

Anne merkt dat de anderen knikken als hij zijn vraag voorlegt, gelukkig, hij is niet de enige! Na een korte toelichting stellen zijn studiegenoten open vragen over zijn inbreng. Ze vragen hem het hemd van het lijf! Hij krijgt het er warm van. Op een gegeven moment onderbreekt de procesbegeleider het vragenvuur en vraagt Anne hoe het is om zo bevraagd te worden. Hij denkt even na. Het voelt onwennig, zo diep heeft hij er helemaal nog niet over nagedacht. Maar hij zegt ook dat het wel helpt om zijn gedachten op een rij te zetten.

Opbrengst intervisie: evaluatie & actieplan

Nadat alle vragen aan bod zijn gekomen vraagt de procesbegeleider Anne om zijn oorspronkelijke vraag opnieuw te verwoorden. Anne moet hier diep over nadenken. Het komt er eigenlijk op neer dat hij niet precies weet wat er van hem als TG-er verwacht wordt door zijn begeleiders. Als Anne heel eerlijk is, weet hij zelf nog niet zo goed wat voor rol hij zou willen hebben: juist heel klinisch bezig zijn of meer met de techniek? Anne zucht, het lijkt wel of hij met meer vragen weer naar huis gaat dan hij hier kwam. En toch was het nuttig om het hier met elkaar over te kunnen hebben, want daar is in de dagelijkse praktijk eigenlijk helemaal geen tijd voor.

Vanuit het onderzoek hebben we aanwijzingen dat het creëren van een veilige leeromgeving waarin zowel begeleiders als peers de studenten kritisch bevragen en studenten leren van elkaar een sleutelconditie is voor persoonlijke en professionele groei. Tijdens de TG-schappen moeten studenten als TG-er hun plek en rol bevechten en tegelijkertijd aan technische innovaties werken in een omgeving waar nog maar weinig rolmodellen bestaan. Regelmatige reflectie op ervaringen in een uitdagende beroepspraktijk en de hiermee samenhangende professionele ontwikkeling tijdens intervisiemomenten met een vaste procesbegeleider zorgen voor toenemende flexibiliteit en een kritisch reflectieve werkhouding. Eigenlijk leren de studenten:

“Wie ben ik, wat kan ik, hoe kan ik mijn eigen positionering voor elkaar krijgen.” (ontwerper)

Volgens studenten heeft dat te maken met zelfvertrouwen. Een houding die niet alleen door henzelf gevoeld moet worden, maar ook verwacht wordt van de omgeving:

“Je moet echt zelfverzekerd zijn ook van wat je daar komt doen in een kliniek, want mensen vragen je echt recht in het gezicht ‘Wat kom jij hier doen?’” (student)

Dat geldt niet alleen voor de professionele houding maar ook voor de kennis die studenten meebrengen. Studenten leren daardoor kritisch te kijken naar technische innovatiemogelijkheden in de zorg.

Conclusie

Vanuit deze casestudie hebben we aanwijzingen dat het aanleren van een kritisch reflectieve werkhouding AE-ontwikkeling ondersteunt. Tijdens intervisiemomenten staat de persoonlijke en professionele ontwikkeling centraal en worden studenten zich bewust van hoe ze hun unieke probleemoplossende strategieën met vertrouwen en op creatieve wijze kunnen inzetten. De cultuur op de werkplek is veelal gericht op het ontwikkelen van routines (Mylopoulos & Regehr, 2007), terwijl de intervisie voor studenten een veilige plek vormt waar ze, dankzij de kritisch reflectieve houding, handelingsalternatieven leren verkennen en daarmee hun handelingsrepertoire uitbreiden. Als ook de praktijkbegeleiders op de werkplek in hun begeleiding meer ruimte geven voor de ontwikkeling van de student en wat die wil leren en minder richtinggevend zouden zijn, zou dit ons inziens de ontwikkeling van AE extra stimuleren en versnellen.

Methode

Voor deze bijdrage is gebruikt gemaakt van data afkomstig uit een documentstudie en 7 (focusgroep) interviews: met ontwerpers (n=2), studenten (n=3), mensen uit het werkveld (n=4) respectievelijk docenten (n=6).

Casus 10 Rolmodellen versterken adaptieve expertise ontwikkeling van studenten

Martine van Rijswijk, Anna Bosch, Jan van Tartwijk, Anne Khaled & Nienke Boere



In deze bijdrage van de Universiteit Utrecht wordt beschreven hoe docenten van de lerarenopleiding adaptieve expertise voorleven om de ontwikkeling van adaptieve expertise van studenten te ondersteunen.

Achtergrond

In het onderzoeksproject Adapt at Work onderzochten we het stageonderdeel van de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht door onder andere studenten, onderwijsontwerpers en lerarenopleiders (docenten) te interviewen. Daarbij werd de CMO “rolmodel zijn” geïdentificeerd als een onderscheidend kenmerk van de opleiding

ten behoefte van het versterken van adaptieve expertise van studenten. Voor deze bijdrage aan OvO hebben de auteurs met lerarenopleiders gereflecteerd op elementen uit de geabstraheerde CMO “rolmodel zijn”, om te concretiseren wat het rolmodel zijn vraagt van docenten. Hieronder geven we meer informatie over de inrichting van het onderwijs in de cursus Professional in de Praktijk en gaan we dieper in op de reflecties van de lerarenopleiders.

De leeromgeving van studenten in de lerarenopleiding (context)

In de cursus Professional in de Praktijk (PiP) lopen studenten stage op een school voor voortgezet onderwijs (VO) en verzorgen lerarenopleiders individuele begeleiding en werkgroepbijeenkomsten op de universiteit met daarin veel ruimte voor het uitwisselen van stage-ervaringen. De thema's van de bijeenkomsten en hoe ze didactisch worden ingericht bepalen de lerarenopleiders zelf aan de hand van de concerns van hun studenten. Lerarenopleiders hebben dus veel ruimte om adaptief in te spelen op de behoeften van de studenten in hun groep en ze laten zien hoe je als leraar flexibel aan kunt sluiten bij lerenden. Adaptieve expertise-ontwikkeling is een kernonderdeel in de 12^e beroepstaak “manager van de eigen professionele ontwikkeling” en dus een leerdoel voor de cursus (Graduate School of Teaching, 2020).

In de lerarenopleiding werken opleiders samen in duo's die elkaar aanvullen, en regelmatig veranderen van samenstelling, om adaptieve expertise voor te kunnen leven. Duo's bestaan bijvoorbeeld uit een lerarenopleider die ook nog in het VO werkt en een lerarenopleider met een achtergrond als een onderwijs-onderzoeker, of uit twee lerarenopleiders die sterk verschillen in profiel (bijvoorbeeld in leeftijd en/of interpersoonlijke stijl). Het wisselen van duo partners schudt routines in lesgeven op, omdat er veel afstemming plaats moet vinden over hoe de concerngestuurde werkgroepbijeenkomsten ingericht worden. Opleiders leven zo ook voor dat het onderwijs van je vraagt dat je met wisselende omstandigheden en verschillende mensen om kunt gaan. Een lerarenopleider zegt hierover:

“(...) laten zien dat je ook met verschillende visies op onderwijs alsnog prima docent kan worden en je ook heel goed met elkaar kunt samenwerken. Wat studenten hiervan vinden is soms wel een klein beetje spannend. In de evaluatie van PiP was dat iets positiefs. Meerdere studenten hebben expliciet benoemd dat het zo fijn is dat je op verschillende manieren naar onderwijs kan kijken en er ook veel van kunt leren”.

Expliciteren bevordert leermechanismes voor de ontwikkeling van adaptieve expertise (mechanism)

Lerarenopleiders worden tijdens hun werk voortdurend geobserveerd als voorbeeld voor het uitoefenen van het beroep

(Geerdink, & Gommers, 2021) en zijn daarmee onvermijdelijk een rolmodel. Een lerarenopleider zegt hierover: *“Dat je je heel bewust bent van dat rolmodel zijn dat herken ik dus en dat zit hem ook in hele kleine dingen. Bijvoorbeeld als ze nog aan het kletsen zijn terwijl ik wil beginnen of zo dan merk ik dat ik heel bewust doe wat ik denk dat een goed idee is dat ze ook in de klas doen.”*

Het rolmodel zijn van de lerarenopleider heeft ook betrekking op het expliciet maken van vaardigheden als flexibiliteit en om kunnen gaan met onverwachte gebeurtenissen, die cruciaal zijn voor adaptieve expertise. Daarbij geven lerarenopleiders aan dat het belangrijk is om de keuzes die ze maken tijdens het lesgeven, vaak in een split second, te benoemen. Hierdoor leef je als professional namelijk voor dat het bij lesgeven ook gaat om je steeds weten aan te passen aan de situatie en aan de leerlingen die je voor je hebt. Als lerarenopleider kan je *“voorleven dat onderwijs maakbaar is en onvoorspelbaar, waarop je kan acteren.”* Omdat opleiders hun onderwijskeuzes bespreken met studenten worden deze gestimuleerd om na te denken over hoe zij zelf om zouden gaan met veranderingen in hun eigen onderwijs. Een andere opleider zegt daarover:

“Ja, ik denk dat dat wel heel belangrijk is en dat we daar ook veel bij stilstaan door vaak op meta-niveau dingen te bespreken. Waarom we wat doen in de PiP cursus om er ook weer een soort van vertaalslag van te maken. Dus waarom doen wij allerlei actieve werkvormen en hoe kunnen jullie die dan weer in jullie eigen lessen inzetten. (...) Maar dat moet je wel expliciet maken, omdat studenten het ook niet altijd automatisch waarden of per se zien.”

Het zogenaamde VELG model wordt door lerarenopleiders genoemd als handvat om reflecties op het eigen handelen in te zetten voor het onderwijs: Voordoen, Expliciteren, Legitimeren, Gedrag opwekken (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004).

“Eerlijk gezegd komt hij vaak deels aan bod, dus het voordoen met een explicitering daarbij. En dan het legitimeren, daar zit wel een beetje de stap naar gebruiken, zo van hoe kun je dit zelf gebruiken?”

Onderwijsprofessionals als adaptieve experts (outcome)

Voor het expliciet maken van keuzes in het onderwijs kan de duopartner ook een rol spelen door de collega tijdens bijeenkomsten te bevragen. Hiermee komt het gesprek op gang over het belang van adaptieve expertise en hoe dit er uit kan zien:

“Maar dat ze inderdaad dan al leren of inzien dat er niet één escalatieladder is die zaligmakend is, maar er zijn heel veel

verschillende manieren afhankelijk ook van wat leerlingen nodig hebben. Sommigen vinden dat natuurlijk heel frustrerend en lastig. (...) en denken vertel me nou hoe het moet of wat de juiste oplossing is. (...) Maar voor jou hoeft het niet hetzelfde te werken als voor mij, dus dat je heel erg op zoek bent naar je eigen weg daarin maar ook dat je dus bij de ene groep anders moet kunnen handelen dan bij de andere groep hè. Want het is niet alleen de eigen weg het is ook kunnen differentiëren per persoon, per groep, per context.”

In opleidingsbrede overleggen van de lerarenopleiders is regelmatig ruimte om aanpakken en activiteiten die in werkgroepbijeenkomsten uitgevoerd kunnen worden te bespreken. Het stimuleren van de ontwikkeling van AE vraagt om studenten, docenten en leidinggevenden in de lerarenopleiding die “bereid zijn open te staan voor andere perspectieven. Dat is wat je denk ik als adaptieve expert continu doet, ja volgens mij zit ‘t hem daar een beetje in. Je moet wel een beetje flexibel zijn heb ik gemerkt.”

Een andere opleider zegt hierover:

“Als je heel erg in de routines zit en ook als begeleider of als opleider vooral zit met ja dit, dit moet je doen want dit werkt. Of dit zijn de routines die er zijn en die moet je leren. Dat is wel heel erg beperkt, dus daaroverheen kunnen stappen en meer openstaan (...) De mindset die we bij die studenten willen overbrengen. Ja, daar moet je zelf ook wel voor openstaan. Goed kunnen luisteren, interpreteren, koppelen aan theorie. (...) als er bepaalde vragen aan bepaalde casussen zich voordoen, dan moet je eigenlijk op dat moment bepaalde keuzes maken en die weer expliciteren. Dus daarin vraagt het best wel veel, ja, noem je dat dan flexibiliteit of adaptief expert zijn?”

In de reflecties op de CMO “rolmodel zijn” werd duidelijk dat lerarenopleiders op verschillende manieren hun eigen adaptieve expertise expliciet tijdens het onderwijs waar-

Het rolmodel zijn van de lerarenopleider heeft ook betrekking op het expliciet maken van vaardigheden als flexibiliteit en om kunnen gaan met onverwachte gebeurtenissen, die cruciaal zijn voor adaptieve expertise.

door studenten zien en ervaren hoe het is om flexibel om te gaan met onverwachte gebeurtenissen. Dit kunnen zij benutten wanneer ze zelf voor de klas staan. Voor lerarenopleiders is het complex om een rolmodel te zijn. Het stelt specifieke eisen aan de professionaliteit en de werkomgeving: het open bespreken van het (professioneel) handelen van de lerarenopleider in relatie tot het leren van studenten in het beroep is een wezenlijke factor voor het stimuleren van de ontwikkeling van adaptieve expertise.

Methode

Voor deze bijdrage is gebruikt gemaakt van data afkomstig uit een documentstudie en 5 (focusgroep) interviews: met ontwerpers (n=11), studenten (n=3), mensen uit het werkveld (n=1) respectievelijk docenten (n=2).

Casus 11 European Workshop: leren van samenwerken in diversiteit

Wieger Bakker*



Deze bijdrage laat zien hoe studenten in de European Workshop van Wageningen University and Research in diverse en wisselende groepen samenwerken en hoe dat helpt adaptieve expertise te ontwikkelen.

Inleiding

Een interessante case voor de ontwikkeling van adaptieve expertise is de al langer bestaande *European Workshop* (hierna EUW) die wordt aangeboden binnen diverse life sciences master programma's van Wageningen University and Research. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om de programma's Environmental Sciences en Marine Sciences. We interviewen hierover twee betrokkenen. Ten eerste Karen Fortuin, opleidingsdirecteur, ontwerper, lange tijd coördinator en docent van de EUW en onderzoeker op het terrein van *boundary crossing* vaardigheden. En Anne Khaled die als senior onderzoeker bij de Hogeschool Arnhem Nijmegen vanuit het Adapt at Work programma bij het onderzoek naar de casus EUW betrokken is. We bespreken hoe de cursus er uitziet en hoe de samenstelling van de groep studenten in combinatie met de werkvormen, locatie en opdrachten, bijdraagt aan de ontwikkeling van adaptieve expertise.

* Bij deze casestudie waren Karen Fortuin en Carla Oonk betrokken als case-eigenaar en waren Anne Khaled en Nienke Boere betrokken als onderzoekers.