervaren transformatie. Heel af en toe leidt de relatie tot een reguliere aanstelling voor de leraar in opleiding tijdens of na het traject. De begeleiders ervaren dat de relatie soms leidt tot acquisitie, en heel soms tot transformatie. Verder heeft de georganiseerde begeleidingsrelatie veel gevolgen voor het welbevinden van zowel de leraar in opleiding als de begeleider. Positieve opbrengst bijvoorbeeld in de vorm van plezier, begrip en een goed gevoel, en negatieve opbrengst bijvoorbeeld in de vorm van frustratie en boosheid.

6.16 CONCLUSIE

Centraal in deze studie stond de vraag hoe de begeleiding bij het Opleiden in de School wordt ingevuld en hoe dat binnen en tussen trajecten kan verschillen. Om daar een antwoord op te vinden zijn zestien leerwerktrajecten van vijftien leraren in opleiding bestudeerd aan de hand van veertien dimensies. Deze dimensies zijn gebaseerd op een deelverzameling van de concepten uit het analysekader. De dimensies zijn afgeleid uit literatuur en data, en zijn concepten waarmee overeenkomst en variatie kan worden beschreven. Deze studie onderschrijft de eerdere bevinding dat de invulling van begeleiding verschilt tussen trajecten (zie H4). De resultaten laten in nog meer detail zien dat verschillende personen in verschillende trajecten een andere invulling van de begeleiding ervaren. De vorm die de begeleiding bij het OidS krijgt is geen vaststaand gegeven: de invulling kan van moment tot moment verschillen.

Georganiseerde Begeleiding

Over de zestien bestudeerde trajecten zijn afspraken gemaakt over begeleiding. Deze afspraken gaan over een begeleidingsstructuur waarmee de begeleiding wordt georganiseerd en personen aan elkaar worden gekoppeld. Er zijn uitgangspunten waaraan de personen in deze structuur moeten voldoen: certificering, beschikbaar zijn, en (vak)expertise bezitten. En er zijn afspraken over de begeleiding: over de plaats en tijd waarin de begeleiding plaatsvindt (ingeroosterde contacttijd) en over beoordeling als onderdeel van de begeleiding. Bestudering van deze trajecten laat echter zien dat deze afspraken niet leiden tot een vaststaande invulling van die praktijk: structuren blijken geen blauwdruk voor de uiteindelijke praktijk. De activiteit van de georganiseerde begeleiding wijkt in sommige situaties af, of de koppeling vindt in de werkelijkheid net anders plaats dan afgesproken. De perceptie op en de verdeling en inzet van expertise lijken te verschillen. De momenten waarop de begeleiding volgens afspraak moet plaatsvinden wordt verschillend gebruikt, en de afspraken over wie op welke manier beoordeeld wordt, krijgen verschillende uitwerking in de bestudeerde trajecten. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het afgesproken deel van de georganiseerde begeleiding geen vaste invulling voortbrengt: afspraken lijken slechts in beperkte mate richtinggevend voor de vorm die de georganiseerde begeleiding in de praktijk krijgt.

Georganiseerde Begeleiding als gefaseerd proces

Uit het bestuderen van de begeleiding op de veertien dimensies valt op te maken dat er in de invulling van de begeleiding bepaalde overeenkomsten zijn ten aanzien van het verloop van een traject. Zo blijkt de begeleiding bij de start vooral te bestaan uit kennismaking met elkaar en de organisatie, praktische ondersteuning om tot de eerste activiteiten te komen, en het inschatten van

elkaar. In het begin is de georganiseerde begeleiding vooral de weg aan het wijzen in de dagelijkse gang van zaken, en een inschatting aan het maken van de geschiktheid van de leraar in opleiding voor de specifieke werkplek. De leraar in opleiding ziet de uitkomst van die inschatting ook als van belang: de waardering en het vertrouwen zijn de belangrijkste eerste bijdragen van de begeleiding. Het inzetten op een bepaalde ontwikkeling komt pas later op gang, en, zoals al opgemerkt, dan betreft het een verschillende invulling waarbij de begeleider en leraar in opleiding gemeenschappelijkheid vinden in de doelen voor de begeleiding, of juist uit elkaar gaan lopen.

Niet georganiseerde begeleiding

Uit deze studie kan worden opgemaakt dat begeleiding bij werkpleklers van de leraren in opleiding niet enkel bestaat uit de georganiseerde begeleiding. Bestuderen van leerwerktrajecten laat zien dat niet georganiseerde begeleidingrelaties van grote invloed kunnen zijn op wat er gebeurt. Op verschillende dimensies blijkt hun betekenis gelijkend te zijn aan die van de georganiseerde relaties. In sommige gevallen kunnen de zelf gekozen relaties zelfs worden geformaliseerd en als georganiseerde begeleiding worden aangemerkt, maar dan kunnen daar weer informele relaties naast ontstaan die van betekenis zijn. Hoewel in deze studie geen systematische uitspraken zijn te doen over de precieze invulling van de informele begeleiding, wordt wel zichtbaar dat zij functies vervullen naast, of aanvullend op, de formele begeleiding en dat hun activiteit kan leiden tot positieve ervaren opbrengst van het werkpleklers.

218

Verschillen

Om in een volgende studie de bijdrage van begeleiding aan het werkpleklers van leraren in opleiding bij het Opleiden in de School verder te kunnen bestuderen, is hier gekeken naar de vorm die de begeleiding krijgt en hoe die binnen en tussen trajecten kan variëren. In tabel 6.5 worden per dimensie de variatie binnen en tussen trajecten samengevat. Dit betreft de variatie zoals aangetroffen in de hier bestudeerde zestien trajecten.

De gevonden verschillen, zoals samengevat in tabel 6.5, zijn uitgangspunt geworden voor verdere studie naar de vraag hoe de invulling van de begeleiding tot stand komt. In een eerdere verkenning (zie H4) benoemden respondenten verschillende elementen die leiden tot een bepaalde invulling van de georganiseerde begeleiding bij het OidS. De met deze studie gevonden resultaten dienen als uitgangspunt voor het verkrijgen van inzicht in de vraag hoe die elementen dan tot een bepaalde invulling leiden. Hiervan wordt verslag gedaan in het volgende hoofdstuk.

TABEL 6.5 Bevindingen dimensie per deelvraag

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Formaliteit	In verschillende onderdelen/overlegsituaties kunnen verschillende termen worden gebruikt voor de georganiseerde begeleiding. De manier, momenten waarop, en mate waarin de georganiseerde 1 ^e en 2 ^e lijn begeleiders actief zijn kan verschillen. Op verschillende momenten kunnen naast de formele begeleiding wel of niet meerdere informele begeleidingsrelaties aanwezig zijn.	Gebruikte namen, maar ook structuren (taakomschrijving en aantal personen) in de organisatie kunnen tussen trajecten verschillen. De manier en momenten waarop, en de mate waarin, de georganiseerde begeleiders actief zijn kan verschillen. Op verschillende momenten kunnen naast de formele begeleiding wel of niet meerdere informele begeleidingsrelaties aanwezig zijn.
Keuzevrijheid	Keuzevrijheid – voor zover aanwezig - verandert niet in een traject.	Bij sommige trajecten (3/16) wordt de organisatie gemanipuleerd en wordt zelf gekozen voor personen (en daarmee de leerwerkplek). Deze eigen keuze wordt wel achteraf geformaliseerd.
Koppeling	Niet van toepassing.	Er is formeel geen sprake van een bewuste koppeling, anders dan op grond van vak. Informeel wordt in sommige trajecten afgeweken van de georganiseerde koppeling waarbij sprake is van interne matching.
Doel	Op verschillende momenten verschillende soorten doelen die ook verschillende inhoud kunnen hebben. De leraren in opleiding zien bij de start vaker praktische ondersteuning en het waarderen van de geschiktheid als doel voor de begeleiding. Bij aanvang kunnen leraren in opleiding en begeleider verschillende doelen zien voor de begeleiding. Gaandeweg kunnen de verschillen kleiner worden of vergroten.	De specifieke doelen die door de betrokkenen voor de begeleiding worden gezien verschillen per moment per traject. De algemene doelen voor begeleiding verschillen vooral tussen personen, niet tussen trajecten. Wel kan er verschil zijn in de mate waarin de doelen, zoals gezien door de leraar in opleiding en door de begeleider, elkaar (gaan) benaderen of juist (verder gaan) verschillen.

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Constellatie	Constellaties kunnen per moment verschillen. Het aantal personen dat een begeleidingrelatie heeft met de leraar in opleiding en de kracht van deze relatie kan op momenten verschillen. Dit verschil kan groot zijn (instabiele constellatie) of klein zijn (stabiele constellatie). De georganiseerde begeleiding kan op verschillende momenten een meer of minder sterke relatie zijn. Het overleg over het traject kan op verschillende momenten anders plaatsvinden.	Het totaalbeeld van constellaties bij trajecten kan verschillen: verschillende aantallen personen die als begeleider kunnen worden gezien, en verschillende kracht van de relaties. Specifieke situaties kunnen een invloed hebben op de constellaties die ontstaan, dit kan trajecten op bepaalde scholen doen verschillen van trajecten op andere scholen.
Expertise	Idee van expertise wordt aangenomen, en aangepast bij kennismaking. Verandert niet tijdens trajecten	Expertise wordt gezien als een eigenschap van de personen. Verschil tussen trajecten hangt af van de personen.
Contact	Er is op verschillende momenten op verschillende manieren met verschillende personen contact. Het georganiseerde contactmoment met de 1 ^e lijn begeleider van de school kan daar het hele traject deel van uitmaken, of het kan steeds minder worden gebruikt.	Elk traject heeft een eigen samenstelling van manieren, en frequentie van contact ten behoeve van begeleiding. Het georganiseerde moment met de georganiseerde begeleiders kan daar verschillend deel van uitmaken.
Onderwerp	Bij de start is de gang van zaken op de school vooral onderwerp van gesprek, later worden de prestaties pas onderwerp van gesprek.	In sommige trajecten zijn de gespreksonderwerpen beperkt tot zakelijke onderwerpen rond het leertraject van de leraar in opleiding. In andere trajecten wordt ook gepraat over privé zaken, ditjes & datjes, en algemene onderwerpen.
Sturing	Op verschillende momenten sturen verschillende zaken of personen bepaalde onderdelen in de begeleiding. De beoordeling kan sturend zijn middels het gedrag van de leraar in opleiding tot het moment dat deze voldoende vertrouwen heeft in de uitkomst.	Het uiteindelijke beeld van wie waarop stuurt in de begeleiding verschilt tussen trajecten. Eveneens is er in elk traject een andere sturing wat betreft de beoordeling of verplichte opdrachten.

Dimensie	Variatie binnen trajecten	Variatie tussen trajecten
Functies	Op verschillende momenten kan een verschillende combinatie van functies door verschillende begeleiders worden vervuld. Daarnaast kan de invulling van die functies ook verschillen. Waar de functie van leermeester altijd door een begeleider (formeel/informeel) wordt vervuld wordt de functie van gastheer enkel in het begin overal vervuld. Daarna is het evenals de functie rolmodel en raadgever op momenten verschillend.	In elke traject worden functies in eigen combinaties ingevuld, waarbij er verschil is in het wel of niet op bepaalde momenten uitvoeren van de functies van gastheer, raadgever, en rolmodel. Er is verschil in de functies die door de 2 ^e lijn begeleiding wordt vervuld, en de functies die door de informele begeleiders worden vervuld.
Beoordeling	De doorlopen procedure bij de twee formele beoordelingsmomenten kunnen verschillend verlopen, er kunnen verschillende personen bij betrokken zijn.	Er kan verschil zijn in de afspraken over de procedure, de uiteindelijk uitvoerende personen, en de mate waarin van de afgesproken procedure wel of niet wordt afgeweken.
Oordelen	Oordelen over personen en prestaties kunnen constant zijn, maar ook tussen momenten verschillen. Dat verschil kan grillig zijn, of in een richting bewegen.	Het totaal van oordelen op verschillende momenten in een traject kan van traject tot traject verschillen in opbouw en verloop.
Klik	De ervaren klik kan verschillen als deze neutraal begint. Dan kan de klik gelijk blijven, beter of slechter worden.	De klik tussen de 1 ^e lijn begeleider kan goed, slecht of neutraal zijn, en bij dat laatste kan hij constant neutraal blijven of in positieve of negatieve richting bewegen.
Opbrengst	Verschiedende begeleidingsrelaties kunnen op verschillende momenten positieve of negatieve opbrengst kennen. De opbrengst van de begeleiding kan aansluiten bij ander leeraanbod, of een eigen bijdrage kennen.	De georganiseerde begeleiding kan een verschillende bijdrage leveren aan verschillende trajecten. Er is verschil ten aanzien van de opbrengst voor de begeleiders, de leraren in opleiding of de organisatie.

7

Het tot stand komen van de begeleiding

In een case bestaande uit zestien leerwerktrajecten is met een voorgaande studie de invulling van de georganiseerde begeleiding geanalyseerd op veertien dimensies. Daarop volgend is bestudeerd hoe deze invulling een verband houdt met kenmerken van betrokkenen, opvattingen van betrokkenen, klik tussen begeleider en begeleide, en gebeurtenissen en toevalligheden. In dit hoofdstuk worden de resultaten van deze studie gepresenteerd.

7.1 INLEIDING

In de eerste verkenning van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School zijn betrokkenen bevraagd op hun ervaringen in de praktijk van het voortgezet onderwijs. Dit heeft geleid tot de conclusie dat die georganiseerde begeleiding een fenomeen is dat steeds in bepaalde mate een verschillende invulling krijgt onder invloed van een aantal elementen (zie H4). Deze conclusies zijn gebaseerd op interviews en focusgroepsgesprekken waarin in retrospectief hierover werd gesproken. Dit gaf geen inzicht in hoe deze verschillende invullingen van in principe uniform geïnitieerde trajecten ontstaan. Daarom is een casestudy uitgevoerd waarbij de georganiseerde begeleiding bij zestien leerwerktrajecten grondig is bestudeerd op basis van een dataverzameling die bestaat uit interviews, relevante documenten, beeldopnamen en beoordelingen die zijn verzameld vanaf de start tot het einde van elk traject. Daarmee zijn data beschikbaar gekomen over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten met daarin twintig georganiseerde begeleidingsrelaties tussen tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding tijdens het derde of vierde jaar van hun initiële opleiding tot leraar voor het voortgezet onderwijs. Op grond van deze data is onderzocht hoe verschillen in de georganiseerde begeleiding zichtbaar worden op veertien dimensies (zie H6). Rest ten aanzien van de onderzoeksvraag naar inzicht in de vormgeving en betekenis van georganiseerde begeleiding de vraag die centraal staat in de studie die in dit hoofdstuk wordt uitgewerkt:

223

Hoe komt de invulling van de georganiseerde begeleiding bij een leerwerktraject tot stand?

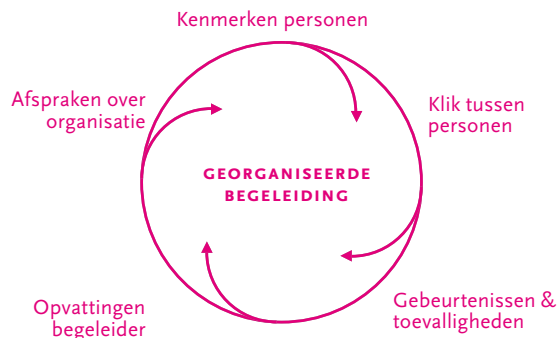
De verkennende studie in hoofdstuk 4 heeft al geleid tot eerste conclusies over de invulling en hoe die tot stand komt. Daarin wordt een grote rol toegekend aan de mate waarin de leraar in opleiding geschikt wordt geacht door de begeleider. De vormgeving van begeleiding komt dan voort uit de mate waarin een leraar in opleiding een bepaalde basis bezit in het kunnen maken van contact, en het aangaan van de rol van leraar. Maar ook wanneer de leraren in opleiding wel geschikt zijn als aankomend beroepbeoefenaar zijn er verschillen in de invulling; hoe die verschillen precies tot stand komen is echter onvoldoende inzichtelijk geworden in de verkennende studie. Wel is er op grond van de verkenning een aantal elementen benoemd waarvan een bepaalde betekenis voor de invulling kan worden verwacht. Er zijn afspraken gemaakt voor de begeleiding en beoordeling, kenmerken en opvattingen van de betrokkenen lijken een rol te spelen, de klik tussen begeleider en leraar in opleiding speelt een bepaalde rol, en de invulling lijkt ook te worden bepaald door gebeurtenissen en toevalligheden zoals die voortkomen uit de dagelijkse dynamiek. Met het bestuderen van de invulling van de begeleiding in de casestudy is duidelijk geworden dat de afspraken wel van betekenis zijn voor de invulling, maar dat die niet leiden tot een op bepaalde dimensies meer of minder verschillende invulling van begeleiding (zie H6). Omdat het eerder onderzoek nog onvoldoende duidelijk maakt hoe de overige elementen de georganiseerde begeleiding bepalen, is middels de casestudy gezocht naar antwoord op de volgende vier deelvragen:

- a) Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- b) Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- c) Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?
- d) Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden de invulling van de begeleiding?

Om een antwoord te geven op deze vragen is uitgegaan van de analyse van de begeleiding bij de zestien leerwerktrajecten waarmee in voorgaande studie de invulling is beschreven op veertien dimensies. Bij elke deelvraag zijn de trajecten bestudeerd vanuit het betreffende element. Door groepering op grond van variatie en overeenkomst in de gevonden invulling van de begeleiding is gekeken naar de invloed die het betreffende element daarop heeft. Middels een iteratief proces is vervolgens gekomen tot een beschrijving van de manier waarop een element van invloed is in de trajecten uit de casestudy.

Tijdens het analyseren van de manier waarop de elementen de invulling beïnvloeden, werd duidelijk dat er zeker uitspraken te doen zijn over de specifieke betekenis van elk van de elementen, maar dat de georganiseerde begeleiding juist tot stand komt uit een eigen interactie tussen de afspraken over de bedoelde organisatie en de verschillende elementen. De verschillende elementen vormen een gezamenlijk krachtenveld van waaruit de begeleiding bij leerwerktrajecten een eigen invulling krijgt. Anders gezegd: kenmerken, opvattingen, klik, afspraken en de dynamiek van gebeurtenissen en toevalligheden in een leerwerktraject moeten worden gezien als een samenspel dat leidt tot een eigen invulling van begeleiding specifiek voor dat traject (zie figuur 7.1). Hoewel in deze studie apart naar elk element is gekeken, en de resultaten per element inzichten bieden die van belang zijn om het fenomeen van de georganiseerde begeleiding beter te begrijpen, kan de betekenis van één element niet los worden beschouwd van de andere. De elementen werken op elkaar in, en werken in reactie op elkaar in op wel of niet bewuste keuzen die worden gemaakt in de invulling. Zo vormen de afspraken uitgangspunten en structuren, die begeleiders vervolgens op grond van hun opvattingen naar een eigen manier van handelen vertalen. Maar de manier van handelen wordt weer beïnvloed door de persoonskenmerken van de betrokkenen en daarmee ontstaat een specifieke begeleidingsrelatie. De relatie zelf wordt ook weer beïnvloed door de mate waarin het klikt, en dat leidt weer tot een bepaalde vorm van de begeleiding. En dit alles staat steeds weer onder invloed van wat er zich in de dagelijkse praktijk voordoet: de dynamiek van het arbeidsproces heeft zijn invloed, maar zeker ook gebeurtenissen in het privéleven zijn van invloed op de vorm die de begeleiding uiteindelijk krijgt. De wisselwerking die zo ontstaat, zorgt ook voor een dynamiek in de tijd. Dus naast bepaalde faseringen van een begeleidingrelatie zoals eerder benoemd (zie H4), is er ook sprake van verschillende invulling als gevolg van de wisselwerking tussen elementen.

225



FIGUUR 7.1 Begeleiding als gevolg van interactie tussen elementen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen per deelvraag gepresenteerd en toegelicht aan de hand van voorbeelden uit de bestudeerde leerwerktrajecten. Daarna worden deze gescheiden bevindingen bij elkaar gebracht om een antwoord te formuleren op de centrale vraag.

7.2 OVER KENMERKEN

In de analyse is de vorm van de begeleiding bestudeerd aan de hand van het concept van kenmerken van de begeleider en de leraar in opleiding. Trajecten zijn gegroepeerd op de kenmerken van leeftijd, geslacht, opleiding, eerdere ervaring, en de persoonskenmerken initiatiefrijk, dominantie, openheid en zelfvertrouwen. Vervolgens is gekeken of deze groepering verbanden laat zien in de variatie op de veertien dimensies. Daarna is gezocht of in toelichtingen van de respondenten de gevonden verbanden worden bevestigd of juist tegengesproken.

Ten aanzien van de kenmerken geslacht en eerdere opleiding zijn geen verbanden gevonden. Deze kenmerken laten in deze zestien leerwerktrajecten geen patronen zien ten aanzien van de invulling van de begeleiding, en worden ook niet door respondenten genoemd als directe verklaring voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Het kenmerk leeftijd laat eveneens geen patroon zien, maar dat kan voortkomen uit de geringe variatie in leeftijd van de leraren in opleiding. Naar verschil in leeftijd tussen begeleiders en leraren in opleiding wordt verwezen door een aantal begeleiders, waar zij hun grotere levenservaring noemen bij het verklaren van een bepaalde beleving of bepaald gedrag van de leraar in opleiding (zie beschrijving levensexpertise in §6.7).

De kenmerken openheid en zelfzekerheid worden enkele malen genoemd als kenmerken van leraar in opleiding en begeleider. Dit zijn dan positieve oordelen over de persoon, maar heel specifieke gevolgen van deze kenmerken op de invulling van de begeleiding worden niet zichtbaar. Onzekerheid wordt wel enkele malen genoemd (maar dan) in combinatie met afwachtend, waarbij dit laatste kenmerk dan vooral wordt aangemerkt als verklaring tot een bepaalde invulling, en onzekerheid wordt genoemd als gevolg van eerdere ervaringen, waarbij de onzekerheid daaruit voort komt.

Hieropvolgend worden de belangrijkste resultaten beschreven en toegelicht met voorbeelden.

Eerdere ervaring

Eerdere ervaringen van leraren in opleiding met het werkplekleren en de daarbij georganiseerde begeleiding kunnen worden onderverdeeld in positieve en negatieve ervaring. In de zestien trajecten zijn bij dertien trajecten de eerdere ervaringen positief. Hierbij moet worden opgemerkt dat één van de selectiecriteria was dat de respondenten van onbesproken gedrag zijn, en dat de kans op

eerdere negatieve ervaringen daarmee klein is geworden. In het tweede loopjaar van het onderzoek zijn er twee trajecten waar negatieve ervaring met de begeleiding ontstaat: bij traject David-Niels en bij traject Daniëlle-Karel. Middels gebruik van kettingselectie om een longitudinaal element in de dataverzameling te krijgen, leiden deze twee trajecten in het derde loopjaar naar drie trajecten in het onderzoek die wel starten met een eerdere negatieve ervaring, waarbij een nieuwe respondent (Erik) in het onderzoek ook een eerdere negatieve ervaring heeft. Daarmee kennen de trajecten David-Erik, Kryn-Karel, en Robert-Niels personen met eerdere negatieve ervaring. Overigens is er ten aanzien van de negatieve ervaring ook nog op te merken dat begeleider Danielle na het begeleiden van Karel stopt met het begeleiderschap, en hoewel ze verklaart dat de voornaamste reden een andere is, noemt ze de negatieve ervaring wel als een element dat haar keuze gemakkelijk maakt. Ze suggereert dat ze bij een positieve ervaring met begeleiden wellicht meer moeite had gedaan om begeleider te blijven.

Wanneer de eerdere ervaringen positief zijn, wordt nergens in de beschrijvingen verwezen naar een rol voor die ervaringen in de invulling van de begeleiding. Maar waar eerdere ervaringen negatief zijn, worden deze genoemd in toelichtingen op bepaalde manieren van handelen als gevolg van een houding die voortkomt uit die negatieve ervaring. In de dimensies doel, sturing en functie wordt de eerdere negatieve ervaring zichtbaar; in de doelen van de leraren in opleiding vooral in de wens dat de begeleiding bevestiging oplevert. In de uitvoering van de functies wordt extra gelet op het voorkomen van nieuwe negatieve ervaring, en dat is eveneens herkenbaar in de invulling van de sturing.

227

De meest negatieve ervaring ontstaat in het traject David-Niels, waar de begeleidingsrelatie eindigt in een conflictueuze sfeer, en de uitkomst van het leerwerktraject als onvoldoende wordt beoordeeld. De leraar in opleiding Niels voelt zich als gevolg van deze ervaring erg onzeker en besluit om contact te zoeken met de school uit het voorgaande traject, waar zijn ervaring met begeleider Robert juist erg positief was (zie traject Robert-Emma-Niels). Hij mag daar een nieuw leerwerktraject starten onder begeleiding van Robert. Bij de aanvang van dit traject noemt Niels vooral doelen die betrekking hebben op bevestiging. Hij licht die toe vanuit de vorige ervaring. Aan de begeleiding van David heeft hij veel twijfel overgehouden: hij zegt dat hij niet weet of hij het wel kan, en of hij het nog wel wil. Hij wil van Robert vooral graag weten hoe hij er nu 'echt' voorstaat. In de begeleiding stuurt hij dan ook aan op feedback over zijn capaciteiten. Robert reageert op de ervaringen en gaat mee in deze wens. Opmerkelijk daarbij is dat Robert het idee heeft dat Niels, na het eerdere traject dat Robert begeleidde, zeker klaar was voor een succesvol eindtraject, en dat de vorige begeleider niet heeft gezorgd dat Niels dit waar kon maken.

Hij heeft het idee dat Niels door het vorige traject zelfs slechter is geworden, en opgedane vaardigheden in het voorbereiden van de lessen weer is kwijtgeraakt: *'dat heeft hij niet vast kunnen houden'*. Robert noemt bij elk begeleidingstraject veel doelen ten aanzien van het lessen voorbereiden en zo bewust keuzen leren maken. Maar in dit traject richt hij zich daar nog meer op, omdat hij daar houvast in ziet voor Niels om weer 'terug in het zadel' te komen.

Begeleider David besluit op grond van de negatieve ervaring dat hij na twintig jaar begeleiderschap maar moet stoppen. Als de school hem toch overhaalt begint hij de begeleiding van leraar in opleiding Erik met het stellen van voorwaarden: *'als ik het na zeg een maand niet goed vind gaan stop ik er weer mee'*. Dit leidt weer tot een wat afwachtende houding bij Erik. In het toelichten van de doelen voor de begeleiding, de sturing op de activiteiten en het verloop van de gesprekken, en in het beschrijven van de uitvoering van de functies, verwijst David ten aanzien van zijn handelen steeds naar de negatieve ervaring met de begeleiding van Niels. Het traject met Erik verloopt goed, en gaandeweg blijft alleen de vergelijking over waar begeleider David Erik en Niels blijft vergelijken.

Afwachtende leraren in opleiding

228

In algemene termen wordt het nemen van initiatief gezien als een belangrijk kenmerk van een leraar in opleiding (zie H4). In specifieke beschrijvingen van redenen voor een bepaalde invulling van begeleiding wordt vooral de tegengestelde variant genoemd; afwachtend. Vier van de leraren in opleiding worden nadrukkelijk als initiatiefrijk getypeerd, en van de vijftien leraren in opleiding wordt enkel Karel afwachtend benoemd. Beide begeleiders typeren hem zo, en zelf ziet hij zich ook zo. In verschillende situaties wordt het gedrag van andere leraren in opleiding soms wel afwachtend genoemd, en wordt dat ook gezien als een reden voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Over de begeleiders worden deze kenmerken nergens specifiek genoemd in relatie tot de invulling van begeleiding.

Leraar in opleiding Karel wordt in twee opvolgende trajecten begeleid door 1^e lijn begeleiders van de school die hem allebei als afwachtend beoordelen, een kenmerk dat beide begeleiders onafhankelijk van elkaar als negatief zien voor zijn leren op de werkplek (zie traject Danielle-Karel en traject Kryn-Karel). Zowel Daniëlle als Kryn noemen dit kenmerk als verklaring voor bepaalde handelingen die hen bewust doen kiezen voor een bepaalde invulling van begeleiding. Opmerkelijk is daarbij wel dat de strategie die beide begeleiders kiezen opmerkelijk verschilt. Zo kiest begeleider Daniëlle als strategie om juist niet tegemoet te komen aan de afwachtende houding van Karel. Zij noemt zijn afwachtende opstelling als reden voor de manier waarop zij juist kiest om geen uitspraken te doen over zijn kwaliteiten, om in de begeleidingsgesprekken niet te sturen en haar handelen nog meer af te laten hangen van zijn initiatief.

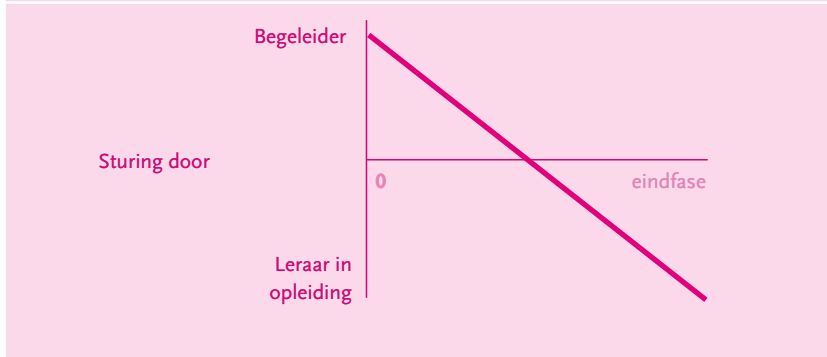
Begeleider Kryn noemt als strategie ten aanzien van de afwachtende houding juist meer sturing: een dwingende manier van feedback geven, Karel in detail vertellen wat hij moet doen, en agenderen waar het begeleidingsgesprek over moet gaan. De afwachtende houding van Karel leidt dus tot een bepaalde invulling met name ook in de invulling van de sturing, maar in plaats van een duidelijke richting is er sprake van een duidelijke beweging naar de uitersten: Daniëlle die Karel probeert uit te lokken tot meer initiatief door helemaal nergens meer op te sturen, en Kryn die Karel door veel te sturen wil dwingen tot meer initiatief.

Dat een afwachtende versus een initiatiefrijke houding van invloed is op de begeleiding blijkt ook uit de trajecten waar de leraar in opleiding door de begeleider als heel initiatiefrijk wordt gezien. Dit ervaren de begeleiders als positief. In de trajecten waar dit als een kenmerk van de leraar in opleiding wordt gezien, wordt dit kenmerk van de student ook benoemd als een van de verklaringen voor een bepaalde invulling. Zo wordt de kenmerkende initiatiefrijke houding van leraar in opleiding Anneke besproken bij de verklaring voor de manier zoals de begeleidingsgesprekken plaatsvinden: zij bepaalt, wat, waar, hoe en wanneer de begeleidingsgesprekken plaatsvinden, en bepaalt ook sterk welke begeleidingsactiviteiten de begeleider wanneer en waarom onderneemt. Verder trekt ze taken en verantwoordelijkheden naar zich toe in het dagelijks proces, en draagt ze op eigen initiatief bij aan allerlei taken van de sectie. In de oordelen en beoordelingen wordt dit door de begeleider hoog gewaardeerd en aangevoerd als bewijs van haar kwaliteiten. Deze houding wekt vanaf de start zoveel vertrouwen van de begeleider dat hij er ook van uitgaat dat Anneke zelf zorgt voor de goede leeractiviteiten in de praktijk, en hij onderneemt geen verdere activiteiten ten aanzien van haar (vak)technische ontwikkeling. (Daarbij wordt wel opgemerkt dat hij sowieso van mening is dat begeleiding vooral op de persoonlijke dimensie zit)

229

Dominantie en de invulling van sturing

In de toelichtingen die respondenten in de interviews geven op de invulling van sturing op een betreffend moment, noemen zij twee elementen die volgens hen in een samenspel zorgen voor een bepaalde invulling van de sturing in de begeleiding. Het eerste element verwijst naar opvattingen over begeleiding en hoe een begeleider 'hoort' te sturen, waarbij regelmatig wordt verwezen naar een model voor sturing zoals dat onderdeel blijkt van de begeleider-cursus. Met de daar verkondigde uitgangspunten wordt sturing gezien in een prescriptief model waar in de loop van de opleiding de sturing overgaat van de begeleider naar de leraar in opleiding (zie kader 7.1).

KADER 7.1 Model sturing in opleidingstraject

Het tweede element dat in verklaringen voor de invulling op deze dimensie wordt besproken betreft persoonlijkheid, en dan wordt verwezen naar het kenmerk van dominantie. Zowel begeleiders als leraren in opleiding worden hierbij getypeerd als iemand die dominant is (bijvoorbeeld begeleider Robert of leraar in opleiding Fiona), of iemand die dat juist niet is (bijvoorbeeld begeleider Stefan of leraar in opleiding Karel). Waar de 1^e lijn begeleiders in meerdere trajecten zijn bestudeerd, kennen de verschillende leraren in opleiding eenzelfde typering toe, en wordt dat op eenzelfde wijze in verband gebracht met de invulling van de manier waarop sturing in de begeleiding tot stand komt. Zo wordt bijvoorbeeld begeleider Stefan door zowel Noud, Esther, Thomas als Leo getypeerd als iemand die niet dominant is, en daarom ook nauwelijks stuurt.

Ook de leraren in opleiding die onderdeel zijn van meerdere trajecten, worden ten aanzien van sturing overeenkomstig getypeerd door de verschillende begeleiders. Zo wordt leraar in opleiding Karel door zowel Daniëlle als Kryn beschreven als te weinig dominant en te *volgend* (en dat in combinatie met *afwachtend*). Beide begeleiders vinden hem een leraar in opleiding die te weinig zelf bepaalt welke activiteiten hij wil doen, welke leerdoelen hij wil nastreven, hoe het contact verloopt en wat wordt besproken. En ook Karel zelf merkt op dat hij nu eenmaal iemand is die niet graag zijn zin doordrukt, en hij merkt dat dit reacties uitlokt, niet alleen in deze trajecten, maar ook in andere situaties (bijvoorbeeld privé en bij sollicitaties).

De manier waarop sturing tot stand komt wordt door de respondenten uitgelegd als een samenspel van deze twee elementen. Deze kunnen met elkaar in lijn zijn, maar er kan ook sprake zijn van spanning. Dit kan spanning betreffen ten aanzien van de elementen bij één persoon of tussen meerdere personen. Zo kan een begeleider bijvoorbeeld van mening zijn dat de specifieke

situatie sterke sturing behoeft om de juiste ontwikkeling te bereiken bij een leraar in opleiding, terwijl hij vindt dat een begeleider niet zou moeten sturen (zie bijvoorbeeld traject Victor-Emma). En zo kunnen bijvoorbeeld twee personen botsen doordat een leraar in opleiding van mening is dat zijn ontwikkeling sterke sturing van de 1^e lijn begeleider van de school behoeft, terwijl deze juist vindt dat een begeleider niet hoort te sturen (zie bijvoorbeeld traject Daniëlle-Karel). Beide begeleiders beschrijven hier dat zij sturing zien als een instrument dat wordt ingezet in verband met een beoogde opbrengst.

Geen patronen op basis van oordelen over de prestaties van de leraar in opleiding

In het eerder onderzoek stelden geïnterviewde begeleiders dat de manier waarop zij sturen samenhangt met de geschiktheid van de leraar in opleiding (zie H4). Nu is in de selectie van deze casestudy gekozen enkel leraren in opleiding te bestuderen die worden gezien als geschikt. In de loop van de trajecten bleek dit selectiecriterium, zoals dat is gebaseerd op de stand van zaken bij de start, geen garantie voor de prestaties in de leerwerktrajecten, tenminste als de eindbeoordeling wordt gezien als een maat voor de prestaties. Hoewel alle leraren in opleiding zich hebben ingezet, leiden niet alle trajecten tot een voldoende beoordeling. Dit leidt tot de verwachting dat er in de begeleiding bij de leerwerktrajecten uit de casestudy eveneens een verband zou kunnen zijn tussen *sturing* en *oordelen* van de 1^e lijn begeleiders van de school over de leraren in opleiding, eventueel tussen *sturing* en *beoordeling*, daarmee samenhangend tussen *doelen* en *oordelen*, en wellicht tussen *sturing* en de invulling van *functies* door de 1^e lijn begeleider. Om te bestuderen of dit uitgangspunt in deze casestudy van toepassing is voor de manier waarop begeleiding tot stand komt, zijn de trajecten verdeeld in trajecten die als voldoende en trajecten die als onvoldoende zijn beoordeeld. Vervolgens is gekeken of er bepaalde patronen zijn. Kijkend naar de afzonderlijke trajecten zijn er aanwijzingen te vinden die bepaalde patronen doen vermoeden: er kan immers worden gesteld dat de invulling op elke dimensie voortkomt uit het verloop van het traject en de prestaties van de leraar in opleiding op de werkplek (zie conclusie H6). Maar als wordt gekeken naar de verschillen in de beoordeling (gezien als maat voor de prestaties) zijn er geen eenduidige patronen te zien met betrekking tot de variatie in alle trajecten. Waar er bij de bestudeerde trajecten een bepaald verband is tussen de oordelen van de 1^e lijn begeleider van de school en bijvoorbeeld de doelen waarop deze wil sturen, zijn deze verbanden bij de verschillende trajecten van een dusdanig verschillende invulling en intentie dat hier geen patronen zijn te benoemen die houdbaar zijn voor alle trajecten. Sturing kan worden gekoppeld aan eigenschappen van personen die kunnen worden getypeerd als meer of minder sturend (zie vorige paragraaf), maar sturing kan niet volgens

een bepaald patroon worden gekoppeld aan de perceptie van de prestaties van de leraar in opleiding, de beoordeling door de 1^e lijn begeleider of bijvoorbeeld de functies die met de begeleiding worden vervuld. Zo is bijvoorbeeld de wijze van sturing van begeleider David bij Niels – die hij slecht vindt presteren – niet verschillend van de wijze van sturing bij Erik, die hij juist heel goed vindt presteren. Ook is er bijvoorbeeld geen patroon zichtbaar waar de oordelen betrekking hebben op beroepsrelevante kenmerken van de leraar in opleiding. Zo zijn Kryn en Daniëlle naar aanleiding van het begeleiden van de leraar in opleiding Karel beide van mening dat Karel een afwachter en afstandelijke jongen is (zie traject Daniëlle-Karel en traject Kryn-Karel). Dit zelfde idee over Karel leidt echter tot een heel verschillende invulling van de begeleiding ten aanzien van doelen voor de begeleiding, de invulling van functies, wie waarop stuurt en hoe er contact is rond de begeleiding. En in dergelijke verschillen is in deze data geen duidelijk patroon te vinden op basis van de invulling van de begeleiding als gevolg van de prestaties.

Geen eenduidige invloed van het opleidingsjaar

In de handleiding voor het werkplekleren zoals die is gemaakt op basis van de afspraken over het werkplekleren en de begeleiding (ILS, 2013) wordt onderscheid gemaakt ten aanzien van het opleidingsjaar. Bij elk opleidingsjaar staan andere doelen en verwachtingen genoemd, waaronder een model van toeneemende zelfstandigheid van de leraar in opleiding bij een afnemende sturing door de georganiseerde begeleiding. De invulling van de begeleiding in de bestudeerde trajecten laat echter geen verband zien met deze richtlijnen. Zo lijkt de invulling van de sturing uit andere elementen voort te komen; er zijn derdejaars die minder worden gestuurd door de begeleider dan vierdejaars. In de doelen is evenmin een onderscheid herkenbaar dat zou zijn gebaseerd op deze richtlijnen. Ook andere verbanden op basis van opleidingsjaar zijn niet herkenbaar; zo zijn er trajecten van derdejaars leraren in opleiding waar sprake is van een opgelegd partnerschap, en trajecten van derdejaars waar dit niet zo is. Er zijn derdejaars die zelfstandig lessen verzorgen en er zijn er die dat niet doen.

7.3 DE ROL VAN OPVATTINGEN VAN BETROKKENEN

Uit eerder onderzoek is afgeleid dat begeleiding steeds verschillend wordt ingevuld en dat een verklaring hiervoor onder meer is te vinden in de opvattingen die de betrokkenen hebben over de begeleiding (zie H4). Om dit verder te verkennen aan de hand van een casestudy is de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is gekozen om begeleiders en leraren in opleiding op basis van hun uitspraken over de bedoeling van begeleiding te verdelen in twee hoofdcategorieën voor opvattingen (zie analysekader H3). Op grond van hun opvattingen over de rol van begeleiding bij het werkplekleren worden ze verdeeld in personen die vooral handelen vanuit perspectieven op de *technische* beroepsontwikkeling en personen die vooral handelen vanuit perspectieven op de ontwikkeling als *persoon*.

Over het indelen op opvattingen

Worden relevante uitspraken uit de casestudy van de tien 1^e lijn begeleiders van de school en vijftien leraren in opleiding bestudeerd om ze te typeren op grond van hun opvattingen, dan valt op dat de leraren in opleiding onvoldoende consistent zijn, dan wel onvoldoende relevante uitspraken doen om ze eenduidig te kunnen typeren. In de toelichtingen van de invulling van begeleiding bij hun leerwerktraject noemen de leraren in opleiding vooral zaken als de dynamiek van de praktijk, of de voortgang van hun eigen leertraject. Waar zij keuzen maken, lijken ze niet bewust vanuit opvattingen te handelen, en noemen ze zelden hun opvattingen als verklaring voor de invulling die de begeleiding krijgt. Waar ze dat wel doen is dit meer in de vorm van een oordeel achteraf over wat ze wel of niet bevalt aan de begeleiding, dan een verklaring voor hoe de zaken gebeuren; dit in tegenstelling tot hun begeleiders die voortdurend hun opvattingen als uitgangspunt noemen bij keuzen op bepaalde gebieden. Op grond van deze toelichtingen zijn zij eenduidig in te delen in de twee categorieën. De opvattingen van de begeleiders worden ook ondersteund door uitspraken van de leraren in opleiding die ze begeleiden. Zij verwijzen ook nog regelmatig naar de opvattingen van de begeleider, en dat komt andersom niet voor.

Hiermee kan niet worden gezegd dat de leraren in opleiding geen opvattingen hebben over begeleiding, maar in ieder geval wel dat ze die niet zomaar expliciet zien als van belang bij de invulling van begeleiding. Waar ze opvattingen noemen lijken die eerder impliciet verborgen in hun oordelen over hun begeleider. De uitspraken die ze in deze casestudy doen, leiden niet tot het kunnen opmaken van een eigen set van opvattingen die herkenbaar zijn in de indeling in een technisch versus persoonsgericht onderscheid, of een herkenbare eigen indeling voor de duur van het gehele traject. Daarbij laten sommige bestudeerde trajecten zien dat de leraren in opleiding opvattingen over begeleiding gaandeweg een traject kunnen gaan verwoorden, in dezelfde termen en richting als de begeleider. Zo noemt bijvoorbeeld leraar in opleiding Anneke bij aanvang van haar leerwerktraject vooral ideeën die kunnen worden gezien in het technische aspect, zoals dat begeleiding vooral moet dienen om je te leren lesgeven (zie traject Nico-Anneke). In de loop van het traject sluiten haar opvattingen over begeleiding steeds meer aan bij de sterk persoonsgerichte

opvattingen van haar begeleider Nico. Na afloop terugkijkend op het traject noemt zij zelfs opvattingen over de begeleiding die identiek zijn aan die van Nico, terwijl dat bij aanvang niet zo was.

Bij de begeleiders zijn de opvattingen duidelijk herkenbaar in de gebruikte tweedeling, en bij de memberchecks bleken de begeleiders zich ook in de typering te herkennen. Van de tien begeleiders richten zeven begeleiders hun handelen vooral op een bijdrage aan de technische ontwikkeling, en drie begeleiders vooral op persoonlijke ontwikkeling (zie tabel 7.1).

TABEL 7.1 Indeling 1^e lijn begeleiders op basis van opvattingen

BEGELEIDERS	VOORBEELDEN KENMERKENDE UITSPRAKEN
Technisch	
Robert	<i>'Ik ga uit van de lessituatie, wat moet je doen, wat verwacht een leerling en wat kan jij verwachten? Ik wil het concreet maken, van theorie naar de praktijk, welke stappen zet je? Hoe geef je een instructie? Wat is je kern, hoe breng je dat over, wat schrijf je bijvoorbeeld op het bord?'</i> (Victor)
David	
Victor	
Daan	
Daniëlle	
Kryn	<i>'Het gaat erover dat je leert hoe je het moet aanbieden, wat wil je dat de leerlingen gaan doen en wat moet jij dan doen'</i> (Stefan)
Stefan	
	<i>'Door naar lessen te kijken kun je zien waar iemand moet verbeteren, achterhalen waar de problemen zitten. Stagiaires hebben de neiging om dat allemaal heel persoonlijk en groot te zien, maar het zijn gewoon kleine zaken die ze op een bepaalde manier moeten leren doen'</i> (Kryn)
	<i>'Het allerbelangrijkste vind ik het leerproces van de leerling, en dan komt de term "bewust bekwaam" bij me boven. Dat je instrumenten hebt en weet wanneer je die in kunt zetten'</i> (Daan)
Persoonlijk	
Nico	<i>'Het is zaak dat je je als mens goed voelt, dat je je plek vindt. En zeker als je nog zo jong bent, zo'n student moet nog lang werken en het is zo belangrijk dat je gelukkig bent met je rol voor de klas'</i> (Penny)
Penny	
Karin	
	<i>'Lesgeven doe je als persoon, en wil je goed worden in dit beroep zul je dus ook moeten weten wie je precies bent'</i> (Nico)

Opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school en de invulling van begeleiding

Bij het kijken naar de beschreven invulling op de veertien dimensies en de toelichtingen die respondenten geven op de manier waarop de begeleiding op die dimensies tot stand komt, worden de opvattingen van de 1^e lijn begeleiders van de school genoemd als element van betekenis ten aanzien van de

dimensies *Doelen*, *Sturing*, *Functies*, *Oordelen*, *Beoordeling*, en *Opbrengst*. Wordt de invulling op deze dimensies vergeleken met de typering van de begeleiders, dan toont zich een verband tussen de typering en de manier waarop die opvattingen van betekenis zijn. Met andere woorden: de opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school zijn herkenbaar in de manier waarop de invulling op een aantal dimensies vorm krijgt.

Bij de dimensie Doelen

Allereerst is in de doelen voor de begeleiding een verschil te zien in lijn met deze indeling op opvattingen. In de trajecten waar de opvattingen van de begeleider zich voornamelijk op het technische vlak bevinden, zijn doelen ten behoeve van acquisitie dominant voor de begeleiding. Bij begeleiders van wie de opvattingen zijn te typeren op het persoonlijke vlak worden voor de begeleiding voornamelijk doelen ten aanzien van transformatie genoemd. Als de begeleiders die zijn te typeren met opvattingen op het persoonlijke vlak, toch acquisitiedoelen noemen voor de begeleiding, dan volgen die enkel uit concrete gebeurtenissen, en niet zozeer uit de taakopvatting. Zo kan bijvoorbeeld het verbeteren van een bepaalde technische vaardigheid een doel van de begeleiding worden, omdat blijkt dat dit in de praktijk een ervaren probleem is. En andersom ook: als de begeleiders wier opvattingen op het technische vlak zitten, transformatiedoelen noemen, volgen die uit een constatering dat een persoonlijke ontwikkeling nodig is zodat er een technische ontwikkeling tot stand kan komen. Zo kan bijvoorbeeld de ontwikkeling van vaardigheden ten aanzien van klassenmanagement worden gehinderd door een bepaalde persoonlijke gesteldheid als onzekerheid.

235

Bij de dimensie Functie

De opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school bepalen voor een deel de manier waarop de functies zijn ingevuld in een traject. Als reactie op gebeurtenissen in het traject krijgen functies invulling waarbij de respondenten dan verwijzen naar de opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school. Dit geldt voor de functies van leermeester, rolmodel en die van psychosociaal adviseur. Bij de functie van gastheer is geen relatie met de opvattingen van de begeleider zichtbaar in deze trajecten. Bij de functie van leermeester zijn de opvattingen herkenbaar in de feedback. Een begeleider let op die dingen die hij belangrijk acht, en bespreekt in feedback vooral die onderwerpen. En zo is er verschil te zien in onderwerpen die tijdens gesprekken worden besproken. Zo zegt begeleider Robert bijvoorbeeld over persoonlijke aspecten als gespreksonderwerp: *‘daar ga ik niet over, ik ben geen psycholoog’*, terwijl Nico zegt: *‘dat hoort er ook bij, sterker nog ik denk dat het daar om draait’*. In het verlengde daarvan zie je dit ook terug waar een begeleider stuurt op leerdoelen of activiteiten: deze sluiten aan bij zijn of haar opvattingen over de gewenste ontwikkeling op het technische

dan wel het persoonlijke vlak. Bij de functie van rolmodel worden de opvattingen zichtbaar in de waarden die worden besproken, en in wat de begeleider laat zien en vertelt over de manier waarop hij het beroep invult. In de functie van psychosociaal adviseur zijn eveneens elementen van de opvattingen zichtbaar. Bij de begeleiders die zich richten op persoonlijke ontwikkeling is deze functie een belangrijk en meer ingevuld onderdeel van de begeleiding. 1^e Lijn begeleiders die meer gericht zijn op persoonlijke ontwikkeling, zijn meer gericht op transformatie en noemen de functie van psychosociaal adviseur vaker als kern van het begeleiden (zie bijvoorbeeld begeleiders Nico en Penny).

Bij de dimensies Oordelen en Beoordeling

Het verschil tussen begeleiders wier opvattingen liggen op het technische vlak en zij die gericht zijn op het persoonlijke vlak, is ook zichtbaar in de dimensie *Oordelen* en in de dimensie *Beoordeling*. Begeleiders letten op bepaalde prestaties of persoonlijkheidskenmerken, soms zelfs heel specifieke (zie ‘stokpaardjes’ in §6.5) en hieraan verbinden zij oordelen over de prestaties en over de persoon. De begeleiders geven ook oordelen over de mate waarin zij iemand geschikt vinden voor het beroep: de ene groep onderbouwt vooral gebaseerd op technische prestaties en de ander op persoonlijkheid. De opvattingen zijn eveneens te herkennen in de beoordelingen en in de toelichtingen bij de competenties. De beoordelingen per competenties worden dan in lijn met de opvattingen vooral besproken vanuit technische ontwikkeling dan wel persoonlijke ontwikkeling.

236

Bij de dimensie Opbrengst

De opvattingen van de begeleider geven richting aan een bepaalde invulling middels feedback, oordelen, invulling van functies, sturing op activiteiten, en daarmee zijn ze ook weer herkenbaar in de ervaren opbrengst van de begeleiding. Daarbij moet worden opgemerkt dat deze verschillende gerichtheid zelf geen directe invloed lijkt te hebben op de omvang van de opbrengst. De opvattingen kennen geen directe relatie met meer of minder opbrengst. Ze zijn alleen te herkennen in het soort van opbrengst dat wordt genoemd als gevolg van de begeleiding. Begeleiders die het begeleiden van werkplekleren vooral zien vanuit de technische ontwikkeling geven ook vooral feedback op technische aspecten en sturen vooral op activiteiten en leerdoelen die daarmee in lijn liggen. De ervaren opbrengst van deze begeleiding bestaat dan ook veelal uit acquisitie van technische vaardigheden. Bij de trajecten waar de 1^e lijn begeleiders van de school het begeleiden vooral invullen vanuit opvattingen die in het persoonlijke spectrum te typeren zijn, bestaat de eventuele opbrengst van de begeleiding voor de leraar in opleiding vooral uit transformatie, uit ontwikkeling op het persoonlijke vlak (zie Anneke, Fiona, en Iris).

Een vergelijking tussen begeleiders met verschillende opvattingen

Om de verschillende patronen die ontstaan door de verschillende opvattingen van de 1^e lijn begeleider van de school verder toe te lichten worden nu twee begeleiders uit de casestudy tegenover elkaar gezet om dit te illustreren. Daarvoor is gekozen om begeleider Robert te zetten tegenover begeleider Nico. Robert ziet begeleiden als een inspanning op de technische dimensie, Nico is een begeleider die zijn taak vooral definieert ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling.

TABEL 7.2 Voorbeeld van verschillend patroon op grond van verschillende opvattingen

ROBERT: OPVATTINGEN IN HET TECHNISCHE SPECTRUM	NICO: OPVATTINGEN IN HET PERSOONLIJKE SPECTRUM
In de casestudy 1 ^e lijn begeleider van de school bij leerwerktrajecten van Emma, Noëlle en Niels (2x)	In de casestudy 1 ^e lijn begeleider van de school bij leerwerktrajecten van Simon, Anneke en Els
Kenmerkende uitspraak over eigen opvattingen: ‘ik ben geen psycholoog en geen opvang’	Kenmerkende uitspraak over eigen opvattingen: ‘lesgeven doe je als persoon’
DOELEN Bij alle drie de trajecten noemt Robert vooral doelen die gericht zijn op acquisitie waarbij hij zich vooral richt op vooraf didactische keuzen maken in uitgebreide lesvoorbereidingen, met veel aandacht voor de vakinhoud. Wanneer de leraren in opleiding die hij begeleidt problemen hebben op het persoonlijke gebied benadert hij die vanuit de technische ontwikkeling. Zo stelt hij dat Noëlle zich zekerder zal gaan voelen door het aanleren van een degelijk repertoire door consequent lessen voor te bereiden. En als het met Niels emotioneel niet goed gaat, ziet hij het wel als een doel om helder te krijgen wat er op het persoonlijke vlak speelt, maar dan wel in relatie met de manier waarop hij zich technisch blijft ontwikkelen. Hij zegt daarover bijvoorbeeld: <i>‘de kachel moet toch blijven branden.’</i>	DOELEN Bij alle drie de trajecten richt Nico zich in de begeleiding op de ontwikkeling van de persoon. Hij let op persoonlijkheidsaspecten die in de weg kunnen zitten, en hij stelt dat er daarbij geen onderscheid is tussen het functioneren binnen of buiten het beroep. Bij het werken aan deze persoonlijkheidsdoelen noemt hij wel als voorwaarde dat hij het idee moet hebben dat het technisch niveau voldoende is. Bij aanvang observeert hij daarvoor het lesgeven door af en toe binnen te lopen en te observeren. Als er geen directe problemen zijn dan laat hij verdere technische ontwikkeling over aan de leraar in opleiding zelf. Met de begeleiding richt hij zich bij Simon op de manier waarop die open staat om kritisch naar zichzelf te kijken, bij Anneke richt hij zich op het omgaan met stress, en bij Els op haar gevoel het voor iedereen perfect te moeten doen.

VERVOLG TABEL 7.2

ROBERT

STURING

Robert stuurt op acquisitie door de eis om vooraf lesvoorbereidingen naar hem toe te sturen. Deze maakt hij onderdeel van de begeleidingsgesprekken waarin hij de keuzen in de lesvoorbereiding bespreekt en vragen stelt over de gevolgen daarvan.

FUNCTIE

Bij het invullen van de functie van leermeester geeft Robert schriftelijk en ook mondeling feedback op het lesgeven aan de hand van de lesvoorbereidingen. De leraren in opleiding sturen vooraf een lesvoorbereiding toe, hij schrijft daar opmerkingen en vragen bij, en stuurt die vooraf weer terug. De leraren in opleiding geven de les en daarna wordt aan de hand van de lesvoorbereiding en de feedback, de les besproken. Robert geeft vervolgens tips, maakt verbindingen met de reflectieverslagen en de zaken die hem daarin zijn opgevallen. Hij vertelt hoe hij zaken aanpakt en vertelt waarom hij een bepaalde gang van zaken van belang vindt. Als rolmodel bespreekt Robert zijn opvattingen over onderwijs veelvuldig, en vaak middels verhalen waarmee hij de leraren in opleiding weet te inspireren. Hij legt daarbij de nadruk op het belang van vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden. Als emotioneel adviseur functioneert Robert vooral door de leraren in opleiding hun verhaal te laten doen. Hij zoekt daarin altijd weer de weg naar het lesgeven zelf en het functioneren als docent. Hij stelt bijvoorbeeld: *'Je voelt je allemaal wel eens rot, maar dan moet je toch nog goed lesgeven'*.

NICO

STURING

Nico laat de agenda van gesprekken over aan de leraren in opleiding, en zegt dat het persoonlijke probleem altijd wel op enig moment ter sprake komt en dan maakt hij van dat moment gebruik om dat centraal te stellen en naar leerdoelen toe te sturen. Hij merkt daar bij op dat hij daarbij wel goed let op bepaalde signalen, omdat hij het idee heeft dat het sturen op persoonlijke ontwikkeling alleen kan als de leraar in opleiding hem daarin vertrouwt. Bij Anneke is dat vanaf de start, maar bij Els duurt het een half jaar voordat hij een 'ingang' vindt om haar te sturen naar een persoonlijke ontwikkeling. Bij Simon komt het niet helemaal tot stand zoals hij dat wil.

FUNCTIE

Nico vult de functie van leermeester in door feedback te geven op reflecties waarbij hij zich vooral richt op de beleving en ervaring. Het lesgeven wordt alleen besproken als de leraren in opleiding daar specifieke vragen over stellen, en dan nog probeert Nico vooral om ze zelf oplossingen te laten bedenken. Als leermeester houdt hij zich vooral bezig met de persoonlijke ontwikkeling, hij praat over hoe de leraren in opleiding zijn als persoon, en wat dat betekent voor de manier waarop ze voor de klas staan, maar ook hoe ze in hun privéleven functioneren. Als er een band van vertrouwen is vertelt hij ook veel over zijn eigen ervaringen en zijn eigen ontwikkeling daarbij. De functie van rolmodel heeft vooral betrekking op de manier waarop Nico zich als persoon in de omgeving van de school opstelt, en hoe hij omgaat met stress (bij Anneke) en hoe hij omgaat met zaken die hij voor of met anderen doet (bij Els). Emotionele ondersteuning staat centraal in de begeleiding van Nico. Bij Simon is dit wat minder van belang, maar bij zowel Els als Anneke gebeurt er veel in de persoonlijke sfeer en zijn er veel emoties privé en op het werk, en Nico besteedt daar veel tijd aan.

VERVOLG TABEL 7.2

ROBERT

OORDELEN

Robert heeft uitgebreide oordelen over de prestaties in de lessen van de leraren in opleiding. Hij vertelt in de interviews uitgebreid over hun lesvoorbereidingen, over hoe ze voor de klas zaken aanpakken, en over hun vak kennis en didactische kennis. Waar hij vertelt over de personen zijn de oordelen kort en eenvoudig: bijvoorbeeld aardig, amicaal. Hij brengt die oordelen altijd in verband met het lesgeven. Zo zegt hij bijvoorbeeld dat Niels aardig is, en dat hem dat in de weg zit bij het leidinggeven aan een klas. Hij weidt daarbij vooral uit over de technische aspecten daarvan.

BEOORDELING

In de geschreven beoordelingen schrijft Robert per competentiegebied een toelichting. Hij schrijft daarbij over ontwikkeling rond het verzorgen van onderwijs. Hij bespreekt vorderingen vanuit het lesgeven, het organiseren van lessen en het klassenmanagement. Hij bespreekt daarbij geen elementen uit de persoonlijke dimensie. Hij adviseert bijvoorbeeld Noëlle om in een volgende stage *'alle aandacht te blijven schenken aan het geven van goede lessen'* en te zorgen dat ze *'goed in de stof zit'*.

OPBRENGST

Niels, Emma en Noëlle vertellen dat de begeleiding van Robert vooral heeft geleid tot beter leren lesgeven.

NICO

OORDELEN

De oordelen over de prestaties in de klas van de leraren in opleiding zijn eenvoudig en kort. Hij noemt bv Anneke *'een natuurtalent'* en zegt over Els dat ze *'goed kan omgaan met de klas'*. Hij geeft daarbij geen technisch inhoudelijke toelichting, maar vertelt daarbij wel veel over de persoon. Nico geeft in de interviews uitgebreide oordelen over het karakter en de persoonlijkheid van de leraren in opleiding, waarbij hij ook persoonlijke situaties betreft (overigens zonder in detail te treden in verband met de privacy van de leraren in opleiding, daar is hij uitgesproken en stellig in).

BEOORDELING

In de geschreven beoordelingen noemt Nico de technische aspecten in orde, hij licht dat niet toe, maar weidt wel uit over het functioneren als persoon. Zo zegt hij bijvoorbeeld over Els dat ze *'soms te goed wil organiseren'*, dat ze de *'neiging heeft om alles te controleren'*, en zegt hij bij de tussenevaluatie dat Els *'te zakelijk reflecteert en te weinig van zichzelf laat zien'*. In de eindevaluatie heeft ze daar volgens Nico de belangrijkste ontwikkeling doorgemaakt.

OPBRENGST

De begeleiding van Nico heeft volgens Simon, Els en Anneke vooral geleid tot persoonlijke ontwikkeling.

7.4 HOE DE KLIK VAN INVLOED IS OP DE BEGELEIDING

Eerder onderzoek leidde tot de stelling dat de klik tussen de leraar in opleiding en zijn begeleider van betekenis zijn voor de vorm die de begeleiding krijgt tijdens een leerwerktraject. Om dit verder te verkennen aan de hand van een casestudy is de begeleiding in relatie tot de ervaren klik tussen begeleider en leraar in opleiding bij twintig relaties in zestien leerwerktrajecten bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is allereerst gekeken naar uitspraken van respondenten waar zij de klik noemen als reden voor een bepaalde invulling van de begeleiding. Verder zijn de twintig relaties onderverdeeld op basis van een typering zoals die volgt uit de analyse op de dimensie *Klik* (zie §6.14). De relaties in de casestudy worden onderverdeeld in drie groepen: relaties waarbij de klik tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding neutraal is en blijft; relaties waar de klik slecht is of vanuit een neutrale start slechter wordt; en relaties waarbij de klik goed is of neutraal begint en in de loop van de tijd beter wordt. Op grond van deze driedeling is een patroon te zien in de variatie op de dimensies *Oordelen*, *Contact*, *Onderwerpen*, *Formaliteit*, *Functie*, *Doelen*, en *Opbrengst*. Dit verband sluit aan bij de uitspraken over klik als reden voor een bepaalde invulling en geeft een verdere nuancering van de manier waarop klik de invulling bepaalt. Hieronder wordt dit verband verder toegelicht per variabele, en daaropvolgend worden als voorbeeld uit deze casestudy twee trajecten tegenover elkaar gezet op grond van verschil tussen een goede klik en een slechte klik tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding.

Bij de dimensie Oordelen

Ten aanzien van de variabele *Oordelen* zijn de oordelen over de relatie positiever naarmate de klik beter is. Als het goed klikt, typeren begeleider en leraar in opleiding hun relaties bijvoorbeeld als prettig of goed. Bij een neutrale klik wordt gesproken over een professionele relatie die wel functioneel is, maar verder geen positieve ervaring oplevert. Hoe slechter het klikt, hoe meer de relatie wordt ervaren als moeizaam, onplezierig of zelfs disfunctioneel. Eenzelfde verband met de klik is ook zichtbaar in de oordelen van de leraar in opleiding over de kwaliteiten van de begeleider. Als het goed klikt wordt de 1^e lijn begeleider van de school gezien als een bekwaam en inspirerend begeleider, en ook als een hele goede leraar. Hoe slechter het klikt, hoe negatiever de oordelen over de prestaties van de 1^e lijn begeleider van de school. Bij een slechte klik wordt deze begeleider door de leraar in opleiding niet gezien als een goe-

de begeleider en ook niet als een goede leraar. Een soortgelijk verband geldt overigens niet voor de oordelen over de prestaties van de leraar in opleiding als aankomend leraar; die kunnen zowel positief als negatief zijn onafhankelijk van de mate waarin het klikt. Zo klikt het bijvoorbeeld goed tussen Noëlle en Robert, terwijl Robert negatief is over haar prestaties voor de klas, en in lijn daarmee beoordeelt hij ook het traject als onvoldoende. En tussen Penny en Iris is de klik neutraal terwijl Penny heel positief is over de prestaties van Iris. Het verband tussen de klik en de oordelen die de andere persoon betreffen is niet eenduidig. Als het klikt, is het algemeen oordeel over de ander wel positiever, maar kunnen er ook specifieke negatieve oordelen over de persoon zijn. Zo klikt het bijvoorbeeld heel goed tussen Penny en Fiona, maar noemt Penny Fiona onder meer ‘nukvig’ en ‘bozig’, en dat ervaart ze als negatief en lastig, maar uiteindelijk is ze wel erg gesteld op de persoon van Fiona. Wellicht kan worden gesteld dat de personen die een hele goede klik hebben, elkaar beter kennen en dat daarmee ook een vollediger, en daarmee meer genuanceerd, oordeel ontstaat over de ander.

Bij de dimensie Onderwerpen

Verder blijkt dat er bij de trajecten in de casestudy waar het goed klikt tussen 1^e lijn begeleider en leraar in opleiding, veel meer wordt gepraat over ditjes en datjes, en over privéonderwerpen. In de begeleidingsgesprekken is er meer afwisseling tussen formele en informele onderwerpen als het beter klikt. Daarbij vertellen de begeleiders en de leraren in opleiding over deze gesprekkendat er regelmatig gelachen wordt. Gedeelde humor lijkt bij relaties die een goede klik kennen een kenmerk van de omgang met elkaar. Als de klik neutraal of slecht is, zijn de gesprekken zakelijker en wordt er minder over privé en gemeenschappen gepraat. Daarbij wordt de sfeer van de gesprekken ook niet als gezellig beschreven (vgl. met oordelen over relatie), en wordt er weinig gesproken over samen lachen. Ofwel, als het goed klikt tussen begeleider en leraar in opleiding wordt het contact als prettig ervaren, en hebben beiden zin in de begeleidingsgesprekken. Als het niet klikt, is de motivatie voor de gesprekken laag, zijn de gesprekken zakelijk, en de gespreksmomenten beperkt tot de ingeroosterde formele contactmomenten. Als er dan omstandigheden zijn die reden kunnen geven om het gesprek niet door te laten gaan, vervalt het contact voor tenminste die betreffende week. Begeleider en leraar in opleiding geven dan praktische redenen die bijvoorbeeld te maken hebben met tijdgebrek, maar tegelijkertijd vinden ze het ook niet erg als het contactmoment uitvalt. Als de klik goed is, hebben de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding meer contact op andere momenten naast het vaste gespreksmoment, bijvoorbeeld in pauzes en tussenuren. Als dan door omstandigheden het ingeroosterde moment niet doorgaat, dan is er toch nog steeds regelmatig contact. In vier van de trajecten waar het goed klikt, wordt met het contact buiten de

formeel geplande momenten om, al dusdanig voorzien in de begeleidingsbehoefte, dat het ervaren nut voor de formeel georganiseerde begeleidingsmomenten afneemt. De begeleiding vindt dan in de loop van het traject steeds meer plaats tussen de dagelijkse activiteiten door (zie bijvoorbeeld het traject Nico-Anneke).

Bij de dimensie Functies

De klik kent ook een samenhang met de invulling van de functies in de begeleidingsrelatie tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. Voor alle functies is er een indirect verband via de beleving van de uitvoering van functies (vgl. oordelen over de begeleider). Dat wil zeggen dat het verband in de invulling bestaat via de beleving van de uitvoering van de functies. Als het niet klikt zijn er wel activiteiten waarmee functies in worden gevuld, maar wordt geen effectiviteit van deze invulling ervaren (vgl. met oordelen van prestaties begeleider). Met de functie van rolmodel en leermeester bestaat ook een direct verband met de klik. Zo is in de bestudeerde trajecten een samenhang zichtbaar tussen klik en het functioneren als rolmodel. Hoe slechter het klikt, hoe minder rolmodel als vervulde functie wordt genoemd. Het tonen van bepaald gedrag of het laten zien van een bepaalde houding is dan geen onderdeel van de begeleiding. Dit hangt deels ook samen met de manier van contact: bij een slechtere klik beperkt het contact zich meer tot het welkijks ingeroosterd moment en daarin kan het functioneren als rolmodel niet tot stand komen. Zolang er contact is tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding blijven de functie van gastheer, leermeester en soms ook van raadgever wel uitgevoerd worden, maar komen ze door het beperkte contact minder tot stand, en daarbij worden ze ook als minder succesvol en zinvol ervaren naar mate het slechter klikt. De functie van leermeester bestaat bij een slechte klik enkel uit feedback geven, die de leraar in opleiding als weinig zinvol ervaart en waarvan de begeleider zegt dat de leraar in opleiding er niets mee doet. Het uitwisselen van uitgangspunten en het uitgebreid duiden van ervaringen is bij een slechte klik geen onderdeel van de leermeesterfunctie, bij een neutrale klik wel en bij een goede klik zeker. Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar ten aanzien van de functies van psychosociaal ondersteuner en gastheer. De functie van gastheer wordt altijd ingevuld, maar bij een slechte klik is er wederzijds onvrede over deze invulling. De functie van raadgever wordt niet altijd ingevuld (zie § 6.11), maar wordt als effectiever ervaren naarmate het beter klikt. Zo lijkt bijvoorbeeld het emotioneel ondersteunen of adviseren een bepaalde mate van wederzijds respect en vertrouwen nodig te hebben dat ontbreekt bij een slechte klik (zie traject David-Niels).

Bij de dimensie Doelen

Een verband tussen de doelen van de begeleiding en de klik is zichtbaar in de manier waarop bij een goede klik de doelen van de 1^e lijn begeleider van de

school en de doelen van de leraar in opleiding steeds meer gaan overeenstemmen. Bij de doelen voor de begeleiding is eerder al uitgewerkt dat doelen gaandeweg sommige trajecten meer overeenkomen (zie §7.5). Verder is gesteld dat de opvattingen van de begeleiders verschillen en dat deze zichtbaar zijn in de doelen voor de begeleiding (zie §8.3). Als deze bevindingen worden vergeleken met het verschil in de klik, dan wordt zichtbaar dat bij een betere klik de doelen voor de begeleiding van de leraar in opleiding steeds meer aansluiten bij de doelen van de 1^e lijn begeleider zoals die volgen uit de opvattingen van de deze begeleider. Zo noemt Anneke bijvoorbeeld bij de aanvang van het traject doelen die gericht zijn op acquisitie. Ze wil vooral beter leren lesgeven en heeft in een stageplan deze verwachting verder uitgewerkt in concrete verwachtingen voor de begeleiding zoals bijvoorbeeld het observeren van specifieke vaardigheden. Haar begeleider Nico is echter vooral gericht op persoonlijke ontwikkeling en noemt vooral doelen gericht op transformatie waar hij vorm aan geeft in de begeleiding. De klik tussen Nico en Anneke is vanaf de start van het traject zeer goed en in de loop van het traject noemt Anneke voor de begeleiding nauwelijks nog doelen gericht op acquisitie, en steeds vaker doelen voor transformatie die steeds meer overeenkomen met de doelen die Nico noemt (zie traject Nico-Anneke).

Bij de dimensie Opbrengst

Ten slotte is er een verband tussen de klik en de opbrengst van de begeleiding. En in het verlengde hiervan het verband met de betekenis van de 1^e lijn begeleider in de school in de constellatie. Hoe beter de klik, hoe meer de begeleiding leidt tot positieve ervaren opbrengst. Hoe slechter de klik, hoe meer de begeleiding leidt tot negatieve opbrengst. Bij een goede klik is er voor de begeleider en de leraar in opleiding veel opbrengst op het gebied van het welbevinden. De begeleidingsrelatie stemt positief en zorgt voor een gevoel van tevredenheid en voor plezier. Daarbij zeggen de leraren in opleiding bij een goede klik dat ze veel hebben geleerd door de begeleiding van de 1^e lijn begeleider van de school. Afhankelijk van de inzet van de begeleiding (zie invloed van opvattingen §8.3) leidt de begeleiding dan tot acquisitie of transformatie die van grote betekenis is voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding als aankomend beroepsbeoefenaar. In de constellatie is de relatie tussen de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding dan ook te herkennen als een krachtige ontwikkelingsrelatie. Hoe minder de klik is, hoe minder de leraren in opleiding een dergelijke positieve opbrengst van de begeleiding ervaren. Als het slechter klikt, is de relatie tussen 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding zwakker, en wordt zelfs genoemd dat de begeleider de leraar in opleiding op het verkeerde spoor zet, en is er zelfs sprake van een ervaren negatief effect op de ontwikkeling van de leraar in opleiding (zie traject David-Niels). Hoe slechter het klikt, hoe meer er ook negatieve opbrengst is ten aanzien van het welbevinden, bijvoorbeeld in de vorm van boosheid of frustratie als gevolg van de begeleiding.

Een vergelijking tussen relaties op basis van de klik

Om de betekenis van de klik te illustreren worden twee relaties uitgewerkt op die variabelen waar het verschil als gevolg van klik zichtbaar is. Gekozen is om dit patroon inzichtelijk te maken door twee bestudeerde begeleidingsrelaties tegenover elkaar te zetten waar dezelfde begeleider David een ten aanzien van de klik maximaal verschillende relatie heeft met twee leraren in opleiding. In het eerste traject begeleidt David Niels en ervaren beiden een erg slechte klik. Daarna begeleidt hij Erik en is de klik tussen beiden juist erg goed.

TABEL 7.3 Voorbeeld van verschillende invulling van begeleiding op grond van tegengestelde klik

TRAJECT DAVID-NIELS	TRAJECT DAVID-ERIK
Gedurende zes maanden voert Niels een leerwerktraject uit als aankomend leraar Engels waarbij David de toegewezen 1^e lijn begeleider van de school is. David en Niels voldoen aan de selectiecriteria. Niels heeft geen studievertraging en is van onbesproken gedrag. David is een ervaren begeleider op een opleidingsschool en heeft een goede reputatie. Beiden hadden in het voorgaande jaar een begeleidingsrelatie met een goede klik, en een als positief beoordeeld begeleidingstraject.	Vijf maanden lang voert Erik een leerwerktraject uit waarbij David de 1^e lijn begeleider van de school is. Voorafgaand aan het traject hebben beiden de ervaring van een traject met een slechte klik, en een negatieve beoordeling. Erik heeft daardoor studievertraging opgelopen, maar heeft eerder al alle andere opleidingsonderdelen afgerond en heeft een goede reputatie op de opleiding. David heeft twijfels naar aanleiding van het voorafgaande traject met Niels. Hij overweegt te stoppen met begeleiden, maar omdat de opleidingsschool vanuit onverminderd vertrouwen in zijn kwaliteiten hem vraagt toch door te gaan, neemt hij de begeleiding op zich.

OORDELEN

Niels en David hebben vanaf de start negatieve oordelen over elkaar. Zelfs over de eerste ontmoeting hebben ze beide negatieve oordelen; David vindt dat Niels tegenvalt, Niels vindt David geen prettige begeleider en ze vonden het eerste gesprek moeizaam verlopen. In het begin van het traject wisselen de negatieve oordelen, op grond van een afwachtende houding, nog af met een aantal neutrale oordelen (bijvoorbeeld David: *'ik weet het nog niet / ik ben nog niet onder de indruk'*), maar na een maand zijn ze negatief over elkaars prestaties ten aanzien van lesgeven en ten aanzien van de begeleiding (krijgen en geven), over elkaar als persoon en over de relatie. Ze vinden de relatie niet productief en noemen beiden de onprettige sfeer binnen hun relatie. Op het einde van het traject zijn de oordelen zelfs ongenueanceerd negatief (bijvoorbeeld Niels over David: *'lapzwans'*).

OORDELEN

Beiden zeggen dat ze argwanend naar het eerste gesprek gingen, maar dat na tien minuten de sfeer goed en vertrouwd was. Vanaf dat gesprek zijn de oordelen over elkaar als persoon, over de prestaties in het lesgeven en begeleiden en over de relatie zeer positief. Erik vindt David de beste begeleider die hij ooit heeft gehad en David snapt vanaf de start niet hoe de voorgaande begeleider van Erik ooit tot een negatieve beoordeling is gekomen (David: *'ik denk dat zij daar toch wat scheef zat'*).

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

FUNCTIES

Als gastheer heeft David een map met informatie over het lesprogramma en de regels, en in de eerste week een eigen introductieprogramma om de weg te wijzen en uit te leggen hoe de sectie werkt. David is van mening dat hij hiermee deze functie heel uitgebreid vorm geeft. Niels ervaart dit echter niet als zinvol. Hij vindt dat David zich er makkelijk van af maakt met een mapje en een monoloog over de gang van zaken. Als Niels in de tweede week vraagt naar een bepaalde regel, vindt David dat hij dat maar moet opzoeken in het mapje. Niels vindt dit geen goede manier om de functie in te vullen, en David vindt dat Niels maar beter op had moeten letten.

De functie van leermeester wordt ingevuld met feedback van David naar aanleiding van toegestuurde reflectieverslagen, lesvoorbereiding en lesobservaties. David geeft speerpunten, en subspeerpunten waar Niels aan zou moeten werken. Niels vindt zijn manier van feedback geven erg slecht en de feedback zelf onbruikbaar en de tips zinloos. David vindt dat Niels ook helemaal niets doet met zijn feedback.

David vertelt als rolmodel wel over zijn ideeën over onderwijs, maar hij merkt op dat Niels daar niet echt naar luistert. Niels vraagt ook nooit hoe hij zaken oplost. Niels ziet in David geen rolmodel.

David functioneert niet als raadgever. Niels voelt zich niet veilig bij David. David begrijpt niet dat Niels niet ingaat op zijn vragen naar hoe Niels zich voelt.

TRAJECT DAVID-ERIK

FUNCTIES

Als gastheer geeft David aan Erik een informatiemap over het lesprogramma en de regels, en verzorgt hij in de eerste week een eigen introductieprogramma waarin hij uitlegt hoe de sectie werkt, etcetera.. Erik is hier erg tevreden over: hij waardeert met name het gestructureerde karakter en de strakke organisatie. David is ook erg tevreden over de manier waarop Erik met de informatie omgaat. Later in het traject introduceert David Erik verder in de organisatie in verband met het zoeken naar een aanstelling.

Als leermeester geeft David feedback op verslagen, reflecties en geobserveerde lessen. Hij formuleert speerpunten en geeft tips. Erik vindt de wijze waarop David feedback geeft erg prettig, en de feedback heel inspirerend en bruikbaar: het helpt hem om zich te ontwikkelen. David vindt dat Erik goed nadenkt over de feedback en die goed gebruikt.

De functie van rolmodel krijgt vorm in de gesprekken die Erik en David hebben over de manier waarop David zaken aanpakt en ziet. Er is volgens beiden een levendige uitwisseling over visies. Erik ervaart David als een voorbeeld en bepaalde waarden en gedrag van David hebben betekenis in de ontwikkeling van Erik.

David functioneert als raadgever. David biedt vooral emotionele ondersteuning. Erik ervaart de uitvoering van deze functie als zeer succesvol. David heeft vooral betekenis ten aanzien van het overwinnen van de onzekerheid waar hij last van heeft als gevolg van zijn negatieve ervaring in het vorige leerwerktraject.

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

CONTACT

Er is een formeel moment ingeroosterd waar Niels en David een uur ter beschikking hebben in hun lesrooster. Dit moment komt in de loop van het traject steeds vaker te vervallen. Beiden zeggen steeds vaker het gesprek af omdat ze het of te druk hebben, zich niet lekker voelen, of een andere prioriteit voor moeten laten gaan. Het ingeroosterde lesuur wordt ook niet volledig benut: ze zeggen niet het hele uur nodig te hebben voor het begeleidingsgesprek. Op het einde van het traject wordt het vaste moment helemaal niet meer benut, en is er geen contact meer.

Informeel contact komt ook niet tot stand. In de pauzes zitten ze aan andere tafels en tussen de lessen door hebben ze ook nauwelijks contact.

Contact via e-mail bestaat enkel uit het toesturen van documenten. Er is geen communicatie via e-mail, ook niet op basis van vragen of opmerkingen via email.

ONDERWERPEN

In het begin gaan de gesprekken hoofdzakelijk over de gang van zaken op de school en in de sectie. In de eerste twee gesprekken vertellen ze ook nog wel over zichzelf (hobby's, privésituatie), en wordt er ook gekletst tijdens de gesprekken. Maar als de periode van kennismaking is verstreken wordt er niet meer over de gang van zaken gesproken en komen er helemaal geen informele onderwerpen meer ter sprake; er wordt niet gekletst. In de gesprekken wordt verder alleen over de prestaties van Niels gesproken en geeft David tips voor de praktijk.

TRAJECT DAVID-ERIK

CONTACT

Er is elke week een formeel moment ingeroosterd waarin David en Erik een uur ter beschikking hebben. In de eerste maand spreken ze af om daarnaast nog een vast tijdstip vast te leggen. De gesprekken beslaan de hele tijd, er zijn altijd nog vragen of verhalen.

Tegen het einde van het traject is de behoefte aan het vaste moment minder en spreken ze af om sommige momenten te laten vallen. Erik geeft dan aan of hij behoefte heeft aan een gesprek, en het ingeroosterde gesprek doorgaat.

Er is regelmatig informeel contact. In de pauzes zitten ze vaak bij elkaar. Tijdens activiteiten buiten het lesprogramma trekken ze samen op, en tussen de lessen door spreken ze elkaar ook kort en stelt Erik bijvoorbeeld snel nog wat vragen over het lesprogramma.

Er is communicatie via e-mail. Erik stuurt documenten op voor feedback en stelt ook vragen per e-mail. David reageert dan soms per mail, maar vaak geeft hij een reactie op de mail in de informele of formele gesprekken.

ONDERWERPEN

Sommige gesprekken zijn specifiek gericht op de leervragen van Erik, andere gesprekken vormen zich meer volgens wat er ter tafel komt. Het gaat over ervaringen van zowel David als Erik, over de gang van zaken op de school en in de sectie, over onderwijs in het algemeen, over actuele gebeurtenissen en ook over privé zaken. Tegen het einde van het traject gaat het ook regelmatig over de aanstelling die Erik gaat vervullen aansluitend aan het traject, en over hoe helemaal zelfstandig functioneren verschilt van functioneren als leraar in opleiding.

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

DOELEN

Niels vindt bij aanvang dat de begeleiding gericht moet zijn op het ondersteunen bij het leren creëren van een goed werkklimaat en het zelfstandig lessen verzorgen. David vindt op basis van het eerste gesprek en de eerste observatie dat Niels vooral zijn vaardigheden als leraar moet ontwikkelen (ten aanzien van organiseren en leiderschap). Hij wil met de begeleiding bereiken dat Niels een beter beeld krijgt van zijn kwaliteiten. Hij is van mening dat Niels zijn eigen prestaties niet goed inschat. De doelen voor de begeleiding zijn niet besproken, maar komen inhoudelijk redelijk overeen.

Halverwege het traject komen de doelen voor de begeleiding niet meer overeen. Niels vertelt dat het doel van een begeleider zou moeten zijn om de leraar in opleiding praktisch en ook emotioneel te ondersteunen, maar dat hij dat doel voor de relatie met David niet meer haalbaar acht. Hij ondergaat de begeleiding maar ziet zelf geen doelen meer voor de relatie met David. David vindt nog steeds dat de begeleiding vooral moet leiden tot duidelijkheid over wat Niels kan. Hij wil zich middels de begeleiding richten op zowel ontwikkeling van Niels ten aanzien van acquisitie als van transformatie. Maar hij merkt wel op dat de moeizame relatie zijn doelen voor de begeleiding onder druk zet.

CONSTELLATIE

In de constellatie is de relatie tussen Niels en David bij aanvang te typeren als een zwakke ontwikkelingsrelatie. Later in het traject is de relatie zelfs helemaal niet meer te typeren als een ontwikkelingsrelatie.

TRAJECT DAVID-ERIK

DOELEN

Op basis van zijn vorige ervaringen start Erik het traject met hele specifieke doelen voor zijn ontwikkeling op het gebied van interactie met de klas, en hij ziet de doelen voor de begeleiding in lijn met deze acquisitiedoelen. David is na lesobservatie van mening dat Erik op dit gebied echter heel goed presteert en zich veel te onzeker voelt hierover. David ziet als doel om bij te dragen aan de ontwikkeling op het organiseren van het leren van de leerlingen en vooral ook aan zelfzekerheid. Na een maand komen ze op dezelfde doelen uit, zonder dat er echter speciaal overlegd is over de doelen van de begeleiding.

De begeleiding moet zich volgens Erik en David richten op de algemene ontwikkeling van vaardigheden over het lesgeven, op zelfzekerheid voor Erik, en in het verlengde daarvan helderheid over de kwaliteiten van Erik. Daarnaast noemen beiden doelen voor het praktisch ondersteunen en in de laatste fase van het traject doelen ten aanzien van het krijgen van duidelijkheid over verwachtingen ten aanzien van de aanstelling van Erik aansluitend aan het leerwerktraject.

CONSTELLATIE

In de constellatie is de relatie tussen David en Erik het hele traject te typeren als een krachtige ontwikkelingsrelatie

VERVOLG TABEL 7.3

TRAJECT DAVID-NIELS

HOE HET VERDER GING MET...

David denkt aan het einde van het traject dat hij na twintig jaar met veel plezier deze taak te hebben uitgevoerd, zich nu maar niet meer beschikbaar moet stellen als begeleider. Uiteindelijk vraagt de school bij de aanvang van het nieuwe schooljaar of hij het toch wil doen: het traject van Erik. David stelt vooraf hij een nieuw traject alleen wil doen onder de voorwaarde dat hij zich in de eerste maand mag terugtrekken als hij het gevoel heeft dat het weer niet goed gaat.

Niels voelt zich na het traject erg onzeker en hij weet niet of hij wel verder moet gaan met de opleiding; zeker omdat vertraging van zijn opleidingstraject financiële gevolgen heeft. Hij besluit om te kijken of hij wellicht terug kan naar de vorige begeleider Robert, omdat hij die vertrouwt, en als een zeer goede begeleider heeft ervaren die hem goed kan vertellen wat hij wel en niet kan. Niels kan terug, en hij kan zelfs een deel van het traject uitvoeren in een betaalde aanstelling. Maar dit traject begint slecht: Niels blijft in de war over de betekenis van alle ervaringen en hij is emotioneel instabiel. Dat vertaalt zich naar dit nieuwe traject, dat daarmee niet lekker loopt. Pas na vier maanden valt alles weer op zijn plek en weet hij weer zeker dat hij toch leraar wil worden. Zijn prestaties zijn tot dan toe echter onvoldoende, en de school biedt hem verlenging van het traject aan. Maar Niels wil liever een nieuw traject beginnen op een nieuwe school. Daar gaat het vanaf de start goed, en met dat leerwerktraject rondt hij binnen vier maanden de opleiding af. Op die school heeft hij ook een aanstelling gekregen. Hij is blij dat hij verder is gegaan met de opleiding en toch leraar is geworden.

TRAJECT DAVID-ERIK

HOE HET VERDER GING MET...

David ervaart het traject van Erik als een succes en zijn zelfvertrouwen als begeleider herstelt helemaal. Tijdens het traject gaat hij ook nog een begeleidingsrelatie aan met een nieuwe collega, en ook die ervaart hij positief. David is tot op heden begeleider voor vierdejaars leraren Engels in opleiding, en hij doet het weer met plezier.

Erik rondt met dit traject zijn opleiding af en blijft op de school werken. Hij is nu collega van David, maar omdat hij voornamelijk op een andere locatie werkt ziet hij David niet heel vaak meer. Hij vindt David nog steeds een hele prettige persoon en een waardevolle collega, maar nu werken ze echt als gelijken. Erik ziet David nu niet meer als een persoon waar hij nog veel van leert; in de huidige praktijk komen hun ideeën over het onderwijs niet altijd meer overeen. Een van de personen waar Erik tijdens het traject een informele begeleidingsrelatie mee had, beschouwt hij nu juist als een mentor. Terugkijkend ervaart Erik juist dit traject als een heel waardevolle bijdrage aan zijn voorbereiding op het beroep. In het traject daarvoor had hij door de slechte relatie met de 1^e lijn begeleider van de school veel vertrouwen verloren in zichzelf en zijn geschiktheid voor het beroep, en dat heeft dit traject helemaal hersteld. Hij voelt zich op zijn plek voor de klas, en heeft een vaste aanstelling gekregen.

7.5 GESITUEERDE GEBEURTENISSEN EN TOEVALLIGHEDEN

Op basis van ander onderzoek is in hoofdstuk 2 het uitgangspunt aangenomen dat het leren op de werkplek een eigen invulling krijgt op grond van de dynamiek van een dagelijks arbeidsproces. Een verkennende studie in hoofdstuk 4 voegt daaraan toe dat gebeurtenissen een gevolg hebben op de begeleiding die uiteindelijk tot stand komt. En de bevindingen uit hoofdstuk 6 laten zien dat bepaalde situaties in dat dagelijkse arbeidsproces, en gebeurtenissen die van belang zijn, in sommige gevallen op toevalligheid berusten. In het onderzoeken hoe deze elementen de invulling van de begeleiding bepalen, zijn de zestien trajecten uit de casestudy bestudeerd vanuit de vraag:

Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden de invulling van de begeleiding?

Om hier zicht op te krijgen is allereerst gekeken naar fragmenten in de data waar specifieke gebeurtenissen worden genoemd als oorzaak voor een bepaalde invulling. Kenmerkend aan deze gebeurtenissen is het ongeplande, onsystematische en unieke karakter ervan, waarmee het optreden van de gebeurtenis (of de daaruit ontstane omstandigheid) zelf als een toevalligheid kan worden beschouwd. Vervolgens is gekeken of en hoe deze kunnen worden gegroepeerd, en hoe zij van betekenis zijn voor de totstandkoming van de begeleiding. De gebeurtenissen die in deze trajecten van betekenis zijn, betreffen gebeurtenissen rond de uitvoering van de afspraken voor de organisatie van de begeleiding, gebeurtenissen rond het primaire arbeidsproces in de school, en gebeurtenissen in de privésituatie van de betrokken personen. Elke unieke gebeurtenis laat een eigen uitwerking op één of meer van de veertien dimensies zien; een vast patroon met een eenduidige causaliteit is in deze zestien trajecten niet zichtbaar. De incidenten zijn dusdanig specifiek binnen de context van deze casestudy dat er geen overeenkomsten zijn op te maken in enkel zestien trajecten. Hierop volgend wordt ter illustratie een aantal voorbeelden van gebeurtenissen en toevalligheden besproken en toegelicht.

Toeval in de uitvoering van de koppeling

Uitgangspunt voor de georganiseerde begeleiding zijn de afspraken zoals die op de school en tussen school en lerarenopleiding zijn gemaakt. Er zijn procedures voor de koppeling van leraren in opleiding aan begeleiders en eventueel aan partners, er zijn afspraken over beschikbaarheid van personen (bijvoorbeeld via jaartaken en middels roostering), over activiteiten die moeten worden ondernomen (vanuit opleiding of school) en over het aantal lessen dat een leraar in opleiding moet verzorgen (en wordt ingeroosterd).

Ten aanzien van de uitvoering van de afspraken worden allerlei specifieke gebeurtenissen beschreven die tot gevolg hebben dat van de beoogde uitvoering wordt afgeweken, zelfs tot de mate waarin een bepaalde afspraak niet wordt gerealiseerd. Bijvoorbeeld bij de invulling op de dimensie koppeling: de afspraak is een opgelegd partnerschap voor derdejaars leraren in opleiding. Leraren in het derde opleidingsjaar worden geacht in een duoschap op één leerwerktraject te worden begeleid door dezelfde begeleider. Bij drie van de zes bestudeerde trajecten van derdejaars leraren in opleiding komt deze afspraak echter niet tot stand. De respondenten hebben geen duidelijke verklaringen voor deze variatie in de uitvoering van de afspraak. Navraag bij de personen die de koppeling uitvoeren levert enkel een verklaring van toeval op: de koppeling is een technische handeling waar namen op een spreadsheet worden ingevuld. Leraren in opleiding worden op grond van voorkeurlijstjes verdeeld over de beschikbare plaatsen. Met die voorkeuren wordt – met soms negatieve ervaringen als gevolg (zie H6) – wisselend rekening gehouden. Het wel of niet bestaan van een opgelegd partnerschap op de dimensie *Koppeling* hangt in de bestudeerde trajecten in enige mate samen met variatie op de andere dimensies. Waar deze koppeling wel tot stand komt zie je bijvoorbeeld in de dimensie *Constellatie* een sterke ontwikkelingsrelatie tussen de opgelegde partners, die niet aanwezig is bij derdejaars zonder opgelegde partner. Zo zijn de aan elkaar gekoppelde leraren Engels in opleiding, Emma en Niels, voor elkaar van betekenis rond de invulling van de begeleiding door Robert, waar vergelijkbare invloeden niet spelen bij de aan niemand gekoppelde Noëlle bij de begeleiding door Robert. Deze georganiseerde koppeling zorgt in alle gevallen voor een bepaalde betekenis voor de ontwikkeling, en is daarmee te kenmerken als een begeleidingsrelatie. Met deze relatie worden met een eigen invulling functies vervuld, met telkens een eigen bijdrage aan het werkplekleren tot gevolg. De toevalligheid die zorgt voor het wel of niet aanwezig zijn van een verplicht partnerschap, heeft daarmee gevolgen voor de uiteindelijke invulling van de georganiseerde begeleiding en opbrengst daarvan.

Omstandigheden en het vaste begeleidingsmoment

Ook op de dimensie *Contact*, waarover de afspraak is van één vast ingeroosterd begeleidingsuur, ontstaan onder invloed van onvoorziene gebeurtenissen verschillen in de invulling. Het vaste ingeroosterde begeleidingsuur vindt soms op een ander moment plaats, of komt niet of slechts gedeeltelijk tot stand, of is een bepaalde tijd niet mogelijk. In toelichtingen op het afwijken van de afspraken over het vaste contact noemen de respondenten drie elementen die met elkaar in wisselwerking zijn: behoefte van de betrokkenen aan het contact, de beleving van de relatie (zie klik), en de mogelijkheid om het te laten plaatsvinden. Zo zien Nico en Els (traject Nico-Els) onder meer af van het vaste moment

omdat ze genoeg hebben aan het contact rondom de dagelijkse praktijk, laten Niels en David (traject David-Niels) het ingeroosterde moment vaak voorbij gaan omdat ze geen werkende begeleidingsrelatie hebben, en hebben Iris en Penny (traject Penny-Iris) bijvoorbeeld een hele periode nauwelijks fysiek contact door wijzigingen in de roosters onder druk van problemen in de bezetting. Penny en Iris hebben dan contact via e-mail, maar door het niet aansluiten van de roosters kunnen zij elkaar nergens treffen. Ze hebben zelfs op verschillende momenten pauze (de school kent verschillende pauzemomenten voor verschillende niveaus om zo leerlingen meer ruimte te bieden in pauzes). Op de momenten dat het contact aanmerkelijk anders is, heeft dat ook concrete gevolgen voor de invulling van de begeleiding op een bepaald moment. Als Iris en Penny bijvoorbeeld enkel contact hebben via email, zijn de lessen zelf het enige onderwerp waar vervolgens schriftelijk feedback op komt. Op dat moment is er veel druk op het personeel in de school, en daarmee ook op Iris, die voor steeds meer taken wordt gevraagd en extra lessen gaat verzorgen in een tijdelijke aanstelling als uitbreiding op het leerwerktraject. Dit heeft vervolgens weer invloed op de doelen voor de begeleiding van Penny, die ziet dat ze Iris nog meer moet gaan beschermen. De druk in de organisatie betekent ook voor Penny een grotere belasting, en dat heeft gevolgen voor het uitvoeren van de functies. Penny ziet weinig nut in de reflectieverslagen die Iris wekelijks moet schrijven (volgens de afspraken), en leest die vervolgens meteen niet meer. Ook vindt er geen lesbezoek plaats, en zijn er door het gebrek aan fysiek contact geen gesprekken over hoe Iris zich voelt voor de klas. En dit laatste vindt Penny juist de kern van 'goed' begeleiderschap. Met als gevolg dat op de dimensie opbrengst sprake is van negatieve opbrengst op het vlak van welbevinden: de situatie leidt tot frustratie.

251

Activiteit van de 2^e lijn begeleiding

Op de dimensie *Formaliteit* zijn verschillen in activiteit van vooral de georganiseerde 2^e lijn begeleiding. Deze komen in bepaalde mate voort uit specifieke omstandigheden of toevallige gebeurtenissen. Zo leidt de omstandigheid van het slecht functioneren van Niels (na een negatieve ervaring in het eerdere traject David-Niels) tot een zorgelijke situatie (zie traject Robert-Niels). Op basis van een eerder traject dat Niels op de school heeft doorlopen (traject Robert-Niels-Emma) was de verwachting positief. De 2^e lijn begeleiders die betrokken zijn bij de trajecten die Robert begeleidt, zijn in alle trajecten op enig moment actief, zoals tijdens de kennismaking, en door regelmatig overleg met Robert over de voortgang. Maar als blijkt dat het met Niels niet goed gaat, gaan zij op een meer intensieve wijze onderdeel uitmaken van de georganiseerde begeleiding. Dan gaan beide 2^e lijn begeleiders begeleidingsgesprekken voeren met Niels en overleggen ze nog vaker met Robert. Dit zelfde gebeurt ook bij het

traject van Niels dat wordt begeleid door David. Dit traject kent een steeds zorgelijker verlopende relatie en ook daar is dat aanleiding voor een meer actieve invulling van de 2^e lijn begeleiding. Dat dit een reactie is op de omstandigheden blijkt als het daaropvolgende traject (traject David-Erik) de activiteit van beide 2^e lijn begeleiders beperkt tot overleg op de achtergrond. Voor de 2^e lijn begeleiders van de opleiding is de mate van actief zijn nog meer bepaald door de omstandigheden dan voor de 2^e lijn begeleiders van de school. Zo overleggen zij alleen met de 1^e lijns begeleiders van de school naar aanleiding van bijzondere omstandigheden en hebben zij alleen direct contact met de leraren in opleiding als er problemen zijn.

Een heel andere, maar eveneens toevallige omstandigheid, leidt tot het wegval-
len van de georganiseerde 2^e lijn begeleiding in het traject van Els onder begeleiding van Nico. Het bestuur van de school is een onderzoekssamenwerking ten aanzien van het begeleiden van nieuwe collega's aangegaan, en door die samenwerking besluit het bestuur om op de locatie waar het traject van Els plaatsvindt anders om te gaan met het Opleiden in de School. Het bestuur besluit de 2^e lijn begeleiders niet langer meer te faciliteren, en met het wegval-
len van de 2^e lijn begeleiding van de school, trekt de lerarenopleiding ook de 2^e lijn begeleiding van de opleiding terug. Bij het leerwerktraject van Els is dan ineens geen 2^e lijn begeleiding meer georganiseerd. Bij een volgend leerwerktraject in het volgende schooljaar is het besluit weer teruggedraaid, en heeft de leraar in opleiding die na Els wordt begeleid door Nico ook weer georganiseerde en actieve 2^e lijn begeleiders.

252

Gebeurtenissen in de privésituatie van de betrokken personen

In de bestudeerde trajecten wordt bij het toelichten op de invulling van de begeleiding op bepaalde momenten in bepaalde trajecten verwezen naar omstandigheden in de privésituatie; bijvoorbeeld ziekte of overlijden van een familielid (bijvoorbeeld in traject Victor-Emma), voorbereiden van een verhuizing (bijvoorbeeld in traject Penny-Iris), omstandigheden ten aanzien van een privérelatie (bijvoorbeeld in traject Robert-Niels). De toevallige gebeurtenissen hebben dan gevolgen voor de verhouding tussen het technische aspect en het persoonlijke aspect. Dat laatste bepaalt dan meer de invulling van de begeleiding. Zo bestaat het begeleiden op de dimensie *Functie* meer uit emotioneel ondersteunen en beschermen, worden gesprekken meer bepaald door de omstandigheden en hoe daar mee om te gaan en wordt er minder gestuurd op bepaalde activiteiten van de betreffende persoon. De invulling wordt dan tijdelijk vooral gedomineerd door omgaan met de omstandigheden.

Zo wordt bijvoorbeeld de partner van Anneke op een legermissie uitgezonden. Dit heeft allerlei emotionele en ook praktische gevolgen voor Anneke. Rond het vertrek van de partner bestaat de begeleiding vooral uit ruimte bieden, zo-

wel fysiek als vooral ook emotioneel. Daarna richt de begeleiding zich vooral op het omgaan met al deze emoties: hoe gaat Anneke daarmee om als ze voor een klas staat en wat laat ze zien aan collega's? De reactie van Anneke op de afwezigheid van haar partner, is om zich nog meer te storten op het werkplek. Ze is veel op de school, zit veel in de gemeenschappelijke sectieruimte, en heeft zo nog meer informeel contact met de mensen op de school die van betekenis zijn voor haar ontwikkeling (bijvoorbeeld onderwijsondersteunend personeel). Ter afleiding zoekt ze nog meer activiteiten op om te ondernemen, en gaat ze ook extra lesuren verzorgen waarvoor de school een tijdelijke vacature heeft. In deze tijdelijke vacature valt ze onder de leiding van een collega waar ze een aanvaring mee krijgt. De betreffende collega blijkt later overspannen, maar de moeizame relatie met die collega wordt, naast de emoties over de uitzending van de partner, een prominent onderwerp in de begeleiding. Deze twee omstandigheden leiden tot een begeleiding die enkel is gericht op persoonlijke ontwikkeling (transformatie), wat ook weer aansluit bij de opvattingen van begeleider Nico.

7.6 CONCLUSIE

In de studie waarvan hier de resultaten zijn gepresenteerd is gezocht naar inzichten in de manier waarop begeleiding tot stand komt als gevolg van de kenmerken van de betrokkenen, de opvattingen van de betrokkenen, de klik in de georganiseerde begeleiding en gebeurtenissen. De verschillen in de invulling van de begeleiding zoals die in de eerdere studie zijn beschreven (zie H6) zijn gebruikt om te kijken of patronen en verbanden zichtbaar zijn op grond van de variatie op de betreffende elementen. Elk van deze elementen blijkt van betekenis te kunnen zijn in de manier waarop de begeleiding vorm krijgt, en vooral ook in hoe de verschillen in de vorm van de begeleiding tot stand komen. Tijdens de analyse is gekeken naar de verklaringen voor een bepaalde invulling, en hoewel de elementen daarin zichtbaar zijn, wordt ook meteen inzichtelijk dat ze niet los van elkaar staan. Zoals al in de inleiding van dit hoofdstuk is aangegeven: de elementen vormen in samenspel met de afspraken voor een steeds wisselende invulling van de begeleiding. Toch laten de zestien bestudeerde trajecten ook interessante resultaten zien ten aanzien van de afzonderlijke elementen. Als samenvatting van de belangrijkste resultaten de volgende opsomming van opmerkelijke bevindingen:

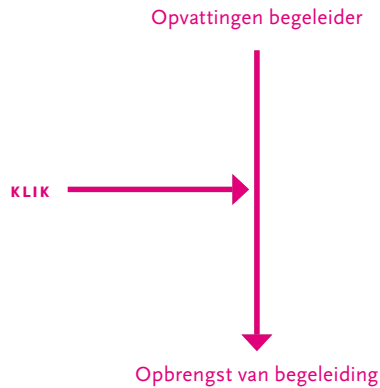
- a) · De kenmerken geslacht en eerdere opleiding spelen geen herkenbare rol in de invulling.
- Het kenmerk van opleidingsjaar speelt middels de afspraken een rol, maar deze afspraken leiden niet eenduidig tot navolging in de invul-

ling van de begeleiding. Het verschil in de uitvoering van bijvoorbeeld de koppeling leidt wel tot verschillen in de georganiseerde begeleiding zoals die tot stand komt.

- Eerdere negatieve ervaringen zijn van invloed op de invulling van de begeleiding. Het handelen in nieuwe relaties na een dergelijke ervaring wordt bij zowel begeleiders als bij leraren in opleiding beïnvloed door de eerdere negatieve ervaring.
 - Persoonskenmerken als dominantie, initiatiefrijkeheid, openheid, en zelfzekerheid hebben effect op de invulling van begeleiding; maar laten geen eenduidige patronen zien. Het effect verschilt per situatie, en is afhankelijk van de betreffende personen.
- b) • De opvattingen van *de leraren in opleiding* hebben geen duidelijke betekenis bij het totstand komen van de begeleiding.
- De opvattingen van de *begeleiders* daarentegen wel: op basis hiervan zijn zelfs patronen zichtbaar in de verschillende invulling van de begeleiding. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat er geen sprake is van een absolute invulling in lijn met de opvattingen, maar wel van een aanwijsbaar effect op de invulling. De opvattingen zijn van invloed op de doelen die de begeleider ziet voor de begeleiding, en waar hij stuurt op activiteiten en op de onderwerpen van begeleidingsgesprekken. De opvattingen spelen een rol in de manier waarop de functies van leermeester, van rolmodel en van psychosociaal adviseur vorm krijgen, en hoe de feedback, oordelen en beoordelingen van de begeleider tot stand komen. Dit leidt tot zichtbaar gevolg van de opvattingen van de begeleider op de door de leraar in opleiding ervaren opbrengst.
- c) De klik is van grote betekenis in de uitwerking van begeleiding. Op grond van het verschil in de klik zijn patronen te zien in de invulling van de begeleiding; waarbij vooral ook van belang is dat het verschil in klik herkenbaar is in het verschil in de opbrengst van de begeleiding. Hoe beter de klik, hoe meer positieve opbrengst.
- d) Gebeurtenissen, omstandigheden en toeval zijn van invloed op de invulling van de begeleiding. Onvoorziene omstandigheden hebben gevolgen voor het uitvoeren van de afspraken, waardoor hier in meer of minder mate van wordt afgeweken. Omstandigheden in de dagelijkse praktijk van de school hebben gevolgen voor de invulling van de begeleiding; roostering en tijdsdruk zijn daarbij belangrijke factoren. En verder zijn allerlei onvoorziene omstandigheden in de privésfeer van invloed op de begeleiding; met name gebeurtenissen met emotionele gevolgen zijn factoren van belang.

Bij deze afzonderlijke resultaten moet echter steeds worden opgemerkt dat ze enkel gelden in de context van de wisselwerking, en dat de elementen niet opzichzelfstaand leiden tot de uiteindelijke vorm die de begeleiding krijgt. Op grond van de resultaten bij de deelvragen kan worden gesteld dat de georganiseerde begeleiding tot stand komt uit een samenspel van afspraken over de begeleiding, kenmerken van de betrokkenen, opvattingen van de begeleider(s), de klik tussen de betrokken personen en de omstandigheden zoals die ontstaan tijdens het traject.

Twee van de elementen die de invulling bepalen laten ten aanzien van de opbrengst van de georganiseerde begeleiding specifieke patronen zien. De opvattingen van de begeleider leiden via de invulling van de begeleiding tot een bepaald soort opbrengst, en de klik tussen de personen bepaalt of er wel of geen positieve opbrengst is. Als deze twee met elkaar in verband worden gebracht, dan laten de hier bestudeerde leerwerktrajecten zien dat de opvattingen van de begeleider leiden tot een opbrengst die zich of meer op het technische gebied bevindt of meer op het persoonlijke vlak is te plaatsen. De omvang en waarde van deze opbrengst is echter afhankelijk van de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding. (zie figuur 7.2)



FIGUUR 7.2 Opbrengst als gevolg van opvattingen en klik

De resultaten van deze studie vormen samen met de resultaten van een studie naar de invulling per dimensie (H6) de uitkomsten van de casestudy die volgde op een eerder verkennend onderzoek (H4). De resultaten van de drie studies samen worden in het hierop volgende hoofdstuk 8 gebruikt om te komen tot een antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

De opbrengst van dit
onderzoek

CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG [H1]

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

ACHTERGRONDEN [H2]

7 vooronderstellingen mbt Georganiseerde begeleiding bij OidS

ANALYSEKADER [H3]

16 concepten om begeleiding te beschrijven en analyseren

STUDIE 1 [H4] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe krijgt de georganiseerde begeleiding van leraren in opleiding vorm in de praktijk van het OidS

DEEL 2 CASESTUDY

OPZET & UITVOERING CASESTUDY [H5]

Intensieve bestudering van de begeleiding bij 16 leerwerktrajecten

STUDIE 2 [H6] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe verschilt de invulling van de georganiseerde begeleiding?

STUDIE 3 [H7] – ONDERZOEKSVRAAG

Hoe komt de invulling tot stand?

DEEL 3 OPBRENGST VAN DIT ONDERZOEK

CONCLUSIE EN DISCUSSIE [H8]

Op basis van de verkenning van de achtergronden, verkenning van theorie en praktijk, en een intensieve casestudy wordt een antwoord op de centrale onderzoeksvraag geformuleerd. Er wordt ingegaan op de betekenis van dit gevonden antwoord, eindigend in implicaties en handreikingen voor de praktijk van de begeleiding bij het opleiden in de School.

8

Conclusie en Discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek samengevat (§8.1) en de gebruikte methoden (§8.2.1) en het analysekader bediscussieerd (§8.2.2). Vervolgens worden de conclusies verder besproken in het licht van de literatuur (§8.3). Ter afsluiting (§8.4) worden de inzichten uit dit onderzoek vertaald naar de praktijk. Wat is de betekenis van de onderzoeksbevindingen voor het begeleiden van werkplekleren bij het opleiden in de praktijk van leraren, maar ook voor het begeleiden van werkplekleren in het algemeen?

8.1 DE VERKENNING VAN GEORGANISEERDE BEGELEIDING

261

Uitgangspunt van dit promotieonderzoek was de constatering dat het organiseren van begeleiding in het kader van het Opleiden in de School (OidS) een veelbelovende praktijk is, maar dat nog onvoldoende duidelijk is hoe die begeleiding wordt ingevuld en hoe dit een bijdrage levert aan het OidS. Het inzetten van de dagelijkse schoolpraktijk als leersituatie in de lerarenopleiding, lijkt een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de initiële opleiding van leraren. Leren in de praktijk is echter een complex proces en ontwikkeling in de richting van de gewenste opleidingskwalificatie kan niet als vanzelfsprekend worden verondersteld. Anders gezegd: als aanstaande leraar participeren in de praktijk leidt niet vanzelf tot de vanuit de lerarenopleiding gewenste competentieontwikkeling. Begeleiding ter ondersteuning van dit leren lijkt een van de elementen te zijn die een grote invloed kan hebben op het leerproces in de praktijk, en daarom zijn er bij het OidS afspraken gemaakt die voorzien in de organisatie van begeleiding. Begeleiding is echter een fenomeen dat veel verschillende invullingen kent, waarbij nog onvoldoende kennis is over welke vormgeving van begeleiding leidt tot welke bijdrage aan het leren van de leraar in opleiding (Brouwer & Korthagen, 2005; Hobson et al., 2009). Om meer zicht te krijgen op de manier waarop de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in het Nederlands voortgezet onderwijs uitwerking krijgt op het niveau van de praktijk, heeft de volgende vraag centraal gestaan in dit onderzoek:

Hoe krijgt het georganiseerde begeleiden vorm bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs?

Bij de start van het onderzoek zijn er op grond van theorie, onderzoeksresultaten en praktijkervaringen een zevental vooronderstellingen geformuleerd, die verschillende en tegenstrijdige verwachtingen laten zien.

Vanuit het perspectief van het opleiden van aanstaande leraren:

- De georganiseerde begeleiding als onderdeel van het Opleiden in de School zal vorm krijgen rond het participeren in de dagelijkse praktijk in een krachtenveld van drie partijen: lerarenopleiding, school, en de leraar in opleiding (Klarus, 2004).
- Gezien de opgedane ervaringen, gerealiseerde afspraken, en protocollen voor het werkplekleren en begeleiden van aanstaande leraren, kan worden verwacht dat de praktijk van een partnerschap een aanzienlijke mate van uniformiteit laat zien.

262

Vanuit het perspectief van curriculuminnovatie, in termen van Van den Akker (2003; cf. Goodlad, 1979):

- Er zal een aanzienlijke mate van overeenkomst zijn tussen de bedoelde en de daadwerkelijk tot stand gekomen praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School.

Vanuit het perspectief van werkplekleren:

- Het leren op de werkplek heeft een autonoom karakter en de lerende zal een eigen leerweg creëren binnen het mogelijke aanbod van onder meer de georganiseerde begeleiding (Poell & Van der Krogt, 2006).
- Bij het werkplekleren is sprake van spanning tussen het leren en het werken (Ellström, 2001).
- Vanuit het perspectief van werkplekleren spelen verschillende rationaliteiten een rol bij het inzetten van het dagelijkse arbeidsproces van een school voor het opleiden van leraren (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006).

Vanuit het perspectief van begeleiden van werkplekleren:

- In de praktijk van de georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school zal begeleiding vanuit diverse paradigma's worden benaderd (Hawkey, 1997; Ives, 2008; Wang & Odell, 2002).

HET ONDERZOEK

De onderzoeksvraag en de geformuleerde vooronderstellingen zijn in drie studies onderzocht. Daarvoor zijn in de periode van 2007 tot en met 2010 data verzameld op verschillende manieren:

- middels eenmalige interviews met betrokkenen over het Opleiden in de School (n=38),
- middels meerdere focusgroepsgesprekken met drie groepen van ervaringsdeskundigen (n=6, n=8, n=14),
- middels een casestudy over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten. Daarbij zijn longitudinale data verzameld door regelmatig gehouden intensieve individuele interviews (145 gesprekken) met leraren in opleiding (n=15) en begeleiders (n=10), relevante producten verzameld (221 documenten) en beeldopnamen gemaakt (dertien registraties).

263

Hiermee is voornamelijk op basis van percepties van betrokkenen de vormgeving van begeleiding vastgesteld en wordt op basis van deze bevindingen een uitspraak gedaan over de wijze waarop de georganiseerde begeleiding tot stand komt bij het Opleiden in de School. Om dit fenomeen te bestuderen is gekozen om georganiseerde begeleiding te zien als een specifieke vorm van begeleiden die onderdeel is van een geheel van betekenisvolle relaties bij het werkplekleren. Dit onderzoek volgt hiermee de definitie van begeleiden van werkplekleren van Higgins & Kram (2001). Zij definiëren begeleiding als het geheel van relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van een persoon die leert in een context van het werken.

Studie 1 Verkenning van de praktijk (uitgewerkt in H4)

Veertien leraren in opleiding en vierentwintig begeleiders van verschillende scholen, van verschillende lerarenopleidingen en hogescholen, zijn bevraagd over de manier waarop de begeleiding bij het OidS wordt ingevuld. De bevindingen hiervan zijn aan de hand van een focusgroepmethode (Stewart et al., 2007) op verschillende momenten voorgelegd aan drie groepen van ervaren begeleiders (n=6, n=8, n=14) die inzicht in het fenomeen hebben aangevuld en verdiept. Dat heeft geleid tot de volgende bevindingen:

1. Begeleiden gaat niet op één vaste manier: begeleiding verschilt afhankelijk van de betreffende personen en de kwaliteiten van de leraar in opleiding en de begeleider.
2. Begeleiding is een proces dat verschillende fasen kent.
3. Oordelen en indrukken van de betrokkenen zijn van grote betekenis voor de invulling van de begeleiding.
4. De mate waarin het klikt tussen begeleider en begeleide is van grote invloed op de invulling en het verloop van de begeleiding.

Vervolg vragen naar aanleiding van de eerste studie

De dataverzameling die voor de eerste studie is gebruikt, bestond uit uitspraken van betrokkenen over ervaringen met begeleiding in het algemeen en werden achteraf gereconstrueerd. De uitspraken werden gevalideerd door focusgroepen van ervaringsdeskundigen. Deze manier van dataverzamelen leverde relevante inzichten en liet zien dat de georganiseerde begeleiding wordt vormgegeven in de specifieke schoolpraktijk, dat begeleiding in de praktijk sterk kan verschillen onder invloed van tal van contextuele en situationele factoren, en dat de ervaring van een klik sterk van invloed is op het geheel. Maar deze inzichten riepen ook nieuwe vragen op over hoe dit proces zich ontwikkelt, en vooral hoe het kan dat de begeleiding a). zo sterk verschillend vorm kan krijgen ondanks alle afspraken en protocollen, en b). hoe het afhankelijk kan zijn van de ervaren klik in de relatie. Hoewel een verdere verkenning van de praktijkbeschrijvingen op grond van een tiental concepten wel inzichten gaf over vormverschillen in de begeleiding, kon met de eerste studie geen eenduidig antwoord worden gegeven doordat de respondenten retrospectief zijn bevraagd. Daarmee kan het werkelijke proces niet goed worden gereconstrueerd. Daarom is besloten dit verder te onderzoeken door middel van een casestudy (toelichting in H5), waarbij data over de begeleiding bij zestien leerwerktrajecten zijn verzameld tijdens het verloop van de trajecten. Elk leerwerktraject betreft het leren van één of twee aanstaande leraren in een school en de daarbij behorende georganiseerde begeleiding. Tijdens de volledige loop van elk traject zijn de 1^e lijn begeleiders van de school en de leraren in opleiding op verschillende momenten los van elkaar bevraagd, zijn opnamen van begeleidingsgesprekken gemaakt en zijn documenten verzameld zoals schriftelijke feedback, reflectieverslagen en beoordelingen.

In de verkennende studie werd duidelijk dat verschil in de vormgeving van begeleiding voor een belangrijk deel voortkomt uit het verschil tussen het begeleiden van wel en van niet als geschikt veronderstelde leraren in opleiding. Hoewel dit verschil zeker ook interessant is omdat problematische trajecten deel uitmaken van de praktijk, is toch gekozen om probleemgevallen van deze aard te vermijden. Voor deze casestudy zijn begeleiders en leraren in opleiding geselecteerd die bekend stonden als goede begeleiders en goede studen-

ten. De trajecten zijn zo geselecteerd dat vooraf aan deze trajecten kon worden verwacht dat zij een goedlopende praktijk representeren. Verder is door het gebruik van kettingselectie een longitudinale opzet uitgevoerd en is een aantal begeleiders en leraren in opleiding betrokken bij meerdere trajecten. Deze data zijn gebruikt voor de tweede en derde studie.

Studie 2 Hoe is de begeleiding bij het OidS ingevuld? (uitgewerkt in H6)

De volgende twee deelvragen stonden centraal in deze studie:

- a) Hoe kan de invulling van begeleiding binnen trajecten verschillen?
- b) Hoe kan de invulling van begeleiding tussen trajecten verschillen?

Verskil binnen een traject

Analyse van de leerwerktrajecten op basis van veertien dimensies liet ten aanzien van de eerste deelvraag zien dat de begeleiding niet kan worden gezien als een vast omschreven fenomeen dat precies de afspraken volgt. De totale invulling van de begeleiding in een traject verschilt van moment tot moment, en kan meer of minder afwijken van de afspraken tussen school en lerarenopleiding. Zo kan de georganiseerde begeleiding wisselend actief zijn: vooral de activiteit van de 2^e lijn begeleiding kan variëren van geen enkele activiteit tot een intensieve bijdrage op bepaalde momenten. Ook de uitvoering van de twee beoordelingsmomenten kunnen door verschillende personen en op een verschillende wijze worden uitgevoerd. Daarnaast zijn er tijdens het traject verschillen in de manier hoe wordt omgegaan met de uitvoering van de afspraak van het vaste ingeroosterde begeleidingsmoment. De manier en frequentie van het contact tussen begeleider en leraar in opleiding kan van moment tot moment variëren, en bestaat uit een steeds wisselende combinatie van het vaste formele moment en informele momenten. En het kan zelfs zo zijn dat de begeleiding volledig plaatsvindt buiten een vast ingeroosterd moment. Begeleiding vindt dan plaats in de pauzes, in tussenuren of rond de lessen.

Daarnaast is er binnen een traject variatie in het geheel van formele en informele begeleiding (constellatie). Personen als bijvoorbeeld een technisch onderwijsassistent (toa), een collega leraar in opleiding, of een andere collega op de werkplek, kunnen op bepaalde momenten een belangrijke begeleidende rol spelen, naast of in plaats van de georganiseerde begeleiding. Deze verschillende begeleiders voeren ook allemaal één of meer functies uit, en ook daarin zijn er verschillen op verschillende momenten. Opmerkelijk daarbij is dat ten

aanzien van de functie van gastheer een bepaald patroon is te zien binnen alle trajecten. In de eerste weken van een traject is het functioneren als gastheer de functie die centraal staat voor de georganiseerde begeleiding: ze wijzen dan de weg in de dagelijkse praktijk (wat, hoe, waar, etcetera). Dit patroon valt samen met een patroon in de doelen die de leraren in opleiding noemen in de eerste weken van een traject: de leraren in opleiding willen in die eerste weken vooral dat de begeleiding leidt tot duidelijkheid over hun kwaliteiten. Ze willen bevestiging of ze geschikt zijn voor het leraarschap in het algemeen en het functioneren in de specifieke situatie in het bijzonder. Verder verschillen de doelen per moment en bovendien op die momenten ook vaak tussen begeleider en leraar in opleiding. Zij zien op eenzelfde moment verschillende doelen voor de begeleiding. In de loop van het traject kunnen deze verschillen vergroten of juist verkleinen. De doelen die de leraar in opleiding ziet voor de begeleiding en de doelen die de begeleider ziet, gaan meer met elkaar overeenstemmen, of lopen juist verder uiteen.

De laatste belangrijke bevinding ten aanzien van verschil binnen een traject betreft het verloop van de klik. De klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding kan ongewijzigd goed, slecht of neutraal zijn gedurende het gehele traject. Maar als de klik bij de start neutraal is, kan deze ook beter of juist slechter worden.

266

Verskil tussen trajecten

Ten aanzien van de verschillen tussen trajecten wordt op grond van de veertien dimensies zichtbaar dat er op alle dimensies variatie bestaat binnen deze case. De georganiseerde begeleiding bij het OidS krijgt dus bij elk traject een eigen invulling. Er zijn niet alleen verschillen tussen trajecten met verschillende personen op verschillende locaties, maar ook verschillen tussen trajecten op eenzelfde locatie met dezelfde begeleider, en tussen trajecten waarin dezelfde leraar in opleiding op verschillende locaties wordt begeleid door verschillende begeleiders.

Er ontstaat al verschil tussen trajecten voor de daadwerkelijke start, waar meer of minder wordt afgeweken van de afspraken over de plaatsing op locaties, en de koppeling ten behoeve van de georganiseerde begeleiding. De afgesproken procedure voor een leerwerktraject is externe koppeling aan een locatie waar bij zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met de voorkeur van de leraar in opleiding. Met het koppelen aan een locatie ontstaat de koppeling aan de 2^e lijn begeleiding, en deze zorgt voor de koppeling aan de 1^e lijn begeleider van de school, waarbij een match op vakgebied centraal staat. Uit de bestudeerde trajecten blijkt echter dat deze procedure in sommige trajecten niet als dusdanig wordt uitgevoerd of wordt gemanipuleerd zodat er een andere manier van koppeling of matching ontstaat.

Ook in de beoordeling zijn er verschillen tussen trajecten. Er kan daarbij onderscheid worden gemaakt in verschillen op basis van verschillen in procedu-

res op de locaties, en verschillen in de uitvoering van de beoogde procedures. Er zijn bij een aantal scholen aanpassingen op de richtlijnen van de lerarenopleiding over de wijze van beoordelen, en vooral over de rolverdeling binnen de georganiseerde begeleiding. In de beoordelingsprocedure is dan verschil in wie uiteindelijk beoordeelt (1^e of 2^e lijn begeleider), en wie welke bijdrage levert: wie bij het gesprek aanwezig moet zijn, en het gesprek leidt. Naast deze verschillen zijn er ook verschillen in de uitvoering van de beoogde procedures: personen die een bepaalde bijdrage horen te leveren, leveren deze bijvoorbeeld niet.

Verder kent elk traject een eigen geheel van formele en informele begeleiders die elk een eigen betekenis hebben voor het werkplekleren van de leraar in opleiding (constellatie). De manier waarop de georganiseerde begeleiding hier onderdeel van uitmaakt kan ondanks de afspraken steeds een verschillende uitwerking krijgen. Er zijn zelfs trajecten waar de georganiseerde begeleiding op bepaalde momenten helemaal niet actief betrokken is bij de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Al deze begeleiders vervullen op bepaalde momenten een of meerdere functies en daarin bestaan eveneens verschillen tussen trajecten. Zo zijn er trajecten waar bijvoorbeeld het emotioneel ondersteunen van de leraar in opleiding als invulling van de functie van raadgever niet voorkomt. Dit is in een dergelijk traject dan niet aan de orde. In het ene traject staat reflectie heel centraal in de functie van leermeester, en in een ander traject wordt de functie van leermeester voornamelijk aan de hand van andere activiteiten uitgevoerd. En dan is er verschil in de wijze waarop de georganiseerde begeleider als rolmodel functioneert: de ene begeleider is een duidelijk voorbeeld in het omgaan met leerlingen, de ander in de vakdidactiek, en sommige begeleiders functioneren helemaal niet als rolmodel.

Tenslotte laat de studie zien dat er groot verschil is in de ervaringen met de georganiseerde begeleiding. Er is verschil in de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding: sommige personen passen beter bij elkaar dan anderen. Ook de oordelen over begeleiders en leraren in opleiding kunnen verschillen, waarbij er een opvallend verschil kan zijn tussen trajecten van eenzelfde leraar in opleiding. In de ene context bij de ene begeleider kan een leraar in opleiding als meer geschikt voor het beroep worden gezien dan in een andere context. De beoordeling van het vorige traject wordt dan in de nieuwe situatie bij een nieuwe begeleider niet (helemaal) herkend, of ten aanzien van sommige onderdelen zelfs geheel niet herkend. Dit is opvallend omdat in deze studie studenten zijn geselecteerd die voorafgaand aan de trajecten op de opleiding bekend stonden als voor het beroep geschikte studenten, en toch is er verschil in de opbrengst van de georganiseerde begeleiding. Bij sommige trajecten leidt de georganiseerde begeleiding tot een positieve opbrengst voor de leraar in opleiding en ook voor de begeleider. Er zijn echter ook trajecten waar de georganiseerde begeleiding een negatief gevolg heeft.

Na de analyse van het verschil in de case, is de gevonden beschrijving op de veertien dimensies gebruikt voor een verdere studie naar de manier waarop deze invulling tot stand komt.

Studie 3 Hoe komt de invulling van de begeleiding tot stand? (uitgewerkt in H7)

Om op deze vraag een antwoord te kunnen geven zijn de data over de begeleiding van de 16 leerwerktrajecten bestudeerd met behulp van de volgende vier deelvragen zoals die zijn afgeleid op grond van bevindingen tijdens de eerste en tweede studie:

- a) Hoe bepalen kenmerken van begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- b) Hoe bepalen de opvattingen van de begeleider en van leraar in opleiding de invulling van begeleiding?
- c) Hoe bepaalt de ervaren klik tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?
- d) Hoe bepalen gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden van de werkplek de invulling van de begeleiding?

268

Analyse ten behoeve van de eerste deelvraag liet zien dat persoonskenmerken zoals dominantie, zelfzekerheid, openheid en het zelf initiatief nemen van invloed zijn op de invulling van de begeleiding. Deze kenmerken leiden tot een bepaalde manier van handelen van, of tot een bepaalde reactie bij, de betrokken personen. Maar hoewel deze kenmerken wel gevolgen hebben, laat deze casestudy geen eenduidige patronen zien in de gevolgen. De persoonskenmerken hebben dus wel gevolgen maar niet dezelfde gevolgen. Verder zijn eerdere negatieve ervaringen van invloed op de begeleiding. Begeleiders of leraren in opleiding benaderen de begeleiding anders als de vorige relatie slecht was.

Bij de tweede deelvraag werd duidelijk dat de opvattingen van de begeleider van invloed zijn op de invulling van de begeleiding. Een onderscheid tussen begeleiders die vinden dat begeleiding vooral technische ontwikkeling moet voortbrengen, en begeleiders die zich met name richten op persoonlijke ontwikkeling, laat zien dat deze opvattingen herkenbaar zijn in de vorm die de begeleiding krijgt. In het uitvoeren van de begeleidingsfuncties, in de doelen voor de begeleiding, en in de beoordeling zijn de opvattingen in enige mate van invloed op de invulling van de begeleiding. En deze invulling is zelfs in de opbrengst te herkennen: begeleiding op grond van technische opvattingen

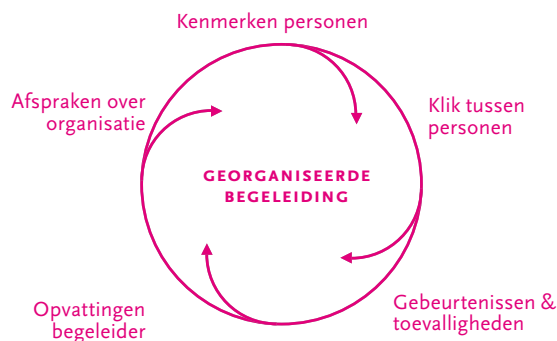
leidt vooral tot acquisitie van beroepsvaardigheden; begeleiding gericht op persoonlijke ontwikkeling leidt vooral tot transformatie.

Bestuderen van de begeleidingsrelaties op de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding, maakt zichtbaar dat de klik een belangrijke bijdrage levert aan de invulling van de begeleiding. Als er een slechte klik is, dan is dat van invloed op de georganiseerde begeleiding. Er is minder contact, en het contact dat er is draagt weinig bij aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Bij een slechte klik kan de georganiseerde begeleiding zelfs groot ongenoegen en frustratie opleveren. Anders gaat het bij een goede klik. Die relaties leiden tot de ervaring van succesvolle begeleiding, zelfs als de prestaties van de leraar in opleiding leiden tot een negatieve beoordeling.

Analyse aan de hand van de vierde deelvraag liet tenslotte zien dat de begeleiding een bepaalde invulling krijgt als reactie op toevallige gebeurtenissen en onvoorzien omstandigheden. In de loop van een traject vinden gebeurtenissen plaats in het dagelijkse arbeidsproces en in de levens van de betrokkenen, die gevolgen hebben voor de vorm die de begeleiding krijgt. Personeelsproblemen in de school, gebeurtenissen in de lespraktijk, of situaties in het privéleven leiden tot een bepaalde manier van handelen of tot een bepaalde reactie van de betrokkenen.

De belangrijkste bevinding van deze studie is echter dat geen van deze elementen op zichzelf staand van invloed is op de invulling van de begeleiding. De begeleiding komt tot stand in een samenspel tussen de afspraken over de georganiseerde begeleiding, de kenmerken van de betrokkenen, de opvattingen van de begeleider, de klik tussen begeleider en leraar in opleiding, en de gebeurtenissen en omstandigheden (zie fig 8.1).

269



FIGUUR 8.1 Begeleiding als gevolg van interactie tussen elementen

Naar de centrale vraag

De bevindingen van deze drie studies bij elkaar gebracht geven een antwoord op de centrale vraag naar de manier waarop georganiseerde begeleiding vorm

krijgt bij het Opleiden in de School ten behoeve van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs. De georganiseerde begeleiding is een proces dat het resultaat is van een wisselwerking tussen de betrokken partijen, de omstandigheden, en gebeurtenissen tijdens het traject. Er is geen uniforme invulling van de begeleiding ondanks dat het onderdeel is van eenzelfde curriculum, en ondanks afspraken tussen opleidingen en scholen over de begeleiding. De vorm en inhoud van de begeleiding ontstaat als reactie van de betrokkenen op elkaar en op de situatie en gebeurtenissen op de werkplek. Anders gezegd: de georganiseerde begeleiding kent geen vaste vorm, en daarmee geen vaste bijdrage aan het Opleiden in de School. De stellingname vooraf dat het fenomeen van de georganiseerde begeleiding bij OidS niet kan worden gezien als geprogrammeerde begeleiding (cf Kram, 1985) is hiermee onderschreven. Aan het begin van het onderzoek zijn vooronderstellingen geformuleerd, en op grond van de bevindingen van dit onderzoek is het van belang hierop terug te komen. Zo werd bij het Opleiden in de School van aanstaande leraren verwacht dat de praktijk een hoge mate van uniformiteit zou laten zien vanwege de uitgebreide ervaringen, vergaande afspraken en protocollen voor het begeleiden en beoordelen. Dit bleek niet bevestigd te worden in de data van het onderhavige onderzoek. Ook werd verwacht dat de praktijk wordt vormgegeven in een krachtenveld van de drie partijen van lerarenopleiding, school en de leraar in opleiding. Deze verwachting moet worden genuanceerd op grond van de aangetroffen praktijk. Het krachtenveld bestaat in de dagelijkse praktijk voornamelijk uit de school en de leraar in opleiding. In de vormgeving van de begeleiding speelt de lerarenopleiding enkel een indirecte rol via de formele afspraken, en middels een incidentele bijdrage van begeleiders.

In de vormgeving van de begeleiding bij het OidS zou, kijkend naar bijvoorbeeld Wang & Odell (2002) en Ives (2008), een specifiek paradigma herkenbaar moeten zijn. De verwachting dat dit wegens een gebrek aan gemeenschappelijk gedeelde inzichten en duidelijke keuzen in het landelijk beleid niet herkenbaar zou zijn in de praktijk, wordt door de data van dit onderzoek bevestigd. De begeleiding kent geen vaste vorm, en toont geen eenduidige praktijk van begeleiden die aansluit bij een van de gangbare paradigma's: in de zestien trajecten zijn teveel verschillen aangetroffen ten aanzien van het doel voor begeleiding (vb in: Wang & Odell, 2002; Summerfield, 2006), de plaats van evaluatie en de mate van sturing (vb in: Ives, 2008) en de invulling van functies (vb in: Scandura & Pellegrini, 2007, Zellers et al, 2008). Alleen al in het hier bestudeerde beperkte aantal trajecten treffen we voorbeelden die aansluiten bij verschillende uitgangspunten. En deze zijn dan niet alleen verschillend tussen trajecten, maar op sommige punten ook verschillend binnen de trajecten. De ideeën van waaruit de betrokkenen vorm geven aan de praktijk lijken vooral gebaseerd op individuele, meer of minder expliciete opvattingen, die een basis kunnen hebben in verschillende paradigma's.

De georganiseerde begeleiding lijkt daarmee een gesitueerde aangelegenheid van betrokkenen die op verschillende momenten verschillend handelen als reactie op elkaar en op omstandigheden. De eigen, meer of minder expliciete ideeën over begeleiding zoals die op dat moment in die situatie passen, lijken meer richtinggevend dan een bewust gekozen bepaalde invulling zoals die in de verschillende handleidingen voor begeleiding worden gepresenteerd. Positief geformuleerd: een praktijk van intuïtieve afstemming dicht bij het daadwerkelijk uitvoeren van het beroep van leraar. Negatief geformuleerd: een praktijk van ‘dagkoersen’ en ‘stokpaardjes’ zonder expliciet gevolgde strategieën voor het ondersteunen van het leren in de praktijk. Het betreft geen praktijk waar sprake is van een kenmerkende opleidingsdidactiek: elk traject lijkt een eigen, niet expliciet ingericht curriculum waar begeleiding een eigen unieke bijdrage aan levert. Anders gezegd, in plaats van één min of meer uniforme opleidingspraktijk van het OidS lijkt er eerder sprake te zijn van zestien verschillende opleidingspraktijken.

De vooraf geformuleerde vooronderstellingen op basis van het perspectief van werkplekleren, lijken de resultaten beter te kunnen verklaren. De vooronderstelling dat werkplekleren zich autonoom voltrekt, lijkt evenzo op te gaan voor de vormgeving van de daarvoor georganiseerde begeleiding. De vorm van de begeleiding ontstaat, evenals het leren zelf, als een reactie op de betrokkenen in wisselwerking met de dynamiek van het primaire proces op de betreffende school. De resultaten laten zien dat de autonomie van het werkplekleren (zie Poell & Van Woerkom, 2011) en het denken over werkplekleren vanuit de rationale van optimalisatie van het dagelijkse primaire arbeidsproces (zie Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006,) meer een verklaring zijn voor wat er gebeurt, dan de afspraken over procedures en de agenda's voor het Opleiden in de School. In de terminologie van Van den Akker (2003): waar het bedoelde curriculum aansluit bij de rationaliteit van kwalificatie, sluit het gepercipieerde curriculum aan bij de rationaliteit van optimalisatie. De aangetroffen operationalisering van de georganiseerde begeleiding lijkt zich meer te voegen naar de dynamiek van het werken en wat nodig is om de betreffende persoon in het betreffende moment te laten functioneren in het betreffende dagelijkse arbeidsproces, dan naar de op kwalificatie gerichte opleiding. En zoals eerder opgemerkt: de opleiding is als partij in de dagelijkse praktijk nauwelijks zichtbaar om het perspectief van de opleiding in te brengen. De georganiseerde 1^e lijn begeleiding van de opleiding speelt nagenoeg geen rol in de praktijk. De 2^e lijn begeleiding van de opleiding is meer aanwezig, maar is vooral actief als er bijzonderheden spelen, en dan lijkt zij zich naar dezelfde werkgerichte dynamiek te voegen.

De in dit onderzoek bestudeerde praktijk van het Opleiden in de School laat hiermee nog steeds eenzelfde dynamiek zien als die van het stagelopen zoals dat eerder al onderdeel was van opleidingen. De Vries stelde in 1988, na het onderzoeken van de samenhang tussen opleiden en het leren van werkstages,

dat het arbeidsproces van de werkplek het verloop van het leerproces van de student bepaalt. Interventies en didactieken die destijds door de opleidingen (op afstand) waren voorgeschreven hadden nauwelijks invloed op het leren en de leerresultaten. Dit lijkt nog steeds het geval in de huidige praktijk: het werkplekleren, en de begeleiding daarbij, lijkt zich meer te richten op het socialiseren in een specifieke arbeidssituatie, dan op het gericht en bewust kwalificeren voor de volle breedte van mogelijke toekomstige beroepsuitoefening. Het is maar de vraag of er met het invoeren van het Opleiden in de School wel sprake is van een wezenlijk veranderde praktijk of dat er slechts sprake is van een nieuwe energie voor eenzelfde praktijk (Van der Klink, 2010). De praktijk ten aanzien van de initiële opleiding vertoont met deze invulling veel overeenkomst met de praktijk van de begeleiding van nieuwe leraren (de inductiefase; cf. Helms-Lorenz, Slof, Vermue & Canrinus, 2012). Recent onderzoek naar het leren in de inductiefase, laat zien dat er vooral aandacht is voor het socialiseren in de specifieke praktijk en het emotioneel welbevinden van leraren, en minder voor de algemene professionele ontwikkeling (Kessels, 2010; MinOCW, 2011).

De georganiseerde begeleiding ten behoeve van het ondersteunen van het werkplekleren van leraren tijdens hun initiële opleiding krijgt in de praktijk dus een verschillende invulling die is verbonden met de andere elementen die betekenis kunnen hebben bij het leren op de werkplek (bijvoorbeeld zelfstandig lesgeven, excursies organiseren, oudergesprekken voeren, etcetera). Het begeleiden kan direct of indirect een bijdrage leveren aan het leren door te participeren in de praktijk, maar het kan ook een eigen bijdrage hebben op een ander gebied, zoals bijvoorbeeld het omgaan met andere personen (collega's, ouders, etcetera) of zelfs het omgaan met privésituaties. Opmerkelijk daarbij is dat begeleiden niet een praktijk is van *'baat het niet, dan schaadt het niet'*. De hier bestudeerde trajecten laten namelijk zien dat de georganiseerde begeleiding ook negatieve gevolgen kan hebben (zie §6.15). Dat kan niet alleen de leraar in opleiding betreffen, maar ook de begeleider. Als een begeleidingsrelatie als positief wordt ervaren, dan is er meer positieve bijdrage, en dat is ongeacht of de leerwerktrajecten dan uiteindelijk als voldoende of onvoldoende worden beoordeeld. De hier bestudeerde trajecten laten een praktijk zien waarin geldt: hoe beter de klik tussen begeleider en leraar in opleiding is, hoe meer de leraar in opleiding een positieve bijdrage ervaart van de begeleiding aan zijn ontwikkeling. Daar moet dan aan worden toegevoegd dat als de goede klik leidt tot een door de leraar in opleiding als positief ervaren relatie, de bijdrage aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding die daar uit volgt sterk wordt beïnvloed door de opvattingen van de begeleider en de dagelijkse dynamiek van de werkplek.

8.2 REFLECTIES OP HET ONDERZOEK

8.2.1 REFLECTIE OP DE GEBRUIKTE METHODEN; KRACHT EN BEPERKINGEN VAN DEZE STUDIE

Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de vorm van de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School in de context van de initiële opleiding van leraren. Het onderzoek was gericht op het krijgen van inzicht in een complex en fuzzy fenomeen. Dit gegeven in combinatie met de verkennende aard van de vraag, heeft geleid tot een onderzoek dat is te typeren als kwalitatief (Miles & Huberman, 1994). In de eerste studie is de praktijk verkend door betrokken begeleiders en leraren in opleiding op verschillende manieren te bevragen over hun ervaringen in de praktijk, en de betekenis van deze ervaringen te toetsen aan groepen van deskundigen en aan theoretische uitgangspunten. Deze open aanpak gaf rijke informatie die tot meer inzicht leidde in de invulling van begeleiding en met name hoe die geen eenduidig beeld laat zien. Dat de dataverzameling een momentopname was waarin retrospectie een grote rol speelde, betekende dat de data enkel algemene uitspraken mogelijk maakten en weinig inzicht gaven in hoe de begeleidingsprocessen zich precies ontwikkelen. Het werd daarmee duidelijk dat een nog diepere verkenning nodig was om beter te begrijpen hoe begeleidingsrelaties procesmatig verlopen qua invulling.

Om de invulling van begeleiding te kunnen beschrijven en te bestuderen, is op basis van theorie in combinatie met twee verschillende datasets een analysekader ontwikkeld. Dit analysekader bevat zestien concepten die elk weer een eigen aspect ten aanzien van de invulling of totstandkoming van de begeleiding vertegenwoordigen. Het kan daarmee worden getypeerd als een uitgebreid kader, waarmee variatie in begeleiding tot in vergaand detail kan worden beschreven. Met dit uitgebreide kader is getracht zoveel mogelijk recht te doen aan de complexe praktijk. Hierbij moet worden opgemerkt dat elk van de concepten weer zoveel variatie lijkt te kunnen hebben, dat elk concept een nog omvangrijker verder onderzoek rechtvaardigt.

Over de keuze voor een kwalitatieve opzet

Na de algemene verkenning zijn in een periode van drie jaren zestien leerwerktrajecten bestudeerd. Het intensieve en open karakter van beide dataverzamelingen doet recht aan de wens tot verkenning van het complexe fuzzy fenomeen van begeleiden bij OidS. De rijkheid van de data leidt tot onderbouwde inzichten om stellingen te produceren die theoretische generalisatie mogelijk maken (Yin, 2009). De bevindingen van deze studies kunnen bijdragen aan de vorming van hypothesen die in een later stadium kunnen worden gecontroleerd in ander onderzoek. Onderhavig onderzoek heeft daarmee relevantie in de voortgang van de wetenschappelijke agenda, op de manier zo-

als wordt verwoord door bijvoorbeeld Raudenbush (2005), die stelt dat er veel kwalitatieve exploraties nodig zijn voordat de stap naar grootschalig toetsend onderzoek verantwoord kan worden gezet.

Wat met de gebruikte onderzoeksopzet niet kan, is algemene uitspraken doen over de exacte invulling van begeleiding. De beperkte omvang van de dataverzamelingen laat geen statistische extrapolatie toe. Daarbij moet op grond van de selectie bij de beide dataverzamelingen voorbehoud worden gemaakt ten aanzien van de representativiteit voor de gehele praktijk van het Opleiden in de School van leraren tijdens hun initiële opleiding, allereerst omdat de data enkel zijn verzameld in praktijken waar ambitieus uitvoering wordt gegeven aan samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen ten behoeve van het OidS. Deze praktijk staat naast een eveneens voorkomende praktijk waar leraren in opleiding participeren in scholen waar nauwelijks overleg is met lerarenopleidingen. Het bijdragen aan de opleiding van aankomende leraren wordt niet in de missie van elke school uitgewerkt. Wegens het aantal te plaatsen leraren in opleiding vinden er ook leerwerktrajecten plaats op scholen waar minder tot geen aandacht is voor het optimaliseren van randvoorwaarden voor begeleiding bij het participeren in de praktijk. In onderhavig onderzoek zijn deze verschijningsvormen niet opgenomen. Voor de eerste dataverzameling zijn respondenten geworven vanuit professionaliseringsverbanden voor begeleiding, en bij de tweede dataverzameling zijn leerwerktrajecten geselecteerd in de bestlopende samenwerkingsverbanden in de regio Nijmegen/Arnhem en omstreken. Het tweede voorbehoud ten aanzien van de representativiteit betreft de casestudy, waar binnen de selectie van goedlopende verbanden ook nog is geselecteerd op trajecten waar geschikt geachte leraren in opleiding worden begeleid door als goed bekendstaande begeleiders. Deze dataverzameling betreft dus enkel de bestlopende praktijk binnen de bestlopende praktijk. Uit de moeilijkheden bij het selecteren van de trajecten voor de casestudy, bleek dat trajecten die voldoen aan de voorwaarden van 'bestlopende praktijk binnen de bestlopende praktijk' geen algemeenheid zijn. Bij de betekenis van onderhavig onderzoek voor theorievorming moet rekening worden gehouden met deze context. Bestuderen van een andere deelverzameling uit de praktijk van de initiële lerarenopleiding kan mogelijk tot andere uitkomsten leiden. Zo is het mogelijk dat leraren in opleiding die een problematisch opleidingstraject kennen, te maken hebben met een andere invulling van begeleiding. De eerste studie in onderhavig onderzoek geeft aanwijzingen voor andere manieren van begeleiden waar leraren in opleiding ongeschikt zijn of niet open staan voor begeleiding. Verder kan worden verwacht dat onbekwame begeleiders hun taak anders of wellicht erg beperkt invullen met specifieke gevolgen voor de begeleiding. Zo beschrijven leraren in opleiding in de eerste studie eerdere ervaringen met begeleiders die geen tijd voor ze willen vrijmaken. Ook het bestuderen van trajecten die plaatsvinden in een moeizame samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen zal kunnen leiden tot andere bevindingen.

Ervaringen uit de dagelijkse praktijk van de lerarenopleiding leveren casuïstiek op die laat zien dat studenten kunnen belanden in een conflictsituatie tussen een school en hun lerarenopleiding. Conflicten die bijvoorbeeld worden veroorzaakt door tegengestelde eisen te stellen aan de leraar in opleiding, of openlijke twijfel aan elkaars kwaliteiten.

Samengevat: de keuze voor de kwalitatieve opzet biedt bruikbare inzichten in het complexe fenomeen van georganiseerde begeleiding. Maar met de keuze van selectie van situaties waar de praktijk goed loopt, kan de theoretische generalisatie alleen zicht geven op de voorhoede van de praktijk van het OidS. De opgedane inzichten hebben enkel zeggingskracht voor de praktijk van georganiseerde begeleiding waar de omstandigheden gunstig zijn, samenwerking tussen school en lerarenopleiding harmonieus verloopt, en in alle randvoorwaarden is voorzien.

Over het intensief volgen van het traject

Met de casestudy is gekozen om de data te verzamelen bij de twee personen die het meest centraal staan bij de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School: de 1^e lijn begeleider van de school en de leraar in opleiding. Zij zijn gedurende de loop van een traject regelmatig intensief bevraagd naar hun acties, ervaringen, oordelen, motieven en voornemens. Tijdens het laatste interviewgesprek, en tijdens de memberchecks is hen gevraagd naar hun beleving van het meedoen aan dit onderzoek. Daarbij werd door een aantal respondenten opgemerkt dat het regelmatig bevraagd worden over de begeleiding niet direct heeft geleid tot anders handelen in de praktijk, maar wel tot bewuster handelen in de praktijk. Het steeds bevraagd worden en weten dat je weer bevraagd gaat worden, leidt voor sommigen tot meer aandacht voor het eigen handelen bij de begeleiding. Het deelnemen aan het onderzoek heeft een invloed op het handelen van de respondenten, en daarmee kan het ook van invloed zijn op de bevindingen van het onderzoek.

De invloed van het meedoen aan het onderzoek heeft echter geen nadelige gevolgen voor de bevindingen bij de casestudy. Het effect van het meedoen aan het onderzoek lijkt immers vooral te leiden tot meer bewust handelen, en daarmee tot een invulling die nog meer de eigen opvattingen uitdrukt. Waar gekozen is de 'beste' praktijk te bestuderen, is het gevolg van het meedoen aan het onderzoek dat de respondenten nog beter 'hun best' hebben gedaan bij de bestudeerde invulling van de begeleiding.

Over de keuze in de selectie

In de eerste verkennende studie onderbouwden de begeleiders in de interviews en in de focusgroepen, hun ervaring van een steeds verschillende invulling voornamelijk aan de hand van verschil bij de leraren in opleiding ten aanzien van het wel of niet geschikt zijn voor het beroep. Om meer inzicht te krijgen in de begeleiding van de als geschikt ervaren leraren in opleiding, zijn deze zo

geselecteerd dat kon worden verwacht dat zij op de lerarenopleiding op hun plaats zouden zijn. De hiervoor gebruikte manier van selecteren gaf een goed beeld van de rol van de perceptie van elkaars kwaliteiten; want hoewel alle hier geselecteerde leraren in opleiding vooraf geschikt voor het beroep werden geacht, waren er in de bestudeerde trajecten over sommige van hen toch twijfels bij bepaalde begeleiders. En deze twijfels speelden een belangrijke rol in de begeleiding. Dit maakt duidelijk dat perceptie een belangrijk element is in het onderzoek naar begeleiding. Uiteindelijk kan worden aangenomen dat alle geselecteerde leraren in opleiding inderdaad geschikt waren voor het beroep. Allen zijn afgestudeerd, en hebben een vaste baan in het onderwijs gevonden of een vergelijkbare betrekking (bijvoorbeeld een educatieve functie in een museum).

In de uitvoering van de selectie bleek het criterium van *geen studievertraging* problematisch. Slechts weinig leraren in opleiding kennen een opleidingstraject dat nominaal verloopt. In het derde opleidingsjaar bleken veel studenten al op enige mate vertraging te hebben opgelopen, of het opleidingstraject anders te hebben gericht dan het curriculum voorschrijft. Navraag bij andere opleidingen in het hoger onderwijs doet echter vermoeden dat dit geen probleem is dat kenmerkend is voor de lerarenopleiding. Terugkijkend op dit criterium is het dan ook de vraag wat de betekenis is van dit criterium als het overgrote deel van de afstuderende leraren in opleiding hier niet aan voldoen. Als kan worden aangenomen dat het behalen van het diploma betekent dat de student geschikt is voor het beroep, is de vraag of het criterium van een nominale opleiding het juiste middel is voor het selecteren van enkel geschikte leraren in opleiding. Daarbij doen de bevindingen van dit onderzoek vermoeden dat de kans aanwezig kan zijn dat een leraar in opleiding ondanks een nominaal verlopen traject in het laatste jaar alsnog ongeschikt kan blijken te zijn.

Over meten op meerdere momenten in een traject

Een ander inzicht dat voortkomt uit de intensieve manier van data verzamelen is dat duidelijk wordt dat begeleiding op verschillende momenten een verschillende invulling kent. Door op meerdere momenten in een traject data te verzamelen wordt zichtbaar dat één moment van meten geen recht doet aan de complexiteit. De data in de casestudy laten zien dat de begeleiding op één moment in het traject totaal anders ingevuld kan zijn dan op één ander moment. Inzichten die een nodige aanvulling waren op de eerdere verzamelde data waar percepties op één moment en in retrospectief zijn vastgelegd. Verder geeft het volgen van trajecten de mogelijkheid om inzicht te verwerven in de redenen waarom een bepaalde invulling tot stand komt. In aanvulling daarop zijn sommige respondenten ook nog in verschillende trajecten gevolgd waardoor het specifieke van één traject kan worden opgemerkt in vergelijking tot specifieke kenmerken van één persoon. Dit leidt eveneens tot inzichten die niet zijn te verkrijgen met een eenmalige retrospectieve bevraging. Trajec-

ten, personen en situaties kunnen in de gehanteerde intensieve onderzoeksopzet met elkaar worden vergeleken om een dieper inzicht te krijgen in het fenomeen. Hierbij moet wederom de kanttekening worden geplaatst dat de onderzoeksopzet het niet mogelijk maakt zicht te krijgen op de mate waarin de exacte invulling uitzonderlijk, of juist exemplarisch is voor het begeleiden. De bevindingen ten aanzien van de invulling op de hier bestudeerde trajecten kunnen worden gebruikt voor het opstellen van hypothesen voor verder onderzoek, maar gezien de opzet van de studie moet dan rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat deze bevindingen toevallig een heel specifieke praktijk beschrijven en andere praktijkinvullingen door toeval niet in dit onderzoek zijn vertegenwoordigd.

Over bias bij de analyse

Het proces van analyse van de data bij omvangrijke kwalitatieve verzamelingen als deze is een complexe en langdurige aangelegenheid. Zeker ook door de wens om de variatie zo volledig mogelijk in zicht te krijgen in zowel de perceptie van de begeleider als van de begeleide leraar in opleiding, bevatten de data veel details en vraagt de analyse om veel beschouwing om tot een overzicht te komen op de analyseconcepten. Het overzicht van de onderzoeker is hierbij een belangrijk element, maar ook een risico (Yin, 2009; Stake, 2010). Om bias van de onderzoeker zoveel mogelijk te beperken zijn in de eerste studie de bevindingen van de analyse voortdurend ter discussie voorgelegd aan groepen van ervaringsdeskundigen. De wens was om zo goed mogelijk zicht te krijgen op de praktijk, en het inzicht dat deze praktijk zich juist typeert door de verschillen werd vooral aannemelijk door de reacties van deze groepen.

In de casestudy is de bias van de onderzoeker vooral beperkt door de analyse op grond van de concepten te testen met meerdere onderzoekers en middels member-checks bij de geïnterviewden. Deze member-checks gaven door het retrospectieve karakter nog weer extra informatie over de trajecten. Zo bleek bijvoorbeeld de nasleep van een traject zeer relevante extra inzichten op te leveren voor het duiden van de invulling van de begeleiding en wat nu de opbrengst was.

8.2.2 REFLECTIE OP HET ANALYSEKADER

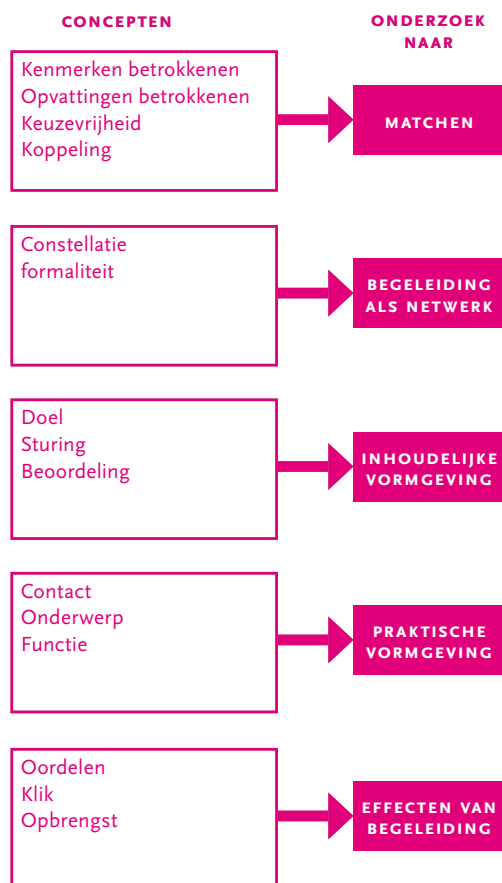
Omdat de diversiteit aan definities en concepten uit eerder onderzoek geen duidelijk kader leverde om de begeleiding te kunnen beschrijven is een eigen analysekader ontwikkeld op grond van verschillende publicaties en de verzamelde data. Het geconstrueerde kader bood mogelijkheden om van aard en betekenis verschillende zaken op verschillende niveaus te kunnen beschrijven. De zestien concepten die daarbij zijn aangehouden zijn dan ook niet te zien als een set van gelijkwaardige concepten, maar als een set van aspecten waarmee relevante variatie kan worden beschreven met als doel om inzicht in de

begeleidingspraktijk te verwerven. Terugkijkend op dit analysekader kan worden gesteld dat het voor dit doel zeker van belang is geweest, maar dat er binnen het kader onderscheid kan worden gemaakt op grond van de bruikbaarheid van de concepten voor verder onderzoek en voor de dialoog in de praktijk. Als eerste wordt hier gereflecteerd op het analysekader ten behoeve van verder onderzoek. Vervolgens wordt toegelicht hoe de gebruikte concepten kunnen worden ingezet in de praktijk van het Opleiden in de School.

Over gebruik bij onderzoek naar begeleiden

Het analysekader bevat zestien concepten die steeds een ander deel van het fenomeen van de begeleiding beschrijven. De concepten hebben een eigen betekenis, maar zijn ook interessant in hun samenhang met betrekking tot een bepaald onderdeel van de begeleiding ten behoeve van een analysekader voor verder onderzoek (zie figuur 8.2).

278



FIGUUR 8.2 Concepten gegroepeerd voor verder onderzoek

De concepten *kenmerken*, *opvattingen*, *keuzevrijheid*, en *koppeling* geven zicht op een basis van waaruit begeleiding een vorm krijgt. Deze concepten zijn van belang voor de bijdrage van begeleiding aan het leren, en zijn met name van belang voor verder onderzoek naar het matchen, en naar programma's om een bewuste koppeling te organiseren.

Met het concept *constellatie* wordt het geheel van de begeleidingsrelaties zichtbaar. Dit concept, waarmee op momenten relaties voor ontwikkeling en overleg worden benoemd, laat zich goed grafisch uitwerken. Dit maakt het concept zeer bruikbaar bij het verkrijgen van overzicht van begeleiding in relatie tot de ontwikkeling. De relaties worden immers gedefinieerd vanuit hun bijdrage, en zo kan meteen de begeleiding worden gezien in relatie tot de betekenis voor het werkplekleren. Het concept van *formaliteit* zoals dat hier separaat is gebruikt, is eveneens zichtbaar in de constellatie. Door te vergelijken met de afspraken is zichtbaar hoe de georganiseerde begeleiding bijdraagt aan het geheel van begeleiding. Voor dit onderzoek is het concept van *formaliteit* wel van nut als afzonderlijk concept, omdat het ook van belang was zicht te krijgen op de activiteit van de georganiseerde begeleiding los van de mate waarin het daadwerkelijk een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leraar in opleiding.

De concepten *doel*, *sturing*, en *beoordeling* beschrijven de inhoudelijke vorm die de begeleiding heeft, en maken het mogelijk om de activiteiten in de begeleiding te spiegelen aan heersende paradigma's in het onderzoek. Om resultaten van diverse onderzoeken te kunnen vergelijken zijn met name deze concepten van wezenlijk belang, omdat de operationalisatie van begeleiding ten behoeve van onderzoek in deze concepten wordt uitgewerkt. Vooral verschil in uitgangspunten op het gebied van evalueren en sturen bepalen aannamen waarop onderzoek naar begeleiden wordt ingericht; zo wordt op deze concepten vaak een nadrukkelijke vormgeving voor begeleiden uitgewerkt in termen als bijvoorbeeld coaching of supervisie.

De concepten *contact*, *functies* en *onderwerpen* beschrijven de praktische vorm van de begeleiding. Het maakt inzichtelijk hoe de begeleiding daadwerkelijk plaatsvindt, welke activiteiten worden ondernomen op welke momenten. Verder geven de concepten *contact* en *onderwerpen* ook inzicht in de persoonlijke verhouding en de mate waarin, of manier waarop, betrokkenen elkaar ontmoeten buiten de formele kaders van de begeleiding. Dit blijkt relevante informatie te zijn over de bijdrage van de begeleiding.

Met de concepten *oordelen* en *klik* wordt zichtbaar gemaakt hoe betrokkenen de relatie ervaren. Oordelen over elkaar en de relatie blijken van invloed op de invulling en zijn in dit onderzoek zeer relevante concepten gebleken om de betekenis van begeleiden te bestuderen. Zeker het concept *klik*, de ervaring

van bij elkaar passen, blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan de betekenis van begeleiden voor het werkplekleren. In dit onderzoek is zelfs een verband zichtbaar tussen de ervaren klik en de ervaren opbrengst.

Tenslotte bevat het analysekader het concept *opbrengst*. Om vast te stellen wat de bijdrage, en, in het verlengde daarvan, wat de kwaliteit van begeleiding is, is dit een cruciaal concept voor onderzoek naar begeleiding in de praktijk. In dit onderzoek is dit concept gebruikt om de ervaren opbrengst van de betrokkenen te beschrijven, waarbij het een kracht bleek dat zowel positieve als negatieve opbrengst kon worden beschreven.

Over gebruik in de praktijk van het begeleiden

Met de concepten uit het analysekader kan een gedetailleerde beschrijving van concrete begeleiding worden gemaakt. Dit kan niet alleen dienen voor onderzoek, maar ook om de praktijk te evalueren en te verbeteren. Op grond van de concepten kan een toetsingskader worden ontwikkeld waarmee kan worden vastgesteld of de daadwerkelijke begeleiding ook overeenkomt met ideeën over begeleiding of met concrete afspraken.

Gezien de bevindingen van een praktijk zonder expliciete, gemeenschappelijk gedragen, inhoudelijke uitgangspunten, zijn de concepten uit het analysekader vooraleerst te gebruiken om te komen tot een gesprek over de begeleiding. Zowel in scholen zelf, in partnerschappen, als op het niveau van het landelijk beleid lijkt het zinvol om aan de hand van deze concepten in dialoog te gaan. Met concepten als *doel* en *opvattingen* kan allereerst worden bepaald welke ideeën over begeleiding betrokkenen hebben, en wat de wenselijke ruimte is voor de eigen opvattingen. Op basis van concepten als *formaliteit*, *keuzevrijheid*, *koppeling*, *expertise* en *contact* kan – bij voorkeur met inachtneming van de resultaten van dit onderzoek – nader naar de afspraken over de organisatie van begeleiding worden gekeken. En met de concepten *sturing*, *functies*, en *constellatie* zou een breder gedragen dialoog moeten worden opgestart over de invulling van begeleiding, en dan met name ook in relatie tot de beoogde opbrengst. Ten slotte kunnen concepten als *oordelen* en *klik* worden gebruikt voor gesprekken over het signaleren van vooral negatieve oordelen en een slechte klik, en hoe daaraan in de praktijk betekenis kan worden gegeven. Uit dit onderzoek blijkt dat deze ervaringen van groot belang zijn, en dat een slechte klik negatieve gevolgen heeft voor de betrokkenen en zo ook voor de betrokken organisaties. Het opzetten van een praktijk van actieve signalering en passend handelen is van belang.

TABEL 8.1 Voorstel voor gebruik van concepten voor dialoog over OidS

CONCEPT(EN)	DIALOOG TEN BEHOEVE VAN/OVER
Doel Opvattingen	– Professionalisering van begeleiders – Voorbereiden van leraren in opleiding op begeleiding – Creëren van een basis voor een inhoudelijk programma
Formaliteit, Keuzevrijheid, Koppeling, Constellatie, Expertise, Kenmerken	– Optimaliseren aanbod van begeleiding – Optimaliseren van de match tussen begeleider en begeleide – Optimaliseren van de match tussen begeleide en leerwerkplek
Contact, Onderwerp, Sturing, Functies, Beoordeling	– Optimaliseren van inzet van begeleiding – Verhogen van de bijdrage van begeleiding aan het leren
Oordelen, Klik	– Signalering van problemen – Optimaliseren ondersteuning
Opbrengst	– De gerealiseerde kwaliteit van de begeleiding – De gerealiseerde bijdrage aan de het leren

8.3 DISCUSSIE

De conclusies van deze studie worden hierop volgend inhoudelijk bediscussieerd aan de hand van de volgende zeven thema's:

281

- de definitie van begeleiding;
- het belang van een klik;
- het verloop van een begeleidingsrelatie;
- handelen naar oordelen over geschiktheid, over selffulfilling prophecies;
- op zoek naar het werkplekcurriculum;
- kwaliteit bij het Opleiden in de School;
- dualisering in het HBO.

Per thema worden suggesties voor verder onderzoek gedaan.

8.3.1 DE DEFINITIE VAN BEGELEIDING

In dit onderzoek is de begeleiding bestudeerd zoals die in het kader van het Opleiden in de School is georganiseerd in samenwerkingsverbanden tussen lerarenopleidingen en scholen. Voor deze begeleiding lijkt enkel te worden uitgegaan van afspraken over de organisatie van personen, contactmomenten en beoordeling. Van een expliciet inhoudelijk programma voor begeleiding bleek geen sprake. In deze afspraken lijkt begeleiding vooral te worden gezien als een diadische relatie tussen de leraar in opleiding en een formeel toegewe-

zen leraar op de school, die hetzelfde vak verzorgt en is gecertificeerd als begeleider. Er is daarnaast begeleiding in een 2^e lijn, maar deze is in de praktijk vooral actief in organisatie en controle (ook beoordeling) en begeleidt enkel in probleemgevallen.

In de casestudy werd goed zichtbaar dat de begeleiding van het participeren in de praktijk van de leraar in opleiding niet alleen wordt uitgevoerd door de georganiseerde begeleiding. Diverse andere personen in de praktijk vervullen op bepaalde momenten een begeleidende rol. En hoewel niet is onderzocht wat deze begeleidingsrelaties precies aan opbrengst genereren, werd wel zichtbaar dat zij een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de lerende. Het idee van Higgins & Kram (2001) om begeleiding van werkplekleren te definiëren als het geheel van relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van een lerende, lijkt daarmee beter aan te sluiten bij de daadwerkelijke praktijk, dan modellen die uitgaan van enkel een diadische relatie (vb in Jacobi, 1991). Om te kijken naar de betekenis van begeleiding van werkplekleren vanuit een perspectief van opleiden, volstaat het dan ook niet om enkel te kijken naar de georganiseerde begeleidingsrelaties. De bevindingen van dit onderzoek laten zien dat onderzoek naar georganiseerde begeleiding bij het werkplekleren gebaat is bij een operationalisatie waarmee de bijdrage van alle mogelijke relaties wordt bestudeerd.

282

Als wordt uitgegaan van een definitie van begeleiding als een geheel van betekenisvolle relaties van de lerende, kunnen alle relevante personen in de praktijk als begeleider fungeren. Om de praktijk van het Opleiden in de School te verbeteren zou hiermee een voorwaarde kunnen worden geformuleerd om begeleidingsprogramma's te ontwikkelen. Deze voorwaarde betekent dat het programma ruimte moet bieden voor het zelf kiezen van begeleiding. De argumentatie hiervoor is dat van het zelf kiezen van begeleiders een belangrijk positief effect kan worden verwacht op de opbrengst van werkplekleren (Kram, 1983). Zelf gekozen begeleiding leidt immers tot een grotere opbrengst dan begeleiding die wordt georganiseerd (Miller et al, 2000). Het zelf kiezen moet echter niet verder gaan dan het ondersteunen en toestaan van de mogelijkheid, want het zelf kiezen blijkt niet voor iedereen even succesvol te verlopen (vb in Baugh & Scandura, 1999; Dreher, Cox & Taylor, 1996; Ragins, Cotton & Miller, 2000). En op grond van afspraken aangeboden begeleiding levert nog altijd meer op dan geen begeleiding (Allen et al, 2004).

Hieruit volgt dat de fase van enkel afspraken over de organisatie van begeleiding bij het Opleiden in de School moet worden verlaten. Heldere afspraken over randvoorwaarden ten behoeve van toegang tot participeren in de praktijk en beschikbaarheid van begeleiding zijn van belang, maar de centrale focus moet hierbij liggen op het creëren van voorwaarden en omstandigheden waarmee begeleiding ontstaat die het leerproces optimaal kan ondersteunen. Het

kunnen aangaan van zelf geïnitieerde begeleidingsrelaties is daarbij een belangrijke mogelijkheid om te faciliteren. Overigens laat het onderhavige onderzoek zien dat een beperkte mate van zelf kiezen nu al bestaat, maar dan als een ‘illegale’ praktijk. Afspraken over plaatsing en koppeling worden gemanipuleerd omdat vooraf al werd verwacht dat dit tot meer opbrengst zou leiden. Zo wilde leraar in opleiding Fiona zich verzekeren van een leerwerktraject onder begeleiding van begeleider Penny, en bedacht begeleider Daan dat hij een betere begeleider zou zijn voor Frits dan de oorspronkelijk toegewezen begeleider. Daarnaast blijken er in diverse trajecten op diverse momenten andere zelfgekozen begeleiders meer van betekenis te zijn voor de leraar in opleiding dan de formeel en vooraf georganiseerde begeleiding. Zo noemt leraar in opleiding Iris op een bepaald moment de relatie met een collega van meer betekenis voor haar ontwikkeling in het leren omgaan met een bepaalde klas dan haar begeleider, terwijl ze die relatie toch ook als een productieve en goedlopende relatie ervaart.

De geconstateerde praktijk van meerdere begeleidingsrelaties die van betekenis zijn voor het leren in de praktijk, heeft ook betekenis voor de manier waarop moet worden gekeken naar het vervullen van de verschillende begeleidingsfuncties. Onderzoekers als Higgins & Kram (2001) en Scandura (Scandura & Pelligrini, 2007) stellen dat de positieve opbrengst van begeleiding van werkplekleren afhangt van een zo pluriform mogelijk aanbod in begeleidingsfuncties. Dit sluit aan bij stellingen als van Crasborn, Hennissen, Brouwer, Kort-hagen, & Bergen (2008) dat een begeleider veelzijdig moet zijn, en dus veel verschillende functies moet kunnen vervullen. In deze onderzoeken wordt steeds uitgegaan van de functies die één begeleider vervult. Als begeleiding wordt gedefinieerd als een geheel van relaties, kan ook worden gekeken naar de functies die het geheel vervult. Het is dan niet langer belangrijk dat één persoon zoveel mogelijk functies kan vervullen, maar dat zoveel mogelijk functies kunnen worden vervuld door het geheel van relevante personen. Op grond van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat in de praktijk al diverse functies door diverse personen worden vervuld. Verder inzicht in de manier waarop het geheel van begeleiders, respectievelijk teambegeleiding, functioneert en kan functioneren is wenselijk en vraagt om verder onderzoek.

8.3.2 HET BELANG VAN EEN KLIK

Uit dit onderzoek blijkt dat de klik tussen de begeleider en de leraar in opleiding van groot belang is voor de opbrengst van de begeleiding. De mate waarin de personen die met het organiseren van begeleiding bij elkaar zijn gebracht op dat moment bij elkaar passen voor de taak, is van belang voor de bijdrage van de begeleiding aan het Opleiden in de School. Deze klik, of match

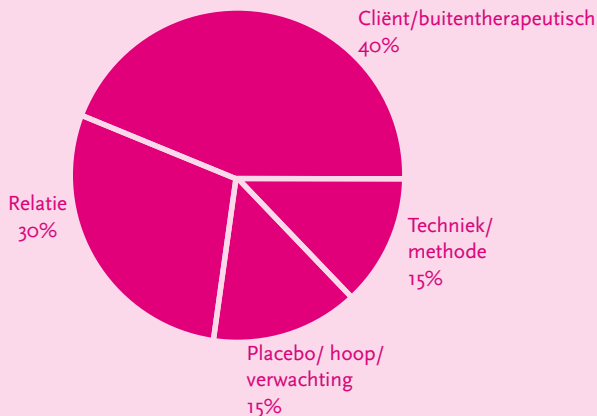
(Ehrich et al., 2004), blijkt echter een complex concept dat niet is te herleiden naar een of meerdere specifieke voorspellers. Onderzoek naar succes van programma's waarmee wordt geprobeerd een match te organiseren (Allen et al, 2006; Irving, Moore & Hamilton, 2003; Lankau et al., 2005; Parise & Forret, 2008; Wanberg et al, 2007) laat zien dat een goede 'klik' niet valt te regisseren. De klik kan dan ook niet worden gezien als een kenmerk dat hoort bij specifieke personen, het is een kenmerk van de relatie, een ervaring ten aanzien van de interactie tussen begeleider en leraar in opleiding. De kwaliteit van de interactie tussen de personen van de praktijk en de lerende hangt significant samen met de productiviteit van praktijkervaring (Zeichner, 2002). Een niet goed lopende relatie heeft negatieve gevolgen voor de ontwikkeling op de werkplek van de leraar in opleiding (Johnson, 2008). In dit onderzoek werd dit goed zichtbaar in de begeleiding van David bij het leerwerktraject van Niels. De disfunctionele relatie die ontstond heeft voor beiden een negatieve nasleep gehad ten aanzien van zelfvertrouwen en motivatie. Voor verder onderzoek kan op basis van de bevindingen van dit onderzoek de hypothese worden geformuleerd dat naast de ervaren opbrengst, ook de daadwerkelijke opbrengst toeneemt bij een betere klik.

Om deze bevinding verder te onderzoeken is het van belang vergelijkend onderzoek te doen naar andere praktijken waar de kern van de professie bestaat uit interactie tussen twee of meer personen met als doel om ontwikkeling bij één van de personen te begeleiden, zoals bijvoorbeeld in de therapeutische praktijk. Zo stellen Duncan, Miller & Sparks (2004) op basis van hun beschouwing van veertig jaar onderzoek naar het effect van therapie, dat de gewenste opbrengst voor maar liefst 30% voortkomt uit de kwaliteit van de relatie tussen cliënt en therapeut (zie kader 8.1). Het slagen van de therapeutische relatie is de grootste enkelvoudige factor voor succes. Opvallend daarbij is dat een succesvolle uitkomst slechts voor 15% kan worden verklaard door gebruik van een specifieke techniek.

Als de bevindingen van Duncan, Miller & Sparks worden vertaald naar de situatie van het begeleiden bij het OidS dan zou dat betekenen dat de gebruikte begeleidingstechnieken slechts een beperkte invloed hebben op het leren. Dit kan wellicht verklaren waarom onderzoek naar het begeleiden van leraren in opleiding nauwelijks laat zien welke manier van begeleiden leidt tot welke specifieke opbrengst (zie Hobson et al, 2009). Doorredenerend zou dit betekenen dat een uniforme invulling van begeleiding op basis van bepaalde technieken een nauwelijks nastrevenswaardige praktijk is. Als de relatie tussen begeleider en leraar in opleiding meer bepalend is voor het succes, dan is het vooral van belang als afspraken rond het OidS zich daar op richten. En hoewel therapie een andere aanleiding heeft dan begeleiding, kent de aard van de relatie dezelfde elementen van ontwikkeling van één persoon en het ondersteunen daarvan door de ander. Interessant is om middels verder onderzoek meer inzicht te

verwerven in wat het effect is van hoop en verwachting: wat is het effect van het enkele gegeven dat er begeleiding is? Wordt een deel van de kwaliteit van het begeleiden enkel veroorzaakt doordat er begeleiding wordt georganiseerd? Als dat het geval is, dan kan hiermee wellicht een deel van de opbrengst van het opleiden in de school worden verklaard. Waar nadere beschouwingen van de praktijk allerlei vragen opleveren over de potentie van de huidige begeleiding (zie bv Van Velzen, 2013), kan de ervaren verbetering door die begeleiding misschien deels worden verklaard door een effect dat voorkomt uit enkel organiseren van begeleiding. Anders gezegd: dat leraren in opleiding positieve ervaringen hebben met een praktijk waar onderzoekers vraagtekens bij zetten, kan voor een deel het gevolg zijn van het enkele feit dat er begeleiding is.

KADER 8.1



Duncan, Miller & Sparks (2004) stellen dat 40% van de uitkomst wordt bepaald door factoren buiten de therapie waarvan cliëntkenmerken een substantieel onderdeel zijn. 15% van de uitkomst komt voort uit het in therapie gaan (placebo effect). 15% volgt uit de gekozen methode en therapie. En 30% van het succes van therapie kan worden toegeschreven aan het succes van de relatie, de interpersoonlijke dynamiek.

8.3.3 HET VERLOOP VAN EEN BEGELEIDINGSRELATIE

Dit onderzoek beoogde meer inzicht te verschaffen in de wijze waarop begeleiding in de loop van een traject wordt ingevuld. De bevindingen laten vooral zien dat begeleiding een dynamisch proces is, dat op verschillende momenten een verschillende invulling kent, en dat het tot stand komt door een aantal op elkaar inwerkende elementen. Maar de bevindingen laten ook zien dat in de verschillende invulling op verschillende momenten overeenkomst bestaat in

het proces. Met name de start van een traject laat zien dat leraren in opleiding vooral bevestiging als doel voor de begeleiding zien, en dat in de eerste weken de begeleider voornamelijk de functie van gastheer vervult. De bevindingen van de casestudy sluiten aan bij de bevindingen van de eerste verkennende studie waar respondenten stellen dat er verschillende fasen zijn in de begeleiding van een leerwerktraject.

Onderzoek naar het verloop van informele begeleidingsrelaties (Bouquillon, Sosik, & Lee, 2005; Kram, 1985) laat zien dat een zelfgekozen begeleidingsrelatie drie fasen kent: afstemmingsfase, een productieve fase, en een verwijderingsfase. In de afstemmingsfase is een relatie nog niet productief, en in de verwijderingsfase is de relatie niet meer productief. Kijkend naar de hier bestudeerde trajecten valt op dat de afstemmingsfase herkenbaar is, en dat de relatie tijd nodig heeft om productief te worden; de leraar in opleiding wil eerst weten waar hij aan toe is, en de begeleider wil weten wat voor vlees hij in de kuip heeft. Daarna worden verwachtingen afgestemd en over opvattingen en standpunten wordt onderhandeld. Gaandeweg krijgt de begeleiding vorm in reactie op elkaar en de dynamiek van het werkplekleren.

De natuurlijke laatste fase is enkel bij één relatie van de bestudeerde trajecten duidelijk vastgesteld in de data. De betreffende leraar in opleiding manipuleert het programma om een nieuw traject bij een eerdere begeleider uit te kunnen voeren omdat hij dat van groot belang acht voor zijn verdere ontwikkeling (zie traject Niels-Robert). Gaandeweg het traject ervaren beiden een einde aan het nut van de relatie en wordt de relatie om die reden niet verder voortgezet. Het traject wordt beëindigd en de leraar in opleiding start met een nieuw traject op een andere school. Het manipuleren van het programma vanuit de sterke wens om een relatie voort te zetten, komt vaker voor in de casestudy. Ook in de interviews bij de eerste verkenning zijn uitspraken aangetroffen die deze wens laten zien (zie H4). Dit toont aan dat de bestaande praktijk niet voor elke student voorziet in de behoefte ten aanzien van begeleiding. In sommige situaties is het voortzetten van een relatie blijkbaar zo belangrijk dat zelfs formele afspraken over de organisatie worden gemanipuleerd.

De vraag die het voorgaande opwerpt is of de praktijk van steeds nieuwe relaties op nieuwe plaatsen opstarten wel de meest efficiënte inrichting van het werkplekleren is als onderdeel van de opleiding. Is het verstandig om relaties midden in de productieve fase af te breken? De lerarenopleidingen waarvan de bestudeerde leerwerktrajecten deel uitmaken, kennen elk opleidingsjaar een eigen leerwerktraject met een eigen duur (acht weken, zestien weken of tweedertig weken). Als de leraar in opleiding het opleidingstraject zonder bijzonderheden doorloopt, voert hij vier leerwerktrajecten uit, waarvoor de afspraak is dat ze steeds op een andere locatie en onder een nieuwe begeleider worden uitgevoerd (een afspraak waar blijkens de casestudy van wordt afgeweken). Als

de begeleidingsrelatie bij elk leerwerktraject tijd nodig heeft om productief te worden en midden in de productieve fase wordt afgebroken, om vervolgens een nieuwe relatie te starten, dan lijkt er geen sprake te zijn van een optimale aansluiting op het verloop van een begeleidingsrelatie. Gezien vanuit de ontwikkeling van de leraar in opleiding, is het afbreken van een relatie terwijl die nog productief is, als twijfelachtig te beschouwen. Maar niet alleen kan de praktijk van een steeds wisselende leerwerkplek worden beschouwd vanuit betekenis voor de begeleidingsrelatie. Het steeds wisselen van omgeving heeft zeker ook betekenis voor het geheel van het leerproces. Het kost tijd voor een aankomende leraar om bekend te raken met een nieuwe context. Pas als dat zo is kan het leren op gang komen (Berliner, 2001). Het steeds moeten opbouwen van een nieuwe begeleidingsrelatie in een steeds nieuwe omgeving lijkt dan ook niet effectief vanuit het perspectief van leren. Weliswaar kunnen andere doelen in ogenschouw worden genomen, zoals het verkennen van verschillende praktijken, maar dan moeten alle leerwerktrajecten ook voldoende tijd hebben om dat doel te kunnen verwezenlijken. De hier bestudeerde trajecten van derdejaars studenten omvatten slechts een achttal weken, en of daarmee het leerdoel dan gediend is, is zeer de vraag. Verder onderzoek naar de effecten op de ontwikkeling van een steeds wisselende leerwerkplek lijkt dan ook nodig.

8.3.4 HANDELEN NAAR OORDELEN OVER GESCHIKTHEID; OVER SELFFULFILLING PROPHECIES

In de focusgroepgesprekken stellen de ervaren begeleiders dat zij verschillend handelen bij verschillende leraren in opleiding en dat onder meer de veronderstelde mate van geschiktheid voor het beroep een van de belangrijke redenen is voor meer sturing (§4.3). De begeleiders zeggen dat zij de leraren in opleiding die zij niet geschikt achten voor het beroep, minder ruimte geven om eigen activiteiten en gespreksonderwerpen te kiezen. Dit betekent dat zij op basis van een oordeel over de geschiktheid voor het beroep de leraar in opleiding op een bepaalde manier benaderen. Het oordeel van deze geschiktheid ontstaat in de eerste weken. Dit suggereert dat fenomenen als selffulfilling prophecy (Merton, 1948), het Pygmalionprincipe (Rosenthal & Jacobson, 1968), en firstimpressionbias (Rabin & Schrag, 1999) een rol spelen in de praktijk van het begeleiden bij het OidS.

Merton (1948) introduceert het fenomeen van de selffulfilling prophecy (SFP) als een foute voorspelling of verwachting die toch bewaarheid wordt omdat mensen door hun handelen de situatie (onbewust) manipuleren (Merton, 1948). Rosenthal & Jacobson (1968) onderzochten dit fenomeen in het onderwijs en introduceerden het Pygmalionprincipe: onjuiste beelden van de docent

over de leerling hebben effect op de ontwikkeling van leerlingen. Dit kan zowel foutieve positieve als foutieve negatieve verwachtingen betreffen. Het effect op de ontwikkeling is niet langdurig en blijvend, maar de foutieve beelden en verwachtingen hebben wel een tijdelijk meetbaar effect op het functioneren en de ontwikkeling van de lerende (Jussim & Harber, 2005). Een verwant fenomeen betreft de firstimpressionbias (Rabin & Schrag, 1999): vooringenomenheid die ontstaat bij de eerste indruk en van invloed is op daaropvolgend handelen. Dit vooroordeel heeft eveneens het gevaar in zich om een SFP te worden, daar mensen vooral geneigd zijn te zoeken naar bevestiging van een eerste oordeel en niet naar informatie om een eerste indruk objectief te toetsen (Fiske, 1981, Ambady & Gray, 2002).

In de praktijk van het Oids wordt de geschiktheid voor het beroep door de begeleiders gezien als een belangrijk gegeven voor hun begeleiding. Zij noemen een leraar in opleiding geschikt als deze het lef heeft om voor de klas te gaan staan, contact maakt met de leerlingen, oprecht geïnteresseerd is, open staat voor de omgeving en initiatief neemt. Ongeschikt voor het beroep is een afwachtende, onzekere of gesloten leraar in opleiding die geen contact kan maken met de leerling (zie H4). Dit oordeel heeft betrekking op diverse kenmerken op het interpersoonlijk gebied. Om meer inzicht te verwerven in SFP bij het begeleiden is het van belang te verwijzen naar het thin-slices onderzoek van onder meer Ambady & Rosenthal (1992) waaruit blijkt dat mensen betrekkelijk snel en betrouwbaar een oordeel kunnen vellen over interpersoonlijke vaardigheden. Zij lieten een groot publiek een kort fragment van een hen onbekende docent zien (thin-slice). De beschouwers bleken in staat om snel een redelijk valide oordeel over diens interpersoonlijke vaardigheden te vellen. Maar een dergelijke snelle redelijk betrouwbare beoordeling gaat nadrukkelijk niet op voor andere gebieden. Snelle oordeelsvorming is onbetrouwbaar gebleken voor het inschatten van bijvoorbeeld cognitieve kwaliteiten, zorgvuldigheid, of het inschatten van de mate van gewetensvol handelen (Ambady & Gray, 2002). Het idee dat een leraar in opleiding snel een betrouwbaar oordeel kan vellen over de interpersoonlijke kwaliteiten van de leraar in opleiding is daarmee aannemelijk; een snelle inschatting van andere kwaliteiten nadrukkelijk niet.

Dat SFP, het Pygmalion-principe en firstimpressionbias relevant zijn voor de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School blijkt uit de case-study, en dan met name bij het traject David-Niels. Niels is tot dan toe getypeerd als een goede student, en in een eerder bestudeerd traject (Robert-Niels-Emma) heeft hij ook conform deze typering gepresteerd. David werd tot dan toe getypeerd als een bekwame begeleider. Bij de eerste kennismaking heeft begeleider David al een negatieve indruk over de kwaliteiten van Niels, en Niels heeft geen goede indruk van David als begeleider. David twijfelt aan de geschiktheid van Niels. Zijn eerste indruk van de interpersoonlijke kwaliteiten

van Niels is negatief, en hij twijfelt aan de positieve beoordeling van de vorige begeleider. Vanaf de start handelt David ook in lijn met deze twijfel, en dat leidt tot de ervaring van Niels dat David geen goede begeleider is. Omdat er ook een slechte klik is, ervaren beiden de relatie als negatief. Gaandeweg het traject gaan Niels en David ook steeds slechter presteren, Niels in de praktijk en David als begeleider. De begeleidingsrelatie wordt een problematische relatie waar allerlei andere personen bij betrokken raken. En uiteindelijk is er een negatieve eindbeoordeling van Niels, en een heel negatief oordeel van Niels over de kwaliteiten van David. De relatie tussen David en Niels is op het einde van het traject dermate disfunctioneel dat het de dagelijkse gang van zaken sterk beïnvloedt. Niels voelt zich niet meer veilig in de omgeving, omdat de omgeving vooral loyaal is naar de begeleider (die ook als goed bekend staat) en Niels presteert niet meer goed in de praktijk. Dat het hier een foutief oordeel betreft blijkt uit het feit dat Niels vooraf als een goede student bekendstond, naderhand is afgestudeerd, en inmiddels een vaste aanstelling heeft waar hij naar tevredenheid van de school het beroep van leraar uitoefent. Het oordeel dat David een slechte begeleider is, blijkt eveneens onterecht. Vooraf stond hij als goed bekend, en in het opvolgende traject David-Erik wordt David weer als een goede begeleider gezien. Dus voorafgaand aan dit traject waren er geen twijfels over de geschiktheid. Uiteindelijk is er geen twijfel over de geschiktheid van beiden. Tijdens het traject werd Niels niet als geschikt gezien en ging hij slechter presteren, en werd David door Niels als slechte begeleider gezien en kon hij als begeleider geen positieve bijdrage leveren.

289

Dat het fenomeen ook een positief effect kan hebben wordt zichtbaar in het traject waar Anneke wordt begeleid door Nico. Anneke komt met negatieve gevoelens naar de eerste kennismaking omdat ze helemaal niet naar die school wil. Ze zit in de hal te wachten op Nico die te laat is voor het eerste gesprek, en wordt daardoor nog meer ontevreden. Dan wordt ze door andere collega's meegenomen naar de kantine waar een feeststemming heerst omdat een project doorgang krijgt. Ze gaat mee in de vrolijke sfeer, en als Nico haar ziet is zijn eerste indruk die van een heel vrolijk, open en positief iemand. Hij zegt dat vanaf dit eerste kennismakingsmoment deze indruk bepalend is voor zijn activiteiten. De indruk van een positieve persoonlijkheid zet meteen de toon voor de goede relatie die daar later uit volgt.

Het fenomeen dat een eerder gevormde overtuiging moeilijk losgelaten wordt en zo een rol speelt, moet evenals de mogelijkheid dat een foutief oordeel van de georganiseerde begeleiding nadelige gevolgen kan hebben op de prestaties van een leraar in opleiding, verder worden onderzocht. Vragen die op grond van dit onderzoek kunnen worden geformuleerd betreffen de omvang van dit fenomeen, en met name ook wat kan worden ondernomen om de risico's op schadelijke gevolgen te verkleinen.

8.3.5 OP ZOEK NAAR HET WERKPLEKCURRICULUM

De effectiviteit van een werkplek als leersituatie hangt samen met de mate waarin er bewust wordt nagedacht over wat de werkplek biedt als leeromgeving: het zogenoemde werkplekcurriculum (Kessels & Poell, 2011). Daarbij moet oog zijn voor de beperkingen van wat de werkplek als leersituatie kan bieden (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Het opleiden in de school beoogt van de werkplek een onderwijsleersituatie zelfs een substantieel onderdeel van de opleiding (40%) te maken. Daarbij is de vraag wat dat werkplekcurriculum dan betekent voor het opleidingscurriculum, en wat van de begeleider kan worden verwacht.

De wens om meer gebruik te maken van de mogelijkheden van de werkplek voor het opleiden van toekomstige beroepsbeoefenaars, beperkt zich niet tot het domein van de lerarenopleiding. Studies naar opleidingspraktijken in de Verenigde Staten binnen de technische, juridische en ook de medische opleidingen laten zien dat het denken in lineaire opleidingsmodellen niet voldoet. Wisselwerking tussen praktijk en opleiding is een van de belangrijkste uitdagingen in het vormgeven van nieuwe opleidingspraktijken. Wat echter bij overzichten over de technische opleidingen (Sheppard, Macatangay, Colby & Sullivan, 2009) en medische verzorgende opleidingen (Benner, Sutphen, Leonard & Day, 2010) naar voren komt, is dat er een duidelijk onderscheid lijkt te worden gemaakt in wat op de opleiding en wat in de praktijk geleerd moet worden. Bij ingenieurs gaat het bijvoorbeeld in de praktijk minder om de technische kennis en vaardigheden, maar juist om het samenbrengen van deze kennis en vaardigheden met andere (ondermeer sociale) onderdelen van het beroep. Bij verpleging moet het werkplekleren bijvoorbeeld meer specialisatie in een bepaalde richting opleveren, en moet het de algemene vaardigheden op een specifiek klinisch gebied aanscherpen en verdiepen (bijvoorbeeld cardiologie).

In de Nederlandse initiële lerarenopleiding lijkt het onderscheid tussen leren in de praktijk en in de opleiding veel minder uitgewerkt. Alles moet op de opleiding worden geleerd, en alle toepassing daarvan moet in de praktijk worden aangeleerd. Onderscheid tussen het specifieke van de werkplek lijkt niet te worden benoemd, evenmin als wat er nu precies op de opleiding moet worden geleerd in verhouding tot de competenties die op de werkplek moeten worden verworven. Inzicht in de specifieke kwaliteiten en restricties van beide leersituaties lijkt nauwelijks aanwezig. Op grond van de hier bestudeerde praktijk kan dan ook worden gesteld dat het zaak is dat middels verder onderzoek meer inzicht wordt verkregen in de mogelijke bijdrage van leeractiviteiten op een school aan het curriculum, en dan in relatie tot de mogelijke bijdrage van leeractiviteiten op de opleiding: wat bieden beide leraarsituaties aan de ontwikkeling van competenties voor een leraar in opleiding?

8.3.6 KWALITEIT VAN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Dit onderzoek naar de georganiseerde begeleiding van tweedegraads leraren tijdens hun initiële opleiding, laat zien dat deze begeleiding vorm krijgt als interactie tussen de betrokken personen en de dynamiek van de werkplek. De begeleiding is vooral de resultante van de dynamiek van het participeren, het specifieke van de betrokken personen, en het succes van de relatie (klik). De bijdrage die de begeleiding kan leveren aan de ontwikkeling van competenties op de werkplek is daarmee afhankelijk van wat er voorvalt in de praktijk, van de ervaren kwaliteit van de relatie, van de kwaliteiten van de betrokkenen en van de opvattingen van de begeleiders. Deze uitkomst sluit aan bij de bevindingen van het onderzoek van Timmermans (2012) die eveneens het Opleiden in de School heeft onderzocht om zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidings-school. Haar onderzoek betrof competentieontwikkeling als uitkomst van het leeraanbod en taken van de werkplek (*affordance*) in verhouding tot keuzen die de leraren in opleiding uit dit aanbod maken (*agency*). Hoewel zij geen inhoudelijke uitspraak doet over invulling van de begeleiding en de bijdrage die dit levert aan de ontwikkeling, laten de bevindingen van Timmermans zien dat de ideeën en opvattingen van de begeleiders bepalend zijn voor de leeractiviteiten van de leraren in opleiding. Onderhavig onderzoek laat daarop aanvullend zien hoe de opvattingen van begeleiders onderdeel zijn van de begeleiding, en geeft inzicht in de manier waarop opvattingen van begeleiders via hun begeleiding een rol spelen in het werkplekleren. Daarin is met name van belang dat zichtbaar wordt hoe de opvattingen invloed hebben op de ervaren opbrengst van begeleiding, die dus meer maar ook minder in lijn kan liggen met de door de opleiding beoogde competentieontwikkeling.

Waar op grond van dit onderzoek wordt gesteld dat er invloed uitgaat van de kenmerken van de betrokken personen op de vormgeving van de begeleiding, ziet Timmermans geen eenduidig verband tussen individuele kenmerken van de leraar in opleiding en de leeractiviteiten die de begeleider aanbiedt. Timmermans kijkt hierbij overigens niet naar persoonskenmerken of persoons-eigenschappen. De resultaten van dit onderzoek geven de mogelijkheid om de bevindingen van Timmermans verder te duiden. Omdat het juist de wisselwerking van kenmerken met andere elementen is die zorgt voor de uiteindelijke invulling van de begeleiding, is een verband met de aangeboden activiteiten ook niet eenvoudig, en zeker niet eenduidig zichtbaar. Het aanbod en de keuze daarin kan dan ook niet direct één op één te herleiden zijn naar de kenmerken van de leraar in opleiding. Dit werd in de hier uitgevoerde case-study zichtbaar waar de invloed van de kwaliteiten van dezelfde personen niet in elke begeleidingssituatie leidde tot dezelfde invulling van begeleiding (zie H7). Dit sluit aan bij de suggestie van Timmermans (p.217) dat het maatwerk zou kunnen betreffen. Op grond van dit onderzoek moet echter wel worden

opgemerkt dat het hier dan enkel een intuïtieve, niet expliciete vorm van maatwerk zou betreffen en niet het maatwerk dat zou moeten worden nagestreefd. De gewenste vorm van maatwerk bestaat uit een bewust gekozen manier van handelen op grond van een zorgvuldige afweging van wat de lerende het beste zou passen om tot het meest optimale resultaat te komen.

Verder onderzoek moet zicht bieden op het organiseren van maatwerk: welke principes kunnen worden gebruikt om de leersituatie van de school passend te maken voor de lerende? En hoe kan de begeleiding door de collega's in de praktijk komen tot een zorgvuldig afgewogen manier van handelen waarmee optimaal recht kan worden gedaan aan verschillen tussen personen en situaties?

8.3.7 DUALISERING IN HET HBO

Reenalda (2011) heeft de praktijk van dualisering in het Nederlandse Hoger Beroeps Onderwijs onderzocht. Zij concludeert dat de hbo-opleidingen, waaronder de tweedegraads lerarenopleidingen, erin zijn geslaagd het leren op de werkplek op organisatorisch niveau een onderdeel van de opleiding te laten zijn, maar dat een eenduidige, of zelfs duidelijke bijdrage aan de ontwikkeling van de studenten vooralsnog niet zichtbaar is. Zij constateert dat begeleiding wordt gezien als een belangrijk onderdeel van het duale opleiden, maar dat dit vooral vorm krijgt als reactie op de dagelijkse praktijk en niet op grond van een afgestemd idee over hoe de begeleiding onderdeel zou moeten zijn van een duaal opleidingstraject. In overeenkomst met de bevindingen van onderhavig onderzoek, beschrijft Reenalda eveneens een praktijk waarin begeleiders allemaal verschillend te werk gaan, veelal als reactie op wat er op de werkplek gebeurt. Zij merkt daarbij op dat de persoonlijk ervaren behoeften van begeleiders daarbij een grote rol lijken te spelen. De gepresenteerde resultaten van onderhavig onderzoek laten zien dat die specifiek ervaren behoeften van begeleiders zich op verschillende manieren kunnen uiten in de praktijk en via de percepties van de kwaliteit van de relatie van invloed zijn op de bijdragen van de begeleiding aan het leren op de werkplek. Verder wordt op grond van onderhavig onderzoek duidelijk dat het reactieve karakter van de begeleiding veel meer een gelaagd en complex fenomeen is. De reactie vindt niet alleen een oorsprong in wat er in de specifieke situatie van de werkplek gebeurt, maar ook in de betrokken personen en in de wisselwerking tussen die personen. Nog meer dan het onderzoek van Reenalda al laat zien, tonen de bevindingen van dit onderzoek het autonome karakter van een gesitueerd leerwerkproces. Verder toont Reenalda een praktijk van grote verschillen in expertise van de begeleiders ten aanzien van het beroep en van begeleiding. Zij verbindt daaraan de stelling dat begeleidingsexpertise een voorwaarde is voor de kwaliteit.

In onze casestudy zijn de begeleiders geselecteerd op kwaliteit: het zijn gecertificeerde en ervaren begeleiders die zowel op de werkplek als op de opleiding worden gezien als goede begeleiders. En hoewel er kan worden gediscussieerd over de waarde van de gehanteerde criteria ten aanzien van het vaststellen van expertise, benaderen de betreffende begeleiders in ieder geval de best voorkomende praktijkexpertise ten aanzien van begeleiding. Uitgaande van de aanwezigheid van expertise ten aanzien van begeleiding, blijkt dat dit niet direct bepalend is voor het succes van de begeleiding, respectievelijk voor de bijdrage aan het leren. Expertise op zich leidt niet tot een vaststaande mate van kwaliteit. De conclusie van Reenalda moet op grond van de bevindingen van onderhavig onderzoek worden genuanceerd. Expertise ten aanzien van begeleiding kan verschillende vormen hebben, en een verschillende rol spelen in de begeleiding (zie H6). De mate waarin aanwezige begeleidingsexpertise een rol speelt bij de ontwikkeling van de leraar in opleiding hangt af van de relatie en de specifieke kenmerken van een traject. Expertise kan dus wel als een voorwaarde worden gezien, maar aanwezigheid op zich is geen goede voorspeller voor te realiseren kwaliteit. Verder onderzoek naar de betekenis van expertise, en de verschillende gebieden van expertise, is van belang.

8.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

293

Op grond van de bevindingen van deze studie zoals toegelicht in §8.1 en §8.2, en reflecties daarop vanuit theorie in §8.3, wordt in deze paragraaf een aantal implicaties besproken voor de praktijk van het Opleiden in de School en de begeleiding daarbij. Tenslotte volgt een opsomming van concrete aanbevelingen voor de praktijk.

8.4.1 MEER DIALOOG

De bevindingen van dit onderzoek sluiten aan bij een recente reeks constatering dat de praktijk van het Opleiden in de School meer dialoog behoeft (zie bv Bolhuis, Buitink & Onstenk, 2010; Reenalda, 2011). Waar dialoog op bestuurlijk niveau over samenwerking al heeft geleid tot een organisatorische inbedding van leren in de praktijk, is het nu van belang om een inhoudelijke dialoog aan te gaan over de invulling van het werkpleklernen. En in het verlengde daarvan, wat moet daarbij van begeleiding worden verwacht? In deze dialoog moet de leeropbrengst centraal staan. Wat kan en moet de opbrengst zijn van leren door te participeren in de praktijk en wat moet begeleiding daaraan bijdragen? Deze dialoog moet zo dicht mogelijk bij de specifieke praktijk worden gevoerd. Bestuurlijke naïviteit moet worden vermeden. De inhoudelijke vormgeving kan niet worden afgesproken op bestuursniveau en middels beleid ef-

fectief worden overgedragen naar de praktijk. Enkel door ontwikkeling in de praktijk met de mensen van de praktijk kan daadwerkelijke kwaliteit ontstaan. Een dialoog tussen de werkelijk betrokkenen van school en opleiding, betekent een systematische gerichte uitwisseling tussen uitvoerende lerarenopleiders en begeleiders in de school. In de termen van curriculuminnovatie: de dialoog moet plaatsvinden op het niveau van het gerealiseerde curriculum en moet gaan over wat het beleid daadwerkelijk betekent in de praktijk. In die praktijk moet een situatie ontstaan waarmee recht gedaan kan worden aan de mogelijkheden van elke leersituatie, van elke lerende en van elke begeleider. Optimale ondersteuning van het leerproces van de leraar in opleiding moet nadrukkelijk centraal staan. Inhoudelijk niet ter zake doende uitgangspunten – zoals 40% op de werkplek gesitueerd – moeten, waar mogelijk, losgelaten worden omdat zij geen evidentie hebben ten aanzien van het leren zelf. Het werkplekleren en de begeleiding moeten zorgen voor een zo goed mogelijke ontwikkeling van de leraar in opleiding. Het geheel van leren op de opleiding in combinatie met het leren in de praktijk moet in lijn met de kwalificatie-eisen zorgen voor voorbereiding op het beroep. Hiervoor zal een partnerschap dan ook meer inhoudelijke samenwerking moeten zoeken. Opleiders van lerarenopleidingen en begeleiders zullen moeten werken aan het gezamenlijk curriculum, de uitleg van dat curriculum, en moeten onderzoeken met welke leeractiviteiten in de praktijk welke gewenste ontwikkeling kan worden bereikt. Anders gezegd: hoe creëer je een opleiding waar de kwaliteiten van de opleiding en de kracht van de praktijk optimaal afgestemd zijn om leraren op te leiden?

De dialoog over de begeleiding moet zich echter niet alleen richten op de opbrengst van het werkplekleren en de vormgeving van de begeleiding. Opleiders en begeleiders moeten samen zicht krijgen op kenmerken van beginnende beroepsbeoefenaars. Wat typeert een leraar in opleiding? Wat zijn de leerbehoeften in verschillende fasen van het traject naar startbekwaamheid? Wat zijn goede sequenties in het verwerven van benodigde kennis en vaardigheden? Wat zijn factoren die beroepsontwikkeling bespoedigen? En wat zijn factoren die ontwikkeling afremmen? Bij al deze vraagstukken speelt de vraag hoe het leren optimaal wordt in een wisselwerking tussen activiteiten op de opleiding en op de school.

Participeren in de dagelijkse praktijk leidt niet zomaar tot het leren van een beroep op het gewenste niveau. Om gerichte leeractiviteiten te ondersteunen in de praktijk is zicht op de specifieke praktijk nodig. Welke aanwezige mogelijkheden kunnen worden benut voor het verwerven van welke specifieke competenties? En hoe verhouden zij zich tot het gewenste niveau van de kwalificatie-eisen? Dit vereist zowel overzicht ten aanzien van de te verwerven competenties ten aanzien van het beroep van leraar in het algemeen als dat van vakleraar in het bijzonder. Dialoog moet de school en de opleiding samen

brengen op het niveau van de uitvoering, zodat beide hun bijdragen kunnen optimaliseren om te zorgen dat een leraar in opleiding een zo passend mogelijke leerweg kan vinden. Daarbij is het uitdrukkelijk niet zinvol om op grote afstand afspraken te maken over *wat* een begeleider precies moet doen. Wel is het van belang te expliciteren welke bijdrage aan de leerweg van begeleiding wordt verwacht. En als het van toepassing is, is het van belang duidelijk te maken welke keuzen ten aanzien van de invulling van de begeleiding nadrukkelijk wel of niet gedragen worden in de samenwerking. Zo zullen er praktische beperkingen zijn die vragen om begrenzingen. Met name ten aanzien van de risico's ten aanzien van het primaire proces van de school is het zaak helderheid te verschaffen over minimale eisen aan de prestaties van de leraar in opleiding.

De kwaliteit van de begeleiding komt uiteindelijk tot stand in de afstemming op de specifieke situatie. Kwaliteit is daarmee een concept dat kleinschalig moet worden benaderd en dat niet gebaat is bij het richten op geüniformeerde praktijken. Dit betekent overigens iets anders dan iedere begeleider op zijn eigen kompas te laten varen. Het maatwerk moet expliciet en onderbouwd worden vormgegeven, en niet intuïtief en op basis van eigen, niet geëxpliciteerde, opvattingen van individuen.

Deze op dialoog gebaseerde en meer gesitueerde benadering voor kwaliteit van de begeleiding, zal ook een weerslag moeten krijgen in de certificering en de daaropvolgende professionalisering van de begeleiding. Hierin zal meer moeten worden gestuurd op het voeren van dialoog tussen opleiding en werkplek, waarbij invulling moet worden gegeven aan de verschillende perspectieven en rationaliteiten van waaruit de verschillende partijen het werkplekleren zullen benaderen. En om de dialoog niet afhankelijk te laten zijn van de individuele inzet, zal op organisatieniveau van de samenwerking moeten worden geïnvesteerd in het opzetten en continueren van dialoog. Er zal dus geld en tijd moeten worden gestopt in regelmatig en doelgericht overleg tussen de uitvoerenden van opleiding en school. De lijnen tussen de opleider op de lerarenopleiding en de begeleider op de school moeten kort zijn. Ook in accreditatie zou het van belang zijn eisen te stellen met betrekking tot het faciliteren en ondersteunen van deze dialoog.

8.4.2 GEORGANISEERDE BEGELEIDING EN DE KLIK

Algemene afspraken en structuren leveren basisvoorwaarden voor het werkplekleren in een opleidingscontext. Maar het realiseren van de basisvoorwaarden zelf is geen garantie voor een bijdrage aan het leren (cf. Timmermans, 2012). Dit geldt evenzo voor de begeleiding: begeleiding is van belang voor het leren, maar het organiseren van begeleiding op zich is geen garantie voor succes. Uit dit onderzoek blijkt immers dat de bijdrage die begeleiding kan

leveren aan het leren onder meer afhankelijk is van de relatie, en dan vooral in de mate waarin de begeleider en de leraar in opleiding in het kader van de taak bij elkaar passen, ofwel de klik tussen beiden.

Allereerst moet in de praktijk worden gezocht naar manieren om ruimte te bieden aan het zelf kiezen van begeleidingsrelaties (zie §8.3.1). Zelfgekozen relaties blijken immers effectiever (Kram, 1983; Miller et al, 2000). Maar omdat het zelf kiezen niet voor iedere lerende een optimale situatie biedt (Ragins, Cotton & Miller, 2000), moet in de praktijk ook – waar nodig – begeleiding worden georganiseerd. Met deze georganiseerde begeleiding worden leraren in opleiding aan begeleiders gekoppeld, bij voorkeur op grond van een programma dat zoveel mogelijk rekening houdt met de kenmerken van de betrokkenen. In deze situaties is het vervolgens zaak rekening te houden met het gegeven dat de klik tussen beiden van groot belang is voor het succes van de relatie. In de afspraken rond de georganiseerde begeleiding moet dan ook worden ingebouwd dat er aandacht is voor de kwaliteit van de klik. Relaties waarover betrokkenen zeggen dat er een slechte klik is, moeten meteen worden afgebroken. Op grond van de bevindingen van dit onderzoek kan immers worden gesteld dat het onwaarschijnlijk is dat deze relaties snel voldoende functioneel kunnen worden, terwijl er een groot risico is dat er negatieve gevolgen zijn voor begeleider en leraar in opleiding.

296

Afgaande op de hier bestudeerde leerwerktrajecten, kan worden aangenomen dat personen al vroeg in de relatie weten of het klikt of niet, en dat personen uit strategische overwegingen de relatie goed proberen te houden. Als er de mogelijkheid is om na een drietal weken uit te kunnen spreken of de personen het idee hebben dat ze goed bij elkaar passen, en ze vervolgens de mogelijkheid hebben een andere begeleider te kiezen, dan zal dat kunnen leiden tot een meer productieve praktijk van georganiseerde begeleiding. Het vroeg in de relatie aangeven van de kwaliteit van de relatie heeft als bijkomend voordeel dat het een signalerende functie kan hebben. Studenten die voortdurend geen voldoende klik hebben, of begeleiders die steeds vinden dat een student niet bij hen past, worden snel opgemerkt. Met deze personen kan dan worden gekeken naar de oorzaak, en vervolgens kan blijken dat er sprake is van bijzondere omstandigheden die gevolgen moeten hebben. Zo kan blijken dat een student moeilijk of zelfs niet begeleidbaar is, en kan blijken dat een begeleider enkel voor specifieke studenten geschikt is voor de taak van begeleider, of wellicht helemaal niet geschikt is voor het begeleiderschap.

Bij dit onderzoek is geprobeerd helder te krijgen waar de klik precies op berust. Dit is niet gelukt. Er is in gesprekken met ervaren begeleiders geen overeenstemming bereikt over wat de klik precies is in de praktijk. Dit onderzoek kwam niet verder dan de conclusie dat de klik een perceptie is, die voor alle betrokkenen duidelijk is, en tussen de betreffende betrokkenen nauwelijks verschilt. Anders gezegd: beide partijen lijken dezelfde ervaring en waardering

van klik te hebben. Onderzoek biedt geen inzichten om de totstandkoming van een goede klik te kunnen bewerkstelligen. Het organiseren van een klik is een dusdanig complexe aangelegenheid dat het niet lukt een daarin een succesvolle praktijk te organiseren (cf. Allen et al, 2006; Parise & Forret, 2008). Een klik blijkt niet te voorspellen, alleen te constateren. Er kan dus enkel worden gekeken naar de mate waarin de betrokkenen een klik ervaren. Op basis van de bevindingen van onderhavig onderzoek kan voorlopig worden aangenomen dat de klik al vrij snel in de relatie bekend is. Professionaliteit van begeleiden zou dan betekenen dat je als begeleider let op de mate waarin je een klik ervaart en op basis hiervan een beslissing neemt om te begeleiden dan wel om je als begeleider terug te trekken. Een goede leraar in opleiding is bewust van het belang van een goede klik, en zal zijn ervaring duidelijk kenbaar moeten maken op het moment dat hij een slechte klik constateert.

Op grond van de bij dit onderzoek beschreven leerwerktrajecten is aannemelijk dat een begeleider op basis van de klik in het ene geval een belangrijke bijdrage levert, maar in het geval van onvoldoende klik, geen of zelfs een negatieve bijdrage levert aan het werkplekleren. Bewustwording van deze houding moet dan ook onderdeel zijn van professionalisering van begeleiders. Daarbij is het van belang dat wordt uitgegaan van de veronderstelling dat een begeleider uiteraard probeert om een goede relatie te bewerkstelligen, maar vooral ook leert zien of de relatie wel of niet goed is.

8.4.3 NAAR EEN ANDERE KIJK OP BEGELEIDING

Met begeleiding kunnen verschillende functies worden uitgevoerd, en de bijdrage die begeleiding levert aan het werkplekleren neemt toe als meer functies worden vervuld (Scandura & Pellegrini, 2007). In de huidige visie op georganiseerde begeleiding is het gebruikelijk om één, of wellicht twee, personen aan te wijzen om in alle functies te voorzien. Dit onderzoek laat echter zien dat er naast de formele begeleiding ook veel informele begeleiding voorkomt die een belangrijke, en soms zelfs grotere, bijdrage levert aan het leren. In plaats van kwaliteit van de begeleiding te zien als de mate waarin één iemand uiteindelijk alle functies weet uit te voeren, kunnen ook de functies centraal worden gesteld. Dat betekent: niet kijken of de georganiseerde begeleiding de functies vervult, maar kijken of alle functies goed worden vervuld, ongeacht wie ze vervult. Dit betekent dat de basisvoorwaarden voor begeleiding moeten worden uitgedrukt in termen van het gehele leerwerktraject, en niet verbonden aan één persoon. Alle werknemers van een Opleidingsschool zouden desgewenst een functie kunnen en mogen vervullen. Begeleiding van een leraar in opleiding is dan niet meer de taak die wordt toegewezen aan één of twee specifieke personen. De uitdaging is dan wel om goed zicht te hebben op de mate waarin functies optimaal vervuld worden, en het te signaleren als func-

ties onvoldoende worden uitgevoerd. Voorliggend onderzoek laat zien dat de lerende zelf een hele goede informatiebron is voor overzicht op alle relaties en welke functies zij uitvoeren. Het is daarmee voor de hand liggend dat de leraar in opleiding meer centraal komt te staan bij het bewaken van deze kwaliteit.

Hoewel het een verschuiving zou zijn in het huidige denken over begeleiding, zal het een minder grote verandering zijn voor de praktijk zelf. Op grond van het onderhavige onderzoek kan worden verwacht dat deze visie op begeleiding aansluit bij wat in de praktijk al voorkomt. Verschillende personen vervullen daar al verschillende begeleidingsfuncties, ondanks dat de afspraken hier niet formeel in voorzien. Dit is opmerkelijk, als wordt bedacht dat er veel nadruk ligt op facilitering (uren) van de formele begeleider. Het idee is dat met het toekennen van uren bepaalde personen verplicht zijn om begeleidingstaken uit te voeren, en anderen dat niet hoeven, of zelfs mogen doen. In de bestudeerde trajecten zijn regelmatig mensen ‘zonder uren’ van grote betekenis voor de ontwikkeling. In de eerste studie bleek dat meningen over deze praktijk uitgesproken kunnen zijn en ook sterk van elkaar kunnen verschillen.

Deze kijk op begeleiden heeft ook betekenis voor de kijk op professionaliteit van begeleiding. Dit moet niet langer worden uitgedrukt in de mate waarin je functies uitvoert, maar in de mate waarin elke relevante persoon op de werkplek daadwerkelijk een bijdrage levert als dat van toepassing is. Het vereist ook een andere kijk op het heersende idee dat een goede begeleider iedereen moet kunnen begeleiden. Professionaliteit van begeleiding moet in plaats daarvan worden uitgelegd als het goed kunnen zien wie onder welke omstandigheden welke zinvolle bijdrage kan leveren. Een professionele begeleider weet wanneer hij een bijdrage kan leveren, en trekt zich nadrukkelijk terug als dat niet zo is. Uiteraard is dit in de praktijk wel afhankelijk van de voorwaarde dat iedere medewerker de wens heeft om zich optimaal in te zetten om de lerende te begeleiden, en zich ook verantwoordelijk voelt op het moment dat hij zelf geen bijdrage levert. De basisvoorwaarde van beschikbaarheid van voldoende kundige begeleiding wordt dan van nog groter belang. Op de werkplek moet de wens om bij te dragen aan de ontwikkeling van aankomende collega's dan ook niet meer als een taak van sommigen worden gezien, maar als een verantwoordelijkheid van alle collega's van het lerarenteam.

8.4.4 CONCRETE AANBEVELINGEN

Volgend op de implicatie van het onderzoek voor de praktijk zoals die in de voorgaande paragrafen zijn uitgewerkt, worden hier op grond van de bevindingen van dit onderzoek negen concrete aanbevelingen geformuleerd in de vorm van do's en don'ts voor de praktijk.

Probeer relaties met een slechte klik niet te repareren, maar stop ze meteen.

Waar signalen zijn dat er een slechte klik is tussen een formele begeleider en begeleide dient de relatie meteen te worden gestopt. Een goede begeleidingsrelatie is geen doel van het werkplekleren, maar een voorwaarde voor het leerproces. Energie die wordt besteed aan het repareren van de relatie leidt af van het leren in de praktijk. Daarbij komt dat beide partijen schade kunnen oplopen van het doorzetten van een slechte relatie.

Laat productieve begeleidingsrelaties zo lang mogelijk bestaan.

Het opstarten van een leerwerktraject is telkens een investering van tijd en dus geld. Het duurt enige tijd voor het participeren in de praktijk tot leren leidt, en het duurt enige tijd totdat de begeleidingsrelatie daar een bijdrage aan kan leveren. Dat betekent dus geen serie van korte trajecten met een verplichte wisseling van leerwerkplekken en begeleiders. Afbreken van een productieve begeleidingsrelatie enkel omdat de afgesproken tijd voorbij is, en dan elders een nieuw traject opstarten is verspilling in termen van leeropbrengst. Zet de kwaliteit van de relatie centraal in het bepalen van het moment van wisselen, niet een vaststaande duur.

Probeer geen inhoudelijke vormgeving op bestuursniveau, of beleidsniveau af te spreken. Faciliteer op deze niveaus wel de voorwaarden waarop de daadwerkelijk uitvoerenden een inhoudelijk programma kunnen ontwikkelen.

299

Een daadwerkelijk inhoudelijk programma voor begeleiding is nodig, maar de weg daar naar toe loopt niet via een vastgelegd programma op bestuurlijk niveau. Een inhoudelijk programma moet in de praktijk worden opgebouwd middels overleg tussen de uitvoerenden over de beste bijdrage van werkplekleren en begeleiding aan de opleiding van nieuwe leraren.

Probeer het leerproces niet met opdrachten op afstand te reguleren. Doe recht aan de specifieke leerwerk omgeving en de betrokkenen.

Om stappen te zetten in het echt benutten van wat de werkplek kan bieden in een opleidingstraject is het zaak ruimte te geven aan wat op welke manier op een specifieke plek kan worden geleerd, waarbij uiteraard het vertrekpunt de leerbehoefte van de student moet zijn. Dat betekent dus geen opdrachten die lang vooraf centraal zijn vastgelegd. Leeropdrachten zijn alleen productief als ze in de werkcontext door leraar in opleiding en begeleider(s) als een concrete leeractiviteit worden afgesproken.

Laat de begeleider(s) op de school, de lerarenopleider en de betreffende leraar in opleiding concreet afspreken wat een leerwerktraject moet opleveren, en hoe de begeleiders daar aan gaan bijdragen.

Om het leren en de begeleiding op de werkplek te optimaliseren is het van belang dat in de start van een traject een goede analyse wordt gemaakt van de leerbehoeften en leervoorkeuren van de leraar in opleiding, de mogelijkheden van de werkplek, en de mogelijke bijdrage van de begeleiding. Vervolgens moeten op maat activiteiten worden afgesproken. Deze moeten aandachtig worden geëvalueerd om vervolgens inbreng te zijn voor verdere leeractiviteiten.

Bereid een student goed voor op het fenomeen van werkpleklernen en begeleid worden. Plaats werkpleklernen en begeleiden ook in het generieke curriculum voor het lerarenberoep.

Besteed op de opleiding aandacht aan de betekenis van werkpleklernen en begeleiding voor opleiden en leren. Niet alleen om de kans op een succesvol eigen traject voor de aankomende leraren te verhogen, maar ook omdat de aankomende leraren kunnen gaan werken in scholen waar werkpleklernen en begeleiden eveneens een belangrijk onderdeel vormen van het curriculum.

Laat de beoordeling afhangen van afspraken over het leren op de werkplek van de specifieke docent. Laat algemene beoordelingen aan de hand van competentie modellen los.

De opleiding is verantwoordelijk voor de eindkwalificatie, en dient daarvoor beoordelingsmodellen te gebruiken die de volledige beroepstandaard in beeld brengen. Een leerwerktraject is een onderdeel van het totale traject waarin vooral gerichte leeractiviteiten moeten worden ondernomen die recht doen aan de leerbehoefte van de leraar in opleiding, en aan het specifieke van de leersituatie op dat moment. Bij de beoordeling van de opbrengst van dit onderdeel moet de vooruitgang aan de hand van die gerichte leeractiviteiten centraal staan, en niet het gehele beroepsprofiel. Bij de start van een leerwerktraject moet duidelijk worden waar prioriteiten voor de ontwikkeling liggen. Daar moet aan worden gewerkt, en dat moet onderwerp van de beoordelingen bij het traject zijn. Bij elke tussen- en eindevaluatie de gehele beroepsstandaard aflopen is onzinnig en leidt tot gezochte uitspraken over competentiegebieden die nauwelijks relevant zijn geweest in het daadwerkelijke leerproces.

Maak teams verantwoordelijk voor de begeleiding, met het vervullen van functies en het inzetten van expertise als uitgangspunt voor het invullen van de begeleiding.

Om de ondersteuning van de leraar in opleiding te optimaliseren is een omslag nodig in het denken. Het is niet belangrijk dat er één speciaal voor deze taak toegeruste begeleider is die alle begeleidingsfuncties uitvoert. Het is belangrijk dat alle benodigde begeleidingsfuncties optimaal en op maat worden uitgevoerd. Dat betekent dus niet één persoon die probeert alles goed te doen, maar een heel lerarenteam dat verantwoordelijk is om ervoor te zorgen dat alles wat gedaan moet worden, goed wordt verdeeld en goed wordt gedaan.

Ga van certificering naar professionalisering; zorg dat het leren en ontwikkelen van begeleiders vast onderdeel wordt van de taak.

Optimale begeleiding betekent maatwerk: bewust passend handelen. Deze complexe kwaliteitseis vereist inzicht in de kenmerken van beroepsvorming, in het leren van beginnende professionals, in het potentieel van de specifieke werkplek en dat alles in verhouding tot het bereiken van de kwalificatie-eisen. Ofwel: alles kunnen afwegen om een aankomende leraar te ondersteunen om een goede beginnende leraar te worden. Het uitvoeren van een dergelijke complexe taak wordt niet effectief aangeleerd in een certificeringcursus, om daarna ervaring op te bouwen door elk jaar één of twee personen te begeleiden. Deze kwaliteitseis vereist constante professionalisering, waarbij in de praktijk moet worden gezocht naar momenten waarop leerbehoeften ontstaan. Deze momenten moeten vervolgens (kunnen) worden aangewend om te professionaliseren. Deskundigen en gelijken moeten op die momenten bereikbaar zijn voor beschouwing en ontwikkeling naar aanleiding van die leerbehoeften. Gesprekken over de kwaliteit van het begeleiden, over oordelen over leraren in opleiding en over de gang van zaken moeten worden aangemoedigd.

Bezig zijn met professionaliseren als begeleider moet eveneens als een belangrijk onderdeel van het takenpakket worden gezien. De inzet ten aanzien van de professionalisering en de ontwikkeling als begeleider dienen dan ook onderdeel te zijn van de beoordeling van het functioneren in resultaats- en ontwikkelingsgesprekken.

REFERENTIES

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), pp. 173-188.
- Abdal-Hacqq, I. (1998) *Professional Development Schools: Weighing the Evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- ADEF (2013). *ADEF activiteitenplan 2013-2024*. Utrecht: Avant GPC.
- Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': growth of reflection in pre-service teachers *Reflective Practice*, 7(3), pp. 287-301.
- Allen, T. D. (2004). Protégé selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), pp. 469-483.
- Allen, T. D.; Eby, L. T.; Poteet, M.L.; Lentz, E.; Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), pp. 127-136.
- Allen, T.D., Eby, L.T., Lentz, E. (2006). Mentorship Behaviors and Mentorship Quality Associated With Formal Mentoring Programs: Closing the Gap Between Research and Practice. *Journal of Applied Psychology* 91(3), pp. 567-578.
- Ambady, N, Rosenthal, R. (1992). Thin Slices of expressive behaviour as predictors on interpersonal consequences: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 111(2), pp. 256-274.
- Ambady, N., & Gray, H. (2002). On being sad and mistaken: Mood effects on the accuracy of thin slice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), pp. 947-96.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), pp. 45-56.
- Baron, W. & Strong, M. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), pp. 47-57.
- Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), pp. 503-521.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Berk, R.A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, R., Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships *Academic Medicine* 80(1), pp. 66-71.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research* 35(5), pp. 463-482.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of workplace learning*, 12 (7), pp. 272-285.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), pp. 457-481.
- Billett, S (2003). Workplace mentors: demands and benefits. *Journal of workplace learning* 15(3), pp. 105-113.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16 (6), pp. 312-324.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38 (1), pp. 31 - 48.

- Blokhuis, F. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Enschede: Universiteit Twente.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review* (18), pp. 3-10.
- 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: VSNU.
- Bouquillon, E. A. , Sosik, J. J.,Lee, D. (2005). 'It's only a phase': examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases', *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), pp. 239-258.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 143-155.
- Boyer, I., Maney, B., Kamler, B. & Comber, B. (2004). Reciprocal mentoring across generations: Sustaining professional development for English teachers. *English Teaching: Practice and Critique* 3(2), pp. 139-150.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Geraadpleegd op 12 juli 2007 via http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/bowen.pdf
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), pp. 153-224.
- Brunschot R.A.M. van (1990). *Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs : probleemervaring en probleemaanpak*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Bryant, S. E. (2005). The impact of peer mentoring in organizational knowledge creation and sharing. *Group and Organization Management*, 30(3), pp. 319-338.
- Carver, C. L. & Katz, D. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), pp. 449-462.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), pp. 619-636.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 15-28.
- Chesler, N., Single, P., & Mikic, B. (2003). On belay: Peer-mentoring and adventure education for women faculty in engineering. *Journal of Engineering Education* (92), pp. 257-262.
- Clutterbuck, D. & Lane, G (2004). *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Burlington, VT: Gower.
- 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. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), pp. 355-366.
- Côté, J. Gilbert, W.(2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise *International Journal of Sports Science & Coaching* 4(3), pp. 307-323.
- Cox, E. (2003). The Contextual Imperative: Implications for coaching and mentoring, *International Journal of Evidence-Based Coaching* 1(1).
- Crasborn, F., Hennisen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers use of supervisory skill. *Teaching and Teacher Education*, (24), pp. 499-514.

- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van op-leiden in de school. Een internationale vergelijking. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- De Laat, M. Poell, R., Simons, R.J., & Van der Krogt, F. (2001). Organiseren van Lereren op de Werkplek. In: A. Wald & J. van der Linden (Eds) *Leren in perspectief* (pp. 69-84). Leuven: Garant Uitgevers.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research (3rd edn)*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- De Vries, B. (1988). *Het leven en de leer*. Nijmegen: ITS.
- Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2004). *The Heroic Client: A revolutionary way to improve effectiveness through client directed outcome informed therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dreher, George F.; Cox Jr., Taylor H. (1996). Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), pp. 297-308.
- Eby, L.T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 67, pp. 441-458.
- Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T., Dubois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals *Journal of Vocational Behavior* (72), pp. 254-267.
- Eby, L.T., Durley, J.R., Evans, S.C., & Ragins, B.R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology* 93(2), pp. 358-73.
- Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly* (40), pp. 518-540.
- Ellström, P.E. (2001). Time and the logic of learning. *Lifelong learning in Europe* (2), pp. 86-93.
- Engelen, A.J.A. (2002). *Coaching binnenstebuiten. Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* (70), pp. 113-136.
- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Work Settings. In: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.
- Everwijn, S.E.M. (1999). Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs. In: Schlusmans, K. Slotman, R. Nagtegaal, C. Kinkhorst, G. (Eds.) *Competentiegericht leeromgevingen, deel 2*. Utrecht: Lemma bv.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51(2), 102-112.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp. 17-30.
- Fiske, S. T. (1981). Social cognition and affect. *Cognition, social behavior, and the environment*, (1981), pp. 227-264.
- Fontys (2013). *Handleiding voor stagebegeleiders. Afspraken en "spelregels" voor de begeleiding van stagiairs*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.

- Foster, R. (1999). School-based initial teacher training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 7(2), pp. 131-143.
- Fowler, J. L., O'Gorman, J. G. (2005). Mentoring Functions: A Contemporary View of the Perceptions of Mentees and Mentors. *British Journal of Management*, (16), pp. 51-57.
- Fuller, A. Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development* 8 (1), pp. 32-42.
- Fuller,A., & Unwin, L. (2010). Workplace Learning and the Organisation. In: Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. and O'Connor, B. (Eds.). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Gabriel, M. A., Kaufield, K. J.(2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors', *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), pp. 311-327.
- Ganser, T. (1995). Principles for mentor teacher selection. *Clearing House Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68(5), pp. 307-308.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige case-study naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Glanz, J., Shulman, V., Sullivan, S. (2007). *Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, April 13, 2007.
- Glaser, B. (2007). All is Data. *The Grounded Theory Review*, 6(2), pp. 1-22.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1999) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New Jersey: AldineTransaction.
- Goldsberry, L. F. (1998). Teacher involvement in supervision, in: G. R. Firsth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision* New York: Macmillan.
- Gonzales, C.& Thompson, V. (1998). Reciprocal mentoring in technology use: Reflecting with a literacy educator. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 7(2), pp. 163-176.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gosh, R. (2012). Mentors Providing Challenge and Support: Integrating Concepts From Teacher Mentoring in Education and Organizational Mentoring in Business. *Human Resource Development Review* 12(2), pp. 144-175.
- Griffiths, K., Campbell, M. (2008). Regulating the regulators: Paving the way for international, evidence based coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(1), pp. 19-31.
- Grossman, P. Hammerness, K. & Mc Donald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers & Teaching: Theory and Practice* 15(2), pp. 273-289.
- Grossman, P. Ronfelt, M. & Cohen, J.J. (2012). The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In: S. Graham, K. Harris, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. American Psychological Association.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium *Theory into Practice*, 39(1), pp. 50- 56.

- Harrison, J. Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education* 22 (8), pp. 1055-1067.
- Hawkey, K (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentoring: a literature research and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), pp. 325-335.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), pp. 897-911.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E.T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), pp. 189-207.
- Herman, L. & Mandell, A. (2004). *From Teaching to Mentoring. Principle and practice, dialogue and life in adult education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, Vol. 26 (2), pp. 264-288.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), pp. 5-20.
- Hobson, A.J., Ashby, J., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, (25), pp. 207-216.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of Education and Work* (17), pp. 167-182.
- Hoeve, A., Jorna, R. & Nieuwenhuis, L. (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën* 83(5), pp. 397-409.
- Horowitz, F.D., Darling-Hammond, L., & Brandsford, J. (2005). Educating Teachers for Developmentally Appropriate Practice. In: Darling-Hammond, L. Brandsford, J. (eds) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. (pp. 88-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning* 15(4), pp. 167-178.
- ILS/ARteZ (2013). *Handleiding Werkplekleren voor voltijdsopleidingen*. Nijmegen: Bureau Extern.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap. Een eerste verkenning*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Eindrapport Monitor Krachtig Meesterschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut Archimedes (2012). *Gids voor werkplekleren en Schoolprojecten voor de tweede-graads opleiding*. Utrecht: Faculteit Educatie - Instituut Archimedes.
- Irving, S.E., Moore, D.W., & Hamilton, R.J. (2003). Mentoring for high ability high school students. *Education + Training* 45(2), pp. 100-109.
- Ives, Y. (2008). What is 'Coaching'? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(2), pp. 100-113.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research* 61(4), pp. 505-532.
- Johnson, W. B. (2007). Transformational supervision: When supervisors mentor. *Professional Psychology: Research and Practice* 38, pp. 259-267.
- Johnson, W. B. (2008). Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), pp. 31 - 44.

- Johnson, S.M., Birkeland, S.E., Peske, H.G. (2005). Life in the Fast Track: How States Seek to Balance Incentives and Quality in Alternative Teacher Certification Programs. *Educational Policy* (19), pp. 63-89.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective *Research in Comparative and International Education* 4(1), pp. 4-21.
- JQI (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group set on the JQI meeting in Dublin on 18 October 2004 (Bijdrag voor NL: MinOCW en HBO-raad).
- Jussim, L. & Harber, K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), pp. 131-155.
- Kabinet Rutte-Asscher (2012). *Regeerakkoord Rutte-Asscher 29 oktober 2012*. Geraadpleegd op 15 december 2012 via <http://www.rijksoverheid.nl/regering/regeerakkoord/van-goed-naar-excellent-onderwijs>
- Kallenberg, A.J., & Rokebrand, F.C.M. (2006). *Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kalina, N.M., Barney, B.T., & Irwin, R.L. (2009). Complexity thinking mentorship: an emergent pedagogy of graduate research development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17(4), pp. 353-367.
- Kamler, E. (2006). The Aspiring Superintendents' Study Group: investigating a mentoring network for school leaders. *Mentoring & Tutoring* 14(3), pp. 297-316.
- Kanter, R.M. (1977). *Work and family in the United States: A critical review and agenda for research and policy*. New York: Russel Sage Foundation.
- Karcher, M.J. Nakkula, M.J. & Harris, J. (2005). Developmental Mentoring Match Characteristics: Correspondence between Mentors' and Mentees' Assessments of Relationship *Quality Journal of Primary Prevention*, 26(2), pp. 93-110.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., März, V., Piot, L., Robben, D., & Maes, J. (2008). *De effectiviteit van werkplekleren in diverse omstandigheden en met verscheidendoelgroepen*. Eindrapport SoE. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), pp. 2-10.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 205-211.
- Kessels, C.C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers well-being and professional development*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen; een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen / CINOP.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 25(4), pp. 18-28.
- Kochan, F. K. & Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: establishing collaborative relationships, *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* (26), pp. 608-625.

- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD, England: University Press of America.
- Kram, K. E. & Issabella, L.A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. Author *The Academy of Management Journal*, 28 (1), pp. 110-132.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior* (6th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Kvale, S. (1996). *InterViews, An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal* (45), pp. 779-791.
- Lankau, M.J., Riordan, C.M., Thomas, C.H. (2005). The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. *Journal of Vocational Behavior* 67(2), pp. 252-265.
- LBPO (2010b). *Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepskwaliteit leraren*. Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., & Unwin, L. (2004). *Workplace learning: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work organization* Learning as Work Research Paper, No. 2 Leicester UK: Centre for Labour Market Studies (via <http://learningaswork.cf.ac.uk/outputs>).
- Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), pp. 243-263.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning* 18(2), pp. 344-354.
- Liebrand, R. (2008). De toren van Babel. Taken en termen bij opleiden in school. *VELON* (2008) *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 29 (1), pp. 44-51.
- Little, J. W. (1990). The mentoring phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, (16), pp. 297-351.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), pp. 15-24.
- McCrae, R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, (60), pp. 175-215.
- Merton, R. K. (1948) The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, (8), pp. 193-210.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis. An expanded Sourcebook second edition*. Thousand Oaks Ca: Sage Publication Inc.
- 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 (2005a). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008*. Den Haag: OCW

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2005b). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school* 2005-2008. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008a). *'Krachtig meesterschap' Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren* 2008-2011. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008b). *Landelijke criteria Opleiden in de School. Resultaten dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2008c). *Opleiden in de school – 3-Kwaliteitsborging en toezicht: Advies*. Den Haag: OCW
- 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 opleidingsschool (brief)*. Den Haag.
- 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 (2013). *Beleidsdoorlichting Actieplan LeerKracht van Nederland (2007-2012)* Geraadpleegd op 18 april 2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten-en-publicaties/notas/2013/03/20/beleidsdoorlichting-actieplan-leerkracht.html>
- Mitchell, H.J. (1999). Group Mentoring: does it work? *Mentoring & Tutoring*, 7(2), pp. 113-120.
- Nieuwenhuis, A.F.M., & Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 83(5), pp. 343-353.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1999). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- NVAO (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop* 2013. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Nijhof, W.J. (2006). *Het Leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede 29 september 2006. Enschede: Universiteit Twente.
- Nijhof, W. J. & Nieuwenhuis, A. F. M. (2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nijman, D. J. M. (2004). *Supporting Transfer of Training : Effects of the Supervisor*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijscoöperatie (2012a). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Geraadpleegd op 22 mei 2013 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_Herijking_120426.pdf
- Onderwijscoöperatie (2012b). *Verantwoording Herijking*. Geraadpleegd op 22 mei 2013 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_verantwoording_herijking_120426.pdf
- Onstenk, J. H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon
- Onstenk, J.H.A.M. (2004). *Leren leren tijdens het werk*. In: Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.) *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.

- Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The Expressed and the Realized: Mentors' Representations of a Mentoring Conversation and Its Realization in Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 21(4), pp. 379-402.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(1), pp. 13-31
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education* (23), pp. 612- 623.
- Özkalp, E., Kirel, C., Sungur, Z. Ozdemir, Z.Z. (2008). Mentoring Relations in the Aircraft Industry: A Case Study In Turkey. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(2), pp. 67-77.
- Parise, M.R., & Forret, M.L. (2008). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior*, (72), pp. 225-240
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teacher and Teacher Education* (24), pp.1259-1269.
- Patton, M.Q., (2002). *Qualitative research and evaluation methods 3rd edition*. Thousand Oaks Ca: Sage Publication Inc.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retoriseren van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Pellegrini, E.K. & Scandura, T. A. (2005). Construct Equivalence across Groups: An Unexplored Issue in Mentoring Research. *Educational and Psychological Measurement* 65(2), pp. 323-335.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0. User Guide*. Nijmegen: Department of Research Methodology University of Nijmegen.
- Poell, R.F. (2005). HRD beyond what HRD practitioners do: A framework for furthering multiple learning processes in work organizations. In: C. Elliott & S. Turnbull (Eds.), *Critical thinking in human resource development* (pp. 85-95). London: Routledge.
- Poell, R.F. (2009). *Opleiden in de school; hoe kan het ook anders*. Oratie uitgesproken op 18 december 2009. Tilburg: Tilburg University.
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2003). Learning strategies of workers in the knowledge creating company. *Human Resource Development International* 6 (3), pp. 387-403.
- Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2007) Inleiding op Thema Leerwegen Organiseren. *Develop* (2), pp. 5-9.
- Poell, R.F. & Van Woerkom, M. (2011). *Supporting Workplace Learning: Towards Evidence-based Practice* Dordrecht: Springer.
- Poortman, C.L. (2007). *Workplace learning processes in senior Secondary Vocational Education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Pratt, D.D. & associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar Florida: Krieger Publishing Company.
- Rabin, M & Schrag, J.L. (1999) First Impressions Matter: A Model of Confirmatory Bias. *The Quarterly Journal of Economics* 11(1), pp. 37-82.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.

- Ragins, B.R. Cotton, J.L. & Miller, J.S. (2000). Marginal Mentoring: The Effects Of Type Of Mentor, Quality Of Relationship, And Program Design On Work And Career Attitudes. *Academy of Management Journal* 43(6), 1177-1194.
- Rajuan, M., Beijaard, D., Verloop, N. (2008). Student teachers' perceptions of their mentors as internal triggers for learning. *Teaching Education* 19(4), pp. 279-292.
- Raudenbush, S. W. (2005). Learning from Attempts to Improve Schooling: The Contribution of Methodological Diversity. *Educational Researcher*, 34(5), pp. 25-31.
- Reenalda, M. (2011) *Effecten van dualisering in het HBO*. Enschede: Universiteit Twente.
- Roche, G.R. (1979). Much ado about Mentors. *Harvard Business Review*, (57), pp.14-28
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), pp. 684-702.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- SBL (2007). Overzicht Competenties. Geraadpleegd op 15 juni 2007, via <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>.
- SBL (2011). Overzicht Competenties. Geraadpleegd op 17 december 2011 via <https://www.onderwijscooperatie.nl/instrumenten>.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24, pp. 449-467.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In: T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *Handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Malden, MA: Blackwell.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), pp.1317-1332.
- Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, (24), pp. 635-648.
- Shaw, I. (2008). Ethics and the Practice of Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 7(4), pp. 400-414.
- Sheppard, S.D., Macatangay, K., Colby, A., & Sullivan, W. (2009). *Educating Engineers: Designing for the Future of the Field*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data, 3rd edn*. London: Sage Publications Inc.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), pp. 481-498.
- Smithson, M. (1982). Applications of fuzzy set concepts to Behavioral science. *Mathematical Social Sciences* (2), pp. 257-274.
- Spezzini, S. , Austin, J. S. , Abbott, G. Littleton, R. (2009). Role reversal within the mentoring dyad: collaborative mentoring on the effective instruction of English language learners. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), pp. 297-315.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), pp. 65-80.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N. & Rook, D.W. (2007). *Focus groups. Theory and Practice. 2nd edition*. London: Sage Publications Ltd.

- Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.) (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision That Improves Teaching : Strategies and Techniques 2nd edition*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Summerfield, J. (2006). Do we coach or do we counsel? Thoughts on the 'emotional life' of a coaching session. *The Coaching Psychologist*, 2(1), pp. 24-27.
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), pp. 201-214.
- Swieringa, J. & Wierdsma A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie : over het leren en opleiden van organisaties*. Groningen : Wolters
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education* 19(5), pp. 483-498.
- Timmermans, M.C.L. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Tilburg: Tilburg University
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), pp. 130-154
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (2), pp. 292-307.
- Valencic Zuljan, M., & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), pp. 373-384.
- Van der Klink, M.R. (1999). *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van der Klink, M. (2010). Communities for professional development. Key-note gehouden in het programma behorende bij de lectorale rede van Hans Hummel, Leeuwarden, Nederland: NHL. Geraadpleegd op 15 feb 2013 via http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/2896?mode=full&submit_simple=Show+full+item+record
- Van der Klink, M.R. & Streumer, J. (2004). De werkplek als leersituatie. In: Streumer, J. en Van der Klink, M. (Eds.). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Van der Krogt, F. J. (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: samen de kloof dichten. In: Gommers, M. Oldeboom, B. Van Rijswijk, M. Snoek, M. Swennen, A. & Van der Wolk, W. *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Apeldoorn: Garant.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Ginkel, V.M., Vermunt, J.D.H.M., Verloop, N. & Beijgaard, D. (2005). *Conceptions of Mentoring and Learning to teach in Dutch secondary student teaching. Dimensions of beliefs and goals in cooperating teachers' perspectives on mentoring and learning to teach in Dutch secondary and vocational education*. Paper presented at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), August 23-27, 2005.

- Van Veen, K., Zwart, R. Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Veldhuizen, B. (2011). *Werkend leren, lerend werken. Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education* (32), pp.345 - 367.
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education* (28), pp. 229-239.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Vaughn, L.M. & Baker, R.C. (2008). Do different pairings of teaching styles and learning styles make a difference? Preceptor and resident perceptions. *Teaching and Learning in Medicine* 20(3), pp. 239-247.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), pp. 385-417.
- Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën* 83 (3), pp. 301-321.
- Visser, K. & Poortman, C. (2008). *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic processmodel. *Research in Personnel and Human Resources Management* (22), pp. 39-124.
- Wanberg, C.R. , Kammeyer-Mueller, J., Marchese, M. (2006). Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior* 69(3), pp. 410-423.
- Wanberg, C.R., Welsh, E. T., Kammeyer-Mueller, J. (2007). Protégé and mentor self-disclosure: Levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporate context. *Journal of Vocational Behavior* 70(3), pp. 398-412.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 7(3), pp. 481-546.
- Wang, J. Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education* (23), pp. 473-489.
- Ward, G. (2008). Towards Executive Change: A psychodynamic group coaching model for short executive programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6(1), 67-78.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education. The development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Wageningen: Wageningen University.
- Wester, F. (1995) *Strategieën voor Kwalitatief Onderzoek*. Bussum: Coutinho.

- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods (3rd Edn)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods (4th Edn)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, A.M., Perrewé, P.L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégé's: the development of a framework. *Human Resource Management Review* 10(2), pp.177-209.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record* 110(7), pp. 1-12.
- Zellers, D.F., Howard, V.M & Barcic, M.A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research* 78(3), pp. 552-588.
- Zeichner, K. (2002). Beyond Traditional Structures of Student Teaching. *Teacher Education Quarterly*. 29(2), pp. 59-64.
- Zimmerman, H.J. (2001). *Fuzzy Set Theory-And Its Applications, 4th edition*. Kluwer Academic Press.

Samenvatting Summary

Samenvatting

INLEIDING

Bij het opleiden van nieuwe leraren wordt steeds meer belang toegekend aan het leren in de beroepscontext. Met het Opleiden in de School (OidS) zijn grote stappen gezet om in samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen werkplekleren als onderdeel van de opleiding te organiseren. Het blijkt een veelbelovend, maar eveneens complex onderdeel van de opleiding. Om de kwaliteit hiervan te borgen wordt onder meer ingezet op het organiseren van begeleiding van de leraar in opleiding.

In de afgelopen jaren hebben scholen en lerarenopleidingen afspraken gemaakt over het organiseren van begeleiding. Begeleiding kan echter op veel manieren worden uitgewerkt en ingezet, waarbij het niet duidelijk is welke strategie leidt tot welke opbrengst (Hobson et al., 2009). Het onderzoek in dit proefschrift heeft als doel meer zicht te krijgen op de praktijk van de begeleiding van het werkplekleren. Centraal staat de vraag hoe het georganiseerde begeleiden vorm krijgt bij het OidS in de context van de initiële opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs.

317

DEEL 1 VERKENNING THEORIE & PRAKTIJK

Hoofdstuk 2: Achtergronden

In 2006 is de Wet op Beroepen in het onderwijs (Wet BIO) van kracht geworden waarmee kwalificaties worden uitgedrukt in competenties, en daarmee is het competentiegericht opleiden (cgo) gemeengoed geworden in de lerarenopleiding. Het cgo wordt doorgaans uitgewerkt door werkplekleren onderdeel te laten zijn van de opleiding (Kallenberg & Rokebrand, 2006). Dit werkplekleren vindt dan plaats in een krachtenveld van drie partijen; de opleiding, de school en de leraar in opleiding.

Ten behoeve van het leren in de beroepscontext als onderdeel van de opleiding van leraren heeft de overheid samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding gestimuleerd middels diverse regelingen, waaronder het bekostigen van partnerschap in de vorm van de Opleidingsschool. In een opleidingsschool moet 40% van de studiepunten worden behaald op de werkplek (MinOCW, 2009a), en moet worden geopereerd vanuit een gemeenschappelijk gedeelde visie (NVAO, 2009). Daarnaast moet er sprake zijn van deskundigheid ten

aanzien van opleiden, beoordelen en begeleiden, maar deze deskundigheid wordt inhoudelijk niet geëxpliciteerd.

Het werkplekleren en het daarbij organiseren van begeleiding ten behoeve van het OidS is onder invloed van het beleid een belangrijke ontwikkeling in het curriculum van de lerarenopleiding. Ontwikkeling van een curriculum krijgt vorm op verschillende niveaus, van het beoogde curriculum tot aan wat daadwerkelijk wordt geleerd (Van den Akker, 2003). Het proces van bedoeling, via beleid, afspraken en uitvoering naar leeropbrengst is niet vanzelfsprekend een vloeiende beweging (Goodlad, 1979).

Werkplekleren is een proces dat zich kenmerkt door de vervlechting van werken en leren. Dit maakt verschillende doelen voor het werkplekleren mogelijk; het kan bijvoorbeeld een manier zijn om de praktijk te optimaliseren, maar ook een manier om beroepsoefenaars te kwalificeren (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). Als meerdere doelen tegelijkertijd spelen kan dat zorgen voor spanning tussen werken en leren. Werkplekleren als onderdeel van een opleiding leidt dan ook niet zomaar tot de beoogde opleidingsdoelen (Ellström, 2001). De opbrengst van werkplekleren is afhankelijk van de specifieke situatie, waarin de lerende zijn eigen invulling creëert (Billet, 2004).

Begeleiding wordt gezien als een van de belangrijke voorwaarden om middels werkplekleren specifieke leerdoelen te verwerven (Verloop & Kessels, 2006). Begeleiding is echter geen eenduidig begrip. Het kan betrekking hebben op vele vormen en uitkomsten, waarbij niet duidelijk is welke invulling tot welke opbrengst leidt (Eby et al., 2008). In de praktijk van het begeleiden spelen verschillende tradities met verschillende perspectieven op de beoogde uitwerking van begeleiden. In deze tradities is op verschillende manieren onderscheid te maken, waaronder een fundamenteel verschil tussen begeleiding gericht op acquisitie versus begeleiding gericht op transformatie (Summerfield, 2006). Om de georganiseerde begeleiding bij het OidS te bestuderen wordt in dit onderzoek gekozen begeleiding niet in een van de normatieve tradities te plaatsen, maar om in navolging van Kram (1983) begeleiding te definiëren als de relatie of relaties die betekenis hebben voor de ontwikkeling van de lerende.

Hoofdstuk 3: Analyse kader

Om het begeleiden bij het OidS te kunnen bestuderen is uit literatuur een eerste analysekader geconstrueerd, dat is vervolgens getest en aangescherpt. Dit heeft geleid tot de volgende zestien concepten:

CONCEPT	BESCHRIJVING
1. Formaliteit	De aanwezigheid en activiteit van georganiseerde begeleiders, en de aanwezigheid van niet georganiseerde begeleiders.
2. Keuzevrijheid	Mogelijkheid om te kiezen voor de begeleiding, personen en/of partner
3. Koppeling	Aanwezigheid van bewuste koppeling van personen
4. Doel	De bedoeling van uitgevoerde begeleiding
5. Constellatie	Het netwerk van ontwikkelingsrelaties rond het werkplekleren van de leraar in opleiding, en van overlegrelaties van de georganiseerde begeleiding.
6. Expertise	Wie in de georganiseerde begeleiding wordt gezien als expert en op welk gebied
7. Contact	Wanneer, waar en hoe er contact is ten behoeve van de georganiseerde begeleiding
8. Onderwerp	Wat tijdens begeleidingsgesprekken wordt besproken
9. Sturing	Waarop stuurt de leraar in opleiding en waarop stuurt de begeleider
10. Functies	Welke rollen worden met de georganiseerde begeleiding vervuld
11. Beoordeling	Hoe de formele beoordeling van het leerwerk traject plaatsvindt, en wat de uitkomst is
12. Oordelen	De oordelen van de georganiseerde begeleider en de leraar in opleiding over elkaar
13. Klik	De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn
14. Opbrengst	Wat de georganiseerde begeleiding oplevert voor de leraar in opleiding en voor begeleider
15. Kenmerken	Typerende eigenschappen van de georganiseerde begeleider of leraar in opleiding
16. Opvattingen	Denkbeelden over de bedoeling van begeleiding, en de beoogde bijdrage van begeleiding aan het werkplekleren.

Dit kader van zestien concepten is in een wisselende samenstelling gebruikt bij drie verschillende studies naar de georganiseerde begeleiding. In de organisatie van de begeleiding is een onderscheid gebruikelijk in dagelijkse en algemene begeleiding. In deze studie houden we hiervoor bij het beschrijven van de praktijk de terminologie aan van Liebrand (2008). Hij onderscheidt 1^e en 2^e lijn begeleiding, van de school of van de opleiding.

Hoofdstuk 4: Verkenning van georganiseerde begeleiding

Om zicht te krijgen op de manier waarop begeleiding vorm krijgt bij het opleiden in de school zijn achtendertig begeleiders en leraren in opleiding van verschillende scholen en verschillende lerarenopleidingen bevraagd op hun ervaringen. De bevindingen zijn direct in een parallel proces geduid door ze voor te leggen aan drie focusgroepen van ervaren begeleiders. Hieruit bleek dat af-

spraken over de begeleiding niet altijd duidelijk zijn, en daarbij niet altijd als passend worden ervaren voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Verder blijkt de ervaren geschiktheid van de leraar in opleiding van groot belang te zijn voor het handelen van begeleiders. Daarnaast worden verschillende fasen ervaren met elk een eigen invulling van de begeleiding; een oriëntatiefase, een uitvoeringsfase en een afrondingsfase. Tenslotte blijkt uit de ervaringen het belang van de klik tussen begeleider en begeleide.

Op basis van de eerste bevindingen zijn de ervaringen verder geëxploreerd middels een analyse aan de hand van tien concepten. Dit laat een praktijk zien waar de georganiseerde begeleiding een verschillende uitwerking van afspraken heeft, en waar formele begeleiding verschillend beschikbaar is naast informele begeleiding. Een praktijk waar een variëteit aan keuzevrijheid en koppelingsstrategieën bestaat. Waar verschillende doelen voor de begeleiding bestaan, zowel met betrekking tot beoogde uitkomsten voor de lerende, de begeleider als de organisatie. De begeleiding kent in de praktijk een diversiteit aan mogelijke constellaties, meer of minder overeenkomend met de beoogde begeleidingsstructuur. Er blijken verschillen in de sturing, meer of minder in lijn met ideeën uit professionaliseringscursussen. Verder blijkt een scheiding tussen begeleiding en beoordeling niet gangbaar in de praktijk, maar zijn er wel verschillen in de uitvoering van de beoordeling. In de begeleiding wordt vooral het functioneren als leermeester en gastheer gezien. En ten slotte blijkt uit de ervaringen van de geïnterviewde begeleiders en leraren in opleiding dat de georganiseerde begeleiding een verschillende bijdrage kan leveren aan het werkplekieren, zowel positief als negatief.

Op grond van de verkenning kan worden gesteld dat de invulling van de georganiseerde begeleiding verschilt tussen trajecten, en ook binnen trajecten. Mogelijke oorzaken voor dit verschil zijn kenmerken en opvattingen van personen, de klik tussen begeleider en begeleide, en de aanwezige situatie op de leerwerkplek.

DEEL 2 CASESTUDY

Hoofdstuk 5: Opzet & uitvoering casestudy

Met het doel zicht te krijgen op de wijze waarop de begeleiding verschilt, en hoe die verschillen tot stand komen is een casestudy opgezet. In de case van het OidS in de regio Arnhem & Nijmegen zijn zestien analyse-eenheden geselecteerd, bestaande uit volledige leerwerktrajecten. In deze leerwerktrajecten zijn tien 1 lijn begeleiders en vijftien leraren in opleiding gevolgd, in een longitudinale opzet. Deze respondenten zijn geselecteerd als zijnde goede begeleiders en studenten. Voor de casestudy is data verzameld in de vorm van 145 interviews, 221 documenten en 13 beeldregistraties. De data is eerst per leerwerktraject geanalyseerd, daarna over het geheel op basis van de concepten uit het analysekader.

Hoofdstuk 6: Georganiseerde begeleiding in veertien dimensies

Met de casestudy is aan de hand van veertien concepten onderzocht hoe de begeleiding kan verschillen binnen trajecten, en tussen trajecten.

Binnen trajecten zijn verschillen gevonden in de gebruikte termen en afspraken voor de georganiseerde begeleiding, de mate en momenten waarop de formele begeleiders actief zijn, en de aanwezigheid van informele begeleiding naast de georganiseerde begeleidingsstructuur. De doelen voor de begeleiding verschillen per moment, waarbij tijdens de eerste fase van een traject praktische ondersteuning en waarderen van de geschiktheid van de student centraal staan. Verschillen in beoogde doelen tussen begeleider en leraar in opleiding kunnen tijdens het traject gelijk blijven, of kleiner worden. Het netwerk van begeleidingsrelaties kan binnen een traject stabiel of instabiel zijn, bij een instabiele constellatie verandert het aantal relaties en/of de kracht van de begeleidingsrelaties. Overleg over de begeleiding kan op verschillende momenten verschillend plaatsvinden. Het contact ten behoeve van de begeleiding kan steeds hetzelfde zijn binnen een traject, maar het kan ook verschillen op momenten. Duur, frequentie en vorm kunnen variëren. Het georganiseerde contactmoment kan constant, maar ook wisselend gebruikt worden. In het contact worden in de eerste fase van het traject vooral de gang van zaken op de specifieke school besproken, pas later worden prestaties van de leraren in opleiding onderwerp van gesprek. Binnen een traject kan de sturing op verschillende momenten en ten aanzien van verschillende onderdelen anders worden verdeeld tussen begeleider en leraar in opleiding. Ook kan een sturend effect op het gedrag van de leraar in opleiding voortkomen uit de beoordeling, dit verandert op het moment dat de leraar in opleiding voldoende vertrouwen heeft in de uitkomst. Met de begeleiding kan binnen een traject op verschillende momenten een verschillende combinatie van functies worden uitgevoerd. Bij aanvang staat bij alle begeleiding het functioneren als gastheer centraal, waarna deze functie een andere invulling krijgt (bv meer het beschermen van) of niet meer wordt uitgevoerd. De trajecten kennen volgens afspraak twee formele beoordelingsmomenten, de uitvoering daarvan kan verschillen alsmede de betrokken personen. Wordt gekeken naar de oordelen die begeleider en leraar in opleiding hebben over elkaar dan valt daarover op dat binnen trajecten oordelen constant kunnen zijn, maar ook kunnen variëren. Als er variatie is dan kan deze grillig zijn of in een bepaalde richting bewegen. De ervaren klik kent enkel verschil binnen een traject als deze bij de start neutraal is, dan kan hij neutraal blijven, of beter of juist slechter worden. Ten slotte kunnen binnen een traject verschillende begeleidingsrelaties verschillende opbrengst genereren, dit kan zowel positieve als negatieve opbrengst betreffen. Deze opbrengst kan dan meer of minder aansluiten bij ander leeraanbod, of een heel eigen bijdrage betreffen.

Tussen trajecten zijn er verschillen in de uitwerking van de georganiseerde begeleidingsstructuren en de activiteit van de georganiseerde begeleiders. Waar in het ene leerwerktraject een leraar in opleiding geen informele begeleidingsrelaties aangaat naast de georganiseerde begeleiding, doet hij dat in een ander traject wel. Er zijn ook trajecten waar al vooraf een informele begeleidingsrelatie wordt aangegaan, waarna het systeem van koppeling wordt gemanipuleerd om deze informele begeleiding naderhand te formaliseren. Formeel geschiedt de koppeling extern en op grond van het schoolvak, dit kan echter in verschillende trajecten anders worden uitgewerkt waarbij er sprake kan zijn van interne matching. Per moment en daarmee ook per traject, verschillen de specifieke doelen voor de begeleiding. Verschillen tussen doelen volgens de begeleider versus de leraar in opleiding kunnen in het ene traject kleiner en in het andere traject groter worden. Algemene doelen voor begeleiding verschillen niet zozeer per traject als wel per persoon. Het geheel van begeleidings- en overlegrelaties kan per traject verschillen, waarbij een invloed zichtbaar is van de specifieke situatie op een leerwerkplek. Expertise wordt vooral gekoppeld aan personen, en zo kan tussen trajecten verschil bestaan in de manier waarop specifieke expertise onderdeel is van de georganiseerde begeleiding. Elke begeleidingsrelatie -en daarmee elk traject- heeft een eigen samenstelling van manieren en frequentie van contact. Het georganiseerde begeleidingsmoment kan daar verschillend deel van uitmaken. In sommige trajecten zijn de gespreksonderwerpen tijdens de begeleiding beperkt tot zakelijke onderwerpen, in andere trajecten wordt ook gepraat over privé zaken, over ditjes en datjes en over algemene onderwerpen. De verdeling van sturing varieert bij de verschillende trajecten, de invloed van de beoordeling en van de verplichte opdrachten eveneens. Ook kent elk traject een eigen combinatie van de uitgevoerde functies, alsmede wie allemaal welke begeleidingsfuncties vervult. Verder is er verschil tussen trajecten in het omgaan met de afgesproken beoordelingsprocedures. En ook de oordelen over een begeleider of leraar in opleiding kunnen per traject verschillen. De klik tussen begeleider en leraar in opleiding is eigen aan elk traject. Deze kan goed, slecht of neutraal zijn. Ten slotte blijkt dat de georganiseerde begeleiding bij elk traject een eigen uitkomst heeft die kan bestaan uit positieve of negatieve opbrengst, of uit een combinatie daarvan.

Hoofdstuk 7: Het tot stand komen van de begeleiding

Op basis van de gevonden verschillen binnen en tussen trajecten is een studie uitgevoerd naar de manier waarop de invulling van de begeleiding tot stand komt. Er is gekeken naar de rol die daarbij wordt gespeeld door kenmerken, opvattingen, de ervaren klik en gesitueerde gebeurtenissen en toevalligheden. Van de kenmerken van de begeleider en leraar in opleiding werd zichtbaar dat eerdere ervaringen met begeleiding en persoonskenmerken zoals dominantie, initiatiefrijkeheid, openheid en zelfzekerheid een rol spelen bij de tot-

standkoming van begeleiding. De opvattingen van de leraar in opleiding zijn niet zichtbaar bepalend, de opvattingen van de begeleiders wel. Onder de voorwaarde van een goede 'klik' zijn deze direct herkenbaar in de invulling en de opbrengst van begeleiding. De klik tussen begeleider en begeleide is eveneens van belang voor de invulling van de begeleiding waarbij zichtbaar wordt dat hoe beter de klik is, hoe meer de begeleidingsrelatie leidt tot positieve opbrengst. Tenslotte blijken al dan niet voorziene omstandigheden bepalend voor de uiteindelijke invulling. Gebeurtenissen in de school, rond het leren en in het privéleven hebben gevolgen voor de invulling van de begeleiding.

Hoewel de casestudy laat zien dat de bovengenoemde elementen van invloed zijn op de invulling van begeleiding, kan hun invloed niet als absolute verbanden worden beschreven. Het is juist de wisselwerking tussen de elementen en de gemaakte afspraken die leiden tot de uiteindelijke vorm die de begeleiding bij het OidS krijgt.

DEEL 3 OPBRENGST VAN DIT ONDERZOEK

Hoofdstuk 8: Conclusie en discussie

Op grond van de drie uitgevoerde studies kan worden gesteld dat de georganiseerde begeleiding bij het Opleiden in de School vorm krijgt in een wisselwerking tussen de betrokken partijen, de omstandigheden en de gebeurtenissen. De begeleiding die zodoende ontstaat verschilt per traject, en binnen elk traject ook op verschillende momenten. Er is ondanks de afspraken, trainingen en protocollen geen sprake van uniformiteit, en daarmee is er ook geen vaste bijdrage van de georganiseerde begeleiding aan het OidS. De begeleiding is gebaseerd op individuele, meer of minder expliciete opvattingen, en krijgt vorm als reactie op elkaar en op de omstandigheden en gebeurtenissen in de specifieke praktijk. Elk traject lijkt daarmee een eigen opleidingspraktijk, waar met de begeleiding weliswaar sprake is van intuïtieve afstemming op de lerende, maar waar van bewust maatwerk geen sprake lijkt te zijn. De begeleiding bij werkplekleren als onderdeel van het curriculum van de lerarenopleiding lijkt beter aan te sluiten bij rationalen gericht op optimalisatie van het primaire proces van een school, dan bij rationalen van kwalificatie zoals beoogd met een opleiding. Het werkplekleren en de begeleiding daarbij lijkt zich meer te richten op socialiseren in een specifieke arbeidssituatie, dan op het gericht en bewust kwalificeren voor de volle breedte van mogelijk toekomstige beroepsuitoefening.

Volgend op de conclusie worden een zevental thema's bediscussieerd. Er wordt ingegaan op de definitie van begeleiding bij het OidS, en op het belang van de klik. Daarna wordt het verloop van een begeleidingsrelatie besproken. Stelling hierin is dat het van belang is om meer aan te sluiten bij het natuurlijk verloop van een begeleidingsrelatie, en productieve relaties niet te vroeg af te

breken. Ook wordt het fenomeen van de selffulfilling prophecy besproken in relatie tot de bestudeerde praktijk, het handelen op grond van oordelen lijkt immers een basis voor begeleiders. Vervolgens wordt de mogelijke bijdrage van werkplekleren besproken, waarbij wordt gesteld dat het van belang is meer zicht te krijgen op de mogelijkheden van leersituaties in de beroepscontext. En het is van belang om in het kader van de kwaliteit van het OidS meer zicht te krijgen op het aansluiten op het leerproces van de leraar in opleiding. Ten slotte worden de bevindingen besproken in het kader van dualisering in het hbo. Met de bevindingen van het onderhavige onderzoek wordt voorgesteld om meer te investeren in dialoog tussen de uitvoerenden bij het opleiden in de school. Het in dit onderzoek ontwikkelde kader van zestien concepten kan hiervoor worden gebruikt. Verder is het van belang om bij georganiseerde begeleiding aandacht te hebben voor de ervaren klik, bij onvoldoende klik tussen begeleider en leraar in opleiding is er niet alleen kans op geen opbrengst van de begeleiding, maar zelfs op een aanzienlijke negatieve opbrengst. Ten slotte wordt geadviseerd om niet langer de begeleider centraal te zetten maar de begeleiding. Deze moet dan worden gedefinieerd als een geheel van begeleidingsrelaties, met als doel alle benodigde functies uit te voeren, passend bij de behoefte van de leraar in opleiding en recht doende aan de specifieke situatie in de praktijk.

Summary

INTRODUCTION

These days, the focus when training new teachers lies increasingly on learning within a professional context. The Dutch OidS (school-based teacher education) system has helped schools and teacher training institutes work together to make workplace learning a part of teacher training courses. Workplace learning has proven a promising yet complex part of the degree course. Initiatives such as teacher mentorships have been implemented in order to maintain the quality of teacher education.

In recent years, schools and teacher training institutes have made agreements regarding this initiative. Mentoring, however, can be organised and performed in many ways, and it is not clear which strategies provide which results (Hobson et al., 2009). The research carried out in the interests of this thesis aims to provide greater insight into the practice of mentoring in a workplace learning setting. The main question is how arranged mentoring is set up within the OidS in the context of initial teacher education for secondary school teachers.

325

PART 1 THEORETICAL & PRACTICAL ORIENTATION

Chapter 2 Background

In 2006, the Dutch Education Professionals Act (Wet op Beroepen in het Onderwijs/BIO) entered into force, an act in which qualifications are expressed as competences. Competence-based education (CGO in Dutch) has since become common practice in teacher training. Competence-based education is usually integrated by making workplace learning part of teacher education (Kallenberg & Rokebrand, 2006). Workplace learning involves three parties: the teacher training institute, the school and the student teacher.

In the interests of making learning in the professional context part of teacher training, the government has stimulated cooperation between schools and teacher training institutes through various regulations, including the funding of partnerships in the form of Professional Development Schools (Opleidingsschool in Dutch). In professional development schools, 40% of the credits are to be gained in the workplace setting (OCW, 2009a), and all parties are expected to work within terms of a common shared vision (NVAO, 2009). Furthermore, a certain degree of expertise is expected with regard to training,

evaluation and mentoring, although this expertise is not described in detail. Workplace learning and the implementation of mentorship for school-based teacher education has, thanks to this policy, become an important development in the teacher training curriculum. Developing a curriculum takes place at various levels, from the intended curriculum to what is actually learned in practice (Van den Akker, 2003). The process of intention, through policy, agreements and implementation in order to yield learning is by no means a smooth, matter-of-course process (Goodlad, 1979).

Workplace learning is a process characterised by the intertwining of work and learning. This makes various objectives of workplace learning possible. It can, for example, serve as a way of optimising professional practice, but it is also a way in which to qualify (new) professionals (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006). However, the possibility of several objectives at play at the same time can result in tensions between the fields of work and learning. Workplace learning as part of a teacher training course does therefore not necessarily result in the intended training objectives (Ellström, 2001). The benefits of workplace learning depend on each specific situation and individual interpretation by the student (Billet, 2004).

Mentoring is regarded as an important condition for acquiring specific learning objectives through workplace learning (Verloop & Kessels, 2006). Mentoring, however, is not a straightforward concept. It can relate to many different strategies and results, and it is not clear which strategies provide which results (Eby et al., 2008). In practice, mentorship involves all manner of traditions with different perspectives on the intended effect of mentorship. With these traditions in mind, it is possible to discern various characteristics of mentorship, including a fundamental difference between acquisition-oriented mentorship and transformation-oriented mentorship (Summerfield, 2006). In this study on arranged mentorship in school-based teacher education, we decided not to place mentorship in one of the normative traditions, but rather to define it in accordance with Kram (1983) as developmental relationships.

Chapter 3 Analysis Framework

In order to study mentoring in school-based teacher education, a preliminary analysis framework was constructed and subsequently tested and improved. This resulted in the following sixteen concepts:

CONCEPT	DESCRIPTION
1. Formality	The presence and being active of formally arranged mentors, and the presence of informal mentors.
2. Freedom of choice	The possibility to opt for mentoring, persons and/or partner.
3. Pairing	The conscious linking together of persons.
4. Goals	The aim of the mentoring.
5. Constellation	The network of relationships involved with the student teacher's workplace learning development, and those involved in consultation.
6. Expertise	Who in the arranged relationship is regarded as expert, and in what area.
7. Contact	The way in which mentoring sessions are carried out.
8. Subject	The subject discussed during mentoring sessions.
9. Directing	What is directed by the student teacher, what is directed by the mentor
10. Functions	The roles that are fulfilled with regard to formally arranged mentorship.
11. Evaluation	How the formal evaluation is carried out, and the results of the evaluation
12. Assessment	How the formally arranged mentor and the student teacher assess each other
13. Click	The perceived degree of suitability and connection between mentor and student.
14. Result	What the formally arranged mentorship provides for the student teacher and for the mentor.
15. Characteristics	Typical characteristics of the formally arranged mentor or student teacher.
16. Beliefs	Viewpoints regarding the aims of mentorship, and the contribution that mentorship is expected to make to workplace learning.

This framework of sixteen concepts was used in various combinations for three different studies on formally arranged mentorship. In the arranged mentoring structure, distinctions are generally made between daily and general mentorship. In this study, we used terminology from Liebrand (2008) to describe the practice of OidS. He distinguishes between primary line and secondary line mentorship, provided by the school or by the teacher training institute.

Chapter 4 An Orientation in Formally Arranged Mentorship

In order to gain insight into the way in which mentorship is set up in school-based teacher education, thirty-eight mentors and student teachers from various schools and teacher training institutes were asked about their experiences. The results were immediately interpreted in a parallel process by discussing

them with three focus groups of experienced mentors. This showed that agreements regarding mentorship were not always clear, nor were they always regarded as suitable for the student teacher's development. Furthermore, the perceived suitability of the student teacher was shown to be particularly important in terms of the mentors' behaviour. Various phases were experienced, each including individual aspects of mentoring: an orientation phase, an implementation phase and a concluding phase. Finally, the results showed that a click between the mentor and mentee is also important.

Using the initial findings as a basis, the participants' experiences were further explored in an analysis using ten concepts. This showed that the agreements made regarding formally arranged mentorship were interpreted in various ways, and that there is a variety of availability in the formal mentoring relationships as well as in informal mentoring relationships. It is a practice offering various options and pairing strategies with various goals for mentoring, regarding the intended results for the student, for the mentor and for the organisation. In this practice, there is a wide variety of mentoring constellations, more or less in line with the intended structure. Differences were shown to exist in mentoring that were more or less in line with ideas taken from professionalization courses. It was also shown that in practice it is not common to separate mentoring from formal evaluation, and that differences do exist in how formal evaluations are made. The mentor's roles are mainly regarded as both that of a coach and a sponsor. Finally, the experiences of the interviewed mentors and student teachers show that formally arranged mentorship can contribute towards workplace learning in various ways, both positive and negative.

Based on this study, it can be argued that arranged mentorship differs from project to project, but also within individual projects. Possible causes of these differences are personal characteristics and beliefs, the click between mentor and mentee, and individual workplace learning circumstances.

PART 2 CASE STUDY

Chapter 5: Case Study Setup and Implementation

A case study was set up in order to gain insight into the way in which mentoring differs, and how those differences come about. In a case of school-based teacher education in the Arnhem and Nijmegen region, sixteen learning-on-the-job placements of student teachers were selected as units of analysis. During these complete on-the-job periods, ten primary line school based mentors and fifteen student teachers were studied in a longitudinal setup. These participants were selected on grounds as being exemplary mentors and students. The data gathered for the study included 145 interviews, 221 documents and 13 video recordings. The data was first analysed per individual placement, and subsequently as a whole, based on concepts from the analysis framework.

Chapter 6: Formally Arranged Mentorship in Fourteen Dimensions

Using fourteen concepts, this case study examined how mentoring can differ within and between placements.

Differences within placements were found in the terms used and agreements made for the arranged mentorship, the time and extent to which the formal mentors were active, and the presence of informal mentors alongside the formal mentorship structure. The goals for the arranged mentoring differed at different times during the placement, with a focus on practical support and assessment of the student's suitability during the initial phase of a work-learning placement. Differences in intended aims between mentor and student teacher either remained stable or decreased during the placement. The network of mentoring relationships within a work-based learning placement can be stable or unstable. If the constellation is unstable, the number of relationships and/or the mentoring relationships themselves change. Consultations about the mentorship can take place at different stages. The contact between the mentor and mentee can remain stable within a placement but can also change at various stages. The duration, frequency and type of contact may also vary. The arranged contact moment may be used as a constant or varying factor. The contact moments during the first part of the placement are usually used to discuss the practice and habits at the specific school, and it is only later that the student teacher's performance is discussed. The directing provided by the mentor and required by the student during a placement can differ at different moments and at various stages. The formal evaluation may have a directing influencing on the student teacher's behaviour. This changes as the student teacher gains confidence in the outcome. The mentoring can fulfil a different combination of roles at different stages during a placement. Initially, the mentoring role of sponsor focuses on the task of host, after which it takes on a different form (e.g. a more protective one), or is no longer carried out. There are two formal evaluations that take place during the placements; these can be performed in various ways and involve different people. The opinions of mentor and student teacher of each other are consistent or vary throughout the placement. Variations in opinions may be inconsistent or have a particular focus. The perceived 'click' only changes during a placement if it is neutral initially, in which case it may remain neutral, improve or deteriorate. Finally, the various mentor relationships throughout the placement can generate differing results that are either positive or negative. These results may, to a lesser or greater extent, tie in with other parts of the course or make their own unique contribution.

Between placements there are differences in how the formally arranged mentoring structure is implemented and the activities carried out by these formal mentors. While some student teachers do not build informal mentoring relationships in addition to the formally arranged mentorship, others do. Some students already have informal mentors before the placement starts, after

which the linking system is later manipulated in order to formalise that informal mentorship. Officially, mentors and mentees are paired externally and according to course subject. However, this can also be arranged in ways whereby internal matching is performed. The specific goals for the mentoring differ for each moment and therefore with each placement. Differences between the goals as defined by the mentor versus those defined by the student may be smaller in some placements and greater in others. General mentoring goals differ more per person than per placement. Relationships regarding mentorship and consultation can differ per placement, with influences visible in specific workplace learning situations. Expertise is linked to people, and differences can therefore develop regarding the way in which expertise is incorporated into formally arranged mentorship. The way and frequency of contact differs for each relationship and thus for each placement. Within some mentoring relationships, subjects discussed during the mentoring sessions may be limited to official matters, whereas in other relationships conversations may include talking about private life, small talk and discussing general subjects. The division of directing varies from one placement to another, as does the influence of formal evaluation and the compulsory assignments. Each placement has its own combination of performed roles, including who fulfils which mentoring roles. On-the-job placements also differ with regard to the agreed evaluation procedures, and opinions of mentors or student teachers can differ for each placement. The click between mentor and student teacher is unique to each placement. The click may be good, bad or neutral. Finally, it would seem that for each work-based learning period, arranged mentorship has a different outcome, which may be positive or negative, or a combination of both.

330

Chapter 7: Establishing mentoring

Using the differences that exist within and between on-the-job-learning placements as a basis, a study is carried out to examine the way in which mentoring and all it involves is established. We examined the relevant roles played by characteristics, beliefs, the perceived click, and situational events and coincidences.

Looking at the characteristics of the mentor and student teacher, it became apparent that prior experiences with mentorship and personal characteristics such as dominance, proactiveness, openness and self-efficacy play a role in the establishment of mentoring. The student teachers' perspectives on mentoring did not play an active role while those of the mentors did. Under the condition of a good 'click' between mentor and student teacher, these beliefs were visible in behaviour and results of the mentoring. The click between mentor and mentee is also important with regard to how mentorship is conducted; the better the click, the more positive the outcome of the mentoring relationship.

Finally, the specific circumstances - expected or otherwise - were shown to be a determining factor in the ultimate implementation of the mentorship. Circumstances on-the-job and those related to the students' learning and private life affect the way in which the mentoring is implemented.

Although the case study shows that the elements listed above affect the way in which the mentoring is established, their influence cannot be defined as absolute relationships. It is rather the interaction between the elements and the agreements made that lead to the ultimate shape and form of mentoring within the setup of OidS (school-based teacher education).

PART 3 RESULTS OF THIS STUDY

Chapter 8: Conclusion and Discussion

On the basis of the three studies carried out, it can be concluded that formally arranged mentoring within the setup of OidS (school-based teacher education) achieves shape and form through the interaction between the parties involved, the specific circumstances, and events that occur during the period of placement in question. The resulting mentoring differs with each work-based learning period, and at different moments within each period. Despite agreements, training courses and protocols, formally arranged mentoring is not uniform in nature and therefore does not make a standard contribution to the student teacher's education. Mentoring is based on individual, more or less explicit beliefs, and takes shape and form as a result of how the mentor and mentee respond to each other, individual circumstances, and events that occur in practice. Each work-based learning period appears to comprise its own individual training practice in which mentoring is intuitive and geared to the individual student teacher, without being consciously tailor-made to suit the individual. It would seem that workplace learning mentorship as part of the teacher training curriculum is more in line with rationales aimed at optimisation of primary process at the school than those aimed at obtaining the intended course qualification. Workplace learning and the associated mentoring seems to focus more on socialising in a specific employment situation than on students consciously qualifying themselves to work within the full scope of their potential future profession.

The conclusion is followed by a discussion based on seven themes. This discussion examines the definition of mentoring in the setup of OidS, and the importance of a 'click' between mentor and mentee. A discussion on the progress of a mentoring relationship follows, in which it is suggested that putting greater focus on the natural progression of a mentoring relationship is important, as is not breaking off productive relationships too soon. The phenom-

enon of the self-fulfilling prophecy is also discussed in relation to the professional practices examined, with activities based on the outcome of assessments appearing to serve as a good basis for mentors. The potential contribution of workplace learning is subsequently discussed. The importance of gaining a better idea of the potential of the workplace as a situation for learning is also highlighted, as is the importance of gaining better insight (in the interests of OidS quality) into the student teachers' connection with the learning process. Finally, the findings are discussed in conjunction with the rise of dual training courses at Dutch higher education.

The findings from the present study have been used in a proposition to invest more in the dialogue between those who perform school-based teacher education. The framework of sixteen concepts developed for this study can be used to this end. With regard to formally arranged mentoring, it is also important not to disregard the perceived 'click'; an inadequate click between mentor and student teacher means not only that the mentoring provides no results, but that it can even lead to negative results. Finally, focusing on the mentoring rather than the mentor is advised. Mentoring must then be defined as a range of mentoring relationships, the objective of which being to fulfill all the necessary roles in line with the student teacher's needs while doing justice to the specific situation in practice.

CV Chris Kroeze

Chris Kroeze (1968) is zijn loopbaan in het onderwijs in 1996 begonnen met een aanstelling als leerwerkmeester ten behoeve van het naar arbeid toe leiden van randgroepjongeren. In 1999 ging hij als techniekdocent werken op diverse scholen in het VO en als ontwikkelaar bij projecten die tot doel hadden aantrekkelijke techniekervaringen te bieden aan leerlingen in het PO. In 2000 heeft hij een lerarenbevoegdheid voor Techniek behaald aan de PTH en is aansluitend gestart met een deeltijdstudie Onderwijskunde aan de KUN met als specialisatie Opleiding, Ontwikkeling en Vorming (OOV). In 2003 heeft Chris deze studie afgrond met een afstudeeronderzoek naar het invoeren van het cgo in het technisch beroepsonderwijs. Sinds 2002 werkt hij als lerarenopleider, eerst als docent vakdidactiek voor techniekonderwijs in PO, en later voornamelijk als docent onderwijskunde bij het cluster voor 2e graad lerarenopleidingen voor de Exacte vakken bij de HAN. In 2006 start Chris als onderdeel van zijn aanstelling als lerarenopleider een promotieonderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding.

