

## Amsterdam University of Applied Sciences

### Vlieguren maken

Wilschut, Arie; van Veldhuizen, Bert; Amagir, Aisa; van den Berg, Geert

*Published in:*  
Tijdschrift voor Lerarenopleiders

[Link to publication](#)

#### *Citation for published version (APA):*

Wilschut, A., van Veldhuizen, B., Amagir, A., & van den Berg, G. (2015). Vlieguren maken: transfer tussen opleiding en stagepraktijk in de tweedegraads lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 75-88.

#### **General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### **Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <http://www.hva.nl/bibliotheek/contact/contactformulier/contact.html>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# Vlieguren maken

## Transfer tussen opleiding en stagepraktijk in de tweedegraads lerarenopleidingen

Arie Wilschut, Bert van Veldhuizen, Aisa Amagir & Geert van den Berg  
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam

### Samenvatting

*Op verzoek van opleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam werd een kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar transfer tussen opleiding en stagepraktijk. Dataverzameling vond plaats door middel van het interviewen van drie betrokken partijen: opleiders, studenten en stagebegeleiders. Het artikel bespreekt eerst de theorie rond transfer, uitmondend in een conceptueel model voor het onderzoek. Daarna wordt de methodiek besproken. De resultaten worden gepresenteerd rond vier essentiële componenten van het conceptueel model: de leersituatie, de lerende, de stagesituatie en het optreden van transfer. Het artikel wordt afgesloten met de conclusies: er vindt meer transfer plaats dan waarvan opleiders en stagebegeleiders zich bewust zijn, maar vaak in de vorm van directe toepassing van concrete voorbeelden. Pogingen om door reflectie meer diepgang te krijgen in dit leerproces slagen onvoldoende en monden vaak uit in sterk 'geritualiseerd' reflectieverslagen schrijven. Op basis hiervan wordt aanbevolen professionele leergemeenschappen te vormen van opleiders, studenten en stagebegeleiders, te werken aan meer betekenisgerichte vormen van reflectie en stageopdrachten te ontwikkelen tot 'grensoverschrijdende instrumenten' door deze vanuit de opleiding zowel als de stagesituatie te ontwikkelen.*

### Inleiding

De relatie tussen opleiding en stageschool is voor lerarenopleidingen van fundamenteel belang. Opleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) vroegen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, waarin de lectoren (een lector is in Nederland iemand die leiding geeft aan onderzoek op een hogeschool) van het domein onderwijs en opvoeding samenwerken, een verkennend onderzoek uit te voeren naar transfer tussen opleiding en stage. Bij een aantal opleiders van de HvA bestonden zorgen over de mate waarin het op de opleiding geleerde in de stagepraktijk door studenten wordt toegepast. Doel van het kwalitatief probleemanalytisch onderzoek dat is uitgevoerd was om vast te stellen in hoeverre er redenen zijn voor die zorgen. Het onderzoek is uitgevoerd gedurende de jaren 2012 en 2013. Op het VELON-congres van 2014 heeft een voorlopige rapportage van resultaten plaatsgevonden (Wilschut, Van Veldhuizen, Amagir, & Van den Berg, 2014).

### Theoretisch kader

Transfer kan worden omschreven als effectief in een werksituatie inzetten van op de opleiding geleerde kennis, vaardigheden en houdingen (Gielen, 1995; Klap-van Strien, 2003; Wexley & Latham, 1991; Wills, 1993). Dat effectieve inzetten wordt niet alleen beïnvloed door de hoeveelheid geleerde kennis die in de praktijk wordt toegepast, maar ook door de mate waarin op de opleiding betekenis wordt gegeven aan ervaringen uit de praktijk. Omdat we in deze publicatie spreken over de opleiding van studenten, zal voortaan het woord 'stagesituatie' worden

gebruikt in plaats van 'werksituatie'. Behalve de mate waarin in de stagesituatie wordt toegepast wat op de opleiding is geleerd, is ook de kwaliteit van die toepassing van belang. Zo wordt bijvoorbeeld onderscheid gemaakt tussen 'low road' en 'high road' transfer: respectievelijk toepassen van het geleerde in exact dezelfde context of in nieuwe contexten (Baartman & De Bruijn, 2011; Salomon & Perkins, 1989). Een soortgelijk onderscheid is dat tussen 'nabije' en 'verre' transfer (Broad & Newstrom, 1992). Naarmate de transferafstand groter is, is minder

sprake van geleerde automatismen en is meer reflectie op de taak nodig.

Transferbeïnvloedende factoren kunnen worden gevonden in de leersituatie op de opleiding, in de lerende zelf, en in de stagesituatie (Gielen, 1995; Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010).

**Naarmate de transferafstand groter is, is minder sprake van automatismen en is meer reflectie op de taak nodig.**

Voor wat betreft de leersituatie is de relatie tussen het werken in de praktijk en de inhoud van wat op de opleiding wordt aangeboden van belang. De stagesituatie kan in beeld komen door in de opleiding zodanig modelgedrag te vertonen dat studenten dit in de praktijk

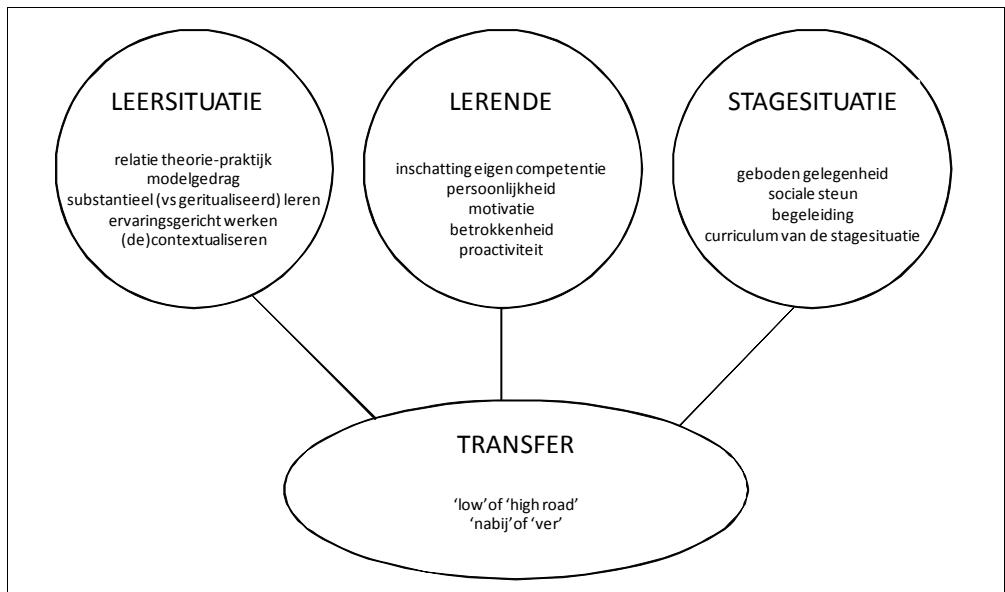
kunnen nadoen. Dit wordt ook wel congruent opleiden of realistisch

opleiden genoemd (Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012;

Swennen, Korthagen, & Lunenberg, 2004). Deze vorm van opleiden kan bewerkstelligen dat niet 'geritualiseerd', maar 'substantieel' wordt geleerd (Sfard & Prusak, 2005). Wie geritualiseerd leert, doet iets omdat een ander het van hem vraagt, terwijl substantieel leren plaatsvindt als het initiatief van de lerende uitgaat omdat deze inziet dat iets voor hem van belang is. Theorie als uitgangspunt nemen of theorie 'zomaar' aan de orde stellen kan in dit verband contraproductief zijn (Alexander, 2006). Te prefereren is ervaringsgericht werken waarbij vanuit ervaringen van de student inductief naar theorie wordt toegewerkt (Korthagen, 1998; Lagerwerf & Korthagen, 2003; Lunenberg & Korthagen, 2003).

Relaties tussen theorie en praktijk kunnen worden gelegd door theorie in de context van de praktijk te plaatsen (contextualiseren) en van de praktijk te abstraheren naar theorie (decontextualiseren), zodanig dat leeruitkomsten generaliseerbaar worden en niet gebonden blijven aan één praktijkvoorbeeld (Simons & Lodewijks, 1999).

Van de kant van de lerende zijn mogelijk transferbeïnvloedende factoren: de inschatting van eigen competentie door de lerende, diens persoonlijke eigenschappen, zijn motivatie en de mate waarin hij zich betrokken voelt bij de taak en zich bij het uitvoeren daarvan proactief opstelt (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd, & Kudisch, 1995; Gielen, 1995; Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004). De mate waarin iemand denkt het gewenste resultaat te kunnen boeken bij het uitvoeren van een bepaalde taak, wordt self-efficacy genoemd (Bandura, 1993). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat vertrouwen in het eigen kunnen belangrijke invloed heeft op transfer (Gielen, 1995; Machin & Fogarty, 2003; Den Ouden, 1992). Daarom speelt reflectie op het eigen leerproces en op persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling in de lerarenopleiding een rol (Kinkhorst, 2010; Korthagen, 1998; 2012). Bij het opleiden van leraren staan persoonlijke kwaliteiten van studenten centraal, waarbij het geven van positieve feedback van belang is (Broad & Newstrom, 1992; Truelove, 1995; Kessels & Smit, 2004). Persoonlijke kwaliteiten, motivatie en taakbetrokkenheid beïnvloeden gedragsvoornemens van studenten: hoe hoger de motivatie om te veranderen, des te hoger de kans dat het geleerde toegepast wordt (Den Ouden, 1992). Aan welke activiteiten de lerende deelneemt, wordt onder andere bepaald door de mate waarin hij zich proactief opstelt, wat ook wel wordt aangeduid als de agency van de lerende (Billett, 2001).



Figuur 1. Factoren die transfer beïnvloeden (conceptueel model).

In de stagesituatie speelt een rol hoeveel gelegenheid de lerende krijgt om het geleerde in praktijk te brengen. Billett (2001) noemt deze gelegenheid *affordance*, die hij combineert met de *agency* van de lerende als bepalende factoren voor transfer. Ook anderen noemen het belang van mogelijkheden om het geleerde toe te passen (Gielen, 1995; Machin & Fogarty, 2003; Tracey, 1995). Onderdeel van de *affordance* is de sociale steun in de stagesituatie, zoals feedback, beloningen, faciliteren van benodigde veranderingen en tonen van interesse (Baldwin & Ford, 1988; Broad & Newstrom, 1992; Burke & Baldwin, 1999; Gielen, 1995; Den Ouden, 1992; Tannenbaum & Yukl, 1992; Tracey, 1995). Timmermans (2012) onderzocht de samenhang tussen *affordance*, studentkenmerken en *agency* in stagesituaties en de invloed van deze drie factoren op de competentieontwikkeling van leraren in opleiding. Zij concludeert dat *affordance* vooral afhangt van individuele stagebegeleiders. Ze beveelt opleidingsscholen aan meer aandacht te besteden aan het leren van de student in de stagesituatie. Het ontwerpen van een curriculum voor het leren in de stagesituatie zou daarbij centraal moeten staan. Het bovenstaande kan worden samengevat in het conceptuele model dat centraal heeft gestaan bij de ontwikkeling van de vraagstelling van dit onderzoek en de analyse van resultaten (Figuur 1).

### Vraagstelling en methode

De algemene vraagstelling van het onderzoek was: In welke mate en in welke vormen vindt transfer plaats tussen tweedegraads lerarenopleidingen en werkpraktijk in de stages? Deze is op basis van het conceptuele model uitgewerkt in deelvragen die sturing gaven aan gegevensverzameling en -analyse. De deelvragen 2 t/m 5 zijn uitwerkingen van de vier hoofdcomponenten van het conceptuele model. Daaraan is een deelvraag toegevoegd (deelvraag 1) over de doelstellingen die de drie betrokken partijen voor ogen hebben. Omdat het onderzoek zich richtte op het zichtbaar maken van de invalshoeken van deze drie partijen middels interviews, leek het logisch deze deelvraag toe te voegen, omdat verondersteld werd dat de mate waarin

deze drie in dezelfde richting werken van invloed zou zijn op het optreden van transfer.

Dit alles resulteerde in de volgende deelvragen:

- 1 In welke mate stemmen de doelen van de verschillende betrokkenen overeen?
- 2 Hoe faciliteert de leersituatie op de opleiding het optreden van transfer?
- 3 Hoe beïnvloedt de houding van de student op zijn stageplaats het optreden van transfer?
- 4 Hoe beïnvloedt de stagesituatie het optreden van transfer?
- 5 Wat zijn factoren die transfer bevorderen of belemmeren?

Om de invalshoeken van de drie betrokken partijen op bovenstaande deelvragen te kunnen vergelijken, werd gekozen voor het interviewen van opleiders, derdejaars studenten en hun stagebegeleiders. In plaats van te kiezen voor alle tweedegraads opleidingen, waarbij - om het onderzoek niet te groot te laten worden - hooguit één opleider, één student en één stagebegeleider per opleiding geïnterviewd zou kunnen worden, werd gekozen voor een diepgaander onderzoek van drie opleidingen: een taal (Engels), een maatschappijvak (aardrijkskunde) en een exact vak (wiskunde). Voor elk van deze drie werden vier interviews met opleiders van de HvA, vier met derdejaars studenten en vier met hun stagebegeleiders gepland, waarvan er drieëndertig daadwerkelijk zijn uitgevoerd.

Op basis van de theorie werden parallelle gespreksprotocollen ontwikkeld voor de drie soorten betrokkenen. Door deze aan elkaar te spiegelen kon een vorm van triangulatie worden bereikt. Zo werd de eerste deelvraag onder andere uitgewerkt door aan elk van de drie partijen de zeven competenties voor leraren voor te leggen waarvan in Nederland krachtens het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2005) wordt uitgegaan bij het opleiden van leraren (zie ook Tabel 1). Gevraagd werd welke drie daarvan de geïnterviewde als de belangrijkste beschouwde en waarom. Vervolgens werd aan opleiders gevraagd: *Zijn dat ook de competenties waaraan je in je onderwijs de meeste aandacht besteedt?* Aan studenten en stagebegeleiders werd gevraagd of dit ook de competenties waren die tijdens de stage het meest aan de orde kwamen. Zo kon worden vastgesteld of er congruentie bestaat in de doelen waarvan opleiders, studenten en stagebegeleiders uitgaan. Deelvraag 2 werd onder andere uitgewerkt door aan opleiders te vragen: *Hoe bereid je je studenten voor op hun stages?*, aan studenten: *Hoe ben je op je stages voorbereid?*, en aan stagebegeleiders: *Vindt u dat hetgeen de studenten op de opleiding leren hen goed voorbereidt op de stage?* Zo werden voor elke deelvraag parallelle vragen uitgewerkt, naast vragen die het best meer specifiek vanuit één of twee invalshoeken konden worden beantwoord. Zo waren vragen in verband met deelvraag 4 aan de stagebegeleider: *Vindt u dat er bij u op school voldoende gelegenheid is voor stagiaires om hetgeen ze op de opleiding leren ook toe te passen?*, en aan de studenten: *Vind je dat je op je stageschool voldoende gelegenheid krijgt om te experimenteren en toe te passen wat je op de opleiding geleerd hebt?* Aan opleiders werd deze vraag niet zo gesteld, omdat ze daarover alleen maar indirect indrukken konden hebben.

De interviews waren semigestructureerd in die zin dat de gespreksprotocollen het uitgangspunt waren voor wat werd gevraagd, maar dat geïnterviewden de gelegenheid kregen de vragen in eigen richtingen verder uit te werken. Dat werd door actief doorvragen door de interviewers ook gestimuleerd. De interviews hadden hierdoor niet het karakter van een sterk gestuurd vraag-antwoordspel, maar meer van een open gesprek aan de hand van een leidraad. Gekozen werd voor derdejaars studenten, omdat deze geacht worden de basisvaardigheden van een docent voldoende te beheersen en omdat ze een aanzienlijke hoeveelheid stage-

ervaringen hebben opgedaan. De interviews werden opgenomen en getranscribeerd. Op basis van de inhoud van de transcripten en het theoretisch kader werd een coderingsschema opgesteld. Hierin kwamen de categorieën voor die in het conceptueel model zijn benoemd, voorafgegaan door een categorie doelen van opleiders, studenten en stagebegeleiders (zie deelvraag 1). De inhoud van wat in de interviewteksten werd aangetroffen heeft invloed gehad op het uitwerken van de labels: er is niet alleen deductief maar ook inductief gewerkt. Hierdoor kon het voorkomen dat er geen één-op-één-relatie is in de resultaten en de elementen uit het conceptueel model waarvan bij de opstelling van gespreksprotocollen werd uitgegaan. Zo werd onder het hoofdlabel 'stagesituatie' een sublabel 'ruimte om toe te passen en uit te proberen' opgevoerd, dat werd uitgewerkt in de codes:

- ▮ Invloed van gedrag stagebegeleider op gedrag student.
- ▮ Invloed van het gebruik van het schoolboek.
- ▮ Invloed van de schoolcultuur.
- ▮ Vrijheid door werkbegeleider aan student toegestaan.

Op deze wijze ontstond een coderingsschema met 35 codes. Alle transcripten zijn door twee onderzoekers - niet zijnde degene die het interview had gehouden - onafhankelijk van elkaar gecodeerd, waarna overeenstemming werd bereikt over de meest juiste codering. De per code bijeengezochte fragmenten dienden als basis voor een beschrijving van de resultaten, die de onderbouwing vormden voor de beantwoording van de vragen en het trekken van conclusies. De ruimte die de omvang van dit artikel ons toestaat biedt geen gelegenheid op alle codes afzonderlijk onze bevindingen te rapporteren, zodat in het vervolg sprake is van teksten op een hoger samenvattend niveau.

## Doelen van opleiders, studenten en stagebegeleiders

Zoals gezegd was één van de eerste vragen in elk interview gericht op de zeven competenties voor leraren waarvan in Nederlands krachtens de wet "beroepen in het onderwijs" wordt uitgegaan bij het opleiden van leraren. Bij de vraag welke drie van deze zeven men de belangrijkste vond, bleek een grote mate van overeenstemming tussen opleiders, studenten en stagebegeleiders: alle drie noemden de interpersoonlijke, de pedagogische en de (vak-)didactische competentie het vaakst als belangrijkste competenties (zie Tabel 1).

Er waren ook betekenisvolle verschillen. De (vak-)didactische competentie werd door opleiders met meer nadruk als *vak*didactisch uitgelegd, terwijl stagebegeleiders deze meer algemeen-didactisch interpreteerden. Studenten en stagebegeleiders legden meer dan opleiders nadruk

Tabel 1  
Aantallen Keren dat Competenties als 'Belangrijkste' werden genoemd

	N	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Vak- en didactisch	Organisatorisch	Samenwerken met collega's	Samenwerken met schoolomgeving	Reflectie & ontwikkeling
Opleiders	12	10	10	11	0	0	0	4
Stagebegeleiders	11	8	9	11	4	2	0	5
Studenten	10	6	8	9	3	2	0	1

op het belang van organisatorische en samenwerkingscompetenties, wat verklaard zou kunnen worden uit de nabijheid van de stagesituatie. Een aantal opleiders en stagebegeleiders koos voor de competentie 'reflectie' als één van de belangrijkste; acht van de twaalf opleiders noemden reflectie daarnaast in verband met één van de andere competenties. Tegelijkertijd bleek dat zij moeite hebben om een goede vorm te vinden om aan deze competentie te werken. Reacties van de studenten lieten zien dat zij het belang van reflectie weliswaar onderschrijven, maar de opdrachten op dat gebied niet altijd adequaat vinden.

## De leersituatie op de opleiding

We bespreken in deze paragraaf drie aspecten van de leersituatie die in het conceptueel model worden genoemd: modelgedrag van opleiders, ervaringsgericht werken en contextualiseren en de relatie tussen theorie en praktijk. Substantieel leren komt aan de orde in de paragraaf over de lerende. Voor de helft van de geïnterviewde opleiders bleek modelleren (congruent opleiden) een belangrijk uitgangspunt. Eén van hen verwoordde het zo:

*'Ik vind dat bij elke les die ik geef, dat ik ook iets moet laten zien over hoe kan je het nou overbrengen. En niet alleen maar dat het om de inhoud gaat, maar eigenlijk dat het altijd een soort van dubbele bodem moet hebben.'*

Een aantal opleiders was echter van mening dat er grenzen zijn aan de mate waarin modelgedrag mogelijk is, omdat hbo-studenten vanwege hun leeftijd, het doel van hun studie en hun ontwikkelingsfase nu eenmaal anders moeten worden benaderd dan leerlingen van het voortgezet onderwijs. Door studenten werd het modelgedrag van opleiders herkend. Zij vonden opleiders die voorbeelddidactiek in hun lessen toepassen, inspirerend. Vier van hen noemden namen van docenten die voor hen voorbeelden waren. Ook de keerzijde werd opgemerkt: een docent onderwijskunde bij wie opbouw en opzet van de les haaks stonden op hetgeen in de les werd bepleit, gaf volgens een student les met gering leereffect. De stagebegeleiders noemden de voorbeeldrol van opleiders niet.

Een aantal opleiders gaf aan ervaringsgericht te werken, bijvoorbeeld aan de hand van video-opnamen of stage-ervaringen van studenten. Zij merkten daarbij op dat studenten soms moeite hebben op hun ervaringen te reflecteren. Studenten en stagebegeleiders noemden ervaringsgericht werken niet of nauwelijks. Slechts één stagebegeleider merkte er iets over op, maar voegde daaraan toe dat de opleiding teveel blijft steken in het aanreiken van leuke werkvormen, maar dat het ontbreekt aan een gedegen theoretische analyse van wat er in de stagesituatie gebeurt.

Contextualiseren komt volgens opleiders regelmatig voor in die zin dat bij leerstof (ook) aan de orde wordt gesteld hoe die op school kan worden uitgelegd. In bijvoorbeeld colleges vakdidactiek komt de context van het voortgezet onderwijs ook aan de orde. Twee opleiders spraken over de wijze waarop in modules met een onderwijskundige, psychologische en pedagogisch-didactische inhoud vragen worden gesteld aan de praktijk: *Waarom doet die docent dat en waarom doet hij dat op die manier?* Thema's die daarin aan de orde komen zijn klassenmanagement, motivatie van leerlingen en dergelijke.

Contextualiseren van vakinhoud werd alleen door opleiders genoemd. In de interviews met studenten en stagebegeleiders kwam het vrijwel niet aan de orde. Een aantal opleiders benadrukte ook het belang van vakinhoud die het niveau van de lesstof in het voortgezet onderwijs overstijgt. Volgens hen moet een student meer vakinhoud beheersen dan leerlingen in het

voortgezet onderwijs en ook op een hoger niveau. Daardoor is niet alle aangeboden vakinhoud direct toepasbaar in de context van het voortgezet onderwijs.

Veel leren van studenten verloopt, afgaande op wat ze daarover zeiden, in een proces van trial and error en weinig bewust gekoppeld aan theorie. De koppeling komt soms na verloop van tijd tot stand; niet omdat ernaar gestreefd wordt, maar zomaar spontaan:

*“Maar pas in de praktijk, als je het echt gaat toepassen, dan, dan, het is echt oefening baart kunst, merk ik. Je hebt de kennis vanuit de opleiding, en dat is ook heel goed, maar dan, pas als je het echt in de praktijk gaat toepassen, dan opeens denk je van: o ja.”*

Sommige opleiders bleken nogal ontevreden over dit onbewuste leerproces van studenten. Zo zei één van hen:

*“En dat valt mij zo vaak zo ontzettend tegen, want dan zie ik dat ze al die jaren gewoon maar wat gedaan hebben en geen moment stilgestaan bij het gegeven dat ze wat ze hier doen, daar kunnen gebruiken.”*

Maar er waren ook opleiders die wezen op de moeilijkheidsgraad van wat van studenten wordt gevraagd, waardoor begrijpelijk is dat niet alles zomaar naar wens verloopt. Zij wezen op de harde praktijk waarin de student eerst moet leren te overleven en zich moet aanpassen aan wat op de school nu eenmaal gebeurt. Een andere factor is volgens deze opleiders het overwicht van stagebegeleiders, waardoor studenten de neiging ontwikkelen zonder nadere overweging te kopiëren wat zij een ervaren docent zien doen.

**Studenten hebben de neiging om ervaren docenten te kopiëren: zij moeten in eerste instantie ‘overleven’.**

Wat betreft de relatie tussen de theorie op de opleiding en de praktijk van de stagesituatie oordeelden studenten relatief gunstig over de toepasbaarheid van hetgeen ze op de opleiding leren. Ze hadden het dan over dingen die 'handig' zijn om toe te passen. Als ze dingen niet toepasten, kon dat volgens hen verschillende redenen hebben, hier samengevat in categorieën van opmerkingen die studenten maakten:

- ▶ *Het is te veel gevraagd om de theorie allemaal steeds op een rij te hebben.*
- ▶ *Het werkt misschien wel voor een ander, maar niet voor mij.*
- ▶ *Ik ben eigenwijs en ik wil het op mijn eigen manier doen.*

De laatste twee laten zien dat hiermee ook de persoonlijkheid van de student in het geding komt, één van de factoren die volgens het conceptueel model bij de lerende thuishoort.

## De lerende

Volgens ons conceptueel model zijn kenmerken van de lerende een factor die beïnvloedt in welke mate transfer plaatsvindt. We hebben dat in deelvraag 3 uitgewerkt als een vraag naar de houding van de student in de stagesituatie. In het conceptueel model worden als factoren benoemd: inschatting van eigen competentie en persoonlijkheid van de student. Deze kunnen zich vertalen in zaken waarover de student zich zorgen maakt: *Ben ik geschikt voor dit werk, kan ik dit wel?* Deze zaken hebben we daarom samengevat onder het label 'bekommernissen' van de student. Andere in het conceptueel model voorkomende factoren zijn motivatie, proactiviteit en (taak)betrokkenheid: *Hoe gedreven is de student om er tijdens zijn stage iets van te maken, hoeveel initiatieven neemt hij?* Dit hebben we ondergebracht onder het label 'leerhouding' van de student



in de stagesituatie. Een belangrijk aspect van deze leerhouding is de wijze waarop de student al dan niet op zijn ervaringen in de stage reflecteert. Dat hebben we dus nog aan die categorie toegevoegd. We bespreken in deze paragraaf daarom de bekommernissen die voor studenten in hun stage vooropstaan, de leerhouding van studenten en de wijze waarop studenten op hun ervaringen reflecteren.

Studenten bleken zich vooral zorgen te maken over de vraag hoe ze bij de leerlingen overkomen en of ze het ordeprobleem voldoende onder de knie krijgen. Dat orde een belangrijke zorg van de student is, werd door twee stagebegeleiders bevestigd. Eén stagebegeleider plaatste klassenmanagement bovenaan de lijst van voor een student belangrijke aandachtspunten. Ook volgens opleiders gaat het bij studenten in de eerste plaats om hun relatie met de leerlingen, waarbij orde houden een belangrijk probleem is. Het vakdidactische ontwerp van lessen krijgt daardoor volgens hen minder aandacht. Opleiders bleken dan ook kritisch over die lesontwerpen. Eén opleider merkte op dat studenten bij het ontwerp van lessen vaak erg van zichzelf uitgaan en niet van het leerproces van de leerlingen:

*“En dat doen ze door een prachtige PowerPoint en dan geven ze een spreekbeurt. Het feit dat ze die hoofdjes moeten triggeren, dat is er vaak niet bij.”*

De meeste studenten bleken de stage - die zowel door hen als door stagebegeleiders gezien werd als een cruciaal element in de opleiding - op te vatten als een lange en noodzakelijke oefenperiode waarin je leert van 'vlieguren maken':

*“Door je ervaring wordt het steeds makkelijker, gewoon door de uren die je maakt.’ Het bewust stellen van eigen leerdoelen speelde bij sommige studenten wel een rol, maar eerdere praktijkervaringen waren daarbij meer leidend dan een ontwikkelingsplan of bewust werken aan een competentie. Of van een stage veel geleerd wordt, hangt volgens stagebegeleiders vooral af van de eigen actieve leerhouding van de student. Sommige studenten zijn al gauw tevreden en stellen weinig vragen, andere zijn veel actiever.”*

Wat betreft de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden bleken opleiders tevreden over wat de opleiding probeert te bereiken. Slechts een enkele opleider zette vraagtekens bij het zware accent dat de opleiding geeft aan reflectie. Studenten vatten reflectie vooral op als praktisch nadenken over wat fout ging en hoe dat de volgende keer beter kan. Leren van iets dat goed ging, ligt volgens studenten niet voor de hand. Volgens stagebegeleiders zien veel studenten reflecteren als een lastige verplichting waarvan ze het nut vaak niet inzien. Het zou kunnen leiden tot een ritueel, in plaats van tot substantieel leren. Sommige stagebegeleiders vatten reflectie ook meer praktisch op en vonden dat de opleiding er te zwaar aan tilt met al die verslagen.

## **De stagesituatie**

In ons conceptueel model speelt de gelegenheid die de stagesituatie biedt voor toepassing van het geleerde een belangrijke rol onder de transferbeïnvloedende factoren. Andere factoren zijn de rol van de begeleiding en sociale steun. De genoemde factoren worden in deze paragraaf besproken. Op het curriculum van de stagesituatie komen we nog terug in de conclusie.

## Gelegenheid om te experimenteren

De gelegenheid om te experimenteren bleek te worden beïnvloed door de vrijheid die stagebegeleiders hun studenten toestaan, het gebruikte schoolboek en de schoolcultuur.

Over de *vrijheid* die zij van hun stagebegeleiders krijgen, maakten sommige studenten positieve opmerkingen. Een student maakte kennelijk furore op haar school met experimenten bij de uitleg van wiskundige concepten:

*"Vorige week moest ik een assenstelsel introduceren, toen ben ik mijn hele lokaal gaan verbouwen, alle tafels aan de kant, alle stoelen aan de kant, toen kwamen ze wel even kijken van "Wat ben jij nou weer aan het doen?" Maar toen zei ik: "Ik ga even wat uitproberen" en toen was het van "Oh, oké. Is goed! Als het werkt, geeft het dan ook aan ons door, dan kunnen wij het ook gebruiken."*

Studenten begrepen echter ook dat experimenteerruimte zijn grenzen heeft:

*"Het zou mooi zijn als je wat meer ruimte kreeg, maar aan de andere kant snap ik ook wel dat je niet elke stagiair maar alles kan laten proberen, want uiteindelijk die groep moet natuurlijk wel aan het einde gewoon een goed resultaat halen."*

Een meerderheid van de stagebegeleiders was van mening dat er bij hen op school ruim voldoende experimenteerruimte bestaat. Opleiders wezen op het belang van dergelijke experimenteerruimte, maar waren daarover minder optimistisch dan de stagebegeleiders: *"En de moeilijkheid is ook dat soms wel redelijk wat studenten op plekken zitten waar de docenten die hen begeleiden dingen niet willen toestaan. Nee, ik moet dit boek uit krijgen, dus je mag niet zelf dingen gaan uitproberen. Of: leuk dat je het gemaakt hebt, maar niet bij mij. Dat is heel erg moeilijk voor studenten."*

Wat betreft het *gebruikte schoolboek* bleken sommige studenten zich daar precies aan te houden, terwijl anderen zich wat meer vrijheid veroorloofden, maar vrijwel altijd als aanvulling of variatie op het boek: om eens wat anders te doen of om tekortkomingen van het boek aan te vullen. Lesgeven los van het boek stelt volgens opleiders hoge eisen, bijvoorbeeld aan de eigen vakbeheersing. Veel studenten kunnen daar volgens hen niet of nauwelijks aan voldoen.

Wat betreft de *schoolcultuur* maakten de studenten opmerkingen over schoolregels die hen helpen bij het leren, zoals verplichte lesbezoeken door de afdelingsleider (de coördinator van de onder- of bovenbouw van één van de afdelingen vmbo, havo of vwo). Eén student vertelde dat de leerpleinen op haar school (open ruimten waarin leerlingen los van een klasverband studeren) haar dwongen om zich op de daarbij passende manier te gedragen: *"... omdat je anders tot last bent."* Stagebegeleiders wezen erop dat studenten soms een probleem hebben met een bepaalde manier van werken als leerlingen daaraan niet gewend zijn. Zo was er een klas aardrijkskunde waarin de student uitleg gaf met een mooie Power-Point, maar de leerlingen wilden liever 'gewoon in het boek lezen'. Aan bepaalde schoolregels moeten studenten zich aanpassen. Op een school waar nooit met huiswerk wordt gewerkt, kan de student bijvoorbeeld niet opeens huiswerk opgeven.

## Rol van de begeleiding

Als we kijken naar de rol van de begeleiding, blijkt de mate waarin studenten het voorbeeld van de stagebegeleider volgen een belangrijk thema te zijn. Ook al zeiden stagebegeleiders

de studenten veel vrijheid te geven om te doen wat ze willen, leek het volgen van het voorbeeld van de stagebegeleider vaak voor te komen. Stagebegeleiders dragen studenten dit niet expliciet op, maar dagen studenten ook weinig uit om het juist niet te doen en een eigen weg te kiezen. Studenten leken veelal onbewust te kopiëren wat zij in hun stagesituatie zien gebeuren. Zulk kopieergedrag bleek een belangrijke zorg van de opleiders. Een goed voorbeeld navolgen vonden ze prima, maar dan wel overdacht.

### Sociale steun

De sociale steun in de stagesituatie werd door studenten positief beoordeeld. Het eerder geciteerde voorbeeld van de waardering van collega's voor een experiment wiskunde duidt op ruime sociale steun, maar was een uitzondering. Meer studenten spraken over de directe

steun die zij ondervonden van hun stagebegeleider. Drie studenten

spraken in dit verband hun waardering uit voor 'tips' die zij van hun stagebegeleider kregen, en twee anderen hadden het over de wijze waarop deze aangaf 'wat beter kan'. Dat is ook de taak van zo'n stagebegeleider vonden zij: "*... dat hij gewoon rustig vertelt hoe het moet op een juiste manier.*" Twee studenten stelden een andere vorm van sociale steun aan de orde: een stagebegeleider moet 'openstaan voor vernieuwingen' en de discussie over lessen moet neerkomen op een open uitwisseling van ideeën over hoe je een probleem op de beste wijze kunt aanpakken.

**Studenten ervaren directe steun door 'tips' van de stagebegeleider en opmerkingen over 'wat beter kan'.**

### Transfer

In deze paragraaf bespreken we eerst voorbeelden van transfer zoals ze door studenten, stagegeleiders en opleiders werden genoemd en vervolgens de vraag of dat vooral 'nabije' of 'verre' transfer is. Het kwalificeren van transfer als 'nabij' of 'ver' is daarbij een interpretatieve toevoeging van onze kant: deze termen kwamen in onze vragen tijdens het interview niet voor. Daarna gaan we in op factoren die beïnvloeden of transfer optreedt.

Studenten noemden veel concrete voorbeelden van zaken die ze geleerd hadden en die ze toepasten: algemeen-didactische en pedagogische zaken zowel als vakdidactische. De meeste voorbeelden ontleenden studenten aan het vakinhoudelijk en vakdidactisch onderwijs op de opleiding:

*"Tijdens jaar drie hebben we een paar lessen gehad over concreet materiaal en ik merk wel dat ik, sinds we die les gehad hebben, dat ik wel heel veel dingen levendig voor ze probeer te maken."*

*"Wat ik eigenlijk altijd doe is vergelijken. Dat is echt iets aardrijkskundigs. Gewoon de ene regio met de andere vergelijken. Zo ben ik zelf ook meer gaan kijken. En dat probeer ik in de klas ook veel te doen."*

Op die manier noemden studenten van alle drie de vakken tal van praktische, concrete voorbeelden. Stagebegeleiders noemden geen voorbeelden van transfer, wat misschien ook niet zo vreemd is, omdat ze ook aangaven eigenlijk niet te weten wat er op de opleiding aan de orde komt. Opleiders noemden ook weinig voorbeelden van transfer en wezen vooral op het feit dat ze weinig zicht hadden op wat er tijdens de stages gebeurt. Een docent aardrijkskunde die iets had uitgelegd met behulp van vestigingen van McDonald's, wilde eigenlijk dat studenten iets dergelijks ook in andere contexten zouden toepassen, maar:

*“Ik kom het op een gegeven moment net zo weer tegen. Je hoort waarmee ze bezig zijn en dan komt McDonald's weer langs. Je wilt eigenlijk een slag verder gaan.”*

Dit is een duidelijk voorbeeld van nabije transfer. Ook uit wat studenten aan voorbeelden noemden rijst het beeld op van directe toepassing van wat geleerd is in dezelfde context.

Transferbevorderende factoren zijn volgens studenten, stagebegeleiders en opleiders: voldoende beschikbare tijd, leerlingen op stagescholen die een experimenterende student niet in de weg staan (sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld problemen met een leraar die ineens iets heel anders doet dan ze gewend zijn), faciliteiten (zoals het beschikbaar zijn van hulpmiddelen om bepaalde didactische aanpakken te kunnen toepassen), een goede inzet en kritisch lerende houding van studenten, vrijheid die wordt toegestaan door de stagebegeleider, en een stagebegeleider die leren stimuleert door studenten aan te zetten tot kritische reflectie en het leggen van verbindingen met wat ze op de opleiding hebben geleerd. Studenten noemden daarnaast hun eigen zelfvertrouwen, hun levenservaring (als je jong en onervaren bent durf je minder gemakkelijk buiten gebaande paden te gaan) en het idee dat iets handig en nuttig is. Ook de beoordeling van de stage kan een rol spelen. Volgens stagebegeleiders wordt transfer bevorderd als ze goed op de hoogte zijn van het opleidingscurriculum en daarop kunnen inspelen. Opleiders vonden het belangrijk dat de student kritisch, creatief en nadenkend-reflectief te werk gaat.

Zijn de wereld van de stageschool en die van de opleiding voor de student twee totaal verschillende contexten? Studenten dachten er genuanceerd over: er is afstemming maar er zijn wel accentverschillen. Het helpt als de stagebegeleiders ook andere relaties met de opleiding hebben, bijvoorbeeld omdat ze er als stagebegeleider worden opgeleid of omdat ze optreden als assessor. Een stagebegeleider had niet het gevoel dat er veel spanning is:

*“Nee. Ik heb niet het gevoel dat het botst. De opdrachten die ze vanuit ons en vanuit de hogeschool moeten doen die passen prima hier of daar.”*

Een probleem dat zowel door stagebegeleiders als opleiders genoemd werd, is het gebrek aan informatie over en weer: stagebegeleiders hebben te weinig zicht op wat er op de opleiding gebeurt en opleiders kennen vaak, afhankelijk van hun rol, de situatie op opleidingscholen te slecht. De verbindende schakel waar vaak alles op aankomt, is de student.

## **Conclusies en aanbevelingen**

In welke mate en in welke vormen vindt transfer plaats tussen tweedegraads lerarenopleidingen en werkpraktijk in de stages? Op basis van dit kwalitatieve onderzoek is een eerste conclusie dat er meer transfer plaatsvindt dan opleiders en stagebegeleiders zich realiseren. Studenten noemden immers talloze voorbeelden van op de opleiding geleerde zaken die zij toepasten. Opleiders en stagebegeleiders hebben weinig zicht op wat in er 'de andere helft' van de opleiding gebeurt en kunnen dus maar beperkt oordelen over transfer. De student is de enige echte grensoverschrijder. Uit de studentgegevens blijkt dat ze veel met hun opleiding proberen te doen, maar in belangrijke mate op het niveau van nabije transfer. 'Praktische' en 'handige' voorbeelden worden direct toegepast. Het is daarom niet verwonderlijk dat die voorbeelden vooral uit vaklessen en vakdidactieklessen komen. Toepassen van generieke kennis uit algemene onderwijskunde, leer- en adolescentiepsychologie vraagt meer overdenking omdat deze naar concrete situaties moet worden vertaald.

In welke mate stemmen de doelen van de verschillende betrokkenen overeen en hoe faciliteert de leersituatie op de opleiding het optreden van transfer? Op het eerste gezicht leek sprake te zijn van een redelijke mate van overeenstemming, maar opleiders, studenten en stagebegeleiders leggen elk hun eigen accenten. De eerste bekommernissen van studenten in hun stagesituatie sluiten matig aan op de hooggespannen verwachtingen van opleiders. Zich staande houden voor de klas is belangrijker dan aandacht voor een didactisch doordacht ontwerp van onderwijs.

Hoe beïnvloedt de houding van de student op zijn stageplaats het optreden van transfer en hoe beïnvloedt de stagesituatie het optreden van transfer? Stagebegeleiders laten veel aan het initiatief van de studenten over. Ze geven aan dat het daarvan vooral afhangt of studenten iets leren. Van een curriculum van de stagesituatie - een doelbewust programma dat stagebegeleiders hanteren om studenten stap voor stap op te leiden - is weinig sprake. Studenten betrekken weinig theorie bij zaken die in de stagesituatie voorvallen, eerder toevalligerwijs dan planmatig. Zij vatten hun stage vooral op als 'vliegreuen maken'. Hieraan poogt de opleiding iets te doen door studenten te dwingen tot reflectie. Studenten zien daarvan vaak het nut niet in, maar voldoen aan de opdracht omdat het nu eenmaal moet. Dit leidt waarschijnlijk vaak tot 'geritualiseerd leren' in plaats van 'substantieel leren'. Dit laatste zou bevorderd kunnen worden door beter contact tussen de opleiders en stagebegeleiders. Het ontbreekt - zo blijkt uit getuigenissen van beide kanten - immers vaak aan informatie over waar de ander mee bezig is en wat de ander beoogt. Dat kan leiden tot misverstanden en soms zelfs tot ongefundeerde vooroordelen.

Wat zijn factoren die transfer bevorderen of belemmeren? Transferbevorderende of -belemmerende factoren zijn volgens studenten, stagebegeleiders en opleiders: de beschikbare tijd, leerlingen op stagescholen, faciliteiten op stagescholen, de inzet en kritisch lerende houding van studenten, de vrijheid die al dan niet wordt toegestaan door de stagebegeleider, en een stagebegeleider die leren al dan niet stimuleert door studenten aan te zetten tot kritische reflectie en het leggen van verbanden met wat ze op de opleiding hebben geleerd. Volgens studenten spelen daarnaast hun eigen zelfvertrouwen, hun levenservaring en het idee dat iets handig en nuttig is en rol. De beoordeling van de stage kan ook van belang zijn. Volgens stagebegeleiders is informatie over het opleidingscurriculum belangrijk.

Op basis hiervan zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- 1 Ontwikkel professionele leergemeenschappen rond de stage, waarvan stagebegeleiders, studenten en opleiders deel uitmaken.
- 2 Bevorder peer feedback tussen studenten, die een deel van de bestaande reflectiepraktijk zou kunnen vangen.
- 3 Ontwikkel, om geritualiseerd reflecteren tegen te gaan, betekenisgerichte reflectieopdrachten en verminder het aantal reflectieverslagen.
- 4 Ontwikkel opdrachten en beoordelingsformulieren tot 'boundary objects': grensoverschrijdende instrumenten waaraan stagebegeleiders en opleiders gezamenlijk werken.

## Referenties

Alexander, P.A. (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey: Pearson Education.

Baartman, L.K.J., & Bruijn, E. de (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards

- vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel* (2005). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2005, nr. 460.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Broad, M.L., & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high pay-off from training investments*. Reading (MA) (etc.): Addison-Wesley.
- Burke, L.A., & Baldwin, T.T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227-242.
- Den Ouden, M.D. (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen: Een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer*. Utrecht: Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht.
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R.T., & Kudisch, J.D. (1995). The influence of the general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-26.
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M., & Smit, C. (2004). *Opleidingskunde: Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 2010-1, 17-25.
- Klap-Van Strien, E. (2003). *Recente trends in het opleiden en leren in arbeidsorganisaties: Een literatuurstudie naar trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2003). Van praktijk tot theorie en terug. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), 10-14.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.A.J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44.
- Machin, M.A., & Fogarty, G.J. (2003). Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 51-71.
- Meyer, J.P., Becker, T.E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Schön, D.A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In Schön, D.A. (ed.), *Educating the Reflective Practitioner*, pp. 22-40. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Identity that makes a difference: Substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. In Chick, H.L. & Vincent, J.L. (eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1., pp. 37-52. Melbourne: University of Melbourne.
- Simons, P.R.J., & Lodewijks, J.G.L.C. (1999). Het nieuwe leren: Over wegen die leiden naar beter leren. In J.G.L.C. Lodewijks, & J.M.M. van der Sanden (eds.), *Op de student gericht: Een bundel opstellen over leren en studeren*, opgedragen aan prof. dr. Len F.W. de Klerk, pp. 17-36. Tilburg: Tilburg University Press.
- Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 17-27.

- Tannenbaum, S.I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-442.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Tilburg: Proefschrift Tilburg University.
- Tracey, W.R. (1995). *Training employees with disabilities: Strategies to enhance learning and development for an expanding part of your workforce*. New York: American Management Association.
- Truelove, S. (ed.) (1995). *Handbook of training and development*. Oxford (etc.): Blackwell Business.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (1991). *Developing and training human resources in organization*. New York: HarperCollins.
- Wills, M. (1993). *Managing the training process: Putting the basics into practice*. London / New York: McGraw-Hill.
- Wilschut, A., Veldhuizen, B. van, Amagir, A., & Berg, G. van den (2014). *Transfer in de tweedegraads lerarenopleidingen: opleiding en werkplekleren*. Presentatie VELON-congres 2014. Zwolle, 11 maart 2014.