**KIJK OP DE PRAKTIJK:
RICH MEDIA-CASES IN DE LERARENOPLEIDING**

Maike Vervoort

PROMOTIECOMMISSIE

Voorzitter prof. dr. K. I. van Oudenhoven-van der Zee ■ Universiteit Twente

Promotor prof. dr. J. J. H. van den Akker ■ Universiteit Twente

Assistent-promotor dr. E. van den Berg ■ Saxion

Leden prof. dr. J. M. Pieters ■ Universiteit Twente
 dr. J. M. Voogt ■ Universiteit Twente
 prof. dr. D. Beijaard ■ Technische Universiteit Eindhoven
 prof. dr. W. A. J. M. Kuiper ■ Universiteit Utrecht
 dr. S. Bolhuis ■ Fontys

Vervoort, M.

Kijk op de praktijk: Rich media-cases in de lerarenopleiding

Proefschrift Universiteit Twente, Enschede.

ISBN 978-90-365-3553-3

DOI 10.3990/1.9789036535533

URL: <http://dx.doi.org/10.3990/1.9789036535533>

Omslagontwerp: Maaïke Vervoort

Layout: Sandra Schele

Drukker: Ipskamp Drukkers B.V. - Enschede

© Copyright, 2013, M. Vervoort

KIJK OP DE PRAKTIJK:
RICH MEDIA-CASES IN DE LERARENOPLEIDING

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Twente,
op gezag van de rector magnificus,
prof. dr. H. Brinksma,
volgens besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 6 september 2013 om 16.45 uur

door

Maaïke Vervoort

geboren op 5 juli 1968

te Delft

Promotor prof. dr. J. J. H. van den Akker
Assistent-promotor dr. E. van den Berg

Dit proefschrift is goedgekeurd door de promotor en assistent-promotor.

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	vii
1. RICH MEDIA-CASES IN HET OPLEIDINGSCURRICULUM	1
1.1 Introductie	1
1.2 Context en aanleiding tot het onderzoek	3
1.2.1 Een veranderde visie op het opleiden van leraren: Opleiden in de school	3
1.2.2 Een curriculum met vernieuwende vakdidactiek: beginnende geletterdheid	6
1.2.3 Opleiden in de school en het gebruik van rich media- cases: een paradox	7
1.3 Theoretische positionering van het onderzoek	11
1.3.1 Onderzoek naar rich media-cases in de lerarenopleiding	11
1.3.2 Onderzoek naar leren van leraren in relatie tot curriculumvernieuwing	15
1.3.3 Onderzoek naar rich media-cases en het leren van leraren	17
1.4 Doel en probleemstelling van het onderzoek	21
1.5 Onderzoeksopzet	23
1.5.1 Ontwerponderzoek	23
1.5.2 Ontwerp en iteratieve evaluatie	25
1.5.3 Een verdiepende studie	25
1.6 Vooruitblik op het proefschrift	26
2. RICH MEDIA-CASES EN PRAKTIJKKENNIS VAN LERAREN	29
2.1 Inleiding	29
2.2 De kennisbasis van het leraarsberoep	30
2.3 Praktijkkennis	32
2.4 Praktijkkennis van mentoren als kennisbron	35
2.4.1 Praktijkkennis van aanstaande en ervaren leraren	36
2.4.2 Een model voor de totstandkoming van praktijkkennis	37

2.5	Praktijkkennis van mentoren ontsluiten voor aanstaande leraren	40
2.6	Rich media-cases: wat is een casus?	43
2.7	Het didactisch gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding	45
2.8	Rich media-cases en het leren van aanstaande leraren	47
2.8.1	Videobeelden van de praktijk: leren kijken als voorwaarde voor leren	49
2.9	Richtlijnen voor het gebruik van rich media-cases	52
3.	ONTWERP EN EVALUATIE VAN DE LEVENSVATBAARHEID VAN VILMS	55
3.1	Inleiding	55
3.2	Ontwerp van de interventie	56
3.2.1	Ontwerp 1.0	56
3.2.2	Vernieuwende vakdidactiek in beeld	59
3.2.3	Een onderwijsarrangement voor vernieuwende vakdidactiek	62
3.3	Methode	64
3.3.1	Deelnemers en context	65
3.3.2	Instrumenten	66
3.3.3	Procedure, dataverzameling en -verwerking	67
3.3.4	Analyse	69
3.4	Resultaten	71
3.4.1	Opmerken van vernieuwende vakdidactiek	71
3.4.2	Uitvoeren van vernieuwende vakdidactiek	73
3.4.3	Vergelijking van de dialoog en de lesuitvoering	74
3.4.4	Uitvoering van de interventie in de basisschool	76
3.4.5	De gebruikerswaardering	77
3.5	Drie koppels nader bekeken	80
3.5.1	Koppel 1: Meedenken of voorzeggen?	80
3.5.2	Koppel 4: Schools leren of professionele dialoog?	82
3.5.3	Koppel 3: Gelijkwaardige inbreng vanuit theorie en praktijk	85
3.5.4	Reflectie op de uitvoering van de interventie	86
3.6	Conclusies en implicaties voor de interventie	87
3.6.1	Opmerken van vernieuwende vakdidactiek	88
3.6.2	Uitvoeren van vernieuwende vakdidactiek	88
3.6.3	Relevantie en uitvoerbaarheid	90
3.6.4	Implicaties voor de interventie	90

4. PRAKTISCHE BUIKBAARHEID EN INDICATIE VAN DE LEEREFFECTEN VAN VILMS	93
4.1 Inleiding	93
4.2 VILMS: ontwerp 2.0 en 2.1	94
4.3 Methode	98
4.3.1 Deelname 1: evaluatie van de praktische bruikbaarheid	98
4.3.2 Deelname 2: evaluatie van de leereffecten	104
4.4 Resultaten voor de praktische bruikbaarheid	109
4.4.1 Werkwijze interventie en randvoorwaarden voor de uitvoering	110
4.4.2 Aansluiting werkwijze bij reguliere begeleidingspraktijk	114
4.4.3 Aansluiting vakdidactiek bij reguliere onderwijspraktijk	116
4.4.4 Benodigde tijd	121
4.4.5 Samenwerking	124
4.4.6 Motivatie	125
4.4.7 Leeropbrengsten	125
4.5 Resultaten voor de leereffecten	131
4.5.1 Uitvoering vakdidactiek	131
4.5.2 Categorieën praktijkkenis mentor	132
4.5.3 Sturende opmerkingen mentor	133
4.5.4 Vergelijking leereffecten interventie zonder gebruik cases	134
4.6 Conclusie	135
4.6.1 Praktische bruikbaarheid van VILMS	135
4.6.2 Leereffecten van VILMS	139
4.6.3 Methodologische aantekeningen	142
 5. VAN RICH MEDIA-CASES NAAR LESPRAKTIJK: DE BIJDRAGE VAN PRAKTIJKKENNIS VAN MENTOREN AAN HET LEREN VAN STUDENTEN	 143
5.1 Inleiding	143
5.2 Onderzoeksvragen en conceptueel model	144
5.3 Methode	145
5.3.1 Gevalsstudie met ingebedde analyse-eenheden	145
5.3.2 Selectie van gevallen	145
5.3.3 Inhoud van de rich media-cases	146
5.3.4 Dataverzameling en -verwerking	148
5.3.5 Analyse	150
5.4 Een analyse-instrument voor praktijkkennis van mentoren	155
5.4.1 Constructie van het analyse-instrument	155
5.4.2 Validiteit en betrouwbaarheid van het analyse- instrument	156

5.5	Koppel 1: Meike en Sonja	157
5.5.1	Achtergrondinformatie	157
5.5.2	Verloop dialoog	157
5.5.3	Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases	158
5.5.4	Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp	160
5.5.5	Leeropbrengsten student	162
5.5.6	Conclusies voor koppel 1	164
5.6	Koppel 2: Mascha en Susan	167
5.6.1	Achtergrondinformatie	167
5.6.2	Verloop dialoog	167
5.6.3	Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases	168
5.6.4	Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp	170
5.6.5	Leeropbrengsten student	172
5.6.6	Conclusies voor koppel 2	174
5.7	Koppel 3: Marja en Sanne	176
5.7.1	Achtergrondinformatie	176
5.7.2	Verloop dialoog	176
5.7.3	Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases	177
5.7.4	Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp	180
5.7.5	Leeropbrengsten student	182
5.7.6	Conclusies voor koppel 3	184
5.8	Koppel 4: Marjan en Sandra	187
5.8.1	Achtergrondinformatie	187
5.8.2	Verloop dialoog	187
5.8.3	Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases	188
5.8.4	Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp	190
5.8.5	Leeropbrengsten student	192
5.8.6	Conclusies voor koppel 4	194
5.9	Koppel 5: Mia en Sylvia	197
5.9.1	Achtergrondinformatie	197
5.9.2	Verloop dialoog	197
5.9.3	Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases	197
5.9.4	Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp	200
5.9.5	Leeropbrengsten student	202
5.9.6	Conclusies voor koppel 5	205
5.10	Vergelijking van de koppels	207
5.10.1	Verloop van de dialoog	207
5.10.2	De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de casusbespreking	208
5.10.3	De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de totstandkoming van het lesontwerp	211
5.10.4	Leeropbrengsten van de dialoog voor de student	214
5.11	Conclusie	216

6. DISCUSSIE	221
6.1 Recapitulatie van de probleemstelling en de aanpak van het onderzoek	221
6.1.1 Achtergrond en context van het onderzoek	221
6.1.2 Doel en vraagstelling van het onderzoek	222
6.1.3 Aanpak van het onderzoek	224
6.2 Samenvatting en discussie van de bevindingen	226
6.2.1 Studie 1: Ontwerp en levensvatbaarheid van VILMS 1.0	226
6.2.2 Studie 2: Praktische bruikbaarheid en leeropbrengsten van VILMS 2.0	227
6.2.3 Studie 3: Praktische bruikbaarheid van VILMS 2.1	227
6.2.4 Studie 4: De relatie tussen de dialoog en de leeropbrengsten	228
6.2.5 Discussie van de praktische bruikbaarheid	229
6.2.6 Discussie van de leeropbrengsten	232
6.3 Theoretische bijdrage: over rich media-cases in de lerarenopleiding	235
6.3.1 Het conceptueel model aangescherpt	236
6.3.2 Exemplarische cases opnieuw bekeken	238
6.3.3 Ontwerprichtlijnen	240
6.4 Methodologische aspecten: reflectie op de onderzoeksbenadering	243
6.4.1 Meervoudige rollen	243
6.4.2 Meten in de complexiteit van de onderwijspraktijk	245
6.4.3 Zeggingskracht van het onderzoek	247
6.5 Aanbevelingen	248
6.5.1 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	248
6.5.2 Implicaties voor de opleidingspraktijk	249
REFERENTIES	251
ENGLISH SUMMARY	261
CURRICULUM VITAE	269
BIJLAGEN	271

VOORWOORD

Promoveren doe je in je eentje op een kamertje achter een pc.

Dat was, enigszins gechargeerd, het beeld dat ik had van een promotietraject. De afgelopen jaren heb ik moeten vaststellen dat het doen van promotie-onderzoek zeker geen eenzaam gebeuren is. Integendeel, het schrijven van dit proefschrift en het uitvoeren van het onderzoeksproject dat er aan ten grondslag ligt was niet mogelijk geweest zonder de hulp van velen. Graag wil ik iedereen die een bijdrage heeft geleverd hiervoor hartelijk bedanken. Mijn speciale dank gaat uit naar:

- Mijn promotor Jan van de Akker en co-promotor Ellen van den Berg voor hun begeleiding gedurende het promotietraject. Jullie deskundige feedback op mijn teksten en kritisch mee- én tegendenken gingen altijd gepaard met relativerende humor. Ellen, jouw kwaliteiten als wetenschappelijk rolmodel en begeleider heb ik welgemeend verwoord bij je nominatie voor de prijs voor de "Begeleider van het Jaar 2011" van het VOR Promovendi Overleg. Jouw steun was onmisbaar om een doorstart met het onderzoek te kunnen maken na een langdurige ziekteperiode.
- Alle mentoren en studenten van *Opleiden in de school* die betrokken waren bij de uitvoering van VILMS voor hun medewerking aan het onderzoek.
- De collega's van de *Werkgroep Opleiden in de School* voor hun praktische en inhoudelijke ondersteuning, in het bijzonder Ria Glaser, die mijn onderzoek letterlijk en figuurlijk op de agenda van OidS zette, en Maarten Haalboom en Edmée Suasso, die de inzichten uit het onderzoek met veel enthousiasme verwerken in de mentorenscholing.
- Inge Sterenborg, die als directeur van Hogeschool Edith Stein de aanzet gaf voor dit proefschrift, voor het in mij gestelde vertrouwen. Hogeschool Edith Stein voor het beschikbaar stellen van een gedeelte van de onderzoekstijd, mede mogelijk gemaakt door subsidie van het HBO-mobiliteitsfonds. Gabi Brühne, directeur van Saxion Lerarenopleiding Hengelo, voor het praktisch meedenken in de afrondende fase over de afstemming tussen mijn jaartaak en het schrijven van dit proefschrift.

- De leden van de kenniskring *Rich Media & Teacher Learning* voor hun bijdrage aan het aanscherpen van de onderzoeksfocus. Anne de Jong, Christine Kemmeren, Eric Koertshuis, Janine van de Linde, Ronald von Piekartz en Edmée Suasso: jullie rol als 'critical friend' heb ik ervaren als een goede combinatie van kritisch én vriendschappelijk.
- John Bronkhorst (in herinnering) voor zijn inspirerende ideeën over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding.
- De collega's van de vakgroep Nederlands voor hun kritische feedback op diverse onderzoekspapers en hun bijdrage als tweede beoordelaar.
- De collega's van de vakgroep *Curriculumontwerp & Onderwijsinnovatie* van Universiteit Twente voor hun betrokkenheid en collegialiteit. Velen hebben me in de loop der jaren op een of andere manier een duwtje in de goede richting gegeven. In het bijzonder bedank ik Guido Bruinsma en Kim Schildkamp voor hun hulp bij het werken met SPSS, Ferry Boschman voor de gesprekken over praktijkkennis van leraren en het scoren van een deel van mijn data en Nelleke Belo voor het 'sparren' over onze slothoofdstukken.
- Sandra Schele voor de vakkundige verzorging van de lay-out van het manuscript en het regelen van allerlei details rond de promotie en publicatie. Susan McKenney voor de deskundige 'check' van de Engelse tekst van de samenvatting. Ineke Vervoort voor het zorgvuldig nalezen van het gehele manuscript.
- Mijn 'thuisbasis' voor morele en praktische ondersteuning, ruimte, geduld... Omdat promoveren, ondanks alles, toch voor een belangrijk deel plaatsvindt 'in een kamertje achter een pc', ben ik blij dat jullie me steeds op tijd bleven (en blijven) herinneren aan de kwaliteit van het leven daarbuiten.

Maaïke Vervoort

Enschede, juli 2013.

HOOFDSTUK 1

Rich media-cases in het opleidingscurriculum

In dit proefschrift wordt het gebruik van rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding geëxploreerd, in het bijzonder voor een leerproces van aanstaande leraren waarin de verbinding tussen onderwijspraktijk en kennisdomeinen¹ van het leraarsberoep centraal staat. Het onderzoek is uitgevoerd in de lerarenopleiding primair onderwijs. Dit eerste hoofdstuk is een inleiding op het onderzoek. Na een korte introductie van de problematiek die centraal staat in dit onderzoek (§1.1), wordt ingegaan op de praktische onderwijscontext, namelijk het curriculum 'Opleiden in de school' van Hogeschool Edith Stein (§1.2). Daarna volgt een introductie op de wetenschappelijke context van het onderzoek (§1.3). Theorie uit verschillende onderzoeksdomeinen wordt gebruikt voor de inkadering en de theoretische positionering van het onderzoek. Dit leidt tot de formulering van het doel en de probleemstelling van het onderzoek (§1.4). Tot slot worden de onderzoeksopzet (§1.5) en de opbouw van het proefschrift (§1.6) toegelicht.

1.1 Introductie

Een lerarenopleiding primair onderwijs staat voor de taak om aanstaande leraren voor te bereiden op het functioneren in de beroepspraktijk van het basisonderwijs. Opleidingscurricula van de lerarenopleidingen primair onderwijs verschillen in de manier waarop zij deze taak proberen te volbrengen, maar bestaan altijd uit twee componenten: een instituutscurriculum waarin pedagogische en (vak)didactische kennis wordt aangereikt en een stage-programma waarin aanstaande leraren hun kennis en vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot lesgeven in de toekomstige beroepspraktijk. Het opleiden van startbekwame leraren vraagt om een balans tussen het aanbieden van up-to-date pedagogische en (vak)didactische kennis en het aansluiten bij de

¹ Deze term verwijst naar de kennisbasis van het leraarsberoep (vgl. 'the knowledge base of teaching', Shulman, 1987; zie hoofdstuk 2). Er is gekozen voor de term 'kennisdomeinen' om verwarring te voorkomen met het (engere) begrip 'kennisbasis', waarmee de Commissie Kennisbasis Pabo (2012) verwijst naar kennis voor leraren, vastgelegd in een kerncurriculum.

bestaande onderwijspraktijk en de ervaringskennis in de basisscholen. Vaak staan instituutprogramma's te ver af van de bestaande onderwijspraktijk om een zinvolle impact te hebben op het handelen in de praktijk (cf. Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 1999; Putnam & Borko, 2000). Opleidingscurricula zijn daarom meestal voorzien van praktijkopdrachten, om studenten te helpen bij het 'naar de praktijk brengen' van theoretische kennis² uit het instituutcurriculum. Maar juist bij de uitvoering van praktijkopdrachten kunnen studenten een kloof ervaren tussen de inzichten die worden aangereikt door opleidingsdocenten en de onderwijspraktijk en ervaringskennis van hun mentoren in de stage. Dit werkt belemmerend voor het leerproces van studenten. Het is daarom van groot belang dat het opleidingscurriculum voorziet in een gerichte en stapsgewijze begeleiding bij het verbinden van theoretische kennis uit het instituutcurriculum en het handelen in concrete onderwijssituaties (Joyce & Showers, 1988). Een complicerende factor daarbij is, dat de gesystematiseerde, abstracte en algemene kennis die aangeboden wordt op het opleidingsinstituut sterk verschilt van de kennis die leraren nodig hebben om te kunnen beslissen en handelen in de complexiteit van de onderwijspraktijk (Korthagen & Lagerwerf, 1996; zie ook Korthagen & Kessels, 1999). Om studenten voor te bereiden op hun toekomstige beroepstaak zijn dus opleidingscurricula nodig waarin aandacht is voor de complexe relatie tussen kennis (voor en van leraren) en handelen in de praktijk.

Als in opleidingscurricula de relatie tussen onderwijspraktijk en kennisdomeinen centraal staat, dan vraagt dit meer afstemming en verbinding tussen de 'theorie- en praktijkcomponent' in het leerproces van studenten. Daartoe is de afgelopen decennia gezocht naar intensievere vormen van samenwerking tussen opleidingsinstituut en (basis)scholen. Een recente ontwikkeling, zichtbaar in bijvoorbeeld de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Nederland, is het ontstaan van 'opleidingsscholen', waarbij een deel van de opleiding wordt verplaatst naar de stagepraktijk (cf. Darling-Hammond, 2006; Geldens, 2007). Het project *Opleiden in de school* van Hogeschool Edith Stein sluit aan bij deze ontwikkeling en vormt de praktische aanleiding en de context van dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt met 'aanstaande leraren' of 'studenten' verwezen naar pabostudenten. Docenten die werkzaam zijn aan de pabo worden aangeduid als 'opleidingsdocent' of 'instituutopleider'. De term 'mentoren' ten slotte wordt gebruikt voor leraren die lesgeven op een basisschool (ofwel opleidingsschool) en studenten begeleiden bij hun leerproces in de praktijk.

² Onder theoretische kennis wordt in dit onderzoek verstaan: de algemeen pedagogisch-didactische, vakinhoudelijke en vakdidactische kennis uit het instituutcurriculum die als geformaliseerde kennis, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en theorievorming, deel uitmaakt van de kennisdomeinen van het leraarsberoep (zie hoofdstuk 2).

1.2 Context en aanleiding tot het onderzoek

In deze paragraaf wordt een beschrijving gegeven van de praktische aanleiding tot het onderzoek vanuit de context Opleiden in de school (OidS). Er worden twee aspecten besproken, namelijk de consequenties van een veranderde opleidingsvisie voor de ontwikkeling van een nieuw opleidingscurriculum (§1.2.1) en het deelcurriculum 'taalonderwijs in de onderbouw' (§1.2.2), waarbij recente ontwikkelingen voor taaldidactiek in de basisschool een complicerende factor vormen. Beide aspecten komen samen in de probleemanalyse vanuit het perspectief van een opleidingsdocent (§1.2.3).

1.2.1 Een veranderde visie op het opleiden van leraren: Opleiden in de school

De eerste aanleiding tot het onderzoek is de veranderde visie op het opleiden van leraren vanuit het concept opleidingsscholen. Opleidingsscholen, gebaseerd op het concept '*professional development schools*' (PDS; vergl. '*school-based teacher education*', Edwards, 2001), zijn exemplarisch functionerende (basis)scholen waarin aandacht is voor onderwijsverbetering, leerlingprestaties en professionele ontwikkeling van leraren en aanstaande leraren (Abdal-Haqq, 1998). Onderzoeksprojecten die de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren bevorderen vormen een integraal onderdeel van het PDS-concept. Met het concept opleidingsscholen sluiten de lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland aan bij de actuele belangstelling voor de (basis)school als krachtige leeromgeving voor zittende en toekomstige leraren (Onstenk & Van Seters, 2002; Roelofs & Toes, 2004).

Het concept opleidingsscholen vormt de basis voor het OidS-project, dat in 2001 werd gestart aan Hogeschool Edith Stein. Voor dit project gingen de hogeschool (een monosectorale pabo) en de schoolbesturen van een aantal basisscholen een structureel samenwerkingsverband aan gericht op:

1. opleiden van studenten in de bestaande onderwijspraktijk;
2. bijdragen aan een gezamenlijke en wederzijdse professionalisering van personeel en van onderwijs en opleiding.

(Glaser, Van de Linde, Vervoort, Van den Berg, & Haalboom, 2004; cf. Roelofs, 2003). Om deze doelstellingen te realiseren werd een opleidingsteam gevormd, bestaande uit opleiders van de basisschool en opleidingsdocenten van de pabo, dat al werkend een nieuw opleidingscurriculum ontwikkelde.

Een belangrijke rationale achter het nieuwe opleidingscurriculum is dat het opleiden van leraren gebaat is bij een uitgebreide, intensief begeleide stage die sterk verbonden is met het instituutscurriculum (cf. Darling-Hammond, 2006). Deze sterke samenhang tussen stage en instituutscurriculum vraagt om

een andere samenwerking tussen opleidingsinstituut en basisscholen. Immers, als opleidingsschool bieden basisscholen studenten een werkplek om het beroep van leraar te leren, waarbij tegelijkertijd wordt geprobeerd om de leerervaringen in de stage te verbinden aan de theoretische kennis uit het instituutscurriculum.

Het nieuwe opleidingscurriculum is gebaseerd op twee visies op het leren van studenten en waartoe dit leren dient (zie Hogeschool Edith Stein/OCT & Twents Educatief Partnerschap, 2009). Ten eerste is er sprake van een '*sociaal constructivistische visie op leren*', dat wil zeggen dat het leren van studenten wordt beschouwd als een actief proces in een authentieke (beroeps)context waarin, samen met anderen, kennis wordt geconstrueerd. Ten tweede wordt uitgegaan van '*beroepsgerichte competentieontwikkeling*', dat wil zeggen dat het leren van studenten is gericht op het ontwikkelen van verschillende competenties (ofwel '*beroepskwaliteiten*'), waarin vaardigheden, kennis en persoonlijkheidskenmerken zijn geïntegreerd, die worden getoetst in authentieke (ofwel levensechte) beroepssituaties.

Uit deze visies volgt een belangrijk uitgangspunt voor de ontwikkeling van een curriculum voor OidS, namelijk dat het leerproces van studenten wordt gesitueerd in de onderwijspraktijk. Dit had verschillende consequenties. In het kader van dit onderzoek zijn er twee van belang.

Een eerste consequentie is dat opleidingsdocenten en leraren in de basisschool (als mentor) nieuwe taken en verantwoordelijkheden krijgen.

Opleidingsdocenten zijn van oudsher verantwoordelijk voor het instituutscurriculum, ofwel voor het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs voor studenten. Vanwege de veranderde opleidingsvisie is nu van belang dat de leeractiviteiten van studenten plaatsvinden in de onderwijspraktijk en leiden tot een koppeling van theoretische inzichten uit het instituutscurriculum en hun onderwijspraktijk (zie doel 1). Ook krijgen opleidingsdocenten een meer actieve rol bij de verspreiding van innovatieve pedagogische en/of (vak)didactische inzichten naar de basisscholen (zie doel 2). De expertise van opleidingsdocenten komt dus meer ten dienste te staan van de onderwijspraktijk.

Voor leraren in de basisschool is het begeleiden van studenten tijdens de stage op zich geen nieuwe taak. Echter, een belangrijke verandering is dat zij als mentor bij OidS meer gericht zijn op de ontwikkeling van de student, ondersteund vanuit hun eigen ervaring en know-how (zie Glaser et al., 2004). Dit betekent dat mentoren, meer dan voorheen, medeverantwoordelijk zijn voor het leren handelen van studenten, gebaseerd op kennisdomeinen van het leraarsberoep. Daarnaast wordt in het kader van de professionalisering en de schoolontwikkeling verwacht dat mentoren als leraar ook innovatieve ideeën leren (toepassen).

Door deze nieuwe taken en verantwoordelijkheden ontstaan meer raakvlakken (en zelfs overlappingsen) tussen de interne opleidingsfunctie van de mentor en de externe opleidingsfunctie van de opleidingsdocent. Anders gezegd: bij het begeleiden van het leerproces van studenten bewegen mentoren en opleidingsdocenten zich meer dan voorheen op hetzelfde terrein. De veranderde opleidingsvisie vraagt dus om afstemming van de functionele rollen van opleidingsdocenten en mentoren met betrekking tot het leerproces van studenten, op een manier die recht doet aan beider expertise.

Een tweede consequentie is dat een opleidingscurriculum waarbij het leren van studenten is gesitueerd in de onderwijspraktijk, het noodzakelijk maakt te zoeken naar andere manieren om de interactie vorm te geven tussen de theoretische kennis uit het instituutscurriculum en de praktijk (cf. Korthagen & Kessels, 1999). Dit raakt niet alleen de functionele rollen van de actoren die betrokken zijn bij het leren van studenten, maar het raakt de kern van de professionaliteit van de leraar.

Bij een opleidingscurriculum gebaseerd op OidS gaat het niet (alleen) om het verwerven van theoretische kennis die wordt getoetst in een tentamen, maar ook om het leren van professioneel werkgedrag in de onderwijspraktijk. Dit is minder eenvoudig dan het wellicht lijkt. Het handelen van leraren in de onderwijspraktijk wordt namelijk gestuurd door kennisdomeinen, die zowel theoretische kennis (vastgelegd in bijvoorbeeld studieboeken en curricula van lerarenopleidingen) omvatten, als kennis die leraren ontwikkelen in en van de praktijk en de specifieke context van de groep; ervaringskennis die bij uitstek het kennisdomein is van (ervaren) leraren. Kortom, de leraar is een professional die zijn handelen baseert op kennis. Deze visie heeft belangrijke consequenties voor het opleiden van leraren. Dat is zeker het geval als het leren van studenten wordt gesitueerd in de praktijk van de opleidingsschool. Van studenten wordt dan verwacht dat zij niet een aantal '*tricks of the trade*' leren (bijvoorbeeld door het professioneel gedrag van hun mentor te kopiëren), maar dat zij leren handelen gebaseerd op zowel theoretische kennis uit het instituutscurriculum als ervaringskennis uit de praktijk. Het concept OidS vraagt dus om een opleidingscurriculum waarin studenten hun handelen verbinden aan kennisdomeinen van het leraarsberoep. De vraag is hoe een dergelijk leerproces in een opleidingscurriculum kan worden gefaciliteerd.

Samengevat zijn vanuit het OidS-project de belangrijkste motieven voor de start van dit onderzoek:

- de behoefte aan een opleidingscurriculum dat studenten ondersteunt bij een leerproces waarin zij hun handelen in de onderwijspraktijk verbinden aan kennisdomeinen van het leraarsberoep;

- de behoefte aan afstemming van de functionele rollen van de mentor en de opleidingsdocent, in het bijzonder wat betreft beider expertise in relatie tot het leren van de student.

1.2.2 Een curriculum met vernieuwende vakdidactiek: beginnende geletterdheid

De tweede aanleiding tot het onderzoek is gerelateerd aan de ontwikkeling van het (deel)curriculum '*taalonderwijs in de onderbouw*' voor het vakgebied Nederlands. Een complicerende factor hierbij is, dat de leerinhoud vernieuwend is ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk. De keuze voor de leerinhoud en het verwachte dilemma wordt hier toegelicht.

Het curriculum '*taalonderwijs in de onderbouw*' voor OidS werd ontwikkeld vanaf 2001. De didactiek voor beginnende geletterdheid die hierin aan de orde komt, is belangrijk voor de scholing van studenten en de professionalisering van leraren (mentoren) in de opleidingsscholen. De keuze voor die leerinhoud hangt samen met het maatschappelijk belang van geletterdheid en de toegenomen politieke belangstelling voor vroegtijdige stimulering van geletterdheid ter preventie van leesproblemen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de oprichting van een door de overheid gesubsidieerd expertisecentrum. Het Expertisecentrum Nederlands formuleerde een visie op taalonderwijs in de basisschool en ontwikkelde diverse didactische materialen voor de scholing van (aanstaande) leraren, zoals rich media-cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende taaldidactiek. In het kader van dit onderzoek gaat het om de didactiek voor beginnende geletterdheid (zie Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Het is van belang dat deze didactiek aan bod komt in het curriculum van de lerarenopleiding primair onderwijs, omdat deze bijdraagt aan de ontwikkeling van geletterdheid van jonge kinderen in groep 1 tot 3 van de basisschool (Droop, Peters, Aarnoutse & Verhoeven, 2005).

De uitgangspunten van de didactiek voor beginnende geletterdheid en de hieruit voortvloeiende leerdoelen, leeractiviteiten en docentrol zijn aan het begin van de 21ste eeuw relatief vernieuwend voor leraren in groep 1 en 2 van de basisschool. Immers, het vroegtijdig stimuleren van geletterdheid breekt met de in Nederland gevestigde tradities dat kleuters moeten spelen en dat het lees- en schrijfonderwijs, met alle kinderen tegelijk, begint in groep 3 (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Vanwege het vernieuwende karakter van deze didactiek is het wenselijk leraren in de basisschool hierover te informeren. Dit is van belang voor hun professionalisering als leraar (zie §1.2.1), maar ook voor hun mentorrol. Voor studenten is het wenselijk dat zij kennismaken met de vakdidactische inzichten en deze ook leren toepassen in hun lespraktijk.

De keuze voor leerinhoud die vernieuwend is ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk leidt tot een dilemma. Immers, een instituutscurriculum met vernieuwende vakdidactische inzichten kan leiden tot belemmeringen voor het leren van studenten. Hiervoor zijn twee oorzaken te noemen. Studenten komen in de praktijk (nog) weinig voorbeelden tegen van de toepassing van deze inzichten, waardoor zij zich moeilijker een beeld kunnen vormen van het didactisch handelen dat de opleiding beoogt (cf. Borko & Putnam, 1996). Daarnaast is het voor mentoren lastig om studenten bij de praktische toepassing te begeleiden als zij zelf niet op de hoogte zijn van de achtergronden van vakdidactische inzichten. Bij de ontwikkeling van een instituutscurriculum gebaseerd op het OidS-concept wegen deze punten extra zwaar. Immers, het leren van beredeneerd handelen staat hier centraal. Vanuit het perspectief van de opleidingsdocent is de vraag dan ook: hoe breng je vernieuwende inzichten uit het instituutscurriculum 'naar de praktijk', met het oog op toepassing door studenten en professionalisering van mentoren die hen begeleiden? Deze vraag vormde een belangrijke praktische aanleiding tot het onderzoek dat werd uitgevoerd in het kader van dit proefschrift.

Kortom, met het oog op de ontwikkeling van het curriculum 'taalonderwijs in de onderbouw' bestaat het motief voor de start van dit onderzoek uit de behoefte aan een curriculum dat studenten ondersteunt bij de uitvoering van vakdidactische inzichten die nog geen deel uitmaken van de vigerende onderwijspraktijk van mentoren.

1.2.3 Opleiden in de school en het gebruik van rich media-cases: een paradox

In deze paragraaf wordt ingegaan op de problematiek die zich voordeed bij de ontwikkeling en de uitvoering van het curriculum '*taalonderwijs in de onderbouw*' (zie §1.2.2) vanuit het perspectief van de opleidingsdocent Nederlands (tevens auteur van dit proefschrift). Na een toelichting op het bestaande curriculum volgt een bespreking van de problemen die ontstonden bij de uitvoering van het curriculum en de oplossingen die hiervoor werden gezocht. Het gebruik van rich media-cases speelde daarbij een centrale rol; eerst als leermiddel op het instituut, later als interventie in de opleidingsschool.

Het bestaande curriculum taalonderwijs in de onderbouw

De didactiek voor beginnende geletterdheid vormde de centrale leerinhoud van het curriculum 'taalonderwijs in de onderbouw' dat werd ontwikkeld in 2001. De leerdoelen van het curriculum hebben betrekking op de ontwikkeling van de vakinhoudelijke en didactische competentie (Stichting Beroepskwaliteit

Leraren, 2006), in het bijzonder 1) het uitvoeren van activiteiten op het gebied van beginnende geletterdheid, waarbij 2) de relatie met kennis van deze didactiek wordt geëxpliciteerd. De leeractiviteiten van de studenten vonden plaats tijdens drie colleges van 1,5 uur op het opleidingsinstituut en de stage op de opleidingsschool. Om de vakdidactische inzichten te verduidelijken werd hierbij gebruikgemaakt van de rich media-cases *Werken aan beginnende geletterdheid* (De Blauw, Van het Zandt, Bronkhorst, Aarnoutse, & Verhoeven, 2000). Deze zijn geïnspireerd op het concept MILE Nederlands en bevatten videobeelden van authentieke praktijksituaties, achtergrondinformatie en 'sleutelbegrippen' (cf. Bronkhorst, Paus, & Verhoeven, 2002). De cases werden onder leiding van de opleidingsdocent klassikaal bekeken en verbonden aan theoretische concepten van de vakdidactiek. Daarna bekeken studenten in tweetallen de cases om lesideeën voor de praktijk te genereren. Voortvloeiend uit de visie OldS werd de toetsing verbonden aan een authentieke beroepssituatie: studenten kregen de opdracht om een activiteit uit te voeren op het gebied van beginnende geletterdheid en hun didactisch handelen te beschrijven en te verantwoorden in een schriftelijk verslag.

De aanstaande leraar als brug tussen theorie en praktijk?

De opleidingsdocent had hoge verwachtingen van het gebruik van rich media-cases in de colleges. Immers, door het bestuderen van deze praktijkvoorbeelden konden studenten zich een beeld vormen van de vakdidactiek die op dat moment (nog) niet zichtbaar was in hun stageschool. Bovendien konden ze concrete ideeën opdoen voor een activiteit in de stagegroep (en zo een aanzet geven tot de professionalisering van leraren in de opleidingsscholen). Echter, de 'brugfunctie' bleek voor studenten problematisch. Het gebruik van rich media-cases in de colleges bracht hen wel op ideeën voor de praktijk, maar vormde onvoldoende aanzet tot de uitvoering van deze vakdidactische ideeën in de stagegroep; ook het informeren van de mentor vond niet plaats. Navraag leerde dat studenten het lastig vonden om af te wijken van de onderwijspraktijk van hun mentor. Zij waren geneigd de didactiek ter discussie te stellen. Immers, hun mentor kon het, als ervaren leraar, toch niet 'fout' doen? Deze opmerkingen sluiten aan bij onderzoeksbevindingen waaruit blijkt dat studenten het uitvoeren van inzichten uit het instituutcurriculum die afwijken van de vigerende onderwijspraktijk lastig vinden en geneigd zijn aan te sluiten bij de routines van hun mentor (Borko & Putnam, 1996; zie ook Brouwer, 1989). Dit betekent dat van studenten niet kan worden verwacht dat zij bestaande routines in de onderwijspraktijk van hun mentor veranderen. Die verwachting botst ook met de rolopvatting van mentoren, die zichzelf vooral zien als gids/leider, luisteraar/vriend en organisator van de praktijk van aanstaande leraren (Elliot & Calderhead, 1994). De

verwachting dat studenten de 'brug' vormen tussen theorie en praktijk plaatsten tussen twee 'autoriteiten', die hen zowel begeleiden als beoordelen, waardoor het voor hen lastig te bepalen is 'welke heer gediend moet worden'.

Het lag dus meer voor de hand om de verantwoordelijkheid voor de 'brug' tussen het instituutscurriculum en de onderwijspraktijk bij de opleidingsdocent te leggen. Binnen het opleidingsteam werd dit punt medio 2002 geadresseerd. Besloten werd dat opleidingsdocenten vanuit hun specifieke expertise mentoren op locatie zouden informeren over de leerinhouden van het instituutscurriculum. Dit bracht de communicatie met de mentoren over pedagogiek en vakdidactiek op gang. De opleidingsscholen waardeerden de communicatie, maar met de toename van het aantal studenten in het OidS-traject ontstond een efficiencyprobleem. Het opleidingsteam vroeg zich af hoe de communicatie over de inhouden van het instituutscurriculum efficiënter kon.

Rich media-cases als brug tussen theorie en praktijk

De opleidingsdocent zag mogelijkheden om met de rich media-cases *Werken aan beginnende geletterdheid* mentoren te informeren over de leerinhoud van het curriculum 'taalonderwijs in de onderbouw' en hen (letterlijk) een beeld te geven van de vakdidactiek die hierin centraal stond. Het idee ontstond om de rich media-cases niet alleen te gebruiken als leermiddel in de colleges maar deze ook beschikbaar te stellen aan de opleidingsscholen. De volgende argumenten speelden daarbij een rol:

De verwachting was dat de beschikbaarheid van rich media-cases in de opleidingsschool een gesprek zou stimuleren tussen student en mentor over de leerinhoud van het instituutscurriculum. Dit heeft een meerwaarde ten opzichte van de bestaande werkwijze, omdat het informeren van mentoren niet automatisch leidde tot een dergelijk gesprek. De opleidingsdocent verwachtte dat een gesprek tussen mentor en student over de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum studenten zou helpen bij de toepassing in de stagegroep. Echter, studenten zijn niet geneigd om vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum te bespreken met hun mentoren, ook niet na bestudering van rich media-cases (cf. Bronkhorst et al., 2002). Om een dialoog over vakdidactiek te stimuleren was dus een gerichte interventie nodig. Een mogelijkheid was om de cases mee te geven aan de studenten, met de opdracht deze met hun mentor te bekijken. Dit idee voldeed tevens aan de randvoorwaarde van efficiency, omdat het informeren van mentoren kon plaatsvinden onafhankelijk van de beschikbaarheid van een opleidingsdocent.

Daarnaast zou de beschikbaarheid van rich media-cases in de opleidingsschool kunnen bijdragen aan een andere relatie tussen mentor en opleidingsdocent. De bestaande werkwijze, waarbij mentoren werden

geïnformeerd door een opleidingsdocent, legde het accent namelijk op de expertise van de opleidingsdocent; dit kon door mentoren als bevoogdend worden ervaren. Als er een dialoog plaatsvindt naar aanleiding van rich media-cases, dan worden mentoren op een meer indirecte manier geïnformeerd over de leerinhoud van het instituutscurriculum. Ook wordt op deze manier een beroep gedaan op de praktijkexpertise van de mentor (al speelde deze laatste overweging aanvankelijk een ondergeschikte rol).

Het idee voor de interventie werd als volgt uitgevoerd. De rich media-cases werden geïnstalleerd op een laptop en door studenten meegenomen naar hun opleidingsschool, met de opdracht deze met hun mentor te bespreken. Uit een schriftelijke evaluatie bleek dat de opleidingsscholen het gebaar waardeerden en dat mentoren de intentie uitspraken om de cases te bekijken. Echter, de cases werden niet bekeken, noch besproken met studenten. Tijdgebrek van mentoren was hiervoor de belangrijkste reden. Het is ook denkbaar dat de onbekendheid met het (ICT-)materiaal een belemmering vormde. Deze ervaring resulteerde in het voornemen om een meer sturende interventie te ontwerpen, met het doel een dialoog tussen student en mentor te entameren over vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum.

In de ervaring van de opleidingsdocent is sprake van een paradox: rich media-cases met praktijkvoorbeelden lijken bij uitstek geschikt om een brug te slaan tussen het instituutscurriculum en de onderwijspraktijk, maar het gebruik van deze cases in het instituutscurriculum blijkt niet te leiden tot toepassing van de hierin weergegeven didactische ideeën. De beschikbaarheid van dit materiaal in de opleidingsschool leidde niet tot de verwachte verandering. Toch is de verwachting dat rich media-cases een waardevolle rol kunnen spelen in het leerproces van studenten als zij in gesprek gaan met hun mentor over de inhoud van deze cases. Immers, door een dialoog over de praktijkvoorbeelden in rich media-cases krijgen mentoren een beeld van de vernieuwende vakdidactiek, waardoor zij studenten beter kunnen helpen om deze in praktijk te brengen.

Tijdens het onderzoek ontstond bij de opleidingsdocent als onderzoeker een andere kijk op het 'in praktijk brengen' van inzichten uit het instituutscurriculum en de rol van de kennis van mentoren in het leerproces van studenten. Ten eerste bleek dat bepaalde aspecten van de vakdidactiek beter dan verwacht aansloten bij de onderwijspraktijk van de mentoren; dat geldt voornamelijk voor de leerinhouden en leeractiviteiten in de rich media-cases. De achterliggende visie ('interactief taalonderwijs', Verhoeven & Aarnoutse, 1999) plaatste het taalonderwijs voor hen echter wel in een nieuw kader. Ten tweede ontstond bij de eerste evaluatie de indruk dat mentoren veel kennis hebben

van de specifieke situatie in hun groep, die van belang is voor de uitvoering van de didactiek. Dit leidde tot de vraag of en zo ja, op welke manier, de situatie- en contextgebonden kennis van mentoren een bijdrage levert aan het (beredeneerd) toepassen van de vakdidactiek door studenten.

Samengevat is er vanuit het perspectief van de opleidingsdocent behoefte aan een gerichte interventie, waarin rich media-cases worden ingezet om mentoren in de opleidingsschool te betrekken bij het leerproces van studenten, gericht op het (beredeneerd) toepassen van vakdidactische ideeën.

1.3 Theoretische positionering van het onderzoek

In deze paragraaf wordt het onderzoek in een wetenschappelijke context gepositioneerd. Eerst wordt een overzicht gegeven van onderzoek binnen de domeinen rich media-cases in de lerarenopleiding (§1.3.1) en leren van leraren in relatie tot curriculumvernieuwing (§1.3.2). Daarna wordt ingegaan op de samenhang tussen deze onderzoeksdomeinen en de problematiek in de praktische onderwijscontext OidS (§1.3.3). Een definiëring en nadere toelichting van de gebruikte begrippen, voor zover hier niet gegeven, volgt in hoofdstuk 2.

1.3.1 Onderzoek naar rich media-cases in de lerarenopleiding

Rich media-cases (ook wel aangeduid als '*multimedia-cases*') zijn video-beelden van realistische onderwijssituaties die in een digitale omgeving zijn verbonden met achtergrondinformatie in de vorm van tekst, beeld en/of geluid (cf. Van den Berg, Wallace, & Pedretti, 2008). Uit de internationale onderzoeksliteratuur over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding blijkt dat deze op verschillende manieren kunnen worden ingezet om de onderwijspraktijk toegankelijk te maken voor aanstaande leraren. Ten eerste bieden rich media-cases mogelijkheden tot analyse van lesgeven in de complexiteit van echte onderwijssituaties en ontwikkeling van kennis van (aanstaande) leraren (Sherin, 2004). Ten tweede leren aanstaande leraren hiermee om theoretische principes toe te passen in verschillende onderwijssituaties, die verder reiken dan de ervaringen in de stage (Derry, Siegel, Stampen, & de STEP Research Group, 2002). Ten derde ondersteunen rich media-cases aanstaande leraren bij het visualiseren van wat mogelijk en haalbaar is in de (beroeps)praktijk (Barnett-Clarke, 2001; Shulman, 1992). Samengevat ligt de didactische meerwaarde van rich media-cases dus in een betere aansluiting tussen instituutscurriculum en onderwijspraktijk; aanstaande leraren kunnen met behulp van rich media-

cases leren om onderwijssituaties en theoretische kennis te verbinden. In het vervolg van deze paragraaf wordt ingegaan op onderzoek en theorievorming op gebied van rich media-cases in de Nederlandse context.

Rich media-cases in de Nederlandse lerarenopleiding primair onderwijs

Om de implementatie van rich media en ICT in de Nederlandse lerarenopleiding te stimuleren, werd in 1996 door het Ministerie van OC&W een landelijke adviescommissie ingesteld (COMMITT, Committee On Multi Media In Teacher Training). Het adviesrapport (Plomp, Ten Brummelhuis, & Rapmund, 1996) leidde in 1997 tot een landelijk programma (PROMMITT, PROgram Multi Media In Teacher Training), gericht op innovatie van de lerarenopleiding door de inzet van rich media en ICT (Ten Brummelhuis & Drent, 1999). PROMMITT vormde de aanzet voor een drietal projecten gericht op de ontwikkeling van rich media-cases voor de lerarenopleiding primair onderwijs, namelijk MUST (zie Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000), MILE Rekenen (zie Dolk, Faes, Goffree, Hermsen, & Oonk, 1996) en MILE Nederlands (zie Bronkhorst et al., 2002). Deze projecten beogen (aanstaande) leraren te ondersteunen bij het in de praktijk brengen van innovatieve didactische inzichten voor een bepaald vakgebied, te weten ontdekkend leren binnen het vakgebied natuur en techniek (MUST), realistisch rekenonderwijs (MILE Rekenen) en interactief taalonderwijs (MILE Nederlands). De cases bestaan uit videobeelden van innovatieve praktijksituaties die in een digitale omgeving verbonden zijn aan andere media (tekst, audio, animaties) met achtergrondinformatie over de situatie in de video en aan een internetomgeving met algemene achtergrondinformatie en een discussieruimte. MUST, MILE Nederlands en MILE Rekenen verschillen in de wijze waarop de cases zijn geconstrueerd en de sturing die wordt gegeven aan het leren van studenten.

Uitgangspunten voor de constructie van MUST, MILE Nederlands en MILE Rekenen

De rich media-cases van MUST en MILE Nederlands tonen authentieke praktijkvoorbeelden van wat mogelijk en haalbaar is in de beroepspraktijk (cf. Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000; Bronkhorst et al., 2002). De visie van de makers sluit daarmee aan bij het gebruik van cases als praktijkvoorbeelden of exemplarische cases (Carter, 1999; Merseth, 1996), waarbij een relatie wordt gelegd tussen praktijkvoorbeelden en onderliggende theoretische inzichten. Bij het bestuderen staat de koppeling van de praktijk in de casus en de hieraan verbonden theoretische inzichten centraal. Het is niet de bedoeling dat de praktijkvoorbeelden klakkeloos worden nagevolgd; de videobeelden van authentieke praktijksituaties dienen vooral om het leerproces van studenten, vanuit een constructivistische visie op leren, te situeren in een realistische en relevante context (cf. Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000).

Het gebruik van authentieke praktijkvoorbeelden geeft aanstaande leraren een beeld van "*the complexity and subtlety of classroom teaching as it occurs in real time*" (Brophy, 2004, p. 287), maar stelt hen ook voor de lastige taak om de in de cases weergegeven praktijksituatie aan (verschillende) theoretische inzichten te verbinden. Het voeren van case-discussies kan aan deze koppeling een bijdrage leveren, omdat dit aanstaande leraren ondersteunt bij het ontwikkelen van metacognitieve en kritische denkvaardigheden (Levin, 1999) die nodig zijn voor professioneel handelen in de praktijk (cf. Korthagen, 2010). Het voeren van case-discussies onder leiding van een opleidingsdocent is geen gemeengoed in de Nederlandse lerarenopleiding. Voor de ondersteuning van het leerproces van studenten zijn inzichten over '*case based learning*' toegepast bij de constructie van de cases van MUST en MILE Nederlands.

Ten eerste is door beide projectgroepen gebruikgemaakt van inzichten uit de leertheorie van de '*anchored instruction*' (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, & Williams, 1990), ofwel verankerde instructie. Een anker, in dit geval een video, is een rijke probleemgeoriënteerde context, die functioneert als een '*macrocontext*' waarbinnen diverse concepten op een betekenisvolle manier met elkaar in verband gebracht kunnen worden (Bronkhorst et al., 2002). In MUST en MILE Nederlands vormen videofragmenten van realistische situaties een anker, dat uitnodigt tot nader onderzoek (met gebruikmaking van de informatiebronnen in de rich media-casus) en beoogt discussies te verdiepen en te versnellen, reflectie te bevorderen en kennis te integreren. Deze werkwijze sluit aan bij een constructivistische visie op leren, waarbij leren wordt opgevat als een actief proces van nieuwe kennis verbinden aan bestaande (voor)kennis.

Ten tweede wordt structuur geboden aan het leerproces van studenten (vgl. '*scaffolding*', Berk & Winsler, 1995) door de cases te voorzien van elementen die hulp bieden bij het observeren en analyseren van de situatie in de video. Bij MILE Nederlands gebeurt dat in de vorm van 'zie je dat?'-vragen en commentaar van leerlingen, leraren en studenten bij de videobeelden (Bronkhorst et al., 2002). Bij MUST is commentaar van verschillende deskundigen opgenomen, met het doel een 'cognitief conflict' op te roepen waardoor (aanstaande) leraren ervaren dat er voor de uitvoering van de gedemonstreerde vakdidactiek geen 'uniform recept' is (Blijleven, 2005).

Voor de inzet van de rich media-cases in de lerarenopleiding biedt de MUST-projectgroep ondersteuning in de vorm van een docentenhandleiding en workshops, vanuit de overweging dat er mogelijk verschillen bestaan tussen de in de cases gepresenteerde ideeën voor natuuronderwijs in de basisschool en de opvattingen van opleidingsdocenten (Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000). De projectgroep van MILE Nederlands biedt deze ondersteuning niet, omdat men de lerarenopleiding vrij wil laten in de wijze waarop de cases worden ingezet in het curriculum (Albers, Van Schooten, & Simmelink, 2007).

MILE Rekenen verschilt in een aantal opzichten van MUST en MILE Nederlands. Uitgangspunt bij de constructie van MILE Rekenen was het gebruik van '*full practice*', ofwel praktijksituaties in een authentieke setting die exemplarisch zijn voor realistisch rekenonderwijs in de basisschool, waarbij zowel leerlijnen als leerprocessen worden weergegeven (Oonk, 2009). Dit betreft video-opnames van volledige ('*real time*') lessen, opgeslagen in een digitaal archief. Het archief bevat daarnaast leerlingmateriaal en video-opnames gerelateerd aan een bepaalde videoles (interviews met de leerlingen; de voorbereiding en reflectie van de leraar; gesprekken van de leraar met ouders of collega's en teamvergaderingen). Deze videobeelden, onderverdeeld in fragmenten, zijn verbonden aan een zoekmachine met trefwoorden en korte beschrijvingen ('mini-stories'). Er wordt weinig sturing gegeven aan het leerproces van studenten bij het analyseren van de praktijksituaties in MILE Rekenen (cf. Oonk, 2009). De makers van MILE Rekenen baseren zich hierbij op de verwachting dat het onderzoeken van praktijksituaties door studenten vanuit een eigen leervraag bijdraagt aan de professionele ontwikkeling (cf. Oonk, 2009).

Onderzoek naar MUST, MILE Nederlands en MILE Rekenen

De projectgroepen voerden onderzoek uit naar het gebruik van MUST, MILE Nederlands en MILE Rekenen in het curriculum van de lerarenopleiding.

Uit een evaluatiestudie van het MUST-project (Van den Berg, Jansen, & Blijleven, 2004) blijkt dat studenten het werken met rich media-cases positief beoordelen, maar dat zij geneigd zijn om bij het bekijken van een casus snel te schakelen ('zappen') tussen de verschillende componenten van de casus zonder deze volledig te hebben bestudeerd. Vanuit een constructivistische visie op het leren van studenten was bij het ontwerp van de MUST-cases voor verschillende leerroutes gekozen (Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000), maar studenten bleken bij het bekijken van rich media-cases meer gerichte ondersteuning nodig te hebben. Deze conclusies vormden de aanzet voor een onderzoek van Blijleven (2005), waarin de ontwikkeling en evaluatie van een leertaak voor het bestuderen van een MUST-casus centraal stond. Blijleven concludeerde dat een gestructureerde leertaak (een analysetaak met opdrachten gerelateerd aan zowel theorie als praktijk) studenten aanzet tot het bestuderen van de casusinhoud, waardoor een koppeling wordt gerealiseerd van de theoretische kennis die is verwerkt in de casus en de onderwijspraktijk van het basisonderwijs. Ook door Van den Berg (2001) werd geconstateerd dat gerichte sturing (door een gestructureerde leertaak waaraan in tweetallen wordt gewerkt) studenten in staat stelt om informatie uit de casus te verwerken en te relateren aan hun ervaringen in de praktijk. Studenten bleken echter moeite te hebben met het kritisch reflecteren op hun

ervaringen in relatie tot de casus en het verbinden van praktijkvoorbeelden aan hogere niveaus van abstractie (Van den Berg, 2001). Bovendien bleven studenten bij het ontwerp en de uitvoering van een activiteit voor de eigen lespraktijk dicht bij de praktijkvoorbeelden uit de rich media-casus, waarvan zij de oppervlaktekenmerken overnamen (Van den Berg et al., 2004).

Uit onderzoek naar het gebruik van MILE Rekenen op de pabo kwam naar voren dat meer structurering ('scaffolding') van het leren van studenten noodzakelijk is en dat er gerichte ondersteuning nodig is voor het verbinden van theoretische inzichten aan de praktijk in MILE Rekenen (Oonk, 1999; cf. Oonk, 2009). Deze conclusies sluiten aan bij het onderzoek van de MUST-projectgroep. De behoefte aan meer inzicht in de wijze waarop aanstaande leraren theoretische inzichten en praktijk verbinden vormde de aanleiding voor een onderzoek van Oonk (2009). Hierin werd de vraag geadresseerd op welke wijze de integratie van de verschillende elementen van de kennisbasis (theoretische kennis én praktijkkennis) door studenten tot stand komt en hoe die integratie kan worden bevorderd. Oonk concludeerde dat het gebruik van aanvullende elementen bij MILE Rekenen (namelijk: een lijst met theoretische begrippen; onderzoek in de eigen lespraktijk; discussie; het schrijven van reflectieve notities) bijdraagt aan het verbinden van theoretische kennis en praktijk en leidt tot niveauverhoging in het gebruik van theorie (ofwel de ontwikkeling van 'met theorie verrijkte praktijkkennis' van studenten). De inbreng van de opleidingsdocent is daarbij cruciaal.

Evaluatieonderzoek over MILE Nederlands was voornamelijk gericht op de gebruikerswaardering en de praktische bruikbaarheid in het pabocurriculum. Op basis van vragenlijsten concludeerden Bronkhorst et al. (2002) dat studenten zich door de videofragmenten de praktijk beter kunnen voorstellen en op nieuwe lesideeën komen. Wat betreft de relatie tussen theorie en praktijk constateerden zij dat studenten terughoudender reageren op de vernieuwende didactiek in MILE Nederlands dan hun opleidingsdocenten en deze niet bespreken met hun mentor. Bronkhorst et al. verklaren dit uit het feit dat de rich media-cases niet beschikbaar zijn buiten de hogeschool.

1.3.2 Onderzoek naar leren van leraren in relatie tot curriculumvernieuwing

In deze paragraaf wordt onderzoek besproken over leren van leraren in relatie tot curriculumvernieuwing. Dit is een belangrijk thema van onderwijskundig onderzoek van de Universiteit Twente, gericht op systematisch ontwerpen, implementeren en evalueren van curricula in diverse onderwijscontexten.

Van den Akker (1988a, 1988b) onderzocht de relatie tussen het ontwerp en de implementatie van een curriculum gericht op de uitvoering van didactische vernieuwingen, te weten ontdekkend en onderzoekend natuuronderwijs in het basisonderwijs. De rol van de leraar, als lerende en in relatie tot leerprocessen van de leerlingen, stond hierbij centraal. Van den Akker verbond procedurele specificaties (schriftelijke handelingsaanwijzingen) aan innovatief curriculum-materiaal en toonde op basis van een veldexperiment aan dat deze interventie leraren ondersteunt bij een heldere beeldvorming, leidend tot een doeltreffende lesuitvoering (Van den Akker, 1988a). Hij concludeerde dat het voor succesvolle curriculumimplementatie essentieel is om leraren gericht te ondersteunen bij de lesuitvoering. Dit kan door de lesvoorbereiding te vereenvoudigen, ontbrekende voorkennis aan te vullen en de bewustwording van docenten te vergroten met betrekking tot hun begeleidende rol en de te verwachten leerresultaten van leerlingen (Van den Akker, 1988b). Concreet advies over de lesuitvoering kan op deze manier een aanzet geven tot een leerproces waarin leraren gedrag uitproberen dat aansluit bij hun 'zone van de naaste ontwikkeling'.

Onderzoek van Van den Berg (1996) verdiepte het inzicht in het gebruik van concrete schriftelijke handelingsaanwijzingen voor het lesgedrag van leraren. Van den Berg onderzocht het gebruik van innovatief curriculum-materiaal voor de professionalisering van leraren op het gebied van didactische vernieuwingen binnen natuuronderwijs in het basisonderwijs. De door Van den Akker (1988a, 1988b) geformuleerde inzichten werden toegepast in een ontwerp voor een nascholingscursus. Uit evaluatieonderzoek, gericht op het leerproces van leraren (attitude en lesgedrag), werd geconcludeerd dat leraren na het volgen van de nascholingscursus bereid en in staat zijn om een les uit te voeren waarin didactische vernieuwingen voor natuuronderwijs zijn verwerkt. Het gebruik van lesvoorstellen met concrete handelingsaanwijzingen in een nascholingscursus draagt volgens Van den Berg bij aan (een succesvol begin van) curriculumimplementatie. Immers, de lesvoorstellen vereenvoudigen de lesvoorbereiding, stimuleren leraren om nieuw gedrag uit te proberen en leiden tot een lesuitvoering die aansluit bij de vernieuwende aanpak van natuuronderwijs. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek betrof de mogelijke meerwaarde van ICT en visuele informatie voor het geven van handelingsaanwijzingen gerelateerd aan de individuele, specifieke context van leraren.

In het verlengde van deze aanbeveling zijn vanaf 2000 diverse onderzoeken uitgevoerd naar het gebruik van rich media-cases voor de implementatie van vakdidactische vernieuwingen in het basisonderwijs door (aanstaande) leraren. Zo beschrijven Van den Berg en Visscher-Voerman (2000) het ontwerp en de ontwikkeling van een prototype voor vernieuwend natuuronderwijs (MUST, zie

ook §1.3.1). In aansluiting hierop onderzoekt Blijleven (2005) de inzet van de MUST-cases in het opleidingscurriculum en de wijze waarop deze kunnen worden gebruikt om de relatie tussen theorie en praktijk te verbeteren (zie ook §1.3.1). Oonk (2009) adresseert een soortgelijke kwestie voor de inzet van MILE Rekenen in het opleidingscurriculum (zie §1.3.1). Uit beide studies blijkt dat rich media-cases succesvolle curriculumimplementatie door studenten kunnen stimuleren, mits hun leerproces meer gericht wordt aangestuurd. Williams (2004) komt tot soortgelijke bevindingen. Op basis van systematisch ontwerp en evaluatie van een rich media-casus voor het stimuleren van reflectie concludeert zij dat aanstaande leraren de gebeurtenissen in de casus verbinden aan eerdere ervaringen en dat de aanvullende informatie in de casus nauwelijks bijdraagt aan bijstelling van hun oorspronkelijke ideeën. Ook constateert zij dat het bestuderen van de casus (in het bijzonder de videocomponent) studenten stimuleert om voorbeelden uit de casus toe te passen in de praktijk. Williams suggereert dat een opleidingscurriculum waarin rich media-cases worden verbonden aan discussie- en reflectieactiviteiten een belangrijke voorwaarde is voor de uitvoering van de hierin getoonde ideeën.

In de volgende paragraaf wordt het raakvlak tussen onderzoek naar het gebruik van rich media-cases in de (Nederlandse) lerarenopleiding en onderzoek naar het leren van leraren in relatie tot curriculumvernieuwing nader verkend en gerelateerd aan de problematiek in de context OidS.

1.3.3 Onderzoek naar rich media-cases en het leren van leraren

OidS plaatst het leerproces van studenten in de praktijk van de basisschool, waarbij de verbinding tussen de onderwijspraktijk en kennisdomeinen van het leraarsberoep centraal staat. Rich media-cases lijken hieraan een bijdrage te kunnen leveren, in het bijzonder voor het verbinden van theoretische kennis uit het instituutcurriculum aan de onderwijspraktijk (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009). Als het leren van studenten wordt gesitueerd in de praktijk, dan vraagt dit behalve theoretische kennis ook situatie- en contextgebonden kennis. Er is echter nog nauwelijks inzicht in het gebruik van rich media-cases om studenten te ondersteunen bij het verbinden van hun handelen aan dit type kennis. Het onderzoek in dit proefschrift is gericht op het gebruik van rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding voor de verbinding tussen het handelen van de student en kennis van leraren. In het bijzonder wordt nagegaan welke bijdrage praktijkkennis van mentoren kan leveren aan het leren van de student. Deze gedachte wordt nader uitgewerkt op drie aspecten, namelijk de relaties tussen 1) rich media-cases en het leren van leraren, 2) het leren van leraren en praktijkkennis van mentoren en 3) rich media-cases en kennis van leraren.

De relatie tussen rich media-cases en het leren van leraren

Op basis van de hierboven beschreven theorie over rich media-cases en het leren van leraren kan het volgende worden geconcludeerd. De aandacht voor het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding is de laatste decennia onmiskenbaar toegenomen. De ontwikkeling van MILE Nederlands, MILE Rekenen en MUST, gericht op de verbinding van theoretische kennis en onderwijspraktijk, sluit aan bij internationaal onderzoek waarin de didactische meerwaarde van rich media-cases voor de lerarenopleiding wordt bepleit. Aanvankelijk waren de verwachtingen van de makers en de onderzoekers hooggespannen over de mogelijkheden van dit materiaal voor het opleiden en professionaliseren van leraren, in het bijzonder voor de implementatie van innovatieve didactische inzichten in de onderwijspraktijk in de basisschool. De aanname dat rich media-cases krachtig genoeg zijn om zelfstandig aan te zetten tot het leren van (aanstaande) leraren en tot het toepassen van de getoonde voorbeelden in de onderwijspraktijk blijkt echter onjuist. Klaarblijkelijk is het gebruik van rich media-cases voor de koppeling van theorie en praktijk gecompliceerder dan gedacht.

Uit onderzoek blijkt dat er meer aandacht nodig is voor de implementatie van rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding en gerichte structurering van het leerproces van aanstaande leraren (cf. Bencze, Hewitt, & Pedretti, 2001; Van den Berg, 2001; Van den Berg et al., 2004). Rich media-cases kunnen een bijdrage leveren aan een koppeling van de theorie uit het instituutscurriculum en de praktijk in de basisschool, mits hieraan een gerichte leertaak wordt verbonden, die de aandacht van de gebruikers richt op de casusinhoud, helpt om de casusinhoud te problematiseren en ideeën voor de praktijk genereert (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009). Ook een combinatie met discussie- en reflectieactiviteiten ('case-discussies') lijkt veelbelovend (cf. Oonk, 2009; Williams, 2004). Er is echter nog weinig inzicht in de manier waarop rich media-cases bijdragen aan leerprocessen van aanstaande leraren (cf. Van den Berg et al., 2008).

Kortom, vanuit de wetenschappelijke context is onderzoek naar het gebruik van rich media-cases voor het leren van leraren relevant. Tot nu toe ligt in het onderzoek naar rich media-cases in de context van de Nederlandse lerarenopleiding het zwaartepunt op het ontwerp en het gebruik van rich media-cases in het instituutscurriculum. Echter, als rich media-cases worden ingezet voor een betere koppeling van de theorie uit het instituutscurriculum en de praktijk in de basisschool, dan ligt het voor de hand om aandacht te besteden aan de bijdrage die het gebruik van rich media-cases kan leveren aan het leren van aanstaande leraren in de praktijk.

Ook vanuit de praktische onderwijscontext is de koppeling van theorie en praktijk van belang. Immers, vanuit de opleidingsvisie OidS is het noodzakelijk dat studenten leren hun onderwijspraktijk te verbinden aan kennisdomeinen van het leraarsberoep. Het onderzoek in dit proefschrift is gericht op de bijdrage die rich media-cases aan dit leerproces kunnen leveren.

De relatie tussen het leren van leraren en praktijkkennis van mentoren

In de besproken theorie over het leren van (aanstaande) leraren in relatie tot curriculumvernieuwing staat het leren handelen centraal. Echter, het leerproces van studenten betreft, naast leren *handelen* als leraar, ook leren *denken* als leraar. Zowel binnen onderwijskundig onderzoek als in het onderwijsveld worden (relaties tussen) de concepten 'kennis' en 'handelen' zeer verschillend ingevuld, wat leidt tot verschillende perspectieven op het leren van leraren (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Vanuit het perspectief '*knowledge for practice*' is er sprake van formele kennis, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, die leraren kunnen gebruiken bij het vormgeven of verbeteren van hun onderwijspraktijk; vanuit het perspectief '*knowledge in practice*' ontwikkelen leraren in de onderwijspraktijk eigen kennis, ofwel praktijkkennis (cf. '*practical knowledge*', '*craft knowledge*'); vanuit het perspectief '*knowledge of practice*' ontwikkelen leraren kennis door hun handelen (maar ook formele kennis en praktijkkennis van anderen) systematisch te onderzoeken. In dit proefschrift wordt een relatie gelegd tussen het leren van studenten en praktijkkennis van hun mentoren.

Praktijkkennis ('*knowledge-in-practice*') bestaat uit cognities die ten grondslag liggen aan het handelen van leraren (Verloop, 1992; Meijer, 1999; nadere definiëring volgt in hoofdstuk 2) en verschilt qua inhoud en structuur wezenlijk van de theoretische kennis (veelal gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek) die wordt aangeboden op het opleidingsinstituut (Meijer, 1999). Praktijkkennis is dus een belangrijk onderdeel van de kennisdomeinen van het leraarsberoep.

Aangezien praktijkkennis tot stand komt door (reflectie op) het handelen in de praktijk, hebben ervaren leraren in principe meer praktijkkennis dan studenten. Praktijkkennis van mentoren kan daarom een belangrijke kennisbron zijn voor studenten en bijdragen aan hun leerproces, onder andere voor het integreren van theorie en praktijk. Echter, vanwege het impliciete karakter van praktijkkennis en de vigerende rolopvattingen van mentoren is dit type kennis moeilijk toegankelijk voor studenten (Zanting, 2001). Er zijn dus gerichte interventies nodig om praktijkkennis van mentoren te ontsluiten. Zanting concludeerde dat de combinatie van een begrippenschema (ofwel '*concept map*') en een interview met aanvulzinnen studenten helpt om een deel van de

praktijkkennis van mentoren te leren kennen. De vraag of en hoe deze geëxpliciteerde praktijkkennis bijdraagt aan het leren van studenten is in de studie van Zanting nog niet beantwoord. Het onderzoek in dit proefschrift sluit hierbij aan en beoogt meer inzicht te verwerven in de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten. Rich media-cases worden daarbij inzet als instrument voor het eliciteren van praktijkkennis van mentoren.

Wat betreft de relatie die in dit onderzoek wordt gelegd tussen het leren van leraren en rich media-cases kan het volgende worden opgemerkt. Vanuit het perspectief '*knowledge for practice*' zijn cases met praktijkvoorbeelden primair een middel om de theoretische kennis uit het instituutscurriculum te visualiseren. In dit onderzoek worden rich media-cases in eerste instantie op deze manier ingezet, namelijk om vernieuwende vakdidactische inzichten te verduidelijken voor studenten en hun mentor. Tijdens het onderzoek verschoof het perspectief naar '*knowledge in practice*', waarbij rich media-cases worden ingezet om een dialoog te entameren waarin mentoren hun praktijkkennis inbrengen.

De relatie tussen rich media-cases en kennis van leraren

In dit onderzoek wordt een theoretisch kader gebruikt waarin inzichten over 'rich media-cases in de lerarenopleiding' en 'kennis van leraren' verbonden zijn. Dit verband wordt hier kort toegelicht en verder uitgewerkt in hoofdstuk 2.

Op grond van de besproken theorie kan de volgende redenering worden opgezet. Rich media-cases geven studenten een voorbeeld van de mogelijke of wenselijke praktijk. Het bekijken van deze praktijkvoorbeelden leidt echter niet automatisch tot leren (cf. Brophy, 2004). Het gebruik van een specifieke leertaak richt de aandacht van studenten op de casusinhoud en kan bijdragen aan de koppeling van de theorie uit het instituutscurriculum en de onderwijspraktijk (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009). Om praktijkvoorbeelden om te zetten in handelen hebben studenten echter niet alleen theoretische kennis nodig, maar ook kennis over de specifieke context van de groep, bijvoorbeeld over wat leerlingen op een bepaald moment met betrekking tot dit vakgebied wel of (nog) niet kunnen. Dergelijke contextgebonden, situatie-specifieke kennis is bij uitstek het kennisdomein van mentoren; deze praktijkkennis vormt dus een waardevolle kennisbron voor studenten (cf. Zanting, 2001).

In dit onderzoek wordt verondersteld dat praktijkkennis van mentoren een essentiële rol speelt bij het interpreteren van de praktijkvoorbeelden in rich media-cases met het oog op toepassing in een specifieke context. Deze veronderstelling is gebaseerd op de '*learn to notice*'-theorie (Van Es & Sherin, 2002, 2008), die beschrijft welke vaardigheden een rol spelen bij het opmerken

van kenmerken van een concrete onderwijssituatie die van belang zijn voor de interpretatie. Om de essentie van een onderwijssituatie (in een rich media-casus) te doorgronden en deze te kunnen verbinden aan meer algemene pedagogische en/of didactische principes en concepten, gebruiken leraren (voor)kennis. Studenten hebben vanwege hun beperkte ervaring nog weinig (voor)kennis, waardoor zij de essentie van een onderwijssituatie niet goed kunnen bepalen. Hun mentoren hebben op basis van hun onderwijservaring meer kennis ('praktijkkennis'), die kan bijdragen aan het duiden van een onderwijssituatie. Het probleem is dat dit type kennis zich bevindt in het hoofd van de mentor waardoor deze voor studenten niet direct toegankelijk is.

De verwachting is dat het bekijken van rich media-cases mentoren stimuleert om hun praktijkkennis in relatie tot de onderwijssituatie in de casus te expliciteren. Deze geëxpliciteerde praktijkkennis zal, zo is de verwachting, bijdragen aan het leren van studenten, in het bijzonder voor het verbinden van hun lespraktijk aan kennisdomeinen van het leraarsberoep. In dit onderzoek zal dan ook worden nagegaan of en hoe het gezamenlijk bestuderen van rich media-cases door student en mentor bijdraagt aan het leren van studenten. Het theoretische kader van het onderzoek wordt in hoofdstuk 2 nader uitgewerkt vanuit de genoemde perspectieven: a) kennis van leraren en b) het gebruik van rich media-cases voor het opleiden van leraren. De veronderstellingen in deze paragraaf zijn geformuleerd op basis van de onderzoeksliteratuur in hoofdstuk 2.

1.4 Doel en probleemstelling van het onderzoek

Vanuit de praktische onderwijscontext OldS is het doel van het onderzoek het ontwerpen van een interventie, waarin rich media-cases worden gebruikt om studenten te helpen handelen gebaseerd op kennisdomeinen van het leraarsberoep. Een belangrijk uitgangspunt bij de ontwikkeling van een interventie is, dat het leren van studenten wordt gesitueerd in de complexiteit van de onderwijspraktijk. Een consequentie hiervan is, dat de interactie tussen onderwijspraktijk en kennisdomeinen centraal staat in het leren van studenten.

Vanuit de lerarenopleiding is het wenselijk dat studenten leren om de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum beredeneerd toe te passen in hun lespraktijk. Voor studenten blijkt dit echter problematisch, vooral als de in de opleiding gepresenteerde opvattingen en beelden verschillen van de praktijk in hun stageschool (cf. Borko & Putnam, 1996). Rich media-cases, met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek, lijken hieraan een bijdrage te kunnen leveren omdat ze studenten voorbeelden geven van de

mogelijke praktijk (Barnett-Clarke, 2001; Shulman, 1992). Echter, het gebruik van rich media-cases in het instituutscurriculum en het toegankelijk maken van deze cases in de opleidingsschool resulteert niet in de toepassing van de hierin getoonde vakdidactische ideeën door studenten.

Kortom, vanuit de praktische onderwijscontext is er behoefte aan een interventie die studenten ondersteunt bij de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek. Vanwege de opleidingsvisie OidS zou deze interventie bovendien moeten leiden tot beredeneerd didactisch handelen. Dit houdt in dat studenten hun handelen in de praktijk verbinden aan kennis, namelijk theoretische kennis (ofwel propositionele kennis) uit het instituutscurriculum en situatie- en contextspecifieke kennis (ofwel praktijkkennis) die vooral het domein is van mentoren. In dit onderzoek ligt de nadruk op dit laatste.

In dit onderzoek wordt geëxploreerd op welke manier rich media-cases kunnen worden ingezet in de lerarenopleiding voor het stimuleren van een leerproces van studenten, waarin de relatie tussen onderwijspraktijk en kennisdomeinen van het leraarsberoep centraal staat. Voor het onderzoek kan de volgende centrale vraagstelling worden geformuleerd:

Hoe kunnen rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding worden ingezet voor de verbinding van theorie en praktijk?

Uit de centrale vraagstelling zijn de volgende onderzoeksvragen afgeleid:

- 1. Hoe kan het gebruik van rich media-cases bijdragen aan een leerproces van aanstaande leraren gericht op de toepassing van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum die vernieuwend zijn ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk?*
- 2. Wat is de praktische bruikbaarheid en de effectiviteit van een interventie waarin rich media-cases worden gebruikt voor een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student?*

De probleemstelling benadrukt de 'brugfunctie' van rich media-cases. De student staat voor de opgave om inzichten uit het instituutscurriculum in praktijk te brengen. De verwachting is dat rich media-cases hierbij een verbindende factor kunnen zijn, omdat deze een beeld geven van de mogelijke praktijk. Daarbij is van belang dat rich media-cases worden ingebed in een zorgvuldig ontworpen leertaak (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009). In dit onderzoek wordt hieraan nog een element toegevoegd, namelijk: de leeromgeving waarin rich media-cases worden ingezet. Hierin is de mentor een belangrijke actor. Op basis van de redenering in paragraaf 1.2.3 is de vooronderstelling dat het gezamenlijk bestuderen van rich media-cases door mentor en student (waarbij

de mentor praktijkkennis expliciteert) bijdraagt aan het leren van de student, in het bijzonder de toepassing van vernieuwende vakdidactiek. Deze vooronderstelling wordt onderzocht aan de hand van de onderzoeksvraag:

3. *Welke bijdrage levert de door de interventie geëntameerde dialoog tussen mentor en student aan het leren van de student?*

De onderzoeksvragen worden nader geconcretiseerd per onderzoeksfase.

De nadruk in dit onderzoek ligt op het leren van aanstaande leraren. Omdat dit bij OidS voor een belangrijk deel plaatsvindt in de praktijk van de basisschool, is er in dit onderzoek aandacht voor de rol die praktijkkennis van mentoren in dit leerproces speelt. Dit betekent dat mentoren worden beschouwd als een potentiële kennisbron voor de student. Dat deelname aan de interventie mogelijk leidt tot leren door de mentor (als mentor of als leraar) is vanuit de doelstellingen van OidS zeker waardevol, maar is geen vooraf gesteld doel van het onderzoek. Ook het leren van de leerlingen in de basisschool, hoe belangrijk ook, valt buiten het bestek van dit onderzoek. In dit verband is van belang, dat de uitvoering van de didactiek voor beginnende geletterdheid (de beoogde uitkomst van het leerproces van studenten) blijkt te leiden tot gewenste leerresultaten van leerlingen (cf. Droop et al., 2005).

Tot slot kan opgemerkt worden dat er vanwege het gebruik van een interventie voor het eliciteren van praktijkkennis een relatie bestaat met onderzoek naar kenmerken van praktijkkennis van ervaren leraren (cf. Meijer, 1999; Zanting, 2001). Het onderzoek heeft echter niet als doel om praktijkkennis van mentoren in kaart te brengen, maar om meer inzicht te genereren in de bijdrage van de praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten.

1.5 Onderzoekopzet

Het onderzoek in dit proefschrift is opgezet als ontwerponderzoek. In deze paragraaf wordt een toelichting gegeven bij deze methodologie en de toepassing hiervan in de onderzoekopzet. Ook wordt ingegaan op de verdiepende studie die is uitgevoerd.

1.5.1 Ontwerponderzoek

Ontwerponderzoek is gericht op het ontwikkelen van op onderzoek gebaseerde oplossingen voor complexe problemen in de onderwijspraktijk. Er is sprake van een tweeledig doel: enerzijds het systematisch ontwerpen en

evalueren van educatieve interventies (onderwijsleerstrategieën, programma's, materialen, producten en systemen) als oplossing voor een complex probleem in de onderwijspraktijk, en anderzijds het verwerven van kennis over kenmerken van die interventie en het ontwerpproces (Van den Akker, 1999; McKenney & Reeves, 2012). Karakteristiek voor ontwerponderzoek is (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006):

- toepassing van een interventie in een bestaande situatie in de werkelijkheid;
- iteratie van opeenvolgende cycli van analyse, ontwerp, evaluatie en revisie;
- betrokkenheid van gebruikers uit de praktijk bij verscheidene onderzoeksfasen of -activiteiten;
- procesgerichtheid, ofwel inzicht in de werking van de interventie;
- streven naar praktische bruikbaarheid voor gebruikers uit de praktijk;
- theoriegebruik, ter onderbouwing van het ontwerp, en theorievorming, op basis van systematische evaluatie.

Kortom, ontwerponderzoek betreft de ontwikkeling van een interventie, gebaseerd op criteria die worden afgeleid uit een praktische onderwijscontext en uit recente onderzoeksliteratuur, en de iteratieve evaluatie van de toepassing van deze interventie in een bepaalde context. Het gebruik van theorie is hierbij in principe eclectisch; elke theorie die iets waardevols zegt over het praktijkprobleem zou gebruikt kunnen worden. De cycli van analyse, ontwerp, evaluatie en bijstelling leiden tot een (steeds verder geoptimaliseerd) ontwerp en leveren daarnaast de input voor ontwerpprincipes.

Het ontwerponderzoek in dit proefschrift kan als volgt worden getypeerd.

Er wordt een interventie met rich media-cases ontworpen, gericht op het beredeneerd toepassen van vernieuwende vakdidactiek door studenten. Voor de ontwikkeling van deze interventie wordt gebruikgemaakt van theoretische inzichten over 'rich media-cases in de lerarenopleiding' en (in tweede instantie) over 'kennis van leraren'. Er worden ontwerpprincipes geformuleerd, ofwel op theorie gebaseerde veronderstellingen die ten grondslag liggen aan het ontwerp en worden weerlegd, gevalideerd of verfijnd op basis van onderzoeksbevindingen (McKenney & Reeves, 2012). De ontwerpprincipes in dit onderzoek hebben betrekking op het gebruik van rich media-cases voor het stimuleren van interactie tussen onderwijspraktijk en kennisdomeinen van het leraarsberoep.

De interventie wordt uitgevoerd, geëvalueerd en gereviseerd in drie cycli. In elke cyclus worden op systematische wijze data verzameld en geanalyseerd om te bepalen of de interventie bijdraagt aan het beoogde doel en om de interventie te optimaliseren tot de gerealiseerde situatie (zo goed mogelijk) aansluit bij de gewenste situatie vanuit de opleidingsvisie OidS. Daarnaast wordt geprobeerd inzicht te verkrijgen in de werking van de interventie door toepassing

van verschillende onderzoeksbenaderingen, zoals evaluatie-onderzoek en een gevalstudie. Er worden data gebruikt uit observatie, interviews en vragenlijsten die veelal op kwalitatieve wijze worden geanalyseerd. Door deze werkwijze wordt empirische onderbouwing verkregen voor ontwerpprincipes in relatie tot het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding.

1.5.2 Ontwerp en iteratieve evaluatie

Het ontwerponderzoek in dit proefschrift is gericht op het ontwerp en de iteratieve evaluatie van een interventie voor de context OidS.

De eerste fase van het onderzoek betreft de totstandkoming van het ontwerp. Ontwerpcriteria, afgeleid uit de praktische onderwijscontext en literatuur over rich media-cases in de lerarenopleiding, worden verwerkt in een globaal ontwerp, dat wordt uitgewerkt in een concrete interventie (ingebod in een onderwijsarrangement). De kern van het ontwerp bestaat uit de inzet van (bestaande) rich media-cases over vernieuwende vakdidactiek, met het doel een dialoog te entameren tussen mentor en student over deze vernieuwende inzichten, gericht op de lesuitvoering door de student in de stagegroep.

In de tweede onderzoeksfase wordt de interventie in drie opeenvolgende studie jaren (tussen 2003 en 2006) uitgevoerd, geëvalueerd en gereviseerd. In de eerste cyclus staat het ontwerp perspectief centraal. De interventie wordt door een kleine groep beoogde gebruikers uitgetoetst (micro-evaluatie). Om de levensvatbaarheid van de interventie te bepalen wordt nagegaan of deze bijdraagt aan het beoogde doel, namelijk de bespreking en uitvoering van vernieuwende vakdidactiek. Ook de relevantie en de uitvoerbaarheid van de interventie in de praktische context worden bepaald. In de tweede en de derde cyclus staat het gebruikersperspectief centraal. De (aangepaste) interventie wordt uitgevoerd en geëvalueerd in de praktische onderwijscontext (try-out). De evaluatie is gericht op de praktische bruikbaarheid van de interventie en een indicatie van de leereffecten voor de student.

1.5.3 Een verdiepende studie

De onderzoeksresultaten in de tweede onderzoeksfase gaven aanleiding tot verandering van inzicht over het gebruik van rich media-cases. In eerste instantie werden de rich media-cases ingezet als exemplarische cases die vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum illustreren en studenten (en mentoren) een beeld geven van de (door de opleiding gewenste) onderwijspraktijk. Vanuit dit perspectief staat de autoriteit van de informatie in de casus voorop. De drie onderzoekscycli gaven aanleiding tot de veronderstelling dat de kennis en ondervinding van mentoren een

essentiële rol speelt bij de interpretatie van de cases en het maken van een lesontwerp. Dit gaf een andere kijk op het gebruik van rich media-cases, waarbij meer waarde werd toegekend aan de praktijkervaring en het perspectief van de mentor dan aan de inhoud van de casus. Deze verandering leidde tot de vraag welke rol de praktijkkennis van de mentor speelt in de door de interventie geëntameerde dialoog. Daarom werd in de derde onderzoeksfase een meervoudige gevalsstudie uitgevoerd naar de rol die praktijkkennis van mentoren speelt in de transformatie van de informatie uit rich media-cases naar de lespraktijk van de student.

1.6 Vooruitblik op het proefschrift

Het onderzoek in dit proefschrift bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt gerapporteerd over de drie opeenvolgende cycli van ontwerp, implementatie, evaluatie en revisie. In het tweede deel wordt verslag gedaan van een verdiepende studie naar het proces van gezamenlijke lesvoorbereiding en de leeropbrengsten voor de student. Het proefschrift bestaat uit 6 hoofdstukken.

In hoofdstuk 2 worden de theoretische kaders die centraal staan in het onderzoek beschreven. Er wordt een overzicht gegeven van de inzichten uit de onderzoeksliteratuur over kennis van leraren en het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Dit resulteert in de formulering van een ontwerpprincipe dat ten grondslag ligt aan de interventie.

In hoofdstuk 3 wordt de eerste onderzoekscyclus beschreven (studie 1). In het eerste deel van het hoofdstuk wordt ingegaan op de totstandkoming van een ontwerp, dat wordt vertaald in een concreet onderwijsarrangement voor de context OidS. Het tweede deel van het hoofdstuk betreft een kleinschalige evaluatie van de levensvatbaarheid van het ontwerp.

In hoofdstuk 4 wordt gerapporteerd over de tweede en de derde onderzoekscyclus (studie 2 en 3), waarin de bijgestelde interventie wordt geïmplementeerd in het curriculum OidS en wordt geëvalueerd met een grotere groep gebruikers.

In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van een verdiepende studie naar de werking van de interventie (studie 4). Dit betreft een meervoudige gevalsstudie naar de praktijkkennis die mentoren inbrengen in een dialoog naar aanleiding van rich media-cases en de bijdrage die dit levert aan het leren van studenten. Ook wordt de ontwikkeling van een instrument voor het coderen van de praktijkkennis van mentoren toegelicht.

In hoofdstuk 6 worden de conclusies uit de studies in dit proefschrift samengevat en bediscussieerd. Ook worden aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek en voor de opleidingspraktijk met betrekking tot het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding.

HOOFDSTUK 2

Rich media-cases en praktijkkennis van leraren

In dit onderzoek wordt een relatie gelegd tussen het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding en praktijkkennis van leraren. De samenhang tussen deze theoretische kaders wordt in dit hoofdstuk geëxploreerd en in verband gebracht met het leren van aanstaande leraren. Dit resulteert in een theoretisch uitgangspunt voor het ontwerp, namelijk het belang van een dialoog over rich media-cases waarin mentoren hun praktijkkennis expliciteren.

2.1 Inleiding

Van oudsher leren aanstaande leraren (studenten) professioneel handelen in de onderwijspraktijk onder begeleiding van ervaren leraren (mentoren). Recente opleidingscurricula, die het leren van aanstaande leraren situeren in de praktijk, vragen van studenten dat zij hun handelen in de praktijk expliciet verbinden aan de kennisbasis van het leraarsberoep. Lerarenopleiders (inclusief mentoren) staan dus voor de uitdaging om de interactie tussen handelen en kennis te stimuleren. In dit hoofdstuk worden de theoretische kaders beschreven die centraal staan in het onderzoek, namelijk over a) kennis van leraren (in het bijzonder het belang van praktijkkennis van mentoren voor het leren van aanstaande leraren) en b) het gebruik van rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding (in het bijzonder de relatie tussen rich media-cases en het leren van aanstaande leraren).

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In het eerste deel wordt ingegaan op het belang van de kennis van mentoren voor het leren van aanstaande leraren. Daartoe wordt het begrip 'praktijkkennis' gepositioneerd ten opzichte van de kennisbasis van het leraarsberoep (§2.2) en nader uiteengezet (§2.3). Om zicht te krijgen op de waarde van praktijkkennis van mentoren als kennisbron voor studenten, worden de verschillen in praktijkkennis van aanstaande en ervaren leraren en de totstandkoming van praktijkkennis van

leraren toegelicht (§2.4). Aansluitend komen de belemmeringen en mogelijkheden voor het ontsluiten van deze kennisbron voor aanstaande leraren aan de orde (§2.5). In het tweede deel staat de relatie centraal tussen rich media-cases en het leren van aanstaande leraren. Na definiëring van het begrip 'rich media-casus' (§2.6) en de bespreking van het didactisch gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding (§2.7), wordt ingegaan op de relatie tussen rich media-cases en het leren van aanstaande leraren, in het bijzonder de mogelijke rol van praktijkkennis van mentoren bij het didactisch gebruik van videobeelden van de praktijk (§2.8). In de afsluitende paragraaf (§2.9) worden theoretische uitgangspunten geformuleerd voor het gebruik van rich media-cases om aanstaande leraren te ondersteunen bij het verbinden van de theoretische inzichten uit het instituutscurriculum en de onderwijspraktijk.

2.2 De kennisbasis van het leraarsberoep

De kennisbasis van het leraarsberoep bestaat uit beroepsgerelateerde inzichten die in potentie interessant zijn voor de werkzaamheden van de leraar (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001). Volgens Shulman (1987), die het fundament legt voor '*the knowledge base for teaching*', hebben deze inzichten betrekking op verschillende aspecten van het leraarsberoep. Voortbouwend op Shulman (1986, 1987) verdelen Borko en Putnam (1996) de kennisbasis van het leraarsberoep inhoudelijk in drie categorieën, die zij vervolgens verder onderverdelen.

De eerste categorie '*general pedagogical knowledge and beliefs*', ofwel algemeen pedagogisch-didactische kennis en opvattingen, omvat vak-overstijgende kennis en opvattingen over lesgeven, leren en leerlingen, zoals:

- a. klassenmanagement, d.i. kennis van strategieën voor organisatie en orde;
- b. instructiestrategieën, d.i. kennis van strategieën voor lesopbouw en een repertoire van strategieën en routines voor interactie met leerlingen en voor het meedoen en de betrokkenheid van leerlingen;
beide zijn sterk verweven met:
- c. kennis en opvattingen over leerprocessen van leerlingen en hoe leraren deze cognitieve processen bij leerlingen kunnen bevorderen.

De tweede categorie '*subject matter knowledge and beliefs*', ofwel vakinhoudelijke kennis en opvattingen, omvat kennis over de inhoud van een bepaald vakgebied (feiten, kernbegrippen, procedures) en opvattingen over dit vakgebied. Ook kennis over de manier waarop de kennis in een vakgebied is georganiseerd en inhoudelijk samenhangt én de manier waarop de kennis in een vakgebied tot stand komt maken deel uit van deze categorie.

In de derde categorie '*pedagogical content knowledge and beliefs*', ofwel didactische kennis en opvattingen gerelateerd aan een bepaald vak(gebied), zijn vakinhoudelijke elementen en algemeen pedagogisch-didactische kennis en opvattingen met elkaar verbonden. Deze categorie omvat vier centrale componenten (gebaseerd op Grossman, 1990):

- a. de overkoepelende opvatting van de leraar over de doelen van het onderwijzen van bepaalde lesstof;
- b. kennis van leerprocessen van leerlingen in een bepaald vakgebied of specifiek domein;
- c. kennis van het curriculum en curriculummateriaal, d.i. de ordening van de leerstof binnen een leerjaar en over verschillende leerjaren en het daarvoor beschikbare lesmateriaal;
- d. kennis van strategieën en representaties om bepaalde onderwerpen te onderwijzen, d.i. modellen, voorbeelden, metaforen, simulaties of demonstraties die leraren kunnen gebruiken om de lesstof voor leerlingen te verduidelijken.

Deze categorie, die een centraal begrip vormt in de opvattingen van Shulman (1986) over kennis van leraren, wordt in paragraaf 2.2 nader besproken.

Uit dit overzicht blijkt dat kennis over leerlingen wordt opgevat als een onderdeel van alle categorieën, omdat deze kennis hiermee sterk is verweven.

Waar bevindt zich de kennisbasis van het leraarsberoep? In wetenschappelijke publicaties, maar ook in studieboeken en curricula van lerarenopleidingen, is een deel van de kennisbasis van het leraarsberoep vastgelegd. De kennisbasis van het leraarsberoep is dus deels 'neergeslagen' in documenten, waardoor deze publiek toegankelijk is als 'kennis-voor-leraren' (vgl. '*knowledge for teachers*', Fenstermacher, 1994). Binnen de lerarenopleiding primair onderwijs zijn de algemeen pedagogisch-didactische, vakinhoudelijke en vakdidactische kennis uit het instituutcurriculum te beschouwen als onderdeel van deze kennis-voor-leraren. De geformaliseerde, gecodificeerde kennis uit het instituutcurriculum is tot stand gekomen op basis van wetenschappelijk onderzoek en theorievorming (Lowyck & Verloop, 2003). In dit onderzoek wordt dit deel van de kennisbasis van het leraarsberoep ook wel aangeduid met de begrippen 'theoretische kennis' of 'propositionele kennis'.

De kennisbasis van het leraarsberoep is echter niet in zijn geheel in documenten vastgelegd, maar bevindt zich voor een belangrijk deel in het hoofd van individuele leraren. Deze 'kennis-van-leraren' (vgl. '*knowledge of teachers*', Fenstermacher, 1994) bestaat uit inzichten die leraren zelf, op basis van allerlei interne en externe invloeden en bronnen en gefilterd door de eigen ervaring, hebben gegenereerd in de praktijk (Verloop & Kessels, 2006). Omdat

deze kennis-van-leraren is opgeslagen in het hoofd van individuele leraren is deze, in tegenstelling tot kennis-voor-leraren, niet voor iedereen toegankelijk. Borko en Putnam (1996) benadrukken dat hun indeling niet moet worden gezien als de afspiegeling van 'het hoofd van de leraar' waarin kennis zou zijn opgeslagen in aparte categorieën, maar dat verschillende kenniscategorieën in het hoofd van de leraar op een complexe manier met elkaar verweven zijn.

In dit proefschrift speelt kennis-van-leraren een belangrijke rol. In de volgende paragraaf wordt daarom ingegaan op de kenmerken van kennis die leraren in de praktijk ontwikkelen, ook wel aangeduid als 'praktijkkennis'.

2.3 Praktijkkennis

Praktijkkennis bestaat uit een uitgebreid repertoire aan kennis en opvattingen dat is ontstaan en ontwikkeld door (reflectie) op ervaringen in de praktijk (Meijer, Zanting, & Verloop, 2001). Het is te beschouwen als *"een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot het onderwijzen dat een docent opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaring"* (Van Driel & Verloop, 1998, p. 225). Leraren ontwikkelen hun praktijkkennis vooral door werkervaring in een bepaalde omgeving (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Praktijkkennis is daarom (Meijer, 1999; Meijer, Verloop, & Beijaard, 2000):

- gebaseerd op (reflecties op) ervaringen in de praktijk, ofwel praktijkkennis komt voort uit en ontwikkelt zich door onderwijservaring;
- contextgebonden en domeinspecifiek, ofwel gerelateerd aan een bepaalde klassensituatie en een bepaald vak(gebied);
- persoonlijk, dat wil zeggen dat de praktijkkennis van een leraar in zekere mate uniek is;
- voornamelijk 'tacit', dat wil zeggen dat leraren deze kennis gewoonlijk niet expliciteren maar 'stilzwijgend' gebruiken.

Hoewel praktijkkennis wordt ontwikkeld in de onderwijspraktijk, kunnen hierin ook theoretische elementen (uit instituutscurricula of professionaliserings trajecten) worden geïntegreerd (Van Driel & Verloop, 1998; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003).

Praktijkkennis van leraren heeft betrekking op het professioneel handelen van een leraar in praktijksituaties (Verloop, 1992); het is *"the knowledge teachers have of classroom situations and the practical dilemmas they face in carrying out purposeful action in these settings"* (Carter, 1990, p. 299). Deze verbondenheid met het handelen van leraren is de essentie van praktijkkennis.

Omdat praktijkkennis van leraren zich als het ware bevindt 'in' het handelen van leraren, kan deze ook het best beschreven worden aan de hand van een praktijksituatie waarin de leraar deze gebruikt. Bijvoorbeeld, tijdens het lesgeven is de praktijkkennis van leraren op de achtergrond voortdurend aanwezig, vaak onbewust, waardoor leraren in staat zijn om in een fractie van een seconde beslissingen over hun handelen te nemen (vgl. '*reflection-in-action*', Schön, 1983, 1987). Kenmerkend voor deze '*split-second thoughts*' is, dat deze gedachten vrijwel onbewust ('*tacit*') zijn en het lesgeven van de leraar direct beïnvloeden (Meijer & Verloop, 2001). Bij onverwachte situaties in de onderwijspraktijk wordt praktijkkennis door leraren vaak meer bewust gebruikt (vgl. '*reflection-on-action*', Schön, 1983, 1987). Ook bij het voorbereiden van een les gebruiken leraren hun praktijkkennis. Tijdens de lesvoorbereiding spelen (meer of minder expliciete) kennis en opvattingen over verschillende aspecten van de onderwijssituatie een rol, zoals kennis van de te behalen doelen (wat wil ik met deze les precies bereiken?), kennis van het leerproces van de leerlingen (wie zijn hier al aan toe?), kennis van instructietechnieken (hoe kan ik dat het beste uitleggen?) en kennis van contextuele zaken zoals het moment van de dag (voor of na de pauze?), enzovoorts (Meijer et al., 2001).

Praktijkkennis bestaat uit cognities van leraren die ten grondslag liggen aan hun professioneel handelen (Meijer, 1999) en die van invloed zijn op het handelen van de docent in lessituaties, zowel tijdens de voorbereiding, de uitvoering als de terugblik hierop (Zanting, 2001). Deze cognities kunnen variëren van bewuste opvattingen tot minder bewuste intuïties. Praktijkkennis kan worden opgevat als een geheel van kennis, opvattingen en interactieve cognities (Meijer, 1999; Meijer, Verloop, & Beijaard, 2002), waarbij deze elementen niet allemaal in even sterke mate verbonden zijn aan het handelen van leraren. Zo zijn interactieve cognities ('*interactive cognitions*', Meijer, 1999) bewuste of onbewuste gedachten van leraren tijdens het lesgeven, die als het ware deel uitmaken van het handelen (vgl. '*reflection-in-action*', Schön, 1983, 1987). Kennis en opvattingen daarentegen vormen als geheel van ideeën en theorieën over onderwijs (Meijer, 1999) een referentiekader of 'lens' voor de waarneming van de onderwijspraktijk, als er wordt nagedacht over een activiteit, meestal voorafgaand of na afloop van een activiteit (vgl. '*reflection-on-action*', Schön, 1983, 1987). In dat laatste geval is kennis niet geïncorporeerd in het handelen, maar "*door na te denken over het handelen wordt kunnen in kennis omgezet, of beter nog: wordt het kunnen via de daarbij naar 'boven gehaalde' kennis gereconstrueerd*" (Pols, 2009, p. 29). Leraren zijn zich de ene keer meer bewust van hun kennis en opvattingen dan de andere keer. Omdat praktijkkennis van leraren bestaat uit meer of minder bewuste cognities die zich

in meer of mindere mate bevinden 'in' het handelen van leraren, is het lastig om deze kennis expliciet te maken; praktijkkennis is een vorm van 'stilzwijgende' kennis, of anders gezegd: impliciet weten (Pols, 2009).

Vanwege het contextgebonden en domeinspecifieke karakter van praktijkkennis zijn cognities van leraren verbonden met bepaalde (en diverse) klassensituaties en een bepaald vak(gebied). Vanuit de Nederlandse lerarenopleiding zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd om praktijkkennis van leraren in een specifieke context met betrekking tot een specifiek vak of vakgebied in kaart te brengen (bijvoorbeeld Meijer, 1999; Van Driel, Verloop, & de Vos, 1998). Deze benadering bouwt voort op het gedachtegoed van Shulman (1986, 1987), dat leraren specifieke kennis hebben die essentieel is voor het onderwijzen, namelijk '*pedagogical content knowledge*' (PCK). Shulman beschouwt PCK als een '*special amalgam*', waarin vakinhoudelijke kennis en algemeen pedagogisch-didactische kennis onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Het gaat bij PCK dus "*om inzicht in de manier waarop leerlingen vakinhoudelijke zaken begrijpen (of niet!), en om kennis van doceeractiviteiten waarmee dit bevorderd kan worden*" (Van Driel, 2008, p.10). Essentieel voor PCK is dat leraren juist door praktijkervaring inzicht verwerven in de doceeractiviteiten die bij een bepaald onderwerp, op een bepaald moment in een specifieke situatie het beste aansluiten bij de leerproblemen en -mogelijkheden van hun leerlingen.

In dit onderzoek gaat het om praktijkkennis van mentoren met betrekking tot het vakgebied beginnende geletterdheid in de context kleuteronderwijs. Hiermee wordt aangesloten bij de visie van Van Driel et al. (1998), waarin PCK wordt beschouwd als een specifiek soort praktijkkennis, gerelateerd aan het onderwijzen van een bepaald vak(gebied). Verschillende soorten kennis zijn hierin onderling verbonden (cf. Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999). Van Driel et al. onderscheiden zeven categorieën praktijkkennis: a) vakinhoudelijke kennis, b) algemeen pedagogisch-didactische kennis, c) kennis over leren en begripsvorming van leerlingen, d) kennis over doelen, e) kennis over het curriculum, f) kennis over instructie en g) contextkennis. Deze categorieën kunnen nader worden gespecificeerd en verfijnd om praktijkkennis van leraren voor specifieke contexten en vakgebieden te beschrijven (cf. Meijer, 1999).

Praktijkkennis wordt in dit onderzoek gedefinieerd als: het geheel van (meer of minder bewuste) cognities van leraren, die direct verbonden zijn aan en van invloed zijn op het handelen van leraren in authentieke beroepssituaties, zowel tijdens de voorbereiding, de uitvoering, als de terugblik op dit handelen, gerelateerd aan een specifiek(e) context en vak(gebied).

2.4 Praktijkkennis van mentoren als kennisbron

In een opleidingscurriculum waarin het leren van aanstaande leraren wordt gesitueerd in de praktijk, hebben mentoren, meer dan voorheen, een sleutelrol in het opleiden van leraren. De veronderstelling is dat aanstaande leraren kunnen leren van hun mentoren, die immers meer ervaring hebben als leraar. Vanuit het perspectief van recente opleidingsmodellen waarin de verbinding tussen kennisbasis en professioneel handelen centraal staat, vertegenwoordigt de praktijkkennis van mentoren een deel van deze kennisbasis. In deze paragraaf wordt besproken welke waarde praktijkkennis van mentoren kan hebben als 'kennisbron' voor aanstaande leraren.

Praktijkkennis van ervaren leraren is potentieel leerzaam voor aanstaande leraren. Als mentoren hun praktijkkennis expliciteren, dan kan die op verschillende manieren waardevol zijn voor het leren lesgeven (Zanting, 2001; Zanting et al., 2003; Zanting, Verloop, Vermunt, & Van Driel, 1998):

1. Mentoren kunnen een bron van informatie zijn met betrekking tot onderwerpen die voor aanstaande leraren nieuw en van direct belang zijn: praktijkkennis van mentoren bevat ervaringskennis die meestal niet gedocumenteerd is, maar van direct belang is voor het lesgeven;
2. Expliciteren van praktijkkennis door mentoren in combinatie met observaties van de lespraktijk van de mentor kan een toegevoegde waarde hebben: aanstaande leraren kunnen het lesgeven van hun mentor beter begrijpen als zij de onderliggende cognities kennen en zij vergroten daardoor hun inzicht in de aard van het lesgeven in het algemeen.
3. Aanstaande leraren kunnen de begeleiding door en feedback van hun mentor beter begrijpen als zij de onderliggende cognities kennen. Immers, zowel lesgeven als begeleiding zijn geworteld in opvattingen van de mentor.
4. Expliciteren van praktijkkennis door mentoren is een belangrijke voorwaarde voor de integratie van theorie en praktijk. Als aanstaande leraren hun vooronderstellingen kunnen vergelijken met de praktijkkennis van hun mentor en de onderwijstheorieën van de opleiding, dan kan dit bijdragen aan het theoretiseren van de praktijk ('*theorizing practice*') of het verbijzonderen van theorie ('*particularizing theory*').

In het kader van dit onderzoek is vooral het laatste punt van belang. Met 'integratie van theorie en praktijk' wordt verwezen naar een leerproces van aanstaande leraren waarin sprake is van interactie tussen verschillende soorten kennis (praktijkkennis van mentoren en theoretische kennis uit het opleidingscurriculum) en de onderwijspraktijk. Een dergelijk leerproces sluit aan bij het werk van Schön (1983, 1987), waarin wordt betoogd dat alleen

observatie van het professioneel handelen van een expert onvoldoende is voor het leren van een beroep waarin complexe taken worden uitgevoerd; experts moeten als '*reflective practitioner*' in staat zijn om denkprocessen te expliciteren die ten grondslag liggen aan het waarneembare handelen in de beroepspraktijk. Deze denkprocessen kunnen direct verbonden zijn met het handelen in een beroepssituatie op het moment zelf ('*reflection-in-action*') of kunnen plaatsvinden bij het terugkijken op een bepaalde handeling in een beroepssituatie ('*reflection-on-action*'). Om aanstaande leraren te begeleiden bij het leren van het leraarsberoep wordt van mentoren dus geen begeleiding volgens het traditionele meester-gezel-model gevraagd ('de kunst afkijken'), maar een vorm van begeleiden waarin zij aanstaande leraren 'leren denken als professional' door hen expliciet inzicht te geven in de denkprocessen die verbonden zijn met het professioneel handelen (vgl. '*cognitive apprenticeship*', Collins, Brown, & Newman, 1989). Dat betekent dat het expliciteren van praktijkkennis door mentoren aanstaande leraren kan helpen bij het verbinden van professioneel handelen en kennis van het leraarsberoep.

Om te leren denken als professional zijn aanstaande leraren aangewezen op mentoren, die immers al ervaring hebben als leraar. Om zicht te krijgen op de bijdrage die praktijkkennis van mentoren kan leveren aan het leren van studenten wordt besproken waarin praktijkkennis van aanstaande en ervaren leraren verschilt (§2.4.1) en hoe praktijkkennis van leraren tot stand komt (§2.4.2).

2.4.1 Praktijkkennis van aanstaande en ervaren leraren

Omdat praktijkkennis tot stand komt door (reflectie op) onderwijservaring, is praktijkkennis van aanstaande leraren per definitie minder ontwikkeld dan praktijkkennis van ervaren leraren. De praktijkkennis van aanstaande leraren is volop in ontwikkeling. Bij aanvang van de opleiding is deze vooral gebaseerd op het eigen onderwijsverleden en gedurende de opleiding ontwikkelen studenten hun praktijkkennis voornamelijk door ervaringen tijdens de stage.

Vanwege het persoonlijke en contextgebonden karakter van praktijkkennis kunnen er (grote) verschillen bestaan in de praktijkkennis van ervaren leraren. Immers, hun praktijkkennis is gebaseerd op onderwijservaring met (al dan niet) verschillende scholen, groepen, situaties enzovoorts. Volgens Meijer (1999) zijn er drie typen praktijkkennis van leraren te onderscheiden, waarbij de focus ligt op I) het vak, II) de leerlingen, of III) de leerprocessen en begripsvorming van leerlingen. Van 'rijke' praktijkkennis is volgens Meijer sprake als praktijkkennis veel inhoudelijke variëteit kent, ofwel als alle inhoudelijke kennis categorieën (zie §2.1) hierin vertegenwoordigd zijn; dit is bijvoorbeeld het geval bij type III.

Als bepaalde categorieën niet vertegenwoordigd zijn, dan is er volgens Meijer sprake van beperkte praktijkkennis.

De typologie van Meijer heeft raakvlakken met onderzoek naar 'expert-leraren' of 'excellente leraren', waaruit blijkt dat excellente leraren diepere en rijkere kennisstructuren ('*deeper representations*') hebben dan beginnende en ervaren leraren (Hattie, 2003; zie ook Verloop, 1992). Excellente leraren hebben niet alleen meer kennis over lesgeven en leren, maar deze kennis wordt door hen anders georganiseerd en gebruikt: het is geïntegreerde kennis. Vanwege deze meer geïntegreerde kennis excelleren deze leraren in bepaalde aspecten van het leraarsberoep, zoals: situaties relateren aan principes uit hun interne kennisstructuren, sequenties in een situatie herkennen, relevante informatie voor instructie detecteren en voorspellingen doen (Hattie, 2003).

Kortom, praktijkervaring draagt bij aan de ontwikkeling van praktijkkennis maar leidt niet zonder meer tot 'rijke' praktijkkennis. Dat impliceert dat niet alleen de reikwijdte van de praktijkervaring een factor is die (al dan niet) bijdraagt aan de vorming van 'rijke' praktijkkennis, maar dat reflectie hierbij een bepalende factor is. Wat gebeurt er bij de reflectie van leraren op hun onderwijspraktijk: is het mogelijk dat deze reflectie bij de ene leraar tot 'rijkere' praktijkkennis leidt dan bij de andere? Het model van Korthagen en Kessels (1999) kan worden gebruikt om deze vraag te beantwoorden: de hierin onderscheiden niveaus in het leerproces van leraren kunnen worden geïnterpreteerd als een weergave van de totstandkoming van praktijkkennis. Hieronder wordt ingegaan op het model en hoe dit de totstandkoming van praktijkkennis beschrijft.

2.4.2 Een model voor de totstandkoming van praktijkkennis

Korthagen en Kessels (1999) onderscheiden in de context van de lerarenopleiding twee vormen van 'theorie', die ze verbinden aan de begrippen '*episteme*' en '*phronesis*'. Als opleidingsdocenten epistemologische kennis (episteme) aanbieden, dan gebruiken zij algemene concepten, toepasbaar in zeer diverse situaties. Deze kennis is gebaseerd op onderzoek en kan worden gekarakteriseerd als 'theorie met een grote T' (vgl. theoretische kennis, §2.1). Dit type kennis staat volgens Korthagen en Kessels centraal in de traditionele opleidingsvisie. Daarnaast hebben aanstaande leraren een type kennis nodig dat wordt aangeduid met de term *phronesis*, ofwel '*theorie met een kleine t*'. *Phronesis* is situatie-specifieke kennis, gerelateerd aan de context waarin leraren een probleem tegenkomen en die hun al bestaande subjectieve perceptie van voor hen belangrijke situaties een stap verder brengt. Episteme ('theorie met een grote T') kan worden verbonden aan verschillende situaties en helpt aanstaande

leraren om van verschillende situaties iets te weten, terwijl phronesis ('theorie met een kleine t') hen helpt om in een specifieke situatie meer op te merken en te komen tot handelen. Phronesis verwijst naar een sterkere 'awareness' (bewustzijn) van kenmerken in een situatie en is (dus) geen procedurele kennis (hoe iets te doen?), maar meer perceptueel. Anders gezegd, phronesis richt (vaak onbewust) de aandacht van de leraar op bepaalde kenmerken van een situatie die belangrijk zijn voor de vraag: hoe te handelen?

Korthagen en Kessels verbinden de begrippen episteme en phronesis aan een model met niveaus van leren, gebaseerd op de Gestalttheorie (Korthagen & Lagerwerf, 1996, cf. Korthagen & Kessels, 1999).

Figuur 2.1 Niveaus in het leerproces met betrekking tot een bepaald domein (Korthagen & Kessels, 1999, p. 10. Vertaald uit het Engels)

Toegepast op het leren van leraren kunnen de pijlen in het model (zie Figuur 2.1) als volgt worden gelezen. Een ervaren situatie leidt tot de vorming van een Gestalt: *"the dynamic and holistic unity of needs, feelings, values, meanings and behavioral inclinations triggered by an immediate situation"* (Korthagen & Kessels, 1999, p. 9). In deze 'perceptuele identiteit' worden de verschillende facetten van condities en gebeurtenissen, ingebed in de ervaren situatie, gecombineerd. De kennis ingebed in Gestalts is verbonden aan eerder ervaren concrete (onderwijs)situaties en is gekleurd door de subjectieve ervaringen in deze situaties. De context speelt een rol bij het vormen van een Gestalt.

Als leraren in een onverwachte situatie belanden of door anderen gestimuleerd worden om naar hun lesgeven te kijken, dan stimuleert dat de reflectie op hun Gestalt. Als zij onderzoeken wat hun handelen bepaalt, dan kan dit leiden tot bewustwording van de elementen die hun Gestalt vormen en de relaties ertussen. Leraren ontwikkelen dan een meer bewust beschikbaar 'schema', dat aan de ene kant is verbonden met de concrete ervaring en aan de andere kant zich daar wat van losmaakt. Een schema is een *"conscious mental framework of concepts and relationships, which gradually gets more*

interiority" (Korthagen & Kessels, 1999, p. 10). Het type kennis dat is ingebed in schemata heeft kenmerken van phronesis, aangezien het is gebouwd op Gestalts en daardoor verbonden is met (de persoonlijke perceptie van) specifieke situaties. Aan de andere kant is kennis in schemata vaak meer gegeneraliseerd voor verschillende situaties, gebruikmakend van concepten: schemata hebben dus ook kenmerken van episteme.

Reflectie op schaniveau leidt tot het theorieniveau, dat wordt gekenmerkt door de formulering van definities, axioma's en logisch afgeleide proposities. Het theorieniveau heeft de meeste kenmerken van episteme.

Korthagen en Kessels beschrijven de verschillende vormen van kennis van leraren als een stadium in een doorgaande ontwikkeling. Een leraar kan op een bepaald moment, voor een bepaald vak(gebied), vooral kennis hebben op schaniveau, maar na verloop van tijd kan die kennis zich meer op theorieniveau bevinden. Ook is het mogelijk dat kennis op schema- of theorieniveau zelfevident wordt voor leraren, waardoor zij hun kennis minder bewust of op een meer intuïtieve manier gebruiken, alsof het een Gestalt betreft. Door deze 'niveaureductie' hoeven leraren minder aandacht te besteden aan schemata of theorieën die in een bepaalde situatie relevant zijn.

Het begrip Gestalt dat Korthagen en Kessels gebruiken als uitgangspunt van hun model sluit aan bij het 'tacit' karakter van praktijkkennis; als leraren met een specifieke onderwijssituatie worden geconfronteerd, dan zullen zij primair reageren vanuit de situatie als holistische eenheid (met alle daaraan verbonden beelden, gevoelens en waarden). Dit is ook het geval als leraren kennis op schema- of theorieniveau hebben die door niveaureductie is teruggebracht tot een Gestalt. Op Gestaltniveau heeft praktijkkennis een heel 'basale' vorm, namelijk van (veelal) onbewuste cognities. Pas door reflectie (vgl. '*reflection on action*', Schön, 1983, 1987) ontstaat bewustwording van de elementen die deze Gestalt vormen en de relaties tussen de elementen (schemata). Op schaniveau is er sprake van phronesis: kennis die aan die specifieke situatie verbonden is en die in grote mate persoonlijk is. Vanuit het model van Korthagen en Kessels heeft praktijkkennis dan vooral kenmerken van phronesis. Als leraren vanuit een specifieke situatie generalisaties maken naar andere situaties, dan heeft praktijkkennis ook kenmerken van episteme. Let wel, praktijkkennis wordt dan geen 'theoretische kennis', maar kan er dus wel de kenmerken van hebben.

Met het model van Korthagen en Kessels kan een beschrijving worden gegeven van de totstandkoming van praktijkkennis van leraren door reflectie op de praktijk: van 'Gestaltniveau', via 'schaniveau' (waarin eenvoudige schemata verbonden zijn aan, de persoonlijke perceptie van, specifieke

situaties) tot 'theorieniveau' (waarin meer complexe schemata verbonden zijn aan concepten en meer gegeneraliseerd zijn voor verschillende situaties). Anders gezegd: praktijkkennis van leraren kan voor een specifieke context en een bepaald vak(gebied) ofwel nog nauwelijks ontwikkeld zijn (Gestalt), ofwel kenmerken hebben van phronesis en betrekking hebben op een specifieke situatie, ofwel kenmerken hebben van episteme en meer algemeen geldig zijn. Als praktijkkennis in de loop van de tijd 'verschuift' van meer situatie-specifiek naar meer toepasbaar in verschillende situaties, dan is er sprake van ontwikkeling. Deze verder ontwikkelde praktijkkennis van ervaren leraren draagt bij aan de vorming van een rijkere Gestalt bij het waarnemen van een onderwijssituatie, waardoor zij hierin 'meer zien'. Vanwege niveaureductie zullen zij bovendien in staat zijn om bij confrontatie met een bepaalde situatie als het ware tussen de verschillende niveaus 'heen en weer te schuiven'. Dat betekent dat voor ervaren leraren bij het waarnemen van concrete praktijksituaties de verschillende niveaus van praktijkkennis gemakkelijker 'beschikbaar' zijn.

Samenvattend is in deze paragraaf geconstateerd dat aanstaande leraren niet alleen minder praktijkkennis hebben, maar dat deze waarschijnlijk meer op Gestaltniveau en dus minder 'rijk' is dan de praktijkkennis van ervaren leraren. Mentoren hebben vanwege hun praktijkervaring meer praktijkkennis, maar deze kan meer of minder 'rijk' zijn. Praktijkkennis is rijker naarmate deze meer kenniscategorieën omvat en meer samenhang (coherentie) vertoont, ofwel meer kenmerken heeft van phronesis en episteme. Vanwege de verschillen tussen praktijkkennis van aanstaande en ervaren leraren is het voor aanstaande leraren leerzaam om zicht te krijgen op de praktijkkennis van hun mentor. Maar hoe krijgen aanstaande leraren toegang tot die kennisbron? Deze vraag komt aan de orde in de volgende paragraaf.

2.5 Praktijkkennis van mentoren ontsluiten voor aanstaande leraren

In de voorgaande paragraaf is geconstateerd dat het expliciteren van praktijkkennis door mentoren een belangrijke voorwaarde is voor een leerproces waarin aanstaande leraren 'praktijk' en 'kennis' verbinden. Omdat praktijkkennis verbonden is aan professioneel handelen, geeft de door mentoren geëxpliciteerde praktijkkennis aanstaande leraren meer inzicht in de relatie tussen handelen in de onderwijspraktijk en achterliggende overwegingen vanuit de kennisbasis van het leraarsberoep. Het probleem is dat mentoren hun praktijkkennis vaak niet expliciteren (cf. Meijer et al., 2002; Zanting, 2001), zodat deze 'kennisbron' moeilijk toegankelijk is voor aanstaande

leraren. Er zijn verschillende verklaringen voor de moeilijke toegankelijkheid van praktijkkennis van mentoren (Zanting, 2001):

1. Praktijkkennis is 'stilzwijgende' kennis waarvan mentoren zich (voor een deel) niet direct bewust zijn, zodat deze ook niet verwoord wordt;
2. Praktijkkennis is zo verbonden met handelen in concrete situaties dat het moeilijk te isoleren is; omdat praktijkkennis bestaat uit geïntegreerde cognities is het voor mentoren moeilijk om losse onderdelen te isoleren en te bespreken met aanstaande leraren;
3. Mentoren zijn niet geneigd hun eigen denken over lesgeven te delen met aanstaande leraren en vinden het hun primaire taak om aanstaande leraren gelegenheid te bieden om te oefenen met wat ze in de opleiding hebben geleerd en om hen door middel van het stellen van vragen te stimuleren tot onafhankelijk lesgeven.

Om praktijkkennis te ontsluiten voor aanstaande leraren zijn dus gerichte interventies nodig, die mentoren stimuleren om hun praktijkkennis te expliciteren in een begeleidingssituatie. Zanting (2001) onderscheidt vier manieren:

- Mentoren verwoorden hun eigen denkprocessen bij de nabespreking van de lespraktijk van de aanstaande leraar;
- Mentoren reflecteren op hun lespraktijk en expliciteren het 'wat', 'hoe' en 'waarom' van hun handelen in aanwezigheid van de aanstaande leraar;
- Mentoren en aanstaande leraren ondernemen gezamenlijk onderwijsactiviteiten zoals plannen, uitvoeren en analyseren van lessen;
- Aanstaande leraren onderzoeken de praktijkkennis van hun mentoren met instrumenten uit onderzoek naar kennis van leraren, zoals een interview, 'concept maps' van hun mentor en een '*stimulated recall interview*' naar aanleiding van een video-opname van de lespraktijk van de mentor.

Uit dit overzicht zijn aandachtspunten af te leiden voor een interventie waarmee praktijkkennis door mentoren kan worden geëxpliciteerd. Het is belangrijk dat deze gericht is op het bewerkstelligen van een (mogelijk nieuwe) rolopvatting van mentoren en aanstaande leraren waarin het expliciteren en onderzoeken van denkprocessen, ofwel 'hardop denken', centraal staat. Daarnaast is van belang dat de interventie aansluit bij de kerneenheid van het leraarsberoep (de les) en gericht is op het verwoorden van daaraan gerelateerde denkprocessen.

Zanting noemt een aantal randvoorwaarden waaraan moet worden voldaan, voordat praktijkkennis van mentoren een rol kan spelen in het leren van de student. Het is belangrijk dat het ontsluiten van praktijkkennis van mentoren is ingebed in het opleidingscurriculum. Ook is van belang dat mentoren het expliciteren van hun praktijkkennis beschouwen als onderdeel

van hun mentorrol die vanuit de lerarenopleiding wordt ondersteund. Daarnaast moeten ook studenten worden aangezet tot een actieve en onderzoekende houding met betrekking tot de praktijkkennis van hun mentor.

Video-opnames van lessen die zijn gegeven door de mentor en/of de student kunnen worden gebruikt als hulpmiddel om te reflecteren op bepaalde lessituaties en om mentoren te stimuleren hun praktijkkennis te expliciteren. In tegenstelling tot een echte onderwijssituatie kan een video worden stopgezet om details te bekijken (LeFevre, 2004) of opnieuw worden bekeken vanuit een ander perspectief (Brophy, 2004). Met video is het mogelijk om de complexiteit van de onderwijspraktijk te analyseren zonder de verantwoordelijkheden en handelingen die daar voor leraren gewoonlijk aan verbonden zijn, of zoals Sherin (2004) het verwoordt: *"video allows one to enter the world of the classroom without having to be in the position of teaching in-the-moment"* (p.13). Dat maakt video zeer geschikt als hulpmiddel in de stagebegeleiding om praktijkkennis die verbonden is aan het handelen van de mentor te ontsluiten. Dat kan bijvoorbeeld met een stimulated recall interview, waarin *"docenten in reactie op een video-opname van een net door henzelf gegeven les [expliciteren] wat zij dachten (of: wat er door hun hoofd ging) op het moment dat zij aan het lesgeven waren"* (Meijer et al., 2001, p. 10).

Er is echter een nadeel verbonden aan het gebruik van video-opnames van de onderwijspraktijk om praktijkkennis van mentoren toegankelijk te maken voor aanstaande leraren. Het leerproces van aanstaande leraren is op deze manier namelijk afhankelijk van de aard en de kwaliteit van de onderwijspraktijk van mentoren. Bovendien hebben lerarenopleiders relatief weinig invloed op wat hun studenten kunnen observeren en leren in de stageschool en weinig gelegenheid om de onderwijspraktijk van mentoren te bestuderen. In het leerproces van studenten wordt dan vooral de status quo bevestigd (Borko & Putnam, 1996). Dit kan een probleem zijn als lerarenopleiders verwachten dat studenten pedagogische of didactische inzichten uit het instituutscurriculum toepassen die innovatief zijn ten opzichte van de praktijk in de stageschool. In dat geval is het lastig om de bestaande onderwijspraktijk als uitgangspunt te nemen voor het leerproces van de student, omdat mentoren deze inzichten nog niet toepassen. Rich media-cases, met videobeelden van exemplarische onderwijssituaties, zouden in dat geval een oplossing kunnen bieden. Immers, dergelijke cases geven aanstaande leraren een beeld van de mogelijke praktijk (Sherin, 2004). Bovendien lijkt het gezamenlijk bekijken van rich media-cases het expliciteren van denkprocessen te bevorderen (Van den Berg, 2001).

In dit onderzoek wordt daarom verondersteld dat een interventie waarin gebruikgemaakt wordt van rich media-cases (met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek) mentoren stimuleert tot het expliciteren van hun praktijkkennis. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt hier nader op ingegaan.

2.6 Rich media-cases: wat is een casus?

In de voorgaande paragrafen is praktijkkennis gedefinieerd als het geheel aan (meer of minder bewuste) cognities van leraren die direct verbonden zijn aan en van invloed zijn op het handelen van leraren in authentieke beroepssituaties, gerelateerd aan een specifiek(e) context en vak(gebied). Leraren ontwikkelen praktijkkennis door reflectie op hun ervaringen in de beroepspraktijk, waardoor hun praktijkkennis geleidelijk 'rijker' kan worden, ofwel meer kenniscategorieën omvat en meer kenmerken krijgt van phronesis en episteme. (Rijke) praktijkkennis van mentoren is potentieel waardevol voor het leerproces van aanstaande leraren, maar is vanwege het geïntegreerde en 'tacit' karakter van praktijkkennis (en de rolopvatting van mentoren) moeilijk toegankelijk. In dit onderzoek wordt verondersteld dat rich media-cases met videobeelden van onderwijssituaties kunnen worden gebruikt om praktijkkennis van mentoren te ontsluiten voor aanstaande leraren. Het begrip rich media-casus wordt daarom in deze paragraaf nader toegelicht.

Het bestuderen van cases in de vorm van voorbeelden uit de beroepspraktijk werd vanaf het begin van de 20ste eeuw toegepast in juridische, medische en bedrijfskundige opleidingen. Van recenter datum is het gebruik van cases voor het opleiden van leraren. Deze cases ('*narratives*', Shulman, 1992) hebben de vorm van een tekst die een beschrijving geeft van een situatie of gebeurtenis in de werkelijkheid. De opkomst van de videotechnologie leidt tot de constructie van videocases in de vorm van een (analoge) video van een klassensituatie, veelal aangevuld met tekst- of videobestanden met analyses en interpretaties van leraren, leerlingen, directeuren, ouders en/of experts en materiaal, zoals lesplannen en instructiemateriaal (Richardson & Kyle, 1999).

Technologische ontwikkelingen leiden vanaf de jaren '90 tot de constructie en het gebruik van cases voor het opleiden van leraren, waarbij video en andere digitale media in een hypermediale omgeving met elkaar zijn verbonden. Deze zogenaamde rich media-cases (of multimedia-cases) zijn via de computer toegankelijk met een cd-rom (zie Cognition and Technology Group at Vanderbilt University, 1990) of via het internet (zie Hatch & Pointer Mace, 2007).

Deze cases geven een beeld van de onderwijspraktijk, waarbij verschillende soorten informatie (over context, didactiek et cetera) kunnen worden weergegeven in beeld, geluid en/of tekst. De video en de aanvullende materialen zijn hierin gemakkelijker en op diverse manieren toegankelijk, waardoor de controle meer bij de gebruiker ligt (Van den Berg et al., 2008).

In technische zin bestaat de kern van een rich media-casus uit een digitale video, die een realistisch beeld geeft van een specifieke praktijksituatie. De aanvullende informatie, die via een hypermediale omgeving toegankelijk is, vergroot enerzijds de authenticiteit en het begrip van de video en plaatst anderzijds de casusinhoud in een groter geheel (Blijleven, 2005). Een rich media-casus toont videobeelden van een situatie of een gebeurtenis uit de beroepspraktijk. Dat betekent echter niet dat elke video die een realistisch beeld geeft van een beroepssituatie automatisch een casus is.

In dit onderzoek wordt onder een casus verstaan: een op systematische ontwerpbeslissingen gebaseerde weergave van een authentieke situatie uit de beroepspraktijk, waarmee leerdoelen op verschillende niveaus kunnen worden nagestreefd. Deze definitie sluit aan bij Merseth (1996) en Wallace (2001; zie ook Van den Berg et al., 2008) en benadrukt twee kenmerken van een casus.

Ten eerste is van belang dat niet elke weergave van een situatie uit de werkelijkheid een casus vormt. Hoewel cases een narratieve structuur hebben, en daardoor te vergelijken zijn met verhalen met een chronologische opbouw en een tijd en plaats van handeling (Shulman, 1992), is authenticiteit cruciaal. Anders gezegd, cases zijn gebaseerd op authentieke, ofwel 'echte' situaties en zijn dus geen fictie of simulatie. Een belangrijke overweging daarbij is dat cases aanstaande leraren de mogelijkheid bieden om realistische beroepssituaties te analyseren, waarbij zij een bepaald aspect van het lesgeven kunnen bestuderen in zijn volledige context. Dat laatste betekent dat cases de bijzonderheden of details van een situatie weergeven, terwijl tegelijkertijd een holistisch perspectief wordt gehanteerd (Van den Berg et al., 2008).

Een tweede kenmerk is dat een casus bewust ontwikkeld is als didactisch materiaal. Dit betekent dat een willekeurige video-opname van een authentieke onderwijssituatie of gebeurtenis niet automatisch een casus vormt die geschikt is voor didactisch gebruik in de lerarenopleiding. Volgens Van den Berg et al. (2008) is er een didactische omlijsting nodig waarin keuzes zijn gemaakt over:

- de inhoud van de casus, zoals het onderwerp, de foci en de context-informatie;
- de vorm van de casus, zoals het materiaal, het medium en de lengte;
- het gebruik van de casus, zoals de manier waarop de interactie over de casus wordt vormgegeven.

Zonder een didactische omlijsting mist een video-opname van een onderwijs-situatie de context- en achtergrondinformatie en de reflectieve opmerkingen die een schriftelijke casus automatisch heeft (Sherin, 2004) en zijn aanstaande leraren geneigd om de videobeelden op een passieve wijze te bekijken, zoals bij televisiekijken (Brophy, 2004). De gemaakte keuzes met betrekking tot inhoud, vorm en gebruik van een casus hangen samen met de beoogde leerdoelen. Vanuit leerdoelen is een indeling te maken in soorten cases en didactisch gebruik van cases. Deze wordt in de volgende paragraaf besproken.

2.7 Het didactisch gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding

Er zijn diverse didactische mogelijkheden van cases. Cases kunnen worden gebruikt in de lerarenopleiding voor (Shulman, 1992): het onderwijzen van theoretische principes en concepten en van praktijkprincipes; het overbrengen van morele of ethische principes; het onderwijzen van strategieën en reflectie; en het illustreren van wat in de praktijk mogelijk of wenselijk is. Als het gaat om wat aanstaande leraren van rich media-cases leren, dan is de manier waarop een casus wordt gebruikt in het opleidingscurriculum net zo belangrijk als de inhoud van een casus (Merseth, 1996; Wallace, 2001). In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van verschillende soorten cases en van verschillende toepassingsmogelijkheden in het curriculum van de lerarenopleiding.

In de onderzoeksliteratuur worden drie typen cases onderscheiden.

Exemplarische cases of praktijkvoorbeelden (Carter, 1999; Merseth, 1996, vgl. 'prototypes', Shulman, 1986) geven een voorbeeld uit de beroepspraktijk waarbij een duidelijk verband wordt gelegd tussen praktijkvoorbeelden en onderliggende theorie. Met exemplarische cases krijgen aanstaande leerkrachten een idee hoe bepaalde didactische principes, theoretische begrippen of instructiestrategieën te herkennen zijn in de complexiteit van de dagelijkse lespraktijk. De kracht van exemplarische cases is volgens Barnett-Clarke (2001) dat aanstaande leerkrachten zich hiermee een beeld kunnen vormen van wat mogelijk of haalbaar is in de praktijk.

'Dilemma-focused' cases of cases als probleemsituatie (Barnett-Clarke, 2001; Carter, 1999; Merseth, 1996) brengen dilemma's van de taakuitoefening van de leraar in beeld. Het gaat bij cases als probleemsituatie niet in de eerste plaats om verduidelijking van theorie, maar om de mogelijkheid te oefenen met professionele vaardigheden als kritisch analyseren, reflecteren, oplossen van problemen en nemen van besluiten in de volledige complexiteit van de

onderwijspraktijk (Merseth, 1996). Dit type cases is daarom een krachtig middel om aanstaande leerkrachten te leren denken als een professional.

'*Introspection-focused*' cases of reflectieve cases (Merseth, 1996) ten slotte stimuleren de persoonlijke reflectie van aanstaande leraren. Het gaat hierbij niet direct om analyseren van of discussiëren over een bestaande casus, maar om reflectie op de (eigen) onderwijspraktijk door het construeren van een casus. Hierbij ligt de nadruk op het selecteren en beschrijven van een fragment uit de werkelijkheid vanuit een bepaald perspectief. Dit type cases is bij uitstek geschikt om aanstaande leraren te laten leren vanuit ervaringen.

In bovenstaande typologie van cases zijn de beoogde leerdoelen van de maker(s) van een casus verweven met het gebruik in een opleidingssetting. Echter, in de opleidingspraktijk bestaat er vaak een verschil tussen hoe cases 'bedoeld' zijn en hoe ze gebruikt worden. Dit wordt duidelijk in de typologie van Wallace (2001; zie ook Van den Berg et al., 2008), waarin verschillende manieren worden onderscheiden voor het gebruik van cases in de lerarenopleiding om betekenis te geven aan een praktijkervaring. Wallace benoemt dit als '*primary, secondary and tertiary use*'.

Bij '*primary use*', of primair gebruik van cases is het essentieel dat de (aanstaande) leraar zelf betrokken is bij de constructie van een casus. Wallace doelt daarbij vooral op het construeren van (rich media-)cases waarbij aanstaande leraren video-opnames van hun onderwijspraktijk bewerken tot een casus. Daarbij geven zij aan op welke aspecten van die onderwijspraktijk is gelet en in welke kader dit gebeurt (vgl. '*problem setting*', Schön, 1983).

Bij '*secondary use*', of secundair gebruik van cases interpreteert een (aanstaande) leraar een bestaande casus door de 'lens' van zijn/haar eigen praktijkervaring. Echter, de casus zelf heeft daarbij volgens Wallace meer autoriteit dan de praktijkervaring van de gebruiker. De interpretatie van de casus is namelijk direct verbonden aan de hierin opgenomen informatie, die bepaalde gebeurtenissen benadrukt (of juist weglaat), zoals commentaar van experts, 'kijkvragen' en impliciet of expliciet vermelde theorie.

Bij '*tertiary use*', of tertiair gebruik van cases ten slotte vormen cases een '*leitmotiv*' voor de interpretatie door de (aanstaande) leraar. De praktijkervaring en het perspectief van de gebruiker zijn hierbij belangrijker dan de casusinhoud. Kenmerkend voor tertiair gebruik is dat er meer nadruk ligt op het 'dilemma'-karakter dan op het 'exemplarische' karakter van een casus en dat het meer gaat om het stimuleren van een discussie dan om het vergelijken van de eigen interpretatie met de standaard die in een casus wordt weergegeven.

Deze indeling van het gebruik van cases is niet hiërarchisch en de verschillende manieren van gebruik kunnen elkaar kruisen of overlappen (Van den Berg et

al., 2008). Bijvoorbeeld, rich media-cases die geconstrueerd zijn door aanstaande leraren (primair gebruik), kunnen door anderen worden geanalyseerd in het kader van secundair of tertiair gebruik. Of andersom, tertiair gebruik van cases kan leiden tot primair gebruik, als aanstaande leraren aansluitend een casus maken van hun eigen onderwijspraktijk. Bepalend hierbij is de manier waarop de casus in een kader (vgl. 'frame', Schön, 1983) is geplaatst, met andere woorden: hoe 'open' of 'gesloten' de casus is. Kortom, dezelfde casus kan in het curriculum van de lerarenopleiding op verschillende manieren worden gebruikt, afhankelijk van de praktijkervaring van de gebruikers en van de context waarin en de manier waarop erover gesproken wordt (vgl. Shulman, 2009).

De verschillende soorten cases en toepassingsmogelijkheden maken duidelijk dat rich media-cases in de lerarenopleiding voor verschillende doeleinden kunnen worden ingezet. Dit vraagt van lerarenopleiders dus bewuste keuzes: welk type casus wordt op welke wijze ingezet in het opleidingscurriculum? Deze keuzes hangen samen met de beoogde leerdoelen. In het kader van dit onderzoek is een belangrijke vraag hoe het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding kan bijdragen aan het verbinden van theorie en praktijk door aanstaande leraren. Deze vraag komt aan de orde in de volgende paragraaf.

2.8 Rich media-cases en het leren van aanstaande leraren

Rich media-cases bieden goede mogelijkheden voor het leren van (aanstaande) leraren door analyse van onderwijs in zijn volledige complexiteit en voor het ontwikkelen van een persoonlijke kennisbasis (Sherin, 2004). Deze paragraaf gaat over de relatie tussen rich media-cases, professioneel handelen en kennis van leraren.

Het leren van aanstaande leraren is het meest effectief als het wordt gesitueerd in de complexiteit van de beroepspraktijk (Putnam & Borko, 2000). Een sterk punt van rich media-cases is dat ze de complexiteit van het beroep zichtbaar maken voor studenten. Van den Berg et al. (2008) maken aannemelijk dat het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding kan bijdragen aan het leren denken en redeneren als een leraar, het professioneel handelen, het reflecteren op de onderwijspraktijk en de transfer van het geleerde naar andere situaties. Ook Darling-Hammond en Hammerness (2002) constateren in hun reviewstudie dat het analyseren van cases studenten kan helpen om te leren 'denken als leraar', waarbij het gaat om het toepassen van

professionele kennis en observatie- en analysevaardigheden op problemen waarmee leraren worden geconfronteerd.

Het is echter niet voldoende dat aanstaande leraren leren denken als leraar; ze moeten het geleerde ook kunnen toepassen in de praktijk (cf. Van den Berg, et al. 2008). Het analyseren van rich media-cases gaat in de lerarenopleiding daarom vaak vooraf aan professioneel handelen. Door (videobeelden van) authentieke onderwijssituaties te verbinden aan theoretische kennis ontwikkelen aanstaande leraren kennis die meer geïntegreerd is in gebeurtenissen en verhalen (vgl. *'theorizing practice'*). Het bestuderen van rich media-cases met voorbeelden van onderwijssituaties die betrekking hebben op het stimuleren van het leren van leerlingen kan een aanzet vormen voor de ontwikkeling van *'pedagogical content knowledge'* ofwel praktijkkennis gerelateerd aan een bepaald vak of vakgebied (Merseth, 1996; zie ook Barnett, 1991). Rich media-cases kunnen op deze manier bijdragen aan het verkleinen van de kloof tussen theoretische kennis uit het instituutscurriculum en handelen in de stage.

Om de praktijkvoorbeelden in rich media-cases daadwerkelijk om te kunnen zetten in handelen, hebben aanstaande leraren echter een type kennis nodig dat is verbonden aan concrete gebeurtenissen en waarin theoretische kennis is geïntegreerd in samenhangende schemata (Van den Berg et al., 2008). Met andere woorden, aanstaande leraren hebben naast de theoretische kennis uit het curriculum (al dan niet verbonden aan concrete praktijkvoorbeelden, vgl. *'particularizing theory'*) ook behoefte aan context- en situatie-specifieke kennis. Dit type kennis bevindt zich niet in een rich media-casus, maar vooral in het hoofd van ervaren leraren, die als mentoren het leren van aanstaande leraren in de praktijk begeleiden.

Om meer zicht te krijgen op de relatie tussen kennis van mentoren en rich media-cases biedt het door Shulman (1986) geïntroduceerde begrip *'case knowledge'* een aanknopingspunt. Shulman veronderstelt dat kennis van leraren (ofwel: praktijkkennis) bestaat uit een combinatie van theoretische en morele principes, praktische stelregels en praktijkverhalen (Shulman, 2004). Vanwege de complexe en steeds veranderende context die kenmerkend is voor lesgeven, zijn algemene principes of stelregels niet zonder meer *'toepasbaar'* in een specifieke situatie. Hiervoor is een ander type kennis nodig, namelijk: *'kennis van praktijkverhalen'* of *'case knowledge'*. Het gaat bij deze vorm van kennis van leraren om specifieke, goed gedocumenteerde en rijk beschreven onderwijssituaties. Shulman (1986) benadrukt dat *"whereas cases themselves are reports of events or sequences of events, the knowledge they represent is what makes them cases"* (p.11). Ofwel, kennis van praktijkverhalen

bevindt zich niet 'in' de onderwijssituaties zelf, maar in het hoofd van de leraar. Deze kennis is direct verbonden aan een specifieke situatie, in de vorm van een casus of praktijkverhaal met betrekking tot een theoretisch principe ('*prototype*'), een praktische stelregel ('*precedent*') of normen en waarden ('*parable*'). Als praktijkkennis de vorm heeft van praktijkverhalen, dan sluiten rich media-cases vanwege hun verhalende structuur goed aan bij kennis van leraren. Rich media-cases bevatten namelijk videobeelden van praktijksituaties. Die videobeelden vormen praktijkverhalen die op zichzelf geen kennis bevatten, maar wel te verbinden zijn aan kennis van leraren. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de bijdrage die het gebruik van videobeelden van praktijksituaties kan leveren aan het leren van aanstaande leraren.

2.8.1 Videobeelden van de praktijk: leren kijken als voorwaarde voor leren

Video geeft aanstaande leraren een beeld van de onderwijspraktijk. Het observeren van een onderwijssituatie via video is niet hetzelfde als rechtstreeks observeren, vanwege de beperkingen (door de keuze van perspectief en object) van video (Sherin, 2004). Om een completer beeld te geven van de situatie in een video wordt in rich media-cases aanvullend materiaal opgenomen, zoals theoretische en contextuele informatie, lesmateriaal en interviews met leraren en vakexperts. Maar hoe compleet een rich media-casus ook is, niet alle aspecten van de praktijk kunnen erin worden weergegeven. Wat (aanstaande) leraren kunnen leren van videobeelden van praktijksituaties is daarom afhankelijk van de mogelijkheden van bepaald materiaal, de voorkennis van de gebruikers met betrekking tot de inhoud en de vorm van het materiaal en de context waarin het materiaal wordt bestudeerd (Hatch & Grossman, 2009). Voor de inzet van rich media-cases in het opleidingscurriculum is dus van belang: a) welke videobeelden in een casus zijn gebruikt (Wie zijn in beeld gebracht en vanuit welk opnameperspectief?), b) welke voorkennis aanstaande leraren hebben (of juist niet) over de in beeld gebrachte situatie en het werken met rich media-cases en c) in welke omgeving en met wie zij de videobeelden bekijken en bespreken. Hieruit blijkt dat wat aanstaande leraren kunnen leren van rich media-cases samenhangt met de manier waarop zij kijken naar de hierin gebruikte videobeelden van onderwijssituaties.

Ervaren leraren blijken meer op te merken in videobeelden van onderwijssituaties dan beginnende en aanstaande leraren. Sabers, Cushing en Berliner (1991) constateren dat ervaren leraren beter verschillende onderwijs-situaties (dat wil zeggen simultane videobeelden) tegelijk in de gaten kunnen houden en vaker opmerkingen maken over de kern van het leerproces dan beginnende leraren, die meer aandacht hebben voor niet-essentiële aspecten

van deze onderwijssituaties. Dit verschil in waarneming wordt bevestigd door meer recent onderzoek naar waar leraren inhoudelijk op letten bij het bekijken van videobeelden van onderwijssituaties. Zo blijken aanstaande leraren bij het bekijken van onderwijssituaties vooral gericht op oppervlakkige kenmerken, zoals uiterlijke kenmerken van de leraar en de leerlingen, aspecten van klassenmanagement en algemene beoordelingen van de les (Castro, Clark, Jacobs, & Givvin, 2005), terwijl ervaren leraren meer aandacht hebben voor leerprocessen van de leerlingen en het didactisch handelen van de leraar (Colestock & Sherin, 2009; zie ook Sherin & Han, 2004). Kortom, ervaren leraren hebben een groter vermogen dan aanstaande leraren om in videobeelden van onderwijssituaties kenmerken op te merken die van belang zijn.

Het vermogen om kenmerken van een situatie op te merken die van belang zijn volgens een bepaalde sociale groep (bijvoorbeeld leraren) duidt Sherin (2001, 2007a) aan met het begrip 'professionele visie' ('*professional vision*'). Omdat aanstaande leraren minder goed in staat zijn om essentiële kenmerken van een onderwijssituatie op te merken, is het van belang hen dit te leren ('*learn to notice*', Van Es & Sherin, 2002, 2008). '*Noticing*' omvat drie vaardigheden:

- a. *Identifying the significant events in a teaching situation;*
- b. *Using knowledge from one's context to reason about these events;*
- c. *Making connections between specific events and broader principles of teaching and learning.* (Van Es & Sherin, 2008, p. 245)

Iedere vaardigheid is te verbinden aan een kernvraag (Van Es & Sherin, 2002). Bij het identificeren van significante gebeurtenissen in een onderwijssituatie (a), is de centrale vraag: '*What's important?*'. Redeneren over deze gebeurtenissen op basis van eigen ervaringskennis (b) gebeurt vanuit de vraag: '*Can I understand what is happening here?*'. Bij het verbinden van specifieke gebeurtenissen aan overkoepelende didactische of pedagogische principes (c) gaat het om de vraag '*What is this a case of?*'. Dit sluit aan bij Shulman (1996), die betoogt dat juist deze vraag studenten helpt om theorie en praktijk te verbinden: "*They [aanstaande leraren, MV] must learn to move up and down, back and forth, between the memorable particularities of cases and the powerful generalizations and simplifications of principles and theories*" (p. 201).

Van Es en Sherin veronderstellen dat video kan bijdragen aan het leren 'notie nemen' van kenmerken van een onderwijssituatie. Daarom introduceren zij '*videoclubs*', waarin leraren video-opnames van hun eigen onderwijspraktijk bespreken. Uit het hieraan verbonden onderzoek blijkt dat het gebruik van video bijdraagt aan identificeren van en redeneren over specifieke kenmerken van de onderwijspraktijk (Van Es & Sherin, 2002) en een middel is om discussies tussen leraren te stimuleren die bijdragen aan de ontwikkeling van hun professionele visie (Van Es & Sherin, 2008; zie ook Sherin & Han, 2004).

Dat ervaren leraren beter in staat zijn om te zien wat belangrijk is in onderwijssituaties, heeft volgens Van Es en Sherin (2008) een aantal verklaringen. Allereerst beschikken ervaren leraren over ijkpunten ('*checkpoints*') voor het verloop van een les of activiteit die zij gebruiken om te bepalen welke aspecten van een onderwijssituatie belangrijk zijn ('*What's important?*'). Daarnaast hebben ervaren leraren voorkennis (kennis van de leerstof, kennis over hoe leerlingen denken over die leerstof en kennis van hun eigen context) die zij gebruiken om te redeneren over een onderwijssituatie ('*Can I understand what is happening here?*'). Deze voorkennis bepaalt overigens ook wat zij opmerken. Ten slotte bezitten ervaren leraren een repertoire met 'mentale cases', die zij kunnen oproepen bij het analyseren van een onderwijssituatie (vgl. '*case knowledge*', Shulman, 1986). Hierdoor kunnen zij een situatie herkennen als voorbeeld van een bepaald didactisch of pedagogisch concept of principe ('*What is this a case of?*'). Bij het analyseren van videobeelden van een les zullen ervaren leraren bijvoorbeeld zinnen gebruiken als "de leraar past modeling toe" of "dit is activerende didactiek".

Figuur 2.2 Cognitief proces bij de professionele visie van leraren (Sherin, 2007b)

Samengevat is '*noticing*' een dynamisch cognitief proces (zie Figuur 2.2), waarin leraren selectieve aandacht hebben voor bepaalde gebeurtenissen in een onderwijssituatie en hierover redeneren op basis van (voor)kennis, waarbij zij de specifieke gebeurtenissen in die situatie verbinden aan meer algemene pedagogische en/of vakdidactische principes en concepten.

De kennis die leraren volgens Van Es en Sherin (2008) gebruiken bij het duiden van videobeelden van onderwijssituaties maakt deel uit van de praktijkkennis van leraren. Praktijkkennis speelt dus een belangrijke rol bij het 'notie nemen' van onderwijssituaties. Omdat mentoren meer en 'rijkere' praktijkkennis hebben dan aanstaande leraren, zijn zij in principe beter in staat om onderwijssituaties

te duiden. Dit betekent dat mentoren, op basis van hun praktijkkennis, studenten kunnen helpen om significante gebeurtenissen in onderwijssituaties op te merken, te interpreteren en te verbinden aan meer algemene principes. Dit leidt tot de veronderstelling dat het bespreken van rich media-cases door mentor en student bijdraagt aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases met het oog op de toekomstige lespraktijk van de student. Deze veronderstelling wordt nader toegelicht in de volgende paragraaf.

2.9 Richtlijnen voor het gebruik van rich media-cases

In deze slotparagraaf wordt teruggekoppeld naar de centrale vraag in dit hoofdstuk: hoe kunnen rich media-cases bijdragen aan een leerproces van aanstaande leraren (ofwel studenten) gericht op het verbinden van theoretische inzichten uit het instituutscurriculum en onderwijspraktijk, en welke rol kan de praktijkkennis van mentoren in dit leerproces spelen?

Het gebruik van rich media-cases met praktijkvoorbeelden uit authentieke onderwijssituaties is voor het opleiden van leraren veelbelovend. Immers, het bestuderen van praktijkvoorbeelden kan studenten helpen bij het leren analyseren van lesgeven in de complexiteit van echte onderwijssituaties (Sherin, 2004) en bij het toepassen van theoretische principes in (verschillende) situaties die verder reiken dan de ervaringen in de stage (Derry et al., 2002). Bovendien geven exemplarische cases, waarbij een verband wordt gelegd tussen videobeelden van praktijkvoorbeelden en onderliggende theorie, studenten een beeld van de mogelijke of haalbare praktijk (Barnett-Clarke, 2001; Merseth, 1996, 2008). Rich media-cases kunnen dus bijdragen aan het leren van studenten, gericht op het verbinden van theoretische inzichten uit het instituutscurriculum aan praktijksituaties. Een gerichte leertaak is daarbij van belang (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009. Zie ook §1.3).

Echter, het uitvoeren van de ideeën die in exemplarische rich media-cases worden getoond blijkt voor studenten lastig. Bij het ontwerp en de uitvoering van een les voor de eigen onderwijspraktijk blijven studenten dichtbij de praktijkvoorbeelden uit de casus, waarvan zij de oppervlaktekennmerken overnemen (Van den Berg et al., 2004). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij bij het bekijken van (videobeelden van) onderwijssituaties vooral gericht zijn op oppervlakkige kenmerken (Sabers et al., 1991), zoals de uiterlijke kenmerken van de leraar en de leerlingen en het klassenmanagement (Castro et al., 2005). Bij het analyseren van onderwijssituaties moeten studenten dus leren om notie te nemen van wat in die situatie belangrijk is (*'learn to notice'*), ofwel zij moeten

significante kenmerken van een onderwijssituatie leren opmerken, interpreteren en verbinden aan principes of begrippen (Van Es & Sherin, 2002, 2008). Deze interpretatie van een onderwijssituatie gaat vooraf aan beslissingen over het handelen (cf. Van Es & Sherin, 2008).

Ervaren leraren zijn beter in staat om de kern van een onderwijssituatie (in een video) te bepalen (Sabers et al., 1991; Colestock & Sherin, 2009). Zij kunnen beter zien wat de essentie van een onderwijssituatie is, omdat zij beschikken over meer kennis waarmee zij de specifieke gebeurtenissen in een situatie interpreteren en verbinden aan meer algemene pedagogische en/of vakdidactische principes en concepten (Van Es & Sherin, 2008). Deze praktijkkennis, ontwikkeld door reflectie op ervaringen in de praktijk, is per definitie rijker dan die van studenten. Dit leidt tot de veronderstelling dat mentoren op grond van hun praktijkkennis een bijdrage kunnen leveren aan de interpretatie van de exemplarische onderwijssituaties in rich media-cases, met het oog op de toepassing door studenten.

Voor de toepassing van ideeën uit een rich media-casus, is het essentieel dat studenten inzicht hebben in de relatie tussen het handelen van een leraar in een onderwijssituatie en de hieraan verbonden denkprocessen. Immers, het handelen in de onderwijspraktijk is verbonden aan kennisdomeinen van het leraarsberoep (cf. *'reflective practitioner'*, Schön, 1983). Ook op dit vlak kan de praktijkkennis van mentoren mogelijk een bijdrage leveren, omdat dit type kennis immers bestaat uit (meer of minder bewuste) cognities die direct verbonden zijn aan en van invloed zijn op het handelen in authentieke beroepssituaties, gerelateerd aan een specifiek(e) context en vak(gebied).

Kortom, de veronderstelling is dat praktijkkennis van mentoren van belang is voor studenten om de voorbeelden in rich media-cases in praktijk te brengen. Daarom is het belangrijk om deze praktijkkennis voor studenten te ontsluiten.

Aangezien mentoren deze impliciete kennis gewoonlijk niet (kunnen of willen) verwoorden, is een gerichte interventie nodig die hen hiertoe aanzet. In dit onderzoek wordt verondersteld dat exemplarische rich media-cases kunnen worden gebruikt voor het ontwerpen van een dergelijke interventie. Deze veronderstelling kan worden onderbouwd vanuit de onderzoeksliteratuur.

Volgens de theorie van *'situated cognition'* (Brown, Collins, & Duguid, 1989) wordt kennis van leraren geproduceerd in activiteiten en situaties, waarbij de activiteit en de situatie waarin kennis wordt ontwikkeld een integraal onderdeel wordt van deze kennis. Praktijkkennis kan worden beschouwd als *'situated'*, omdat deze is verbonden aan concrete ervaringen met (bepaalde) activiteiten in een (bepaalde) authentieke situatie. Dat maakt het aannemelijk dat videobeelden van authentieke onderwijssituaties (zoals in rich media-cases) praktijkkennis oproept die verbonden is aan vergelijkbare situaties.

Het model van Korthagen en Kessels (zie Figuur 2.1) sluit aan bij het perspectief van *'situated cognition'* (Korthagen, 2010), omdat het benadrukt dat alle kennis geworteld is in praktijksituaties. Volgens dit model zullen mentoren vanwege hun rijke praktijkkennis bij het bekijken van videobeelden van een onderwijssituatie rijke Gestalts vormen, waardoor zij *'meer zien'* in deze situatie dan studenten (vgl. *'learn to notice'*, Van Es & Sherin, 2002, 2008).

Van den Berg (2001) past het model van Korthagen en Kessels aan. De term Gestalt wordt vervangen door *'image'* (zie Figuur 2.3), omdat dit beter samenvat dat mensen bij het bekijken van video een *'mentaal plaatje'* vormen van de weergegeven onderwijssituatie, waarbij direct handelen niet aan de orde is (vgl. *'reflection on action'*). Zij gebruikt dit model om te beschrijven hoe aanstaande leraren bij het werken met rich media-cases vanuit beelden (*'image'*) kunnen komen tot kennis op schema- en theorieniveau.

Figuur 2.3 Bekijken van video en reflection-on-action (Van den Berg, 2001, p. 248. Vertaald uit het Engels)

Van den Berg constateert dat het gezamenlijk bekijken van videobeelden van onderwijssituaties door studenten het expliciteren van eigen kennis stimuleert, al blijft de geëxpliciteerde kennis op een laag abstractieniveau. Anders gezegd: studenten hebben nauwelijks tot geen praktijkkennis ontwikkeld op schema- of theorieniveau. Deze uitkomst sluit aan bij de aanname dat praktijkkennis van mentoren een potentiële kennisbron is voor studenten. Het is echter nog onduidelijk hoe de geëxpliciteerde praktijkkennis van mentoren kan bijdragen aan het leren van studenten, in het bijzonder wat betreft het verbinden van handelen en kennis.

Op grond van deze redenering kan een theoretisch uitgangspunt voor het ontwerp (ofwel ontwerpprincipe) worden geformuleerd. Met het oog op de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten, is het verstandig een dialoog te entameren tussen student en mentor over authentieke praktijkvoorbeelden van innovatieve vakdidactiek. De verwachting is dat videobeelden van exemplarische onderwijssituaties mentoren prikkelen om hun praktijkkennis te verwoorden en dat deze geëxpliciteerde praktijkkennis studenten helpt om de praktijkvoorbeelden toe te passen in hun lespraktijk.

HOOFDSTUK 3

Ontwerp en evaluatie van de levensvatbaarheid van VILMS

De problematiek in de context Opleiden in de school vormt het uitgangspunt voor het herontwerp van een onderdeel van het bestaande opleidingscurriculum. Op basis van criteria die werden afgeleid uit de onderwijscontext en de onderzoeksliteratuur is een interventie ontworpen, waarbij rich media-cases worden ingezet om aanstaande leraren te ondersteunen bij de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek in de basisschool. In dit hoofdstuk wordt de totstandkoming van het ontwerp beschreven, gevolgd door de evaluatie van de levensvatbaarheid. De evaluatie resulteert in een aantal aanbevelingen voor bijstelling van de interventie.

3.1 Inleiding

Het onderzoek in dit hoofdstuk is gericht op het ontwerp en de evaluatie van de levensvatbaarheid van een interventie, waarbij rich media-cases worden ingezet in het opleidingscurriculum OidS. De interventie heeft als doel dat studenten vernieuwende vakdidactiek uitvoeren in de basisschool. Het uiteindelijke doel van de interventie is dat studenten hun handelen relateren aan de kennis van leraren (beredeneerd handelen). Dit is echter nog niet aan de orde in de onderzoeksfase waarover in dit hoofdstuk wordt gerapporteerd. Om de levensvatbaarheid te onderzoeken is nagegaan of de uitgevoerde interventie door de gebruikers (studenten en mentoren) als relevant wordt ervaren en uitvoerbaar is in de begeleidingspraktijk in de basisschool. Daarnaast is onderzocht of de uitvoering van de interventie overeenkomt met de bedoelingen van de ontwerper, namelijk of deze aanzet tot de bespreking en de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek. Onder bespreking werd verstaan dat de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek (ofwel ideeën) die zijn weergegeven in de rich media-cases door de gebruikers worden opgemerkt. De onderzoeksvragen die centraal staan bij de evaluatie zijn:

1. *Worden de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek die zijn weergegeven in de rich media-cases opgemerkt door studenten en mentoren?*
2. *Welke kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek zoals weergegeven in de rich media-cases voeren studenten uit in hun les?*
3. *Hoe waarderen studenten en mentoren de relevantie en de uitvoerbaarheid van de interventie in de basisschool?*

In het eerste deel van het hoofdstuk (§3.2) staat het ontwerp van de interventie centraal. Op basis van de problematiek in de praktische onderwijscontext (hoofdstuk 1) en theoretische inzichten over de inzet van rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding (hoofdstuk 2) zijn ontwerpcriteria geformuleerd, die hun weerslag krijgen in een ontwerp. Na informatie over de opbouw en de inhoud van de gebruikte rich media-cases, volgt een beschrijving van de interventie, die is ingebed in een onderwijsarrangement. Het tweede deel van het hoofdstuk betreft de evaluatie van de levensvatbaarheid van de interventie. Na een beschrijving van de methode (§3.3) volgt een overzicht van de resultaten (§3.4), met een nadere beschrijving voor drie koppels (§3.5). Het hoofdstuk besluit met conclusies over de levensvatbaarheid van de interventie en implicaties voor het ontwerp (§3.6).

3.2 Ontwerp van de interventie

Het gebruik van rich media-cases met vernieuwende vakdidactiek in het instituutscurriculum voor het vakgebied Nederlands bleek niet te resulteren in de uitvoering van deze vakdidactiek door studenten in de basisschool, terwijl dit wel wenselijk is vanuit de opleidingsvisie OidS (zie hoofdstuk 1). Daarom werd besloten tot een herontwerp van dit deelcurriculum. Een belangrijk uitgangspunt voor de ontwikkeling van een interventie die kan worden ingebed in het bestaande curriculum is dat studenten niet zelf de 'brug' kunnen vormen tussen het instituutscurriculum en de praktijk. Het idee om rich media-cases in te zetten in de begeleidingspraktijk in de basisschool, als 'brug' tussen het instituutscurriculum en de praktijk, dient als basis voor het ontwerp.

3.2.1 Ontwerp 1.0

De te ontwerpen interventie heeft als doel studenten te stimuleren tot de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek in de basisschool. In Tabel 3.1 staan de ontwerpcriteria die ten grondslag liggen aan ontwerp 1.0.

Tabel 3.1 Overzicht van ontwerpcriteria voor ontwerp 1.0

Ontwerpcriteria afgeleid uit de onderwijscontext	Ontwerpcriteria afgeleid uit de onderzoeksliteratuur
1. Bevorder de communicatie tussen studenten en mentoren over vakdidactiek	1. Gebruik exemplarische cases over vernieuwende vakdidactiek. Immers, exemplarische cases, waarbij een verband wordt gelegd tussen praktijkvoorbeelden en onderliggende theorie, tonen leraren (vernieuwende) voorbeelden van de mogelijke onderwijspraktijk (Barnet-Clarke, 2001; Merseth, 1996, 2008)
2. Leg een relatie tussen vakdidactiek en de lesuitvoering van de student	2. Stimuleer een dialoog over de inhoud van rich media-cases. Immers, het discussiëren over een casus is essentieel voor het toekennen van betekenis (Carter, 1999)
3. Maak didactische vernieuwingen zichtbaar voor studenten en mentoren	3. Verbind rich media-cases aan een expliciete opdracht. Immers, een expliciete opdracht zet gebruikers aan tot actieve bestudering van de casusinhoud en voorkomt 'zapgedrag' (Blijleven, 2005)

Figuur 3.1 illustreert de relatie tussen de ontwerpcriteria die werden afgeleid uit de onderzoeksliteratuur. In het ontwerp wordt een rich media-casus ingebed in een leertaak, die plaatsvindt in de leeromgeving binnen OidS.

Figuur 3.1 Schematische weergave van de relatie tussen casus, leertaak en leeromgeving in het opleidingscurriculum

Het ontwerp is gericht op de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten in de basisschool (ofwel de *leeromgeving* binnen OidS, Figuur 3.1). De verwachting is dat een exemplarische rich media-casus met praktijkvoorbeelden van deze vakdidactiek (*casus*, Figuur 3.1) hierbij kan helpen, mits deze wordt verbonden aan een expliciete opdracht (ofwel

leertaak, Figuur 3.1) die leidt tot de bespreking van de casusinhoud met de mentor. Immers, een dialoog waarin student en mentor samen een casus bespreken, geeft ook de mentor een beeld van de vakdidactiek. Daardoor zal de mentor beter in staat zijn om de student te helpen bij de uitvoering van de vakdidactische ideeën uit de casus in de stagegroep.

De ontwerpcriteria zijn nader geconcretiseerd in ontwerp 1.0 (zie Tabel 3.2).

Tabel 3.2 Overzicht van ontwerpcriteria en concretisering van ontwerp 1.0

Ontwerpcriteria	Concretisering in kenmerken van het ontwerp
1. Bevorder de communicatie tussen studenten en mentoren over vakdidactiek	Student en mentor voeren een dialoog naar aanleiding van praktijkvoorbeelden van de betreffende vakdidactiek [2]
2. Leg een relatie tussen vakdidactiek en de lesuitvoering van de student	Studenten krijgen opdracht voor een lesuitvoering, waarin zij de betreffende vakdidactiek toepassen in de stagegroep [2]
3. Maak didactische vernieuwingen zichtbaar voor studenten en mentoren	Rich media-cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek zijn beschikbaar in de basisschool [1]
4. Gebruik exemplarische cases over vernieuwende vakdidactiek	Er worden (bestaande) rich media-cases geselecteerd met praktijkvoorbeelden die aansluiten bij de onderwijspraktijk [1]
5. Stimuleer een dialoog over de inhoud van rich media-cases	Student en mentor krijgen de opdracht rich media-cases te bekijken en te bespreken met het oog op lesuitvoering door de student [2]
6. Verbind rich media-cases aan een expliciete opdracht	Student en mentor krijgen informatie over mogelijke lesdoelen die aansluiten bij de casusinhoud en de opdracht de ideeën uit de cases te verwerken in een les voor de eigen groep [2]

Noot. [1] of [2] = component van het ontwerp.

De kern van het ontwerp is een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student met gebruikmaking van rich media-cases. Het ontwerp bestaat uit twee componenten: een rich media-casus met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek (component 1), verbonden aan een expliciete opdracht (component 2), namelijk: student en mentor bestuderen deze cases met het oog op de toekomstige lesuitvoering door de student en maken gezamenlijk een lesontwerp, dat op korte termijn zal worden uitgevoerd in de eigen groep. De volgende argumenten spelen een rol bij de keuze voor een opdracht tot een gezamenlijke lesvoorbereiding.

Ten eerste richt de opdracht studenten en mentoren op een gemeenschappelijk doel (lesvoorbereiding), waardoor communicatie ontstaat tussen student en mentor over vakdidactiek (criterium 1, Tabel 3.2). De mentor behoudt daarbij de rol van begeleider van het leerproces van de student.

Ten tweede stimuleert de opdracht studenten en mentoren om de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek te relateren aan een concrete onderwijssituatie, namelijk een lesontwerp voor de stagegroep (criterium 2, Tabel 3.2). Dat is van belang omdat de verbinding tussen het bestuderen van een rich media-casus en de praktijk bijdraagt aan een betekenisvolle koppeling van theorie en praktijk (Blijleven, 2005).

Ten derde wordt hiermee een expliciete opdracht gegeven, gericht op het bestuderen van de casusinhoud (criterium 5 en 6, Tabel 3.1). Dit is een belangrijke voorwaarde om gebruikers aan te zetten tot actieve bestudering van een rich media-casus (Blijleven, 2005). Het ontwerpen van een les is een authentieke leertaak voor studenten die aansluit bij de opleidingsvisie van OidS.

Tot slot kan de opdracht worden ingepast in de bestaande routines voor begeleidingsgesprekken in de basisschool. Zodoende wordt voldaan aan de randvoorwaarde dat rekening moet worden gehouden met de bestaande afspraken over de begeleidingspraktijk in de context OidS. Het accent ligt gewoonlijk op de lesnabespreking³; voor een lesvoorbereidingsgesprek zijn geen inhoudelijke of procedurele richtlijnen. Wel is de afspraak dat studenten een voorbereide les voorleggen aan hun mentor, ter goedkeuring. Met het oog op de interventie is dit te beschouwen als een voordeel: begeleiden van de lesvoorbereiding maakt deel uit van de taakbeschrijving van de mentor, maar er zijn geen expliciete richtlijnen waarmee rekening moet worden gehouden.

Ontwerp 1.0 zal worden geconcretiseerd in een interventie (§3.2.3). Eerst wordt nader ingegaan op de rich media-cases die worden gebruikt in de interventie.

3.2.2 Vernieuwende vakdidactiek in beeld

In deze paragraaf wordt een toelichting gegeven bij de rich media-cases *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* (De Blauw et al., 2000). Deze cases tonen nieuwe inzichten en ideeën voor taaldidactiek, in het bijzonder voor beginnende geletterdheid. Eerst wordt de opbouw van de cases beschreven. Vervolgens wordt ingegaan op de vakdidactiek die hierin in beeld wordt gebracht.

Praktijkvoorbeelden van beginnende geletterdheid: opbouw van de cases

De kerncomponent van een rich media-casus is een video (Blijleven, 2005). De videocomponent van *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* bestaat uit een kort videofragment (ten hoogste drie minuten), met een

³ Sinds 1995 worden mentoren door Hogeschool Edith Stein geschoold in reflectiegesprekken volgens het 'spiraalmodel' van Korthagen (zie Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002).

praktijkvoorbeeld van de vakdidactiek voor beginnende geletterdheid in een authentieke onderwijssituatie in een basisschool. Elk fragment is (op een enkele uitzondering na) te beschouwen als een aparte casus. De circa 50 videofragmenten zijn via een hypermediaomgeving verbonden met achtergrondinformatie en links naar het internet. De videocomponent en de aanvullende informatie vormen samen het informatiedeel van de casus. Via hyperlinks, weergegeven in twee navigatiebalken, kan de gebruiker navigeren tussen de cases en componenten van een casus.

Figuur 3.2 Schermafbeelding van de casus *Boekoriëntatie* (ontleend aan De Blauw et al., 2000)

De gebruiker kan in de navigatiebalk (zie Figuur 3.2) kiezen voor: een overzicht van de cases (*hoofdmenu*); raadplegen van de betekenis van concepten op gebied van geletterdheid (*begrippen*); deelnemen aan een forumdiscussie⁴ (*web*); downloaden van werkdocumenten, zoals een persoonlijk werkplan (*de praktijk!*). Door in het hoofdmenu te kiezen voor een *tussendoel*, verschijnt

⁴ Deze optie is inmiddels niet meer beschikbaar.

automatisch een videoframe met daarnaast een tekst met alle subdoelen. Achtergrondinformatie over het tussendoel kan worden aangeklikt, zoals een definitie (*uitleg*), uitleg over de leerlijn (*ontwikkeling*) en suggesties voor leeractiviteiten (*lesideeën*). De gebruiker kan per tussendoel vijf videofragmenten afspelen, stopzetten en herhalen en per fragment doorklikken naar informatie over de context (de school en de groep in de video) en commentaar (reflectie) van de leraar in de video.

Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid is de opbrengst van het project 'Tussendoelen en leerlijn lezen' (TELL), op initiatief van het Ministerie van OC&W, gericht op verbetering van het lees- en schrijfonderwijs in de groepen 1 tot en met 3 van het basisonderwijs (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). De cases zijn ontwikkeld voor leraren in de onderbouw van het basisonderwijs. Dit verklaart waarom aan de cases geen didactisch model is gekoppeld. Verhoeven en Aarnoutse (1999) zien de cases als "*bron van inspiratie*" die "*leraren stimuleren om te reflecteren op hun onderwijs en het zo nodig te veranderen en te verbeteren*" (p.9). Deze visie sluit aan bij het gebruik van exemplarische cases, waarbij een verband wordt gelegd tussen praktijkvoorbeelden en onderliggende theorie (cf. Merseth, 1996). Dat maakt de cases geschikt om leraren te helpen bij het visualiseren van wat mogelijk en haalbaar is in de beroepspraktijk (cf. Barnett-Clarke, 2001).

Kenmerken van de didactiek voor beginnende geletterdheid

De didactiek voor beginnende geletterdheid heeft betrekking op hoe de ontwikkeling kan worden gestimuleerd van vaardigheden in relatie tot lezen en schrijven bij leerlingen in groep 1 tot en met 3 van het basisonderwijs. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de kenmerken van deze didactiek, gebaseerd op een kennisbasis die is vastgelegd in documenten en materialen van het Expertisecentrum Nederlands. Een uitgebreide beschrijving, met verwijzing naar internationale literatuur, staat in Vervoort en Van den Berg (2007).

Verhoeven en Aarnoutse (1999) formuleren tien 'tussendoelen beginnende geletterdheid'. Hierin zijn essentiële vaardigheden of strategieën opgenomen, zoals fonologisch bewustzijn, letterkennis, woordherkenning en leesbegrip (Aarnoutse, 2004). De tussendoelen vormen een leerlijn om het onderwijs in geletterdheid in de groepen 1, 2 en 3 richting en inhoud te geven. De leerlijn beschrijft de leer- en onderwijsactiviteiten die kunnen worden uitgevoerd en geeft een overzicht van de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen doorlopen. De tussendoelen zijn daarbij te beschouwen als 'mijlpalen' in de lees- en schrijfontwikkeling die gelden als gewenst resultaat.

De didactiek voor beginnende geletterdheid is aan het begin van de 21^{ste} eeuw vernieuwend voor leraren in de onderbouw van de basisschool. Naast het gegeven dat de vaardigheden zijn geordend in een leerlijn, betreft die vernieuwing vooral de overkoepelende didactische visie waarop de leerlijn is gebaseerd, namelijk 'interactief taalonderwijs'. Deze visie gaat uit van het beginsel dat goed taalonderwijs interactief van aard is. De pijlers van interactief taalonderwijs zijn samen te vatten in drie termen: betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren (Kleef & Tomesen, 2002). Voor betekenisvol taalleren kiezen leraren contexten die voor kinderen belangrijk zijn en waarin taal (onder andere door de leraar zelf) functioneel gebruikt wordt. Voor sociaal taalleren is het van belang interactie te stimuleren, zowel tussen leerlingen onderling, als tussen leraar en leerlingen. Strategisch taalleren kan de leraar bevorderen door te demonstreren en uit te leggen hoe taalvaardigheden worden uitgevoerd. Interactief taalonderwijs is zichtbaar in onderwijssituaties met:

- a. een rijke 'geletterde' leeromgeving waarin lezen en schrijven functioneel en betekenisvol is (zoals lees- en schrijfactiviteiten in een themahoek);
- b. interactie tussen leerlingen (en leraar) over lezen en schrijven (zoals interactief voorlezen van prentenboeken of bespreken van een tekst van een leerling);
- c. voorbeeldgedrag van de leraar op gebied van geletterdheid (lezen en schrijven), gekoppeld aan gerichte instructie die klassikaal of in kleine groepjes wordt gegeven (bijvoorbeeld voor letterkennis).

3.2.3 Een onderwijsarrangement voor vernieuwende vakdidactiek

Op basis van ontwerp 1.0 (zie §3.2.1) is met gebruikmaking van de rich media-cases *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* (zie §3.2.2) een interventie ontwikkeld. De kern van de interventie betreft het gebruik van Video (uit rich media-cases) voor een Interactieve Lesvoorbereiding door Mentor en Student, kortweg: VILMS.

Een interventie ingebed in een onderwijsarrangement

De interventie is opgenomen in een onderwijsarrangement (Zie Tabel 3.3) in het tweedejaarscurriculum van OidS. Het onderwijsarrangement begint met drie inleidende colleges (à 1,5 uur), waarin de opleidingsdocent de vakdidactiek voor beginnende geletterdheid en de opbouw van de rich media-cases toelicht. Ook bekijken studenten in tweetallen enkele cases om vertrouwd te raken met het materiaal. Daarna voeren de studenten in de basisschool de interventie uit, gevolgd door de lesuitvoering en een lesnabespreking volgens de bestaande richtlijnen.

Tabel 3.3 *Onderwijsarrangement voor vernieuwende vakdidactiek (VILMS1.0)*

Onderdeel	Inhoud/materiaal	Plaats
1. Inleidende colleges	Presentatie over vakdidactiek beginnende geletterdheid en opbouw rich media-cases door opleidingsdocent	Opleidings-instituut
2. Lesvoorbereidings-gesprek (dialoog)	Gezamenlijke lesvoorbereiding door student en mentor met behulp van rich media-cases	Basisschool
3. Lesuitvoering	Uitvoering van de les door student in de groep	Basisschool
4. Lesnabespreking	Nabespreking van de les door student en mentor	Basisschool

Inhoud van de interventie

De interventie bestaat uit twee componenten: een selectie exemplarische rich media-cases en een opdracht om gezamenlijk de cases te bekijken en te verwerken in een lesontwerp, dat wordt uitgevoerd door de student.

Tabel 3.4 *Inhoud van de rich media-cases gebruikt in de interventie (VILMS 1.0)*

Casusinhoud	Beschrijving video ^a	Situatie in video	Tekst bij de cases
1 Boek-oriëntatie: Leerlingen maken in voorlees-situaties kennis met de functies van boeken	<i>In groep 2 leest Ellie regelmatig voor. Iedere keer kiest ze een ander groepje. Met zes kinderen bekijkt ze voorafgaand aan het voorlezen de omslag van het prentenboek.</i>	De leraar introduceert een prentenboek en bespreekt met de leerlingen de titel, de betekenis van het vraagteken en de namen van de auteur/illustrator.	1.1 Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen 1.2 Ze weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, blad-zijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts
2 Idem	<i>Ellie maakt de kinderen van groep 2 bewust van de opbouw van een verhaal. Ze maakt daarbij gebruik van picto's. De kinderen doen voorspellingen over de hoofd-personen, de plaats van handeling en het verhaalverloop.</i>	De leraar toont de platen van het prentenboek. Ze vraagt leerlingen voorspellingen te doen over het verhaal en schrijft deze op een flap met picto's (wie, wat, waar). Ze zegt welke vragen ze gaat stellen na het voorlezen.	1.3 Ze weten dat verhalen een opbouw hebben. 1.4 Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen
3 Idem	<i>Ellie stimuleert in groep 2 actief luisteren door luistervragen te stellen en uit te lokken. De bedoeling is dat kinderen voorafgaand aan een verhaal vragen leren stellen. Sjoerd weet er al één.</i>	De leerkracht formuleert een luistervraag en schrijft deze op de flap bij de luister-picto. Ze vraagt leerlingen om een luistervraag te formuleren en schrijft deze ook op de flap.	1.5 Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties

Noot: ^a Van de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* (De Blauw et al., 2000).

Voor ontwerp 1.0 zijn drie cases geselecteerd over *Boekoriëntatie*, omdat dit onderdeel van de vakdidactiek aansluit bij de gangbare onderwijspraktijk in groep 1 tot en met 3 van de basisschool (voorlezen van prentenboeken). De cases tonen echter onderwijssituaties die als vernieuwend kunnen worden beschouwd. Criteria voor selectie zijn ontleend aan het concept 'interactief taalonderwijs' (zie §3.2.2): er is sprake van functioneel en betekenisvol lezen en/of schrijven; er is interactie tussen leerlingen (en leraar) over lezen en/of schrijven; de leraar vertoont voorbeeldgedrag op gebied van lezen en/of schrijven. De inhoud van de geselecteerde cases is samengevat in Tabel 3.4.

De cases bevatten videofragmenten (in totaal 3 min. en 48 sec.) uit dezelfde les. In totaal tonen de drie cases negen vernieuwende ideeën op het gebied van geletterdheid. Omdat deze ideeën niet expliciet worden benoemd, zijn ze ten behoeve van de analyse gelabeld in termen van didactisch handelen (zie Tabel 3.9).

De student en de mentor krijgen de opdracht om met gebruikmaking van de geselecteerde cases gezamenlijk een les voor te bereiden die de student zal uitvoeren in de groep. De opdracht is weergegeven in Tabel 3.5.

Tabel 3.5 *Schriftelijke opdracht voor de gezamenlijke lesvoorbereiding (VILMS1.0)*

<ul style="list-style-type: none"> Jullie gaan samen een les voorbereiden voor jullie groep. Het onderwerp is beginnende geletterdheid. De les wordt op korte termijn gegeven door de student en daarna door jullie samen nabesproken. In de les verwerken jullie de volgende tussendoelen beginnende geletterdheid: <ul style="list-style-type: none"> Tussendoel 1 Boekoriëntatie <ul style="list-style-type: none"> 1.3 Kinderen weten dat verhalen een opbouw hebben. 1.4 Kinderen kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen 1.5 Kinderen weten dat je zelf vragen over een boek kunt stellen Bij de voorbereiding gebruiken jullie een aantal videofragmenten van de cd-rom. Deze videofragmenten hebben een inhoudelijke relatie met de genoemde tussendoelen: <ul style="list-style-type: none"> Tussendoel 1 Boekoriëntatie <ul style="list-style-type: none"> Video 1 Een heel mooi boek Video 2 Voorspellingen doen Video 3 Luistervragen 	
--	--

3.3 Methode

Tabel 3.6 toont de relatie tussen de onderzoeksvragen en de gebruikte instrumenten en databronnen. Na de beschrijving van de deelnemers en de

context (§3.3.1), worden de instrumenten (§3.3.2), de procedure voor de dataverzameling en -verwerking (§3.3.3) en de analyse (§3.3.4) toegelicht.

Tabel 3.6 *Relatie tussen onderzoeksvragen, instrumenten en databronnen (evaluatie VILMS 1.0)*

Onderzoeksvraag	Instrument	Databronnen
<ul style="list-style-type: none"> • Worden de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek die zijn weergegeven in de rich media-cases opgemerkt door studenten en mentoren? 	Checklist	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoog (video-opname)
<ul style="list-style-type: none"> • Welke kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek zoals weergegeven in de rich media-cases voeren studenten uit in hun les? 	Checklist	<ul style="list-style-type: none"> • Lesuitvoering student (video-opname) • Lesnabespreking (video-opname)
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe waarderen studenten en mentoren de relevantie en de uitvoerbaarheid van de interventie in de basisschool? 	Semigestructureerd interview	<ul style="list-style-type: none"> • Interview mentor (video-opname) • Interview student (video-opname)

3.3.1 Deelnemers en context

Het onderzoek werd uitgevoerd op drie basisscholen die participeren in het OidS-project van de Hogeschool Edith Stein. Om praktische redenen werd gekozen voor scholen waarmee de onderzoeker al contact had als opleider. Dit betekende dat de aanwezigheid van de onderzoeker voor de school en de betrokken mentoren en studenten vertrouwd was en geen extra belasting vormde. Voor alle scholen stond taalonderwijs, om verschillende redenen, hoog op de agenda: een school had 90% anderstalige leerlingen (A), een school werkte volgens de principes van de basisontwikkeling⁵ (B) en een school had beginnende geletterdheid gekozen als thema voor professionalisering (C). De scholen bevonden zich respectievelijk in een stad, een verstedelijkte gemeente en een plattelandsgemeente. De scholen werden rechtstreeks benaderd door de onderzoeker. Op basis van 'convenience sampling' (Krathwohl, 2004) werden zes koppels geselecteerd, bestaande uit een mentor en de student die op dat moment stage loopt in de groep van de mentor (zie Tabel 3.7). Zij participeerden vrijwillig in het onderzoek.

De zes mentoren (allen vrouw) waren werkzaam in de onderbouw (groep 1, 2 en/of 3⁶) en hadden een specifieke vooropleiding voor onderwijs aan 'het jonge

⁵ In deze didactische visie wordt taal ingebed in betekenisvolle activiteiten (Janssen-Vos, 1997).

⁶ Begin groep 3 staat beginnende geletterdheid centraal vanwege het leren lezen.

kind', al verschildte hun werkervaring in de onderbouw (2 tot 15 jaar) en het basisonderwijs (2 tot 30 jaar). Daarmee vormen zij een representatieve afspiegeling van leraren die in de onderbouw van het basisonderwijs werkzaam zijn.

Tabel 3.7 Gegevens van de koppels (evaluatie VILMS 1.0)

	Mentor			Student			School	Groep
	Opleiding	Ervaring PO ^a	Ervaring groep ^a	Opleiding	Leeftijd	Colleges gevolgd ^b		
1 ♀	KLOS	15	10	♀ mbo	20	nee	A	1-2
2 ♀	KLOS	30	10	♀ havo	19	nee	B	1-2
3 ♀	KLOS	28	6	♀ vwo	20	ja	C	1-2
4 ♀	KLOS	18	15	♀ havo	19	ja	C	1-2
5 ♀	PABO	2	2	♀ havo	20	ja	B	1-2
6 ♀	KLOS	16	4	♂ vwo	20	ja	B	3 ^c

Noot: PO = Primair onderwijs; KLOS = Kleuteropleiding (specifieke lesbevoegdheid voor lesgeven aan kleuters), in 1985 met de Pedagogische Academie samengevoegd tot PABO; ^aIn jaren; ^bDe colleges hadden betrekking op de vakdidactiek die in de rich media-cases centraal staat; de tussendoelen beginnende geletterdheid zijn toegelicht en (andere) videofragmenten van de cd-rom zijn getoond; ^cGroep 3 aan het begin van het schooljaar.

De zes studenten (vijf vrouwen en één man, tussen de 19 en 20 jaar oud) maakten deel uit van een groep van 20 tweedejaarsstudenten. Zij hadden gemiddeld genomen een iets hogere vooropleiding dan de reguliere studentenpopulatie, omdat bij de inschrijving voor het OidS-traject werd geselecteerd op vooropleiding (vwo, hbo-propedeuse of havo met gemiddeld een 7.3 op de eindexamenlijst). In de periode van het onderzoek (mei tot november) bevonden de studenten zich in de kernfase van de opleiding, waarin het onderwijs aan 'het jonge kind' (groep 1 tot en met 3 van de basisschool) centraal stond. Ze hadden de inleidende colleges gevolgd (uitgezonderd de studenten van koppel 1 en 2, die op verzoek van de onderzoeker de interventie al eerder uitvoerden) en hadden ten tijde van het onderzoek 15 à 20 stagedagen doorgebracht in de betreffende groep.

3.3.2 Instrumenten

Interviews

Een semigestructureerd interview ('*partially structured interview*', Krathwohl, 2004) is afgenomen met de mentor en de student. Het interview bestond uit zes open vragen over vier aspecten van de interventie (zie Tabel 3.8), eventueel aangevuld met vragen ter verduidelijking van het besprokene in de dialoog.

Tabel 3.8 *Interviewschema voor gebruikerswaardering (evaluatie VILMS 1.0)*

Aspect interventie	Vraag
Lesvoorbereiding met rich media-cases	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vond je van de opdracht om een les voor te bereiden met behulp van een cd-rom? (meerwaarde, knelpunten, vergelijking met normale begeleiding)
Gezamenlijke lesvoorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe heb je de samenwerking met de student c.q. mentor ervaren? (vergelijking met normale begeleiding)
Vernieuwingswaarde informatie rich media-cases	<ul style="list-style-type: none"> • Welke informatie van de cd-rom vond je het meest interessant? • Heb je voorbeelden gezien die je zelf zou willen uitvoeren in je groep? [mentor]
Bruikbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vind je van het resultaat (het lesontwerp) dat er nu ligt? • Wat zou je ervan vinden als deze opdracht vanuit de pabo werd gegeven?

Checklist

De checklist 'vernieuwende vakdidactiek' (zie Tabel 3.9) bestaat uit een omschrijving van het vakdidactisch handelen dat waarneembaar is in de gebruikte cases. De checklist is ontwikkeld door de onderzoeker (tevens vakexpert) in samenwerking met twee collega-vakexperts. De checklist werd gebruikt bij de analyse van de dialoog, de lesuitvoering en de lesnabespreking.

Tabel 3.9 *Checklist vernieuwende ideeën in termen van vakdidactisch handelen (evaluatie VILMS 1.0)*

Video ^a	Idee	Omschrijving
1	A	Bespreken van de voorkant, titel, schrijver/illustrator van een prentenboek
	B	Werken met de kleine kring
2	A	Voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek
	B	Noteren van voorspellingen
3	C	Werken met picto's (voor "wie?", "wat?" en "waar?")
	A	Luistervragen stellen (voorafgaand aan het voorlezen)
	B	Noteren van luistervragen
	C	Werken met picto (voor 'luistervraag')
	D	Leerlingen stimuleren om zelf luistervragen te formuleren

Noot: 1= Een heel mooi boek; 2= Voorspellingen doen; 3= Luistervragen; ^aVan cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* (De Blauw et al., 2000).

3.3.3 Procedure, dataverzameling en -verwerking

Na de inleidende colleges op het opleidingsinstituut maakte de onderzoeker een afspraak met de koppels op de opleidingsscholen. Elk koppel had de beschikking over een laptop met de rich media-cases (ofwel de "cd-rom"). Na een korte instructie over het werken met de rich media-cases, kreeg elk koppel de opdracht om samen een les beginnende geletterdheid voor te bereiden,

die de student op korte termijn zal uitvoeren in de stagegroep. Gevraagd werd om hierbij de videofragmenten uit de geselecteerde cases te bekijken en naar behoefte aanvullende informatie 'aan te klikken' (zie Figuur 3.2). Elk koppel kreeg het verzoek om zoveel mogelijk hardop te denken en te overleggen. Tot slot werd de schriftelijke opdracht (zie Tabel 3.5) uitgedeeld. Er werd geen minimale of maximale gesprekstijd aangegeven.

De uitvoering van VILMS door koppel 1 en 2 gaf aanleiding tot het toevoegen van een rolinstructie voor de mentor (zie Tabel 3.10) voor de overige koppels. Ook werd aan de schriftelijke opdracht een zin toegevoegd (*"Misschien kunnen niet alle doelen in één les samengaan. Maak dan een keuze en formuleer zelf het lesdoel"*).

Tabel 3.10 Rolinstructie voor de mentor (VILMS 1.0)

De cd-rom gaat over de Tussendoelen beginnende geletterdheid. Dit onderwerp is ook behandeld op de PABO bij de lessen *Taalonderwijs in de onderbouw*. Het is verplichte leerstof voor de student.

De student gaat een les geven over beginnende geletterdheid.

Als mentor ben je *begeleider van het denkproces van de student*

- Dat betekent dat je de student niet voorschrijft wat zij volgens jou moet doen. Gebruik dus liever geen formuleringen als "Ik zou dat zó doen" of "Ik doe altijd dit"
 - Je kunt het denkproces van de student stimuleren door vragen te stellen: Wat zou jij doen? Wat vind je daarvan? (n.a.v. videofragment op de cd-rom)
 - Vertel gerust je eigen gedachten bij de videobeelden, je eigen ervaringen met dit onderwerp of de beginsituatie van de kinderen in de groep. Dat kan de student helpen bij het voorbereiden van de les.
-

De onderzoeker was bij de uitvoering van de interventie aanwezig als niet-participerende observant. De redenen daarvoor waren, dat eventuele technische problemen snel konden worden opgelost en dat kon worden nagegaan of er behoefte was aan een inhoudelijk expert. De aanwezigheid van de onderzoeker was voor de deelnemers vertrouwd, omdat zij eerder als opleider lesobservaties had gedaan. Om te benadrukken dat de onderzoeker voor advies kan worden geraadpleegd maar geen directe gesprekspartner is, zat zij buiten de directe waarneming van de deelnemers. Direct na de dialoog werden de mentor en de student afzonderlijk geïnterviewd over de uitvoering van de interventie. Elk interview duurde circa 20 minuten. De voorbereide les werd de volgende dag (of uiterlijk binnen drie dagen) uitgevoerd. De dialoog en de interviews werden door de onderzoeker opgenomen op video. De studenten waren verantwoordelijk voor video-opnames van de lesuitvoering en -nabespreking. De video-opnames van de interviews werden uitgeschreven. Figuur 3.3 geeft een overzicht van de procedure en de totale dataverzameling.

Figuur 3.3 Procedure en dataverzameling voor de evaluatie van VILMS 1.0

3.3.4 Analyse

Voor de analyse van de dialoog, de lesuitvoering en de lesnabespreking is gebruikgemaakt van een typologie van verschijningsvormen van het curriculum (Van den Akker, 2003). Deze typologie heeft gewoonlijk betrekking op het handelen van leraren en het leren van leerlingen. Bij de toepassing in de context van dit onderzoek ligt dit iets anders: de student is de lerende, die als aanstaande leraar bepaalde vakdidactiek moet leren uitvoeren. De volgende drie verschijningsvormen zijn van belang voor de analyse (zie ook Figuur 3.4):

- Het *formele curriculum* verwijst naar de intenties zoals gespecificeerd in curriculumdocumenten en materialen (zoals lesmaterialen en leerplannen). In dit onderzoek betreft dit de schriftelijke opdracht voor een gezamenlijke lesvoorbereiding en de rich media-cases *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*, waaruit een selectie wordt ingezet in de interventie. Ook het collegemateriaal en de reader behoren tot het formele curriculum, maar omdat deze materialen geen rol spelen in de interventie worden ze hier buiten beschouwing gelaten.
- Het *uitgevoerde curriculum*, ofwel het '*curriculum-in-actie*', verwijst naar het onderwijsleerproces tijdens de uitvoering van het formele curriculum. In dit onderzoek ligt de focus op het onderwijsleerproces dat plaatsvindt in de door de interventie geëntameerde dialoog, ofwel de gezamenlijke lesvoorbereiding door de mentor en de student met gebruikmaking van rich media-cases.
- In het *geleerde curriculum* ten slotte staan de leerresultaten van de lerende centraal. In dit onderzoek verwijst het geleerde curriculum naar het leren van de student, ofwel de lesuitvoering. Ook de reflectie door de student, tijdens de lesnabespreking, wordt beschouwd als onderdeel van het geleerde curriculum.

Figuur 3.44 Schematische weergave van verschijningsvormen van het curriculum en de analysestappen (evaluatie VILMS 1.0)

Stap 1: opmerken vernieuwende vakdidactiek (formeel en uitgevoerd curriculum)

De video-opnames van de dialoog werden gescoord met de checklist 'vernieuwende vakdidactiek' (zie Tabel 3.9). De analyse-eenheid is de uiting in de dialoog, die werd geselecteerd met behulp van drie criteria:

Criterium 1: een uiting verwoordt letterlijk een vernieuwend idee, zichtbaar in de video.

Voorbeeld Student (koppel 5): "Ik vond het leuk dat ze [leerkracht video] eerst de voorkant van het boek liet zien. En het uitroepteken. Dat had ik nog niet eerder gezien".

Criterium 2: een uiting verwijst naar een vernieuwend idee, zichtbaar in de video, waarbij de spreker het idee non-verbaal aanduidt.

Voorbeeld Mentor (koppel 4): "Wat was dit nou?" [wijst naar picto in de video]

Criterium 3: een uiting verwijst naar een vernieuwend idee, zichtbaar in video, waarbij het object waarnaar verwezen wordt, blijkt uit de context van het gesprek.

Voorbeeld Student (koppel 1): "Ja, op zich doen wij dat natuurlijk ook wel, maar niet zo... hè?" [context: mentor en student bespreken het doen van voorspellingen over de inhoud van een prentenboek]

Als een uiting aan een van de criteria voldoet, dan wordt dit beschouwd als een positieve score: het idee wordt opgemerkt. Per koppel werd geïnventariseerd welke vernieuwende ideeën uit de cases worden opgemerkt in de dialoog en door wie. Vervolgens werden de resultaten per koppel vergeleken om te zien welke ideeën worden opgemerkt in de dialoog.

Stap 2: uitvoeren vernieuwende vakdidactiek (formeel en geleerd curriculum)

De video-opnames van de lesuitvoering werden gescoord met de checklist 'vernieuwende vakdidactiek' (zie Tabel 3.9), door de onderzoeker en zes collega-vakexperts (opleidingsdocenten met kennis van het specifieke vakdomein) afzonderlijk. Het oordeel van de onderzoeker en de vakexperts kwam overeen. De lesnabespreking werd ook bij de evaluatie betrokken,

omdat hierin mogelijk wordt gesproken over vakdidactische aspecten van de uitgevoerde les. Deze data werden gescoord met dezelfde checklist. Op deze wijze werd per koppel geïnventariseerd welke ideeën uit de cases zijn verwerkt in de lesuitvoering en aan bod kwamen in de lesnabespreking. Tot slot werden de resultaten per koppel vergeleken om te bepalen welke vernieuwende ideeën in de lesuitvoeringen zijn verwerkt.

Stap 3: vergelijking dialoog en les (uitgevoerd en geleerd curriculum)

Tot slot werden de resultaten voor stap 1 (dialoog) en 2 (lesuitvoering) vergeleken om na te gaan of de in de dialoog opgemerkte kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek zijn uitgevoerd in de les.

Relevantie en uitvoerbaarheid

Bij de analyse van de interviewdata is systematische reductie toegepast (vgl. 'successive selectivity', Krathwohl, 2004). De antwoorden werden samengevat, zoveel mogelijk gebruikmakend van de woorden van de geïnterviewde, per vraag en per aspect van de interventie (zie Tabel 3.9). Dit resulteerde in een beschrijving van de waardering van de verschillende aspecten van de interventie door de gebruikers (studenten en mentoren).

Met de video-opname van de dialoog werd de tijdsduur van de dialoog bepaald, evenals de tijd die is besteed aan het bespreken van de cases en het ontwerpen van de les. Ook werd vastgesteld of en zo ja, voor welke technische problemen of inhoudelijke vragen, een beroep is gedaan op de onderzoeker.

3.4 Resultaten

De resultaten worden beschreven aan de hand van de onderzoeksvragen. Eerst wordt een overzicht gegeven van de ideeën uit de cases die worden opgemerkt in de dialoog (§3.4.1) en worden verwerkt in de lesuitvoering (§3.4.2), gevolgd door de relatie tussen dialoog en lesuitvoering (§3.4.3). Daarna wordt ingegaan op de uitvoering van de interventie (§3.4.4) en de gebruikerswaardering (§3.4.5). Tot slot volgt een meer gedetailleerde beschrijving van de resultaten voor drie koppels (§3.5).

3.4.1 Opmerken van vernieuwende vakdidactiek

Alle koppels blijken de ideeën uit de cases op te merken. Dit varieert van vijf (koppel 1 en 2) tot alle negen ideeën (koppel 5) per les (zie Tabel 3.11).

Tabel 3.11 *Ideeën uit de rich media-cases opgemerkt in de dialoog (VILMS 1.0)*

Idee ^a	Koppel 1		Koppel 2		Koppel 3		Koppel 4		Koppel 5		Koppel 6		Totaal per idee		
	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	dialoog
1A	•			•	•		•		•		•		5	1	6
1B						•				•	•		1	2	3
2A	•			•	•		•			•	•		4	2	6
2B				•			•			•			1	2	3
2C		•				•	•		•			•	2	3	5
3A		•				•	•		•			•	2	3	5
3B			•		•		•		•				4	0	4
3C						•	•		•				2	1	3
3D		•	•		•					•	•		3	2	5
Totaal opgemerkt	2	3	2	3	4	4	7	0	5	4	4	2	24	16	40
Totaal per koppel	5		5		8		7		9		6				

Noot: • = idee opgemerkt in de dialoog; s = student (student); m = mentor; ^a Vernieuwende ideeën in termen van vakdidactisch handelen: 1A = Bespreken van de voorkant, titel, schrijver/ illustrator van een prentenboek; 1B = Werken met de kleine kring; 2A = Voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek; 2B = Noteren van voorspellingen; 2C = Werken met picto's (voor "wie?", "wat?" en "waar?"); 3A = Luistervragen stellen (voorafgaand aan het voorlezen); 3B = Noteren van luistervragen; 3C = Werken met picto (voor 'luistervraag'); 3D = Leerlingen stimuleren om zelf luistervragen te formuleren.

Zes van de in totaal negen ideeën worden door bijna alle koppels opgemerkt: 2 ideeën (1A en 2A) worden door alle koppels opgemerkt, 3 ideeën (2C, 3A en 3D) door vijf van de zes koppels en 1 idee (1B) door vier van de zes koppels. Van deze opgemerkte ideeën worden er drie (1A, 2A en 3B) vaker door studenten dan door mentoren opgemerkt. Voor twee ideeën (1A en 2A) is dit waarschijnlijk te verklaren uit het feit dat dit is geoefend in het eerstejaarscurriculum. De overige drie ideeën worden door de helft van de koppels opgemerkt. Naast een organisatorisch idee (1B) gaat het om twee ideeën (2B en 3C) die worden getoond in het tweede en het derde video-fragment, met een kleine variatie (zie respectievelijk 3B en 2C). Mogelijk worden die varianten in de dialoog niet gezien als apart kenmerk of niet opnieuw genoemd.

Bij vijf koppels worden in de dialoog ongeveer evenveel ideeën opgemerkt door de student als door de mentor: 2 om 3 (koppel 1 en 2), 4 om 4 (koppel 3), 5 om 5 (koppel 5) en 4 om 2 (koppel 6). Koppel 4 vormt hierop een uitzondering die in paragraaf 3.5 nader wordt besproken. In totaal hebben de studenten bij het opmerken van de ideeën uit de cases een iets groter aandeel (24 van de 40) in de dialoog dan de mentoren (16 van de 40).

Kortom, de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek uit de rich media-cases worden opgemerkt in de dialoog. Studenten en mentoren hebben hierin een gelijkwaardig aandeel.

3.4.2 Uitvoeren van vernieuwende vakdidactiek

Alle koppels verwerken ideeën uit de cases in de lesuitvoering (zie Tabel 3.12).

Tabel 3.12 *Ideeën uit de rich media-cases verwerkt in de lesuitvoering en genoemd in de lesnabespreking (VILMS 1.0)*

Idee ^a	Koppel 1		Koppel 2		Koppel 3		Koppel 4		Koppel 5		Koppel 6		Totaal per idee	
	les	na	les	na ^b	les	na	les	na	les	na ^b	les	na ^b	les	na
1A	•	s	•		•		•	m	•	-	•	-	6	2
1B					•	m				-		-	1	1
2A	•	s	•	m	•	s	•	s	•	-	•	-	6	4
2B									•	-		-	1	1
2C					•	s		m	•	-	•	-	3	2
3A	•	m	•							-		-	2	1
3B		m								-	•	-	1	1
3C										-	•	-	1	0
3D	•	m								-	•	-	2	1
Student	n.v.t	2	n.v.t	0	n.v.t	2	n.v.t	1	n.v.t	-	n.v.t	-		
Mentor		3		1		1		2						
Totaal per koppel	4	5	3	1	4	3	2	3	4	-	6	-		

Noot: • = idee verwerkt in de lesuitvoering in de stagegroep; s = idee genoemd door student (s) in lesnabespreking (=na); m = idee genoemd door mentor (m) in lesnabespreking; - = data ontbreken; ^aVernieuwende ideeën in termen van vakdidactisch handelen: 1A = Bespreken van de voorkant, titel, schrijver /illustrator van een prentenboek; 1B = Werken met de kleine kring; 2A = Voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek; 2B = Noteren van voorspellingen; 2C = Werken met picto's ('wie?', 'wat?' en 'waar?'); 3A = Luistervragen stellen (voorafgaand aan het voorlezen); 3B = Noteren van luistervragen; 3C = Werken met picto (voor 'luistervraag'); 3D = Leerlingen stimuleren om luistervragen te formuleren. ^bData van de lesnabespreking zijn onvolledig voor koppel 2 en ontbreken voor koppel 5 en 6.

Hierbij doen zich aanzienlijke verschillen voor. In de helft van de lessen worden 4 ideeën uitgevoerd (koppel 1, 3 en 5). Daarnaast is er een les waarin 3 (koppel 2) dan wel 2 (koppel 4) ideeën worden uitgevoerd. Ook worden in een geval 6 ideeën uitgevoerd (koppel 6). Deze verschillen zijn lastig te verklaren. Er zijn geen gegevens verzameld over de beginsituatie van de leerlingen, zodat het niet mogelijk is een inschatting te maken welke ideeën in een bepaalde groep uitgevoerd zouden kunnen worden. Toch lijkt de hoge score (koppel 6) deels verklaarbaar uit het feit dat het hier een groep 3 betreft; aangenomen mag worden dat deze leerlingen meer voorkennis hebben ten aanzien van

boekoriëntatie dan de leerlingen uit de groepen 1-2. Op de lage score (koppel 4) wordt teruggekomen in paragraaf 3.3.4.

Twee ideeën (1A en 2A) uit de cases worden in alle lessen verwerkt. De andere ideeën worden minder vaak uitgevoerd, namelijk: 1 keer (1B, 2B, 3B, 3C), 2 keer (3A, 3D) of 3 keer (2C). In totaal worden alle ideeën ten minste een keer in een les verwerkt. In geen enkele les worden alle ideeën uit de cases uitgevoerd.

Alle koppels bespreken kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek in de lesnabespreking (zie Tabel 3.12; van twee koppels ontbreken deze data). In twee gevallen worden alle uitgevoerde ideeën besproken (koppel 1 en 4) en in twee gevallen zijn dat er minder (koppel 2: 2 van de 3; koppel 3: 1 van de 4). Dit verschil is in een geval (koppel 3) mogelijk te verklaren uit een onvolledige video-opname.

Zowel studenten als mentoren stellen in de lesnabespreking ideeën uit de cases aan de orde. Van de uitgevoerde ideeën die aan bod komen (in totaal 10), wordt de helft genoemd door de student en de helft door de mentor. Hieruit blijkt dat studenten en mentoren bij de lesnabespreking in gelijke mate aandacht hebben voor didactische aspecten van de lesuitvoering.

Opmerkelijk is dat in de lesnabespreking ook ideeën uit de cases aan de orde komen die niet zijn verwerkt in de lesuitvoering (en ook niet zijn opgemerkt in de dialoog, zie §3.4.3). Zo noemen de mentoren van koppel 1 en 4 een idee (3D, respectievelijk 2C) uit de cases als mogelijkheid voor een vervolgles. Dit betekent dat de informatie uit de besproken cases door mentoren wordt onthouden en kan 'doorwerken' in een volgende les van de student.

Kortom, studenten voeren kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek uit in hun les. Ook komen kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek aan de orde in de lesnabespreking. Mentoren verwijzen daarbij soms naar een nog niet uitgevoerd idee uit de bekeken cases.

3.4.3 Vergelijking van de dialoog en de lesuitvoering

De resultaten van de dialoog (Tabel 3.11) en de lesuitvoering (Tabel 3.12) zijn vergeleken, om te bepalen of de interventie bijdraagt aan het beoogde doel.

Ideeën die worden opgemerkt in de dialoog, blijken niet altijd te worden verwerkt in de lesuitvoering. In totaal wordt van alle in de dialoog opgemerkte ideeën de helft uitgevoerd (20) en de helft (20) niet. Per koppel zijn daarbij verschillen. Koppel 1 scoort het hoogst: vier van de vijf opgemerkte ideeën worden uitgevoerd. Ook bij twee andere koppels wordt ten minste de helft van de opgemerkte ideeën uitgevoerd (koppel 6: 4 van de 6; koppel 3: 4 van de 8). Bij de overige drie koppels wordt minder dan de helft van de opgemerkte ideeën uitgevoerd (koppel 5: 4 van de 9; koppel 2: 2 van de 5; koppel 4: 2 van

de 7). Die verschillen zijn lastig te verklaren op grond van deze analyse. In paragraaf 3.5 wordt nader ingegaan op de situatie van koppel 1, 3 en 4.

Voor de uitvoering van een idee blijkt het niet uit te maken of het idee in de dialoog werd opgemerkt door de student of door de mentor. Van de door de student opgemerkte ideeën worden er in totaal 11 uitgevoerd en 13 niet. Van de door de mentor opgemerkte ideeën worden er in totaal 9 uitgevoerd en 7 niet. Dit duidt op gelijkwaardigheid tussen student en mentor in de dialoog.

Bij vergelijking van de resultaten per koppel lijkt er sprake van een bepaalde tendens. Twee ideeën (1A en 2A) worden door alle koppels opgemerkt en in alle lessen uitgevoerd. Deze ideeën worden in de dialoog vaker opgemerkt door de student dan door de mentor. Zoals eerder gezegd, is dit niet zo verwonderlijk, omdat deze ideeën aan de orde zijn geweest in het eerstejaarscurriculum. Echter, het lijkt er op dat ideeën die bekend zijn uit eerder onderwijsaanbod niet alleen meer 'kans' maken te worden opgemerkt door studenten, maar ook meer 'kans' maken te worden uitgevoerd in een les. Bij door de mentor opgemerkte ideeën in relatie tot de verwerking in de les is sprake van meer variatie: in totaal betreft het hier zeven verschillende vernieuwende ideeën.

Overigens blijkt dat de ideeën die in de lesnabespreking aan de orde komen (zie Tabel 3.12) meestal door dezelfde persoon zijn opgemerkt in de dialoog (zie Tabel 3.11). Dit geldt in gelijke mate voor de student en de mentor, namelijk voor 4 van de 5 genoemde ideeën. Dit kan betekenen dat de opgemerkte ideeën een hogere attentiewaarde hebben (gekregen).

Tot slot blijkt dat er ideeën uit de cases worden uitgevoerd (zie Tabel 3.12), die niet aan de orde zijn geweest in de dialoog (zie Tabel 3.11). Dit is het geval voor koppel 2 (idee 3A) en koppel 6 (idee 3B en 3C). Keuzes in verband met de lesuitvoering worden blijkbaar niet altijd geverbaliseerd in de dialoog. Mogelijk vindt er ook een individuele afweging plaats door de student.

Kortom, op grond van een vergelijking van de dialoog (*uitgevoerd curriculum*) en de lesuitvoering door de student (*geleerd curriculum*) kan worden geconstateerd dat het opmerken van de ideeën in de cases niet een voldoende voorwaarde is voor verwerking in de lesuitvoering. Kennelijk vindt er tijdens of na de dialoog een afweging plaats over de uitvoering van een idee uit de bestudeerde cases. Hierdoor ontstaat er een verschil tussen het uitgevoerde en het geleerde curriculum.

3.4.4 Uitvoering van de interventie in de basisschool

Uit Tabel 3.13 blijkt dat de dialoog gemiddeld 40 minuten duurt. De tijdsduur blijft daarmee binnen de gestelde randvoorwaarde. Alle koppels bekijken de geselecteerde videofragmenten en bijna alle koppels gebruiken achtergrondinformatie bij de cases. Twee koppels beluisteren geluidsfragmenten (reflectie). De koppels houden zich dus aan de opdracht.

Tabel 3.13 *Gesprekstijd (afgerond op hele minuten) per koppel besteed aan de bestudering van de rich media-cases (inclusief hieruit gebruikte elementen) en aan de uitwerking van een lesontwerp (VILMS 1.0)*

Koppel	1	2	3	4	5	6	M (SD)
Tijdsduur							
Bestudering cases	12	8	22	11	18	30	17 (8)
• video ^a	1 ^d 2 3	1 2 3	1 2 ^e 3	1 2 3	1 2 3 ^f	1 2 3 ^g	
• reflectie-icoon ^b			1 2 3			1 2 3	
• achtergrondinformatie ^c	video 1 video 2 video 3		lesideeën ontwikkeling uitleg	video 1 video 2	lesideeën ontwikkeling uitleg	video 1 video 2	
Uitwerking lesontwerp	22	42	22	17	23	12	23(10)
Totaal dialoog	34	50	44	28	41	42	40 (8)

Noot: M = gemiddelde gespreksduur in minuten; ^a Tijdsduur video in minuten en seconden van casus 1= 1:11; casus 2= 1:29; casus 3= 1:08; ^b Tijdsduur geluidsfragment van reflectie-icoon in minuten en seconden bij casus 1= 0:45; bij casus 2= 1:05; bij casus 3= 0:42; ^c Zie Figuur 3.2 voor toelichting; ^d Twee keer bekeken; ^e Eén keer bekeken, daarna fragmenten (20 en 12 sec); ^f Gestopt na 37 sec, daarna opnieuw bekeken; ^g Deels bekeken (55 sec.).

De gesprekstijd in de dialoog wordt verdeeld over het bestuderen van de cases (gemiddeld 17 min.) en het uitwerken van het lesontwerp (gemiddeld 23 min.). Per koppel verschilt die verdeling. Het komt voor dat ongeveer de helft van de gesprekstijd (koppel 3, 4 en 5), of zelfs twee keer zoveel (koppel 6), wordt besteed aan de cases. Maar het gebeurt ook (koppel 1 en 2) dat juist meer gesprekstijd wordt besteed aan het lesontwerp dan aan de cases. Deze resultaten vormen een indicatie dat de toevoeging van de rolinstructie voor de mentor een aanzet geeft voor een uitgebreidere bespreking van de cases. In paragraaf 3.5 wordt voor drie koppels het verloop van de dialoog besproken.

Tijdens de dialoog deden zich geen technische problemen voor. Ook werd de mogelijkheid om de onderzoeker als vakexpert te raadplegen niet benut. De interventie is dus uitvoerbaar zonder ondersteuning door een opleidingsdocent.

3.4.5 De gebruikerswaardering

De resultaten van de gebruikerswaardering worden beschreven voor drie aspecten van de interventie en de interventie als geheel (zie interviewschema Tabel 3.8). Per aspect wordt ingegaan op het oordeel van de mentoren en studenten over de uitgevoerde interventie. In bijlage A staat een overzicht van de oordelen van de mentoren en studenten per aspect van de interventie, waarbij ter illustratie citaten uit de interviews zijn toegevoegd.

Oordeel over 'lesvoorbereiding met rich media-cases'

De mentoren beoordelen het gebruik van rich media-cases bij de lesvoorbereiding positief, omdat de praktijkvoorbeelden op efficiënte wijze de vakdidactiek verduidelijken (meer dan informatie op papier) en ideeën genereren die de aanzet vormen voor een brainstorm over het lesontwerp. De cases, samen met de schriftelijke opdracht, zorgen voor structurering en 'agenda setting' van het gesprek en geven daarnaast een inhoudelijk kader voor het lesontwerp voor de stagegroep.

De praktijkvoorbeelden kunnen en moeten volgens de mentoren worden 'vertaald' naar de specifieke situatie in de eigen groep. De mentoren zijn hiertoe graag bereid, maar hebben daarbij wel behoefte aan inzicht in de didactische visie achter de praktijkvoorbeelden.

De lesvoorbereiding met rich media-cases leidt volgens de mentoren tot reflectie op en ideeën voor hun onderwijspraktijk. Ook denken zij dat het gebruik van rich media-cases bij de lesvoorbereiding studenten helpt om hun voorkennis te activeren en lesdoelen te formuleren.

De studenten oordelen positief over het gebruik van rich media-cases bij de lesvoorbereiding, omdat zij het bekijken van praktijkvoorbeelden plezierig en handig vinden. Een rich media-casus genereert lesideeën, activeert voorkennis en geeft, samen met de schriftelijke opdracht, sturing aan de lesvoorbereiding. Maar de studenten vinden het lastig om te bepalen óf en wélke ideeën uit de cases toepasbaar zijn in hun groep en aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen. Het bekijken van de cases samen met hun mentor, die meer ervaring heeft, helpt echter bij het nadenken over de toepassing van de praktijkvoorbeelden in de stage. Zelf willen zij de praktijkvoorbeelden rechtstreeks overnemen in hun les, want *"het overnemen van een voorbeeld voelt veiliger dan zelf iets bedenken"*. Het blijkt voor studenten een eyeopener dat de mentoren daar in het gesprek anders mee omgaan, of zoals een student het verwoordt: *"Als je dat [rich media-casus] zo krijgt aangeboden en er niet van tevoren verteld wordt wat de bedoeling is, dan denk ik: 'je moet vast ideeën opdoen, maar je mag het niet gebruiken in de les'. Maar het gaat*

er meer om dat je er iets mee dóet. Want je kán het niet eens nadoen. Daarom vond ik het wel goed dat mijn mentor zei: "het hoeft niet precies zo, je kunt ideeën eruit halen". Na aanpassing van de schriftelijke opdracht (zie §3.3.4) wordt dit punt niet meer genoemd.

De studenten vinden de achtergrondinformatie in de cases handig voor de lesvoorbereiding. Ook merken zij op dat de beschrijving bij de video-fragmenten erg kort is en vinden zij de reflectie-iconen, waarin de leraar uit de video reflecteert op de eigen les, leerzaam omdat die informatie geven over de gedachtegang van de leraar. Omdat deze opmerkingen betrekking hebben op het ontwerp van de gebruikte rich media-cases, vallen ze buiten het bereik van de evaluatie van de interventie.

Oordeel over 'gezamenlijke lesvoorbereiding'

De mentoren vinden de gezamenlijke lesvoorbereiding een positieve ervaring. Gewoonlijk bestaat een lesvoorbereidingsgesprek uit het maken van afspraken over de inhoud en de tijdsduur van de te geven les, waarna de student zelfstandig een les voorbereidt die door de mentor (schriftelijk, ofwel per mail) van feedback wordt voorzien. Een gezamenlijke lesvoorbereiding zoals door de interventie plaatsvindt, is voor de mentoren dus nieuw.

Echter, als de mentoren (daartoe geïnspireerd door de praktijkbeelden) hun ideeën voor de les naar voren brengen, dan komen hun opvattingen over de mentorrol onder druk te staan en ontstaat onduidelijkheid of twijfel over hun rol bij de lesvoorbereiding. Deze rolopvatting komt tot uitdrukking in uitspraken van de mentoren over het belang van zelf laten ontdekken/ervaren, vragen stellen, niet voorschrijven, niet teveel informatie geven en is te typeren als 'de student moet zelfstandig keuzes leren maken'. Woordkeuze is soms veelzeggend, zoals in een opmerking van een mentor over de student die in de dialoog een vraag stelt: *"dan trap je heel gauw in die valkuil dat je dat dan gaat zeggen, jouw idee gaat geven"*. Het belang dat de mentoren blijkbaar toekennen aan het stimuleren van de zelfstandigheid van de student bij het uitvoeren van een (toekomstige) beroepstaak en hun terughoudend zijn met informatie die daarbij zou kunnen helpen, blijkt samen te hangen met hun beoordelende rol. Gevraagd naar een vergelijking met reguliere begeleidingsgesprekken verwoordt een mentor deze rolopvatting als volgt: *"dan wacht ik meer af, omdat ik dan meer te weten kom over haar niveau en (...) omdat ik haar moet beoordelen en dan wil ik ook weten hoeveel zij zelf kan en of ze ook met vragen komt"*. De oordelen van de mentor over de gezamenlijke lesvoorbereiding onderstrepen het belang van een rolinstructie voor de mentor. In deze rolinstructie (Tabel 3.10) wordt benadrukt dat mentoren hun gedachten naar aanleiding van de cases inbrengen in de dialoog.

Ook voor de studenten is een gezamenlijke lesvoorbereiding met hun mentor een nieuwe ervaring. Zij waarderen dit positief en vinden de werkwijze efficiënt, omdat de mentor hen nu meer informatie geeft over de groep die van belang is voor het maken van een lesontwerp. Een ander belangrijk pluspunt is dat meedenken van de mentor niet alleen leidt tot een beter lesontwerp, maar ook tot beter anticiperen op de lesuitvoering (in plaats van feedback achteraf). Zij voelen zich daardoor beter voorbereid. Hoewel zij de lesvoorbereiding zien als een gezamenlijke activiteit, ervaren zij daarbij ook begeleiding door hun mentor. De studenten vinden dat ze tijdens de dialoog leren van hun mentor. Zij waarderen vooral hun kennis van de specifieke groep.

Oordeel over 'vernieuingswaarde informatie rich media-cases'

De mentoren herkennen het onderwerp van de cases (*boekoriëntatie*) uit hun eigen onderwijspraktijk, maar vinden zowel de didactische leerlijn (ofwel 'tussendoelen') als de getoonde activiteiten vernieuwend. In totaal worden zes van de negen ideeën (zie Tabel 3.6) als vernieuwend beoordeeld. Het *werken met pictogrammen* bij boekoriëntatie (2C en 3C in Tabel 3.6) is een activiteit die mentoren niet toepassen in hun eigen onderwijspraktijk en die zij het meest interessant vinden. Ook noemen zij: *werken met de kleine kring* (1B), *noteren van voorspellingen* (2B), *luistervragen stellen* (3A) en *luistervragen laten formuleren* (3D). Ongevraagd spreken zij de intentie uit om deze ideeën uit te voeren. Zij verwoorden hierbij concrete toepassingen voor de onderwijspraktijk.

De studenten zijn enthousiast over dezelfde ideeën als hun mentoren en zijn gemotiveerd om deze toe te passen. Ze zijn ook benieuwd naar andere praktijkvoorbeelden over de 'tussendoelen' waarvan zij nog geen beeld hebben. Daarbij zien zij bij voorkeur verschillende leraren.

Oordeel over 'bruikbaarheid van de interventie'

De interventie heeft geleid tot een concreet lesontwerp. De mentoren hebben vertrouwen in een geslaagde lesuitvoering, maar zijn ook "*benieuwd wat er nou uitkomt*", omdat het nieuwe activiteiten betreft. Ook de studenten zijn positief over het lesontwerp, al noemen zij wel een enkel punt waarover zij nog moeten nadenken (bijvoorbeeld de keuze van een prentenboek of het precies formuleren van vragen of een lesdoel).

De interventie is volgens de mentoren goed in te passen in de gangbare begeleidingspraktijk. De gebruikers vinden de interventie voor herhaling vatbaar. Wel merken zij op dat de frequentie een belangrijk aandachtspunt is, vanwege de hiervoor benodigde tijd (zie ook Tabel 3.13).

3.5 Drie koppels nader bekeken

Om een rijker beeld te schetsen van de dialoog (*uitgevoerd curriculum*) in relatie tot de lesuitvoering (*geleerd curriculum*), wordt een meer kwalitatieve beschrijving gegeven van een aantal aspecten van de uitvoering van de interventie door drie koppels⁷. Deze koppels werden geselecteerd omdat hier in ogen van de onderzoeker sprake was van rijke informatie over het proces van gezamenlijke lesvoorbereiding. Koppel 1 had de hoogste opbrengst: vier van de vijf opgemerkte ideeën werden verwerkt in de lesuitvoering van de student. Dit is opmerkelijk gezien de kenmerken van de leerlingenpopulatie (90% is anderstalig), waardoor de afstand tot de vernieuwende ideeën uit de cases relatief groot is. Door koppel 4 werden de minste ideeën uit de cases uitgevoerd (2), terwijl in de dialoog de meeste ideeën (7) werden opgemerkt. Tot slot werd koppel 3 geselecteerd, omdat hier bij de bespreking van de cases de meeste aanvullende informatie werd gebruikt. De typering van de koppels kwam tot stand op basis van de rol van de mentor en de student in de dialoog.

3.5.1 Koppel 1: Meedenken of voorzeggen?

Koppel 1 bestaat uit studente Sandy (21 jaar, vooropleiding MBO) en haar mentor Mara (een ervaren leerkracht onderbouw). Zij staan voor de uitdaging een les beginnende geletterdheid voor te bereiden voor een combinatiegroep 1-2 met 90% anderstalige leerlingen.

De dialoog van koppel 1

Tijdens de eerste tien minuten van de dialoog, waarin alle cases worden bekeken, worden vijf kenmerken van de vakdidactiek opgemerkt. Opvallend is dat mentor Mara (M) het praktijkvoorbeeld vergelijkt met haar eigen onderwijspraktijk en zich afvraagt of de ideeën uit de cases uitvoerbaar zijn in haar groep. Studente Sandy (S) bevestigt de twijfel van haar mentor:

M: *Maar ik ben met deze groep toch heel veel bezig met puur de beleving van het verhaal enne het heel precies aanbieden van de begrippen enzo hè van de tekst*

S: *Ja*

M: *En ook heel veel uitspelen hè zodat ze tegelijkertijd ook heel veel zien*

S: *Ja*

M: *Ik vind het nog misschien een beetje te abstract om voordat je dat verhaal hebt aangeboden al te gaan vragen: "wat zou je kunnen vragen? wat denk er dat er gaat gebeuren?"*

⁷ Om redenen van privacy van de betrokkenen zijn de namen van de studenten en de mentoren veranderd.

S: *Ja*
M: *Lijkt me vrij moeilijk voor hen om zich daar dan iets bij voor te stellen*
S: *ja precies*

Na herlezing van de opdracht ziet Mara toch mogelijkheden voor de uitvoering van het idee *Formuleren van luistervragen door de leerlingen* (3D, zie Tabel 3.5):

M: *[kijkt in opdracht] ja nou dit [leest tekst] 'de leerlingen weten dat je zelf vragen over een boek kunt stellen'. Ik denk dan wel dat ze zelf vragen kunnen stellen (...)*
nou is het stellen van een vraag soms al moeilijk voor bepaalde kinderen
S: *Ja*
M: *Maar dat is ook leuk om weer eens te oefenen*
S: *Ja*
M: *Ben wel benieuwd wat ze dan willen weten*
S: *Ja inderdaad ja*
M: *En dan kun je natuurlijk kijken van welke vragen hebben we nou een antwoord op gehad*
S: *Ja*
M: *En welke doen er eigenlijk niet zo toe ofzo*
S: *Ja (...) inderdaad ja (...) ik zie het al voor me dat ze vragen mogen stellen en dat ik dan denk 'wat moet ik hier mee'*

Sandy gaat mee in dit besluit en nadat een prentenboek (in het lokaal) is uitgekozen lanceert Mara het ene na het andere lesidee. De overgang van het bekijken van de cases naar het uitwerken van een lesontwerp voor de stagegroep verloopt zo op een vanzelfsprekende manier. De uitwerking van het lesontwerp kost ongeveer 20 minuten. De gehele dialoog duurt 35 minuten.

De interviews met koppel 1

Mara en Sandy zijn positief over hun lesontwerp. Mara geeft aan dat de genoemde doelen in de opdracht anders zijn dan waar zij normaal in haar groep aan werkt, maar door de praktijkvoorbeelden raakte ze enthousiast en begon ze te brainstormen. Opvallend is dat Mara zich hierover schuldig voelt: ze heeft het idee dat ze *"teveel met ideeën komt"* en dat haar rol als mentor anders was dan normaal. Ze beoordeelt haar inbreng in de dialoog negatief, namelijk als *"voorzeggen"*. Door de lesvoorbereidingsopdracht was zij zich minder bewust van haar rol als mentor en was ze meer *"resultaatgericht"*, dat wil zeggen gericht op het ontwerpen van een les. Normaal stelt zij zich in een begeleidingsgesprek afwachtend op (*"met welke ideeën en vragen komt de student?"*), omdat ze de student moet beoordelen en wil weten wat zij zelfstandig kan. Sandy bevestigt dit beeld. Zij is echter zeer tevreden over alle praktische toepassingen die haar mentor noemde, want ze had aanvankelijk geen idee hoe ze de ideeën uit de cases in een lesontwerp voor haar

stagegroep moest verwerken. De gezamenlijke lesvoorbereiding vond Sandy dan ook waardevol, want *"je weet nu dat de les dubbel doordacht is"*.

Beiden vinden het gebruik van rich media-cases bij de lesvoorbereiding zinvol. Sandy geeft aan dat de cases ideeën en voorbeelden leveren die je kunt overnemen (*"dat is veiliger dan je eigen les bedenken"*) en dat het ontwerpen van een les (daarom) gemakkelijker is. Mara vindt de schriftelijke opdracht handig bij het gebruik van de cases. Wel plaatst zij een kritische noot bij de informatie in de cases: tijdens het bekijken van de video had ze behoefte aan meer contextinformatie om de achterliggende visie te kunnen bepalen, want *"die voorbeelden ga ik niet zomaar overnemen ofzo. Ik kijk altijd met het idee van kan ik dit toepassen in mijn situatie, in mijn groep"*.

De lesuitvoering en -nabespreking van koppel 1

In de lesuitvoering worden vier van de vijf opgemerkte ideeën uit de cases verwerkt; twee daarvan zijn opgemerkt door Sandy (1A: *bespreken van de voorkant, titel, schrijver/illustrator van een prentenboek*, 2A: *voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek*) en twee door Mara (3A: *luistervragen stellen*, 3D: *formuleren van luistervragen door de leerlingen*). Dit is, gezien de door de mentor aangegeven verschillen tussen de vernieuwende vakdidactiek en de gangbare praktijk in de groep, te beschouwen als een zeer positief resultaat.

Tijdens de nabespreking (die 16 minuten duurt) komen alle uitgevoerde ideeën aan de orde. Mara noemt als een van de aandachtspunten voor een vervolgles over boekoriëntatie het *noteren van luistervragen* (3B). Opmerkelijk is dat dit idee noch in de dialoog noch in de les aan de orde is geweest, maar tijdens het bekijken van de cases kennelijk is opgemerkt zonder het expliciet te benoemen. Zowel bij de terugblik op de lesuitvoering, als bij de suggesties voor een vervolgles legt Mara verbanden met andere aspecten van de vakdidactiek, die niet zichtbaar waren in bekeken praktijkvoorbeelden. Mogelijk is dit het gevolg van een inhoudelijke relatie met de uitgevoerde les, maar het kan ook zijn dat zij deze ideeën heeft opgedaan uit de tekst bij de cases.

3.5.2 Koppel 4: Schools leren of professionele dialoog?

Studente Sofie (19 jaar, vooropleiding vwo) en haar mentor Magda (een leerkracht onderbouw met veel ervaring) met een combinatiegroep 1-2 vormen koppel 4. Het team van de school volgt ten tijde van dit gesprek een nascholing op het gebied van beginnende geletterdheid.

De dialoog van koppel 4

De totale dialoog duurt 22 minuten. Tijdens de eerste 12 minuten worden alle cases bekeken (het derde videofragment wegens slechte verstaanbaarheid

twee maal) en wordt één kenmerk van de vakdidactiek door de student opgemerkt. Typerend voor koppel 4 is dat Sofie het traditionele onderwijsmodel 'kijken en aantekeningen maken' hanteert, waardoor er tijdens het bekijken van de cases weinig wordt gesproken. Opvallend is dat in het vervolg van de dialoog alsnog zes ideeën uit de cases worden genoemd, steeds door Sofie. Dit is mogelijk, omdat zij gebruikmaakt van haar aantekeningen. Sofie (S) stelt dan alsnog vragen aan Magda (M) over de situatie in de cases:

S: *Wat ik me dus afvroeg. Kijk, in video 2 zie ik haar bezig met een boek, dat is dan 'voorspellingen doen', neemt ze dan eerst met de kinderen het boek door en gaan ze dan voorspellingen doen, of kijkt ze alleen naar de voorkant?*

M: *Volgens mij was het hier alleen de voorkant.*

Ook stelt ze vragen over de onderwijspraktijk van haar mentor:

S: *[Tijdens bekijken video 3] Schrijven ze hier ook met jou mee, als je iets opschrijft?*

M: *Een aantal kinderen wel, ja*

Na het bekijken van de cases neem Magda het initiatief voor het ontwerpen van een les (*"Beginnen er al allemaal bellen te rinkelen?"*). Tijdens de uitwerking van het lesontwerp, die tien minuten duurt, stelt Sofie vragen (over de situatie in de cases, de beginsituatie van de leerlingen in de groep, de organisatie en het lesdoel) die haar mentor, beknopt, beantwoordt. Een (indirecte) vraag, over geschikt materiaal, beantwoordt ze echter niet:

S: *Ik heb eigenlijk geen idee over een boek voor de les*

M: *Ja ik zou wel een boek weten*

De interviews met koppel 4

Uit de interviews blijkt dat de werkwijze van koppel 4 niet erg verschilt van hun normale lesvoorbereidingsgesprek, waarbij de student het initiatief neemt en vragen stelt. Volgens Sofie geeft haar mentor altijd *"heel to-the-point antwoord op een vraag. Maar ze laat me ook gewoon zelf denken"*. Dat laatste gebeurt bij Sofies vraag naar een geschikt boek voor de les. Sofie vindt het jammer dat haar mentor deze vraag niet beantwoordt: *"ik zou wel graag willen weten welk boek ze bedoelde, omdat ik weet dat ze heel veel over prentenboeken weet"*. Maar Magda vindt het juist belangrijk dat een student hier zelf over nadent: *"Ga eerst zelf maar kijken, ik kan altijd mijn idee nog aandragen"*. Toch vindt zij het *"juist een hele sterke kant van deze studente dat zij voordat ze aan een les begint altijd heel erg doorvraagt"*. Van de lesuitvoering hebben beiden een positieve verwachting. Sofie meent dat de gezamenlijke voorbereiding er toe leidt *"dat er al meer inzit"*.

Magda geeft aan dat de opdracht heeft geleid tot een prettige samenwerking met de student en dat de cases zorgen voor structuur: *"normaal ventileer je lukraak wat je te binnen schiet. En hier ga je heel gericht kijken naar de filmpjes en de beschrijving van de tussendoelen en ja, er zit voor je gevoel een duidelijke structuur in"*. Ook denkt ze dat de cases studenten helpen om de relatie te leggen tussen het instituutscurriculum en de praktijk: *"Ik kan me voorstellen dat je het in theorie hebt gehad, maar dat je het in de praktijk toch even weer kwijt raakt"*. Sofie beaamt dit: *"De cd-rom zet je op het goede spoor, want die helpt even weer ophalen wat je misschien al weet en zorgt voor nieuwe ideeën, nieuwe beelden van wat je kunt doen"*. Volgens haar gaat een gezamenlijke lesvoorbereiding *"sneller dan wanneer je het allemaal zelf moet indenken en inbeelden want je krijgt meteen feedback"*. De meerwaarde van de dialoog is volgens Sofie inzicht in de aansluiting tussen de praktijkvoorbeelden en de (on)mogelijkheden van de stagegroep: *"Ik zie in de video, dat er iets gebeurt met pictogrammen. Dus ik denk dáár kan ik wat mee doen(...) maar ik vind het nog best moeilijk, en dan vooral bij kleuters, om in te schatten wat ze kunnen en wat niet. Ik vind het prettig als mijn mentor dan zegt die tussendoelen hebben ze al in de pocket, maar dáár hebben we nog niet zoveel aan gedaan"*.

De praktijkvoorbeelden uit de cases zijn volgens Magda vernieuwend en leiden tot reflectie op haar onderwijspraktijk. Magda geeft aan ideeën te willen uitproberen (bijvoorbeeld pictogrammen en schrijven door de leerkracht). Opvallend is dat ze dat in de dialoog niet aangaf. Een belangrijke reden daarvoor blijkt te zijn, dat zij zichzelf op dit punt nog niet deskundig genoeg acht: *"Nou, kijk, als ik ook al misschien met de pictogrammen had gewerkt, had ik dat misschien wat meer naar voren geschoven. Maar daar heb ik nog nooit mee gewerkt, dus dat weet ik niet. Dat wil ik eerst eens zelf uitproberen"*.

De lesuitvoering en -nabespreking van koppel 4

Twee van de zeven opgemerkte ideeën worden verwerkt in de lesuitvoering (1A: *bespreken van de voorkant van een prentenboek*, 2A: *voorspellingen laten doen over de inhoud van het prentenboek*). Voor deze relatief lage score bieden de data drie mogelijke verklaringen. Het lijkt waarschijnlijk dat het verloop van de dialoog (waarbij de student aantekeningen maakt) er toe leidt dat de ideeën uit de cases minder uitgebreid worden besproken. Daarnaast is de mentor enigszins behoudend: zij waardeert de vernieuwende ideeën, maar wil ze eerst zelf uitproberen. Tot slot wordt bij het uitwerken van het lesontwerp niet uitgegaan van een bepaald prentenboek (noodzakelijk voor het thema boekoriëntatie), waardoor het lesontwerp minder gedetailleerd wordt uitgewerkt en meer afhankelijk is van de inschatting die de student maakt van zichzelf en de mogelijkheden van de leerlingen.

Tijdens de lesnabespreking (die 15 minuten duurt) worden de twee uitgevoerde ideeën besproken. Opmerkelijk is dat Magda ter afsluiting van de lesnabespreking voorstelt om in een vervolgles te *werken met picto's* (2C). Dit idee werd door Sofie opgemerkt tijdens de dialoog (maar zij weet niet of dit idee geschikt is voor deze groep, zie interview). Haar mentor ging hier in de dialoog (bewust, zoals blijkt uit het interview) niet op in, maar kennelijk wint haar enthousiasme over dit idee het nu toch van haar aanvankelijke aarzeling.

3.5.3 Koppel 3: Gelijkwaardige inbreng vanuit theorie en praktijk

Koppel 3, met een combinatiegroep 1-2 op dezelfde school als koppel 4, bestaat uit studente Sietkse (20 jaar, vooropleiding vwo) en mentor Margreet (een leerkracht onderbouw met ervaring in de middenbouw).

De dialoog van koppel 3

Koppel 3 verdeelt de gesprekstijd evenwichtig over de bespreking van de cases (22 minuten) en de uitwerking van het lesontwerp (22 minuten). Opvallend is dat aandacht wordt besteed aan *alle* informatie uit de cases, die naast videobeelden ook teksten en geluidsopnamen bevatten. Typerend voor koppel 3 is de gelijkwaardige inbreng vanuit theorie en praktijk. Sietkse (S) refereert in de dialoog een aantal keer aan de inleidende colleges, bijvoorbeeld bij de bespreking van een casus:

- S: *Ja ja ze [leerkracht video] betreft de kinderen er dus ook bij. Dat is wel mooi*
M: *Ja nou die [vraag van leerling in video] kwam spontaan, maar dat is natuurlijk alleen maar goed*
S: *Nee, ja, maar oké, je hebt ook mensen die zo iets hebben van goh, ik heb deze vragen, stoor me nou niet. Nee, dat is wel mooi, want kijk, als je dat dan vooraf zegt, of vooraf vraagt, dan weten ze ook waar ze aan toe zijn. Waar ze op moeten letten. Want dat hebben we dan weer bij de les Nederlands [college] gehad, dat als je ze alleen maar vertelt 'je moet goed luisteren', dan weten ze niet waar ze op moeten letten. Want er komt zoveel informatie op ze af, dat ze, ja dan wordt het allemaal wel heel veel.*

Margreet bespreekt haar praktijkervaring met de onderwerpen die Sietkse naar aanleiding van de cases naar voren brengt, ook al vallen die soms buiten het bereik van de te geven les. Margreet neemt het initiatief tot de bespreking van het lesontwerp. Sietkse bevraagt haar kritisch over de organisatie van de kleine kring en werken met picto's (ideeën uit de cases), voorkennis van de leerlingen en kenmerken van verhaalopbouw. Margreet gaat hier uitgebreid op in en adviseert om niet alle doelen in één les te verwerken. Het lesontwerp wordt in grote lijnen vormgegeven en door Sietkse verder uitgewerkt.

De interviews met koppel 3

In het interview geeft Margreet aan dat de samenwerkingsopdracht leerzaam was voor haar als leraar, omdat zij weinig recente werkervaring heeft in groep 1-2. Een aantal ideeën uit de cases wil zij ook zelf gaan toepassen. Sietkse had naar eigen zeggen op basis van de colleges op het opleidingsinstituut en de nascholing op de basisschool al een beeld van het onderdeel *Boekoriëntatie*. Zij had het prettig gevonden om in de dialoog ook andere praktijkvoorbeelden te bespreken. Aan de andere kant vindt zij dat de dialoog wel inzicht heeft gegeven in het verband tussen de theorie (zoals het doel van pictogrammen) en concrete activiteiten (zoals het gebruik van pictogrammen bij activiteiten met prentenboeken in groep 1-2 en in de methodes in de middenbouw).

De lesuitvoering en -nabespreking van koppel 3

Vier van de acht opgemerkte ideeën worden verwerkt in de lesuitvoering; twee daarvan zijn opgemerkt door Sietkse (1A: bespreken van de voorkant, titel, schrijver/illustrator van een prentenboek, 2A: voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek) en twee door Margreet (1B: werken met de kleine kring, 2C: werken met picto's). De andere vier opgemerkte ideeën komen niet terug in de lesuitvoering. Dit hangt zeer waarschijnlijk samen met Margreets advies om niet alle ideeën te verwerken in één les. Een andere mogelijkheid is dat de student er niet in slaagde om deze ideeën in de (nog niet gedetailleerde) les te verwerken.

Tijdens de lesnabespreking (die 7 minuten duurt) komen drie uitgevoerde ideeën aan de orde (1B, 2A, 2C). Margreet is positief over de lesuitvoering, maar merkt wel op dat de les voor de kinderen in deze groep erg veel nieuwe doelen tegelijk aan de orde stelt. Hieruit blijkt dat de uitvoering van vier ideeën uit de cases grenst aan de mogelijkheden van deze groep op dat moment.

3.5.4 Reflectie op de uitvoering van de interventie

De beschrijving van de drie koppels illustreert de rol van mentor en student bij een gezamenlijke lesvoorbereiding met rich media-cases. Bij de mentor van koppel 1 bestaat verwarring over haar rol in de dialoog: de rich media-cases stimuleren haar tot meedenken over een les voor de groep, terwijl dit strijdig is met haar rolopvatting. Die constatering vormde de aanleiding om het begrip 'meedenken' nader te expliciteren in een rolinstructie voor mentoren. Bij koppel 3 blijkt dat mentor en student bij de samenwerking allebei hun specifieke inbreng kunnen hebben. De verbinding die daardoor ontstaat tussen theorie en praktijk sluit aan bij het beoogde doel van de interventie. Dat zowel de mentor als de student van koppel 3 aangeven dat zij geleerd hebben van de dialoog past bij de doelstellingen van OidS. Bij koppel 4 wordt duidelijk dat een inhoudelijke bespreking van de cases kan worden belemmerd als een

gespreksdeelnemer aantekeningen maakt en zich daardoor afsluit van een dialoog over de inhoud van de cases. In deze dialoog worden (dankzij de gemaakte aantekeningen) zeven van de negen ideeën uit de cases opgemerkt, maar er worden er uiteindelijk twee verwerkt in de lesuitvoering, terwijl die verhouding bij de andere koppels veel gunstiger ligt (zie ook §3.4.3). Dit ondersteunt de veronderstelling dat juist een dialoog over de ideeën uit de cases bijdraagt aan de praktische toepassing door studenten.

Daarnaast laat de beschrijving van de drie koppels zien dat een student voor de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek afhankelijk is van de praktijkkennis van een mentor, die als leraar meer onderwijservaring heeft. Hoewel de kenmerken van de vakdidactiek wel worden opgemerkt, vraagt het verwerken van deze kenmerken in een lesuitvoering om afstemming op de specifieke situatie in de groep. Immers, uit de beschrijving van koppel 1 en 3 blijkt dat de ideeën uit de cases niet klakkeloos kunnen worden uitgevoerd in de praktijk. De mentoren zijn echter bereid en in staat om de informatie uit de cases af te stemmen op de specifieke situatie in de groep (ofwel: te bepalen wat op welke manier haalbaar is voor een specifieke groep op een bepaald moment) en de student te begeleiden bij het toepassen van vernieuwende vakdidactiek. Dit betekent dat de expertise van de mentor bij de uitvoering van de interventie een sleutelrol speelt. Uit de beschrijving van koppel 4 blijkt echter dat zelfs een zelfstandige en initiatiefrijke student niet altijd gemakkelijk toegang krijgt tot deze ervaringskennis vanwege de rolopvatting van de mentor.

Tot slot illustreert de uitvoering van de interventie door koppel 1 en 4 dat het gebruik van rich media-cases er niet alleen voor zorgt dat vernieuwende vakdidactiek aan de orde komt in het lesvoorbereidingsgesprek, maar dat de informatie in de cases kennelijk ook kan 'doorwerken' in de lesnabespreking en in voornemens voor een vervolgles.

3.6 Conclusies en implicaties voor de interventie

Dit hoofdstuk had betrekking op het ontwerp en de evaluatie van een interventie die studenten ondersteunt bij het uitvoeren van vernieuwende vakdidactiek in de basisschool. Doel van de evaluatie was om de levensvatbaarheid van de interventie te bepalen en mogelijke verbeterpunten vast te stellen.

Samenvattend kunnen we constateren dat de interventie levensvatbaar is. Immers, deze leidt tot een dialoog waarin studenten en mentoren kenmerken

van vernieuwende vakdidactiek bespreken en gezamenlijk een lesontwerp maken waarin vernieuwende vakdidactiek is verwerkt. De dialoog leidt ertoe dat studenten ideeën uit de rich media-cases adequaat toepassen in de basisschool. De gebruikers waarderen het uitgevoerde curriculum en beoordelen dit als relevant en bruikbaar in de begeleidingspraktijk in de basisschool. Deze conclusies worden toegelicht aan de hand van de onderzoeksvragen.

3.6.1 Opmerken van vernieuwende vakdidactiek

Een dialoog naar aanleiding van exemplarische rich media-cases richt de aandacht van mentoren en studenten op de kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek. Immers, een substantieel deel van de kenmerken die waarneembaar zijn in de cases komt aan de orde in de dialoog. Dat bepaalde kenmerken vaker worden opgemerkt, lijkt samen te hangen met eerder onderwijsaanbod dat mogelijk zorgt voor een hogere attentiewaarde. Het komt overigens zelden voor dat alle waarneembare kenmerken uit de rich media-cases worden besproken in de dialoog. Dit wil niet zeggen dat deze kenmerken onopgemerkt blijven. Uit de resultaten blijkt namelijk dat ideeën die niet in de dialoog zijn besproken, soms wel door studenten worden verwerkt in de lesuitvoering en soms alsnog door mentoren in de lesnabespreking worden voorgesteld als suggestie voor een vervolgles. Kennelijk kunnen ook niet geverbaliseerde ideeën uit de cases ‘doorwerken’ in (toekomstige) lessen.

Uit de resultaten blijkt dat bij het opmerken van de vernieuwende ideeën in de cases het aandeel van de mentoren niet groter is dan dat van de studenten. Dit is opmerkelijk, omdat op basis van de theorie van Van Es en Sherin (2002, 2008) juist te verwachten valt dat mentoren meer zullen opmerken in de praktijkvoorbeelden dan studenten. Er zijn twee verklaringen mogelijk. Wellicht hebben mentoren bij het opmerken van de vernieuwende ideeën geen voorsprong op studenten, omdat deze hierover al via het instituutscurriculum zijn geïnformeerd. Ook kan uit de interviewresultaten worden afgeleid dat mentoren niet altijd geneigd zijn te verbaliseren wat ze opmerken in de rich media-cases. Dit komt voort uit hun rolopvatting, die kan worden getypeerd als “niet voorzegen”.

3.6.2 Uitvoeren van vernieuwende vakdidactiek

Een gezamenlijke lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases leidt tot de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door de student. In alle lessen worden namelijk ideeën uit de cases uitgevoerd. Echter, er zijn grote verschillen in het aantal ideeën uit de cases dat wordt verwerkt in een lesuitvoering. Dit is lastig

te verklaren. Het is mogelijk dat de vernieuwende ideeën niet altijd aansluiten bij de specifieke situatie in de groep. Er is echter geen contextanalyse uitgevoerd waarmee dit kan worden nagegaan. De interviewresultaten vormen wel een indicatie dat opvattingen van de mentor meespelen bij het al dan niet uitvoeren van ideeën uit de cases. Mentoren willen ideeën soms eerst zelf uitproberen voordat ze dit toevertrouwen aan een student.

Uit een vergelijking van de dialoog en de lesuitvoering blijkt dat de helft van alle vernieuwende ideeën die worden opgemerkt in de dialoog uiteindelijk wordt verwerkt in de lesuitvoering. Hoewel er hierbij aanzienlijke verschillen zijn per koppel, blijkt dat bij alle koppels meer ideeën uit de cases aan bod komen in de dialoog dan in de lesuitvoering. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het opmerken van de vakdidactische kenmerken in de cases niet een voldoende voorwaarde is voor de toepassing in de praktijk. Deze conclusie sluit aan bij het onderzoek van Williams (2004), waaruit blijkt dat er tussen het bestuderen van een rich media-casus en de feitelijke uitvoering van een didactisch idee allerlei transformatieprocessen plaatsvinden. Soms is er sprake van een bewuste afweging vooraf, maar soms vinden er tijdens de lesuitvoering (weloverwogen of onbewust) aanpassingen plaats. Toegepast op deze onderzoekscontext betekent dit, dat er tijdens de dialoog mogelijk afwegingen worden gemaakt over de uitvoerbaarheid van de ideeën uit de cases in de eigen groep.

Aangezien alle koppels meer ideeën opmerken dan uitvoeren, is het aannemelijk dat contextfactoren een rol spelen bij beslissingen over de uitvoering van ideeën uit de cases. Mentoren hebben bij uitstek kennis van de specifieke context van de groep. Deze praktijkkennis wordt gebruikt bij het voorbereiden van een les (cf. Meijer et al., 2001). Dit leidt tot de veronderstelling dat praktijkkennis van mentoren een rol speelt bij de afweging welke ideeën uit de cases worden uitgevoerd in de eigen groep. Anders gezegd, de verwachting is dat praktijkkennis van mentoren in de dialoog een belangrijke rol speelt bij het 'vertalen' van de praktijkvoorbeelden naar de specifieke situatie in de groep. Om meer inzicht te verkrijgen in de afwegingen die een rol spelen bij de uitvoering van ideeën uit de cases zal de interventie worden aangevuld met een leerproduct waarin studenten de gemaakte keuzes met betrekking tot de lesuitvoering nader toelichten.

Recapitulerend: de resultaten van de evaluatie tonen aan dat een interventie waarbij exemplarische rich media-cases worden verbonden aan een opdracht tot gezamenlijke lesvoorbereiding leidt tot een dialoog waarin mentor en student kennismaken van vernieuwende vakdidactiek en deze vertalen naar de concrete lespraktijk. Het gevolg is dat de studenten, die aanvankelijk huiverig waren om de vernieuwende vakdidactiek toe te passen in de

basisschool, omdat deze verschilde van de werkwijze van hun mentor, de ideeën uit de cases nu wel uitvoeren. De interventie draagt dus bij aan het beoogde doel. Deze uitkomst onderstreept dat rich media-cases goed verankerd dienen te worden in het curriculum om een brug te kunnen slaan tussen vakdidactiek en onderwijspraktijk (cf. Van den Berg et al., 2008).

3.6.3 Relevantie en uitvoerbaarheid

De interventie is uitvoerbaar in de bestaande begeleidingspraktijk op de basisschool. Er doen zich geen technische of inhoudelijke problemen voor. De gebruikerswaardering van studenten en mentoren is overwegend positief.

Voor mentoren heeft het gebruik van rich media-cases een belangrijke meerwaarde, omdat deze op efficiënte wijze de vakdidactiek verduidelijken, een aanzet vormen voor een brainstorm over een lesontwerp en structuur geven aan de dialoog. Ze beoordelen de vernieuwingswaarde van de praktijkvoorbeelden in de cases positief en spreken de intentie uit deze toe te passen in hun eigen onderwijspraktijk. Omdat een lesvoorbereidingsgesprek geen usance is, bestaat bij de mentoren enige onduidelijkheid over hun rol tijdens de dialoog: ze zijn bang om teveel "voor te zeggen". Een rolbeschrijving is dus een noodzakelijke aanvulling op de interventie. De resultaten van de dialoog vormen overigens een indicatie dat de rolinstructie leidt tot een uitgebreidere bespreking van de cases.

Voor studenten heeft de gezamenlijke lesvoorbereiding een belangrijke meerwaarde, omdat dit hen helpt om de uitvoerbaarheid van de praktijkvoorbeelden in de groep te bepalen. Zij hebben behoefte aan cases met verschillende leraren én verschillende onderdelen ('tussendoelen') van de vakdidactiek. Dat het lesontwerp door de inbreng van de mentor "dubbel doordacht" is, zoals een student het verwoordt, zorgt bovendien voor meer zelfvertrouwen om de vernieuwende vakdidactiek uit te voeren. Daarmee is de overbrugging van de kloof tussen instituutscurriculum en lespraktijk een stap dichterbij gekomen.

3.6.4 Implicaties voor de interventie

De conclusies geven aanwijzingen voor de optimalisering van de interventie.

Ten eerste wordt de interventie uitgebreid met een leerproduct waarin studenten hun lesuitvoering verantwoorden. Daardoor kan meer inzicht worden verkregen in de afwegingen die ten grondslag liggen aan de lesuitvoering van de student en de rol die de dialoog met de mentor daarbij speelt.

Ten tweede worden rich media-cases geselecteerd die andere, meer vernieuwende, onderdelen van de vakdidactiek tonen. Immers, mentoren blijken praktijkvoorbeelden die afwijken van hun onderwijspraktijk niet direct af te wijzen maar zien, na enige overdenking, mogelijkheden om deze uit te voeren in de praktijk. Bij de selectie kan tegemoet gekomen worden aan de behoefte van studenten aan cases met verschillende leraren en tussendoelen. Het lijkt overigens verstandig het aantal videofragmenten niet te wijzigen, omdat de gebruikers de huidige duur van de dialoog acceptabel vinden en het gebruik van meer videofragmenten kan leiden tot een langere dialoog.

Ten derde wordt de interventie voorzien van een schriftelijke toelichting voor de gebruikers. Hierin wordt de rol instructie opgenomen, om te voorkomen dat de bestaande rolopvattingen van mentoren leiden tot onduidelijkheid over hun rol bij de gezamenlijke lesvoorbereiding.

HOOFDSTUK 4

Praktische bruikbaarheid en indicatie van de leereffecten van VILMS

In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over de try-out van de interventie in twee opeenvolgende studiejaren. In een eerste deelonderzoek werden vragenlijsten ingezet om de praktische bruikbaarheid van de bijgestelde interventie (VILMS 2.0 en 2.1) te bepalen. In een tweede deelonderzoek werden de leereffecten van de interventie (VILMS 2.0) in kaart gebracht met behulp van videoportfolio's waarin studenten een verantwoording geven van hun lesuitvoering.

4.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk is het ontwerp beschreven van een interventie waarin rich media-cases over vernieuwende vakdidactiek worden ingezet bij een interactieve lesvoorbereiding door mentor en student (VILMS). Bij de evaluatie van de levensvatbaarheid werd de interventie uitgevoerd door een kleine groep gebruikers buiten de normale praktijksituatie (cf. 'micro-evaluatie', Nieveen, 2009). Het perspectief van de ontwerper stond daarbij centraal. Dit hoofdstuk betreft de try-out van VILMS, waarbij de interventie wordt uitgevoerd door gebruikers in de reguliere praktijk van de basisscholen. De nadruk ligt hierbij op het gebruikersperspectief.

Aan de try-out van VILMS zijn twee evaluaties verbonden. De eerste evaluatie is gericht op de praktische bruikbaarheid (voor operationalisering: zie §4.3.1). De conclusies uit hoofdstuk 3 gaven aanleiding voor een aanpassing van de interventie. In dit hoofdstuk wordt het aangepaste ontwerp voor VILMS (ontwerp 2.0) geëvalueerd in een try-out. Op basis hiervan is het ontwerp bijgesteld (ontwerp 2.1) en in een tweede try-out opnieuw geëvalueerd. Deze try-outs vonden plaats in twee opeenvolgende studiejaren. Als in dit hoofdstuk wordt gesproken over 'VILMS' of 'de interventie', dan wordt verwezen naar het bijgestelde ontwerp 2.0, respectievelijk 2.1 (zie §4.2) dat werd geëvalueerd in de eerste, respectievelijk tweede try-out.

De tweede evaluatie betreft een indicatie van de leereffecten. In hoofdstuk 3 werd geconcludeerd dat de interventie levensvatbaar is en bijdraagt aan het beoogde doel, namelijk een gezamenlijke lesvoorbereiding waarin studenten en hun mentor kenmerken van vernieuwende vakdidactiek bespreken en verwerken in een les die door de student wordt uitgevoerd. Echter, onduidelijk was welke relatie er bestaat tussen de gezamenlijke lesvoorbereiding (ofwel dialoog) en de lespraktijk van de student. In hoofdstuk 3 bleek namelijk dat er meer ideeën uit de cases werden opgemerkt tijdens de dialoog dan uiteindelijk werden verwerkt in de lesuitvoering. Uit het onderzoek in hoofdstuk 3 is onvoldoende duidelijk geworden wat hiervoor de reden is. Gezien de doelstelling van de interventie is het uitvoeren van (zoveel mogelijk) vakdidactische ideeën uit de rich media-cases gewenst, maar contextfactoren lijken hierbij meer bepalend dan verwacht. In hoofdstuk 3 werd de veronderstelling geformuleerd dat de praktijkkennis van de mentor in de dialoog een rol speelt bij de afweging welke ideeën uit een rich media-casus worden verwerkt in een les. In dit hoofdstuk wordt deze veronderstelling nader onderzocht door na te gaan welke rol de praktijkkennis van de mentor speelt bij de lesuitvoering door de student. Hiermee wordt beoogd meer inzicht te verkrijgen in de relatie tussen de interventie en de leereffecten voor de student. Vanuit de opleidingsvisie (zie hoofdstuk 1) is het streven dat studenten hun handelen baseren op kennis. Dat betekent dat bij de evaluatie van de leereffecten van de interventie niet alleen wordt nagegaan welke vakdidactische ideeën studenten verwerken in hun lesuitvoering, maar ook of en zo ja, welke relatie zij daarbij leggen met de praktijkkennis van hun mentor.

Dit hoofdstuk doet verslag van twee deelonderzoeken. Het eerste deelonderzoek is gericht op de evaluatie van de praktische bruikbaarheid van de interventie. Het tweede deelonderzoek betreft de leereffecten van de interventie. Paragraaf 4.3 beschrijft de methode voor beide deelonderzoeken. Paragraaf 4.4 en 4.5 bespreken de resultaten per deelonderzoek, waarna paragraaf 4.6 een overzicht geeft van de conclusies. Voor de evaluatie is van belang om de kenmerken van de interventie te verduidelijken. Daarom geeft paragraaf 4.2 allereerst een toelichting op het ontwerp dat werd geëvalueerd in de eerste en de tweede try-out van VILMS.

4.2 VILMS: ontwerp 2.0 en 2.1

Op basis van de conclusies uit de evaluatie van de levensvatbaarheid (zie §3.6) wordt een aantal ontwerpcriteria voor ontwerp 2.0 nader geconcretiseerd (zie gearceerd deel van Tabel 4.1).

Tabel 4.1 Overzicht van ontwerpcriteria en concretisering van ontwerp 2.0

Ontwerpcriteria	Concretisering
1. Bevorder de communicatie tussen studenten en mentoren over vakdidactiek	Student en mentor voeren een dialoog naar aanleiding van praktijkvoorbeelden van de betreffende vakdidactiek
2. Leg een relatie tussen vakdidactiek en de lesuitvoering van de student	Studenten krijgen opdracht voor een lesuitvoering, waarin zij de betreffende vakdidactiek toepassen in de stagegroep + verantwoording van lesuitvoering door student
3. Maak didactische vernieuwingen zichtbaar voor studenten en mentoren	Rich media-cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek zijn beschikbaar in de basisschool
4. Gebruik exemplarische cases over vernieuwende vakdidactiek.	Er worden (bestaande) rich media-cases geselecteerd met praktijkvoorbeelden die aansluiten bij de onderwijspraktijk + tonen van verschillende leraren en onderdelen vakdidactiek
5. Stimuleer een dialoog over de inhoud van rich media-cases	Student en mentor krijgen de opdracht rich media-cases te bekijken en te bespreken met het oog op lesuitvoering door de student + rolinstructie voor mentor
6. Verbind rich media-cases aan een expliciete opdracht	Student en mentor krijgen informatie over mogelijke lesdoelen die aansluiten bij de casusinhoud en de opdracht de ideeën uit de cases te verwerken in een les voor de eigen groep

Rolinstructie mentor

De rolinstructie voor de mentor (zie Tabel 3.10) wordt bij ontwerp 2.0 opgenomen in een schriftelijke toelichting voor de gebruikers. Deze instructie beoogt de rol van de mentor tijdens de dialoog te verduidelijken en doet een beroep op de mentor om eigen gedachten of ervaringen gerelateerd aan de videobeelden of de beginsituatie van de leerlingen in de groep te expliciteren. De verwachting is dat actief meedenken door de mentor bij het bestuderen van de rich media-cases en het maken van een lesontwerp bijdraagt aan het leerproces van de studenten.

Selectie rich media-cases

Bij de selectie van rich media-cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek wordt tegemoet gekomen aan de behoefte van de gebruikers aan meer variatie wat betreft context en onderdelen van de vakdidactiek. Voor ontwerp 2.0 zijn drie rich media-cases geselecteerd (zie §3.2.3 voor criteria) over het onderdeel 'boekoriëntatie' en drie over het onderdeel 'de relatie tussen gesproken en geschreven taal'. Bij de uitvoering van VILMS maken de mentor en de student hieruit samen een keuze.

Verantwoording van de lesuitvoering: het videoportfolio

VILMS wordt uitgebreid met een verantwoording van de lesuitvoering door de student. De verwachting is dat dit de student stimuleert om relaties te leggen tussen de eigen lespraktijk en kennisdomeinen van het leraarsberoep. Immers, vanuit de opleidingsvisie gaat het niet alleen om het leren van professioneel handelen in de onderwijspraktijk, maar om handelen op basis van kennis. Met een verantwoording van de lespraktijk van de student kan bovendien meer inzicht worden verkregen in de bijdrage die de dialoog met de mentor levert aan de lesuitvoering.

Voor de vormgeving is gekozen voor een videoportfolio, waarin studenten videofragmenten van de uitgevoerde les inkaderen vanuit kennisdomeinen van het leraarsberoep. Dit videoportfolio is een vorm van 'primary use' ofwel primair gebruik van cases (Wallace, 2001), waarbij video-opnames van de eigen lespraktijk worden bewerkt tot een casus. In deze interventie verbinden studenten de door hen geselecteerde lesfragmenten aan inhoud uit het instituutscurriculum en aspecten van de praktijkkennis die de mentor expliciteert in de dialoog.

Uitgangspunt voor het videoportfolio vormt het procesmodel van competent handelen (Roelofs, 2006; zie ook Roelofs & Sanders, 2003, 2007). Onder 'competent handelen' wordt in dit model verstaan: *"het vermogen om in een klasse van beroepstaken in verschillende kritische beroepssituaties bewust en verantwoord te handelen met positieve resultaten, volgens geaccepteerde professionele maatstaven"* (Roelofs, 2006, p. 154).

Figuur 4.1 Procesmodel van competent handelen (Roelofs, 2006, p.155)

Het model (zie Figuur 4.1) bestaat uit 4 stappen: de leerresultaten van de leerlingen (4); die het gevolg zijn van het handelen van de (aanstaande) leraar in een specifieke situatie (3); waarbij voorafgaand aan het handelen een proces van inschatten, afwegen en beslissen plaatsvindt (2), vanuit een 'professionele basis' (1). In dit onderzoek ligt, vanwege het beoogde doel van VILMS en de leerdoelen van de studenten in deze opleidingsfase, de focus op de relatie tussen professioneel handelen en (kennis uit) de professionele basis. Ofwel, het videoportfolio heeft betrekking op de stappen 1 tot en met 3 van het procesmodel en laat de gevolgen van het handelen buiten beschouwing.

Voor ontwerp 2.0 wordt het videoportfolio op de volgende manier geconcretiseerd (zie ook bijlage D):

Het videoportfolio bevat videofragmenten van de lespraktijk van de student. Hierin is te zien dat de student een professioneel repertoire aan handelingen inzet (cf. Roelofs, 2006). Studenten krijgen de opdracht om videofragmenten van hun les te selecteren waarin zij vernieuwende vakdidactiek uitvoeren. Bij de selectie kunnen zij gebruikmaken van een checklist 'vernieuwende vakdidactiek', met een omschrijving van het vakdidactisch handelen dat waarneembaar is in de gebruikte cases.

Het videoportfolio bevat een schriftelijke verantwoording. Hierin beschrijft de student de afwegingen en beslissingen met betrekking tot het handelen in een bepaald videofragment. In deze verantwoording verwijst de student naar onderdelen van de professionele basis, namelijk de inhouden van het instituutscurriculum, aspecten van de praktijkkennis die de mentor expliciteert in de dialoog en eigen opvattingen. Omdat het videoportfolio een reconstructie geeft van de kennis die een rol speelde bij het inschatten, afwegen en beslissen met betrekking tot een specifieke onderwijssituatie, is er sprake van '*reflection on action*' (Schön, 1983). De student krijgt de opdracht om in de verantwoording op te nemen: a) een beschrijving van het eigen handelen in relatie tot de vakdidactiek; b) uitleg waarom een idee uit de cases werd uitgevoerd; c) toelichting bij de manier waarop de vernieuwing is uitgevoerd, waarbij wordt verwezen naar informatie uit het instituutscurriculum ('theorie'), praktijkkennis van de mentor en eigen overwegingen van de student.

In dit onderzoek heeft het videoportfolio een tweeledig doel. Het videoportfolio wordt ingezet in het opleidingscurriculum ten behoeve van het leerproces van de student. Daarnaast vormt het videoportfolio een databron in het onderzoek als indicatie van de leereffecten van VILMS.

De genoemde bijstellingen van ontwerp 2.0 leiden tot een aanvulling van het onderwijsarrangement met het maken en presenteren van een videoportfolio (zie Tabel 4.2, stap 4 en 5). Ontwerp 2.1 bestaat uit ontwerp 2.0, inclusief de

aanpassingen die werden gemaakt op basis van de eerste try-out. Bij de evaluatie ligt de focus op stap 2, 3 en 4 (zie Tabel 4.2).

Tabel 4.2 *Onderwijsarrangement voor vernieuwende vakdidactiek (VILMS 2.0 en 2.1)*

Onderdeel	Inhoud/materiaal	Plaats
1. Inleidende colleges	Presentatie door opleidingsdocent over vernieuwende vakdidactiek en opbouw rich media-cases	Opleidingsinstituut
2. Lesvoorbereidings-gesprek (dialoog)	Gezamenlijke lesvoorbereiding met behulp van rich media-cases door student en mentor	Basisschool
3. Lesuitvoering	Uitvoering van lesontwerp door student	Basisschool
4. Videoportfolio	Selectie en verantwoording van lesfragmenten door student	Opleidingsinstituut
5. Afsluitend college	Presentatie videoportfolio door student	Opleidingsinstituut

4.3 Methode

Deze paragraaf beschrijft de methode voor de evaluatie van de praktische bruikbaarheid en de leereffecten van VILMS. Per deelonderzoek is een onderzoeksvraag geformuleerd en wordt ingegaan op de instrumenten, de deelnemers, de procedure en dataverzameling en de analyse.

4.3.1 Deelonderzoek 1: evaluatie van de praktische bruikbaarheid

Conceptueel kader en onderzoeksvragen

Het eerste deelonderzoek is gericht op het bepalen van de praktische bruikbaarheid van VILMS. De evaluatie heeft deels een formatief karakter (eerste try-out) en deels een summatief karakter (tweede try-out).

De evaluatie van de praktische bruikbaarheid van de interventie is ingekaderd met het concept '*practicality ethic*' van Doyle en Ponder (1977-1978). Met dit concept verwijzen Doyle en Ponder naar de afwegingen die leraren maken met betrekking tot een voorgestelde vernieuwing. Een onderwijsvernieuwing maakt meer kans om te worden geïmplementeerd als leraren de consequenties van de uitvoering van die vernieuwing positief beoordelen. Bij de beoordeling van de praktische gebruikswaarde van een vernieuwing hanteren leraren drie criteria, namelijk: de instrumentaliteit ('*instrumentality*'), de congruentie ('*congruence*') en de kosten-batenverhouding ('*costs*') van de

voorgestelde vernieuwing. Dit kader wordt in dit onderzoek gebruikt om de daadwerkelijk uitgevoerde interventie te evalueren. De evaluatie betreft de 'werkelijke' ofwel 'ervaren' praktische bruikbaarheid (Nieveen, 2009).

Instrumentaliteit heeft betrekking op de instrumentele inhoud van de interventie. Het is belangrijk dat de interventie een concrete procedure of werkwijze omvat die een helder beeld geeft van hetgeen de docent moet doen. In de context van dit onderzoek gaat het om de begeleiding van het leerproces van de student door de mentor bij de uitvoering van VILMS. Voor de evaluatie van de praktische bruikbaarheid van VILMS is de instrumentele dimensie geoperationaliseerd als *het oordeel van studenten en mentoren over de werkwijze van de interventie*. Ook verwijst deze dimensie naar de (technische) *randvoorwaarden voor de uitvoering van de interventie*, zoals de installatie van de cd-rom met de rich media-cases, de beschikbaarheid van de mentor voor een lesvoorbereidingsgesprek en de vaardigheid in digitale videobewerking van de student ten behoeve van het videoportfolio.

Congruentie verwijst naar de aansluiting tussen de interventie en de gangbare praktijk en opvattingen van de leraar. Leraren kennen veel belang toe aan een goede 'match' tussen vernieuwing en de bestaande situatie. Dit maakt congruentie tot een moeilijk begrip bij vernieuwing van onderwijs. Enerzijds heeft een interventie meer kans van slagen als deze aansluit bij de bestaande situatie. Anderzijds leidt aanpassing van de interventie aan de bestaande situatie tot minder vernieuwing (en juist tot handhaving van de bestaande werkwijze). Bij de implementatie van een interventie gaat het dus om het vinden van een balans, waarbij recht wordt gedaan aan het vernieuwend karakter van de interventie en tegelijkertijd niet te veel wordt afgeweken van de bestaande praktijk en opvattingen van de gebruikers.

In dit onderzoek speelt congruentie op twee niveaus. Congruentie betreft in de eerste plaats de aansluiting tussen de werkwijze van de interventie en de reguliere begeleidingspraktijk. De verwachting is dat de werkwijze van VILMS niet congruent is met de rolopvattingen van de mentor over de begeleiding van studenten (zie hoofdstuk 3). Bij congruentie gaat het om *het oordeel van studenten en mentoren over de interventie in relatie tot de reguliere begeleidingspraktijk*.

Congruentie speelt ook een rol op een ander niveau, namelijk dat van de mentor als leraar. De interventie is gericht op de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten. De verwachting is dat de mentor (en in navolging de student) afwijzend staat tegenover de uitvoering van de ideeën in de rich media-cases van VILMS (zie hoofdstuk 1). Congruentie heeft in dat geval betrekking op *het oordeel van studenten en mentoren over de vakdidactiek (zoals getoond in de rich media-cases) in relatie tot de reguliere onderwijspraktijk*.

Met *kosten-batenverhouding* wordt verwezen naar de afweging van investeringen (zoals tijd, inspanning) en opbrengsten (zoals waardering, enthousiasme van betrokkenen) bij de uitvoering van een vernieuwing. De dimensie kosten/baten betreft dus het gemak waarmee een werkwijze kan worden geïmplementeerd en de opbrengsten van deze werkwijze. De uitvoering van VILMS vraagt van de gebruikers extra tijd, aangezien een lesvoorbereidingsgesprek in de bestaande begeleidingspraktijk geen usance is (zie hoofdstuk 3). Bij de factor kosten gaat het dus om *het oordeel van studenten en mentoren over de benodigde tijd voor de uitvoering van de interventie*. Wat betreft de factor opbrengsten gaat het om verschillende aspecten: *het oordeel van de gebruikers over de samenwerking, het motiverende karakter van de interventie en de leeropbrengsten van de interventie*. In het hier gehanteerde conceptueel model gaat het om de door de gebruikers gepercipieerde of ervaren leereffecten van de interventie. Het tweede deelonderzoek (§4.3) betreft de werkelijke leereffecten van de interventie voor de student.

Tabel 4.3 geeft een overzicht van de dimensies en de indicatoren voor de evaluatie van de praktische bruikbaarheid van VILMS.

Tabel 4.3 *Dimensies en indicatoren voor de praktische bruikbaarheid van VILMS*

Dimensies	Indicatoren
(Doyle & Ponder, 1977-1978)	Oordeel van studenten en mentoren over:
Instrumentaliteit	<ul style="list-style-type: none"> • werkwijze interventie • randvoorwaarden
Congruentie	<ul style="list-style-type: none"> • aansluiting werkwijze bij reguliere begeleidingspraktijk • aansluiting vakdidactiek bij reguliere onderwijspraktijk
Kosten/baten	<ul style="list-style-type: none"> • benodigde tijd • samenwerking • motivatie • leeropbrengsten

Samengevat is de onderzoeksvraag voor het eerste deelonderzoek:

Wat is de praktische bruikbaarheid van VILMS?

De deelvragen hierbij zijn afgeleid van de dimensies van Doyle en Ponder:

1. Hoe beoordelen studenten en mentoren de werkwijze van de interventie en de benodigde randvoorwaarden? (*instrumentaliteit*)
2. Hoe beoordelen studenten en mentoren de interventie in relatie tot de reguliere begeleidingspraktijk? (*congruentie*)
3. Hoe beoordelen studenten en mentoren de vakdidactiek (zoals getoond in de rich media-cases) in relatie tot de reguliere onderwijspraktijk? (*congruentie*)

4. Hoe beoordelen studenten en mentoren de interventie wat betreft de benodigde tijd, de samenwerking, het motiverende karakter en de leeropbrengsten? (*kosten-batenverhouding*)

Procedure

De procedure voor de eerste en de tweede try-out was als volgt (zie Figuur 4.2).

In september volgden de studenten drie inleidende colleges van 1,5 uur, waarin de vakdidactiek werd verduidelijkt en studenten in tweetallen een rich media-casus over een onderdeel van de vakdidactiek bespraken. Ook werden zij geïnformeerd over VILMS en ontvingen zij de cd-rom met rich media-cases en een schriftelijke instructie voor het lesvoorbereidingsgesprek (zie bijlage B en C) en het videoportfolio (zie bijlage D en E). Vanuit de opleiding hadden zij desgewenst de beschikking over een laptop waarop de rich media-cases waren geïnstalleerd. Vervolgens maakten de studenten een afspraak voor een lesvoorbereidingsgesprek met hun mentor (medio oktober). De studenten waren verantwoordelijk voor een video-opname van de lesuitvoering die zij verwerkten in hun videoportfolio. Na afloop van de afsluitende bijeenkomst op het opleidingsinstituut (eind november) vulden de studenten individueel een vragenlijst in en werden de videoportfolio's ingeleverd.

De opleidingsscholen werden begin september schriftelijk geïnformeerd over de bedoeling en het tijdspad van VILMS. De mentoren ontvingen de instructie voor VILMS via de studenten. Circa drie weken na de uitvoering van VILMS (begin november) werd een schriftelijke vragenlijst voor de mentoren verstuurd. De vragenlijsten konden worden geretourneerd per post of via de interne opleiders van de basisschool.

Deelnemers

Vanwege het relatief kleine aantal gebruikers in de context OidS is ervoor gekozen alle studenten (uit de betreffende opleidingsfase) en mentoren bij de try-out te betrekken. Tabel 4.4 geeft een overzicht van de gegevens van de deelnemers in de eerste en de tweede try-out.

Tabel 4.4 Gegevens van de deelnemers (evaluatie VILMS 2.0 en 2.1)

VILMS	Studenten								Mentoren										
	Aantal		Groep						Aantal		Groep					Ervaring ^a			
	Totaal	♀	♂	1	2	1-2	2-3	3	Totaal	♀	1	2	1-2	2-3	3	M	SD	Max	Min
2.0	21	20	1	8	5	8	0	0	20	20	7	7	6	0	0	13	9.7	28	1
2.1	36	32	4	15	6	12	1	2	12	12	2	1	7	1	1	17	9.7	34	1

Noot: ^a Als leraar in het basisonderwijs (in jaren).

De eerste try-out (ontwerp 2.0) vond plaats met een groep van 30 tweedejaarsstudenten van het OidS-traject. Via de studenten waren mentoren van negen opleidingsscholen betrokken bij de try-out.

Door 21 studenten werd tijdens de afsluitende bijeenkomst individueel een schriftelijke vragenlijst ingevuld (respons 70%). Ook werden door deze studenten 18 complete videoportfolio's ingeleverd; bij twee studenten was de video-opname mislukt en bij één student was het videoportfolio niet compleet. De overige negen studenten hebben de opdracht niet of op een later tijdstip uitgevoerd wegens ziekte (3x), studievertraging (4x) of studiebeëindiging (2x) en zijn niet meer betrokken bij de evaluatie.

Door 20 mentoren werd, na een schriftelijk rappel, de vragenlijst geretourneerd (respons 67%). Telefonische navraag bij de scholen leverde de volgende redenen voor het uitblijven van respons: ziekte van de student (3x), wisseling van baan door de mentor (2x), zwangerschapsverlof van de mentor (1x), onbekend (4x).

De tweede try-out (ontwerp 2.1) werd uitgevoerd met een groep van 45 tweedejaarsstudenten van het OidS-traject. Via de studenten waren mentoren van dertien opleidingsscholen betrokken bij de try-out.

In totaal werd door 36 studenten individueel een schriftelijke vragenlijst ingevuld: 32 studenten deden dit tijdens de afsluitende bijeenkomst en 4 studenten tijdens een herkansing drie maand later (respons 80%). Ook werden door deze studenten in totaal 23 complete videoportfolio's ingeleverd; vanwege de mogelijkheid tot samenwerking ging het hier gedeeltelijk om groepsproducten. Van de overige negen studenten ontbraken de gegevens om uiteenlopende redenen: twee studenten doubleerden en hadden dit studieonderdeel al eerder afgerond, vier studenten hadden studievertraging en drie studenten beëindigden hun studie in deze periode. Zij zijn niet meer betrokken bij de evaluatie.

Omdat de studenten konden kiezen voor samenwerking in een tweetal of drietal, waren niet alle mentoren betrokken bij de uitvoering van VILMS. Door de bij de interventie betrokken mentoren werden, na een schriftelijk rappel, in totaal 12 vragenlijsten geretourneerd (respons 52%). Acht mentoren waren voor het eerst betrokken bij de uitvoering van VILMS. De mentoren die studenten begeleidden die de opdracht voor een herkansing uitvoerden zijn niet opnieuw benaderd.

Dataverzameling

De chronologie van de uitvoering van de interventie en de dataverzameling voor de eerste en de tweede try-out is weergegeven in Figuur 4.2.

Figuur 4.2 Procedure en dataverzameling voor de evaluatie van VILMS 2.0 en 2.1

De totale dataverzameling voor de eerste en de tweede try-out staat in Tabel 4.5. Voor de evaluatie van de praktische bruikbaarheid van VILMS 2.0 en 2.1 is gebruikgemaakt van de antwoorden op de vragenlijsten van de mentoren en de studenten die deelnamen aan de betreffende try-out.

Tabel 4.5 Dataverzameling voor de 1^e en 2^e try-out (evaluatie VILMS 2.0 en 2.1)

VILMS	Videoportfolio				Vragenlijst studenten	Vragenlijst mentoren
	Totaal	Indiv.	Tweetal ^a	Drietal ^a		
2.0	18	18	-	-	21 (70%)	20 (67%)
2.1	23 ^b	12	9	2	36 (80%)	12 ^b (52%)

Noot: ^a Keuze samenwerking was niet mogelijk bij 1^e try-out; ^bVanwege samenwerking door studenten waren in totaal 23 mentoren betrokken bij VILMS.

Instrument

Data over de praktische bruikbaarheid van VILMS werden verzameld met schriftelijke vragenlijsten.

De items in de *vragenlijst voor mentoren* zijn verbonden aan de vijf indicatoren die werden afgeleid uit het conceptueel kader van Doyle en Ponder (zie Tabel 4.3) en betreffen het oordeel van de mentoren over: de werkwijze van de interventie en de randvoorwaarden voor de uitvoering; de aansluiting van de vakdidactiek (zoals getoond in de cases) bij de reguliere onderwijspraktijk; de aansluiting van de interventie bij de reguliere begeleidingspraktijk; de benodigde tijd; samenwerking met de student; motivatie en leeropbrengsten voor de student en voor de mentor zelf.

- De vragenlijst voor de evaluatie van ontwerp 2.0 (Bijlage F) bestaat uit 37 items: 4 gesloten vragen, 3 open vragen, 2 meerkeuzevragen en 28 vragen met een 5-punts Likertschaal.
- De vragenlijst voor de evaluatie van ontwerp 2.1 (Bijlage H) bestaat uit 40 items (deels identiek aan de items uit de vragenlijst voor ontwerp 2.0): 1 gesloten vraag, 9 meerkeuzevragen en 30 vragen met een 5-punts Likertschaal.

De items in de *vragenlijst voor studenten* zijn verbonden aan de vijf indicatoren die werden afgeleid uit het conceptueel kader van Doyle en Ponder (zie Tabel 4.3) en betreffen het oordeel van de studenten over: de werkwijze van de interventie en de randvoorwaarden voor de uitvoering; de aansluiting van de vakdidactiek (zoals getoond in de cases) bij de reguliere onderwijspraktijk; de aansluiting van de interventie bij de reguliere begeleidingspraktijk; de benodigde tijd; samenwerking met de mentor; motivatie en leeropbrengsten voor de student.

- De vragenlijst voor de evaluatie van ontwerp 2.0 (Bijlage G) bestaat uit 47 items: 13 gesloten vragen, 2 open vragen, 2 meerkeuzevragen en 30 vragen met een 5-punts Likertschaal.
- De vragenlijst voor de evaluatie van ontwerp 2.1 (Bijlage I) bestaat uit 47 items (deels identiek aan de items uit de vragenlijst voor ontwerp 2.0): 2 gesloten vragen, 13 meerkeuzevragen en 32 vragen met een 5-punts Likertschaal.

Om antwoordtendentie te voorkomen werden vragen met een Likertschaal afwisselend positief en negatief geformuleerd. Bij de analyse werd de negatieve formulering omgekeerd met het oog op de weergave van de resultaten.

Analyse

De antwoorden van de mentoren en de studenten op de vragenlijsten van de eerste en de tweede try-out zijn geanalyseerd. Waar mogelijk zijn frequenties, gemiddelden en standaarddeviaties berekend. De scores op identieke items van de vragenlijsten voor de studenten en de mentoren zijn vergeleken. Aan alle deelnemers was gevraagd de antwoorden toe te lichten. Deze opmerkingen werden toegevoegd aan de betreffende items en betrokken bij de analyse.

4.3.2 Deelonderzoek 2: evaluatie van de leereffecten

Onderzoeksvragen en operationalisering

Het tweede deelonderzoek is gericht op het bepalen van leereffecten van VILMS en de rol die de praktijkkennis van de mentor daarbij speelt. Deze evaluatie is uitgevoerd bij de eerste try-out en heeft een formatief karakter. Een summatieve evaluatie van de leereffecten, waarvoor data van de tweede try-out worden gebruikt, komt aan de orde in hoofdstuk 5.

De onderzoeksvraag voor dit deelonderzoek is:

Welke rol speelt de praktijkkennis van de mentor bij de lesuitvoering door de student?

Deze vraag is uitgewerkt in twee deelvragen:

1. In hoeverre verwerken studenten de vernieuwende vakdidactiek uit de cases in hun les?
2. Naar welke aspecten van de praktijkkennis van de mentor verwijzen studenten in de verantwoording van hun les?

Voor beantwoording van de onderzoeksvraag is gebruikgemaakt van het leerproduct van de studenten: een videoportfolio, waarin zij videofragmenten van hun eigen lespraktijk tonen en schriftelijk verantwoorden (zie §4.2). Met het videoportfolio kan worden nagegaan of de gewenste leereffecten zijn bereikt, namelijk de uitvoering van de vernieuwende vakdidactiek uit de cases en de verbinding tussen de eigen lespraktijk en de praktijkkennis van de mentor.

In de eerste plaats is met een analyse van de videofragmenten in het videoportfolio nagegaan welke kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek uit de cases zijn verwerkt in de lesuitvoering van de student. De verwachting (op basis van de conclusies uit hoofdstuk 3) is dat de praktijkkennis van de mentor bepalend is geweest bij de overweging om kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek uit de cases in een les te verwerken. In de tweede plaats is daarom met een analyse van de schriftelijke verantwoording in het videoportfolio nagegaan naar welke categorieën praktijkkennis van de mentor door de student wordt verwezen. De resultaten van de analyse van de schriftelijke verantwoording waren aanleiding voor een tweede analyseronde, waarin nader werd gekeken naar het sturende karakter van de praktijkkennis van de mentor waarnaar studenten verwijzen.

Voor een indicatie van de leereffecten werden videoportfolio's gebruikt van de studenten die de dialoog met hun mentor hadden gevoerd volgens de richtlijnen van de interventie. De dataverzameling omvatte echter ook videoportfolio's van studenten die de interventie niet volgens de richtlijnen hadden uitgevoerd: zij voerden een lesvoorbereidingsgesprek met hun mentor, zonder gebruikmaking van rich media-cases. Hierdoor deed de mogelijkheid zich voor om een vergelijking te maken tussen de leereffecten van een dialoog met en zonder gebruikmaking van cases. Die vergelijking kan wellicht verduidelijken welke rol de rich media-cases hebben in de dialoog.

Procedure en deelnemers

De beschrijving van de procedure en de deelnemers van het eerste deelonderzoek is ook van toepassing op het tweede deelonderzoek.

Dataverzameling

Voor de evaluatie van de leereffecten van VILMS is gebruikgemaakt van de videoportfolio's van studenten die deelnamen aan de eerste try-out (zie Tabel 4.5). Van de 18 videoportfolio's van de eerste try-out werden er zes geselecteerd voor analyse op grond van twee criteria: 1) de interventie is uitgevoerd volgens de richtlijnen; 2) de dataset is volledig. Ook werd in tweede instantie gebruikgemaakt van zes videoportfolio's van studenten die in de dialoog met de mentor geen rich media-cases gebruikten. Van de overige zes videoportfolio's ontbraken gegevens over de uitvoering van de interventie. Dat betekent niet automatisch dat de gebruikers de interventie niet volgens de richtlijnen hebben uitgevoerd. Echter, omdat alleen de data van de studenten bekend zijn, is dit niet met zekerheid te zeggen. Met het oog op de gewenste effectindicatie zijn deze zes videoportfolio's daarom niet betrokken bij de evaluatie.

Instrumenten

Voor de analyse van de videoportfolio's werden twee instrumenten gebruikt.

Een *checklist 'vernieuwende vakdidactiek'* werd gebruikt om te bepalen of de studenten kenmerken van de vernieuwende vakdidactiek, zoals weergegeven in de cases, uitvoerden in hun les. De checklist bestaat uit een omschrijving van het vakdidactisch handelen dat waarneembaar is in de cases. De checklist is gebruikt bij de analyse van de videofragmenten in het videoportfolio.

In hoofdstuk 3 is een checklist ontwikkeld bij ontwerp 1.0 (over 'boekoriëntatie'). Aangezien voor ontwerp 2.0 naast deze cases een tweede set cases werd geselecteerd, is een aanvullende checklist ontwikkeld. Omdat alle data uit de eerste try-out echter betrekking hadden op de eerste set cases (over 'boekoriëntatie'), is bij de analyse van de videoportfolio's alleen de reeds bestaande checklist gebruikt (zie Tabel 3.9).

Een *instrument voor praktijkkennis van mentoren* werd gebruikt om te bepalen welke rol de praktijkkennis van de mentor speelt bij de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek uit de rich media-cases door de student. Het instrument (Tabel 4.6; zie bijlage J voor het volledige instrument) is gebaseerd op Van Driel, Verloop en De Vos (1998) en bestaat uit zeven categorieën praktijkkennis, gespecificeerd voor de context kleuteronderwijs en het specifieke vakdomein (beginnende geletterdheid). Het instrument wordt gebruikt bij de analyse van de schriftelijke verantwoording in het videoportfolio, om de verwijzingen naar opmerkingen van de mentor te verbinden aan een categorie praktijkkennis. Als een verwijzing in een videoportfolio bestaat uit meerdere uitingen, dan kunnen die aan verschillende categorieën worden verbonden. In Tabel 4.6 is per categorie, waar mogelijk, een voorbeeld gegeven van een verwijzing naar praktijkkennis van de mentor.

Tabel 4.6 Analyse van verwijzing naar praktijkkennis mentoren in videoportfolio (evaluatie VILMS 2.0)

Dimensie	Categorieën	Code
De inhoud van de verwijzingen naar opmerkingen van de mentor	- Vakinhoud (verwijzingen (deel)vaardigheden van lezen en schrijven, waarbij een vakterm wordt gebruikt)	PK-V
	- Onderwijs aan kleuters in het algemeen (verwijzingen naar klassenmanagement, pedagogisch klimaat en instructie bij kleuters, niet direct gerelateerd aan geletterdheid) Voorbeeld: <i>"Mijn mentor gaf aan: na het lezen van het verhaal zijn de kinderen snel afgeleid; ze hebben dan al lang moeten stilzitten. Om dan ook nog vragen te moeten beantwoorden is te veel"</i>	PK-A
	- Leren van leerlingen (verwijzingen naar wat specifieke leerlingen op een bepaald moment kunnen (of juist niet) op het gebied van geletterdheid) Voorbeeld: <i>"Mijn mentor vond de kinderen op het niveau dat ze in staat zijn om vooraf voorspellingen [over een prentenboek] te doen"</i>	PK-Ls
	- Doelen (verwijzingen naar vaardigheden op het gebied van geletterdheid die leerlingen op een bepaald moment moeten beheersen en die met een gerichte activiteit worden nagestreefd) Voorbeeld: <i>"Mijn mentor vond het een goed idee om ook meer aandacht te besteden aan een boek en niet alleen maar voor te lezen. Het is ook belangrijk dat kinderen leren aan de hand van de voorkant van het boek te voorspellen waar het verhaal over zou kunnen gaan"</i>	PK-D
	- Instructie (verwijzingen naar specifieke instructie op het gebied van geletterdheid) Voorbeeld: <i>"Mijn mentor gaf aan dat de leerlingen al vaker hebben gewerkt met voorspellingen doen over een verhaal. Ze moesten vertellen waar ze dachten dat het verhaal over zou gaan. Dit deden ze dan naar aanleiding van de illustratie op de voorkant van het boek"</i>	PK-Is
	- Leerlijnen (verwijzing naar de volgorde waarin leerlingen over het algemeen bepaalde vaardigheden op het gebied van geletterdheid ontwikkelen)	PK-La
	- Materialen (verwijzingen naar (methode)materialen op het gebied van geletterdheid) Voorbeeld: <i>"Mijn mentor vond het belangrijk dat alle leerlingen in aanraking zouden komen met het werken met pictogrammen"</i>	PK-M

Noot: PK = praktijkkennis; de overige letters zijn een afkorting van de betreffende categorie.

In de aanvullende tweede analyseronde werden de expliciete verwijzingen naar opmerkingen van de mentor gescoord als remmend of stimulerend voor de uitvoering van de vakdidactische ideeën uit de rich media-cases. De volgende criteria werden hierbij gehanteerd:

- Een verwijzing naar een opmerking van de mentor die betrekking heeft op het niet uitvoeren van een bepaald idee wordt gescoord als 'remmend'. Bijvoorbeeld: *"Het gebruik van pictogrammen kon volgens mijn mentor nog niet. Daar moesten ze eerst meer over gehad hebben"* (bij het idee 'Werken met picto's bij het voorlezen').
- Een verwijzing naar het wel uitvoeren van een bepaald idee wordt gescoord als 'stimulerend'. Bijvoorbeeld: *"[Mijn mentor] vond het overigens belangrijk om de voorspellingen op te schrijven, zodat de kinderen de juiste schrijfrichting aanleren"* (bij het idee 'Noteren van voorspellingen').

Analyse

De data zijn in twee rondes geanalyseerd. Uit de analyse van de schriftelijke verantwoording in de eerste ronde ontstond het beeld dat de praktijkkennis van mentoren een sturend karakter kon hebben. In de tweede ronde is daarom de schriftelijke verantwoording opnieuw geanalyseerd, waarbij de verwijzingen van de student naar opmerkingen van de mentor werden gescoord als 'remmend' of 'stimulerend' voor de uitvoering van de vakdidactische ideeën uit de rich media-cases.

De analyse bestond in totaal uit drie stappen:

1. De videofragmenten zijn gescoord met een checklist 'vernieuwende vakdidactiek' (zie Tabel 3.9);
2. In de schriftelijke verantwoording zijn de tekstdelen geselecteerd waarin de student de uitvoering van een idee uit de rich media-cases toelicht vanuit de praktijkkennis die de mentor heeft inbracht in de dialoog (de toelichting is onderdeel van de opdracht, zie bijlage D). De verwijzingen naar opmerkingen van de mentor werden verbonden aan een categorie praktijkkennis met behulp van het instrument praktijkkennis mentoren (zie Tabel 4.6);
3. In de schriftelijke verantwoording zijn expliciete verwijzingen naar opmerkingen van de mentor gemarkeerd (bijvoorbeeld: *"Mijn mentor vertelde/ gaf aan/ zei/ vond"*). De verwijzingen werden gescoord als remmend of stimulerend voor de uitvoering van de ideeën uit de cases.

De drie analysestappen werden door de onderzoeker en een tweede beoordelaar onafhankelijk van elkaar uitgevoerd, waarna Cohen's kappa werd berekend per analysestap.

Tabel 4.7 *Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per analysestap voor leereffecten (evaluatie VILMS 2.0)*

Analysestap 1 <i>Uitvoering vakdidactiek</i>	Analysestap 2 <i>Categorieën praktijkkennis mentor</i>	Analysestap 3 <i>Sturende opmerkingen mentor</i>
K = 0.94	K=0.88	K= 0.90

Noot: K= Cohen's Kappa.

Uit Tabel 4.7 blijkt dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de drie analysestappen acceptabel was. Voor analysestap 2 was kappa in eerste instantie bijzonder laag (K= - 0.22). In onderling overleg werden onduidelikheden over de te scoren tekstdelen opgelost en interpretatieverschillen over de categorie 'kennis over leren van leerlingen' verhelderd. Dit resulteerde in een sterk verbeterde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (K = 0.88).

Bij de resultaten voor de leereffecten (§4.5) worden de eerste en de tweede ronde van de analyse gepresenteerd.

4.4 Resultaten voor de praktische bruikbaarheid

In deze paragraaf worden de resultaten beschreven met betrekking tot de praktische bruikbaarheid van ontwerp 2.0 en 2.1 van VILMS. Om inzicht te verwerven in de ervaren praktische bruikbaarheid, zijn de antwoorden van de gebruikers op de vragenlijsten geanalyseerd en geïnterpreteerd.

De resultaten worden beschreven aan de hand van de onderscheiden indicatoren, namelijk het oordeel van de gebruikers over: de werkwijze van de interventie en randvoorwaarden voor de uitvoering; de aansluiting van de werkwijze bij de reguliere begeleidingspraktijk; de aansluiting van de vakdidactiek (zoals getoond in de rich media-cases) bij de reguliere onderwijspraktijk; de benodigde tijd; de samenwerking tussen student en mentor; de motivatie en de leeropbrengsten. De termen lesvoorbereidingsgesprek en dialoog worden gebruikt als synoniemen.

Per indicator wordt ingegaan op de resultaten van de eerste try-out, gevolgd door de (eventuele) bijstelling van het ontwerp en de resultaten van de tweede try-out. Met het oog op de vergelijking van de resultaten van de eerste en de tweede try-out worden percentages gebruikt en worden de resultaten, waar mogelijk, samengevoegd in een tabel.

4.4.1 Werkwijze interventie en randvoorwaarden voor de uitvoering

De praktische bruikbaarheid van VILMS wordt in de eerste plaats bepaald door de instrumentaliteit van de interventie, ofwel het oordeel van de studenten en de mentoren over de werkwijze van de interventie en de randvoorwaarden voor uitvoering van de interventie in de basisschool. Deze paragraaf bespreekt de resultaten voor de uitvoering van de interventie (Tabel 4.8), het oordeel van de studenten (die hiervoor verantwoordelijk waren) over de randvoorwaarden voor uitvoering (Tabel 4.9), en het oordeel van de studenten en de mentoren over de werkwijze (Tabel 4.10).

Eerste try-out

Uit Tabel 4.8 blijkt dat de helft van de mentoren de interventie (VILMS 2.0) uitvoerden volgens de richtlijnen: zij voerden een lesvoorbereidingsgesprek met de student waarbij rich media-cases werden gebruikt. Voor een verklaring van dit tegenvallende resultaat werden de data van de tien mentoren die de interventie niet uitvoerden nader bekeken.

Zeven mentoren (35%) voerden wel een lesvoorbereidingsgesprek, maar gebruikten hierbij geen cases. Als reden hiervoor werden problemen met het afspelen van de cd-rom (bijvoorbeeld 'geen geluidswaergave') het vaakst (3x) genoemd. Ook gaf één mentor aan dat de student de cases al voor het gesprek had bekeken en merkte één mentor op dat zij door een professionaliseringstraject al bekend was met de inhoud van de cd-rom.

Drie mentoren (15%) voerden geen lesvoorbereidingsgesprek. Alle drie noteerden als reden hiervoor problemen met het afspelen van de cd-rom. Daarnaast werden tijdgebrek (1x) en onduidelijkheid van de opdracht bij de student (1x) als reden genoemd.

In totaal verwezen zes van de tien mentoren die de interventie niet volgens de richtlijnen uitvoerden naar problemen met het afspelen van de cd-rom met de rich media-cases; dit lijkt dus een belangrijke randvoorwaarde voor de uitvoering van VILMS.

Tabel 4.8 *Instrumentaliteit: uitvoering interventie door gebruikers*

	1 ^e try-out ^a		2 ^e try-out			
	Mentoren (N=20)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Uitvoering lesvoorbereidingsgesprek						
Met gebruikmaking van cases	10	50	9	75	31	86
Zonder gebruikmaking van cases	7	35	3	25	5	14
Geen lesvoorbereidingsgesprek	3	15	0	0	0	0

Noot: ^a Bij de eerste try-out ontbrak dit item in de vragenlijst voor de studenten.

De toegankelijkheid van de rich media-cases is een randvoorwaarde voor de uitvoering van VILMS. Bij de eerste try-out waren de studenten verantwoordelijk voor de installatie van de cd-rom met de rich media-cases op een computer op de basisschool. Uit Tabel 4.9 blijkt dat 10 van de 21 studenten (48%) er in slaagden om de cd-rom te installeren op een computer van de basisschool. Echter, 8 van de 21 studenten (38%) hadden problemen met de installatie. Studenten noteerden hierbij ook problemen met de geluidsweergave (3x). Door 12 van de 21 studenten (57%) werd hulp gevraagd bij de installatie, in de meeste gevallen aan de mentor (6 van de 12) of een medestudent (4 van de 12). Ook rapporteerden 5 van de 21 studenten (24%) problemen met de beschikbaarheid van een geschikte computer op de basisschool; 3 studenten gaven aan dat zij daarom een eigen laptop hadden gebruikt. Van de beschikbare laptops van de opleiding werd geen gebruik gemaakt.

Tabel 4.9 *Instrumentaliteit: oordeel studenten over toegankelijkheid rich media-cases als randvoorwaarde voor uitvoering interventie*

	1 ^e try-out		2 ^e try-out	
	Studenten (N=21)		Studenten (N=36)	
Toegankelijkheid rich media-cases	n	%	n	%
Installatie cd-rom verliep zonder problemen	10	48	17	47
Problemen met installatie cd-rom	8	38	3	8
Problemen met beschikbaarheid computer	5	24	12	33
Bij installatie cd-rom geen hulp nodig	9	43	-	-
Bij installatie cd-rom hulp gevraagd	12	57	-	-

Noot: - = niet gevraagd.

Een andere randvoorwaarde voor de uitvoering van VILMS is de beschikbaarheid van de mentor voor het lesvoorbereidingsgesprek. Uit de resultaten voor de eerste try-out blijkt dat de studenten de beschikbaarheid van de mentor gemiddeld zeer positief beoordelen (M=4.3). Bijna alle studenten (91%) konden (heel) gemakkelijk een afspraak maken voor een lesvoorbereidingsgesprek.

Een laatste randvoorwaarde betreft de vaardigheid van studenten op het gebied van digitale videobewerking, nodig voor het maken van het videoportfolio. Uit de resultaten voor de eerste try-out blijkt dat 8 van de 21 studenten (38%) zelfstandig een videoportfolio maakten. Door 13 van de 21 studenten (62%) werd voor digitale videobewerking een beroep gedaan op een student-assistent. Zij beoordeelden deze ondersteuning als voldoende. Vijf studenten merkten op dat er verbeteringen mogelijk zijn in de materiële voorzieningen, zoals het aantal computers op het opleidingsinstituut, een stappenplan voor het digitaliseren en programma's voor thuisgebruik.

De gebruikers oordeelden over het algemeen positief over de werkwijze van VILMS 2.0 (zie Tabel 4.10). De mentoren beoordeelden de werkwijze van de

interventie gemiddeld positiever dan de studenten. De meeste mentoren (70%) oordeelden positief over het gebruik van rich media-cases bij een gezamenlijke lesvoorbereiding: 40% van de mentoren vond dit redelijk handig en 30% vond dit heel handig. De mentoren die dit item scoorden voerden allen de interventie uit volgens de richtlijnen. Het oordeel van de studenten verschilt sterk: 33% van de studenten vond de werkwijze (heel) handig, terwijl 29% deze juist (helemaal) niet handig vond. De meeste studenten (38%) scoorden neutraal. Mogelijk kan het negatievere oordeel van de studenten over de werkwijze van VILMS worden verklaard door de belemmeringen die studenten ervoeren bij het realiseren van de randvoorwaarden (zie Tabel 4.9).

Over de duidelijkheid van de opdracht oordeelden de studenten gemiddeld positief: 60% vond de opdracht (heel) duidelijk, 35% scoorde neutraal en 5% vond de opdracht enigszins onduidelijk.

Tabel 4.10 *Instrumentaliteit: oordeel gebruikers over werkwijze interventie*

	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
Werkwijze interventie								
1 Handig voor lesvoorbereiding	10	3.9 (1.0)	21	3.1 (1.0)	7	4.1 (1.2)	34	3.0 (0.7)
2 Opdracht is duidelijk	-	-	20	3.8 (0.9)	-	-	-	-

Noot: - = niet gevraagd; in de tweede try-out is voor dit item geen 5-punts Likertschaal gebruikt;
^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Op basis van de resultaten van de eerste try-out werd geconcludeerd dat de instrumentaliteit van VILMS voor verbetering vatbaar is. De uitvoering van de interventie wordt gehinderd door technische belemmeringen, vooral wat betreft de toegankelijkheid van de rich media-cases. Voor de tweede try-out werd daarom een aantal maatregelen genomen:

- Vanwege de problemen met het afspelen van de cd-rom werd in de schriftelijke instructie opgenomen hoe de gebruikers kunnen zorgen voor geluidswaergave bij de cd-rom.
- Vanwege problemen met de beschikbaarheid van geschikte computers werden afspraken op ICT-gebied gemaakt met de basisschool. Ook werd meer aandacht besteed aan de mogelijkheid een laptop van de opleiding (met geïnstalleerde cd-rom) te gebruiken.
- De briefing van de mentoren werd verbeterd. Bij de eerste try-out waren de mentoren voor informatie over de interventie afhankelijk van de student, terwijl deze een beroep deed op de mentor bij het realiseren van de technische randvoorwaarden. Bij de briefing voor de tweede try-out verspreidden de interne opleiders op de basisschool, die vooraf waren geïnformeerd over de werkwijze van de interventie, de schriftelijke instructie onder de mentoren.

- Met het oog op het maken van een videoportfolio zorgde de opleiding voor een stappenplan voor digitale videobewerking.

Er werd geen aanleiding gevonden om de werkwijze van de interventie, zoals beschreven in de schriftelijke instructie, te veranderen. Uit de resultaten van de eerste try-out bleek dat de gebruikers de werkwijze van de interventie voldoende positief beoordeelden.

Tweede try-out

Uit Tabel 4.8 blijkt dat alle respondenten een lesvoorbereidingsgesprek voerden. Het percentage gebruikers dat de interventie (VILMS 2.1) uitvoerde volgens de richtlijnen is bovendien toegenomen: 75% van de mentoren en 86% van de studenten gaven aan cases bij het lesvoorbereidingsgesprek te hebben gebruikt. Deze resultaten zijn te beschouwen als een verbetering.

Het percentage mentoren dat een lesvoorbereidingsgesprek voerde zonder gebruikmaking van cases (25%) is lager, vergeleken met de resultaten van de eerste try-out. Opvallend is dat alle mentoren hiervoor als reden noemden dat de student de cd-rom al voor het gesprek had bekeken. Ook de studenten die aangaven dat in het lesvoorbereidingsgesprek geen cases werden gebruikt noemden deze reden; één student merkte op dat zij dit efficiënter vond. Kennelijk is het niet volgen van de richtlijnen van de interventie het gevolg van de keuze van de student om de cases niet samen met de mentor te bekijken. Uit de resultaten kan niet worden afgeleid of die keuze werd ingegeven door technische belemmeringen.

Uit de resultaten voor de randvoorwaarden (zie Tabel 4.9) blijkt dat de studenten minder problemen hadden met de installatie van de cd-rom. Ook gebruikten 9 van de 36 studenten (25%) een laptop van de opleiding, waardoor installatie niet nodig was. Ten opzichte van de eerste try-out zijn er iets meer problemen met de beschikbaarheid van een geschikte computer op de basisschool. Dit is grotendeels verklaarbaar uit veranderingen, die juist in die periode plaatsvonden, rond de beveiliging van het netwerk in de basisscholen.

De beschikbaarheid van de mentor voor een lesvoorbereidingsgesprek werd door een meerderheid van de studenten (72%) beoordeeld als voldoende tot goed. Ruim een kwart van de studenten (28%) vond dat de mentor onvoldoende beschikbaar was. Dit is een verslechtering ten opzichte van de eerste try-out.

Een meerderheid van de studenten (78%) vroeg bij het maken van het videoportfolio hulp aan de student-assistent en beoordeelde de geboden ondersteuning als voldoende. De overige studenten (22%) maakten het videoportfolio zelfstandig. Deze resultaten zijn in grote lijnen vergelijkbaar met de eerste try-out.

Ook bij de tweede try-out oordeelden de gebruikers over het algemeen positief over de werkwijze van VILMS (zie Tabel 4.10). Dat geldt in het bijzonder voor de mentoren. De meeste mentoren (71%) waren positief over het gebruik van rich media-cases bij een gezamenlijke lesvoorbereiding: 14% vond dit redelijk handig en 57% vond dit heel handig. Dit is een toename ten opzichte van de eerste try-out. Het oordeel van de studenten is vergelijkbaar met de eerste try-out, al is er sprake van minder variatie: 24% vond de werkwijze enigszins onhandig, terwijl 24% deze juist behoorlijk handig vond. Ook nu scoorden de meeste studenten (52%) neutraal.

De wijze van informeren en de duidelijkheid van de informatie vooraf werd door minder dan de helft van de studenten als voldoende beoordeeld (zie Tabel 4.11). Van de mentoren vond 42% de wijze van informeren en de duidelijkheid van de informatie vooraf onvoldoende. Als reden hiervoor noemden zij dat er vanuit de opleiding te weinig informatie was gegeven. Opmerkelijk is dat enkele mentoren aangaven heel tevreden te zijn over de informatie die zij van de interne opleider op de basisschool hadden gekregen. Kennelijk is onvoldoende gecommuniceerd hoe er vanuit de opleiding met de basisschool werd samengewerkt. De informatievoorziening over VILMS is dus een punt dat blijvende aandacht verdient.

Tabel 4.11 *Instrumentaliteit: oordeel gebruikers over informatievoorziening*

	Studenten (N=36)			Mentoren (N=12)		
	O	V	G	O	V	G
Informatievoorziening	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Duidelijkheid informatie vooraf	18 (50)	16 (44)	2 (6)	5 (42)	6 (50)	0
Wijze van informeren (schriftelijk)	22 (61)	12 (33)	2 (6)	5 (42)	4 (33)	1 (8)

Noot: O = onvoldoende; V=voldoende; G = goed.

4.4.2 Aansluiting werkwijze bij reguliere begeleidingspraktijk

De praktische bruikbaarheid van VILMS wordt in de tweede plaats bepaald door de congruentie van de interventie, ofwel het oordeel van de gebruikers over de aansluiting van de werkwijze van VILMS bij de gangbare praktijk. Deze paragraaf bespreekt de resultaten voor het oordeel van de studenten en de mentoren over de uitgevoerde interventie (een gezamenlijke lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases) in relatie tot de reguliere begeleidingspraktijk (Tabel 4.12).

Eerste try-out

De congruentie van de werkwijze van interventie met de reguliere begeleidingspraktijk werd bij de eerste try-out niet eenduidig positief beoordeeld (zie Tabel 4.12). Gemiddeld vonden de studenten en de mentoren

de interventie niet leerzamer dan de bestaande begeleidingspraktijk. Ook had de interventie volgens de studenten over het algemeen geen meerwaarde ten opzichte van het zelfstandig of met een medestudent bestuderen van de cases. Toch beoordeelden de studenten het over het algemeen positief dat de interventie zorgde voor feedback van hun mentor voorafgaand aan de les. Dat duidt op een belangrijk verschil tussen de reguliere lesbespreking en de werkwijze van VILMS, waarbij de mentor vooraf actief meedenkt over de les die de student gaat uitvoeren. Tot slot blijkt uit de resultaten dat de gebruikers de interventie over het algemeen wel voor herhaling vatbaar vonden. De mentoren oordeelden bij dit item gemiddeld iets positiever dan de studenten. Ook vonden alle mentoren de interventie een aanrader voor hun collega's, terwijl niet alle studenten de interventie zouden aanraden voor andere vakken.

Tabel 4.12 *Congruentie: oordeel gebruikers over aansluiting werkwijze interventie bij reguliere begeleidingspraktijk*

Relatie interventie-begeleidingspraktijk	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Leerzamer dan reguliere lesbespreking	9	2.8 (1.2)	21	2.5 (1.0)	-	-	-	-
2 Cases met mentor bespreken is leerzamer dan ze zelfstandig bestuderen	-	-	20	2.9 (0.9)	-	-	36	3.6 (0.8)
3 Cases met medestudent bespreken is even leerzaam als met mentor	-	-	20	3.1 (1.1)	-	-	36	3.1 (1.1)
4 Feedback mentor vóór les is prettig	-	-	20	3.4 (0.9)	-	-	-	-
5 Voor herhaling vatbaar	9	3.8 (0.4)	21	3.3 (1.0)	-	-	-	-
6 Aanrader voor collega's	8	4.3 (0.7)	-	-	-	-	-	-
7 Aanrader voor andere vakken	-	-	21	2.8 (1.0)	-	-	-	-

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Op basis van de resultaten van de eerste try-out werd geconcludeerd dat de gebruikers de interventie over het algemeen niet leerzamer vinden dan de reguliere begeleidingspraktijk, maar dat zij desondanks voldoende positief oordelen over de geschiktheid van interventie voor de begeleidingspraktijk. Er werden daarom geen aanpassingen aangebracht in de interventie. Wel werd bij de tweede try-out in de schriftelijke instructie geëxpliciteerd wat de meerwaarde kan zijn van een gezamenlijke lesvoorbereiding waarin mentoren, vanuit hun praktijkkennis, meedenken over een les.

Tweede try-out

Ten opzichte van de eerste try-out oordeelden de studenten gemiddeld duidelijk positiever over de meerwaarde van de interventie ten opzichte van het zelfstandig bestuderen van de cases. Dit komt vooral door het positieve oordeel van de studenten die de cases met hun mentor bespraken.

Om de congruentie van de interventie te bepalen is in de tweede try-out gevraagd naar het oordeel van de gebruikers over de manier waarop studenten leren van de begeleiding door hun mentor (Tabel 4.13).

Tabel 4.13 *Congruentie: oordeel gebruikers over leren van studenten in de stagepraktijk door begeleiding mentor (2^e try-out)*

Leren van studenten in stagepraktijk	Mentoren (N=12)		Studenten (N=21)	
	<i>n</i>	<i>M^a</i> (SD)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (SD)
1 vooral door kunst afkijken van mentor	12	3.4 (1.3)	36	2.8 (1.1)
2 vooral door adviezen en tips van mentor	12	4.3 (1.0)	36	4.3 (0.6)
3 vooral door inzicht in overwegingen mentor	12	4.2 (0.7)	36	4.1 (0.6)
4 vooral door vragen die mentor stelt	12	4.7 (0.5)	36	3.8 (0.6)
5 vooral door zelf lesgeven	12	4.8 (0.4)	36	4.7 (0.5)

Noot: ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Volgens mentoren en studenten leren studenten in de praktijk vooral door zelf lesgeven. Dit sluit aan bij de interventie, die immers gericht is op een lesuitvoering door de student. Ook oordeelden mentoren en studenten over het algemeen positief over het leren door adviezen en tips van de mentor en leren door inzicht in de overwegingen van de mentor; met name deze laatste manier van leren is congruent met de werkwijze van de interventie. Opvallend is dat mentoren en studenten verschillen in hun oordeel over het leren door vragen die de mentor stelt (bij de lesnabespreking): de mentoren beoordeelden dit gemiddeld veel positiever dan de studenten. Dit sluit aan bij de conclusies in hoofdstuk 3 over de roloppvattingen van de mentor. De resultaten van de tweede try-out ondersteunen de congruentie van de interventie met de bestaande opvattingen van de gebruikers over hoe studenten leren van de stagebegeleiding door hun mentor.

4.4.3 Aansluiting vakdidactiek bij reguliere onderwijspraktijk

Bij de bepaling van de praktische bruikbaarheid van VILMS heeft de congruentie van de interventie niet alleen betrekking op de begeleidingspraktijk, maar ook op de onderwijspraktijk. De verwachting is dat de vakdidactiek die wordt getoond in de gebruikte cases vernieuwend is ten

opzichte van de bestaande onderwijspraktijk in de basisschool en (daarom) voor studenten leerzamer is dan de onderwijspraktijk van hun mentor. Echter, vanuit de doelstelling van de interventie is het van belang dat de mentoren mogelijkheden zien voor de toepassing van de vakdidactische ideeën in hun groep. De praktijkvoorbeelden in de cases mogen daarom niet al te sterk verschillen van de reguliere onderwijspraktijk.

Deze paragraaf bespreekt de resultaten voor de uitvoering van de interventie, namelijk of de geselecteerde cases in de dialoog werden bekeken, en voor het oordeel van de studenten en de mentoren over de vakdidactiek (zoals getoond in de cases) in relatie tot de reguliere onderwijspraktijk.

Eerste try-out

Bij VILMS 2.0 hadden de gebruikers de keuze uit twee sets van drie cases over verschillende onderdelen van de vakdidactiek. Een meerderheid van de mentoren die in de dialoog cases gebruikten gaf aan de cases over 'boekoriëntatie' te hebben bekeken (zie Tabel 4.14).

Tabel 4.14 *Congruentie: gebruikte rich media-cases bij uitvoering interventie*

Cases gebruikt in dialoog	1e try-out ^a		2e try-out			
	Mentoren (N=10)		Mentoren (N=9)		Studenten (N=31)	
	n	%	n	%	n	%
Boekoriëntatie	7	70	-	-	-	-
Relatie gesproken - geschreven taal	3	30	-	-	-	-
Functie van geschreven taal	-	-	5	56	25	81
Relatie gesproken - geschreven taal	-	-	3	33	10	32
Taalbewustzijn	-	-	4	44	11	35
Andere cases	-	-	5	56	19	61

Noot: - = niet gevraagd; ^aBij de eerste try-out ontbrak dit item in de vragenlijst voor de studenten.

Over het algemeen vonden de mentoren de praktijkvoorbeelden in de cases enigszins vernieuwend (zie Tabel 4.15). De oordelen variëren van niet zo vernieuwend (30%), tot enigszins (50%) en heel vernieuwend (10%).

Tabel 4.15 *Congruentie: oordeel mentoren over vernieuwend karakter cases*

Vernieuwend karakter praktijkvoorbeelden	1e try-out		2e try-out	
	Mentoren (N=10)		Mentoren (N=12)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Praktijkvoorbeelden zijn vernieuwend	10	3.4 (1.1)	-	-
2 Praktijkvoorbeeld casus 1 is vernieuwend	-	-	5	3.2 (1.0)
3 Praktijkvoorbeeld casus 2 is vernieuwend	-	-	3	3.3 (1.5)
4 Praktijkvoorbeeld casus 3 is vernieuwend	-	-	2	3.0 (0.0)

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Volgens de mentoren verschillen de praktijkvoorbeelden in de cases niet erg van hun eigen onderwijspraktijk (zie Tabel 4.16). Van de 10 mentoren zagen 5 (50%) nauwelijks en 1 (10%) geen verschil. Bij de studenten lag dit duidelijk anders: 12 van de 20 studenten (60%) zagen behoorlijk veel of veel verschil. Dit betekent dat de mentoren de aansluiting van de vakdidactiek bij de reguliere onderwijspraktijk duidelijk positiever beoordeelden dan de studenten.

Over de aansluiting van de vakdidactiek bij de mogelijkheden van de eigen groep oordeelde men over het algemeen positief: 8 van de 10 mentoren (80%) en 15 van de 21 studenten (71%) vonden de vakdidactiek uit de cases geschikt of heel geschikt voor de groep.

Tot slot werden de praktijkvoorbeelden door mentoren en studenten gemiddeld even leerzaam gevonden als de onderwijspraktijk van de mentor.

Tabel 4.16 *Congruentie: oordeel gebruikers over aansluiting vakdidactiek bij reguliere onderwijspraktijk*

Relatie vakdidactiek- onderwijspraktijk	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Praktijkvoorbeelden verschillen van onderwijspraktijk mentor	10	2.7 (1.3)	20	3.7 (0.9)	9	2.0 (0.9)	35	3.4 (1.0)
2 Vakdidactiek uit praktijkvoorbeelden geschikt voor deze groep	10	4.1 (1.2)	21	3.8 (1.2)	11	4.5 (0.8)	36	3.0 (1.6)
3 Praktijkvoorbeelden zijn leerzamer voor student dan onderwijspraktijk mentor	10	3.1 (0.3)	20	3.0 (1.2)	-	-	-	-

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bij de eerste try-out werd door alle koppels een les voorbereid over het 'boekoriëntatie'. Bij deze keuze waren voor de mentoren de voorkeur van de student en de praktische toepasbaarheid het belangrijkste (zie Tabel 4.17).

Tabel 4.17 *Congruentie: oordeel gebruikers over keuze onderwerp voor les (1^e try-out)*

Keuze onderwerp vakdidactiek voor les	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)	
	n	%	n	%
1 Onderwerp is toepasbaar in de groep	6	60	17	81
2 Had een beeld van dit onderwerp	0	0	8	38
3 Nieuwsgierig naar dit onderwerp	1	9	2	10
4 Onderwerp was voorkeur van mentor	-	-	5	24
5 Onderwerp was voorkeur van student	8	80	-	-

Noot: - = niet gevraagd.

Bij de studenten was vooral de praktische toepasbaarheid een reden voor deze keuze, al wogen ook de eigen verwachtingen en de voorkeur van de mentor mee. Twee studenten merkten op dat de keuze aansloot bij de Kinderboekenweek die toen aan de orde was.

Bijstelling interventie

Uit de resultaten van de eerste try-out kan worden geconcludeerd, dat de vakdidactiek die wordt getoond in de gebruikte cases in VILMS 2.0 niet zo vernieuwend is ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk als verwacht. In het licht van de congruentie van de interventie is dat echter gunstig. Immers, als de mentoren de praktijkvoorbeelden niet zo erg vernieuwend vinden, geen grote verschillen zien met hun eigen onderwijspraktijk en gunstig oordelen over de aansluiting van de vakdidactiek met de eigen groep, dan is toepassing van de vakdidactische ideeën uit de cases in principe haalbaar. Omdat de mentoren echter in meerderheid praktijkvoorbeelden hebben bekeken die vanuit vakdidactisch perspectief te typeren zijn als behoudend, was het, gezien de doelstelling van de interventie, gewenst om cases met meer vernieuwende praktijkvoorbeelden te gebruiken. Dit leidde tot een bijstelling van de interventie.

Voor de tweede try-out werd besloten om de selectiecriteria voor de cases die worden gebruikt in VILMS 2.1 verder aan te scherpen en de gebruikers hierbij geen vrije keuze te geven. Deze aanpassing is gebaseerd op de volgende argumentatie. Vanuit de vakdidactiek voor beginnende geletterdheid kan het onderdeel 'relatie tussen gesproken en geschreven taal' (vanwege de nadruk op lezen en schrijven door kleuters) als meer vernieuwend worden beschouwd dan het onderdeel 'boekoriëntatie', dat blijkens de resultaten van de eerste try-out beter aansluit bij de bestaande onderwijspraktijk van de mentoren. Bij vrije keuze bleken de gebruikers in de eerste try-out te kiezen voor het bekijken van praktijkvoorbeelden die vanuit een vakdidactisch perspectief behoudend zijn. Deze keuze leidde ertoe dat een les werd voorbereid (en uitgevoerd) die als behoudend kan worden getypeerd. Dit is niet in overeenstemming met het doel van de interventie. Om te bereiken dat de gezamenlijke lesvoorbereiding start vanuit praktijkvoorbeelden met een meer vernieuwend karakter, werden voor VILMS 2.1 drie cases geselecteerd waarin meer vernieuwende onderdelen van de vakdidactiek worden getoond. De verwachting is dat dit resulteert in een lesuitvoering die vanuit vakdidactisch perspectief meer vernieuwend is.

Tweede try-out

Een meerderheid van de gebruikers (zie Tabel 4.8) voerde een dialoog waarbij praktijkvoorbeelden met een meer vernieuwend karakter werden gebruikt. Dat is een duidelijke verbetering ten opzichte van de eerste try-out.

Echter, niet in alle gevallen werden alle geselecteerde cases bekeken (zie Tabel 4.13). Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat de gebruikers zich zoveel tijd na de interventie niet meer precies konden herinneren welke cases zij hadden bekeken. Immers, uit de videoportfolio's blijkt dat in een eerder stadium meer bekeken cases werden gerapporteerd. Een alternatieve verklaring is dat de gebruikers graag eigen initiatief nemen met betrekking tot het bekijken van de cases. De resultaten van de tweede try-out ondersteunen dit: meer dan de helft van de gebruikers gaf aan op eigen initiatief andere cases te hebben bekeken in de dialoog (zie Tabel 4.13). Uit de videoportfolio's kan worden afgeleid welke cases dit betrof. Een casus over 'boekoriëntatie' werd bekeken door studenten met een groep jongste kleuters (9x) en een casus over 'het alfabetisch principe' werd bekeken door studenten met oudste kleuters of een groep 3 (4x); deze cases sluit vakdidactisch gezien aan bij deze groepen. De keuze om andere cases te bekijken lijkt daarmee te worden ingegeven door de verwachting die de gebruikers hebben over de aansluiting van de casusinhoud bij de groep.

Het oordeel van de mentoren over het vernieuwende karakter van de praktijkvoorbeelden was bij de tweede try-out nauwelijks veranderd (zie Tabel 4.15). De oordelen bij casus 1 en 2 verschillen sterk; wat de een nauwelijks vernieuwend vond, vond de ander juist heel vernieuwend.

Over de aansluiting van de praktijkvoorbeelden bij de bestaande onderwijspraktijk oordeelden de mentoren ook bij de tweede try-out positiever dan de studenten. De mentoren beoordeelden de verschillen tussen praktijkvoorbeelden en onderwijspraktijk over het algemeen iets negatiever dan bij de eerste try-out (zie Tabel 4.16). Anders gezegd, over de aansluiting van de praktijkvoorbeelden bij de bestaande onderwijspraktijk oordeelden zij positiever; van de 11 mentoren zagen er 2 (18%) nauwelijks en 7 (64%) helemaal geen verschil. De studenten oordeelden iets negatiever over de aansluiting tussen praktijkvoorbeelden en onderwijspraktijk dan bij de eerste try-out (zie Tabel 4.16), maar over het algemeen zagen zij wel verschil; van de 35 studenten zagen er 20 (55%) behoorlijk veel tot veel verschillen met de bestaande onderwijspraktijk.

Over de aansluiting van de praktijkvoorbeelden bij de mogelijkheden van de eigen groep oordeelden de mentoren gemiddeld duidelijk positiever dan de studenten: 9 van de 11 mentoren (81%) vonden de vakdidactiek uit de cases (heel) geschikt voor de eigen groep, terwijl maar 16 van de 36 studenten (45%) dit vonden. Het oordeel van de studenten is iets negatiever dan bij de eerste try-out, maar tegelijkertijd zijn er grotere verschillen tussen de oordelen van de studenten.

Kortom, de verwachting dat de praktijkvoorbeelden in VILMS 2.1 meer verschilden van de reguliere onderwijspraktijk in de basisschool kwam niet uit. Mogelijk was in de periode tussen de eerste en de tweede try-out de vernieuwende vakdidactiek op de basisscholen meer gemeengoed geworden als gevolg van professionalisering in de basisscholen en de invoering van nieuwe methodes.

Bij de tweede try-out werd gevraagd naar het belang van de redenen voor de keuze om een bepaald onderdeel van de vakdidactiek te verwerken in een les.

Tabel 4.18 Congruentie: oordeel gebruikers over keuze onderwerp voor les (2e try-out)

Keuze onderwerp vakdidactiek voor les	Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)
1 Onderwerp sloot het beste aan bij ontwikkeling leerlingen groep	11	4.1 (1.2)	27	4.1 (0.8)
2 Onderwerp sloot het beste aan bij doelen en activiteiten gebruikte methode	11	3.6 (1.2)	27	3.4 (0.8)
3 Nieuwsgierig naar dit onderwerp	11	2.8 (0.8)	27	3.0 (1.3)
4 Onderwerp was voorkeur van mentor	-	-	27	3.6 (1.0)
5 Onderwerp was voorkeur van student	11	4.5 (1.2)	-	-

Noot.: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Uit de resultaten (zie Tabel 4.18) blijkt dat de keuze om een onderdeel van de vakdidactiek in een les te verwerken, wordt bepaald door het oordeel van de gebruikers over de praktische toepasbaarheid hiervan en de voorkeur van de ander, waarbij de mentor geneigd is aan te sluiten bij de voorkeur van de student. Dit komt overeen met de resultaten van de eerste try-out. Dat de praktische toepasbaarheid een belangrijke rol speelt bij deze keuze is relevant in het licht van het beoogde doel van de interventie: een positief oordeel over de praktische toepasbaarheid is van belang voor de uitvoering van de innovatieve praktijkvoorbeelden in de onderwijspraktijk.

4.4.4 Benodigde tijd

De praktische bruikbaarheid van VILMS wordt tot slot bepaald door de kosten en baten van de interventie. De eerste indicator voor de dimensie kosten/baten is het oordeel van de gebruikers over de benodigde tijd voor de uitvoering van de interventie. Deze paragraaf bespreekt eerst de resultaten voor de benodigde tijd voor de uitvoering van VILMS en daarna de resultaten voor het oordeel van de studenten en de mentoren over deze benodigde tijd.

Eerste try-out

Een lesvoorbereidingsgesprek met gebruikmaking van rich media-cases duurde volgens de mentoren gemiddeld bijna een half uur (zie Tabel 4.19). Over de tijdsduur van een lesvoorbereidingsgesprek zonder rich media-cases zijn geen data verzameld bij de eerste try-out.

Tabel 4.19 Kosten/baten: benodigde tijd (in minuten) volgens gebruikers voor uitvoering interventie

Benodigde tijd	1 ^e try-out ^a		2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)
Lesvoorbereiding met cases	10	29 (12)	9	27 (15)	31	27 (6)
Lesvoorbereiding zonder cases ^a	-	-	3	28 (22)	5	21 (5)

Noot: - = niet gevraagd; ^aBij de eerste try-out ontbrak dit item in de vragenlijst voor de studenten.

Bij de eerste try-out oordeelden de gebruikers over het algemeen negatief over de tijdsinvestering voor VILMS in relatie tot de voorbereide les en in vergelijking met een reguliere lesbespreking (zie Tabel 4.20), ofwel: een lesvoorbereidingsgesprek met rich media-cases vraagt volgens de gebruikers een behoorlijke tijdsinvestering. Naarmate het lesvoorbereidingsgesprek korter duurde, was het oordeel van de gebruikers over de tijdsinvestering overigens gunstiger. Een meerderheid van de mentoren is van mening dat voor de uitvoering van de interventie een maximum zou moeten gelden van twee keer per jaar. De oordelen van de studenten op dit item tonen meer variatie.

Tabel 4.20 Kosten/baten: oordeel gebruikers over benodigde tijd voor uitvoering interventie

Benodigde tijd	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Interventie kost weinig tijd in relatie tot opbrengst (les)	10	2.9 (1.3)	21	2.6 (1.0)	7	2.7 (1.1)	35	2.2 (1.0)
2 Interventie kost minder tijd dan reguliere lesbespreking	9	2.1 (0.9)	21	2.6 (1.2)	-	-	-	-
3 Interventie maximaal twee keer per jaar gebruiken	9	4.0 (0.9)	21	3.3 (1.1)	-	-	-	-

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Ondanks de negatieve oordelen over de benodigde tijd voor de interventie werden de opbrengsten van het lesvoorbereidingsgesprek positief beoordeeld, blijkens de opmerkingen bij deze items (voorbeeld student: "het voorbereiden

kost wel veel meer tijd, maar er zitten wel waardevolle en leerzame aspecten aan"; voorbeeld mentor: "het samen bekijken van deze video's maakt toch wel dingen los die later samen goed te bespreken zijn"). Er werd daarom geen aanleiding gevonden om de interventie aan te passen om de benodigde tijd voor de uitvoering van VILMS te bekorten.

Tweede try-out

Een lesvoorbereidingsgesprek met cases duurde volgens de studenten en de mentoren gemiddeld bijna een half uur (zie Tabel 4.19). Dit is vergelijkbaar met de eerste try-out. Een lesvoorbereidingsgesprek zonder cases duurde volgens de studenten gemiddeld iets korter, namelijk 21 minuten. Een mogelijke verklaring is dat er geen tijd nodig is voor bestudering van de cases. Opmerkelijk is dat een lesvoorbereidingsgesprek zonder cases volgens de mentoren gemiddeld langer duurde dan met cases; dit hoge gemiddelde wordt echter veroorzaakt door één score van 60 minuten.

Bij beide try-outs is nauwelijks verschil tussen de gerapporteerde minimale tijd (15 minuten) en maximale tijd voor een lesvoorbereidingsgesprek met of zonder cases. Wel rapporteren de mentoren een hogere maximale gesprekstijd (zowel met als zonder cases 60 minuten) dan de studenten (met cases 35 minuten, zonder cases 30 minuten). Kennelijk is het gebruik van rich media-cases niet bepalend voor de (ervaren) duur van het lesvoorbereidingsgesprek.

De oordelen van de gebruikers over de tijdsinvestering bleken iets negatiever dan bij de eerste try-out: de mentoren en de studenten vonden over het algemeen dat de interventie veel tijd kostte in relatie tot de voorbereide les (zie Tabel 4.20). Het oordeel van de studenten over de tijdsinvestering is gemiddeld negatiever dan dat van de mentoren: volgens 77% van de studenten vroeg de interventie een (heel) grote tijdsinvestering. Mogelijk is door de studenten de benodigde tijd voor het realiseren van de randvoorwaarden meegewogen in hun oordeel (zie §4.4.1). De resultaten van de tweede try-out ondersteunen dit: alle studenten die vonden dat de interventie (heel) veel tijd kost, rapporteren technische belemmeringen. Opmerkelijk is dat ook een groep studenten positief is over de tijdsinvestering: 17% van de studenten die de interventie uitvoerden, vond dat dit niet (heel) veel tijd kostte.

Uit de resultaten van de try-outs blijkt dat VILMS in de beleving van de gebruikers een behoorlijke tijdsinvestering vraagt. Een mogelijke verklaring is dat de interventie afwijkt van de gangbare begeleidingspraktijk, waarin een lesvoorbereidingsgesprek geen usance is. Dit werd aangegeven in de eerste studie (hoofdstuk 3) en kwam ook naar voren uit een vragenlijst voor mentoren die in deze periode werd afgenomen bij een professionaliseringstraject van de lerarenopleiding. De interventie vraagt dus extra tijd. Voor de implementatie is

het daarom essentieel om de gebruikers vooraf te informeren over de rationale achter VILMS en uit te leggen dat het expliciteren van praktijkkennis tijd kost, maar dat dit type kennis een bijdrage kan leveren aan het leren van studenten. Ook is het van belang dat op niveau van het opleidingscurriculum wordt vastgesteld hoeveel ruimte wordt gecreëerd voor praktijkkennis van mentoren bij het opleiden van leraren. Om te voorkomen dat de ervaren tijdsinvestering negatief wordt beïnvloed door technische belemmeringen, lijken afspraken met basisscholen over de mogelijkheden op ICT-gebied belangrijk voor een succesvolle implementatie van VILMS (zie ook § 4.4.1).

4.4.5 Samenwerking

De tweede indicator voor de dimensie kosten/baten is het oordeel van de gebruikers over de samenwerking bij de uitvoering van de interventie.

Eerste try-out

Uit Tabel 4.21 blijkt dat zowel de mentoren als de studenten de samenwerking tijdens de dialoog over het algemeen positief beoordeelden. De mentoren waren hierover iets positiever dan de studenten. De studenten die de samenwerking met de mentor negatief beoordeelden bleken overigens in de dialoog geen rich media-cases te hebben gebruikt.

Tabel 4.21 Kosten/baten: oordeel gebruikers over samenwerking bij uitvoering interventie

	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	N	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
Samenwerking								
1 Prettige samenwerking	10	4.0 (0.7)	21	3.5 (1.1)	7	4.7 (0.8)	35	3.2 (1.0)

Noot: ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Op basis van de resultaten van de eerste try-out werd geconcludeerd dat de gebruikers voldoende positief oordeelden over de samenwerking tijdens de interventie. Er werd daarom geen verandering aangebracht in de interventie.

Tweede try-out

De gebruikers beoordeelden de samenwerking over het algemeen positief. De mentoren waren net als bij de eerste try-out positiever dan de studenten. Er is wel een groter verschil tussen hun oordeel en dat van de studenten: terwijl de mentoren de samenwerking gemiddeld duidelijk positiever beoordeelden dan bij de eerste try-out, is bij de studenten een lichte daling zichtbaar.

4.4.6 Motivatie

De derde indicator voor de dimensie kosten/baten is het oordeel van de gebruikers over de motivatie voor de interventie.

Eerste try-out

De studenten en de mentoren vonden de interventie over het algemeen motiverend (zie Tabel 4.22). De mentoren beoordeelden het motiverende karakter van de interventie voor zichzelf iets positiever dan de studenten. Ook oordeelden de mentoren duidelijk positiever over het motiverende karakter van de interventie voor de student dan de studenten zelf.

Tabel 4.22 Kosten/baten: oordeel gebruikers over motivatie voor interventie

Motivatie	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren (N=10)		Studenten (N=21)		Mentoren (N=12)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Motiverend voor student	10	4.2 (0.6)	21	3.3 (0.8)	7	3.7 (1.1)	35	3.3 (0.9)
2 Motiverend voor mentor	10	3.8 (0.8)	-	-	7	4.1 (0.7)	-	-

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Op basis van de resultaten van de eerste try-out werd geconcludeerd dat de gebruikers de interventie voldoende motiverend vinden. De interventie werd daarom niet bijgesteld.

Tweede try-out

Het oordeel van de studenten over het motiverende karakter van de interventie is vergelijkbaar met de eerste try-out (zie Tabel 4.22). De mentoren oordeelden (iets) positiever over het motiverende karakter van de interventie voor zichzelf, maar (iets) negatiever over het motiverende karakter van de interventie voor de student. Ook in de tweede try-out oordeelden de mentoren positiever over het motiverende karakter van de interventie voor de student dan de studenten zelf.

4.4.7 Leeropbrengsten

De vierde en laatste indicator voor de dimensie kosten/baten is het oordeel van de gebruikers over de leeropbrengsten van de interventie. Dit betreft de door de student en de mentor ervaren leeropbrengsten. De resultaten voor de ervaren leeropbrengsten voor de student zijn gerelateerd aan twee leeractiviteiten, namelijk de gezamenlijke lesvoorbereiding (ofwel dialoog), en

het maken van het videoportfolio. Hoewel het leren van de mentor buiten het beoogde doel van de interventie valt, is dit wel meegenomen in de evaluatie; het leren van de mentor is immers relevant vanuit de doelstellingen van OidS.

Eerste try-out

De gebruikers vonden de dialoog over het algemeen leerzaam voor de student, waarbij het oordeel van de mentoren positiever was dan het oordeel van de studenten: 71% van de studenten en 90% van de mentoren vond de dialoog (heel) leerzaam voor de student.

De mentoren oordeelden gemiddeld positiever over de leeropbrengsten van de dialoog voor de student dan de studenten zelf (zie Tabel 4.23). De mentoren vonden over het algemeen dat de student in de dialoog van hen behoorlijk veel kon leren over 'leerlingen in de eigen groep', 'kleuters in het algemeen', 'vakdidactiek', 'klassenmanagement' en 'materialen voor geletterdheid'. Volgens de mentoren lagen de leeropbrengsten voor de student vooral op het gebied van de leerlingen uit de eigen groep ($M = 2.4$).

Volgens de studenten lagen de leeropbrengsten van de dialoog vooral op het gebied van 'kleuters in het algemeen' ($M = 2.1$). Ook vonden de studenten over het algemeen dat zij in de dialoog behoorlijk veel hebben geleerd over 'leerlingen in de eigen groep' en 'vakdidactiek'. De leeropbrengsten op het gebied van 'klassenmanagement' en 'materialen voor geletterdheid' scoorden bij de studenten het laagst. Bij differentiatie tussen studenten die cases gebruikten in de dialoog en studenten die dat niet deden, blijken de gemiddelden voor de leeropbrengsten vergelijkbaar met de resultaten in Tabel 4.23.

Tabel 4.23 *Kosten/baten: oordeel gebruikers over leeropbrengsten van dialoog voor student*

Leeropbrengst student (dialoog)	1 ^e try-out				2 ^e try-out			
	Mentoren ($N=10$)		Studenten ($N=21$)		Mentoren ($N=12$)		Studenten ($N=36$)	
	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (<i>SD</i>)
1 Kleuters algemeen	10	2.3 (0.5)	21	2.1 (0.5)	10	2.0 (0.9)	35	1.7 (0.6)
2 Leerlingen eigen groep	10	2.4 (0.5)	21	2.0 (0.6)	10	2.5 (0.7)	36	1.9 (0.8)
3 Materialen voor geletterdheid	10	2.2 (0.6)	21	1.6 (0.6)	10	1.9 (0.9)	35	1.5 (0.7)
4 Klassenmanagement	10	2.3 (0.5)	21	1.8 (0.5)	11	2.5 (0.7)	36	1.9 (0.6)
5 Vakdidactiek	10	2.3 (0.7)	21	2.0 (0.6)	-	-	-	-
6 Leerprocessen geletterdheid	-	-	-	-	10	1.7 (0.9)	35	1.9 (0.5)
7 Concepten geletterdheid	-	-	-	-	11	1.9 (0.8)	36	1.5 (0.6)
8 Belang en doel geletterdheid	-	-	-	-	10	2.0 (0.7)	36	1.8 (0.7)

Noot: - = niet gevraagd; ^a3 = veel, 2 = behoorlijk veel, 1 = nauwelijks. Voor vergelijking zijn scores op de 5-puntsschaal (1^e try-out) omgerekend naar een 3-puntsschaal (2^e try-out).

De studenten oordeelden bij de eerste try-out positief over de leeropbrengsten van het maken van een videoportfolio (zie Tabel 4.24). Volgens 14 van de 21 studenten (67%) droeg dit (behoorlijk) veel bij aan bewustwording van de eigen onderwijspraktijk. De opmerkingen die zij hierbij noteerden hebben betrekking op de vakdidactiek voor geletterdheid (bijvoorbeeld: *"als ik iets opschrijf bij kleuters groter schrijven"*) en didactiek in het algemeen (bijvoorbeeld: *"ik leer veel van hoe ik reageer op de leerlingen"*). Ook leidde het maken van een videoportfolio volgens 8 van de 21 studenten (38%) tot (behoorlijk) veel leervragen op vakdidactisch gebied (bijvoorbeeld: *"hoe kan ik picto's introduceren in groep 1?"*) en volgens 10 van de 21 (48%) tot (behoorlijk) veel leervragen op andere gebieden (bijvoorbeeld: *"hoe kan ik de betrokkenheid van kleuters vergroten?"*). Tot slot merkten de studenten op dat zij door het maken van een videoportfolio vaardiger waren geworden in digitale videobewerking.

Tabel 4.24 Kosten/baten: oordeel studenten over leeropbrengsten van videoportfolio voor student

Leeropbrengst student (videoportfolio)	1e try-out		2e try-out	
	Studenten (N=21)		Studenten (N=36)	
	n	M ^a (SD)	n	M ^a (SD)
1 Bewustwording eigen onderwijspraktijk	21	4.0 (0.9)	-	-
2 Bewustwording pedagogisch handelen	-	-	35	3.9 (0.6)
3 Bewustwording vakdidactisch handelen	-	-	35	3.5 (0.9)
4 Nieuwe leervragen over vakdidactiek	21	3.4 (0.7)	35	3.6 (0.8)
5 Nieuwe leervragen op andere gebieden	21	3.4 (0.9)	35	4.0 (0.6)

Noot: - = niet gevraagd; ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

De mentoren beoordeelden de leeropbrengsten van de dialoog voor zichzelf over het algemeen positief (zie Tabel 4.25). Volgens de mentoren leidde de interventie vooral tot bewustwording van de eigen onderwijspraktijk met betrekking tot de vernieuwende vakdidactiek. Ook leidde de interventie bij 6 van de 10 mentoren tot de intentie om de praktijkvoorbeelden uit de cases uit te proberen; 3 mentoren vermeldten dat zij dit ook hebben gedaan. Verder gaven 5 van de 10 mentoren aan dat zij belangstelling hadden gekregen voor andere praktijkvoorbeelden en de intentie hadden die te bekijken; 1 mentor noteerde dit te hebben gedaan. De interventie leidde volgens de mentoren nauwelijks tot een concreter beeld van de vakdidactiek of een veranderde kijk op de eigen onderwijspraktijk met betrekking tot taalonderwijs.

Tabel 4.25 *Kosten/baten: oordeel mentoren over leeropbrengsten van dialoog voor mentor*

Leeropbrengst mentor (dialoog)	1e try-out		2e try-out	
	Mentoren (N=10)		Mentoren (N=12)	
	<i>n</i>	<i>M^a</i> (SD)	<i>n</i>	<i>M^a</i> (SD)
1 Vakdidactiek is concreter geworden	10	3.3 (1.1)	7	2.9 (1.2)
2 Bewustwording eigen onderwijspraktijk m.b.t. vakdidactiek	10	4.0 (0.7)	7	3.1 (1.5)
3 Intentie praktijkvoorbeelden uitproberen	10	3.8 (1.2)	7	3.6 (0.8)
4 Belangstelling andere praktijkvoorbeelden	10	3.8 (1.3)	7	3.3 (1.1)
5 Intentie andere praktijkvoorbeelden bekijken	10	3.7 (1.1)	7	3.3 (1.0)
6 Veranderde kijk op eigen onderwijspraktijk m.b.t. taalonderwijs	10	3.0 (0.9)	6	2.8 (0.4)

Noot: ^a5 = helemaal mee eens, 1 = helemaal mee oneens.

Bijstelling interventie

Op basis van de resultaten van de eerste try-out werd geconcludeerd dat er volgens de gebruikers sprake was van leeropbrengsten voor zowel student als mentor. Bijstelling van de interventie was niet nodig.

Tweede try-out

Net als bij de eerste try-out vonden de gebruikers de dialoog over het algemeen leerzaam voor de student. Het oordeel van de mentoren was opnieuw positiever dan het oordeel van de studenten: alle mentoren vonden de dialoog (heel) leerzaam voor de student, 66% van de studenten vond dat ook.

De mentoren beoordeelden de leeropbrengsten van de dialoog voor de student opnieuw op alle punten gemiddeld positiever dan de studenten, met uitzondering van leren over leerprocessen bij geletterdheid (zie Tabel 4.23). Volgens de mentoren lagen de leeropbrengsten voor de student vooral op het gebied van 'leerlingen in de eigen groep' ($M=2.5$ op een Likert 3-puntsschaal) en 'klassenmanagement' ($M=2.5$). Ook hadden de studenten volgens hen behoorlijk veel kunnen leren over 'kleuters in het algemeen' ($M=2.0$) en 'belang en doel van geletterdheid' ($M=2.0$). Iets lager scoorden de leeropbrengsten voor materialen ($M=1.9$), concepten ($M=1.9$) en leerprocessen ($M=1.7$) op het gebied van geletterdheid.

Ook volgens de studenten lagen de leeropbrengsten van de dialoog op het gebied van 'leerlingen in de eigen groep' ($M=1.9$), 'klassenmanagement' ($M=1.9$) en 'leerprocessen bij geletterdheid' ($M=1.9$). Het laagste scoorden de leeropbrengsten voor materialen ($M=1.5$) en concepten ($M=1.5$) op gebied van geletterdheid.

De oordelen van de gebruikers over de leeropbrengsten voor de student stemmen bij de tweede try-out dus het meest overeen wat betreft 'leerlingen uit de eigen groep' en 'klassenmanagement', al zijn gemiddelde oordelen bij de mentoren positiever dan bij de studenten ($M=2.5$ respectievelijk $M=1.9$ voor beide items). Een discrepantie is zichtbaar bij 'leerprocessen bij geletterdheid' (77% van de studenten vond dat zij hierover behoorlijk veel tot veel hebben geleerd, terwijl maar 44% van de mentoren van mening was dat de student hierover behoorlijk veel tot veel heeft kunnen leren) en bij 'kleuters in het algemeen' (89% van de mentoren vond dat de student hierover behoorlijk veel tot veel heeft kunnen leren, terwijl 60% van de studenten vond dat dit het geval was). Bij differentiatie tussen studenten die cases gebruikten in de dialoog en studenten die dat niet deden, blijken de gemiddelden voor het oordeel over de leeropbrengsten op twee punten te verschillen: de studenten die geen cases gebruikten oordeelden gemiddeld positiever over de leeropbrengsten met betrekking tot 'leerlingen in de eigen groep' en 'materialen', dan de studenten die wel cases gebruikten. Dit betekent dat de leeropbrengsten van een dialoog met of zonder gebruikmaking van cases verschillen.

Bij de tweede try-out kwamen vier items overeen met de eerste try-out. Uit vergelijking van de scores op deze items blijkt dat de studenten bij de tweede try-out over het algemeen iets minder positief oordeelden over de leeropbrengsten (zie Tabel 4.23). De mentoren oordeelden bij de tweede try-out iets minder positief over de leeropbrengsten voor de student op gebied van 'kleuters in het algemeen' en 'materialen voor geletterdheid', maar zij oordeelden juist positiever over de leeropbrengsten op gebied van 'leerlingen uit de eigen groep' en 'klassenmanagement'.

De leeropbrengsten van het maken van een videoportfolio (zie Tabel 4.24) zijn vergelijkbaar met de eerste try-out. De studenten oordeelden over het algemeen iets minder positief over de leeropbrengsten met betrekking tot de bewustwording van de eigen onderwijspraktijk. Echter, het maken van een videoportfolio droeg volgens 26 van de 35 studenten (74%) behoorlijk veel of veel bij aan bewustwording van het eigen pedagogisch handelen en volgens 19 van de 35 studenten (53%) behoorlijk veel of veel bij aan bewustwording van het vakdidactisch handelen. Kennelijk kan leren over vakdidactisch handelen niet los worden gezien van leren over pedagogisch handelen.

De studenten oordeelden over het algemeen iets positiever over de leeropbrengsten met betrekking tot het ontstaan van nieuwe leervragen. Bij 21 van de 35 studenten (59%) leidde het maken van een videoportfolio tot behoorlijk veel of veel nieuwe leervragen op vakdidactisch gebied; een veel hogere score dan bij de eerste try-out. Ook het oordeel van de studenten over het ontstaan van nieuwe leervragen op andere gebieden was in de tweede

try-out gemiddeld positiever, maar liet wel meer verschillen zien: 6 van de 35 studenten (17%) vonden dat het maken van een videoportfolio leidde tot behoorlijk veel nieuwe leervragen op andere gebieden, terwijl dit volgens 5 van de 35 studenten (14%) nauwelijks tot niet het geval was.

Tot slot gaven de studenten ook in de tweede try-out aan dat het maken van een videoportfolio had bijgedragen aan een toegenomen vaardigheid in digitale videobewerking.

De leeropbrengsten van de dialoog voor de mentor zijn bij de tweede try-out voor alle items lager (zie Tabel 4.25). Enkele mentoren noteerden hierbij dat zij bekend waren met de cases en de vakdidactiek door nascholing of door de aanschaf van een nieuwe methode. Dit duidt er op dat nascholingstrajecten en invoering van nieuwe methodes in de periode tussen de try-outs hebben geleid tot meer aandacht voor de vakdidactiek in de basisscholen, waardoor leeropbrengsten voor de mentoren zijn afgenomen. Hierover zijn in deze studie echter geen data verzameld.

Uit nadere analyse van de resultaten van de tweede try-out blijkt dat de lagere scores voor de leeropbrengsten voor de mentor vooral afkomstig zijn van mentoren die de interventie voor de tweede keer uitvoerden. Zij oordeelden gemiddeld negatiever dan de overige mentoren over de leeropbrengsten wat betreft bewustwording van de eigen onderwijspraktijk ($M=1.5$, overige mentoren $M=3.8$) en een veranderde kijk op de eigen onderwijspraktijk ($M=2.5$, overigen $M=3.0$). Ook scoorden zij lager wat betreft de intentie om de praktijkvoorbeelden uit te proberen ($M=2.5$, overigen $M=3.5$) of andere praktijkvoorbeelden te bekijken ($M=2.5$, overigen $M=3.3$). Daar staat tegenover dat zij gemiddeld iets positiever oordeelden over de leeropbrengsten wat betreft een concreter beeld van de vakdidactiek ($M=3.5$, overigen $M=2.6$). Uit deze resultaten kan worden afgeleid dat VILMS bij de eerste uitvoering over het algemeen leidt tot leeropbrengsten voor de mentoren, die bij herhaalde uitvoering van de interventie afnemen.

Uit de resultaten van de beide try-outs blijkt dat de studenten en de mentoren verschillen in hun oordeel over de leeropbrengsten van de dialoog voor de student. Deze uitkomst kan wellicht in verband gebracht worden met het oordeel van de mentoren over de leeropbrengsten van de dialoog voor henzelf; een positief oordeel over de eigen leeropbrengsten draagt mogelijk bij aan een positievere inschatting van de leeropbrengsten voor de student. Een alternatieve verklaring is dat de mentoren inderdaad veel praktijkkennis inbrengen in de dialoog, maar dat de studenten dit kennelijk niet bewust opmerken.

4.5 Resultaten voor de leereffecten

Voor een indicatie van de leereffecten van de interventie (VILMS 2.0) is gekeken naar het leerproduct van de studenten: het videoportfolio.

Een gewenst leereffect is de uitvoering van de vernieuwende vakdidactische ideeën uit de rich media-cases. Analyse van de videofragmenten in de videoportfolio's leidde tot een overzicht van ideeën uit de cases die werden verwerkt in de lesuitvoering van de student (§4.5.1).

Een ander gewenst leereffect is de verbinding tussen de lesuitvoering van de student en de praktijkkennis van de mentor. Analyse van de schriftelijke verantwoording van de videoportfolio's leidde tot een overzicht van verwijzingen naar praktijkkennis van mentoren (§4.5.2) en naar opmerkingen van mentoren die remmend of stimulerend zijn voor de uitvoering van de vakdidactische ideeën uit de rich media-cases (§4.5.3).

De resultaten voor de leereffecten werden vergeleken (zie toelichting in §4.3.2) met de resultaten van de studenten die in de dialoog geen cases gebruikten (§4.5.4).

4.5.1 Uitvoering vakdidactiek

In de lessen van de studenten werd in totaal 26 keer een idee (ofwel kenmerk van de vernieuwende vakdidactiek) uit een casus uitgevoerd (zie Tabel 4.26).

Tabel 4.26 *Leereffecten: ideeën uit de rich media-cases verwerkt in de lesuitvoering (VILMS 2.0)*

Student		Ideeën met betrekking tot 'boekoriëntatie' ^a								Totaal
Groep	School	1A	2A	2B	2C	3A	3B	3C	3D	
1	A	•	•							2
2	A	•	•	•	•			•		5
1	B	•	•							2
2	B	•	•			•	•	•		5
1-2	C	•	•	•	•					4
2	D	•	•	•	•	•	•	•	•	8
Totaal		6	6	3	3	2	2	3	1	26

Noot: • = idee uitgevoerd; ^a Vernieuwende ideeën in termen van vakdidactisch handelen: 1A = Bespreken van de voorkant, titel, schrijver /illustrator van een prentenboek; 2A = Voorspellingen laten doen over de inhoud van het boek; 2B = Noteren van voorspellingen; 2C = Werken met picto's (voor "wie?", "wat?" en "waar?"); 3A = Luistervragen stellen (voorafgaand aan het voorlezen); 3B = Noteren van luistervragen; 3C = Werken met picto (voor 'luistervraag'); 3D = Leerlingen stimuleren om zelf luistervragen te formuleren.

De cases in VILMS 2.0 bevatten in totaal acht ideeën. Het aantal ideeën dat de studenten per les uitvoerden varieerde van 2 ideeën (2x), via 4 (1x) en 5 ideeën (2x), tot het maximum van 8 ideeën (1x). Naar verhouding werden meer ideeën uitgevoerd in de lessen voor oudste kleuters (groep 2: twee lessen met 5 ideeën, één les met 8 ideeën) dan in de lessen voor jongste kleuters (groep 1: twee lessen met 2 ideeën). Dit lijkt verklaarbaar uit het niveauverschil tussen oudste en jongste kleuters: als kleuters verder zijn in hun ontwikkeling, zijn er meer mogelijkheden voor toepassing van de vakdidactiek.

Alle acht ideeën uit de cases werden ten minste een keer verwerkt in een les. Hierbij waren verschillen per idee: 2 ideeën (1A en 2A) werden in alle 6 lessen uitgevoerd, 3 ideeën (2B, 2C, 3C) in 3 van de 6 lessen, 2 ideeën (3A en 3B) in 2 van de 6 lessen en 1 idee (3D) werd in 1 les verwerkt. Vanuit een vakdidactisch perspectief zijn de twee ideeën die in alle lessen werden verwerkt te typeren als weinig vernieuwend (zie §4.4.3). Dat de ideeën met een meer vernieuwend karakter minder frequent werden uitgevoerd, is mogelijk te verklaren uit (het gebrek aan) aansluiting bij het niveau van de groep. Gegevens hierover ontbreken echter in deze studie. De resultaten in Tabel 4.26 laten wel zien, dat de ideeën met een meer vernieuwend karakter niet worden uitgevoerd bij de jongste kleuters.

4.5.2 Categorieën praktijkkennis mentor

De studenten verwezen in hun videoportfolio's in totaal 31 keer naar praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 4.27), waarbij er veel variatie is in het aantal verwijzingen per student (van 2 tot 10).

De verwijzingen hebben betrekking op verschillende categorieën praktijkkennis. De meeste verwijzingen betreffen de categorieën kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid (11), kennis over instructie bij geletterdheid (10) en kennis over doelen voor geletterdheid (8). Er wordt nauwelijks verwezen naar kennis over kleuters in het algemeen (1) en kennis over materialen voor geletterdheid (1). Er zijn geen verwijzingen naar vakinhoudelijke kennis en kennis over leerlijnen voor geletterdheid. Uit deze resultaten kan overigens niet worden afgeleid dat de mentoren in de dialoog geen opmerkingen hebben gemaakt die betrekking hebben op deze categorieën praktijkkennis.

Tabel 4.27 *Leereffecten: verwijzingen naar praktijkkennis en sturende opmerkingen van de mentor (VILMS 2.0)*

Student		Categorieën praktijkkennis ^a								Sturende opmerkingen		
Groep	School	PK-V	PK-A	PK-Ls	PK-D	PK-Is	PK-La	PK-M	Totaal	Stimulerend	Remmend	Totaal
1	A	-	-	2	3	1	-	1	7	2	2	4
2	A	-	-	-	-	2	-	-	2	2	-	2
1	B	-	1	1	1	-	-	-	3	-	1	1
2	B	-	-	2	-	3	-	-	5	-	-	0
1-2	C	-	-	1	2	1	-	-	4	3	-	3
2	D	-	-	5	2	3	-	-	10	4	-	4
Totaal		0	1	11	8	10	0	1	31	11	3	14

Noot: ^aPK-V= vakinhoudelijke kennis; PK-A= kennis over kleuters in het algemeen; PK-Ls= kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid; PK-La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; PK-M= kennis over materialen voor geletterdheid.

4.5.3 Sturende opmerkingen mentor

De videoportfolio's van studenten bevatten in totaal 14 verwijzingen naar sturende opmerkingen van de mentor over de uitvoering van de ideeën uit de cases (zie Tabel 4.27). Er zijn meer verwijzingen naar stimulerende opmerkingen (11), dan naar remmende opmerkingen van de mentor (3). Het aantal verwijzingen naar stimulerende of remmende opmerkingen varieert per student: drie studenten verwezen alleen naar stimulerende opmerkingen, één student verwees alleen naar een remmende opmerking en één student naar zowel remmende als stimulerende opmerkingen. Eén student verwees helemaal niet naar sturende opmerkingen van de mentor.

Uit vergelijking van de resultaten in Tabel 4.26 en 4.27 blijkt dat de studenten die verwezen naar remmende opmerkingen de minste ideeën uit de cases verwerkten in hun lesuitvoering, terwijl de studenten die uitsluitend verwezen naar stimulerende opmerkingen van hun mentor relatief veel ideeën uit de cases uitvoerden. Dit lijkt te duiden op invloed van de mentor op het al dan niet uitvoeren van de ideeën uit de cases. Een uitzondering hierop vormt de student die niet verwees naar sturende opmerkingen van de mentor en relatief veel ideeën uit de cases uitvoerde.

4.5.4 Vergelijking leereffecten interventie zonder gebruik cases

Voor meer inzicht in de rol die de rich media-cases spelen in de interventie, werden de leereffecten van de dialoog met gebruikmaking van cases vergeleken met de leereffecten van de dialoog zonder gebruikmaking van cases (zie paragraaf 4.3.2). De resultaten worden hieronder beschreven.

Uitvoering vakdidactiek

Wat betreft de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek kan worden geconcludeerd dat studenten na een dialoog met gebruikmaking van cases ideeën uit de cases toepasten in de praktijk. Er zijn wel verschillen in het aantal ideeën dat in de lesuitvoering wordt verwerkt en de ideeën met een meer vernieuwend karakter worden minder frequent uitgevoerd.

Na een dialoog zonder gebruikmaking van cases verwerkten studenten in totaal bijna de helft minder ideeën uit de cases in hun les (15 in plaats van 26), waarbij per les ook minder ideeën werden uitgevoerd (maximaal 4 in plaats van 8 ideeën in een les). In geen enkele les werden alle acht ideeën uit de cases verwerkt. De ideeën met het minst vernieuwende karakter (1A en 2A) werden in (bijna) alle lessen uitgevoerd. Echter, in geen enkele les werden de vier ideeën (3A, 3B, 3C en 3D) met een meer vernieuwend karakter uitgevoerd. Een voorzichtige conclusie is dan ook dat het gebruik van cases in de dialoog een stimulans lijkt voor de uitvoering van de ideeën uit deze cases.

Categorieën praktijkkennis mentor

Wat betreft de relatie tussen de lesuitvoering en de praktijkkennis van de mentor blijkt dat studenten na een dialoog met gebruikmaking van cases hun handelen relateren aan verschillende categorieën praktijkkennis. De (in totaal 31) verwijzingen naar praktijkkennis van de mentor betreffen voornamelijk kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid, over instructie voor geletterdheid en over doelen voor geletterdheid.

In de videoportfolio's van de studenten die geen cases gebruikten in de dialoog wordt minder vaak verwezen naar praktijkkennis van de mentor (in totaal 22 in plaats van 31 keer). Ook bij deze studenten is er veel variatie in het aantal verwijzingen per student (van geen tot tien).

De meeste verwijzingen naar praktijkkennis van de mentor betreffen de categorieën kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid (8), terwijl er nauwelijks verwijzingen zijn naar kennis over materialen voor geletterdheid (1) en geen verwijzingen naar vakinhoudelijke kennis en kennis over leerlijnen voor geletterdheid. Dit komt overeen met de resultaten voor de studenten die wel cases gebruikten in de dialoog.

Er zijn verschillen voor twee categorieën praktijkkennis: in de videoportfolio's van de studenten die geen cases gebruikten in de dialoog staan meer verwijzingen naar kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen (in totaal 7 in plaats van 1) en minder verwijzingen naar kennis over instructie voor geletterdheid (in totaal 2 in plaats van 10) en kennis over doelen voor geletterdheid (in totaal 4 in plaats van 8). Deze constatering roept de vraag op welke rol het gebruik van rich media-cases speelt bij de (categorieën) praktijkkennis die de mentor inbrengt in de dialoog.

Sturende opmerkingen mentor

Wat betreft de sturende opmerkingen van de mentor blijkt, dat de studenten na een dialoog met gebruikmaking van cases in hun videoportfolio verwijzen naar zowel stimulerende als remmende opmerkingen van hun mentor. De praktijkkennis van de mentor heeft mogelijk een sturende rol bij de uitvoering van de ideeën uit de cases: er lijkt sprake van een samenhang tussen (remmende respectievelijk stimulerende) opmerkingen en de uitvoering van (minder respectievelijk meer) ideeën uit de cases. De aantallen in deze studie zijn echter te klein om hieruit conclusies te kunnen trekken.

De videoportfolio's van de studenten die geen cases gebruikten in de dialoog bevatten minder verwijzingen naar stimulerende opmerkingen van de mentor over de uitvoering van de ideeën uit de cases (in totaal 3 in plaats van 11), maar juist meer verwijzingen naar remmende opmerkingen van hun mentor (in totaal 6 in plaats van 3). Deze uitkomst vormt, in combinatie met de resultaten voor de lesuitvoering (§4.5.1), een indicatie dat het gebruik van cases mogelijk bijdraagt aan de bereidheid van mentoren om studenten vernieuwende vakdidactiek te laten uitvoeren in de groep.

4.6 Conclusie

De twee deelonderzoeken in dit hoofdstuk hadden betrekking op de praktische bruikbaarheid en de leereffecten van VILMS. In deze paragraaf worden de conclusies per deelonderzoek besproken.

4.6.1 Praktische bruikbaarheid van VILMS

Het eerste deelonderzoek was gericht op het bepalen van de praktische bruikbaarheid van VILMS (formatief voor VILMS 2.0, summatief voor VILMS 2.1). Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de interventie in principe praktisch bruikbaar is. Aan de hand van het conceptueel kader van Doyle en Ponder (zie §4.3.1) wordt deze conclusie nader toegelicht.

Instrumentaliteit

De instrumentaliteit van de interventie betreft de vraag: *Hoe beoordelen studenten en mentoren de werkwijze van de interventie en de benodigde randvoorwaarden?* De gebruikers oordelen over het algemeen positief over de werkwijze van de interventie, waarbij rich media-cases worden gebruikt bij een gezamenlijke lesvoorbereiding. Mentoren beoordelen de instrumentaliteit over het algemeen positiever dan studenten. Echter, de uitvoering van VILMS 2.0 werd ernstig gehinderd door technische belemmeringen, zoals de beschikbaarheid van geschikte computers op de basisschool en de materiële voorzieningen op het opleidingsinstituut. Studenten bleken onvoldoende zorg te kunnen dragen voor de technische randvoorwaarden, zoals de installatie van de cd-rom met rich media-cases. Om de instrumentaliteit te verbeteren werd een aantal maatregelen genomen, dat de uitvoering van de interventie (VILMS 2.1) bevorderde. Uit deze conclusies blijkt dat de instrumentele dimensie cruciaal is voor een succesvolle implementatie van de interventie. Om de instrumentaliteit te waarborgen zijn goede ICT-afspraken tussen opleidingsinstituut en basisscholen van belang. Ook de informatievoorziening, zoals de briefing van de mentoren en de studenten over de werkwijze van de interventie, verdient blijvende aandacht.

Congruentie

De congruentie van de interventie betreft in de eerste plaats de vraag: *Hoe beoordelen studenten en mentoren de werkwijze van de interventie in relatie tot de reguliere begeleidingspraktijk?* Hoewel studenten de feedback van hun mentor voorafgaand aan de lesuitvoering waarderen, vinden de gebruikers de interventie niet leerzamer dan de reguliere begeleidingspraktijk. Toch kan worden geconcludeerd dat de werkwijze van de interventie voldoende aansluit bij de bestaande opvattingen van de gebruikers over hoe studenten leren van de stagebegeleiding door hun mentor. Ten eerste vinden mentoren en (in mindere mate) studenten VILMS voor herhaling vatbaar. Ten tweede sluiten de opvattingen van mentoren en studenten over het leren van studenten in de praktijk aan bij de leeractiviteiten die aan VILMS verbonden zijn: in de dialoog is ruimte voor leren door inzicht in overwegingen van de mentor en adviezen/tips van de mentor; bij de lesuitvoering komt leren door zelf lesgeven aan bod. Overigens zijn mentoren van mening dat studenten vooral leren door vragen die de mentor stelt. Deze opvatting is niet congruent met de interventie, waarbij juist wordt verondersteld dat de inbreng van praktijkkennis door mentoren essentieel is voor de gezamenlijke lesvoorbereiding. Deze uitkomst bevestigt de conclusie in hoofdstuk 3 over het belang van de rolinstructie van de mentor.

In de tweede plaats betreft de congruentie de vraag: *Hoe beoordelen studenten en mentoren de vakdidactiek (zoals getoond in de rich media-cases) in relatie tot de reguliere onderwijspraktijk?* Hierbij is vooral het vernieuwende karakter van de gebruikte praktijkvoorbeelden van belang.

Een vrije keuze door de gebruikers resulteert in de bestudering van praktijkvoorbeelden (en een lesuitvoering) die vanuit vakdidactisch perspectief te typeren zijn als minder vernieuwend. Dit sluit niet aan bij het innovatieve doel van de interventie. Om te bevorderen dat meer vernieuwende praktijkvoorbeelden worden gebruikt als startpunt voor de gezamenlijke lesvoorbereiding, zijn de selectiecriteria voor de cases in VILMS 2.1 verder aangescherpt en is geen vrije keuze meer gegeven. Dit resulteert in de bespreking van praktijkvoorbeelden die vanuit vakdidactisch perspectief meer vernieuwend zijn. Daarnaast worden in de dialoog ook niet geselecteerde cases bekeken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat dit eigen initiatief wordt ingegeven door de inschatting die de gebruikers maken van de aansluiting van de casusinhoud bij de eigen groep. De praktische toepasbaarheid blijkt immers de belangrijkste reden voor de keuze om een onderdeel van de vakdidactiek te verwerken in de lesuitvoering.

De gebruikers vinden de praktijkvoorbeelden van VILMS 2.0 en 2.1 over het algemeen niet zo vernieuwend als werd verwacht (zie hoofdstuk 3). Mentoren zijn duidelijk positiever over de aansluiting van de vakdidactiek uit de cases bij de reguliere onderwijspraktijk dan studenten: zij zien, in tegenstelling tot studenten, weinig verschil met hun eigen onderwijspraktijk. Ook oordelen de gebruikers positief over de aansluiting van de vakdidactiek uit de cases bij de mogelijkheden van de eigen groep. Voor de praktische uitvoerbaarheid is deze uitkomst gunstig, omdat de uitvoering van de vakdidactische ideeën uit de cases dan in principe haalbaar is. Echter, met het oog op het innovatieve doel van de interventie is het van belang om bij de selectie van de cases de grenzen van de maximaal haalbare innovatie zoveel mogelijk op te zoeken. Voor een optimale balans tussen de bestaande onderwijspraktijk en de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek is in de toekomst samenwerking en afstemming tussen opleidingsdocenten en mentoren in de basisscholen essentieel. Immers, wat vakdidactisch vernieuwend is, is geen absoluut gegeven maar wordt bepaald door de context.

Kosten/baten

De kosten/baten-dimensie van de interventie betreft de vraag: *Hoe beoordelen studenten en mentoren de benodigde tijd, de samenwerking, motivatie en leeropbrengsten van de interventie?*

Wat betreft de *benodigde tijd* blijkt een gezamenlijke lesvoorbereiding volgens de gebruikers gemiddeld een half uur te duren. Opvallend is dat een dialoog waarin cases worden besproken niet meer tijd kost dan een dialoog waarin geen cases worden gebruikt. Toch blijken de gebruikers, met name studenten, de dialoog te ervaren als een behoorlijke tijdsinvestering. Voor de implementatie van VILMS lijkt het daarom van belang om gebruikers vooraf te informeren over de rationale achter de interventie. Immers, als zij zich realiseren dat het expliciteren van praktijkkennis door mentoren weliswaar tijd kost maar kan bijdragen aan het leren van studenten, dan kan dit wellicht bijdragen aan de bereidheid om tijd te besteden aan de interventie. Daarnaast is het van belang dat er een herbezinning plaatsvindt op het opleidingscurriculum wat betreft de ruimte die wordt gecreëerd om praktijkkennis van mentoren toegankelijk te maken voor studenten. Overigens blijkt het oordeel van studenten over de benodigde tijd negatief te worden beïnvloed door technische belemmeringen. Deze uitkomst onderstreept het belang van ICT-afspraken tussen opleidingsinstituut en basisscholen.

Over de *samenwerking* en de *motivatie* tijdens de uitvoering van VILMS oordelen de gebruikers positief. Het oordeel van mentoren is positiever dan het oordeel van studenten. Mentoren vinden de interventie heel motiverend, zowel voor zichzelf als voor de student, terwijl studenten dat iets minder ervaren.

De *leeropbrengsten* van VILMS worden door de gebruikers positief beoordeeld. De leeropbrengsten van de dialoog voor de student worden positief beoordeeld, al vinden mentoren dat studenten in de dialoog veel van hen kunnen leren, terwijl studenten dit veel minder als zodanig ervaren. De oordelen van mentoren en studenten over de inhoud van de leeropbrengsten komen overeen wat betreft 'leerlingen uit de eigen groep' en 'klassenmanagement', maar verschillen voor 'kleuters in het algemeen' (mentoren oordelen hierover positiever dan studenten) en 'leerprocessen bij geletterdheid' (studenten oordelen hierover positiever dan mentoren). Verder rapporteren studenten na een dialoog met gebruikmaking van cases andere leeropbrengsten dan na een dialoog zonder gebruikmaking van cases. Deze uitkomst leidt tot de vraag welke praktijkkennis mentoren inbrengen in de dialoog die door de interventie wordt geëntameerd en wat studenten hiervan leren.

Hoewel de interventie niet gericht was op het leren van de mentor, rapporteren ook de mentoren leeropbrengsten van de dialoog. Deze hebben betrekking op bewustwording van de eigen onderwijspraktijk en de intentie om ideeën uit de cases uit te voeren en andere praktijkvoorbeelden te bestuderen. Een aantal mentoren heeft deze intenties naar eigen zeggen ook gerealiseerd.

Tot slot worden de leeropbrengsten van het maken van een videoportfolio door studenten positief beoordeeld. Studenten rapporteren meer bewustwording van de eigen onderwijspraktijk en nieuwe leervragen op het gebied van de vernieuwende vakdidactiek en onderwijs aan kleuters.

Uiteindelijk ontwerp

De try-outs leverden suggesties voor verbetering van de praktische bruikbaarheid van VILMS. Deze suggesties hebben betrekking op de instrumentele dimensie van de interventie:

- Ondersteun de studenten bij de installatie van de cd-rom om het gebruik van de rich media-cases bij de gezamenlijke lesvoorbereiding te bevorderen.
- Bied ondersteuning bij digitale videobewerking met het oog op de benodigde tijd.
- Maak met de basisscholen afspraken op ICT-gebied over de technische randvoorwaarden (zoals het gebruik van een geschikte computer op de basisschool en de toegankelijkheid van het netwerk van de basisschool).
- Zorg voor briefing van zowel studenten als mentoren. Maak hierbij gebruik van de bestaande contacten met de interne opleiders in de basisscholen.

Daarnaast leverden de try-outs suggesties voor de concretisering van de ontwerpcriteria voor VILMS:

- Selecteer praktijkvoorbeelden die vanuit vakdidactisch perspectief het meest vernieuwend zijn, omdat dit de bespreking en de uitvoering van meer vernieuwende kenmerken van de vakdidactiek stimuleert. Vanwege de praktische toepasbaarheid van de praktijkvoorbeelden is samenwerking en afstemming tussen opleidingsinstituut en basisscholen van belang.
- Informeer de gebruikers niet alleen over de procedure maar ook over de achterliggende bedoeling van VILMS (het ontsluiten van praktijkkennis van de mentor ten behoeve van het leerproces van de student) om de uitvoering van de interventie te bevorderen. Een belangrijke randvoorwaarde hierbij is de ruimte die beschikbaar is in het curriculum om praktijkkennis van mentoren te ontsluiten voor aanstaande leraren.

De suggesties zijn verwerkt in het uiteindelijke ontwerp.

4.6.2 Leereffecten van VILMS

Het tweede deelonderzoek was gericht op een indicatie van de leereffecten van VILMS 2.0. Hiervoor werden videoportfolio's van studenten geanalyseerd. Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de interventie leidt tot de

uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten en dat de studenten hun vakdidactisch handelen verantwoorden met gebruikmaking van de praktijkkennis van hun mentor. Dit betekent dat de interventie bijdraagt aan het beoogde leerdoel voor de studenten.

Het startpunt voor de ontwikkeling van VILMS werd gevormd door de aarzeling van studenten om na het bekijken van rich media-cases op het opleidingsinstituut de hierin getoonde vernieuwende vakdidactiek toe te passen in de basisschool. Uit hoofdstuk 3 bleek dat het gebruik van rich media-cases bij een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student hierin verandering brengt: de studenten verwerkten de vakdidactische ideeën uit de cases vervolgens wel in hun lesuitvoering. De resultaten in dit hoofdstuk ondersteunen deze conclusie. Immers, studenten blijken na de uitvoering van de interventie (VILMS 2.0) ideeën uit de cases te verwerken in hun lesuitvoering.

Vanuit een kwantitatief perspectief zijn er verschillen in het aantal ideeën dat in een les wordt uitgevoerd. Vanuit een kwalitatief perspectief zijn de lessen over het algemeen te beschouwen als tamelijk 'behoudend' omdat de ideeën die vanuit vakdidactisch oogpunt een meer vernieuwend karakter hebben, relatief weinig worden uitgevoerd. Uit een vergelijking met studenten die een dialoog voerden zonder gebruikmaking van cases blijkt, dat deze studenten in totaal minder ideeën verwerken in hun lesuitvoering en de ideeën met een meer vernieuwend karakter niet uitvoeren. Deze constatering leidt tot de voorzichtige conclusie dat het gebruik van rich media-cases in de dialoog een belangrijke stimulans is voor de uitvoering van de hierin getoonde ideeën.

De vraag die centraal stond in het tweede deelonderzoek was: *Welke rol speelt de praktijkkennis van de mentor bij de lesuitvoering door de student?* De resultaten in dit hoofdstuk leiden tot de volgende conclusies.

De inbreng van de mentor in de dialoog lijkt de uitvoering van een vakdidactisch idee uit een casus te stimuleren ('wel uitvoeren') of juist te belemmeren ('niet uitvoeren'). De resultaten vormen een indicatie voor een relatie tussen verwijzingen naar stimulerende of remmende opmerkingen van de mentor en de uitvoering van de ideeën uit de cases. Dit leidt tot de veronderstelling dat de praktijkkennis van de mentor bepalend is voor de keuzes die worden gemaakt met betrekking tot de uitvoering van de vernieuwende vakdidactiek in de lespraktijk van de student.

Studenten verwijzen in de verantwoording van hun lespraktijk naar praktijkkennis van hun mentor. Dit duidt er op dat de interventie praktijkkennis van mentoren ontsluit voor studenten. De studenten die geen cases gebruikten in de dialoog verwijzen minder naar praktijkkennis van de mentor. Deze conclusie geeft aanleiding om te veronderstellen dat het gebruik van cases mentoren stimuleert om hun praktijkkennis te expliciteren.

Studenten relateren hun lespraktijk aan verschillende categorieën praktijkkennis van de mentor, in het bijzonder aan kennis over leren van leerlingen, instructie en doelen voor geletterdheid. Studenten die geen cases gebruikten in de dialoog relateren hun lespraktijk voornamelijk aan praktijkkennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Deze conclusie leidt tot de veronderstelling dat het gebruik van cases een rol speelt bij de inhoud van de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog.

Kortom, de praktijkkennis van mentoren speelt een rol bij de keuzes die worden gemaakt met betrekking tot de lesuitvoering door studenten en de verantwoording daarvan. Dit impliceert dat de doelstelling van de interventie (maximaal uitvoeren van de ideeën uit de cases) enige nuancering behoeft: het uitvoeren van meer ideeën uit de cases is niet altijd beter. Immers, uit het onderzoek in dit hoofdstuk komt naar voren dat mentoren in de dialoog weliswaar een sturende rol hebben bij de keuze om ideeën uit de cases al dan niet uit te voeren, maar dat zij op basis van hun praktijkkennis een afweging lijken te maken welke vakdidactische ideeën aansluiten bij de situatie in hun groep. In hoofdstuk 5 wordt nader ingegaan op het proces dat plaatsvindt in de door de interventie geëntameerde dialoog.

Er is sprake van een discrepantie tussen de leeropbrengsten die de studenten rapporteren in het eerste deelonderzoek en de leereffecten in het tweede deelonderzoek. De gerapporteerde leeropbrengsten betreffen andere categorieën praktijkkennis van de mentor dan die naar voren komen in de videoportfolio's. Volgens studenten hebben de leeropbrengsten van de dialoog vooral betrekking op 'leerlingen uit de eigen groep', 'kleuters in het algemeen' en 'leerprocessen bij geletterdheid'. Echter, in de verantwoording van hun lesuitvoering verwijzen studenten (na een dialoog waarin cases werden gebruikt) voornamelijk naar praktijkkennis over leren van leerlingen, doelen en instructie op het gebied van geletterdheid en nauwelijks naar praktijkkennis over kleuters in het algemeen. Hieruit kunnen echter geen conclusies worden getrokken over de (categorieën) praktijkkennis die mentoren expliciet maken bij de uitvoering van de interventie. Mogelijk expliciteren mentoren in de dialoog ook praktijkkennis die niet van (direct) belang is voor de leertaak van de student. In hoofdstuk 5 wordt nader onderzocht welke praktijkkennis mentoren inbrengen in een dialoog waarin rich media-cases worden gebruikt en welke bijdrage deze geëxpliciteerde praktijkkennis levert aan het proces van interactieve lesvoorbereiding en het leren van de student.

4.6.3 Methodologische aantekeningen

In het eerste deelonderzoek zijn, met het oog op de vergelijking van de leeropbrengsten voor de student, scores op een 5-punts Likertschaal omgerekend naar een 3-puntsschaal (zie §4.4.7). Dit resulteert in een kleinere variantie. Ook kunnen enkele kritische opmerkingen worden geplaatst bij de gebruikte instrumenten. In de eerste try-out is bij de items over leeropbrengsten gebruikgemaakt van de categorie 'neutraal'; dit kan door respondenten op twee manieren worden opgevat, namelijk als 'geen mening' of als score op een 5-punts schaal van 'niet' naar 'veel'. In de tweede try-out ontbreekt bij deze items de categorie 'niet'; dit is gedaan omdat de gebruikers bij de eerste try-out deze categorie niet bleken te scoren.

Gedurende het onderzoek (zie hoofdstuk 3 en 4) ontstond er meer aandacht voor de rol van de mentor in de dialoog, in het bijzonder voor de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog. Dit leidde tot aandacht voor praktijkkennis in de instrumenten voor deelonderzoek 1. In de vragenlijsten werden items toegevoegd over praktijkkennis. Echter, het was lastig om de items zo te formuleren dat ze begrijpelijk waren voor de gebruikers. Met het oog op de duidelijkheid werden de betreffende items in de vragenlijst voor de tweede try-out anders geformuleerd. Dit belemmerde echter de vergelijking van de resultaten voor dit aspect van de praktische bruikbaarheid.

Tot slot is bij de conclusies uit het eerste deelonderzoek geen sprake van generalisatie naar de populatie van studenten en mentoren; de interpretatie van de gegevens uit de vragenlijsten van de studenten en de mentoren vond plaats in het licht van de praktische bruikbaarheid van de interventie.

In het tweede deelonderzoek zijn er met betrekking tot de evaluatie van de leereffecten van VILMS twee beperkende factoren. Ten eerste zijn de conclusies gebaseerd op een kleine groep gebruikers, met onderling relatief grote verschillen in het aantal ideeën dat werd verwerkt in een lesuitvoering, het aantal verwijzingen naar stimulerende of remmende opmerkingen van de mentor en het aantal verwijzingen naar praktijkkennis van de mentor. Ten tweede zijn de uitkomsten uitsluitend gebaseerd op het leerproduct van de student, omdat data over de dialoog bij de evaluatie ontbraken. Dit had tot gevolg dat de verwijzingen in het videoportfolio naar de praktijkkennis van mentoren niet kon worden gerelateerd aan de inbreng van mentoren in de dialoog. In hoofdstuk 5 wordt voor een verdiepende studie naar de uitvoering van de interventie en het leerproces van de student gebruikgemaakt van een rijke dataset.

HOOFDSTUK 5

Van rich media-cases naar lespraktijk: de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten

De resultaten van de voorgaande studies (zie hoofdstuk 3 en 4) gaven aanleiding tot een ander perspectief op de rol van de mentor in de door de interventie geëntameerde dialoog. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een verdiepende studie, waarin de relatie tussen de dialoog en de leeropbrengsten voor de student nader is onderzocht. Een meervoudige gevalsstudie, waarbij vijf koppels (mentor-student) betrokken waren, resulteert in een verfijnd conceptueel kader voor het proces en de leeropbrengsten van interactieve lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases.

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een meervoudige gevalsstudie. Het doel van deze studie is meer inzicht te verkrijgen in het proces van interactieve lesvoorbereiding dat plaatsvindt naar aanleiding van de interventie, met name in de rol die de praktijkkennis van mentoren speelt bij de transformatie van de informatie uit de rich media-cases naar de specifieke lespraktijk van studenten. Ook beoogt de studie de leeropbrengsten voor studenten in kaart te brengen.

In de volgende paragraaf worden de onderzoeksvragen en een conceptueel model gepresenteerd (§5.2). Vervolgens wordt de opzet van een meervoudige verdiepende gevalsstudie toegelicht (§5.3), gevolgd door de bespreking van de ontwikkeling van een instrument voor het coderen van de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog (§5.4). De resultaten van vijf gevallen, ofwel mentor-studentkoppels, worden beschreven (§5.5 tot en met 5.9) en vervolgens vergeleken (§5.10). In een afsluitende paragraaf zal een aanzet worden gegeven voor theorievorming over de bijdrage die praktijkkennis van mentoren levert aan de transformatie van informatie uit rich media-cases naar een beredeneerde lesuitvoering door studenten in de basisschool (§5.11).

5.2 Onderzoeksvragen en conceptueel model

Uit de tot nu toe uitgevoerde studies (hoofdstuk 3 en 4) is nog onvoldoende duidelijk geworden welke rol de praktijkkennis van mentoren speelt bij de toepassing van de casusinhoud door studenten. Zo is het nog onduidelijk welke praktijkkennis mentoren inbrengen in een dialoog naar aanleiding van een interventie met rich media-cases en welke bijdrage dit levert aan het proces van interactieve lesvoorbereiding en aan het beoogde leerdoel voor de student, namelijk het beredeneerd toepassen van vernieuwende vakdidactiek in de eigen lespraktijk. In dit hoofdstuk staat daarom de volgende onderzoeksvraag centraal:

Welke bijdrage levert de door de interventie geëntameerde dialoog tussen mentor en student aan het leren van de student?

Deze onderzoeksvraag is uitgewerkt in een aantal deelvragen:

1. Hoe verloopt de dialoog die door de interventie wordt geëntameerd?
2. Welke rol speelt de praktijkkennis van de mentor in de dialoog bij de bespreking van de inhoud van de rich media-cases en bij de totstandkoming van een lesontwerp?
3. Wat zijn de opbrengsten van de dialoog voor het leren van de student?
4. Welke relatie is er tussen het beredeneerd didactisch handelen van studenten en de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog?

Op basis van het theoretisch kader voor dit onderzoek (zie hoofdstuk 2) is een conceptueel model ontwikkeld dat het analytisch kader vormt voor het onderzoek in dit hoofdstuk (Figuur 5.1).

De kern van het model is dat de dialoog tussen de mentor en de student een bijdrage levert aan het leren van de student. De interventie, bestaande uit rich media-cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek en een lesvoorbereidingsopdracht, entameert een dialoog waarin student en mentor gezamenlijk de rich media-cases bespreken en een lesontwerp maken. In de dialoog levert de mentor op basis van haar praktijkkennis een bijdrage aan de interpretatie van de cases en beslissingen over het lesontwerp. De dialoog leidt tot opbrengsten voor het leren van de student. Dit betreft zowel percepties van de student als beredeneerd didactisch handelen. Met dat laatste begrip wordt bedoeld dat de student de vernieuwende vakdidactiek uitvoert en relateert aan de praktijkkennis die door de mentor is ingebracht in de dialoog.

Figuur 5.1 Conceptueel model voor het proces en de leeropbrengsten van interactieve lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases

5.3 Methode

5.3.1 Gevalsstudie met ingebbede analyse-eenheden

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is een meervoudige gevalsstudie (Yin, 2003) uitgevoerd. Daarbij kan enerzijds het verloop van een proces worden beschreven en anderzijds worden nagegaan waardoor een interventie een bepaald effect heeft (Merriam, 1998). De gevalsstudie is gericht op het proces van interactieve lesvoorbereiding door mentor en student met gebruikmaking van rich media-cases. Nagegaan wordt welke bijdrage praktijkkennis van mentoren levert aan dit proces en aan het leren van de student. Elk geval betreft een koppel, bestaande uit een mentor en een student die een les ontwerpen met gebruikmaking van rich media-cases. Per geval zijn er twee ingebbede analyse-eenheden, namelijk de dialoog tussen mentor en student en het leren van de student.

5.3.2 Selectie van gevallen

De koppels werden geselecteerd in een vergelijkbare context (opleidingsschool) en een zelfde beroepscontext (onderwijs aan kleuters) en opleidingsfase van studenten (kernfase). De procedure voor doelgerichte selectie (*'purposive*

sampling', Krathwohl, 2004) was als volgt. Alle opleidingsscholen, betrokken bij de tweede try-out van VILMS, werden schriftelijk geïnformeerd over de interventie. Ook ontvingen mentoren van tweedejaars studenten de schriftelijke opdracht voor de interventie. Om de (6) startende opleidingsscholen niet te belasten werden alleen de (7) scholen benaderd die ten minste twee jaar participeerden in Oids. Vijf scholen zegden na telefonisch overleg met de directeur hun medewerking toe. Nader overleg resulteerde in de vrijwillige deelname van vijf koppels, bestaande uit een mentor en de student die op dat moment stage loopt in de groep van de mentor (zie Tabel 5.1).

Alle vijf mentoren waren vrouw; dit is representatief voor de groep leraren werkzaam in groep 1 en 2 van een basisschool. Twee mentoren waren ervaren leraren (meer dan 20 jaar werkzaam in het basisonderwijs) met een KLOS-opleiding, drie mentoren waren beginnende leraren (minder dan 5 jaar werkzaam in het basisonderwijs) met een pabo-opleiding. Dat betekent dat in deze gevalstudie zowel leraren met veel als met weinig onderwijservaring vertegenwoordigd waren. De selectie is daarmee geschikt voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Alle studenten waren vrouw en hun vooropleiding varieerde van mbo tot vwo. Vanwege hun deelname aan het OidS-traject hadden de studenten gemiddeld genomen een wat hogere vooropleiding dan de reguliere studentenpopulatie. De studenten hadden ten tijde van het onderzoek beperkte ervaring op hun stageschool en waren voor kennis over hun specifieke groep dus afhankelijk van de informatie van hun mentor.

Tabel 5.1 Gegevens van de koppels (meervoudige gevalstudie)

Mentor				Student			School ^e	Groep
Naam ^a	Opleiding	Ervaring PO ^b	Ervaring mentor ^b	Naam	Opleiding	Ervaring stage ^c		
1 Meike	PABO	4	3	Sonja	vwo	8	A	1-2
2 Marja	PABO	5	4	Sanne	havo	10	B	1
3 Mascha	KLOS	29	11	Susan	vwo	10	B	2
4 Marjan	PABO	2	1	Sandra	mbo	11	C	0-1-2
5 Mia	KLOS ^d	20	10	Sylvia	vwo	11	C	2

Noot: PO = Primair onderwijs; KLOS = Kleuteropleiding (specifieke lesbevoegdheid voor lesgeven aan kleuters), in 1985 met de Pedagogische Academie samengevoegd tot PABO; ^aOm redenen van privacy van de betrokkenen zijn de namen veranderd. Namen van mentoren beginnen met een M, van studenten met een S; ^bIn jaren; ^cIn dagen; ^dOok ervaring als leraar in groep 3; ^eDit zijn niet dezelfde scholen als in de studie in hoofdstuk 3.

5.3.3 Inhoud van de rich media-cases

Voor de interventie werden drie rich media-cases gebruikt met praktijkvoorbeelden van de didactiek voor beginnende geletterdheid. De inhoud van deze cases is samengevat in Tabel 5.2.

Tabel 5.2 Inhoud van de rich media-cases gebruikt in de interventie (VILMS 2.1)

Casusinhoud	Beschrijving video ^a	Situatie in video	Tekst bij casus ^a
1 Functie van geschreven taal: leerlingen ontdekken met voorbeelden in hun omgeving dat je met schrijven en lezen informatie kunt vastleggen en uitwisselen.	<i>Zep en Gijs, groep 1-2, werken aan het rijmwoordenboek. Ze hebben al verschillende woorden met een P geschreven. Nu willen ze beginnen met Playstation.</i>	Twee kleuters proberen het woord 'playstation' te schrijven voor een boek over woorden met beginletter P. De leraar leest hardop voor wat de leerlingen hebben geschreven en schrijft het woord voor hen op.	<p>3.1 Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.</p> <p>3.2 Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.</p> <p>3.3 Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.</p> <p>3.4 Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.</p> <p>3.5 Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'.</p>
2 Relatie tussen geschreven en gesproken taal: leerlingen ontdekken dat je gesproken taal kunt opschrijven en dat geschreven tekst weer kan worden uitgesproken.	<i>Simone, groep 1-2, heeft een brief aan de Sint 'geschreven'. Ze mag deze in de kring laten zien. Juf Patrice bespreekt de brief.</i>	Een leraar helpt een kleuter bij het voorlezen van haar brief voor sint. In de kring leest de leraar de woorden voor die zij op verzoek van de leerling heeft opgeschreven en de naam die de leerling zelf heeft gestempeld.	<p>4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen.</p> <p>4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.</p> <p>4.3 Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.</p>

Tabel 5.2 *Inhoud van de rich media-cases gebruikt in de interventie (VILMS 2.1) (vervolg)*

Casusinhoud	Beschrijving video ^a	Situatie in video	Tekst bij casus ^a
3 Taalbewustzijn: leerlingen ontdekken klanken en woordpatronen. Het herkennen en produceren van rijm is een onderdeel van taalbewustzijn.	<i>De kinderen van groep 2 maken een rijmboek. Juf Marion begeleidt hen daarbij.</i>	Een groep kleuters tekent en schrijft rijmwoorden (huis-muis). De leraar helpt bij het schrijven van de rijmwoorden. Een leerling leest zijn rijmwoorden voor.	<p>5.1 <i>Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.</i></p> <p>5.2 <i>Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.</i></p> <p>5.3 <i>Kinderen kunnen woorden in klank-groepen verdelen, zoals bij kin-der-wa-gen</i></p> <p>5.4 <i>Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (Pan rijmt op Jan) en later met behulp van beginrijm (Kees en Kim beginnen allebei met k).</i></p> <p>5.5 <i>Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals p-e-n.</i></p>

Noot: ^aLetterlijke tekst uit de cases (De Blauw et al., 2000).

5.3.4 Dataverzameling en -verwerking

In deze gevalsstudie is gekozen voor een combinatie van dataverzamelingsmethoden. Indirecte observatie (video) van de dialoog naar aanleiding van de interventie diende als databron voor het proces van interactieve lesvoorbereiding (vraag 1-3). Semigestructureerde interviews met de student vormden de databron voor de (gepercipieerde) leeropbrengsten (vraag 4). Leerproducten van de student werden verzameld als databron voor het beredeneerd didactisch handelen (vraag 5-6). Dit leerproduct is een videoportfolio, waarin de student videofragmenten van de lesuitvoering toont, voorzien van een schriftelijke verantwoording (zie bijlage E). In Figuur 5.2 zijn de procedure en de dataverzameling per koppel schematisch weergegeven.

Figuur 5.2 Procedure en dataverzameling voor de meervoudige gevalsstudie

De stappen van het onderwijsarrangement (hoofdstuk 3) vormden het uitgangspunt voor de procedure. Na de inleidende colleges maakten de studenten een afspraak met hun mentor. Voorafgaand aan de uitvoering van de interventie werd de student, in een voorgesprek van enkele minuten, gevraagd naar haar lesidee en verwachtingen van de dialoog (zie Tabel 5.3).

Tabel 5.3 Interviewschema voor leereffecten VILMS 2.1, voorgesprek student

Aspect	Vraag
Lesidee	<ul style="list-style-type: none"> • Heb je al een idee voor een les? • Kun je een beeld schetsen van de les zoals je die nu in je hoofd hebt?
Opbrengst dialoog	<ul style="list-style-type: none"> • Wat hoop je dat het gesprek met je mentor voor jou oplevert? • Op welke vraag hoop je in het gesprek antwoord te krijgen?

Vervolgens kreeg elk koppel een korte demonstratie van de structuur van een casus en de mogelijkheid om informatie in de cases aan te “klikken”, gevolgd door de opdracht om met de geselecteerde cases een les voor de groep te ontwerpen. De mentor kreeg hierbij de instructie om mee te denken met de student en eigen gedachten of ervaringen gerelateerd aan de videobeelden te vertellen. Er werd geen eindtijd afgesproken. Tijdens de dialoog was de onderzoeker aanwezig als niet-participerende observant. Direct na de dialoog werd de student, in een nagesprek van ongeveer 15 minuten, gevraagd het lesontwerp te beschrijven en opbrengsten van de dialoog voor het lesontwerp en het eigen leren te verwoorden (zie Tabel 5.4).

Tabel 5.4 Interviewschema voor leereffecten VILMS 2.1, nagesprek student

Aspect	Vraag
Lesidee	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe ziet de les eruit die je net met je mentor hebt voorbereid? • Je hebt van tevoren verteld welk beeld je van de les had. In hoeverre is dat veranderd?
Opbrengst dialoog	<ul style="list-style-type: none"> • Wat heeft het gesprek voor jou opgeleverd? • Heb je iets geleerd van je mentor? Wat?

Bij het voor- en nagesprek was de mentor niet aanwezig. Dialoog en voor- en nagesprek werden door de onderzoeker opgenomen op video. De studenten waren verantwoordelijk voor de video-opname van de lesuitvoering (de dag na de dialoog) ten behoeve van hun videoportfolio. Tijdens een afsluitend college op het opleidingsinstituut werden de videoportfolio's ingeleverd.

De video-opnames van de dialoog en het voor- en nagesprek werden letterlijk uitgeschreven. Voor het transcript van de dialoog werd het beurtwisselingsmodel (Mazeland, 2003) gehanteerd, waarbij een gespreksbeurt begint wanneer een spreker iets zegt en eindigt wanneer een andere spreker iets zegt. Luisterresponsen (zoals "hm hm" en "oh") worden niet als aparte gespreksbeurt beschouwd. De totale dataset per koppel bestond uit: 1) een transcript van de dialoog, 2) een transcript van het voor- en nagesprek met de student en 3) een videoportfolio van de student.

5.3.5 Analyse

Voor de bepaling van de herhaalbaarheid van de resultaten (*'replication logic'*) zijn eerst per koppel patronen geïdentificeerd, waarna de patronen van alle koppels zijn vergeleken (*'cross case analyse'*). Omdat elk koppel wordt beschouwd als een representatief voorbeeld (*'representative case'*, Yin, 2003) van het proces dat plaatsvindt bij de uitvoering van de interventie, is vooraf geen gerichte keuze gemaakt voor de volgorde van analyse. Analyse vond plaats in de volgorde van de dataverzameling.

De analyse per koppel bestond uit twee delen. Eerst werden de data van de dialoog geanalyseerd om na te gaan hoe de dialoog verloopt en welke rol de praktijkkennis van de mentor speelt bij de interpretatie van de informatie in de cases en de totstandkoming van het lesontwerp (vraag 1, 2, en 3). Vervolgens werden de data van het interview en het videoportfolio geanalyseerd om de leeropbrengsten te bepalen (vraag 4, 5, en 6). Theorie over praktijkkennis vormde hierbij een conceptueel kader (cf. *'conceptual lense'*, Miles & Huberman, 1994).

Dialoog

In dit onderzoek werd verondersteld dat mentoren hun praktijkkennis inzetten bij het proces van interactieve lesvoorbereiding. Welke cognities van mentoren in dit proces een rol spelen werd afgeleid uit de dialoog. De veronderstelling was namelijk dat de inbreng van mentoren in de dialoog tot stand komt op basis van de praktijkkennis die zich in hun hoofd bevindt. De gespreksbeurten van de mentor in de dialoog vormden dus de eenheid van analyse.

Stap 1a: Het transcript van de volledige dialoog werd opgedeeld in episodes waarin een bepaald hoofdonderwerp centraal stond, zoals: bespreking van de casusinhoud, bespreking van het lesontwerp, oriëntatie op de taak of navigatie tussen (onderdelen van) cases. De episodes over taakoriëntatie en navigatie bleven verder buiten de analyse, omdat deze geen directe relatie hebben met het lesvoorbereidingsproces. De video-opname van de dialoog werd gebruikt om te inventariseren welke informatie uit de cases door student of mentor werd 'aangeklikt' en afgespeeld en wie het initiatief nam voor de bespreking van het lesontwerp. Ook werd de gesprekstijd per episode bepaald.

Stap 1b: De dialoog werd in opeenvolgende analyserondes gecodeerd met drie instrumenten. In de eerste ronde werden de gespreksbeurten verbonden aan een context (*inductive codes*, Miles & Huberman, 1994). Tabel 5.5 toont de categorieën en de codes.

Tabel 5.5 *Analyse context dialoog*

Dimensie	Categorieën	Code
De context waarop de uitingen in de dialoog betrekking hebben	- Casus (uitingen over de inhoud van de rich media-casus, zoals de inhoud van een videofragment, tekst, audiofragment)	CO-casus
	- Lesontwerp (uitingen over de te geven les voor de groep)	CO-les
	- Groep (uitingen over de situatie in de huidige groep)	CO-groep
	- Kleuters algemeen (uitingen over kleuters in het algemeen)	CO-kleuters

Noot: CO = context.

In de tweede ronde werden de gespreksbeurten verbonden aan een categorie praktijkkennis. Hiervoor werd een vooraf samengestelde coderingslijst gebruikt (*a priori codes*, Miles & Huberman, 1994). Tabel 5.6 toont de categorieën en de codes (voor verantwoording van het instrument zie §5.4). Als een gespreksbeurt uit meer uitingen bestond, dan konden die aan verschillende categorieën worden verbonden.

Tabel 5.6 *Analyse praktijkkennis mentoren in dialoog*

Dimensie	Categorieën	Code
De inhoud van de uitingen van de mentor in de dialoog	- Vakinhoud (uitingen over (deel)vaardigheden van lezen en schrijven waarin een vakterm voor geletterdheid wordt gebruikt)	PK-V
	- Onderwijs aan kleuters in het algemeen (uitingen over klassenmanagement, pedagogisch klimaat en leren en instructie bij kleuters, niet direct gerelateerd aan geletterdheid)	PK-A
	- Leren van leerlingen (uitingen over wat specifieke leerlingen op een bepaald moment kunnen of juist niet kunnen op het gebied van geletterdheid)	PK-Ls
	- Doelen (uitingen over vaardigheden op het gebied van geletterdheid die leerlingen op een bepaald moment moeten beheersen en die met een gerichte activiteit worden nagestreefd)	PK-D
	- Instructie (uitingen over specifieke instructie op het gebied van geletterdheid)	PK-Is
	- Leerlijnen (uitingen over de volgorde waarin leerlingen over het algemeen vaardigheden op het gebied van geletterdheid ontwikkelen)	PK-La
	- Materiaal (uitingen over (methode)materiaal op het gebied van geletterdheid)	PK-M

Noot: PK = praktijkkennis; de overige letters zijn een afkorting van de betreffende categorie.

In de derde ronde werden de gespreksbeurten samengevat als taalhandeling. Voorbeelden van taalhandelingen zijn: vragen, informeren, voorstellen, adviseren (Mazeland, 2003). De taalhandeling werd vastgesteld door de gespreksbeurt van de mentor in relatie tot de gespreksbeurt van de student te bekijken, omdat de functie van een gespreksbeurt blijkt uit de reactie van een gespreksdeelnemer.

Tabel 5.7 geeft een voorbeeld van een gecodeerd gespreksfragment na drie rondes.

Tabel 5.7 Voorbeeld codering dialoog

Fragment dialoog	Context	Praktijk-kennis	Taalhandeling
M ik denk dat dat ook per kind afhankelijk is hoeveel letters ze al kennen en in eerste instantie zul je áltijd zien dat ze de letters kennen van hun eigen náam en misschien nog van mama en papa maar in éerste instantie van hun eigen naam en het allereerste is dat ze dus inderdaad de eerste lëtter van hun naam willen leren schrijven	CO-kleuters	PK-La	Mentor geeft informatie over ontwikkeling geschreven taal
S ja			
M maar het is heel divers hier in de groep want het ene kind stempelt inderdaad al helemaal netjes van links naar réchts haar eigen naam	CO-groep	PK-Ls	Mentor geeft informatie over het niveau van leerlingen in de groep
S hm hm			m.b.t. geschreven taal
M terwijl het andere kind zoiets heeft van 'mijn eigen eerste letter? [<i>haalt schouders op</i>] hoe moet dat dan?' heeft daar hélemaal nog geen idee van of interésse ook voor			

Noot: M = mentor; S = student; CO-kleuters = kleuters in het algemeen; CO-groep = situatie in de huidige groep; PK-La = praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid; PK-Ls = praktijkkennis over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Stap 1c: Deze stap is toegepast op het deel van de dialoog waarin de cases worden besproken. Per gecodeerde gespreksbeurt werd een interpreterende omschrijving gemaakt van de bijdrage van de mentor aan de casus-bespreking. Door de omschrijvingen toe te passen bij alle koppels ontstond door aanvulling en bijstelling de uiteindelijke codelijst. Per besproken casus werden de frequenties van de omschrijvingen vastgesteld.

Stap 1d: Deze stap is toegepast op het deel van de dialoog waarin het lesontwerp wordt besproken. Er werd een '*critical incident chart*' (Miles & Huberman, 1994) gemaakt, ofwel een schematische weergave van de data, waarbij gebeurtenissen zijn weergegeven die invloedrijk of bepalend waren in een bepaald proces. In deze studie zijn de taalhandelingen van de mentor opgevat als gebeurtenissen in het lesvoorbereidingsproces. Een kritische gebeurtenis is dus een taalhandeling van de mentor die direct betrekking heeft op een of meer aspecten van het uiteindelijke lesontwerp. Selectie van kritische gebeurtenissen gebeurde op basis van het lesontwerp (mondeling door de student beschreven in het nagesprek).

Interview en videoportfolio

Stap 2a: Op basis van het voor- en nagesprek werd een korte beschrijving gemaakt van aspecten (zoals doelen, didactische aanpak en materiaal) van het lesidee en het lesontwerp. Deze diende als startpunt voor analysestap 1d.

Stap 2b: in het transcript van het nagesprek zijn fragmenten geselecteerd waarin de student verwoordt wat zij in de dialoog heeft geleerd over een bepaald onderwerp. De fragmenten zijn vervolgens gescoord met een categorie praktijkkennis uit de coderingslijst (zie Tabel 5.6). De frequenties van de categorieën is vastgesteld. Elk fragment werd genummerd en kort samengevat.

Stap 2c: de videofragmenten van de lesuitvoering werden gescoord met een checklist 'vernieuwende vakdidactiek' (zie Tabel 5.8). Overeenkomsten tussen de lesuitvoering en de praktijkvoorbeelden uit de cases werden genoteerd. Van de aspecten van de lesuitvoering werd een korte beschrijving gemaakt, die werd vergeleken met de beschrijving van het lesontwerp.

Tabel 5.8 Checklist vernieuwende ideeën in termen van vakdidactisch handelen (VILMS 2.1)

inhoud	video ^a	idee	omschrijving
Functies geschreven taal	1	1A	Leerlingen woorden laten bedenken met een bepaalde beginklank
		1B	Leerlingen zelf woorden laten opschrijven
		1C	Opschrijven van woorden, zichtbaar voor leerlingen
		1D	Leerlingen laten samenwerken aan schrijftaak
Relatie gesproken - geschreven taal	2	2A	Opschrijven van een tekst van een leerling bij een tekening
		2B	Hardop voorlezen van een tekst van een leerling
		2C	Samen met leerling reflecteren op het schrijfproduct van de leerling
		2D	Gebruikmaken van authentieke teksten (bv. brief)
Taal- bewustzijn	3	3A	Gebruikmaken van authentieke teksten (bv. rijmboek)
		3B	Rijmwoorden laten bedenken (eindrijm)
		3C	Opschrijven van woorden, zichtbaar voor leerlingen
		3D	Rijmwoorden laten tekenen en (na)schrijven
		3E	Leerlingen stimuleren om een zin te maken met rijmwoorden

Noot: 1= Puh luh ee; 2= Simone wat heb je geschreven; 3 = Een rijmboek maken; ^a Van de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* van De Blauw et al., 2000.

Stap 2d: in de tekst uit het videoportfolio werden verwijzingen naar opmerkingen van de mentor gemarkeerd en gescoord met een categorie praktijkkennis uit de coderingslijst (Tabel 5.4). De gecodeerde verwijzingen werden, waar mogelijk, verbonden aan de gespreksbeurten in de dialoog.

Cross case analyse

Voor de cross case analyse werden de resultaten van de koppels vergeleken. Per onderzoeksvraag werd een metamatrix gemaakt om patronen te identificeren.

5.4 Een analyse-instrument voor praktijkkennis van mentoren

Om te kunnen bepalen welke bijdrage de praktijkkennis van mentoren levert aan het leren van de student is een instrument nodig om de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog te coderen. Een definitie en toelichting van het concept praktijkkennis is gegeven in hoofdstuk 2. Deze paragraaf gaat in op de constructie en de evaluatie van dit analyse-instrument.

5.4.1 Constructie van het analyse-instrument

De categorieën die worden onderscheiden door Van Driel et al. (1998) vormden het uitgangspunt voor de ontwikkeling van het instrument. In navolging van Meijer (1999), die deze categorieën specificerde voor een specifieke context en domein (voortgezet onderwijs, tekstbegrip), is er geen equivalent voor de categorie 'kennis over de context'. De categorieën zijn gespecificeerd voor de context onderbouw basisonderwijs en het vakdomein geletterdheid. Tabel 5.9 geeft de relatie weer tussen de categorieën van Van Driel et al. (1998) en de categorieën in dit onderzoek.

Tabel 5.9 *Categorieën praktijkkennis*

Van Driel et al. (1998)	Startcategorieën voor dit onderzoek
A. knowledge of subject matter	A. vakinhoudelijke kennis
B. knowledge of general pedagogy	B. algemeen pedagogisch- didactische kennis
C. knowledge of student learning and conceptions	C. kennis over leren en begripsvorming van leerlingen
D. knowledge of purposes	D. kennis over doelen
E. knowledge of curriculum and media	E. kennis over leerlijnen en materialen
F. knowledge of representations and strategies	F. kennis over instructie
G. knowledge of context	G. <i>geen equivalent</i>

Voor een omschrijving van de categorieën praktijkkennis voor de context 'onderwijs in beginnende geletterdheid in de onderbouw van de basisschool' werd een literatuurstudie uitgevoerd; dit resulteerde in een eerste versie van het analyse-instrument (zie Vervoort & Van den Berg, 2007).

5.4.2 Validiteit en betrouwbaarheid van het analyse-instrument

De validiteit en betrouwbaarheid van het instrument werden bepaald. Het instrument is valide als hiermee de inhoud van de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog kan worden bepaald, ofwel als alle uitingen van de mentor kunnen worden gescoord. Het instrument is betrouwbaar als deze uitingen door verschillende beoordelaars aan dezelfde categorieën worden verbonden.

Twee beoordelaars (beiden vakexpert op het gebied van geletterdheid, met ruime ervaring als pabodocent) scoorden onafhankelijk van elkaar de dialoog van twee van de vijf koppels van de gevalstudie. De transcripten (circa 11 pagina's per dialoog) werden door beide beoordelaars volgens dezelfde procedure gescoord: globaal doorlezen van het transcript om een beeld te krijgen van de gehele dialoog, gevolgd door gedetailleerd doorlezen van het transcript en, op basis daarvan, coderen van de uitingen van de mentor.

Alle uitingen van de mentor konden worden gescoord, na correctie voor gespreksbeurten die betrekking hadden op de taakuitvoering (navigatie door de cases en oriëntatie op de opdracht) en de voortgang van het gesprek (vragen om verheldering en luisterresponsen zoals "inderdaad", "ja, dat klopt"). De overeenstemming tussen de beoordelaars werd vervolgens bepaald door vergelijking van de scores per uiting. Bij identieke scores is er sprake van een match, bij verschillende scores is er geen sprake van een match. Voor dialoog 1 was er een match voor 79 van de 104 uitingen (76%). Voor dialoog 2 was dat het geval voor 110 van de 158 uitingen (70%). Uit nadere analyse van de resultaten bleek dat de subcategorieën van de categorieën 'vakinhoudelijke kennis' en 'kennis over leerlijnen' door de beoordelaars niet eenduidig werden toegekend, terwijl er over de bovenliggende categorie wel overeenstemming was. Het loslaten van deze subcategorieën resulteerde in een match voor 88 van de 104 uitingen van dialoog 1 (85%) en 133 van de 158 uitingen van dialoog 2 (84%). In onderling overleg werden de resterende interpretatieverschillen verhelderd. De categorieën 'kennis over leren van leerlingen', 'kennis over doelen' en 'kennis over instructie' bleken onvoldoende duidelijk omschreven. Na precisering van de gehanteerde concepten ('leren', 'doelen' en 'instructie') werd volledige overeenstemming tussen de beoordelaars bereikt. Het definitieve instrument (zie bijlage J) werd nu rijp genoeg bevonden

om de dialoog van de overige drie koppels door één beoordelaar te laten scoren. Het instrument werd in deze studie ook benut voor het scoren van de videoportfolio's, zoals eerder was gedaan in een studie naar de leereffecten van de interventie (zie hoofdstuk 4). Hiervoor werd de interbeoordelaars-betrouwbaarheid (Kappa) berekend (zie §4.3.2).

5.5 Koppel 1: Meike en Sonja

5.5.1 Achtergrondinformatie

Studente Sonja en mentor Meike maken een lesontwerp voor een combinatiegroep 1-2 aan het begin van het schooljaar (oktober). Vanwege de Kinderboekenweek (over 'magie') staat het thema toveren centraal.

5.5.2 Verloop dialoog

De videofragmenten van alle cases werden volledig bekeken. Voorafgaand aan elk videofragment werd de tekst van de cases gelezen. Bij casus 3 werden drie niet geselecteerde videofragmenten en een geluidsfragment afgespeeld. De totale dialoog duurde 27 minuten. Uit Tabel 5.10 blijkt dat twee derde (64%) van de gesprekstijd werd besteed aan de bespreking van de cases en een derde deel (36%) aan de bespreking van het lesontwerp.

Tabel 5.10 *Gesprekstijd (in minuten en seconden) per episode van de dialoog besteed aan afspelen en bespreken van cases en bespreken van lesontwerp (koppel 1)*

Episode	Afspelen		Bespreking		Totaal (episode)
	Audio	Video			
Casus 1		01:26	04:22	(25%)	05:48
Casus 2		00:53	02:47	(16%)	03:40
Casus 3	01:48	01:47	01:27		
Casus 3, vervolg		03:33	02:34	(23%)	11:09
Lesontwerp			6:23	(36%)	06:23
Totaal (dialoog)	1:48	07:39	17:33	(100%)	27:00

Meike neemt het initiatief voor de bespreking van casus 1 en 2. Ook worden op haar initiatief extra geluids- en videofragmenten bij casus 3 afgespeeld. Sonja neemt het initiatief voor de bespreking van casus 3 en initieert vervolgens ook de bespreking van het lesontwerp.

Voorafgaand aan de dialoog heeft Sonja een globaal lesidee, gerelateerd aan de inhoud van casus 3. Het lesidee blijft in het lesontwerp gehandhaafd, maar wordt uitgewerkt in een gedetailleerde didactische aanpak en verbonden aan een lesdoel dat aansluit bij de inhoud van casus 3.

5.5.3 Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases

De praktijkkennis van de mentor levert verschillende bijdragen aan de casusbespreking (zie Tabel 5.11).

Meike is bij alle drie cases in staat om de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren. Zij brengt praktijkkennis in over materiaal, instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid bij haar interpretatie van het leren van de leerling(en) in de video en de samenhang tussen het leren van die leerling(en) en de instructie door de leerkracht in de video.

Meike relateert de inhoud van alle drie cases aan haar (eerdere en toekomstige) onderwijspraktijk. Haar inbreng betreft voornamelijk praktijkkennis over instructie en materiaal voor geletterdheid, maar ook over het niveau van de leerlingen en doelen voor geletterdheid. Bij casus 2 legt ze een relatie met een eerdere les van de student, waarbij ze twee vakdidactische perspectieven verenigt. Omdat bij casus 3 twee extra videofragmenten worden gebruikt, geeft ze hier meer keren informatie over haar onderwijspraktijk.

Ook relateert Meike de inhoud van alle drie cases aan het niveau van de leerlingen in haar groep. Zij brengt daarbij praktijkkennis in over het leren van leerlingen, ofwel over wat de leerlingen in haar groep kunnen of juist lastig vinden op het gebied van geletterdheid.

Tot slot is Meike in staat de situatie in casus 1 te verbinden aan een leerlijn. Hierbij expliciteert ze praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid.

Kortom, bij de casusbespreking expliciteert de mentor praktijkkennis, gerelateerd aan het domein geletterdheid, over: leren van leerlingen, instructie, materialen, doelen en leerlijnen. Deze praktijkkennis levert een bijdrage aan: 1) interpreteren van de situatie in de video vanuit een vakdidactisch perspectief; 2) verenigen van twee vakdidactische perspectieven; 3) verbinden van de situatie in de video aan een leerlijn; 4) relateren van de casusinhoud aan het niveau van de leerlingen in de groep en 5) relateren van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en die van de student.

Tabel 5.11 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 1)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
1 Twee leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek met woorden met een P. Ze proberen 'playstation' te schrijven. De juf schrijft het woord op.	Mentor veronderstelt dat leerlingen in video woordweb maken met woorden met bepaalde beginletter (leren leerlingen) zonder hulp van leerkracht (instructie)	Student beoordeelt activiteit in video als moeilijk ('playstation is een Engels woord')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Is, Ls)
	Mentor geeft informatie over werkvorm maken van woordweb in de groep (instructie)	Student vraagt naar woordweb dat in de klas hangt	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is)
	Mentor geeft informatie over ontwikkeling van geschreven taal (leerlijn) en niveau leerlingen in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen)	Student vraagt om verheldering concept geletterdheid ('een woordweb is niet echt geletterdheid, of wel?')	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La) en het niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor legt uit dat de leerling in de video de brief heeft gestempeld (materiaal)	Student veronderstelt dat de leerling in video letters in de brief heeft geplakt	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (M)
	Mentor doet suggestie om woorden bij tekening van leerling te schrijven en geeft advies om vakdidactiek tekenen en geletterdheid te combineren (instructie)	Student koppelt suggestie mentor aan colleges vakdidactiek tekenen ('je mag niet schrijven bij een tekening')	De mentor relateert casusinhoud aan de (eerdere) onderwijspraktijk van de student en is in staat op basis van praktische kennis twee vakdidactische perspectieven te verenigen (Is)
	Mentor geeft informatie over niveau van specifieke leerling in groep m.b.t. woorden schrijven (leren leerlingen)	-	De mentor is in staat het niveau van leerlingen in de groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
	Mentor geeft informatie over les uit methode en doel van voorlezen en schrijven van brief (doel)	Student koppelt informatie mentor aan colleges over vakdidactiek	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (toekomstige) onderwijspraktijk (D)

Tabel 5.11 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 1)(vervolg)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
3 Leerlingen in groep 2 maken een rijm-woordenboek. Ze tekenen en schrijven rijmwoorden (huis-muis). De juf schrijft de woorden op.	Mentor trekt conclusies over niveau van leerlingen in video m.b.t. lezen en vergelijkt dit met niveau van leerlingen in groep (leren leerlingen)	Student doet suggestie om aanvullende informatie van casus te bekijken	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls) en niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
	Mentor benoemt activiteit van leerlingen in video en geeft informatie over werkvorm (instructie) en niveau van leerlingen in groep m.b.t. lettergrepen (leren leerlingen)	Student beschrijft activiteit leerlingen in de groep m.b.t. casusinhoud	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te typeren (Ls) en relateert casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is, Ls)
	Mentor benoemt materiaal in video en geeft informatie over gebruik van letterdoos in groep (materiaal, instructie)	-	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M, Is)
	Mentor geeft informatie over gebruik van lettermuur in groep (materiaal, instructie)	-	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M, Is)

Noot: ^a De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

5.5.4 Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp

Zes gebeurtenissen in de dialoog bepalen de totstandkoming van het lesontwerp (zie Tabel 5.12).

Twee gebeurtenissen zijn gerelateerd aan de inhoud van casus 3 en hebben betrekking op het lesdoel. Meike brengt hier praktijkkennis in over mogelijke lesdoelen voor de groep. Door deze inbreng wordt het lesdoel bepaald (*gebeurtenis 1*) en aangescherpt voor de verschillende subgroepen (*gebeurtenis 6*). Meike onderbouwt haar adviezen voor een lesdoel met praktijkkennis over het niveau van de leerlingen in de groep met betrekking tot de casusinhoud (zie *gebeurtenis 6*).

Drie gebeurtenissen hebben betrekking op de didactische aanpak van de les. Meike doet een voorstel voor instructie (*gebeurtenis 3*) dat aansluit bij het lesdoel (zie *gebeurtenis 1*) en geeft een advies voor instructie (*gebeurtenis 5*) dat aansluit bij de inhoud van casus 2. Beide keren brengt zij praktijkkennis in over instructie voor geletterdheid. Ook stemt ze in met een voorstel voor de organisatie van de les (*gebeurtenis 4*), op basis van praktijkkennis over didactiek voor kleuters in het algemeen.

Eén gebeurtenis ten slotte heeft betrekking op het materiaal voor de les (*gebeurtenis 2*). Meike doet een voorstel voor gebruik van concreet materiaal (bij het thema 'toveren') op basis van haar praktijkkennis over kleuters in het algemeen. Ook een advies voor instructie (zie *gebeurtenis 5*) impliceert het gebruik van schrijfmateriaal.

Tabel 5.12 *Kritische gebeurtenissen in dialoog gerelateerd aan lesontwerp (koppel 1)*

Gebeurtenissen			Lesontwerp
1	Mentor stemt in met voorstel student (rijmen, met toverspreuken) en doet voorstel voor lesdoel m.b.t. casus 3 (PK-D): leerlingen rijmen met onzinwoorden	<i>i + 3</i>	Lesdoel i. Kinderen kunnen eindrijm herkennen en bedenken
2	Mentor doet voorstel voor materiaal (PK-A): gebruik toverstafje bij uitspreken toverspreuk is voor kleuters aantrekkelijk	<i>a</i>	Didactische aanpak 1. LK zegt toverspreuk (met toverstaf); LLN maken toverspreuk af 2. LK schrijft toverspreuk op en onderstreept de rijmwoorden om te tonen dat die er hetzelfde uitzien 3. LLN bedenken een toverspreuk (groep 1 met onzinwoorden, groep 2 met bestaande woorden) om elkaar in een dier te veranderen (met toverstaf); LLN beelden een dier uit
3	Mentor doet voorstel voor instructie m.b.t. casus 3 (PK-Is): leerlingen rijmen met dier (geeft voorbeeld) en beelden dit uit	<i>3</i>	
4	Mentor stemt in met voorstel student voor organisatie (PK-A): groep 1 en 2 combineren	<i>1-3</i>	
5	Mentor geeft advies voor instructie m.b.t. casus 2 (PK-Is): toverspreuk opschrijven en aanwijzen dat laatste letters hetzelfde zijn, maar niet alle toverspreuken van leerlingen opschrijven	<i>2 + b</i>	
6	Mentor geeft advies voor lesdoel m.b.t. casus 3 (PK-D): leerlingen herkennen en bedenken eindrijm, maar voor groep 1: bedenken eindrijm met onzinwoorden, want leerlingen groep 1 kunnen nog niet rijmen met bestaande woorden (PK-Is)	<i>i + 3</i>	Materiaal a. Toverstaf b. Flap en stift

Noot: De getallen en letters achter de gebeurtenissen verwijzen naar aspecten van het lesontwerp; De codes in de gebeurtenissen verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): PK-A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; PK-Is= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid; LK = leerkracht; LLN = leerlingen.

Kortom, op basis van haar praktijkkennis over leren van leerlingen, doelen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, is de mentor in staat voorstellen te doen en adviezen te geven over doelen, instructie en materiaal, die bijdragen aan de totstandkoming van een lesontwerp. Door de inbreng van de mentor is het globale lesidee van de student nader uitgewerkt in een gedetailleerde didactische aanpak. Ook is een lesdoel toegevoegd, aansluitend bij de verschillende niveaus in de groep.

5.5.5 Leeropbrengsten student

Percepties student (nagesprek)

Tabel 5.13 geeft een samenvatting van leeropbrengsten volgens de student.

Tabel 5.13 *Opbrengsten dialoog volgens student (koppel 1)*

Leeropbrengsten in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
- Over onderwijs aan kleuters in het algemeen (1)	- De les kan voor groep 1 of groep 1-2 samen (1.1)
- Over leren leerlingen m.b.t. geletterdheid (1)	- De meeste leerlingen in deze groep kunnen nog geen woorden schrijven of nastempelen (1.8)
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (2)	- Door opschrijven kun je rijmwoorden visualiseren (1.3)
	- Als het lesdoel is rijmwoorden bedenken dan hoef je niet alle rijmwoorden op te schrijven (1.4)
- Over doelen m.b.t. geletterdheid (2)	- Het lesdoel voor groep 1 en 2 kan verschillen: groep 1 hoeft nog geen bestaande rijmwoorden te bedenken (1.2)
	- Rijmwoorden bedenken is een geschikt lesdoel, maar in combinatie met geschreven woorden te moeilijk (1.9)
Leeropbrengsten niet direct in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (2)	- Als leerlingen dat willen kun je ook bij een activiteit voor (bijv.) aardrijkskunde woorden opschrijven (1.5)
	- Er zijn meer manieren om woorden bij een tekening te schrijven: op tekening, achterkant of apart blaadje (1.7)
- Over doelen m.b.t. geletterdheid (1)	- Als je woorden bij een tekening schrijft dan leren kinderen dat je die kunt voorlezen (1.6)

Noot: ^a De voorbeelden zijn samenvattingen van de uitingen van de student in het nagesprek. De getallen tussen haakjes verwijzen naar de uitingen van de student in het nagesprek.

Sonja rapporteert leeropbrengsten gerelateerd aan het lesontwerp. Deze hebben voornamelijk betrekking op kennis over instructie en doelen voor geletterdheid, maar ook op kennis over didactiek voor kleuters in het algemeen en leren van de leerlingen in de groep op gebied van geletterdheid. Alle opbrengsten zijn te herleiden tot opmerkingen van de mentor tijdens de bespreking van het lesontwerp.

Daarnaast noemt Sonja leeropbrengsten die niet direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp. Ook die hebben betrekking op de didactiek voor geletterdheid, namelijk op instructie en doelen voor geletterdheid. Deze leeropbrengsten zijn te herleiden tot opmerkingen van de mentor tijdens de bespreking van casus 2 en 3. Ze zijn gerelateerd aan een eerdere les en een eerdere stage van de student en aan de onderwijspraktijk van haar mentor. Hieruit blijkt dat de dialoog de reflectie op eerdere ervaringen vanuit een vakdidactisch perspectief stimuleert.

Didactisch handelen student (videoportfolio)

Tabel 5.14 geeft een samenvatting van de leeropbrengsten zoals die blijken uit Sonja's videoportfolio.

Drie videofragmenten tonen de onderdelen van het lesontwerp (zie Tabel 5.12). In Sonja's lesuitvoering komen drie elementen van casus 3 terug: bedenken van rijmwoorden door de leerlingen, stimuleren om een zin te maken met rijmwoorden en opschrijven door de leerkracht. Het thema toveren zorgt voor een betekenisvolle context voor het rijmen.

In de schriftelijke verantwoording heeft Sonja het doel uit het lesontwerp overgenomen (ii) en een doel uit de tekst van casus 3 toegevoegd (i); haar mentor had dit lesdoel immers geadviseerd (zie *gebeurtenis 6*, Tabel 5.12). Ook is een lesdoel voor drama (iii) toegevoegd; dit was besproken in de dialoog (zie *gebeurtenis 3*, Tabel 5.12). Sonja maakt bij de formulering van de lesdoelen dus gebruik van de inbreng van haar mentor in de dialoog.

In de verantwoording verwijst Sonja expliciet en impliciet naar praktijkkennis van haar mentor. Dit betreft kennis over instructie (combineren van geletterdheid en drama, zie *gebeurtenis 3*; laten zien dat laatste letters hetzelfde zijn, zie *gebeurtenis 5*) en over het leren van leerlingen op gebied van geletterdheid (leerlingen kunnen eindrijm bedenken, zie *gebeurtenis 6*).

Kortom, de didactische aanpak van de lesuitvoering komt overeen met het lesontwerp. Het didactisch handelen betreft drie elementen uit de cases. In de verantwoording verwijst de student naar praktijkkennis van haar mentor over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Tabel 5.14 Opbrengsten dialoog blijkens videoportfolio (koppel 1)

Lesuitvoering	Relatie met cases ^a :
Didactisch handelen door student:	Didactisch handelen in video casus 3:
1. LK schrijft toverspreuk op, onderstreept de rijmwoorden en legt uit dat die er hetzelfde uitzien	- Opschrijven van rijmwoorden, zichtbaar voor leerlingen [3C]
2. LK zegt toverspreuk en laat LLN toverspreuk afmaken	- Rijmwoorden laten bedenken, eindrijm[3B]
3. LK helpt LLN toverspreuk te bedenken (met bestaande woorden) om elkaar in een dier te veranderen	- Stimuleren om een zin te maken met rijmwoorden [3E]
Formulering lesdoelen in verantwoording:	Formulering doel in tekst casus 3:
i. <i>De kinderen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; door eindrijm</i>	5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden door eindrijm ("Pan rijmt op Jan")
ii. <i>De kinderen herkennen en bedenken rijmwoorden</i>	
iii. <i>De kinderen maken de toverspreuken af en beelden uit waarin ze worden omgetoverd</i>	
Expliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (1)	- "Het uitbeelden leek mijn mentor heel leuk, maar wel een uitdaging"
Impliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
- Over leren van de leerlingen m.b.t. geletterdheid (1)	- "Ik heb deze les met de hele klas gedaan, omdat de kinderen hier bijna allemaal wel aan toe zijn. Zij hebben eerder gedichten gehoord en gezien dat rijmwoorden eindigen met dezelfde letters. Ze hebben niet eerder zelf rijmwoorden bedacht"

Noot: LK = leerkracht; LLN = leerlingen; ^a Beschrijving verwijst naar de cases in de interventie. De codes tussen haakjes verwijzen naar de checklist (Tabel 5.8); ^bDe voorbeelden zijn letterlijke citaten uit het videoportfolio van de student.

5.5.6 Conclusies voor koppel 1

De conclusies voor koppel 1 zijn samengevat in Tabel 5.15.

Kenmerkend voor de dialoog van koppel 1 is dat de mentor bij het bestuderen van de cases veel initiatief neemt tot het raadplegen van aanvullende informatie. Dit leidt tot relatief veel aandacht voor de bespreking van casus 1 en 3. De dialoog leidt tot de uitwerking van een globaal lesidee van de student in een gedetailleerde didactische aanpak. Ook wordt onder invloed van de mentor een doel uit casus 3 gedifferentieerd, om tegemoet te komen aan de

verschillende niveaus in de groep. In de lesuitvoering (conform het lesontwerp) zijn drie kenmerken uit casus 3 verwerkt. Door toevoeging van de context 'toveren' verschilt deze duidelijk van het praktijkvoorbeeld in de casus. Een kenmerk uit casus 3 (schrijven door de leerlingen) ontbreekt in de les, aangezien de mentor in de dialoog expliciet heeft aangegeven dat dit voor deze groep op dit moment nog te moeilijk is.

Tabel 5.15 *Samenvatting koppel 1*

Kenmerken dialoog	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebruikte cases: casus 1, 2 en 3 + aanvullend materiaal • Initiatief voor bespreking cases: mentor (2x + aanvullend materiaal), student (1x) • Initiatief voor bespreking lesontwerp: student • Duur dialoog: 27 minuten • Input: globaal lesidee (inhoud casus 3) • Output: gedetailleerde didactische aanpak bij lesidee (inhoud casus 3); lesdoel toegevoegd (inhoud casus 3) 	
Bijdrage praktijkkennis mentor aan bespreking cases	
• Adequaat interpreteren van de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief	Is, Ls, M
• Verbinden van situatie in video aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud	La
• Relateren van casusinhoud aan eigen onderwijspraktijk	Is, M, Ls, D
• Relateren van casusinhoud aan onderwijspraktijk van student	Is
• Relateren van casusinhoud aan niveau van de leerlingen in de groep	Ls
• Verenigen van twee vakdidactische perspectieven m.b.t. casusinhoud	Is
Bijdrage praktijkkennis mentor aan totstandkoming lesontwerp	
• Bepalen van lesdoel m.b.t. casusinhoud	D, Ls
• Uitwerken didactische aanpak m.b.t. casusinhoud	Is, A
• Suggesties voor materiaal (niet vakdidactisch)	A
Leeropbrengsten student	
Volgens student:	
• Leeropbrengsten direct gerelateerd aan lesontwerp	Is, Ls, D, A
• Leeropbrengsten niet direct gerelateerd aan lesontwerp	Is, D
Blijkens videoportfolio:	
• Didactisch handelen gerelateerd aan cases (3 kenmerken uit casus 3), conform lesontwerp	
• Formulering van lesdoel (gerelateerd aan casus 3)	
• Didactisch handelen verantwoord met (expliciete en impliciete) verwijzing naar praktijkkennis	Is, Ls

Noot: De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

De praktijkkennis van de mentor over instructie, leren van leerlingen en materiaal op gebied van geletterdheid draagt bij aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. De mentor is hierbij in staat twee vakdidactische perspectieven te verenigen. Ook levert de praktijkkennis die de mentor inbrengt bij de casusbespreking een bijdrage aan de plaatsing van de situatie in de video op een leerlijn. Tot slot draagt praktijkkennis van de mentor over leren van leerlingen, instructie en doelen voor geletterdheid bij aan de verbinding van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en die van de student.

De praktijkkennis van de mentor levert een bijdrage aan de totstandkoming van de les. Ten eerste dragen voorstellen en adviezen, waarbij de mentor praktijkkennis inbrengt over instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, bij aan de uitwerking van een didactische aanpak die geschikt is voor de leerlingen in de groep. Ten tweede dragen voorstellen en adviezen, waarbij de mentor praktijkkennis inbrengt over doelen en het leren van de leerlingen in de groep op gebied van geletterdheid, bij aan het vaststellen van een lesdoel dat aansluit bij het niveau van de leerlingen in de groep.

De dialoog levert een bijdrage aan het leren van de student.

De student rapporteert leeropbrengsten gerelateerd aan het lesontwerp. Deze betreffen kennis over leren van leerlingen, instructie en doelen op gebied van geletterdheid en kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Ook worden leeropbrengsten gerapporteerd die niet direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp, maar wel betrekking hebben doelen en instructie op gebied van geletterdheid. Alle gerapporteerde leeropbrengsten zijn te herleiden tot praktijkkennis die de mentor inbracht tijdens de bespreking van de cases en het lesontwerp.

De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen van de student. In de lesuitvoering zijn kenmerken uit de cases verwerkt. De lesuitvoering (conform het lesontwerp) is vanwege de inbedding in een thema ('toveren') geen kopie van de situatie in de cases. Voorstellen en adviezen van de mentor, op basis van praktijkkennis over instructie en doelen op gebied van geletterdheid, hebben geleid tot uitwerking van de didactische aanpak en toevoeging van lesdoelen. In de verantwoording van haar handelen verwijst de student naar praktijkkennis van de mentor over leren van leerlingen en instructie op gebied van geletterdheid, die werd ingebracht tijdens de bespreking van het lesontwerp.

5.6 Koppel 2: Mascha en Susan

5.6.1 Achtergrondinformatie

Studente Susan en mentor Mascha maken een lesontwerp voor groep 1 aan het begin van het schooljaar (oktober). Vanwege het thema van de Kinderboekenweek ('magie') wordt er in de groep gewerkt vanuit het thema 'heksen'. Bij koppel 2 ontbreekt door een technisch probleem een deel van het nagesprek waardoor data over de leeropbrengsten volgens de student ontbreken.

5.6.2 Verloop dialoog

De videofragmenten van alle cases werden volledig bekeken. Voorafgaand aan het bekijken van de video werd de tekst van de cases gelezen. Er werd geen aanvullende informatie geraadpleegd. De totale dialoog duurde ruim 25 minuten. Bijna twee derde (62%) van de gesprekstijd werd besteed aan bespreking van de cases en ruim een derde (38%) aan bespreking van het lesontwerp (zie Tabel 5.16).

Tabel 5.16 *Gesprekstijd (in minuten en seconden) per episode van de dialoog besteed aan afspelen en bespreken van cases en bespreken van lesontwerp (koppel 2)*

Episode	Afspelen		Bespreking		Totaal (episode)
	Audio	Video			
Casus 1		0:01:26	0:08:01	(37%)	0:09:27
Casus 2		0:00:53	0:03:10	(15%)	0:04:03
Casus 3		0:01:47	0:00:38	(3%)	0:02:25
Lesontwerp			0:09:35	(45%)	0:09:35
Totaal (dialoog)		0:04:06	0:21:24	(100%)	0:25:30

Susan heeft de cases voorafgaand aan de dialoog al bekeken. Tijdens de dialoog neemt ze het initiatief voor de bespreking van casus 1 en 2, haar mentor voor casus 3. Bij de bespreking van casus 1 doet Susan een eerste voorstel voor het lesontwerp en na het bekijken van casus 3 neemt ze vrijwel direct initiatief tot bespreking van het lesontwerp. Dat verklaart dat casus 3 nauwelijks wordt besproken.

Susan heeft, voorafgaand aan de dialoog, al een vrij gedetailleerd uitgewerkt lesidee (eindrijm, met gebruik van picto's) dat aansluit bij de inhoud van casus 1 en casus 3. In het lesontwerp blijft de didactische aanpak gehandhaafd. Wel zijn aan de verschillende stappen van de didactische aanpak handelingsalternatieven toegevoegd. Het lesdoel blijft gehandhaafd,

maar wordt geherformuleerd zodat dit meer aansluit bij de in de cases genoemde tussendoelen.

5.6.3 Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases

De praktijkkennis van de mentor levert verschillende bijdragen aan de casusbespreking (zie Tabel 5.17)

Tabel 5.17 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 2)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
1 Twee leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek met woorden met een P. Ze proberen 'playstation' te schrijven. De juf schrijft het woord op.	Mentor constateert dat de leerlingen in de video klanken in een woord kunnen onderscheiden en opschrijven en concludeert dat ze tussendoel 3.4 beheersen (leren leerlingen)	Student beoordeelt activiteit in video als moeilijk ('dat is niet het makkelijkste woord, playstation')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls)
	Mentor geeft informatie over ontwikkeling geschreven taal in groep 1-2 (leerlijn)	Student veronderstelt dat leerlingen in groep nog niet kunnen wat in video gebeurt	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La)
	Mentor geeft informatie over picto's in de groep, voor geletterdheid en rekenen (materiaal) en over niveau van leerlingen in de groep (leren leerlingen)	Student doet voorstel voor gebruik van picto's.	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M) en is in staat twee vakdidactische perspectieven te verenigen en het niveau van de leerlingen in de groep aan te geven m.b.t. casusinhoud (Ls)
	Mentor geeft informatie over niveau van leerlingen in de groep (leren leerlingen) en mogelijke lesdoelen voor de groep (doel)	Student stelt vraag over mogelijke doelen	De mentor is in staat het niveau van de leerlingen in de groep (Ls) en een lesdoel (D) aan te geven m.b.t. de casusinhoud

Tabel 5.17 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 2) (vervolg)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor veronderstelt dat leerkracht in video bij tekening heeft geschreven (instructie) en concludeert dat leerling in video tussendoel 4.1 beheerst (leren leerlingen).	Student relateert de situatie in de video aan tekst casus (tussendoel 4.1)	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Is, Ls)
	Mentor geeft informatie over werkvorm schrijven bij tekening in de groep (instructie)	-	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is)
	Mentor geeft informatie over ontwikkeling geschreven taal en niveau van leerlingen in groep m.b.t. woorden schrijven (leren leerlingen)	Student relateert de situatie in de video aan tekst casus (tussendoel 4.3)	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. casusinhoud (La) en het niveau van de leerlingen in de groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
3 Leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek (...)	Mentor constateert dat de leerlingen in de video tussendoel 5.4 beheersen (leren leerlingen)	Student relateert de situatie in de video aan tekst casus (tussendoel 5.4)	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te typeren (Ls)

Noot: ^aDe codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

Mascha blijkt bij alle drie cases in staat om de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren. Bij haar interpretatie van het leren van de leerling(en) in de video in samenhang met de instructie door de leerkracht in de video brengt zij praktijkkennis in over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Mascha relateert de inhoud van cases 1 en 2 aan haar (eerdere) onderwijspraktijk. Bij de beschrijving van haar onderwijspraktijk expliciteert ze praktijkkennis over instructie en materiaal voor geletterdheid. Zij is daarbij in staat twee vakdidactische perspectieven te verenigen.

Ook relateert ze de inhoud van cases 1 en 2 aan het niveau van de leerlingen in haar groep, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Mascha is in staat de situatie in casus 1 te verbinden aan een leerlijn. Hierbij expliciteert ze haar praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid.

Tot slot relateert Mascha, in reactie op een vraag van Susan, de inhoud van casus 1 aan een mogelijk lesdoel voor de groep.

Kortom, bij de casusbespreking expliciteert de mentor praktijkkennis, gerelateerd aan het domein geletterdheid, over: leren van leerlingen, instructie, materialen, doelen en leerlijnen. Deze praktijkkennis levert een bijdrage aan: 1) interpreteren van de situatie in de video vanuit een vakdidactisch perspectief; 2) verenigen van twee vakdidactische perspectieven; 3) verbinden van de situatie in de video aan een leerlijn; 4) relateren van de casusinhoud aan het niveau van de leerlingen in de groep en 5) relateren van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk.

5.6.4 Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp

Acht gebeurtenissen in de dialoog bepalen de totstandkoming van het lesontwerp (zie Tabel 5.18).

Eén gebeurtenis (*gebeurtenis 1*) heeft betrekking op de lesdoelen. Op basis van haar praktijkkennis over instructie geeft Mascha aan hoe je doelen (uit casus 2 en 3) kunt combineren.

Vijf gebeurtenissen hebben betrekking op de didactische aanpak van de les. Mascha formuleert adviezen (*gebeurtenis 4 en 7*) en voorstellen voor instructie (*gebeurtenis 5, 6 en 8*), waarbij ze praktijkkennis inbrengt over instructie op gebied van geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen. Ook brengt ze praktijkkennis in over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid, om haar advies te onderbouwen (zie *gebeurtenis 7*).

Twee gebeurtenissen betreffen het materiaal in de les. Op basis van praktijkkennis over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid stemt ze in met Susans voorstel (*gebeurtenis 2*) en geeft ze een advies (*gebeurtenis 3*).

Kortom, op basis van haar praktijkkennis over leren van leerlingen, doelen, materialen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, is de mentor in staat voorstellen te doen en adviezen te geven over doelen, instructie en materiaal. Deze dragen bij aan de totstandkoming van het lesontwerp. De inbreng van de mentor resulteert in aanvulling van materiaal en verfijning van de didactische aanpak, door de toevoeging van handelingsalternatieven voor de leerkracht en activiteiten voor differentiatie.

Tabel 5.18 Kritische gebeurtenissen in dialoog gerelateerd aan lesontwerp (koppel 2)

Gebeurtenissen			Lesontwerp
			Lesdoel
1	Mentor stemt in met lesdoelen (PK-D) en geeft advies voor instructie: benoem eerst picto, vraag dan rijmwoord, want picto is visueel en ondersteunt rijmen (PK-Is)	<i>i + ii</i> + 2	i. Kinderen kunnen eindrijm herkennen en bedenken ii. Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen
2	Mentor stemt in met voorstel voor materiaal m.b.t. casus 3: gebruik versje (PK-M), want leerlingen herkennen rijm in een versje (PK-Ls)	<i>a</i>	Didactische aanpak 1. LK leest versje; LLN vullen rijmwoord in. Of: LK vraagt: 'wat valt je op?'; bij 2 ^e keer voorlezen vullen LLN rijmwoord in 2. LK toont picto's: 'kijk eens wat je ziet'; LLN benoemen picto's en combineren rijmwoorden 3. LK vraagt: 'kun je zelf woorden maken die rijmen?'; LLN bedenken rijmwoord bij picto's. Of: LK noemt rijmwoord (evt. met picto); LLN bedenken een rijmwoord 4. LK leest versje voor; LLN vullen rijmwoord in. Of: LK leert versje aan 5. LK herhaalt instructie of geeft verdieping bij rijmen (kleine kring)
3	Mentor geeft advies voor materiaal m.b.t. casus 3: bedenk vooraf rijmwoorden (PK-M), want leerlingen kunnen zonder voorbeeld nog geen rijmwoorden bedenken (PK-Ls)	<i>c</i>	
4	Mentor geeft advies voor instructie: gebruik eerst picto's bij het rijmen, probeer dan zonder, want picto ondersteunt rijmen (PK-Is)	3	
5	Mentor doet voorstel voor instructie: herhaalde instructie in kleine kring voor leerlingen die rijmen moeilijk vinden (PK-A)	5	
6	Mentor doet voorstel voor instructie: versje met beweging aanleren of versje voorlezen en rijmwoorden laten invullen (PK-Is)	4	
7	Mentor geeft advies voor instructie: versje voorlezen zonder opdracht (PK-Is), want er zijn leerlingen die rijm zelf ontdekken (PK-Ls). Alternatief: aandacht richten op rijm, opnieuw voorlezen	1	
8	Mentor doet voorstel voor instructie: in kleine kring verdieping voor leerlingen die kunnen rijmen en voor anderen herhaling met rijmboek of picto's als spelletje (PK-Is)	5	
			Materiaal
			a. versjes (over thema 'heksen'); b. pictogrammen; c. extra rijmwoorden

Noot: De getallen en letters achter de gebeurtenissen verwijzen naar aspecten van het lesontwerp in de rechterkolom; De codes in de gebeurtenissen verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): PK-A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; PK-Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid PK-M= kennis over materialen voor geletterdheid; LK = leerkracht; LLN = leerlingen.

5.6.5 Leeropbrengsten student

Gegevens over de door de student gerapporteerde leeropbrengsten ontbreken voor koppel 2. Deze paragraaf betreft dus alleen de leeropbrengsten blijkens het leerproduct van de student.

Didactisch handelen student (videoportfolio)

Tabel 5.19 geeft een samenvatting van de leeropbrengsten zoals die blijken uit Susans videoportfolio.

In drie videofragmenten zijn stap 2, 3 en 4 van het lesontwerp (vgl. Tabel 5.18) te zien. Stap 1 wordt beschreven, maar is niet zichtbaar in de videofragmenten. De didactische aanpak van de lesuitvoering komt dus overeen met het lesontwerp, al zijn stap 2 en 3 uiteindelijk omgewisseld. In Susans lesuitvoering is een element uit casus 3 verwerkt: het bedenken van rijmwoorden door de leerlingen. Het thema ('toveren') zorgt voor een betekenisvolle context voor het rijmen. In de lesuitvoering is overigens ook een element uit casus 1 verwerkt dat niet direct zichtbaar is in de video, maar wel wordt vermeld in de tekst van de casus (werken met pictogrammen). In de verantwoording heeft Susan de doelen uit het lesontwerp overgenomen; de formulering van een doel (i) is aangepast aan de tekst in casus 3.

In de verantwoording verwijst Susan twee keer expliciet naar een opmerking van de mentor in de dialoog. Dit betreft praktijkkennis over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid (gebruik van picto's ter ondersteuning van rijmen; zie *gebeurtenis 1, 3 en 4*). Ook verwijst ze vijf keer impliciet naar praktijkkennis van de mentor over instructie, materiaal en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid. Dit betreft enerzijds de inbreng van de mentor tijdens de bespreking van het lesontwerp: het advies over het gebruik van picto's als visuele ondersteuning bij het rijmen (*gebeurtenis 1*), het advies om rijmwoorden te laten bedenken aan de hand van een voorbeeldwoord (*gebeurtenis 3*) en het advies over het voorlezen van een versje (*gebeurtenis 7*). Anderzijds verwijst Susan naar praktijkkennis die haar mentor inbracht bij de bespreking van casus 1 (gebruik dagritmekaarten in groep) en casus 2 (geschreven taal te moeilijk voor groep 1). In de verantwoording vanuit de theorie gebruikt Susan een vakterm (fonologische bewustzijn), hoewel deze in de dialoog niet aan de orde is geweest.

Kortom, de didactische aanpak van de lesuitvoering komt overeen met het lesontwerp. Het didactisch handelen betreft een element uit de cases. In de verantwoording verwijst de student naar praktijkkennis van de mentor over instructie, materiaal en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid. Er wordt niet alleen verwezen naar de bespreking van het lesontwerp. Ook de casusbespreking 'werkt door' in de verantwoording.

Tabel 5.19 *Opbrengsten van dialoog blijktens videoportfolio (koppel 2)*

Lesuitvoering	Relatie met cases^a:
Didactisch handelen door student:	Didactisch handelen in video casus 3:
1. LK toont picto's en vraagt: 'kijk eens wat je ziet'; LK laat LLN picto's benoemen en rijmwoorden combineren	- Rijmwoorden laten bedenken, eindrijm [3B]
2. LK leest gedichtje voor en laat LLN rijmwoord invullen	
3. LK vraagt: "kun je zelf ook woorden maken die rijmen?" (zonder gebruik picto's)	
Formulering lesdoelen:	Formulering doel in tekst casus 3:
i. <i>De kinderen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; door eindrijm.</i>	5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden door eindrijm ("Pan rijmt op Jan")
ii. <i>Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen</i>	Formulering doel in tekst casus 1: 3.2 Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen
Expliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
- Over instructie en leren van leerlingen m.b.t. geletterdheid (2)	- "Ik maak gebruik van pictogrammen omdat mijn mentor aangaf, dat de kleuters nog niet veel aan rijm gedaan hadden. De pictogrammen kon ik goed ter ondersteuning gebruiken" - "Volgens mijn mentor was het van belang om voor een duidelijke opbouw in de les te zorgen. De kinderen waren nog niet zo heel vaak in aanraking gekomen met rijm. Herkennen van eindrijm was bij hen echter wel bekend. De kinderen konden volgens haar wel zelf rijmwoorden bedenken, mits de les gestructureerd werd opgebouwd"

Tabel 5.19 *Opbrengsten van dialoog blijktens videoportfolio (koppel 2) (vervolg)*

Lesuitvoering	Relatie met cases ^a :
Impliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld ^b :
<ul style="list-style-type: none"> - Over materiaal m.b.t. geletterdheid (1) - Over instructie en leren van leerlingen m.b.t. geletterdheid (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - "De picto's maken de les visueel voor de kinderen. Ze hebben er steun aan" - "De kinderen waren al vertrouwd met pictogrammen door het gebruik van dagritme kaarten en pictogrammen in de verschillende hoeken. Het rijmen met behulp van picto's, was dus niet een al te grote stap voor de kinderen" - "De kinderen in mijn stageklas waren nog niet vertrouwd met geschreven woorden, daarom heb ik er voor gekozen om picto's te gebruiken. Geschreven woorden komen pas later in groep 1 aan bod, dit was nu nog te moeilijk" - "In plaats van twee woordjes aan te reiken, is er al een woordje gegeven. Een kind vindt het namelijk nogal lastig om zelf twee rijmwoorden te bedenken. Het aanvullen van rijmwoordjes is eenvoudiger voor de kinderen" - "Ik heb mijn les geïntroduceerd met een versje, om de kinderen bewust te maken van het rijmen. Ik heb het nogmaals voorgedragen, maar ik heb de kinderen de rijmwoorden laten aanvullen. Dit heb ik gedaan, om de kinderen het rijmen te laten ervaren"

Noot: LK = leerkracht; LLN = leerlingen; ^aDe beschrijving verwijst naar de cases in de interventie. De codes tussen haakjes verwijzen naar de checklist (Tabel 5.8); ^bDe voorbeelden zijn letterlijke citaten uit het videoportfolio van de student.

5.6.6 Conclusies voor koppel 2

De conclusies voor koppel 2 zijn samengevat in Tabel 5.20.

Kenmerkend voor de dialoog van koppel 2 is dat de student voorafgaand aan de dialoog al een gedetailleerd lesidee heeft. Dit leidt tot taakgerichtheid van de student tijdens de dialoog: al bij de bespreking van casus 1 doet de student een voorstel voor het lesontwerp (maar handhaaft de mentor de bespreking van de casus) en bij de bespreking van casus 3 richt zij de aandacht vrijwel direct op het lesontwerp. Het gevolg is dat er relatief weinig tijd wordt besteed aan de bespreking van casus 3.

De praktijkkennis van de mentor over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid draagt bij aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. De mentor is hierbij in staat twee vakdidactische perspectieven te verenigen. Ook levert de praktijkkennis die de mentor inbrengt bij de casusbespreking, een bijdrage aan de plaatsing van de situatie in de video op een leerlijn. Tot slot draagt praktijkkennis over leren van leerlingen, instructie en doelen voor geletterdheid bij aan de verbinding van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk.

Tabel 5.20 *Samenvatting koppel 2*

Kenmerken dialoog	
• Gebruikte cases: casus 1, 2 en 3	
• Initiatief voor bespreking cases: mentor (1x), student (2x)	
• Initiatief voor bespreking lesontwerp: student	
• Duur dialoog: 25 minuten	
• Input: gedetailleerd lesidee (inhoud casus 1 en 3)	
• Output: gedetailleerde didactische aanpak (inhoud casus 1 en 3); lesdoelen gehandhaafd (inhoud casus 1 en 3)	
Bijdrage praktijkkennis mentor aan bespreking cases	
• Adequaat interpreteren van situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief	Is, Ls
• Verbinden van situatie in video aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud	La
• Relateren van casusinhoud aan eigen onderwijspraktijk	Is, M
• Relateren van casusinhoud aan niveau van de leerlingen in de groep	Ls
• Verenigen van twee vakdidactische perspectieven m.b.t. casusinhoud	M
• Relateren van casusinhoud aan een lesdoel voor de groep	D
Bijdrage praktijkkennis mentor aan totstandkoming lesontwerp	
• Bepalen van lesdoel m.b.t. casusinhoud	D, Is
• Specificeren van didactische aanpak m.b.t. casusinhoud door toevoegen handelingsalternatieven en differentiatie	Is, Ls, A
• Suggesties voor materiaal	M, Ls
Leeropbrengsten student	
Blijkens videoportfolio:	
• Didactisch handelen gerelateerd aan cases (1 kenmerken uit casus 3), conform lesontwerp	
• Formulering van lesdoel (gerelateerd aan casus 3)	
• Didactisch handelen verantwoord met (expliciete en impliciete) verwijzing naar praktijkkennis	Is, Ls, M

Noot: De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

De voorstellen en adviezen van de mentor tijdens de bespreking van het lesontwerp leveren een belangrijke bijdrage aan de totstandkoming van het lesontwerp. Ten eerste worden handelingsalternatieven toegevoegd aan het

lesidee van de student. De mentor baseert deze op haar praktijkkennis over het leren van de leerlingen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Ten tweede leidt de inbreng van praktijkkennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen tot de toevoeging van differentiatiemogelijkheden, al zijn die uiteindelijk niet zichtbaar in de lesuitvoering. Ten derde worden adviezen over materiaal, gerelateerd aan de casusinhoud, in het lesontwerp overgenomen.

De dialoog levert een bijdrage aan het leren van de student. De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen van de student, waarin kenmerken uit de cases worden verwerkt. De lesuitvoering (conform het lesontwerp) is echter geen letterlijke kopie van de situatie in de cases, vanwege de inbedding in een thema en de combinatie van inhoud en uitwerking uit twee cases. De student verantwoordt haar handelen met behulp van praktijkkennis van de mentor over instructie, materiaal en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid, die werd ingebracht tijdens de bespreking van het lesontwerp.

5.7 Koppel 3: Marja en Sanne

5.7.1 Achtergrondinformatie

Studente Sanne en mentor Marja maken een lesontwerp voor groep 2 aan het begin van het schooljaar (oktober). Studente Sanne zal de les uitvoeren in de stageweek, waarvoor zij moet overleggen met de duopartner van de mentor. Ook in deze groep staat het thema 'heksen' centraal.

5.7.2 Verloop dialoog

De videofragmenten van alle cases werden volledig bekeken. Ook werd een geluidsfragment bij casus 2 en 3 beluisterd. De tekst van de cases werd gelezen voordat een videofragment werd bekeken. De totale dialoog duurde ruim 32 minuten. Bijna twee derde (61%) van de gesprekstijd werd besteed aan bespreking van de cases en ruim een derde deel aan bespreking van het lesontwerp (Tabel 5.21).

Tabel 5.21 *Gesprekstijd (in minuten en seconden) per episode van de dialoog besteed aan afspelen en bespreken van cases en bespreken van lesontwerp (koppel 3)*

Episode	Afspelen		Bespreking		Totaal (episode)
	Audio	Video			
Casus 1		0:01:26	0:02:57	(12%)	0:04:23
Casus 2	00:56	0:00:53	0:07:05	(27%)	0:08:54
Casus 3	01:48	0:01:47	0:05:45	(22%)	0:09:20
Lesontwerp			0:10:02	(39%)	0:10:02
Totaal (dialoog)	02:44	0:04:06	0:25:49	(100%)	0:32:39

Tijdens de dialoog neemt Sanne het initiatief voor de bespreking van casus 1 en casus 3. Marja neemt het initiatief voor de bespreking van casus 2 en het afspelen van de geluidsfragmenten bij casus 2 en 3. Ook neemt zij, na bespreking van de cases, het initiatief tot bespreking van het lesontwerp.

Sanne had, voorafgaand aan de dialoog, een globaal lesidee, dat aansluit bij de inhoud van casus 3. In het lesontwerp is dit in grote lijnen gehandhaafd, maar de didactische aanpak is meer in detail uitgewerkt en er zijn lesdoelen toegevoegd.

5.7.3 Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases

De praktijkkennis van de mentor levert verschillende bijdragen aan de casusbespreking (zie Tabel 5.22)

Marja is bij alle drie cases in staat om de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren. Bij haar interpretatie van het leren van de leerling(en) in de video in samenhang met de instructie door de leerkracht in de video, brengt zij praktijkkennis in over instructie, doelen en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Marja relateert de inhoud van alle drie cases aan haar onderwijspraktijk. Hierbij expliciteert ze praktijkkennis over leerlijnen, instructie en materiaal voor geletterdheid. Ook legt ze een relatie met de eerdere en toekomstige onderwijspraktijk van de student, waarbij zij haar praktijkkennis over doelen en instructie inbrengt.

Ook relateert ze de inhoud van cases 2 en 3 aan het niveau van de leerlingen in haar groep, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Marja is in staat de situatie in casus 1 te verbinden aan een leerlijn. Hierbij expliciteert ze haar praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid.

Tot slot relateert ze de inhoud van casus 2 aan haar visie op kleuteronderwijs, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over het leren van kleuters in het algemeen.

Tabel 5.22 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 3)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
1 Twee leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek met woorden met een P. Ze proberen 'playstation' te schrijven. De juf schrijft het woord op.	Mentor relateert niveau van leerlingen in video aan tekst casus; tussendoel 3.1+3.5 (leren leerlingen) en aan handelen leerkracht in video (instructie)	Student beschrijft activiteit in video ('ze proberen playstation te schrijven')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls,Is)
	Mentor geeft uitleg over relatie casus-inhoud en onderscheiden 'woordstukjes' (doelen)	Student relateert activiteit in video (onjuist) aan eerdere les ('ze hakken woorden in heel veel stukjes')	De mentor is in staat situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (D)
	Mentor geeft informatie over gebruik woordkaartjes in de groep (materiaal)	Student zegt dat doelen in tekst van casus op elkaar lijken	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M)
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor relateert niveau van leerling in video aan tekst van casus; tussendoel 4.1+4.3 (leren leerlingen) en concludeert dat leerkracht in video bij tekening heeft geschreven (instructie)	Student beschrijft activiteit in video ('ze heeft gestempeld') en relateert dit (onjuist) aan tekst casus ('ze kan vertellen wat ze getekend heeft')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls, Is)
	Mentor geeft informatie over niveau leerlingen in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen) en werken met naamkaartjes in de groep (materiaal en instructie)	Student relateert tekst casus (tussendoel 4.3) aan niveau leerlingen in de groep	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M, Is) en is in staat niveau van leerlingen in groep m.b.t. casusinhoud aan te geven (Ls)
	Mentor geeft informatie over werken met geschreven taal in de groep (instructie) en geeft visie op leren van kleuters m.b.t. lezen (kleuteronderwijs)	Student vraagt naar werkwijze mentor m.b.t. casusinhoud (gebruik letters)	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is) en haar visie op kleuteronderwijs (A)

Tabel 5.22 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 3) (vervolg)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
3 Leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek. Ze tekenen en schrijven rijmwoorden (huis—muis). De juf schrijft de woorden op.	Mentor beschrijft niveau van leerling in video en vergelijkt dit met niveau van leerlingen in groep (leren leerlingen)	Student beoordeelt activiteit in video als moeilijk ('dit is wel iets voor héle oudste kleuters')	De mentor is in staat situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren en niveau van leerlingen in groep m.b.t. casusinhoud aan te geven (Ls)
	Mentor relateert tekst casus 3 aan les van student over 'woordstukjes' (doel)	(Student verwees bij bespreking casus 1 naar haar eerdere les in de groep)	De mentor relateert de casusinhoud aan (eerdere) onderwijspraktijk student (D)
	Mentor geeft advies over letterkeuze bij taalbewustzijn (instructie)	Student beoordeelt doel in tekst casus (tussendoel 5.4) als moeilijk	De mentor relateert de casusinhoud aan (toekomstige) onderwijspraktijk student (Is)
	Mentor geeft informatie over ontwikkeling taalbewustzijn (leerlijn)	Student koppelt informatie mentor aan tekst casus (tussendoel 5.4)	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (La)
	Mentor geeft advies over gebruik van schrijflijnen in de groep (instructie)	Student beoordeelt gedrag leerkracht in video negatief ('ik zou er geen lijntjes bijzetten')	De mentor relateert de casusinhoud aan (toekomstige) onderwijspraktijk student (Is)
	Mentor doet suggestie voor activiteit met rijmen (doel)	Student bevestigt suggestie	De mentor relateert de casusinhoud aan (eerdere) onderwijspraktijk student (D)

Noot: ^aDe codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

Kortom, bij de casusbespreking expliciteert de mentor praktijkkennis over leren van leerlingen, instructie, materialen, doelen en leerlijnen op gebied van geletterdheid. Ook brengt de mentor praktijkkennis in over onderwijs aan kleuters in het algemeen. De praktijkkennis draagt bij aan: 1) interpreteren van

de situatie in de video vanuit een vakdidactisch perspectief; 2) verbinden van de situatie in de video aan een leerlijn; 3) relateren van de casusinhoud aan het niveau van de leerlingen in de groep; 4) relateren van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en die van de student en 5) relateren van de casusinhoud aan de eigen visie op kleuteronderwijs.

5.7.4 Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp

Acht gebeurtenissen zijn bepalend voor de totstandkoming van het lesontwerp (Tabel 5.23).

Twee gebeurtenissen hebben betrekking op de lesdoelen. Marja geeft een advies voor een lesdoel dat aansluit bij de inhoud van casus 3 (*gebeurtenis 4*) en doet een voorstel voor een lesdoel dat aansluit bij de inhoud van casus 2 (*gebeurtenis 5*). Naast praktijkkennis over doelen voor geletterdheid brengt ze hierbij ook praktijkkennis over instructie op gebied van geletterdheid in.

Zes gebeurtenissen hebben betrekking op de didactische aanpak van de les. Marja formuleert adviezen (*gebeurtenis 2, 3, 7 en 8*) en voorstellen voor instructie (*gebeurtenis 1 en 6*), waarbij ze praktijkkennis inbrengt over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen.

Geen enkele gebeurtenis heeft expliciet betrekking op het gebruik van materiaal. Marja's adviezen voor instructie impliceren wel het gebruik van schrijfmateriaal en concreet (thema)materiaal.

Kortom, op basis van haar praktijkkennis over doelen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen is de mentor in staat voorstellen te doen en adviezen te geven over doelen en instructie, die bijdragen aan de totstandkoming van het lesontwerp. De inbreng van de mentor resulteert in verfijning van de didactische aanpak, waarin een onderbouwde keuze voor de instructie is gemaakt. Ook leidt een voorstel van de mentor tot de toevoeging van een lesdoel gerelateerd aan casus 2 (geschreven taal).

Tabel 5.23 Kritische gebeurtenissen in dialoog gerelateerd aan lesontwerp (koppel 3)

Gebeurtenissen			Lesontwerp
			Doelen
1	Mentor doet voorstel voor instructie m.b.t. casus 3: gebruik namen van leerlingen met bepaalde beginletter (Is)	2	i. Kinderen kunnen spelen met klankpatronen in woorden; beginrijm.
2	Mentor geeft advies voor instructie m.b.t. casus 3: spreek klank van letter (geen M maar/mmm/) en laat leerlingen die klank uitspreken (Is)	1	ii. Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier
3	Mentor geeft advies voor instructie m.b.t. casus 3: leg voorwerpen met beginletter M in de klas (Is), want dat geeft leerlingen een succeservaring (A)	4 + C	Didactische aanpak
4	Mentor geeft advies voor lesdoel m.b.t. casus 3: Kinderen kunnen spelen met klankpatronen in woorden; beginrijm (D)	ii	1. LK (verkleed als heks) tovert de letter M uit hoed en spreekt letter uit (/mmm/); LLN doen mee
5	Mentor doet voorstel voor lesdoel m.b.t. casus 2: Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier (D□, want je kunt de woorden die leerlingen noemen opschrijven (Is)	i + 5	2. LK vraagt: 'wie heeft een naam die begint met een /m/?'
6	Mentor doet voorstel voor instructie: kies één letter voor beginrijm (Is), want met twee letters duurt les te lang (A)	1-5	3. LK toont voorwerpen met beginletter M; LLN benoemen deze
7	Mentor wijst voorstel student voor keuze letter R af en geeft advies voor instructie: gebruik letter M, want er zijn geen leerlingen met beginletter R (Is) en uitspraak letter R is voor leerlingen moeilijk (Ls)	1-5	4. LK vraagt: 'Zie je iets in de klas dat met een /m/ begint?'; LLN noemen woorden met beginletter M
8	Mentor geeft advies voor instructie: maak een tekening van door leerlingen genoemde voorwerpen (Is)	5	5. LK tekent genoemde voorwerpen en schrijft woorden erbij
			Materiaal
			a. Hoed
			b. Letter M
			c. Voorwerpen met beginletter M
			d. Flap en stift

Noot: De getallen en letters achter de gebeurtenissen verwijzen naar aspecten van het lesontwerp; De codes in de gebeurtenissen verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): PK-V= vakinhoudelijke kennis; PK-A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; PK-Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid; PK-La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; PK-M= kennis over materialen voor geletterdheid; LK = leerkracht; LLN = leerlingen.

5.7.5 Leeropbrengsten student

Percepties student (nagesprek)

Tabel 5.24 geeft een samenvatting van leeropbrengsten van de dialoog volgens studente Sanne.

Sanne rapporteert vooral leeropbrengsten die direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp. Deze betreffen vier aspecten van de praktijkkennis van haar mentor, namelijk: kennis over het leren van de leerlingen in de groep, instructie en doelen op gebied van geletterdheid. Ook rapporteert ze een leeropbrengst met betrekking tot kennis over didactiek voor kleuters in het algemeen. Alle gerapporteerde leeropbrengsten zijn te relateren aan opmerkingen van de mentor tijdens de bespreking van het lesontwerp.

Eén leeropbrengst die Sanne rapporteert heeft geen directe relatie met het lesontwerp. Dit betreft materialen voor geletterdheid. Deze leeropbrengst is te herleiden tot de bespreking van cases 1 en 2.

Tabel 5.24 Opbrengsten van dialoog volgens student (koppel 3)

Leeropbrengsten in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld ^a :
<ul style="list-style-type: none">- Over onderwijs aan kleuters in het algemeen (1x)- Over leren leerlingen m.b.t. geletterdheid (2)- Over instructie m.b.t. geletterdheid (2)- Over doelen m.b.t. geletterdheid(1)	<ul style="list-style-type: none">- Zelf voorwerpen zoeken leidt tot beter woordbegrip (3.6)- Leerlingen kennen letters M en R nog niet (3.1)- Leerlingen vinden letter R lastig vanwege uitspraak (3.3)- Je kunt de les verdiepen door leerlingen zelf voorwerpen met de letter M te laten zoeken (3.4)- Je kunt het beste de woorden met de letter M tekenen én opschrijven zodat ze de letters van het woord zien (3.5)- Het aanleren van één letter is een geschikt doel voor deze groep (3.2)
Leeropbrengsten niet direct in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld ^a :
<ul style="list-style-type: none">- Over materiaal m.b.t. geletterdheid (1)	<ul style="list-style-type: none">- Naamkaartjes en woorden op de thematafel hebben te maken met geletterdheid (3.7)

Noot: ^aDe voorbeelden zijn samenvattingen van de uitingen van de student in het nagesprek. De getallen tussen haakjes verwijzen naar de uitingen van de student in het nagesprek.

Didactisch handelen (videoportfolio)

Tabel 5.25 geeft een samenvatting van de leeropbrengsten zoals die blijken uit Sannes videoportfolio.

De videofragmenten tonen alle onderdelen van het lesontwerp (zie Tabel 5.23). In de lesuitvoering zijn twee elementen uit casus 3 verwerkt: bedenken

van rijmwoorden door de leerlingen en opschrijven van rijmwoorden door de leerkracht. Het thema ('heksen') zorgt voor een betekenisvolle context voor het rijmen.

Tabel 5.25 *Opbrengsten dialoog blijktens videoportfolio (koppel 3)*

Lesuitvoering	Relatie met cases^a:
<p>Didactisch handelen door student:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LK toont letter M en spreekt die uit /m/; LLN doen mee 2. LK vraagt wie een naam heeft die begint met een M 3. LK toont voorwerpen met beginletter M en laat deze hardop benoemen 4. LK vraagt 'Zie je iets in de klas dat met een /m/ begint?' en laat LLN woorden noemen met beginletter M 5. LK tekent voorwerpen en schrijft woorden erbij <p>Formulering lesdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kinderen leren de letter M kennen en kunnen woorden herkennen en bedenken met beginletter M</i> 	<p>Didactisch handelen in video casus 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rijmwoorden laten bedenken, beginrijm [3B] - Opschrijven van rijmwoorden, zichtbaar voor leerlingen [3C] <p>Formulering doel in tekst casus 2:</p> <p>4.1 <i>Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd</i></p> <p>Formulering doel in tekst casus 3:</p> <p>5.5 <i>Kinderen kunnen fonemen als kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n</i></p>
Expliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
<ul style="list-style-type: none"> - Over instructie en leren van de leerlingen m.b.t. geletterdheid (3) - Over onderwijs aan kleuters (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Mijn mentor raadde mij de letter R af. Voor kleuters is het moeilijk om deze beginletter te onderscheiden en om met deze letter een woord te bedenken. Ze gaf mij het idee om de letter M te gebruiken, omdat deze een lange klank heeft. Deze letter is goed uit te spreken en te horen" - "We hebben samen besloten om de woorden op te schrijven [...] hierdoor herkennen ze de letter M" - Mijn mentor en ik kwamen tot de conclusie dat het aanbieden van twee letters wel vrij veel was" - "Mijn mentor vertelde dat de kinderen het leuk vinden om met letters bezig te zijn, maar dat dit niet in de kleuterklas geforceerd moet worden. Ze moeten spelenderwijs hiermee in aanraking komen. Een beginletter is herkenbaar voor de kinderen"

Tabel 5.25 Opbrengsten dialoog blijktens videoportfolio (koppel 3) (vervolg)

Lesuitvoering	Relatie met cases ^a :
Impliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld ^b :
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (2)	- "Het is belangrijk duidelijk de uitspraak te benoemen: grote mensen zeggen vaak de M, maar wij zeggen mmmm"
	- "Ik wil kinderen leren dat je een woord kunt verbeelden door een woord te tekenen (plaatje) of door het woord op te schrijven"
- Over onderwijs aan kleuters (1)	- "De kinderen boeien door aanschouwelijk materiaal te gebruiken, daarom laten zien van de muts en het mes"

Noot: LK = leerkracht; LLN = leerlingen; ^aDe beschrijving verwijst naar de cases in de interventie. De codes tussen haakjes verwijzen naar de checklist (Tabel 5.8); ^bDe voorbeelden zijn letterlijke citaten uit het videoportfolio van de student.

In de schriftelijke verantwoording heeft Sanne de doelen uit het lesontwerp overgenomen, al heeft ze die nu in eigen woorden geformuleerd. Ook is een doel toegevoegd uit de tekst van casus 2; haar mentor had dit immers als lesdoel voorgesteld. Sanne maakt bij de formulering van de lesdoelen dus gebruik van de inbreng van haar mentor in de dialoog.

In de verantwoording verwijst Sanne vier keer expliciet naar praktijkkennis van haar mentor, namelijk over instructie en leren van de leerlingen op gebied van geletterdheid (zie *gebeurtenis 5, 6 en 7*) en over onderwijs aan kleuters in het algemeen (zie bespreking casus 2). Ook verwijst Sanne drie keer impliciet naar praktijkkennis van haar mentor, namelijk over instructie op gebied van geletterdheid (uitspraak van de letter, zie *gebeurtenis 2*; tekenen en schrijven van woorden, zie *gebeurtenis 5 en 8*) en onderwijs aan kleuters in het algemeen (gebruik van aanschouwelijk materiaal, zie *gebeurtenis 3*).

Kortom, de didactische aanpak van de lesuitvoering komt overeen met het lesontwerp. Het didactisch handelen betreft twee elementen uit de cases. In de verantwoording wordt verwezen naar praktijkkennis over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, die de mentor inbracht tijdens de bespreking van de cases en het lesontwerp.

5.7.6 Conclusies voor koppel 3

De conclusies voor koppel 3 zijn samengevat in Tabel 5.26.

Tabel 5.26 *Samenvatting koppel 3*

Kenmerken dialoog	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebruikte cases: casus 1, 2 en 3 + aanvullend materiaal • Initiatief voor bespreking cases: mentor (1x + aanvullend materiaal), student (2x) • Initiatief voor bespreking lesontwerp: mentor • Duur dialoog: 33 minuten • Input: globaal lesidee (inhoud casus 3) • Output: gedetailleerde didactische aanpak bij lesidee (inhoud casus 3); lesdoel bijgesteld (inhoud casus 3) en toegevoegd (inhoud casus 2) 	
Bijdrage praktijkkennis mentor aan bespreking cases	
• Adequaat interpreteren van situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief	Ls, Is, D
• Verbinden van situatie in video aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud	La
• Relateren van casusinhoud aan eigen onderwijspraktijk.	M, Is, La
• Relateren van casusinhoud aan onderwijspraktijk van de student.	D, Is
• Relateren van casusinhoud aan niveau van de leerlingen in de groep.	Ls
• Relateren van situatie in video aan eigen visie op kleuteronderwijs	A
Bijdrage praktijkkennis mentor aan totstandkoming lesontwerp	
• Bepalen van lesdoel m.b.t. casusinhoud	D, Is
• Uitwerken didactische aanpak m.b.t. casusinhoud	Ls, Is, A
• Suggesties voor materiaal (niet vakdidactisch)	A
Leeropbrengsten student	
Volgens student:	
• Leeropbrengsten direct gerelateerd aan lesontwerp	Is, D, Ls, A
• Leeropbrengsten niet direct gerelateerd aan lesontwerp	M
Blijkens videoportfolio:	
• Didactisch handelen gerelateerd aan cases (2 kenmerken uit casus 3), conform lesontwerp	
• Formulering van lesdoel (gerelateerd aan casus 3)	
• Didactisch handelen verantwoord met (expliciete en impliciete)	Is, Ls, A
verwijzing naar praktijkkennis	

Noot: De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

Kenmerkend voor de dialoog van koppel 3 is de grote inbreng van praktijkkennis in de dialoog. De praktijkkennis die de mentor inbrengt bij bespreking van de cases en het lesontwerp heeft betrekking op bijna alle categorieën (met uitzondering van vakinhoudelijke kennis) en is dus te typeren als een rijke kennisbron. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de mentor veel onderwijservaring heeft.

Bij de casusbespreking levert praktijkkennis van de mentor over instructie, leren van leerlingen en doelen op gebied van geletterdheid een bijdrage aan de

interpretatie van de gebeurtenissen in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. De mentor verbindt die interpretatie aan haar visie op kleuteronderwijs. Ook is de mentor op basis van haar praktijkkennis in staat de situatie in de video te plaatsen op een leerlijn. Tot slot draagt praktijkkennis over leren van leerlingen, instructie en doelen voor geletterdheid bij aan de verbinding van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en die van de student.

De inbreng van praktijkkennis levert een bijdrage aan de totstandkoming van een lesontwerp voor de groep, gebaseerd op het oorspronkelijke lesidee van de student. Ten eerste dragen voorstellen en adviezen van de mentor over instructie op gebied van geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen bij aan de uitwerking van een gedetailleerde didactische aanpak. Deze adviezen resulteren ook in de toevoeging van (vakdidactisch en concreet) materiaal aan het lesontwerp. Ten tweede leiden een advies en een voorstel van de mentor over doelen op gebied van geletterdheid tot de toevoeging van een lesdoel, dat aansluit bij een andere casusinhoud dan het lesidee van de student.

De dialoog levert een bijdrage aan het leren van de student.

De student rapporteert leeropbrengsten voor het lesontwerp. Deze betreffen kennis over leren van leerlingen, instructie en doelen op gebied van geletterdheid en kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Ook worden leeropbrengsten gerapporteerd die niet direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp, maar wel betrekking hebben op de didactiek voor geletterdheid (hier: materialen). Alle leeropbrengsten zijn te herleiden tot praktijkkennis die werd ingebracht bij de bespreking van de cases en het lesontwerp.

De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen van de student. De student verwerkt kenmerken uit de cases in de lesuitvoering. De lesuitvoering (conform het lesontwerp) is echter geen kopie van de situatie in de cases vanwege de inbedding in een thema. Voorstellen en adviezen van de mentor, op basis van praktijkkennis over instructie op gebied van geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen, hebben geleid tot nadere uitwerking van de didactische aanpak en toevoeging van lesdoelen. De student verantwoordt haar handelen vanuit praktijkkennis over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, die door de mentor werd ingebracht tijdens de bespreking van het lesontwerp.

5.8 Koppel 4: Marjan en Sandra

5.8.1 Achtergrondinformatie

Studente Sandra en mentor Marjan maken een lesontwerp voor een combinatiegroep 0-1-2 aan het begin van het schooljaar (oktober). Het thema 'toveren met kleuren' staat centraal vanwege het thema van de Kinderboekenweek. Sandra heeft ter voorbereiding een prentenboek bij dit thema gezocht. Door omstandigheden is het nagesprek eerder afgerond.

5.8.2 Verloop dialoog

De videofragmenten van alle cases werden volledig bekeken. Voorafgaand aan het bekijken van een videofragment werd de tekst van de casus hardop gelezen. De aanvullende informatie in de cases werd niet gebruikt. De totale dialoog duurde 22 minuten. Driekwart van de tijd (77%) werd besteed aan bespreking van de cases en een kwart (23%) aan bespreking van het lesontwerp (zie Tabel 5.27).

Tabel 5.27 *Gesprekstijd (in minuten en seconden) per episode van de dialoog besteed aan afspelen en bespreken van cases en bespreken van lesontwerp (koppel 4)*

Episode	Afspelen		Bespreking		Totaal (episode)
	Audio	Video			
Casus 1		01:26	05:30	(42%)	06:56
Casus 2		00:53	04:00	(22%)	04:53
Casus 3		01:47	02:18	(13%)	04:05
Lesontwerp			06:06	(23%)	06:06
Totaal (dialoog)		04:06	17:54	(100%)	22:00

Tijdens de dialoog neemt Sandra het initiatief voor de bespreking van de drie cases. Bij de bespreking van casus 1 doet Sandra een eerste voorstel voor het lesontwerp, en ook bij de bespreking van casus 3 doet ze een voorstel voor het lesontwerp.

Sandra had, voorafgaand aan de dialoog, een gedetailleerd lesidee op gebied van geletterdheid (niet aansluitend bij de inhoud van de cases). In het lesontwerp zijn het lesdoel en de didactische aanpak gewijzigd, waardoor deze aansluiten bij de inhoud van casus 1 en 3. Een onderdeel van het oorspronkelijke lesidee is verwerkt in de inleiding van de les.

5.8.3 Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases

De praktijkkennis van de mentor levert verschillende bijdragen aan de casusbespreking (zie Tabel 5.28)

Tabel 5.28 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 4)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
1 Twee leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek met woorden met een P. Ze proberen 'playstation' te schrijven. De juf schrijft het woord op.	Mentor geeft informatie over niveau van leerlingen in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen)	Student beschrijft activiteit in video en relateert dit aan niveau leerlingen in groep	De mentor is in staat niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
	Mentor legt uit dat je voor de leerlingen in de groep een andere activiteit m.b.t. geschreven taal moet kiezen (leerlijn).	Student beoordeelt activiteit in video als moeilijk ('ik denk dat dit ook te moeilijk is nog')	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La)
	Mentor geeft informatie over activiteit (instructie, materiaal) en niveau van specifieke leerling in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen)	Student vraagt naar gebruik van prentenboek voor geschreven taal (inhoud casus)	De mentor relateert casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijs praktijk (Ls, M) en is in staat een lesdoel voor de groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (D)
	Mentor doet suggestie voor activiteit m.b.t. geschreven taal (doel) en geeft informatie over eerdere activiteit m.b.t. geschreven taal in groep (instructie, materiaal)	Student geeft voorbeeld van gebruik van prentenboek voor geschreven taal	De mentor relateert casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Ls, M)
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor veronderstelt dat leerling in video een woord heeft nageschreven (leren leerlingen) en trekt conclusie over handelen leerkracht in video (instructie)	Student veronderstelt dat leerling onzinwoorden heeft geschreven ('volgens mij zijn dat niet echt woorden')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls, Is)

Tabel 5.28 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 4) (vervolg)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor concludeert dat leerkracht in video bij tekening heeft geschreven (instructie) en geeft uitleg over relatie tussen situatie in video en casusinhoud (leren leerlingen)	Student vraagt naar relatie tussen situatie in video en tekst casus ('waarom is dit nu een relatie tussen gesproken en geschreven taal?')	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Is, Ls)
	Mentor legt uit dat activiteit 'boek navertellen' niet aansluit bij casusinhoud en geeft informatie over activiteit in groep m.b.t. geschreven taal (instructie)	Student doet voorstel voor activiteit die aansluit bij casusinhoud ('dus dan zou je ook een boek navertellen kunnen doen?')	De mentor relateert casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is)
	Mentor geeft informatie over niveau van leerlingen in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen)	Student beschrijft taak voor lesontwerp	De mentor is in staat het niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
3 Leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek. Ze tekenen en schrijven rijmwoorden (huis—muis). De juf schrijft de woorden op.	Mentor geeft informatie over activiteit (materiaal) en niveau van leerlingen in groep m.b.t. rijmen (leren leerlingen)	Student beoordeelt activiteit in video als leuk	De mentor relateert de casusinhoud aan haar onderwijspraktijk (M) en is in staat het niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
	De mentor geeft informatie over de ontwikkeling van rijmen (leerlijn) en geeft advies over activiteit met rijmen voor groep 2 (doel)	-	De mentor is in staat de situatie in video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La) en mogelijk doel voor groep (D)
	Mentor geeft informatie over niveau van leerlingen in groep m.b.t. letterkennis (leren leerlingen)	Student veronderstelt dat leerlingen in video rijmwoorden opschrijven	De mentor is in staat het niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)

Noot: ^aDe codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

Marjan relateert de inhoud van alle cases aan het niveau van de leerlingen in haar groep, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Ook relateert ze de inhoud van alle cases aan haar onderwijspraktijk. Ze expliciteert daarbij praktijkkennis over instructie, materiaal en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Marjan is in staat de situatie in casus 1 en 3 te verbinden aan een leerlijn. Hierbij expliciteert ze praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid.

Ze interpreteert de situatie in casus 2 adequaat vanuit vakdidactisch perspectief. Hierbij brengt ze praktijkkennis in over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Tot slot is Marjan in staat om bij de inhoud van casus 1 en 3 een mogelijk lesdoel voor de eigen groep te bepalen, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over doelen op gebied van geletterdheid.

Kortom, bij de casusbespreking expliciteert de mentor praktijkkennis, gerelateerd aan het domein geletterdheid, over: leren van leerlingen, instructie, materiaal, doelen en leerlijnen. Deze praktijkkennis levert een bijdrage aan: 1) interpreteren van de situatie in de video vanuit een vakdidactisch perspectief; 2) verbinden van de situatie in de video aan een leerlijn; 3) relateren van de casusinhoud aan het niveau van de leerlingen in de groep; 4) relateren van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en 5) relateren van de casusinhoud aan een mogelijk lesdoel voor de groep.

5.8.4 Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp

Zeven gebeurtenissen in de dialoog bepalen de totstandkoming van het lesontwerp (Tabel 5.29).

Eén gebeurtenis (*gebeurtenis 1*) heeft betrekking op het lesdoel. Marjan wijst het voorstel van de student af, omdat dit geen relatie heeft met de inhoud van de cases. Ze doet een ander voorstel dat ze onderbouwt met praktijkkennis over het leren van leerlingen op gebied van geletterdheid. Zo verduidelijkt ze dat het voorgestelde doel aansluit bij het niveau van de leerlingen in de groep.

Vijf gebeurtenissen hebben betrekking op de didactische aanpak van de les. Marjan doet een voorstel voor instructie (*gebeurtenis 2*) en geeft adviezen voor instructie (*gebeurtenis 3 en 5*), waarbij ze praktijkkennis inbrengt over instructie op gebied van geletterdheid. Ze brengt praktijkkennis in over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid om haar advies te onderbouwen (*gebeurtenis 4*). Haar instemming met Sandra's voorstel (om een deel van haar oorspronkelijke lesidee te verwerken in het lesontwerp) onderbouwt ze met

praktijkkennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen: het belang van herhaling (*gebeurtenis 7*).

Eén gebeurtenis betreft het materiaal in de les. Op basis van haar praktijkkennis over materiaal voor geletterdheid geeft Marjan een advies voor het gebruik van schrijfmateriaal in de les.

Tabel 5.29 *Kritische gebeurtenissen in dialoog gerelateerd aan lesontwerp (koppel 4)*

Gebeurtenissen			Lesontwerp
			Doelen
1	Mentor wijst voorstel student af, doet voorstel voor lesdoel m.b.t. casus 1: herkennen van letters van eigen naam (D) en geeft informatie over niveau leerlingen m.b.t. casus 1: alle leerlingen kunnen hun naam schrijven (Ls)	<i>ij</i>	i. <i>Kinderen kunnen spelen met klankpatronen in woorden; eindrijm.</i> ii. <i>Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier</i>
2	Mentor doet voorstel voor instructie m.b.t. casus 1: woorden <i>Blauwtje</i> en <i>Geeltje</i> opschrijven, vragen of leerlingen de letters kennen en de letters van hun naam herkennen (Is)	2	Didactische aanpak 1. LK bespreekt begrippen voorkant, achterkant, titel en schrijver en leest het prentenboek <i>Blauwtje en Geeltje</i> voor 2. LK schrijft woord 'geel' op en vraagt: 'wie heeft een van die letters in zijn naam?' 3. LK geeft opdracht woorden te bedenken die rijmen op 'geel'; LLN bedenken rijmwoorden 4. LK schrijft rijmwoorden op (onder elkaar); LLN zien dat rijmwoorden aan het eind hetzelfde zijn
3	Mentor geeft advies voor instructie m.b.t. casus 3: rijmwoorden laten bedenken en deze onder elkaar schrijven, want dan zien leerlingen dat eind van woord gelijk is (Is)	<i>i +</i> 3 + 4	
4	Mentor geeft informatie over niveau leerlingen m.b.t. casus 3: ze kunnen letters onderscheiden en zien dat letters hetzelfde zijn (Ls)	2 + 4	
5	Mentor geeft advies voor instructie: alleen rijmwoorden bij 'geel', want dat is klankzuiver en 'au' is ook een tweetekensklank (Is)	3	
6	Mentor geeft advies voor materiaal: krijtbord of flap gebruiken om rijmwoorden op te schrijven (M)	C	
7	Mentor stemt in met voorstel student (boekoriëntatie), want herhaling is goed voor leerlingen (A)	1	Materiaal a. Prentenboek <i>Blauwtje en Geeltje</i> b. Flap en stift

Noot: De getallen en letters achter de gebeurtenissen verwijzen naar aspecten van het lesontwerp; De codes in de gebeurtenissen verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): PK-V= vakinhoudelijke kennis; PK-A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; PK-Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid; PK-La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; PK-M= kennis over materialen voor geletterdheid; LK = leerkracht; LLN = leerlingen.

Kortom, op basis van haar praktijkkennis over leren van leerlingen, doelen, materialen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen is de mentor in staat voorstellen te doen en adviezen te geven over doelen, instructie en materiaal, die bijdragen aan de totstandkoming van het lesontwerp. Door de inbreng van de mentor wordt het oorspronkelijke lesidee van de student gewijzigd. Ook wordt een doel bepaald en een didactisch aanpak uitgewerkt in aansluiting bij de casusinhoud.

5.8.5 Leeropbrengsten student

Percepties student (nagesprek)

Tabel 5.30 geeft een samenvatting van leeropbrengsten van de dialoog volgens studente Sandra.

Sandra rapporteert leeropbrengsten die een directe relatie hebben met het lesontwerp. Deze betreffen twee aspecten van de praktijkkennis van haar mentor: kennis over het leren van leerlingen in de groep en mogelijke doelen voor de groep met betrekking tot geletterdheid. De leeropbrengsten zijn te relateren aan de bespreking van het lesontwerp. Omdat het nagesprek eerder werd beëindigd, rapporteert Sandra mogelijk niet alle leeropbrengsten.

Sandra noemt ook twee leeropbrengsten die niet direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp. Deze betreffen instructie en leerlijnen op gebied van geletterdheid die te maken hebben met een eerder door Sandra gegeven les. Deze leeropbrengsten zijn te herleiden tot de bespreking van casus 2.

Tabel 5.30 *Opbrengsten van dialoog volgens student (koppel 4)*

Leeropbrengsten in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
- Over leren van leerlingen m.b.t. geletterdheid (1)	- Leerlingen in deze groep zijn nu alleen nog maar bezig zijn met letterherkenning (4.2)
- Over doelen m.b.t. geletterdheid (1)	- Voorlezen van een prentenboek kun je verrijken door rijmen toe te voegen (4.1)
Leeropbrengsten niet direct in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (1)	- Woorden schrijven door de leerkracht bij een kleurplaat heeft te maken met geletterdheid (4.3)
- Over leerlijn m.b.t. geletterdheid (1)	- Woorden schrijven door een leerkracht bij een kleurplaat is een voorloper van deze les over rijmen (4.4)

Noot: ^aDe voorbeelden zijn samenvattingen van de uitingen van de student in het nagesprek. De getallen tussen haakjes verwijzen naar de uitingen van de student in het nagesprek.

Didactisch handelen (videoportfolio)

Tabel 5.31 geeft een samenvatting van de leeropbrengsten zoals die blijken uit Sandra's videoportfolio.

De videofragmenten tonen de stappen van de didactische aanpak van het lesontwerp (Tabel 5.29). In Sandra's lesuitvoering zijn twee elementen van casus 3 verwerkt: het bedenken van rijmwoorden door de leerlingen en het opschrijven van woorden door de leerkracht. Het gebruik van een prentenboek zorgt voor een context voor het rijmen.

In de schriftelijke verantwoording zijn twee doelen uit casus 3 overgenomen. Ook elementen uit casus 2 zijn verwerkt in de lesuitvoering (gebruik van geschreven taal).

In de verantwoording verwijst Sandra één keer expliciet naar een opmerking van haar mentor in de dialoog. Dit betreft het leren van de leerlingen op gebied van geletterdheid (*gebeurtenis 1*, Tabel 5.29). Ook verwijst ze vijf keer impliciet naar opmerkingen van haar mentor. Alle verwijzingen betreffen praktijkkennis over instructie op gebied van geletterdheid, waarvan vier te herleiden zijn tot bespreking van het lesontwerp (*gebeurtenis 3 en 5*; naar beide gebeurtenissen wordt twee keer verwezen) en één aan de bespreking van casus 3. Hieruit blijkt dat Sandra de uitleg van haar mentor over het opschrijven van rijmwoorden (zie *gebeurtenis 3*) en het verschil tussen rijmen met 'geel' en 'blauw' (zie *gebeurtenis 5*) goed heeft begrepen.

Tabel 5.31 *Opbrengsten dialoog blijkens videoportfolio (koppel 4)*

Lesuitvoering	Relatie met cases^a:
Didactisch handelen door student:	Didactisch handelen in video casus 3:
1. LK schrijft het woord 'geel' op en vraagt: 'wie heeft een van die letters in zijn naam?'	- Rijmwoorden laten bedenken, eindrijm [3B] - Opschrijven van woorden, zichtbaar voor leerlingen [3C]
2. LK geeft opdracht woorden te bedenken die rijmen op 'geel'; LLN bedenken rijmwoorden	
3. LK schrijft rijmwoorden op (onder elkaar); LLN zien dat rijmwoorden aan het eind hetzelfde zijn	
Formulering lesdoelen:	Formulering doel in tekst casus 3:
- Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden door eindrijm	5.4 <i>Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden door eindrijm ("Pan rijmt op Jan")</i>
- Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden	5.5 <i>Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n</i>

Tabel 5.31 *Opbrengsten dialoog blijktens videoportfolio (koppel 4) (vervolg)*

Lesuitvoering	Relatie met cases^a:
Expliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
- Over leren van de leerlingen m.b.t. geletterdheid (1)	- "Mijn mentor en ik zijn samen tot dit besluit gekomen, want de andere onderwerpen waren voor de meeste leerlingen niet toepasselijk of te moeilijk"
Impliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld^b:
- Over instructie m.b.t. geletterdheid (5)	<ul style="list-style-type: none"> - "Ik maak geen onderscheid in bestaande en niet bestaande woorden, omdat het nu nog om het rijmen zelf gaat" - "Voor de jonge leerlingen is het visueel gemaakt door de woorden op te schrijven. Hierdoor kunnen ze de link leggen; het woord klinkt hetzelfde en je schrijft het hetzelfde" - "Ook kijk ik met de kinderen naar het vorige woord op de flap, de letters op het eind van het woord zijn hetzelfde, bij dit woord zowel visueel als auditief" - "Het woord geel is een makkelijk woord om mee te rijmen. Het is een makkelijk woord omdat je het schrijft zoals het klinkt, dat is dus ook zo bij woorden die erop rijmen. Als we het woord blauw hadden genomen, rijmt dat wel op jou, maar je schrijft het anders" - "Omdat het woord geel een uitgesproken klank heeft is het makkelijk om te rijmen. We hebben bewust niet gekozen voor blauw, omdat het wel rijmt op jou, maar de schrijfwijze is anders, zoals eerder"

Noot: LK = leerkracht; LLN = leerlingen; ^a De beschrijving verwijst naar de cases in de interventie. De codes tussen haakjes verwijzen naar de checklist (Tabel 5.8); ^bDe voorbeelden zijn letterlijke citaten uit het videoportfolio van de student.

Kortom, de didactische aanpak van de lesuitvoering komt overeen met het lesontwerp. In het didactisch handelen toont de student twee elementen uit de cases. In de verantwoording verwijst de student naar opmerkingen van de mentor (tijdens bespreking van de cases en het lesontwerp) waarin praktijkkennis wordt geëxpliciteerd over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

5.8.6 Conclusies voor koppel 4

De conclusies voor koppel 4 zijn samengevat in Tabel 5.32.

Kenmerkend voor de dialoog van koppel 4 is de taakgerichtheid van de student, die bij de bespreking van alle cases een relatie met haar eigen lesidee legt. De mentor gaat hier op in, maar komt wel steeds terug op de inhoud van de cases. Dit verklaart wellicht dat de mentor bij de casusbespreking relatief vaak praktijkkennis inbrengt over het niveau van de leerlingen in de groep en mogelijke lesdoelen met betrekking tot de casusinhoud.

Tabel 5.32 *Samenvatting koppel 4*

Kenmerken dialoog	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebruikte cases: casus 1, 2 en 3 • Initiatief voor bespreking cases: student (3x) • Initiatief voor bespreking lesontwerp: student • Duur dialoog: 22 minuten • Input: gedetailleerd lesidee (geen inhoud cases) • Output: gedetailleerde didactische aanpak (inhoud casus 1 en 3); lesdoel gewijzigd (inhoud casus 1 en 3) 	
Bijdrage praktijkkennis mentor aan bespreking cases	
• Adequaat interpreteren van situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief	Ls, Is
• Verbinden van situatie in video aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud	La
• Relateren van casusinhoud aan eigen onderwijspraktijk.	Is, Ls, M
• Relateren van casusinhoud aan niveau van de leerlingen in de groep.	Ls
• Bepalen van lesdoel voor groep m.b.t. casusinhoud	D
Bijdrage praktijkkennis mentor aan totstandkoming lesontwerp	
• Wijzigen en bepalen van lesdoel m.b.t. casusinhoud	D, Ls
• Uitwerken didactische aanpak m.b.t. casusinhoud	Is, Ls, A
• Suggesties voor materiaal	M
Leeropbrengsten student	
Volgens student:	
• Leeropbrengsten direct gerelateerd aan lesontwerp	Ls, D
• Leeropbrengsten niet direct gerelateerd aan lesontwerp	Is, La
Blijkens videoportfolio:	
• Didactisch handelen gerelateerd aan cases (2 kenmerken uit casus 3), conform lesontwerp	
• Formulering van lesdoel (gerelateerd aan casus 3)	
• Didactisch handelen verantwoord met (expliciete en impliciete) verwijzing naar praktijkkennis	Is, Ls

Noot: De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

De praktijkkennis van de mentor over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid draagt bij aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. Ook levert de praktijkkennis van de mentor een bijdrage aan de plaatsing van de situatie in de video op een leerlijn. Verder draagt praktijkkennis van de mentor over leren van leerlingen, instructie en doelen voor geletterdheid bij aan de verbinding van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk. Tot slot geeft de mentor in relatie tot de casusinhoud een lesdoel voor de groep.

De inbreng van praktijkkennis leidt tot de totstandkoming van een lesontwerp voor de groep, waarbij het oorspronkelijke lesidee van de student wordt gewijzigd. In de eerste plaats dragen voorstellen en adviezen van de mentor over instructie op gebied van geletterdheid bij aan een gedetailleerde didactische aanpak die aansluit bij de inhoud van de cases. Dit was zonder de dialoog met de mentor waarschijnlijk niet het geval geweest, omdat het oorspronkelijke lesidee van de student niet aansloot bij de inhoud van de cases. In de tweede plaats leidt een voorstel van de mentor over doelen op gebied van geletterdheid tot de toevoeging van een lesdoel dat aansluit bij de cases. In de derde plaats resulteert een advies van de mentor over materiaal op gebied van geletterdheid in de toevoeging van vakdidactisch materiaal aan het lesontwerp.

De dialoog levert een bijdrage aan het leren van de student.

De student rapporteert leeropbrengsten voor het lesontwerp. Deze betreffen kennis over leren van leerlingen en doelen op gebied van geletterdheid. Ook worden leeropbrengsten gerapporteerd die niet direct gerelateerd zijn aan het lesontwerp, maar die wel betrekking hebben op leerlijnen en instructie op gebied van geletterdheid. Alle leeropbrengsten zijn te herleiden tot praktijkkennis die de mentor inbracht tijdens de bespreking van de cases en het lesontwerp.

De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen van de student. In de lesuitvoering van de student zijn kenmerken uit de cases verwerkt. De lesuitvoering (conform het lesontwerp) is echter geen kopie van de situatie in de cases. Dit komt door de inbedding in een thema en het gebruik van een prentenboek. De student verantwoordt haar handelen met behulp van praktijkkennis over leren van leerlingen en instructie op gebied van geletterdheid, die de mentor inbracht tijdens de bespreking van het lesontwerp.

5.9 Koppel 5: Mia en Sylvia

5.9.1 Achtergrondinformatie

Studente Sylvia en mentor Mia maken een lesontwerp voor een groep 2 aan het begin van het schooljaar (oktober). Vanwege de Kinderboekenweek staat het thema 'toveren' centraal in de groep.

5.9.2 Verloop dialoog

De videofragmenten van alle cases werden volledig bekeken, zonder gebruikmaking van aanvullende informatie. Voorafgaand aan het bekijken van een videofragment werd de tekst van de casus hardop gelezen. De totale dialoog duurde bijna 29 minuten. Twee derde (69%) van de gesprekstijd werd besteed aan bespreking van de cases en een derde deel (31%) aan bespreking van het lesontwerp (Tabel 5.33).

Tabel 5.33 *Gesprekstijd (in minuten en seconden) per episode van de dialoog besteed aan afspelen en bespreken van cases en bespreken van lesontwerp (koppel 5)*

Episode	Afspelen		Bespreking		Totaal (episode)
	Audio	Video			
Casus 1		01:26	06:59	(28%)	08:25
Casus 2		00:53	05:07	(21%)	06:00
Casus 3		01:47	04:58	(20%)	06:45
Lesontwerp			07:38	(31%)	07:38
Totaal (dialoog)		04:06	24:42	(100%)	28:48

Tijdens de dialoog neemt Sylvia het initiatief voor bespreking van casus 1 en 2 en Mia voor bespreking van casus 3. Na bespreking van de cases neemt Sylvia het initiatief tot bespreking van het lesontwerp.

Sylvia had, voorafgaand aan de dialoog, nauwelijks een lesidee ('iets met letters'). Het lesontwerp, dat aansluit bij de inhoud van casus 1 en casus 3, bestaat uit een gedetailleerd uitgewerkte didactische aanpak. Ook zijn er lesdoelen geformuleerd die aansluiten bij de inhoud van casus 1 en casus 3.

5.9.3 Rol praktijkkennis mentor bij bespreking cases

De praktijkkennis van de mentor levert verschillende bijdragen aan de casusbespreking (zie Tabel 5.34).

Tabel 5.34 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 5)*

Casus	Bijdrage mentor	Bijdrage student	Interpretatie ^a
1 Twee leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek met woorden met een P. Ze proberen 'playstation' te schrijven. De juf schrijft het woord op.	Mentor relateert niveau leerlingen in video (leren leerlingen) en handelen van leerkracht in video (instructie) aan tekst casus; tussendoel 3.5	Student beschrijft activiteit in video	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls/Is)
	Mentor beschrijft niveau van leerlingen in video m.b.t. geschreven taal en concludeert dat ze tussendoel 3.4 beheersen (leren leerlingen)	Student veronderstelt dat de leerlingen in de groep nog niet kunnen wat de leerlingen in de video doen	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls)
	Mentor geeft informatie over de ontwikkeling van geschreven taal (leerlijn) en het niveau van leerlingen in groep m.b.t. geschreven taal (leren leerlingen); m.n. letterkennis	Student relateert situatie in casus aan eerdere les in de groep en vraagt naar niveau leerlingen in de groep m.b.t. casusinhoud	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La) en het niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls)
	Mentor geeft informatie over gebruik m.b.t. schrijven van namen in de groep (instructie)	idem	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is)
	Mentor geeft informatie over gebruik van leesrichting in groep (instructie) en over ontwikkeling van geschreven taal (leerlijn), m.n. leesrichting	Student vraagt naar werkwijze mentor m.b.t. casusinhoud (leesrichting)	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is) en is in staat de situatie in de video te verbinden aan leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La)
2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor relateert niveau van leerling in video aan tekst casus; tussendoel 4.3 (leren leerlingen)	Student relateert de situatie in de video aan tekst casus	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls)

Tabel 5.34 *Bijdrage van de praktijkkennis van de mentor aan de casusbespreking (koppel 5) (vervolg)*

2 Een leerling in groep 1 heeft een brief aan Sint geschreven. De juf leest de brief voor in de kring.	Mentor geeft uitleg over relatie tussen casusinhoud en leren lezen in groep 3 (leerlijn)	Student geeft een interpretatie van de tekst in de casus; tussendoel 4.3	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La)
	Mentor geeft informatie over de ontwikkeling van geschreven taal; m.n. eigen naam schrijven (leerlijn)	Student koppelt informatie mentor aan situatie in de groep	De mentor is in staat de situatie in de video te verbinden aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud (La)
	Mentor geeft visie op leren van kleuters in het algemeen		De mentor relateert de casusinhoud aan visie op kleuteronderwijs (A)
3 Leerlingen in groep 2 maken een rijmwoordenboek. Ze tekenen en schrijven rijmwoorden (huis—muis). De juf schrijft de woorden op.	Mentor beschrijft en beoordeelt niveau van leerlingen in video m.b.t. rijmen (leren leerlingen) en geeft informatie over de ontwikkeling van rijmen (leerlijn)	Student beoordeelt activiteit in video als leuk	De mentor is in staat de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren (Ls, Is) en aan leerlijn m.b.t. de casusinhoud te verbinden (La)
	Mentor geeft informatie over niveau van leerlingen in groep m.b.t. taalbewustzijn (leren leerlingen) en over werken aan taalbewustzijn (instructie), waarbij ze vaktermen toelicht	Student relateert tekst casus (tussendoel 5.5) aan niveau leerlingen in de groep	De mentor is in staat niveau van leerlingen in groep aan te geven m.b.t. de casusinhoud (Ls) en relateert casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (Is) en aan vaktermen (V)
	Mentor geeft uitleg over relatie tussen taalbewustzijn en dyslexie en geeft informatie over materiaal voor signalering (materiaal)	Student koppelt informatie mentor aan de leerlingen in de groep	De mentor relateert de casusinhoud aan haar (eerdere) onderwijspraktijk (M)

Noot: ^aDe codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leerprocessen van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

Mia is bij alle cases in staat om de situatie in de video vanuit vakdidactisch perspectief adequaat te interpreteren. Zij brengt praktijkkennis in over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid om een interpretatie te geven van het leren van de leerling(en) in de video in samenhang met de instructie door de leerkracht in de video.

Ze is in staat de situatie in alle cases te verbinden aan een leerlijn. Hierbij expliciteert ze haar praktijkkennis over leerlijnen voor geletterdheid.

Mia relateert de inhoud van casus 1 en 3 aan haar onderwijspraktijk, waarbij ze praktijkkennis over instructie en materiaal voor geletterdheid inbrengt. Ook geeft ze uitleg over een aantal vaktermen, waarbij ze praktijkkennis over de vakinhoud van geletterdheid expliciteert.

Ook relateert ze de inhoud van cases 1 en 3 aan het niveau van de leerlingen in haar groep, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.

Tot slot relateert Mia de inhoud van casus 2 aan haar visie op kleuteronderwijs, waarbij ze praktijkkennis inbrengt over onderwijs aan kleuters in het algemeen.

Kortom, bij de casusbespreking expliciteert de mentor praktijkkennis, gerelateerd aan het domein geletterdheid, over: leren van leerlingen, instructie, materialen, vakinhoud, doelen en leerlijnen. Ook brengt de mentor praktijkkennis in over onderwijs aan kleuters in het algemeen. De praktijkkennis levert een bijdrage aan: 1) interpreteren van de situatie in de video vanuit een vakdidactisch perspectief; 2) verbinden van de situatie in de video aan een leerlijn; 3) relateren van de casusinhoud aan het niveau van de leerlingen in de groep; 4) relateren van de casusinhoud aan de eigen onderwijspraktijk en 5) relateren van de casusinhoud aan de eigen visie op kleuteronderwijs.

5.9.4 Rol praktijkkennis mentor bij totstandkoming lesontwerp

Zeven gebeurtenissen zijn bepalend voor de totstandkoming van het lesontwerp (Tabel 5.35).

Eén gebeurtenis heeft betrekking op het lesdoel. Mia stemt in met een voorstel van de student dat aansluit bij de inhoud van casus 3, waarbij ze praktijkkennis over doelen voor geletterdheid inbrengt (*gebeurtenis 1*).

Vijf gebeurtenissen hebben betrekking op de didactische aanpak van de les. Mia geeft adviezen voor instructie (*gebeurtenis 3, 4, 5 en 6*). Ook doet ze een voorstel voor instructie (*gebeurtenis 7*), dat in eerste instantie door Sylvia verkeerd wordt geïnterpreteerd (de letter 'visueel maken' met concreet materiaal in plaats van materiaal voor geletterdheid). Mia's toelichting, waarbij

ze praktijkkennis inbrengt over materiaal en instructie op gebied van geletterdheid, corrigeert deze misinterpretatie door de student.

Eén gebeurtenis, instemming met een voorstel van de student, betreft het materiaal in de les (*gebeurtenis 2*). Ook bij een advies voor instructie (zie *gebeurtenis 4*) brengt Mia praktijkkennis in over materialen voor geletterdheid.

Tabel 5.35 *Kritische gebeurtenissen in dialoog gerelateerd aan lesontwerp (koppel 5)*

Gebeurtenissen			Lesontwerp
			Doelen
1	Mentor gaat akkoord met voorstel student voor lesdoel m.b.t. casus 3: herkennen beginletter (PK-D)	<i>i</i>	i. <i>Bedenken van woorden met beginletter T (beginrijm)</i>
2	Mentor gaat akkoord met voorstel student voor materiaal m.b.t. casus 3: werkblad met beginletter (PK-M)	<i>a</i>	Didactische aanpak
3	Mentor geeft advies voor instructie: kies de letter T, want dat is een duidelijke letter, die past in het thema en het is de beginletter van naam student (PK-Is)	1-4	1. LK schrijft woorden op met beginletter T (bij thema) en vraagt: 'wat valt jullie op?'; LLN wijzen letter T aan, of LK wijst letter aan en spreekt deze uit: /t/
4	Mentor geeft advies voor instructie en materiaal: letter zoeken op flanelbord; letter schrijven op tekenbord; letter uitknippen; woord tekenen en letter erbij stempelen (PK-M, PK-Is)	1 + 3	2. LK geeft opdracht: 'verzin woorden die met de /t/ beginnen'; LLN bedenken woorden met beginletter T
5	Mentor gaat akkoord met voorstel student en geeft advies voor instructie: doe stap voor stap voor hoe je letter schrijft (Is), want leerlingen die er aan toe zijn doen dat na (Ls)	4	3. LK schrijft woorden met letter T op flap 4. LLN tekenen of stempelen letter T
6	Mentor geeft advies voor instructie: spreek klank van letter uit (niet T, maar /t/), want je moet de letter uitspreken zoals hij klinkt om een woord te kunnen lezen (PK-Is)	1	Materiaal a. Werkblad met letter T b. Flap en stift
7	Mentor doet voorstel voor instructie: maak letter 'visueel' door deze op te schrijven op flap (PK-M), want het is belangrijk dat leerlingen de letter horen en zien (PK-Is)	1 + 3 + b	

Noot: De getallen en letters achter de gebeurtenissen verwijzen naar aspecten van het lesontwerp; De codes in de gebeurtenissen verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): PK-V= vakinhoudelijke kennis; PK-A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; PK-Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; PK-D= kennis over doelen voor geletterdheid; PK-Is= kennis over instructie voor geletterdheid; PK-La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; PK-M= kennis over materialen voor geletterdheid; LK = leerkracht; LLN = leerlingen.

Kortom, op basis van haar praktijkkennis over doelen, leren van leerlingen en instructie op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het

algemeen is de mentor in staat voorstellen te doen en adviezen te geven over doelen en instructie, die bijdragen aan de totstandkoming van het lesontwerp. De student had vooraf een weinig concreet lesidee. De inbreng van de mentor resulteert in de uitwerking van de didactische aanpak en de toevoeging van een lesdoel gerelateerd aan casus 3.

5.9.5 Leeropbrengsten student

Percepties student (nagesprek)

Tabel 5.36 geeft een samenvatting van leeropbrengsten van de dialoog volgens studente Sylvia.

Tabel 5.36 *Opbrengsten dialoog volgens student (koppel 5)*

Leeropbrengsten in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
<ul style="list-style-type: none"> - Over leren van leerlingen m.b.t. geletterdheid (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik weet nu wat de leerlingen in deze groep op dit moment kunnen, vergeleken bij de leerlingen in de video (5.1) - Sommige leerlingen in deze groep hebben interesse voor het tekenen van de letter, terwijl anderen daar nog geen interesse voor hebben (5.4) - Jongste kleuters kunnen wel meedoen met instructie, maar niet met letter schrijven op werkblad (5.5) - Leerlingen in deze groep kunnen nog niet allemaal hun naam schrijven (5.7) - Ik weet nu waar de leerlingen in deze groep zich op dit moment bevinden op de leerlijn (5.8)
<ul style="list-style-type: none"> - Over instructie m.b.t. geletterdheid (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Je moet leerlingen de letter laten horen en laten zien (5.3)
<ul style="list-style-type: none"> - Over doelen m.b.t. geletterdheid (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Een boek maken is het doel voor de leerlingen (5.2)
Leeropbrengsten niet direct in relatie tot lesontwerp	Voorbeeld^a:
<ul style="list-style-type: none"> - Over leerlijn m.b.t. geletterdheid (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rijmen begint met fantasiewoorden en dan echte woorden; schrijven begint met letters tekenen, dan letters van naam schrijven en dan beginletter onderscheiden (5.6)
<ul style="list-style-type: none"> - Over leren van leerlingen m.b.t. geletterdheid (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kleuters waarbij je kenmerken van dyslexie kunt herkennen hebben moeite met geletterdheid (5.9)

Noot: ^aDe voorbeelden zijn samenvattingen van de uitingen van de student in het nagesprek. De getallen tussen haakjes verwijzen naar de uitingen van de student in het nagesprek.

Sylvia rapporteert vooral leeropbrengsten die een directe relatie hebben met het lesontwerp. Deze betreffen drie aspecten van de praktijkkennis van haar mentor: leren van de leerlingen in de groep, instructie en doelen op gebied van geletterdheid. Deze leeropbrengsten zijn te relateren aan opmerkingen van de mentor bij de bespreking van de cases en het lesontwerp.

Ook noemt Sylvia leeropbrengsten die niet direct gekoppeld zijn aan het lesontwerp, maar aan de onderwijspraktijk van haar mentor. Deze betreffen leerlijnen en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en zijn te herleiden tot de casusbespreking.

Didactisch handelen student (videoportfolio)

Tabel 5.37 geeft een samenvatting van de leeropbrengsten zoals die blijken uit Sylvia's videoportfolio.

Uit de videofragmenten blijkt, dat de lesuitvoering verschilt van het lesontwerp. De kern van het lesontwerp blijft echter gehandhaafd: woorden met de beginletter T opschrijven en de letter T tonen en uitspreken. In een videofragment is te zien dat leerlingen de letter T mogen 'wegtoveren' uit woorden (met plaatje) op het flanelbord. Hieruit blijkt dat Sylvia twee voorstellen van haar mentor alsnog heeft verwerkt in de lesuitvoering, namelijk: gebruik van woorden die je kunt tekenen en gebruik van het flanelbord (zie *gebeurtenis 4*, Tabel 5.35). De bijdrage van de praktijkkennis van de mentor wordt in dit geval pas zichtbaar in het handelen van de student.

In de schriftelijke verantwoording zijn de doelen uit het lesontwerp vervangen door een doel voor het *alfabetisch principe*; een aspect van geletterdheid dat niet aan de orde kwam in de dialoog, maar door Sylvia (correct) wordt verbonden aan haar les. Een verklaring hiervoor is dat Sylvia voor de verantwoording van haar handelen ook informatie uit andere cases of uit de colleges heeft gebruikt.

In de verantwoording verwijst Sylvia één keer expliciet naar praktijkkennis van haar mentor over leren van leerlingen en doelen op gebied van geletterdheid, die wordt ingebracht bij de bespreking van casus 1. Ook verwijst Sylvia drie keer impliciet naar praktijkkennis van haar mentor, namelijk over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid (niveau leerlingen m.b.t. geschreven taal, bij bespreking casus 1) en over instructie op gebied van geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen (*gebeurtenis 6*: uitspraak van letter; *gebeurtenis 7*: opschrijven van letter).

In de verantwoording vanuit de theorie gebruikt Sylvia een vakterm (foneem-grafeemkoppeling), hoewel deze in de dialoog met haar mentor niet aan de orde is geweest. De vaktermen die haar mentor inbracht in de dialoog

(auditieve analyse en synthese) worden niet gebruikt, maar die spelen dan ook geen rol in de lesuitvoering.

Tabel 5.37 Opbrengsten dialoog blijkens videoportfolio (koppel 5)

Lesuitvoering	Relatie met cases ^a :
<p>Didactisch handelen door student:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LK tovert letter T uit een toverhoed, toont letter en spreekt deze uit: /t/ 2. LK vraagt LLN of de letter /t/ in hun naam voorkomt. LLN wijzen de letter op hun naamkaartje aan 3. LK toont picto's en woorden met beginletter T en vraagt LLN de letter /t/ aan te wijzen en 'weg te toveren' <p>Formulering lesdoelen:</p> <p><i>6.1: Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling</i></p>	<p>Didactisch handelen in video casus 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opschrijven van rijmwoorden, zichtbaar voor leerlingen [3C] <p>Formulering doel in tekst casus 3:</p> <p><i>6.1: Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling</i></p>
Expliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld ^b :
<ul style="list-style-type: none"> - Over doelen en leren van de leerlingen m.b.t. geletterdheid (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - "Mijn mentor gaf aan dat het niveau van de leerlingen sterk verschilt. Sommigen kunnen al woorden lezen en schrijven, terwijl anderen alleen de eerste letter van hun naam herkennen. Daarom past het aanbieden van een enkele letter goed in deze groep"
Impliciete verwijzingen naar praktijkkennis mentor	Voorbeeld ^b :
<ul style="list-style-type: none"> - Over leren van de leerlingen m.b.t. geletterdheid (1) - Over instructie m.b.t. geletterdheid (1) - Over instructie m.b.t. geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - "De meerderheid van de kinderen kan nog niet lezen, maar al wel hun naam herkennen" - "In mijn les heb ik de letter t veel laten zien en de klank laten horen" - "Nadat ik de letter t voor het eerst heb laten zien en de klank heb laten horen, ga ik samen met de kinderen kijken of zij die letter in hun naam hebben. Op deze manier ben ik met letterherkenning bezig, terwijl ik alle kinderen kan bereiken en in hun belevingswereld blijf"

Noot. LK = leerkracht; LLN = leerlingen; ^a De beschrijving verwijst naar de cases in de interventie. De codes tussen haakjes verwijzen naar de checklist (Tabel 5.8); ^bDe voorbeelden zijn letterlijke citaten uit het videoportfolio van de student.

Kortom, de didactische aanpak van de lesuitvoering komt niet helemaal overeen met het lesontwerp. Het didactisch handelen betreft één element uit de cases. In de verantwoording verwijst de student naar praktijkkennis van de mentor over instructie, doelen en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, die werd ingebracht tijdens de bespreking van de cases en het lesontwerp.

5.9.6 Conclusies voor koppel 5

De conclusies voor koppel 5 zijn samengevat in Tabel 5.38.

Kenmerkend voor de dialoog van koppel 5 is de grote inbreng van praktijkkennis in de dialoog. De praktijkkennis die de mentor inbrengt bij de bespreking van de cases en het lesontwerp heeft betrekking op alle categorieën praktijkkennis en is dus te typeren als een rijke kennisbron. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de mentor veel onderwijservaring heeft.

Bij de casusbespreking draagt praktijkkennis van de mentor over instructie en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid bij aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. De mentor relateert de situatie in de video aan haar visie op kleuteronderwijs. Ook levert de praktijkkennis een bijdrage aan de plaatsing van de situatie in de video op een leerlijn. Tot slot draagt praktijkkennis over leren van leerlingen, instructie, materialen en doelen op gebied van geletterdheid bij aan de verbinding van de casusinhoud met de eigen onderwijspraktijk.

De inbreng van praktijkkennis leidt tot de totstandkoming van een lesontwerp voor de groep, waarbij het weinig concrete lesidee van de student wordt bijgesteld en uitgewerkt. Een voorstel en adviezen van de mentor over instructie en materiaal op gebied van geletterdheid dragen bij aan de uitwerking van een didactische aanpak die aansluit bij de inhoud van de cases. Hierbij leidt de inbreng van praktijkkennis door de mentor tot het corrigeren van een misinterpretatie van een instructietechniek door de student. De adviezen van de mentor resulteren ook in de toevoeging van vakdidactisch materiaal aan het lesontwerp. Tot slot resulteert de inbreng van praktijkkennis over doelen op gebied van geletterdheid in de toevoeging van een lesdoel aan het lesontwerp.

Tabel 5.38 *Samenvatting koppel 5*

Kenmerken dialoog	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebruikte cases: casus 1, 2 en 3 • Initiatief voor bespreking cases: mentor (1x), student (2x) • Initiatief voor bespreking lesontwerp: student • Duur dialoog: 28 minuten • Input: weinig concreet lesidee • Output: gedetailleerde didactische aanpak (inhoud casus 1 en 3); lesdoel toegevoegd (inhoud casus 1 en 3) 	
Bijdrage praktijkkennis mentor aan bespreking cases	
• Adequaat interpreteren van situatie in video vanuit vakdidactisch perspectief	Ls, Is
• Verbinden van situatie in video aan een leerlijn m.b.t. de casusinhoud	La
• Relateren van casusinhoud aan eigen onderwijspraktijk	Is, M, V
• Relateren van casusinhoud aan niveau van de leerlingen in de groep	Ls
• Relateren van situatie in video aan eigen visie op kleuteronderwijs	A
Bijdrage praktijkkennis mentor aan totstandkoming lesontwerp	
• Bepalen van lesdoel m.b.t. casusinhoud	D
• Uitwerken didactische aanpak m.b.t. casusinhoud	Is, Ls, M
• Suggesties voor materiaal	M
Leeropbrengsten student	
Volgens student:	
• Leeropbrengsten direct gerelateerd aan lesontwerp	Ls, Is, D
• Leeropbrengsten niet direct gerelateerd aan lesontwerp	Ls, La
Blijkens videoportfolio:	
• Didactisch handelen gerelateerd aan cases (1 kenmerk uit casus 3), niet conform lesontwerp	
• Formulering van lesdoel (gerelateerd aan casus 3 en ander onderdeel vakdidactiek)	
• Didactisch handelen verantwoord met (impliciete) verwijzing naar praktijkkennis	Is, Ls, D, A

Noot: De codes verwijzen naar categorieën praktijkkennis van de mentor (zie Tabel 5.4): V= vakinhoudelijke kennis; A= kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen; Ls= kennis over leren van leerlingen bij geletterdheid; D= kennis over doelen voor geletterdheid; Is= kennis over instructie voor geletterdheid; La= kennis over leerlijnen voor geletterdheid; M= kennis over materialen voor geletterdheid.

De dialoog levert een bijdrage aan het leren van de student.

De student rapporteert leeropbrengsten gerelateerd aan het lesontwerp. Deze betreffen voornamelijk kennis over leren van leerlingen op gebied van geletterdheid, maar ook kennis over doelen en instructie op gebied van geletterdheid. Ook worden leeropbrengsten gerapporteerd die geen directe relatie hebben met het lesontwerp, maar wel betrekking hebben op de didactiek voor geletterdheid (leerlijnen en leren van leerlingen op gebied van geletterdheid). Alle leeropbrengsten zijn te herleiden tot de bespreking van de cases en het lesontwerp.

De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen van de student. In de lesuitvoering van de student zijn kenmerken uit de cases verwerkt. De lesuitvoering is echter geen kopie van de situatie in de cases, vanwege de inbedding in een thema. Opmerkelijk is dat de student voorafgaand aan de dialoog een weinig concreet lesidee had en dat de dialoog vervolgens leidt tot een lesontwerp dat aansluit bij de inhoud van de cases, maar dat de lesuitvoering uiteindelijk niet overeenkomt met het lesontwerp. Weliswaar blijft de kern van het lesontwerp gehandhaafd, maar de student heeft in de lesuitvoering alsnog twee voorstellen van de mentor verwerkt. Hieruit blijkt dat de student na de dialoog in staat is om alsnog vorm te geven aan een andere didactische aanpak. De bijdrage van de praktijkkennis van de mentor wordt in dit geval pas zichtbaar in het handelen. In de verantwoording verwijst de student naar praktijkkennis over leren van leerlingen, instructie en doelen op gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen, die door de mentor werd ingebracht bij de bespreking van het lesontwerp.

5.10 Vergelijking van de koppels

In deze paragraaf worden de resultaten van de vijf koppels vergeleken. Overeenkomsten en verschillen worden besproken om patronen te identificeren en te beschrijven met betrekking tot het proces van interactieve lesvoorbereiding, dat plaatsvindt naar aanleiding van de interventie. Om de bijdrage van de interventie aan het leren van studenten te bepalen, is het van belang eerst in te gaan op het verloop van de dialoog. Daarna volgen de bijdrage van de praktijkkennis van mentoren aan de bespreking van de cases en het lesontwerp en tot slot de leeropbrengsten van de dialoog.

5.10.1 Verloop van de dialoog

Uit vergelijking van de koppels blijkt dat de interventie in alle gevallen leidt tot een dialoog met een zelfde patroon: eerst worden de cases besproken, daarna het lesontwerp. Dit basispatroon sluit aan bij het conceptueel model.

De koppels houden zich aan de uitvoering van de opdracht. Echter, het zwaartepunt van de dialoog ligt niet bij de lesvoorbereidingsstaak. In alle gevallen wordt ruim de tijd genomen om de opdracht breder in te kaderen. In de dialoog (die gemiddeld 27 minuten duurt) wordt namelijk bijna twee keer zoveel tijd besteed aan de bespreking van de cases als aan de bespreking van het lesontwerp (gemiddeld respectievelijk 63% en 37% van de gesprekstijd). Dit geldt ook voor de koppels die aanvullende informatie uit de cases gebruiken. Ervaren

mentoren blijken overigens iets langer stil te staan bij de cases; mogelijk kunnen zij op basis van hun praktijkkennis meer zeggen over de inhoud van de cases dan de andere mentoren. Voor de verdeling van de gesprekstijd maakt dit echter geen verschil. Alle koppels komen na de bespreking van de cases in relatief korte tijd (variërend van 6 tot 10 minuten) tot de concretisering van een lesontwerp.

Er is in alle gevallen sprake van een dialoog waarin zowel mentoren als studenten initiatieven nemen. De aard van deze initiatieven verschilt. Studenten zijn geneigd 'door te klikken' naar de volgende casus, terwijl mentoren gericht blijven op de inhoud van de cases. Juist studenten die al een duidelijk lesidee hadden, zijn meer gericht op het ontwerpen van een les. Zij proberen de dialoog in die richting te sturen en nemen tijdens de casusbespreking initiatieven om het lesontwerp te bespreken. Hun mentoren blijken echter te volharden in de bespreking van de cases. Daardoor blijft er ook in die gevallen sprake van een bredere inkadering van de opdracht.

De veronderstelling die ten grondslag lag aan het ontwerp was dat de cases een brugfunctie hebben voor de lesvoorbereiding. De lesvoorbereidingsopdracht zou ertoe kunnen leiden dat de cases voornamelijk worden besproken met het oog op beslissingen over het lesontwerp. Dit blijkt niet het geval. De inbreng van mentoren leidt ertoe dat een substantieel deel van de dialoog wordt besteed aan bespreking van de cases. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de bijdrage die zij hieraan leveren.

5.10.2 De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de casusbespreking

Vanuit de *learn to notice*-theorie (Van Es & Sherin, 2002, 2008) is de verwachting dat mentoren op grond van hun praktijkkennis in staat zijn de gebeurtenissen in de cases te interpreteren. De resultaten bevestigen dit. De interpretatie door mentoren betreft in alle gevallen:

- duiden van de gebeurtenissen in de cases, waarbij ze het leren van de leerlingen in de video en de instructie door de leraar in de video beschrijven vanuit de didactiek voor geletterdheid;
- verbinden van de situatie in de cases aan een leerlijn op gebied van geletterdheid, waarbij ze uitleggen waar de leerlingen in de video zich bevinden in hun lees- of schrijfontwikkeling en hoe deze ontwikkeling bij kleuters gewoonlijk verloopt;
- relateren van de situatie in de cases aan de situatie in de groep, waarbij ze algemene informatie geven over instructie en materialen voor geletterdheid in hun eigen onderwijspraktijk en beschrijven wat de leerlingen in de groep kunnen (of nog niet) in relatie tot de casusinhoud.

Hieruit blijkt dat de lesvoorbereidingsopdracht leidt tot selectieve aandacht voor de vakdidactische inhoud van de cases (*'selective attention'*, Van Es & Sherin, 2008). Bij de interpretatie gebruiken mentoren hun praktijkkennis gerelateerd aan een bepaald vakgebied (ofwel *'PCK'*, cf. Borko & Putnam, 1996; Van Driel et al., 1998; Grossman, 1990), in het bijzonder kennis over het leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over instructie, materialen en leerlijnen voor geletterdheid. Dit sluit aan bij onderzoek waaruit blijkt dat ervaren leraren bij het bekijken van videobeelden van onderwijssituaties meer aandacht hebben voor didactische kenmerken (Colestock & Sherin, 2009; zie ook Sherin & Han, 2004), terwijl studenten vooral gericht zijn op oppervlakkige kenmerken en algemene beoordelingen van die situatie (Castro et al., 2005). Hoewel niet systematisch is gekeken naar de interpretaties door studenten, lijkt dit laatste ook het geval in deze studie. Studenten beoordelen de activiteiten in de video bijvoorbeeld als 'leuk' of 'te moeilijk' (*"Dit is wel iets voor héle oudste kleuters"*). De praktijkkennis die wordt ingebracht door mentoren nuanceren deze interpretaties. In een geval draagt de praktijkkennis van de mentor bij aan het corrigeren van een misinterpretatie door de student.

Uit andere bijdragen van de mentor blijkt eveneens dat de lesvoorbereidingsopdracht zorgt voor een *'vakdidactische lens'*. Zo noemen mentoren in twee gevallen een mogelijk lesdoel voor de groep dat aansluit bij de casusinhoud. Ook relateren ze in twee gevallen de casusinhoud aan instructie in eerdere lessen van de student, waardoor het handelen van de student alsnog in een vakdidactisch perspectief wordt geplaatst. Het interpreteren van de cases appelleert ook aan het geïntegreerde karakter dat kenmerkend is voor praktijkkennis (cf. Borko & Putnam, 1996; Van Driel & Verloop, 1998). Zo blijken mentoren bij de casusbespreking hun opvattingen over kleuteronderwijs in te brengen. In twee gevallen betogen ze dat het belangrijk is dat leerlingen "er aan toe zijn" een bepaalde vaardigheid op gebied van geletterdheid te leren. Dit betreft ervaren mentoren met een KLOS-opleiding, waarin aansluiting bij de zone van naaste ontwikkeling een belangrijk uitgangspunt vormde. Daarnaast wordt het geïntegreerde karakter van praktijkkennis zichtbaar in twee gevallen waarin mentoren de instructie op gebied van geletterdheid relateren aan een ander vakdidactisch domein (respectievelijk rekenen en tekenen).

Hoewel mentoren de cases voornamelijk vanuit een vakdidactisch perspectief interpreteren, gebruiken zij daarbij nauwelijks vaktermen. Dit is opmerkelijk, omdat ervaren leraren in principe in staat zijn om de specifieke onderwijs-situaties in de cases te verbinden aan meer algemene en/of vakdidactische principes en concepten (cf. *'knowledge based reasoning'*, Van Es & Sherin, 2008). Uit deze studie blijkt echter dat één mentor, met veel onderwijservaring in

groep 3, bij de casusbespreking gebruikmaakt van vaktermen (zoals 'auditieve analyse en synthese'), die studenten kennen uit het instituutscurriculum. Mentoren verbinden de situatie in de cases wel aan begrippen die zij in hun lespraktijk gebruiken (zoals 'hakken en plakken', voor 'auditieve analyse en synthese'). De resultaten uit deze studie suggereren dat het schaarse gebruik van vaktermen in de dialoog studenten niet helpt om specifieke situaties (zoals hun lesuitvoering) te verbinden aan de vaktermen uit het instituutscurriculum. Immers, uit de videoportfolio's blijkt dat twee studenten vaktermen gebruiken in de verantwoording van hun lesuitvoering. In beide gevallen ging het om vaktermen die niet aan de orde zijn geweest in de dialoog.

De praktijkkennis die mentoren inbrengen in het eerste deel van de dialoog draagt bij aan een verrijking van de cases en een bredere didactische inkadering van het lesontwerp. Hierdoor kunnen studenten hun kennis over specifieke, rijk beschreven gebeurtenissen (cf. 'case knowledge', Shulman, 1986) uitbreiden. Juist de combinatie van informatie over de leerlijn, het leren van leerlingen in de casus en in de eigen groep heeft een belangrijke meerwaarde. Een student verwoordt dit als volgt: *"het is een doorgaande lijn: die kleuters uit dat filmpje zaten hier, maar het kan wel dat mijn kleuters hier zitten [...] en dan weet ik ook waar het naartoe gaat"*. Haar mentor had bij de casusbespreking consequent aandacht voor de leerlijn en wat leerlingen in de groep in vergelijking met leerlingen in de casus kunnen. Ook helpt de ingebrachte praktijkkennis studenten om de beginsituatie voor het lesontwerp in kaart te brengen. Een voorbeeld hiervan is dat een mentor bij de bespreking van casus 1 aangeeft dat het gebruik van geschreven taal nog niet aan de orde is in groep 1, maar dat het gebruik van pictogrammen wel goed past bij wat deze leerlingen op dat moment kunnen. Hoewel alle mentoren informatie geven over de situatie in de groep, verschilt de 'rijkdom' van deze informatie. De ondervijervaring van mentoren lijkt hierbij een rol te spelen. Zo merkt een mentor met weinig ervaring op: *"Je zit nog vroeg in het jaar nu hè. Er zijn nog niet zo heel veel letters zeg maar. Het begint net"*, terwijl een mentor met veel ervaring naar aanleiding van dezelfde casus meer details geeft: *"Maar het is heel divers hier in de groep want het éne kind stempelt al helemaal netjes van links naar réchts haar eigen naam, terwijl het andere kind zoiets heeft van: mijn eigen eerste letter? Hoe moet dat dan? Dat heeft daar hélemaal nog geen idee van of interése ook voor"*.

Bovenstaande resultaten leiden tot een verfijning van het conceptueel model. Bij de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases speelt praktijkkennis van mentoren over leren van leerlingen, instructie en leerlijnen een rol. Ook wordt een relatie gelegd met de situatie in de eigen groep, waarbij mentoren praktijkkennis expliciteren over leren van leerlingen, instructie en materiaal. Het

patroon voor de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de casusbespreking is weergegeven in Figuur 5.3. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de bijdrage die praktijkkennis van mentoren levert aan de totstandkoming van een lesontwerp in het tweede deel van de dialoog.

Figuur 5.3 Conceptueel model, uitwerking van de bespreking van de cases

5.10.3 De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de totstandkoming van het lesontwerp

In hoofdstuk 4 werd geconcludeerd dat mentoren in de dialoog een bijdrage leveren aan beslissingen over het lesontwerp. Dat wordt door deze studie bevestigd. In alle gevallen leidt de dialoog immers tot een lesontwerp. Echter, in de dialoog worden niet eenvoudigweg beslissingen genomen om ideeën uit de cases wel of niet uit te voeren. Mentoren formuleren in de dialoog voorstellen en adviezen die bijdragen aan de totstandkoming van een lesontwerp voor de eigen groep. Dit duidt op een proces van besluitvorming over hoe de casusinhoud in een specifieke groep kan worden toegepast.

De voorstellen en adviezen betreffen in alle gevallen drie aspecten van het lesontwerp:

- een lesdoel gerelateerd aan de casusinhoud. Dit betekent dat mentoren bijdragen aan het bepalen van een lesdoel dat aansluit bij de situatie in de groep op dat moment. Deze bijdrage is essentieel, omdat studenten dit vaak lastig vinden: in drie van de vijf gevallen hadden zij voorafgaand aan de dialoog nog geen idee over een lesdoel;

- materiaal dat aansluit bij de casusinhoud (zoals pictogrammen en lettermateriaal). Mentoren noemen zowel materialen die aan bod komen in de cases als die op school aanwezig zijn. Dit attendeert studenten op materialen voor het stimuleren van geletterdheid. Dit is van belang, omdat studenten niet bewust relaties leggen tussen materialen en vakdidactiek (zie §3.10.4);
- instructie die aansluit bij de casusinhoud. Mentoren dragen bij aan de uitwerking van instructie die geschikt is voor een bepaalde groep op een bepaald moment. Dit is belangrijk, omdat studenten dit vaak niet weten: in alle gevallen werd de didactische aanpak van het oorspronkelijke lesidee bijgesteld of nader uitgewerkt.

Deze inbreng van mentoren leidt tot een lesontwerp met een gedetailleerde didactische aanpak, lesdoelen en materiaal, aansluitend bij de casusinhoud. In alle gevallen is daarbij sprake van een bijstelling van het oorspronkelijke lesidee van de student.

Mentoren baseren hun voorstellen en adviezen op verschillende aspecten van hun praktijkkennis, namelijk kennis over het leren van leerlingen op gebied van geletterdheid en over instructie en doelen voor geletterdheid. Op basis hiervan geven zij aan welke elementen uit de cases kunnen worden verwerkt in een lesontwerp. Zo adviseren mentoren met groep 1-leerlingen om geen geschreven taal te gebruiken, omdat dat nog te moeilijk is voor die leerlingen op dat moment. Maar mentoren met groep 2-leerlingen adviseren juist om wél geschreven taal te gebruiken, omdat deze leerlingen in staat zijn om de relatie tussen klank en letter te ontdekken. Studenten hebben vanwege hun beperkte ervaring nog weinig kennis over hun specifieke groep. De inbreng van deze contextspecifieke kennis door mentoren helpt hen dus om de informatie uit de cases te vertalen naar een lesontwerp voor de eigen groep.

Overigens wordt bij de bespreking van het lesontwerp ook het geïntegreerde karakter van praktijkkennis zichtbaar. Vier van de vijf mentoren baseren hun voorstellen en adviezen voor instructie namelijk ook op hun kennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen (zoals werken met subgroepen en gebruik van 'aanschouwelijk materiaal'). Kennelijk speelt bij de totstandkoming van het lesontwerp niet alleen domeinspecifieke kennis over geletterdheid een rol, maar ook algemeen pedagogisch-didactische kennis in relatie tot kleuters.

Bij alle koppels is het lesontwerp een bijstelling of nadere uitwerking van het oorspronkelijke lesidee van de student, ook als dit een gedetailleerd lesidee betrof. De rol van mentoren hierbij verschilt. Deze kan aanvullend zijn. Zo worden in één geval aan een gedetailleerd lesidee handelingsalternatieven

toegevoegd, die zijn gebaseerd op praktijkkennis van de mentor over hoe de leerlingen op de instructie zullen reageren. De rol van mentoren kan ook meer sturend zijn. Hiervan is sprake als een voorstel of advies van de mentor een wijziging betreft, zoals het toevoegen van opdrachten voor zowel jongste als oudste kleuters (koppel 1), het weglaten van geschreven taal voor groep 1 (koppel 2) of juist het toevoegen van geschreven taal voor groep 2 (koppel 3). Deze wijzigingen zijn van wezenlijk belang omdat ze resulteren in een lesontwerp waarin de casusinhoud aansluit bij de mogelijkheden van de groep. Een fragment uit de dialoog van koppel 5 geeft een voorbeeld van een advies van de mentor dat leidt tot bijstelling van de instructie:

Koppel 5, gebeurtenis 6

M: en jij zegt woorden opnoemen met de letter t, maar je kunt het dus ook visueel maken
S: ja, daarvoor neem ik ook een toverhoed mee en een toverstaf mee dat is nog eh
M: nee, maar ik bedoel dat je het wóord visueel maakt zodat ze het niet alleen hóren maar ook kunnen zien. Dan zou je inderdaad daar [*wijst in klas*] een groot vel papier kunnen ophangen met de letter t in het midden of bovenaan, en dan alle woorden opschrijven, en dan komt telkens die t komt als eerste letter. En dan kun je ook met een ander kind, die mag dan even de eerste letter onderstrepen van "daar zie ik de t en daar zie ik de t". Dat je dat dan ook een keer op die manier kunt laten zien. Je kunt het dus niet alleen hóren maar je kunt het ook zien dat het dezelfde letter is.

De student interpreteert 'visueel maken' als het gebruik van concreet materiaal, waarna de mentor uitlegt dat het vanuit de casusinhoud gaat om het verduidelijken van de relatie tussen klank en letter. Dit voorbeeld laat zien dat de praktijkkennis van de mentor een meerwaarde heeft: zonder de dialoog zou in het lesontwerp minder aandacht zijn geweest voor deze casusinhoud. Een ander voorbeeld betreft het lesontwerp van koppel 4. In dit geval leidt de inbreng van de mentor tot een ingrijpende wijziging van het lesdoel en de didactische aanpak van het (gedetailleerde) lesidee van de student. Daardoor sluit het lesontwerp meer aan bij de casusinhoud. Blijkbaar is de mentor in staat om, na bestudering van de cases, te beoordelen of een lesidee aansluit bij de casusinhoud. Dit is van belang omdat deze student zonder de dialoog geen vernieuwende ideeën uit de cases had toegepast in de groep.

In alle lesontwerpen worden elementen uit de cases verwerkt. Er is echter geen sprake van het kopiëren van de praktijkvoorbeelden. De bespreking van het lesontwerp leidt namelijk tot aanpassing van de casusinhoud aan de situatie in de groep. Dit is essentieel, omdat de situatie in de praktijkvoorbeelden verschilt van de situatie in de groep. De ideeën uit de cases kunnen dus niet klakkeloos worden nagevolgd. Om deze te kunnen aanpassen aan de situatie in de groep, is een betere doordenking nodig: welke elementen van de cases passen bij deze groep? Hoe kunnen die hier worden uitgevoerd? De voorstellen

en adviezen van mentoren leveren hieraan een bijdrage. Deze rol van de mentor sluit aan bij het tertiair gebruik van cases (cf. 'tertiary case use', Wallace, 2001), waarbij de praktijkervaring en het perspectief van de gebruiker (hier: de mentor) belangrijker is dan de inhoud van de cases.

De praktijkkennis die mentoren inbrengen in het tweede deel van de dialoog levert dus een wezenlijke bijdrage aan de totstandkoming van het lesontwerp. Hierdoor worden studenten aangezet tot het uitvoeren van ideeën uit de cases. Zonder de dialoog met hun mentor waren zij daar niet toe in staat geweest. Het patroon voor de bijdrage van de praktijkkennis van mentoren aan de totstandkoming van het lesontwerp is weergegeven in Figuur 5.4. Dit betreft een verfijning van het conceptueel model. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de leeropbrengsten van de dialoog, bestaande uit een casusbespreking en een bespreking van het lesontwerp, voor de student.

Figuur 5.4 Conceptueel model, uitwerking van de bespreking van het lesontwerp

5.10.4 Leeropbrengsten van de dialoog voor de student

Alle studenten rapporteren leeropbrengsten die betrekking hebben op instructie en doelen van het lesontwerp in relatie tot het leren van de leerlingen in de groep. Deze leeropbrengsten zijn te herleiden tot de bespreking van het lesontwerp. Dit is een bevestiging van de eerdere bevinding dat bespreking van het lesontwerp studenten inzicht geeft in mogelijke lesdoelen en instructie voor de eigen groep (zie §5.10.3). In alle gevallen rapporteren studenten ook leeropbrengsten met betrekking tot de vakdidactiek voor geletterdheid die

geen directe relatie hebben met het lesontwerp. Deze leeropbrengsten betreffen diverse aspecten van de vakdidactiek en zijn te herleiden tot de bespreking van de cases. Studenten relateren hun leeropbrengsten aan eerder gegeven lessen of aan de onderwijspraktijk van hun mentor. Dit bevestigt de constatering dat de casusbespreking bijdraagt aan een bredere oriëntatie op de vakdidactiek en studenten meer inzicht geeft in de verschijningsvormen hiervan in de onderwijspraktijk (zie §5.10.2). Zoals een student het verwoordt: *“Eigenlijk dacht ik van de dingen die ze vertelde dat wist ik al wel, maar nu weet ik: o ja dat heeft met beginnende geletterdheid te maken! Zoals de naamkaartjes en de woorden bij de thematafel. Je weet het op zich wel, onbewust, maar dat je nu even benoemt waar het voor is”*. De cases over vakdidactiek zorgen voor een vakdidactische 'lens', waarmee naar de onderwijspraktijk in de basisschool wordt gekeken. Hoewel mentoren in de dialoog ook praktijkkennis inbrengen over onderwijs aan kleuters in het algemeen, rapporteren studenten geen leeropbrengsten op dit gebied.

Alle studenten demonstreren beredeneerd didactisch handelen op gebied van geletterdheid.

In de lesuitvoering zijn ideeën uit verschillende cases gecombineerd (het gebruik van pictogrammen of geschreven taal in combinatie met rijmen) en vormgegeven vanuit een thema ('toveren'). Dit betreft ideeën die zichtbaar zijn in de videofragmenten of worden genoemd in de tekst van de cases. Het aantal ideeën dat in een lesuitvoering wordt verwerkt, verschilt. Dit komt overeen met eerdere bevindingen (zie hoofdstuk 3 en 4). Of ideeën uit de cases worden verwerkt in de lesuitvoering hangt samen met de specifieke context. Zo wordt in lessen voor jongste kleuters geen geschreven taal gebruikt (maar bijvoorbeeld wel pictogrammen), terwijl dit wel gebeurt in lessen voor oudste kleuters. In lessen voor jongste kleuters wordt gewerkt aan eindrijm, maar in lessen voor oudste kleuters aan beginrijm (wat vanuit de leerlijn gezien lastiger is). Deze keuzes zijn te herleiden tot de casusbespreking. De interpretatie van de cases door mentoren zorgt er blijkbaar voor dat er keuzes worden gemaakt die aansluiten bij de mogelijkheden van de eigen groep. Zonder de inbreng van mentoren was dit voor studenten waarschijnlijk een lastige opgave geweest.

Alle studenten verwijzen in de verantwoording van hun handelen naar praktijkkennis van hun mentor. Dit betreft kennis over leren van leerlingen, doelen en instructie op gebied van geletterdheid. Studenten gebruiken praktijkkennis van mentoren om de gemaakte keuzes voor doelen en instructie te verantwoorden vanuit wat de leerlingen in de groep kunnen (of juist niet) op gebied van geletterdheid. Deze vakdidactische oriëntatie op hun handelen sluit aan bij de doelstelling van de opdracht. Hoewel de gerapporteerde leeropbrengsten van studenten geen betrekking hebben op onderwijs aan

kleuters in het algemeen, wordt in twee gevallen door studenten wel verwezen naar deze categorie praktijkkennis van de mentor in de verantwoording van hun handelen. In beide gevallen betreft dit een visie op kleuteronderwijs die door een mentor met veel onderwijservaring wordt verwoord bij de casusbespreking (zie §5.4.2). Een student verwijst hier expliciet naar: *"Mijn mentor vertelde dat de kinderen het leuk vinden om met letters bezig te zijn, maar dat dit in de kleuterklas niet geforceerd moet worden. Ze moeten spelenderwijs hiermee in aanraking komen"*.

Bovenstaande resultaten leiden tot verfijning van het conceptueel model. Het patroon voor de leeropbrengsten van de dialoog is weergegeven in het bijgestelde conceptueel model (zie Figuur 5.5).

5.11 Conclusie

Het doel van deze studie was om meer inzicht te verkrijgen in het proces van interactieve lesvoorbereiding, dat plaatsvindt naar aanleiding van een interventie met rich media-cases, en de opbrengsten hiervan voor het leren van studenten. De studie was opgezet als meervoudige gevalsstudie, waarbij vijf koppels (mentor en student) betrokken waren. Twee veronderstellingen lagen ten grondslag aan deze studie:

1. Praktijkkennis van mentoren speelt een sleutelrol bij de transformatie van informatie uit de rich media-cases naar de specifieke lespraktijk van de student;
2. De dialoog tussen mentor en student levert een bijdrage aan het leren van de student, dat wil zeggen aan de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek waarbij de student een relatie legt met praktijkkennis van de mentor (beredeneerd didactisch handelen).

De uitkomsten ondersteunen beide veronderstellingen. Een nadere toelichting wordt gegeven aan de hand van het conceptueel model, dat de basis vormde van deze studie.

Interactieve lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases

De studie heeft geleid tot een verfijnd conceptueel kader voor het proces van interactieve lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases en het leren van studenten (zie Figuur 5.5). Wat betreft de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de dialoog en aan het leren van studenten kan een aantal conclusies worden geformuleerd.

Figuur 5.5 Conceptueel model voor de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het proces van interactieve lesvoorbereiding en het leren van de student

De interventie leidt, zoals verwacht, tot een dialoog waarin student en mentor gezamenlijk de rich media-cases bespreken en een lesontwerp maken. De dialoog kent een duidelijke tweedeling: de bespreking van de cases gaat vooraf aan de bespreking van het lesontwerp. Gezien de lesvoorbereidingsopdracht was de verwachting, dat de meeste aandacht in de dialoog zou uitgaan naar het bespreken van een lesontwerp. Dit blijkt niet het geval. Aan het bespreken van de cases wordt twee keer zoveel tijd besteed. Mentoren blijven hierop gericht, ook als studenten aansturen op de lesvoorbereidingsstaak. Bij de casusbespreking gaat het niet alleen om de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases, zoals werd verondersteld. Mentoren leggen ook een verbinding met de situatie in de groep. De praktijkkennis die zij daarbij inbrengen, draagt bij aan het bepalen van de beginsituatie van de leerlingen met betrekking tot de casusinhoud; dit vormt het startpunt voor het lesontwerp. Bovendien draagt deze bij aan een verrijking van de cases en aan een bredere didactische inkadering van het lesontwerp. Door deze inbreng van mentoren wordt het curriculumpotentieel van de interventie meer benut dan verwacht.

Mentoren leveren een bijdrage aan de totstandkoming van het lesontwerp. Op grond van eerdere studies (hoofdstuk 3 en 4) was de verwachting, dat de inbreng van mentoren zou bestaan uit beslissingen om ideeën uit de cases wel of niet uit te voeren. Er blijkt echter sprake van een proces van besluitvorming, waarin mentoren voorstellen doen en adviezen geven over hoe ideeën uit de cases kunnen worden toegepast in hun groep. Mentoren baseren zich daarbij op hun praktijkkennis over instructie, doelen en het leren van leerlingen in de

groep. Die voorstellen en adviezen resulteren in een lesontwerp met een gedetailleerde didactische aanpak, lesdoelen en materiaal. De inbreng van mentoren leidt tot wijzigingen en aanvullingen van het oorspronkelijke lesidee van studenten. Dat betekent dat studenten zonder de dialoog met hun mentor niet in staat waren geweest om een les te ontwerpen waarin de casusinhoud was afgestemd op de mogelijkheden van hun groep.

De verwachting was dat de dialoog een bijdrage levert aan het leren van de student. Dat is ook het geval. Studenten geven aan dat zij meer inzicht hebben gekregen in de beginsituatie van de leerlingen (wat kunnen de leerlingen in deze groep op dit moment?) en de mogelijke doelen en didactische aanpak van het lesontwerp. De praktijkkennis die mentoren inbrengen voorziet dus in contextspecifieke informatie die nodig is voor het ontwerpen van een les voor een specifieke groep. Dit heeft een meerwaarde omdat studenten vanwege hun beperkte praktijkervaring nog weinig kennis hebben over de specifieke situatie in hun groep. Een aanvullende conclusie is, dat de dialoog leeropbrengsten oplevert die verder reiken dan het specifieke lesontwerp. Immers, studenten geven aan dat zij een beter beeld hebben gekregen van de verschijningsvormen van de vakdidactiek in de praktische onderwijscontext in de basisschool. Deze leeropbrengsten waren niet opgenomen in het conceptueel model en kunnen dus worden beschouwd als extra opbrengsten van de dialoog. Met andere woorden, het uitgevoerde curriculum heeft een rijkere leeromgeving gecreëerd dan in het formele curriculum werd beoogd.

De dialoog leidt tot beredeneerd didactisch handelen: studenten passen de vakdidactiek uit de cases toe en verwijzen in de verantwoording van hun handelen naar praktijkkennis van mentoren, met name over doelen, instructie en leren van leerlingen op gebied van de vakdidactiek. De interventie draagt dus bij aan het beoogde doel. Dit is een bevestiging van de conclusies uit hoofdstuk 3 en 4. Echter, ook uit de studie in dit hoofdstuk blijkt dat niet alle ideeën uit de cases worden verwerkt in de lesuitvoering. Het didactisch handelen van studenten sluit wel aan bij de casusinhoud, maar is geen kopie van de praktijkvoorbeelden in de cases. Dat is een positief resultaat omdat studenten normaalgesproken geneigd zijn om praktijkvoorbeelden uit rich media-cases te kopiëren in hun eigen lespraktijk (cf. Van den Berg et al., 2004). De dialoog heeft dus niet alleen geleid tot een selectie van de vernieuwende ideeën uit de cases, maar heeft studenten ook geholpen om de informatie uit de cases te vertalen naar hun specifieke lespraktijk. Dit kan worden verklaard uit het proces dat plaatsvindt in de dialoog. Bij de casusbespreking duiden mentoren op basis van hun praktijkkennis de situatie in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief en verbinden deze aan de situatie in de eigen

groep. Daardoor vindt een oriëntatie op de casusinhoud plaats en wordt duidelijk welke elementen uit de cases aansluiten (of juist niet) bij de specifieke situatie in de groep. Bij de bespreking van het lesontwerp leiden hun voorstellen en adviezen vervolgens tot keuzes voor doelen, didactische aanpak en materialen die aansluiten bij de specifieke context. Op deze manier medieert de dialoog de relatie tussen de inhoud van de cases (interventie) en het beredeneerd didactisch handelen in een specifieke context (leren van studenten). Dit mediëren is noodzakelijk, omdat studenten zonder de dialoog met hun mentor niet in staat zijn om de praktijkvoorbeelden in de cases aan te passen op de specifieke situatie in hun groep. De interventie vormt de aanzet tot een proces van interactieve lesvoorbereiding waarin de informatie uit de cases worden vertaald naar de concrete lespraktijk van de student.

De uitkomsten van deze studie sluiten aan bij de *learn to notice*-theorie (Van Es & Sherin, 2002, 2008). Immers, mentoren zijn in staat om in de cases significante gebeurtenissen te identificeren ('*selective attention*') en hierover op basis van hun praktijkkennis te redeneren ('*knowledge based reasoning*'). Zij expliciteren hierbij voornamelijk vakdidactische aspecten van hun praktijkkennis (ofwel 'PCK', cf. Borko & Putnam, 1996; Van Driel et al., 1998; Grossman, 1990). Dat betekent dat de lesvoorbereidingsopdracht mentoren voorziet van een 'vakdidactische lens' voor de interpretatie van de situaties in de cases.

Op grond van de *learn to notice*-theorie was de verwachting dat mentoren de gebeurtenissen in de cases verbinden aan meer algemene pedagogische en/of (vak)didactische principes en concepten. Dat blijkt niet het geval. Mentoren gebruiken in de dialoog nauwelijks vaktermen (op gebied van geletterdheid). Zij verbinden de situaties in de cases wel aan een (abstracte) leerlijn, maar gebruiken hierbij voornamelijk begrippen uit hun lespraktijk. Dit maakt het voor studenten lastig om de situatie in de cases en in hun eigen lespraktijk te verbinden aan de concepten uit het instituutscurriculum. Dat mentoren bij het redeneren over de situatie in de cases ook een relatie leggen met hun eigen onderwijspraktijk valt te beschouwen als een aanvulling op de *learn to notice*-theorie. Het gaat in de dialoog niet alleen om de vragen: '*Can I understand what is happening here?*' en '*What is this a case of?*' (cf. Van Es & Sherin, 2002), maar ook om de vragen: '*Can I relate what's happening here to my own practice?*' en '*How can I put this into practice?*'. Deze vragen zijn essentieel om de praktijkvoorbeelden te vertalen naar een specifieke context.

De uitkomsten van deze studie sluiten ook aan bij theoretische inzichten op gebied van praktijkkennis. Bij de bespreking van de cases vormt de praktijkkennis van mentoren een referentiekader voor de waarneming en interpretatie

van de onderwijssituatie in de cases (cf. '*reflection-on-action*', Schön, 1983, 1987). Bij de uitwerking van het lesontwerp gebruiken mentoren praktijkkennis over verschillende aspecten van de onderwijssituatie in de eigen groep, zoals de te behalen doelen, het leren van de leerlingen en instructietechnieken (cf. Meijer et al., 2001). Mentoren zijn gewoonlijk niet in staat of bereid om hun praktijkkennis te expliciteren (cf. Meijer et al., 2000; Zanting, 2001). Echter, de interventie leidt er toe dat zij dit wel doen, waardoor deze toegankelijk wordt voor studenten. Dit heeft een meerwaarde, omdat het contextspecifieke karakter van deze praktijkkennis studenten helpt bij de interpretatie van de praktijkvoorbeelden uit de cases en de vertaling hiervan naar hun lespraktijk.

Tot slot kunnen de uitkomsten van deze studie worden gerelateerd aan theorie over het gebruik van cases in de lerarenopleiding. Het ontwerp was gebaseerd op de veronderstelling dat exemplarische cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek een brugfunctie hebben voor de lesvoorbereiding. Dit sluit aan bij het secundair gebruik van cases (cf. '*secondary use*', Wallace, 2001), waarbij de inhoud van de cases meer autoriteit heeft dan de praktijkervaring van de gebruiker van de cases. Op grond van de resultaten in deze studie moet deze veronderstelling worden bijgesteld. Het gaat er immers om dat de praktijkvoorbeelden uit de cases niet rechtstreeks worden gekopieerd, maar dat de casusinhoud wordt aangepast aan een specifieke context. Dit vraagt om het doordenken van de casusinhoud. Mentoren leveren hieraan een belangrijke bijdrage op basis van hun praktijkkennis. De interventie sluit dus aan bij het tertiair gebruik van cases (cf. '*tertiary case use*', Wallace, 2001), waarbij de praktijkervaring en het perspectief van mentoren belangrijker is dan de inhoud van de cases.

HOOFDSTUK 6

Discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt teruggeblikt op het onderzoek. Eerst worden de probleemstelling en de aanpak van het onderzoek gerecapituleerd (§6.1). Daarna volgt een samenvatting en discussie van de bevindingen (§6.2). Dit resulteert in de beantwoording van de centrale vraagstelling (§6.3). Tot slot vindt discussie plaats van enkele methodologische aspecten van het onderzoek (§6.4) en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en voor de opleidingspraktijk (§6.5).

6.1 RECAPITULATIE VAN DE PROBLEEMSTELLING EN DE AANPAK VAN HET ONDERZOEK

6.1.1 Achtergrond en context van het onderzoek

De context van het onderzoek is de lerarenopleiding primair onderwijs (pabo), in het bijzonder Opleiden in de School (OidS). Aanstaaende leraren ervaren van oudsher een kloof tussen de pedagogische en (vak)didactische inzichten uit het instituutscurriculum en de bestaande onderwijspraktijk in de stagescholen. De afgelopen decennia is door lerarenopleidingen gezocht naar intensievere vormen van samenwerking tussen opleidingsinstituut en scholen, met het doel de 'theoriecomponent' en de 'praktijkcomponent' in het leerproces van studenten beter op elkaar af te stemmen. OidS komt voort uit deze ontwikkeling. Dit opleidingsconcept is gebaseerd op de rationale dat opleiden van leraren gebaat is bij een uitgebreide, intensief begeleide stage die sterk verbonden is met het instituutscurriculum (cf. Darling-Hammond, 2006). Van studenten wordt verwacht dat zij in de stage niet simpelweg professioneel gedrag van ervaren leraren kopiëren, maar dat zij hun handelen baseren op een kennisbasis, die zowel theoretische kennis uit het instituutscurriculum als ervaringskennis uit de praktijk omvat. Dit onderzoek komt voort uit de vraag hoe dit leerproces in een opleidingscurriculum kan worden gefaciliteerd.

Vanuit de lerarenopleiding is het wenselijk dat studenten leren om de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum beredeneerd toe te passen

in hun lespraktijk. Voor studenten blijkt dit echter problematisch, vooral als de inzichten uit het instituutscurriculum vernieuwend zijn ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk in de basisscholen. Exemplarische rich media-cases kunnen hiervoor een oplossing bieden, omdat studenten zich hiermee een beeld kunnen vormen van de mogelijke praktijk (cf. Barnett-Clarke, 2001).

Uit onderzoek blijkt dat de inzet van rich media-cases veelbelovend is voor een betere aansluiting tussen het instituutscurriculum en de onderwijspraktijk. Echter, het is nog onduidelijk hoe rich media-cases effectief kunnen worden ingezet om studenten te ondersteunen bij de beredeneerde toepassing van vernieuwende inzichten uit het instituutscurriculum.

In het OidS-traject van Hogeschool Edith Stein (pabo) is een aantal initiatieven genomen waarbij rich media-cases werden ingezet om de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek te bewerkstelligen. Het bestuderen van cases met praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek voorzag studenten van lesideeën, maar leidde er niet toe dat zij deze uitvoerden in hun lespraktijk. Daarom werd besloten om mentoren in de opleidingsscholen te informeren over de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum, zodat zij studenten beter konden begeleiden bij de praktische toepassing. De informatie-bijeenkomsten werden gewaardeerd, maar resulteerden niet in overleg tussen student en mentor over de toepassing van vernieuwende vakdidactiek. Om die communicatie te bevorderen, werden de cases beschikbaar gesteld aan de basisscholen. Het gewenste effect bleef echter uit: mentoren namen geen initiatief om de cases te bekijken. Deze ervaringen gaven aanleiding tot het ontwerpen van een meer sturende interventie, waarbij rich media-cases worden ingezet om een dialoog te entameren tussen student en mentor. De verwachting was dat een dialoog over de inhoud van de cases studenten zou helpen om de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum toe te passen in hun lespraktijk.

6.1.2 Doel en vraagstelling van het onderzoek

Het onderzoek bestond uit het systematisch ontwerpen en evalueren van een interventie die bijdraagt aan het leren van studenten in het OidS-traject. Dit ontwerponderzoek had een praktische en een theoretische doelstelling, namelijk:

- het ontwerpen en evalueren van een interventie, waarin rich media-cases worden gebruikt om studenten te ondersteunen bij het uitvoeren van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum in de complexiteit van de beroepspraktijk;
- het verwerven van kennis over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding, in het bijzonder voor het verbinden van theorie en praktijk.

De centrale vraagstelling voor het onderzoek was:

Hoe kunnen rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding worden ingezet voor de verbinding van theorie en praktijk?

Uit deze vraagstelling werden twee onderzoeksvragen afgeleid:

1. *Hoe kan het gebruik van rich media-cases bijdragen aan een leerproces van aanstaande leraren gericht op de (beredeneerde) toepassing van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum die vernieuwend zijn ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk?*
2. *Wat is de praktische bruikbaarheid en de effectiviteit van een interventie waarin rich media-cases worden gebruikt voor een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student?*

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd de interventie geëvalueerd aan de hand van de volgende deelvragen:

- 2.1 Hoe beoordelen de gebruikers de praktische bruikbaarheid van de interventie?
- 2.2 In hoeverre draagt de interventie bij aan de (beredeneerde) toepassing van vernieuwende vakdidactiek door de student?

Uitgangspunt voor het ontwerp was de 'brugfunctie' van rich media-cases voor de toepassing van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum. De kern van het ontwerp is het gebruik van rich media-cases voor het entameren van een dialoog tussen mentor en student over vakdidactiek. Gedurende het onderzoek ontstond meer aandacht voor de rol van de mentor in de dialoog. Uit de onderzoeksresultaten bleek namelijk dat praktijkkennis van mentoren bepalend is voor beslissingen over de toepassing van de ideeën uit de cases door de student. Dit vormde de aanleiding voor een verdiepende studie naar de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de toepassing van de casusinhoud door studenten. De onderzoeksvraag voor deze studie was:

3. *Welke bijdrage levert de door de interventie geëntameerde dialoog tussen mentor en student aan het leren van de student?*

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werden de volgende deelvragen geformuleerd:

- 3.1 Hoe verloopt de dialoog die door de interventie wordt geëntameerd?
- 3.2 Welke rol speelt de praktijkkennis van de mentor in de dialoog bij de bespreking van de inhoud van de rich media-cases en bij de totstandkoming van een lesontwerp?
- 3.3 Wat zijn de opbrengsten van de dialoog voor het leren van de student?

3.4 Welke relatie is er tussen het beredeneerd didactisch handelen van studenten en de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog?

6.1.3 Aanpak van het onderzoek

Het onderzoek is opgezet als ontwerponderzoek. Deze keuze resulteerde in drie studies, die betrekking hebben op drie opeenvolgende cycli van ontwerp, implementatie, evaluatie en revisie. Aansluitend werd een verdiepende studie uitgevoerd om meer inzicht te verkrijgen in de werking van de interventie. In de studies werden verschillende databronnen en methoden gebruikt: indirecte observatie, documenten, interviews en vragenlijsten. De data werden veelal op kwalitatieve wijze geanalyseerd. Tabel 6.1 geeft een overzicht van de onderzoeksfases en de studies in het kader van dit proefschrift.

Tabel 6.1 Overzicht van onderzoeksfases en studies in dit proefschrift

fase I	fase II			fase III
Ontwerp	Micro-evaluatie	1e try-out	2e try-out	Verdiepende studie
Ontwerp-criteria afgeleid uit context en literatuur	<u>Studie 1:</u> Levensvatbaarheid (incl. leeropbrengsten)	<u>Studie 2:</u> Praktische bruikbaarheid + leeropbrengsten	<u>Studie 3:</u> Praktische bruikbaarheid	<u>Studie 4:</u> Relatie dialoog-leeropbrengsten

	VILMS 1.0 <u>Deelnemers:</u> 6 studenten/ mentoren 3 scholen <u>Databronnen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Interview mentor • Interview student • Video dialoog • Video lesuitvoering • Video lesnabespreking 	VILMS 2.0 <u>Deelnemers:</u> 21 studenten/ mentoren 9 scholen <u>Databronnen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vragenlijst mentor • Vragenlijst student • Videoportfolio student 	VILMS 2.1 <u>Deelnemers:</u> 36 studenten/ mentoren 13 scholen <u>Databronnen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vragenlijst mentor • Vragenlijst student 	VILMS 2.1 <u>Deelnemers:</u> 5 studenten/ mentoren 3 scholen <u>Databronnen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Interview student (voor- en nagesprek) • Video dialoog • Videoportfolio student

De eerste fase van het onderzoek betrof de totstandkoming van het ontwerp van VILMS; een anagram voor de inzet Video (uit rich media-cases voor een Interactieve Lesvoorbereiding door Mentor en Student). Uit de praktische onderwijscontext en literatuur over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding werden ontwerpcriteria afgeleid, die de basis vormden voor een eerste ontwerp (VILMS 1.0).

De tweede onderzoeksfase bestond uit de iteratieve evaluatie van de toepassing van de interventie in de begeleidingspraktijk. Drie evaluatiestudies werden uitgevoerd in drie opeenvolgende studie jaren van het OidS-traject.

De eerste studie bestond uit een micro-evaluatie met zes studenten en hun mentoren van drie opleidingsscholen. Om de levensvatbaarheid van het ontwerp te bepalen werd door (indirecte) observatie nagegaan of de interventie (VILMS 1.0) leidt tot de bespreking van vernieuwende vakdidactiek en bijdraagt aan het beoogde doel, namelijk toepassing door studenten in hun lespraktijk. Een typologie van verschijningsvormen van het curriculum (Van den Akker, 2003) vormde hiervoor het analysekader. Ook werd aan de hand van interviews de gebruikerswaardering bepaald.

In de tweede studie werd de bijgestelde interventie (VILMS 2.0) geëvalueerd in een try-out met een nieuwe groep van 21 studenten en hun mentoren van 9 opleidingsscholen. De praktische bruikbaarheid werd bepaald met vragenlijsten, waarbij de '*practicality ethic*' van Doyle en Ponder (1977-1978) diende als conceptueel kader. Voor een indicatie van de leeropbrengsten werden videoportfolio's, waarin studenten hun lesuitvoering tonen en verantwoorden, geanalyseerd.

De derde studie betrof een try-out van de (opnieuw) bijgestelde interventie (VILMS 2.1) door een nieuwe groep van 36 studenten en hun mentoren van 13 opleidingsscholen. Ook in deze studie werd met behulp van vragenlijsten de praktische bruikbaarheid bepaald.

In de laatste onderzoeksfase werd een verdiepende studie uitgevoerd, waarin de relatie tussen de dialoog en de leeropbrengsten voor de student nader werd onderzocht. Deze vierde studie was verbonden aan de uitvoering van VILMS 2.1. Een conceptueel model, op basis van empirische gegevens uit de voorgaande studies en de '*learn to notice*-theorie (Van Es & Sherin, 2002, 2008), vormde het kader voor een meervoudige gevalsstudie. Van vijf koppels van drie opleidingsscholen werd in kaart gebracht welke bijdrage de praktijkkennis van de mentor levert aan de bespreking van de cases en de totstandkoming van het lesontwerp in de dialoog en wat de opbrengsten hiervan zijn voor het leren van de student. De dataset per koppel bestond uit een videoportfolio en transcripten van de dialoog en het voor- en nagesprek met de student. Voor

de analyse werd een instrument ontwikkeld waarin zes categorieën praktijkkennis werden onderscheiden (cf. Van Driel et al., 1998; Meijer, 1999), toegespitst op de specifieke context (kleuteronderwijs) en het specifieke vakdomein (beginnende geletterdheid).

6.2 SAMENVATTING EN DISCUSSIE VAN DE BEVINDINGEN

In deze paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste bevindingen van de vier studies, gevolgd door een discussie van de praktische bruikbaarheid en de leeropbrengsten van VILMS.

6.2.1 Studie 1: Ontwerp en levensvatbaarheid van VILMS 1.0

De eerste studie, waarover wordt gerapporteerd in hoofdstuk 3, leidde tot de volgende conclusies:

- De ontwerpspecificaties uit de literatuur zijn te vertalen in een concreet ontwerp, waarbij de gebruikers daadwerkelijk een dialoog voeren over de vernieuwende vakdidactiek. Met andere woorden: het beoogde curriculum wordt ook gerealiseerd.
- Het uitgevoerde curriculum blijkt succesvol. Mentoren en studenten ervaren het curriculum als relevant en uitvoerbaar en studenten passen vernieuwende vakdidactische ideeën uit de cases adequaat toe. De interventie draagt dus bij aan het beoogde doel.
- De interpretatie van het curriculum leidt tot een selectie van ideeën uit de cases met het oog op de toepassing in de lespraktijk. Dit maakt het waarschijnlijk dat contextfactoren een rol spelen bij afwegingen over de toepassing van de ideeën uit de cases.

De studie heeft de volgende verbeterpunten opgeleverd voor VILMS 2.0:

1. Een rolinstructie voor de mentor werd toegevoegd, waarin het belang wordt benadrukt van het expliciteren van gedachten en ideeën naar aanleiding van de cases. De reden hiervoor was onduidelijkheid bij mentoren over hun rol in de dialoog: zij waren bang om “te veel voor te zeggen” (nadere bespreking van dit punt volgt in §6.2.5).
2. Er werden cases geselecteerd met andere, meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek en de gebruikers kregen in de dialoog vrije keuze uit twee sets cases, zodat kon worden aansloten bij de context (de selectie van de cases wordt bediscussieerd in §6.2.5).

3. De interventie werd verbonden aan een videoportfolio, waarin studenten hun lespraktijk tonen en verantwoorden. Hiermee werd beoogd meer inzicht te verkrijgen in de keuzes die ten grondslag lagen aan de lesuitvoering en de rol die de dialoog daarbij speelde.

6.2.2 Studie 2: Praktische bruikbaarheid en leeropbrengsten van VILMS 2.0

In de eerste studie was vastgesteld dat VILMS levensvatbaar was. De tweede studie (zie hoofdstuk 4) betrof de evaluatie van de bijgestelde interventie (VILMS 2.0). De conclusies hieruit waren:

- De interventie is volgens mentoren en studenten praktisch bruikbaar in de reguliere praktijk van de basisschool. De lesvoorbereidingstaak is duidelijk, al wordt de uitvoering ervan soms belemmerd door technische problemen. De werkwijze van de interventie sluit voldoende aan bij bestaande opvattingen van de gebruikers over hoe studenten leren van de stagebegeleiding door hun mentor. De vrije keuze leidt tot het gebruik van de cases die vanuit vakdidactisch perspectief het minst vernieuwend zijn. Mentoren vinden deze praktijkvoorbeelden minder vernieuwend dan op grond van de eerste studie werd verwacht en zien weinig verschil met hun eigen onderwijspraktijk (in §6.2.5 wordt hier nader op ingegaan). Tot slot oordelen de gebruikers positief over de opbrengsten, maar negatief over de benodigde tijdsinvestering (nadere bespreking van dit punt volgt in §6.2.5).
- Studenten passen ideeën uit de cases toe in hun lespraktijk en verantwoorden hun handelen met gebruikmaking van de praktijkkennis van hun mentor. De uitvoering van VILMS leidt dus tot het beoogde leerdoel: beredeneerde toepassing van vernieuwende vakdidactiek.

De tweede studie had een aantal implicaties voor VILMS 2.1:

1. De selectiecriteria voor de cases werden aangescherpt en de vrije keuze uit de cases werd afgeschaft, met het oogmerk gebruikers aan te zetten om praktijkvoorbeelden met meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek te gebruiken als uitgangspunt voor de lesvoorbereiding.
2. Er werden maatregelen genomen ter voorkoming van technische problemen, opdat meer gebruikers in staat zouden zijn om de cases te gebruiken in de dialoog.

6.2.3 Studie 3: Praktische bruikbaarheid van VILMS 2.1

In de derde studie (zie hoofdstuk 4) werd de praktische bruikbaarheid van de bijgestelde interventie (VILMS 2.1) opnieuw geëvalueerd om na te gaan of de genomen maatregelen hadden geleid tot een verbetering. Dat bleek het

geval. De interventie werd nu door bijna alle gebruikers uitgevoerd zoals bedoeld, waarbij in de dialoog cases met meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek werden bekeken.

De conclusies over de praktische bruikbaarheid kwamen overeen met de tweede studie wat betreft de duidelijkheid van de opdracht, de aansluiting met de reguliere onderwijs- en begeleidingspraktijk en de kosten-baten van VILMS. Een verschil was dat de leeropbrengst voor de mentoren zelf was afgenomen, omdat zij voor de tweede keer betrokken waren bij de interventie.

Op basis van de uitgevoerde evaluatiestudies kon worden vastgesteld dat VILMS praktisch bruikbaar is in de begeleidingspraktijk van de basisschool.

6.2.4 Studie 4: De relatie tussen de dialoog en de leeropbrengsten

De eerste en de tweede studie leidden tot de veronderstelling dat de praktijkkennis van mentoren een sleutelrol speelt bij de transformatie van de informatie uit de cases naar de specifieke lespraktijk van de student. Ook was de veronderstelling dat de dialoog een bijdrage levert aan het leren van studenten. Immers, het expliciteren van praktijkkennis door mentoren is potentieel leerzaam voor studenten (Zanting, 2001). Deze veronderstellingen werden bevestigd in de vierde studie (zie hoofdstuk 5). Met betrekking tot de onderzoeksvragen werd geconcludeerd:

- De door de interventie geëntameerde dialoog kent een duidelijke tweedeling: de bespreking van de cases gaat vooraf aan de bespreking van het lesontwerp. Aan de casusbespreking wordt twee keer zoveel tijd besteed.
- De praktijkkennis die mentoren inbrengen bij de casusbespreking draagt bij aan de interpretatie van de gebeurtenissen in de cases en de bepaling van de beginsituatie van de eigen groep. Dit leidt tot een bredere didactisch inkadering van de lesvoorbereidingsopdracht. Bij de bespreking van het lesontwerp leiden onderbouwde voorstellen en adviezen van mentoren vervolgens tot keuzes voor de inhoud en de vormgeving van een lesontwerp voor de eigen groep. Het oorspronkelijke lesidee van studenten krijgt in alle gevallen wezenlijke aanvullingen en wordt soms ook fundamenteel bijgesteld.
- Studenten rapporteren leeropbrengsten voor de instructie en doelen van het lesontwerp, in relatie tot het leren van de leerlingen in de groep. Ook rapporteren zij leeropbrengsten met betrekking tot de verschijningsvormen van de vakdidactiek in de praktische onderwijscontext in de basisschool. Deze leeropbrengsten reiken verder dan het specifieke lesontwerp. Met

andere woorden, het uitgevoerde curriculum heeft een rijkere leeromgeving gecreëerd dan in het formele curriculum werd beoogd.

- De dialoog levert een bijdrage aan beredeneerd didactisch handelen. Studenten voeren ideeën uit de cases uit en relateren hun handelen aan praktijkkennis van mentoren, in het bijzonder aan kennis van de mentor over doelen, instructie en het leren van leerlingen op gebied van de vakdidactiek.

Kortom, op basis van de verdiepende studie werd vastgesteld dat VILMS leidt tot een dialoog waarin mentoren op basis van hun praktijkkennis een bijdrage leveren aan de interpretatie van de cases en de totstandkoming van een lesontwerp voor een specifieke context; dit resulteert in de beredeneerde toepassing van de casusinhoud door studenten. De studie leidde tot een aangescherpt conceptueel model voor de relatie tussen de dialoog die door de interventie wordt geëntameerd en het leren van de student. Dit wordt nader toegelicht in §6.3.

6.2.5 Discussie van de praktische bruikbaarheid

In de voorgaande paragrafen zijn de conclusies voor de praktische bruikbaarheid samengevat. Echter, er zijn enkele discussiepunten die in deze paragraaf aan de orde worden gesteld. Dit betreft de rolopvattingen van de mentor en de selectie van de cases. Beide punten hebben betrekking op de congruentie van de interventie ('*congruence*', Doyle & Ponder, 1977-1978). Congruentie was het grootste dilemma bij de implementatie van VILMS. Het was lastig om een balans te vinden die recht deed aan het vernieuwende karakter van de interventie en tegelijkertijd niet teveel afweek van de bestaande praktijk en opvattingen van de gebruikers. Op deze problematiek wordt nader ingegaan, na enkele opmerkingen over de instrumentaliteit en de kosten-baten ('*instrumentality*' en '*costs*', Doyle & Ponder) van VILMS.

Instrumentaliteit: de factor ICT

Instrumentaliteit heeft betrekking op de duidelijkheid van de voorgestelde werkwijze voor de gebruikers. In dit onderzoek gaat het om de werkwijze van VILMS: een lesvoorbereidingsgesprek door mentor en student, waarin zij gebruikmaken van rich media-cases. Ondanks het feit dat beide aspecten vernieuwend waren in de gangbare begeleidingspraktijk, wees de werkwijze zichzelf. De gebruikers vonden de opdracht duidelijk en het gebruik van cases werd redelijk handig gevonden. Echter, bij de uitvoering van VILMS door een grotere groep gebruikers bleek de praktische bruikbaarheid te worden bedreigd door technische problemen. Deze werden met adequate

maatregelen verholpen. Hieruit blijkt dat ICT, hoewel ogenschijnlijk een detail, een belangrijke factor is voor de bruikbaarheid van de interventie.

Kosten-baten: de factor tijd

De kosten-batenverhouding betreft het gemak waarmee een werkwijze kan worden geïmplementeerd en de opbrengsten ervan. In dit onderzoek gaat het om de opbrengsten van VILMS (leeropbrengsten, samenwerking en motivatie) in relatie tot de investeringen (benodigde tijd). Hoewel de gebruikers positief oordeelden over de opbrengsten, werd de benodigde tijdsinvestering negatief gewaardeerd. De dialoog duurt volgens de gebruikers gemiddeld bijna een half uur (dit komt overeen met de objectieve gegevens in studie 4) en kost nauwelijks meer tijd dan de gebruikelijke lesbespreking. Toch ervaren mentoren en studenten de dialoog als tijdrovend. Kennelijk is een gezamenlijke lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases voor de betrokkenen een intensieve gespreksvorm. Het oordeel van de studenten hangt overigens samen met de benodigde tijd en inspanning voor het realiseren van de technische randvoorwaarden. Dit bevestigt het belang van de factor ICT voor de bruikbaarheid van de interventie.

Congruentie met de bestaande begeleidingspraktijk: rolopvattingen van de mentor

Congruentie verwijst naar de aansluiting van een voorgestelde vernieuwing bij de gangbare praktijk en opvattingen van de leraar. In dit onderzoek speelt congruentie op twee niveaus. Het gaat in de eerste plaats om de aansluiting van de werkwijze van VILMS bij de reguliere begeleidingspraktijk en opvattingen van mentoren. Aanvankelijk is er sprake van incongruentie met de bestaande opvattingen van mentoren over hun rol als begeleider van het leerproces van de student. Hoewel de lesvoorbereidingsopdracht zonder problemen wordt uitgevoerd, conflicteert het meedenken over een lesontwerp met de opvatting dat juist het stellen van vragen door de mentor belangrijk is voor het leren van de student. Ook vinden mentoren het van belang zich afwachtend op te stellen met het oog op de beoordeling van de student. Tegelijkertijd zorgen de praktijkvoorbeelden en de lesvoorbereidingsopdracht ervoor, dat zij zich minder bewust zijn van hun rol als begeleider en zich meer opstellen als leraar. Omdat zij hun actieve inbreng in de dialoog zien als 'voorzeggen', ontstaat bij mentoren onduidelijkheid over hun rol in de dialoog. Deze onduidelijkheid wordt weggenomen door de toevoeging van een rolinstructie voor de mentor. Als expliciet wordt aangegeven wat er van hen wordt verwacht, zijn mentoren bereid en in staat om hun rolopvattingen terzijde te schuiven en hun praktijkkennis in te brengen in de dialoog. Hierdoor ontstaat een vorm van begeleiden waarin zij studenten 'leren denken als professional' door hen expliciet inzicht te geven in

de denkprocessen die verbonden zijn met het professioneel handelen (cf. 'cognitive apprenticeship', Collins, Brown, & Newman, 1989).

Congruentie met de bestaande onderwijspraktijk: selectie van de cases

Congruentie speelt in dit onderzoek ook op het niveau van de mentor als leraar, ofwel: de aansluiting tussen de praktijkvoorbeelden over vernieuwende vakdidactiek en de bestaande onderwijspraktijk en -opvattingen van de mentor. Hier werd het dilemma van de congruentie het meest zichtbaar.

Voor de eerste versie (VILMS 1.0) werden cases geselecteerd die vernieuwende vakdidactische ideeën tonen, maar qua onderwerp (voorlezen van prentenboeken) aansluiten bij de gangbare praktijk in het kleuteronderwijs. De verwachting was, dat mentoren deze praktijkvoorbeelden vernieuwend zouden vinden. Dat bleek ook het geval. Echter, zij beoordeelden de ideeën uit de cases positief en waren bereid na te denken over de uitvoering. Dit resulteerde niet in de toepassing van alle ideeën uit de cases: in de dialoog vond namelijk een selectie plaats. Deze uitkomst sloot aan bij de opvatting van de mentoren dat de praktijkvoorbeelden moeten worden 'vertaald' naar de eigen groep. Hieruit bleek dat de context een rol speelt bij beslissingen over de toepassing van de vakdidactische inzichten die in de cases worden getoond.

Voor de bijgestelde interventie (VILMS 2.0) werd een tweede set cases geselecteerd met andere, meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek (het gebruik van geschreven taal). Deze beslissing werd ingegeven door de wens van de gebruikers om cases te bekijken met verschillende leraren en andere aspecten van de vakdidactiek. Hieraan kon tegemoet gekomen worden omdat mentoren bereid bleken om mee te denken over de toepassing van de ideeën uit de cases. Zij stonden dus in principe open voor ideeën die vernieuwend zijn ten opzichte van hun eigen onderwijspraktijk. Door het instellen van een vrije keuze wat betreft de te bekijken cases, was het bovendien mogelijk voor de gebruikers om rekening te houden met de mogelijkheden in de eigen groep. Echter, de vrije keuze bleek niet te leiden tot het bekijken van de cases met meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek. Tegelijkertijd gaven de mentoren aan dat de cases die waren bekeken in de dialoog (de cases van VILMS 1.0) niet erg verschilden van hun eigen onderwijspraktijk en vonden zij deze minder vernieuwend dan op grond van de eerste studie werd verwacht. Vanuit het perspectief van congruentie waren deze uitkomsten gunstig, omdat een interventie meer kans van slagen heeft als deze aansluit bij de bestaande situatie (cf. Doyle & Ponder). Met het oog op innovatie was het echter wenselijk dat cases met meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek als uitgangspunt voor de lesvoorbereiding werden gebruikt. Om gebruikers hiertoe aan te zetten, werd in de definitieve

versie (VILMS 2.1) de vrije keuze afgeschaft en werden de selectiecriteria voor de cases verder aangescherpt. De verwachting dat deze praktijkvoorbeelden meer verschilden van de bestaande onderwijspraktijk kwam echter niet uit. Hoewel in de dialoog de cases met meer vernieuwende aspecten van de vakdidactiek werden bekeken, vonden mentoren deze niet erg verschillen van hun onderwijspraktijk. Enerzijds bleek dit het gevolg van nieuwe methodes en professionalisering in de basisschool, waardoor mentoren beter geïnformeerd waren over deze vakdidactiek. Anderzijds had de herhaalde uitvoering van de interventie geleid tot meer bekendheid met de inhoud van de cases.

De problematiek rond de selectie van de cases illustreert het congruentie-dilemma. Immers, wat vernieuwend is, is geen absoluut gegeven maar is afhankelijk van de context en het moment. Dat maakt het lastig om bij de selectie van praktijkvoorbeelden een balans te vinden tussen wat wenselijk is met het oog op innovatie en wat haalbaar is in een specifieke context. Echter, dat de ideeën uit de cases verschillen van de bestaande onderwijspraktijk (of juist niet), lijkt voor de uitvoering geen verschil te maken. De uitkomsten van dit onderzoek vormen een aanwijzing dat het van belang is om praktijkvoorbeelden te selecteren die 'maximaal vernieuwend' zijn en wellicht verschillen van de onderwijspraktijk in een specifieke context. Immers, mentoren zijn in staat om op basis van hun kennis over die specifieke context een bijdrage te leveren aan de transformatie van vernieuwende ideeën naar de lespraktijk van de student.

6.2.6 Discussie van de leeropbrengsten

Het doel van de interventie was om studenten te ondersteunen bij de (beredeneerde) toepassing van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum in de complexiteit van de beroepspraktijk. Deze doelstelling werd bereikt. Uit de resultaten van drie opeenvolgende studiejaar blijkt dat studenten de vernieuwende vakdidactiek toepassen in hun lespraktijk. In deze paragraaf volgt een discussie van de leeropbrengsten van VILMS.

Voor de evaluatie van de leeropbrengsten was het criterium in eerste instantie: hoe meer ideeën uit de cases worden toegepast in de lespraktijk van de student, hoe beter. Dat het opmerken van een idee in de dialoog geen voldoende voorwaarde bleek voor de uitvoering, gaf aanleiding tot een bijstelling van dit criterium. Kennelijk vond er in de dialoog een bepaalde afweging plaats over de uitvoering van de ideeën in de cases, waarbij contextfactoren een rol leken te spelen. Dat betekende dat het beeld van de haalbare lespraktijk en de leerdoelen voor studenten moest worden genuanceerd. Immers, als de context een bepalende factor is voor de

uitvoering van de ideeën uit de cases, dan kan van studenten niet worden gevraagd om alle ideeën 'klakkeloos' toe te passen. Het criterium 'meer is beter' werd daarom losgelaten. In plaats daarvan werd bij de evaluatie van de leeropbrengsten nagegaan welke elementen uit de cases studenten in hun lesuitvoering verwerken en hoe zij die gemaakte keuze verantwoorden. Om die reden werd aan de interventie een videoportfolio toegevoegd, waarin studenten hun lespraktijk tonen en verantwoorden. Immers, video-opnames van de lesuitvoering geven alleen informatie over het handelen van studenten. In een verantwoording kunnen zij hun handelen inkaderen vanuit een vakdidactisch perspectief (cf. *'primary case use'*, Wallace, 2001) en meer inzicht geven in de keuzes die ten grondslag lagen aan de lesuitvoering en de rol die de dialoog met de mentor daarbij speelde. Dit leerproduct sloot aan bij de opleidingsvisie van OidS, gericht op beredeneerd handelen in een beroepssituatie (cf. Roelofs, 2006).

Op basis van de analyse van videoportfolio's (studie 4) werd vastgesteld, dat de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog studenten helpt om vernieuwende vakdidactiek toe te passen en hun handelen te verantwoorden met gebruikmaking van verschillende categorieën praktijkkennis. Daarmee kan de dialoog, die wordt geëntameerd door de interventie, worden beschouwd als een aanzet voor de ontwikkeling van praktijkkennis van studenten.

Deze uitkomst sluit aan bij recente literatuur over bepalende factoren voor de ontwikkeling van *'pedagogical content knowledge'* (PCK), een specifiek soort praktijkkennis van leraren (Van Driel, 2010; Van Driel & Berry, 2010). Van Driel en Berry (2010) concluderen op basis van een reviewstudie dat de ontwikkeling van PCK kan worden gestimuleerd door in de lerarenopleiding aandacht voor vakinhoudelijke kennis en onderwijsopvattingen te combineren met lesgeven en reflectie op de eigen lespraktijk. Voortbouwend op een model voor professionele ontwikkeling van leraren presenteert Van Driel (2010) een model waarin de ontwikkeling van PCK wordt beschouwd als het resultaat van reflectie op nieuwe informatie (ofwel externe input), toepassing in de onderwijspraktijk en interactie met collega's. Op basis van de uitkomsten van dit proefschrift kan dit model worden aangescherpt, door hierin een meer sequentiële ordening aan te brengen. Rich media-cases, met beelden van de (gewenste) praktijk, vormen de externe input voor een dialoog waarin mentor en student reflecteren op de nieuwe informatie in de cases. Ook de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog kan worden beschouwd als externe input voor het leerproces van studenten. De interactie tussen mentor en student resulteert in een lesuitvoering, waarin nieuwe ideeën uit de rich media-cases worden toegepast in de onderwijspraktijk. Deze opeenvolging van activiteiten (externe input, interactie en praktische toepassing) draagt bij aan het leren van de student. In het model

van Van Driel verwijst 'interactie met collega's' naar de interactie tussen leraren onderling of tussen leraren en lerarenopleiders ten behoeve van het leren van leraren. In dit proefschrift wordt hieraan een derde mogelijkheid toegevoegd: de interactie tussen mentor en student kan een bijdrage leveren aan het leren van zowel ervaren als aanstaande leraren.

De bijdrage van VILMS aan het leren van studenten kan ook in verband worden gebracht met recent onderzoek naar bepalende factoren voor de voorbereiding van beginners (in diverse beroepen) op de beroepspraktijk. Grossman (2011, zie ook Grossman et al., 2009) onderscheidt drie factoren, namelijk het zichtbaar maken van de beroepspraktijk ('*representations of practice*'), de analyse ('*decomposition*') van de praktijk en de mogelijkheid deel te nemen aan activiteiten die de praktijk benaderen ('*approximations*'). Deze elementen zijn een onderdeel van VILMS, waarin praktijkvoorbeelden worden geanalyseerd in de dialoog en vertaald naar de lespraktijk van de student. Grossman (2011) benadrukt dat het analyseren van voorbeelden van de praktijk en het leren kijken als professional essentieel is om te leren handelen in de complexiteit van de beroepspraktijk. Op basis van de uitkomsten van dit proefschrift kan hieraan worden toegevoegd dat mentoren, als ervaren leraren, een belangrijke rol kunnen spelen bij het analyseren van praktijkvoorbeelden met het oog op het leren handelen door aanstaande leraren.

De interventie was gericht op de beredeneerde toepassing van vernieuwende vakdidactiek door studenten. Hoewel de relatie tussen theoretische kennis en het didactisch handelen van studenten buiten het bereik van dit onderzoek viel, kan hierover op basis van de onderzoeksresultaten wel een opmerking worden gemaakt. Uit de verdiepende studie (studie 4) bleek, dat mentoren bij de bespreking van de cases en het lesontwerp nauwelijks gebruikmaken van vaktermen op het gebied van geletterdheid. Ook studenten gebruiken in de verantwoording van hun handelen nauwelijks vaktermen (zoals gehanteerd in het instituutscurriculum). Kennelijk zet de interventie daar niet toe aan. Echter, er kan niet geconcludeerd worden dat vaktermen geen deel uitmaken van de praktijkkennis van mentoren. Uit de dialoog blijkt dat mentoren deze vaak 'hertalen'. Zij gebruiken bijvoorbeeld niet de vaktermen 'auditieve analyse en synthese', maar verwijzen hiernaar met de begrippen die zij in hun onderwijspraktijk gebruiken: "hakken en plakken". Anders gezegd, mentoren gebruiken in de dialoog met de student niet de 'theorietaal' maar de 'praktijktaal'. Dit is verklaarbaar uit het gegeven dat het gaat om het leren van (cognitieve) vaardigheden, waarvan leerlingen de hieraan verbonden vaktermen niet hoeven te beheersen. Een andere mogelijke verklaring is dat mentoren geen vaktermen gebruiken omdat zij hun taalgebruik afstemmen op de inschatting die zij maken van de kennis van de student. De resultaten in dit

onderzoek suggereren dat het ontbreken van vaktermen in de dialoog studenten niet stimuleert om relaties te leggen tussen specifieke onderwijssituaties (zoals hun eigen lespraktijk) en de meer abstracte, theoretische kennis uit het instituutscurriculum.

Om na te gaan of de dialoog ook leidde tot leeropbrengsten die niet direct gerelateerd zijn aan het didactisch handelen, werden interviews gebruikt om de gepercipieerde leeropbrengsten van studenten te meten (studie 4). Deze leeropbrengsten zijn namelijk niet te achterhalen met het videoportfolio. De studenten gaven aan dat de dialoog leidt tot leeropbrengsten die een directe relatie hebben met de lesuitvoering. Ook draagt de dialoog met hun mentor (in het bijzonder de bespreking van de cases) bij aan hun beeld van de verschillende verschijningsvormen van de vernieuwende vakdidactiek in de praktijk. De interventie leidt dus niet alleen tot het beoogde doel (beredeneerd didactisch handelen door de student), maar mentoren zijn bovendien in staat om op basis van hun praktijkkennis de leeromgeving te verrijken en zo een extra bijdrage te leveren aan het leren van studenten op het gebied van vernieuwende vakdidactiek.

Tot slot kan worden opgemerkt dat ook mentoren leeropbrengsten rapporteren. Deze betreffen de bewustwording van hun onderwijspraktijk en de intentie om de ideeën uit de cases uit te voeren (die door een aantal mentoren ook wordt gerealiseerd). Deze bijdrage aan de professionalisering van leraren is te beschouwen als een extra opbrengst van de interventie en illustreert het potentieel van VILMS voor professionaliseringstrajecten. Deze uitkomst sluit aan bij recente studies naar de waarde van het analyseren en bespreken van video van de eigen lespraktijk voor het professionaliseren van leraren (zie bijvoorbeeld: Carrillo & Climent, 2011; Lefstein & Snell, 2011; Schildwacht, 2012; Van Es & Sherin, 2010). Echter, bij VILMS worden geen video-opnames van de eigen lespraktijk geanalyseerd, maar worden praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek bekeken met het oog op de lespraktijk van de student. Ervaren leraren maken op deze manier kennis met nieuwe vakdidactische inzichten, terwijl zij niet verplicht zijn deze zelf toe te passen. Dit zorgt voor een laagdrempelige professionalisering.

6.3 THEORETISCHE BIJDRAGE: OVER RICH MEDIA-CASES IN DE LERARENOPLEIDING

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat het onderzoek in dit proefschrift heeft geleid tot een interventie waarin rich media-cases worden ingezet om studenten te ondersteunen bij het in de praktijk brengen van vernieuwende

vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum. De interventie is praktisch bruikbaar in de context OidS en draagt bij aan het beoogde doel, namelijk: de beredeneerde toepassing van vernieuwende vakdidactiek door studenten. Daarmee is een praktijkverbetering gerealiseerd. In deze paragraaf wordt ingegaan op de bijdrage die het onderzoek levert aan de kennisontwikkeling over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Daarmee wordt de centrale vraagstelling beantwoord: *Hoe kunnen rich media-cases in het curriculum van de lerarenopleiding worden ingezet voor de verbinding van theorie en praktijk?* Het model dat werd ontwikkeld door een meervoudige gevalsstudie (zie hoofdstuk 5) dient hierbij als vertrekpunt.

6.3.1 Het conceptueel model aangescherpt

De resultaten van het onderzoek vormden de basis voor een conceptueel model over de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan de transformatie van de informatie uit rich media-cases naar de specifieke lespraktijk van studenten. Dit model (zie Figuur 6.1) geeft invulling aan de relatie tussen het proces van interactieve lesvoorbereiding met gebruikmaking van rich media-cases en het leren van studenten. Op basis van dit model kunnen de ontwerprichtlijnen die ten grondslag lagen aan het ontwerp worden bijgesteld en verfijnd.

Kern van de theorie is dat het leren toepassen van vakdidactische inzichten door de student kan worden ondersteund door het entameren van een dialoog tussen mentor en student, waarin een gezamenlijke lesvoorbereiding plaatsvindt met gebruikmaking van rich media-cases. De praktijkkennis die mentoren daarbij inbrengen ondersteunt dit proces op drie manieren:

- *Interpreteren van de praktijkvoorbeelden in de cases.*
De eerste stap voor het leren toepassen van de vakdidactische ideeën uit de cases is het interpreteren van de onderwijssituaties in de cases. De dialoog levert hieraan een bijdrage omdat mentoren de situatie in de video interpreteren vanuit een vakdidactisch perspectief. Op basis van hun praktijkkennis duiden zij het leren van de leerlingen, de instructie van de leraar en de materialen in de video en verbinden de situatie in de video aan een leerlijn. Hierdoor ontstaat een bepaalde abstrahering van de specifieke situatie in de casus.
- *Verbinden van de cases aan de bestaande onderwijspraktijk in een specifieke context.*
De tweede stap bestaat uit het relateren van de specifieke situatie in een casus aan de specifieke situatie in de groep. De dialoog levert hieraan een bijdrage omdat mentoren op basis van hun praktijkkennis een relatie leggen tussen de casusinhoud en de onderwijspraktijk in de groep, in het bijzonder

met betrekking tot het niveau van de leerlingen en mogelijke doelen en instructie voor deze leerlingen. Hierdoor ontstaat een verrijking van de cases en een bredere inkadering van de lesvoorbereidingstaak. Tegelijkertijd wordt zo de beginsituatie van de leerlingen met betrekking tot de casusinhoud bepaald, die het startpunt vormt voor het lesontwerp.

- *Maken van een lesontwerp dat aansluit bij de mogelijkheden in een specifieke context.*

De derde stap betreft het concretiseren van een lesontwerp dat aansluit bij de casusinhoud. De dialoog draagt hieraan bij omdat mentoren op basis van hun praktijkkennis voorstellen en adviezen formuleren voor een lesontwerp, in het bijzonder voor instructie en doelen die aansluiten bij het leren van leerlingen in de groep. Hierdoor ontstaat een lesontwerp dat aansluit bij de casusinhoud, maar geen kopie is van de praktijkvoorbeelden in de cases.

Figuur 6.1 Conceptueel model voor de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het proces van interactieve lesvoorbereiding en het leren van de student

De dialoog genereert verschillende opbrengsten voor het leren van studenten:

- Studenten demonstreren beredeneerd didactisch handelen. Dat wil zeggen, ze voeren vernieuwende vakdidactiek uit en verantwoorden hun handelen met gebruikmaking van praktijkkennis van hun mentor, in het bijzonder over leren van leerlingen, instructie en doelen op gebied van de vakdidactiek.
- Studenten leggen relaties tussen verschillende verschijningsvormen van de vernieuwende vakdidactiek. Deze leeropbrengst overstijgt de directe leertaak.

6.3.2 Exemplarische cases opnieuw bekeken

De resultaten van het onderzoek in dit proefschrift leiden tot nieuwe inzichten met betrekking tot het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Uit eerder onderzoek naar de implementatie van vernieuwende vakdidactiek werd het belang aangetoond van nastrevenswaardige praktijkvoorbeelden (bijvoorbeeld Van den Akker, 1988a; Van den Berg, 1996). Dit vormde de aanzet voor de ontwikkeling van rich media-leeromgevingen voor het opleiden van leraren primair onderwijs, zoals MUST, MILE Nederlands en MILE rekenen. De verwachting was dat praktijkvoorbeelden van authentieke onderwijssituaties studenten zouden ondersteunen bij het toepassen van vernieuwende vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum. Immers, exemplarische cases geven een beeld van de mogelijke praktijk (cf. Barnett-Clarke, 2001). Uit het onderzoek in dit proefschrift blijkt dat exemplarische cases minder geschikt zijn dan gedacht om de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek te bevorderen. Immers, deze cases zijn in zichzelf exemplarisch maar kunnen niet rechtstreeks worden nagevolgd in andere praktijksituaties. Om de voorbeelden in de cases te vertalen naar een specifieke context is bemiddeling nodig door een ervaren leraar, die in staat is de cases vanuit een vakdidactisch perspectief te duiden en te relateren aan de situatie in de specifieke context. Mentoren hebben op basis van hun onderwijservaring contextspecifieke kennis ontwikkeld waarover studenten vanwege hun beperkte praktijkervaring nog niet beschikken.

Het uitgangspunt om exemplarische cases te gebruiken sluit aan bij het secundair gebruik van cases (Wallace, 2001), omdat de autoriteit van de informatie in de cases voorop staat. Dit leek een logisch perspectief in relatie tot de interventie: studenten dienden de vernieuwende vakdidactiek die werd getoond in de cases, toe te passen in hun lespraktijk. Op basis van de resultaten in dit onderzoek kan worden geconcludeerd, dat het gebruik van rich media-cases, in combinatie met een lesvoorbereidingsopdracht, leidt tot het expliciteren van praktijkkennis van mentoren. Deze praktijkkennis levert een bijdrage aan de interpretatie van de cases en de totstandkoming van een lesontwerp voor een specifieke context. Dit is aanleiding om de 'brugfunctie' van exemplarische cases te herzien. Het gaat er niet (alleen) om dat de rich media-cases mentoren een beeld geven van de vernieuwende vakdidactiek, maar dat mentoren studenten helpen bij het interpreteren en doordenken van de casusinhoud met het oog op de toepassing in een specifieke context. De praktijkkennis die de mentor inbrengt in de dialoog is dus belangrijker dan de autoriteit van de cases (cf. tertiair casegebruik, Wallace, 2001). Dat betekent dat wat studenten kunnen leren van een casus niet alleen afhankelijk is van de inhoud van een praktijkvoorbeeld, maar ook wordt bepaald door degene met

wie zij de casus bespreken. Dit sluit aan bij onderzoek van Hatch en Grossman (2009), waaruit blijkt dat de setting waarin een casus wordt besproken bepalend is voor wat studenten kunnen leren. De resultaten van het onderzoek in dit proefschrift geven aanwijzingen over de kenmerken van deze setting.

Voor het leren van studenten is het van belang dat cases doelgericht worden ingezet in de lerarenopleiding (Van den Berg, Wallace, & Pedretti, 2008). Een gerichte leertaak helpt studenten bij het bestuderen van de casusinhoud (Blijleven, 2005). Voor de toepassing van de ideeën uit de cases is dat echter niet voldoende. Immers, de casusinhoud moet worden afgestemd op de mogelijkheden in een specifieke context. Door de cases te verbinden aan een lesvoorbereidingsopdracht met de mentor worden studenten geholpen bij de praktische toepassing. Deze opdracht vormt een authentieke leertaak, die aansluit bij de opleidingsvisie van OidS. Voor studenten wordt een verbinding gelegd tussen de theorie uit het instituutscurriculum en de praktijk. Voor mentoren is er sprake van rolbehoud: bij de voorbereiding van de les blijven zij in principe begeleiders van het leerproces van studenten.

Aanvankelijk was de verwachting dat de interventie mentoren zou informeren over de vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum (cf. *secondary case use*, Wallace), en dat zij zouden meedenken over de wijze waarop de ideeën uit de cases in de praktijk van de groep kunnen worden gerealiseerd. Het proces dat plaatsvindt in de dialoog bleek echter anders dan verwacht. Bij het bespreken van de praktijkvoorbeelden komt er bij mentoren een cognitief proces op gang, waarbij zij hun praktijkkennis expliciteren in relatie tot de casusinhoud. De praktijkkennis die zij daarbij inbrengen, is niet direct gericht op de uitvoering van de lesvoorbereidingsopdracht. Zij interpreteren de situatie in de cases en verbinden de casusinhoud aan hun eigen onderwijspraktijk, waardoor ze de leeromgeving voor studenten verrijken. Dit proces sluit aan bij de *'learn to notice'*-theorie (Van Es & Sherin, 2002; 2008). De interventie richt mentoren op de vakdidactische kenmerken van de praktijkvoorbeelden, waardoor zij selectieve aandacht hebben voor bepaalde gebeurtenissen in de cases en hierover redeneren op basis van hun praktijkkennis. De uitkomsten van het onderzoek bevestigen dat mentoren op basis van hun praktijkkennis beter in staat zijn dan studenten om praktijkvoorbeelden te interpreteren. Het proces dat plaatsvindt in een dialoog die wordt geëntameerd door rich media-cases helpt studenten om te 'leren kijken als leraar'. Ook leveren mentoren in de dialoog een bijdrage aan de vertaling van de praktijkvoorbeelden naar de lespraktijk van de student. De praktijkkennis die zij daarbij inbrengen helpt studenten om te 'leren denken als leraar'. Kortom, in de dialoog demonstreren mentoren hoe zij als leraar situaties duiden en hoe zij deze situaties omzetten

naar een specifieke context. Dat betekent dat deze interventie kan worden ingezet om vorm te geven aan '*cognitive apprenticeship*' (Collins, Brown, & Newman, 1989). Dit is een nuancering van de manier waarop het analyseren van rich media-cases kan bijdragen aan het leren denken en redeneren als een leraar (Van den Berg, Wallace, & Pedretti, 2008; Darling-Hammond & Hammerness, 2002).

6.3.3 Ontwerprichtlijnen

De conclusies van dit onderzoek kunnen worden samengevat in het volgende ontwerpprincipe:

Als je een interventie wilt ontwerpen gericht op de beredeneerde uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten in de basisschool, dan is het verstandig om een dialoog te entameren tussen student en mentor over authentieke praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek, omdat mentoren op basis van praktijkkennis in staat zijn de praktijkvoorbeelden te interpreteren en te vertalen naar de specifieke situatie in een bepaalde groep.

Wat kan op basis van onderzoek worden geconcludeerd met betrekking tot dit ontwerpprincipe?

- Het gebruik van videobeelden met authentieke onderwijssituaties is een krachtig middel om een dialoog tussen mentor en student te entameren en daarmee praktijkkennis van mentoren te ontsluiten voor studenten. De lesvoorbereidingsopdracht stimuleert mentoren om gebeurtenissen in de cases te interpreteren en te verbinden aan de onderwijspraktijk in de eigen groep. Dit zorgt ervoor dat voor studenten de vakdidactische inhoud van de cases wordt verrijkt met andere praktijkvoorbeelden en de lesvoorbereidingstaak breder wordt ingekaderd.
- Het verdient aanbeveling om praktijkvoorbeelden te selecteren die 'maximaal vernieuwend' zijn, omdat mentoren op basis van hun praktijkkennis in staat zijn om mee te denken over de toepassing van de praktijkvoorbeelden in de lespraktijk van studenten in een specifieke context.
- In aansluiting bij de theorie van Van Es en Sherin (2002, 2008) blijken ervaren leraren (mentoren) beter in staat dan studenten om betekenis toe te kennen aan de gebeurtenissen in de cases.
- Mentoren interpreteren de onderwijssituaties in de cases vanuit een vakdidactisch perspectief. De praktijkkennis van mentoren is breder dan alleen praktijkkennis met betrekking tot een specifieke vakdidactiek. Toch staat de dialoog in het teken van de vakdidactische inhoud van de cases

en heeft de praktijkkennis die in de dialoog wordt geëxpliciteerd voornamelijk vakdidactische kenmerken. De interventie zorgt voor een 'vakdidactische lens' bij het bestuderen van de gebeurtenissen in de rich media-cases. De didactische inkadering van de onderwijssituaties is belangrijk voor 'agenda setting' in de dialoog.

Om een dialoog te entameren werden rich media-cases gebruikt. Uit de literatuur werden theoretische uitgangspunten afgeleid voor een interventie waarbij rich media-cases worden ingezet in de lerarenopleiding voor het verbinden van theorie en praktijk. Op grond van het uitgevoerde onderzoek kunnen deze richtlijnen worden genuanceerd.

Een eerste uitgangspunt was dat het gebruik van exemplarische rich media-cases bijdraagt aan de toepassing van vakdidactische inzichten uit het instituutscurriculum door studenten:

- *Gebruik exemplarische cases waarbij een verband wordt gelegd tussen praktijkvoorbeelden en onderliggende theorie, omdat dit leraren voorbeelden geeft van de mogelijke onderwijspraktijk* (cf. Barnet-Clarke, 2001; Merseth, 1996, 2008).

Aanvankelijk was de verwachting dat mentoren, als zij een beeld hadden van de vernieuwende vakdidactiek, studenten praktische aanwijzingen en tips zouden geven voor de toepassing van de praktijkvoorbeelden in de eigen groep. Uit het onderzoek blijkt dat exemplarische cases geschikt zijn om mentoren te informeren over de vernieuwende vakdidactiek en dat mentoren studenten inderdaad helpen bij de praktische toepassing. Maar de rol van mentoren is daarbij veel prominenter dan verwacht. Dat studenten alleen praktische aanwijzingen en tips nodig zouden hebben voor de toepassing van de praktijkvoorbeelden in de eigen groep bleek een enigszins naïeve veronderstelling. Immers, hierbij werd voorbijgegaan aan het gegeven dat praktijkvoorbeelden momentopnamen zijn die per definitie verschillen van de situatie in een bepaalde groep op een bepaald moment. Praktijkvoorbeelden kunnen dus niet zomaar worden nagevolgd. Voor de praktische toepassing is een 'vertaalslag' nodig. Mentoren kunnen hieraan een bijdrage leveren, zoals in het voorgaande werd betoogd. Op basis van hun kennis van de specifieke context zijn zij in staat om elementen uit de praktijkvoorbeelden te selecteren die aansluiten bij de situatie in de eigen groep en mee te denken over hoe die elementen in een lesontwerp voor die groep kunnen worden verwerkt. Vanwege de congruentie van de interventie met de bestaande onderwijspraktijk van mentoren is de selectie van de cases een punt dat blijvend aandacht verdient, omdat vernieuwing geen absoluut gegeven is, maar wordt bepaald door de context.

Een tweede uitgangspunt betrof het belang van een expliciete opdracht bij de cases:

- *Verbind het gebruik van rich media-cases aan een expliciete opdracht, omdat dit gebruikers aanzet tot actieve bestudering van de casusinhoud (cf. Blijleven, 2005).*

Uit dit onderzoek blijkt dat een expliciete opdracht in de vorm van een authentieke leertaak (lesvoorbereidingsopdracht) mentoren aanzet om hun praktijkkennis te expliciteren, zodat deze toegankelijk wordt voor studenten. Actieve bestudering van de casusinhoud vindt wel plaats, maar de casusinhoud wordt veel sterker verbonden met de context dan verwacht. Ook worden op basis van de praktijkkennis van mentoren keuzes gemaakt over de toepassing van de ideeën uit de cases. Dat is niet in lijn met het genoemde ontwerp criterium. Immers, Blijleven gaat uit van autoriteit van de cases: de inhoud van de cases staat centraal en moet actief worden bestudeerd met het oog op toepassing in de eigen lespraktijk. Dit sluit aan bij 'secondary case use' (Wallace, 2001). Zoals is betoogd in het voorgaande kan VILMS worden beschouwd als 'tertiary case use' (Wallace, 2001), waarbij de kennis van de gebruikers (hier: de mentor) centraal staat. Het doel van de opdracht bij VILMS is dan ook niet zozeer om de casusinhoud op zich te bestuderen, maar om met behulp van praktijkkennis van mentoren een relatie te leggen tussen de casusinhoud en de specifieke lespraktijk van de student.

Een derde uitgangspunt betrof het belang van een dialoog voor de interpretatie van de cases:

- *Stimuleer een dialoog over de inhoud van de rich media-cases, omdat het discussiëren over een casus essentieel is voor het toekennen van betekenis (cf. Carter, 1999).*

De conclusies uit het onderzoek ondersteunen dat een dialoog inderdaad bijdraagt aan het interpreteren van de cases. In het proces van interactieve lesvoorbereiding is het wezenlijk dat er betekenis wordt toegekend aan een casus. Toch is enige nuancering op zijn plaats. De door Carter bedoelde dialoog of 'case discussion' staat in een traditie waarin het duiden van cases wordt aangestuurd door een 'facilitator', meestal een instituutsopleider of een opleidingsdocent (zie ook Levin, 1999). Deze visie op het gebruik van cases in de lerarenopleiding gaat uit van de autoriteit van de cases (cf. 'secondary case use', Wallace, 2001). De dialoog tussen mentor en student is echter geen 'case discussion' in de eigenlijke betekenis. Immers, de mentor is geen facilitator van de dialoog, maar de mentor levert op basis van praktijkkennis een bijdrage aan de betekenisgeving aan de cases met het oog op de toepassing in de lespraktijk van de student.

6.4 METHODOLOGISCHE ASPECTEN: REFLECTIE OP DE ONDERZOEKSBENADERING

Ontwerponderzoek vormde de overkoepelende methodologie in dit proefschrift. Kenmerkend hiervoor is dat ontwerpen en onderzoek worden gecombineerd. Dit leidde, zoals in de voorgaande paragrafen werd betoogd, tot praktijkverbetering in de context OidS en een bijdrage aan de theorievorming over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Om de reikwijdte van deze conclusies te bepalen, wordt in deze paragraaf gereflecteerd op enkele methodologische aspecten van het onderzoek. De discussie wordt toegespitst op drie onderwerpen: de meervoudige rollen van de onderzoeker, meten in de complexiteit van de onderwijspraktijk en de zeggingskracht van de bevindingen.

6.4.1 Meervoudige rollen

De aard van ontwerponderzoek brengt met zich mee dat een onderzoeker verschillende rollen vervult, bijvoorbeeld als ontwerper, uitvoerder en onderzoeker. McKenney, Nieveen en Van den Akker (2006) zijn van mening dat deze meervoudige rollen behulpzaam kunnen zijn bij formatieve evaluatie omdat hierdoor dieper inzicht kan worden verkregen in de sterkte en zwakte van de interventie. Zij wijzen echter ook op de methodologische 'valkuilen' die hieraan verbonden zijn, zoals de ongewenste beïnvloeding van de deelnemers aan de evaluatiestudies en de 'gehechtheid' van ontwerponderzoekers aan hun ontwerp, waardoor de objectiviteit in het geding komt.

In dit onderzoek werden de rol van ontwerper, opleidingsdocent (betrokken bij de implementatie) en onderzoeker gecombineerd. Deze combinatie van rollen had een aantal voordelen. De expertise als opleidingsdocent kon worden benut bij het maken van inhoudelijke keuzes voor de interventie. Daarnaast kon, vanwege bekendheid met de context, worden geanticipeerd op de relevantie en uitvoerbaarheid. De directe betrokkenheid bij de implementatie maakte het relatief eenvoudig om rijke data te verzamelen. Bovendien was het daardoor mogelijk om direct aanpassingen door te voeren die voortkwamen uit formatieve evaluatie. Een voorbeeld daarvan is de toevoeging van de rol instructie voor de mentor (studie 1).

Het combineren van rollen bracht ook een aantal risico's met zich mee.

De onderzoeker was aanwezig bij de dataverzameling van studie 4. Hierbij was een afweging gemaakt. Barron en Engle (2007) adviseren bij gebruik van video als databron dat de onderzoeker aanwezig is. Hierdoor is het namelijk mogelijk om notities te maken die de grote lijn van de (mogelijk relevante)

gebeurtenissen vastlegt, terwijl ook de (mogelijk relevante) aanvullende informatie die lastig af te leiden is uit alleen de video-opname kan worden vastgelegd. Dit advies werd opgevolgd. De aanwezigheid van de onderzoeker bij de video-opname van de dialoog had als voordeel dat in het nagesprek met de student direct vragen konden worden gesteld ter verduidelijking van de besproken onderwerpen. Ook was de aanvullende informatie over (curriculum)materialen die tijdens het gesprek werden gebruikt of aangewezen, waardevol voor de interpretatie van de dialoog. Om te voorkomen dat de aanwezigheid van de onderzoeker leidde tot ongewenste beïnvloeding van de deelnemers werd een aantal beschermende maatregelen genomen. Er was sprake van een vrijwillige deelname door de studenten en de mentoren. De vertrouwelijkheid van de dataverwerking werd benadrukt en voor studenten werd toegelicht dat de dialoog geen deel uit maakte van noch invloed kon uitoefenen op hun studiebeoordeling. Verder werd gewerkt volgens een gedetailleerde dataverzamelingsprocedure, waarbij de onderzoeker zich zoveel mogelijk buiten de directe waarneming opstelde. Echter, omdat de onderzoeker tevens opleidingsdocent was, zou haar aanwezigheid de deelnemers kunnen aanzetten om extra hun best te doen tijdens de dialoog. Dat zou ertoe kunnen leiden dat er in de dialoog meer nadruk wordt gelegd op vakdidactische aspecten. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat in de dialoog inderdaad wordt gesproken over de vernieuwende vakdidactiek uit de cases. Daar was ook op gestuurd door de lesvoorbereidingsopdracht en de selectie van de cases. Het is echter niet geheel uit te sluiten dat de aanwezigheid van de onderzoeker de aandacht voor het vakdidactische aspect mogelijk iets heeft versterkt.

Dat de onderzoeker ook de ontwerper van de interventie was, bracht het risico met zich mee dat zij door de gehechtheid aan het eigen ontwerp minder oog zou kunnen hebben voor de eventuele tekortkomingen. Om dit risico te beperken werd gekozen voor vroegtijdige formatieve evaluatie in de gebruikerscontext, zodat het ontwerp op basis van feedback van de gebruikers kon worden bijgesteld. Dit bleek een verstandige keuze, omdat hierdoor al snel duidelijk werd dat een rolinstructie voor mentoren nodig was om onduidelijkheid over hun rol in de dialoog te voorkomen en dat de cases die werden geselecteerd een meer vernieuwend karakter konden hebben dan de onderzoeker, op basis van haar ervaring als opleidingsdocent en opleider, had verwacht. Ook werd gekozen voor een geleidelijke opschaling van een kleinschalige evaluatie buiten het curriculum naar een bredere evaluatie waarbij de interventie was ingebed in het curriculum. Deze werkwijze hield in dat eerst de levensvatbaarheid van het ontwerp werd vastgesteld en vervolgens meer 'afstand' werd gecreëerd tussen de ontwerper en de gebruikerscontext. Dit leidde ertoe dat de interventie meer zelfstandig ging

functioneren, waardoor de rol van de ontwerper als onderzoeker minder prominent werd. Hierdoor ontstond meer inzicht in de ecologische validiteit, ofwel door de gebruikers ervaren aansluiting van de interventie bij de context.

Om de betrouwbaarheid van de verschillende studies te bevorderen werd een heldere procedure voor de dataverzameling en analyse gebruikt en werden verschillende beoordelaars (vakexperts) ingezet. Ook werd triangulatie van methode (interviews, vragenlijsten, indirecte observatie en leerproducten van studenten) en databronnen (zoals video-opnames van de dialoog door verschillende mentor-student-koppels in verschillende contexten) toegepast. Door triangulatie werd ondersteuning gevonden voor de beweringen die werden gedaan over de praktische bruikbaarheid en de effectiviteit van de interventie en werd de betrouwbaarheid van deze bevindingen vergroot.

6.4.2 Meten in de complexiteit van de onderwijspraktijk

Ontwerponderzoek vindt zijn startpunt en wordt uitgevoerd in de complexiteit van de onderwijspraktijk. Daarbij is het essentieel dat de onderzoeker open staat voor nieuwe inzichten die gedurende het onderzoek ontstaan. Dit kan echter gevolgen hebben voor de manier waarop en wat er wordt gemeten.

Meten van leeropbrengsten

Er is sprake van een verschuivend perspectief met betrekking tot de leeropbrengsten. Dit had gevolgen voor de manier waarop deze werden gemeten. Aanvankelijk was het idee dat studenten meer hadden geleerd als ze meer ideeën uit de cases toepasten. Daarom werd gescoord welke vakdidactische kenmerken uit de cases zij verwerkten in hun lesuitvoering. Tijdens de evaluatie ontstond meer aandacht voor de bijdrage van de dialoog aan de gemaakte keuzes voor de uitvoering van ideeën uit de cases en aan het leren van de student. Daarom werd niet alleen nagegaan welke ideeën werden uitgevoerd, maar ook of studenten daarbij een relatie leggen met de praktijkkennis die mentoren inbrengen in de dialoog. Met andere woorden, de onderzoeker wilde het beredeneerd didactisch handelen meten.

Om het beredeneerd didactisch handelen te meten werd een portfolio-assessment gebruikt. Immers, hieruit blijkt hoe studenten handelen en welke relaties zij daarbij leggen met de praktijkkennis van hun mentor. In de analyse werden videofragmenten van de lesuitvoering gescoord met een checklist met vernieuwende vakdidactiek (zie Tabel 5.8) en werden verwijzingen in de schriftelijke verantwoording naar opmerkingen van de mentor verbonden aan een categorie praktijkkennis (zie Tabel 5.6). De conclusies over de

leeropbrengsten voor het beredeneerd handelen hebben dus betrekking op het gegeven dat studenten (bepaalde) vakdidactische ideeën uit de cases toepassen en hun handelen relateren aan (bepaalde) categorieën praktijkkennis van hun mentor. Dit sluit aan bij de vraagstelling van het onderzoek. Wat niet gemeten werd, is de inhoudelijke kwaliteit van het handelen en de inhoudelijke kwaliteit van de verantwoording van de student. Er kunnen op basis van de uitgevoerde analyse dus geen uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van het beredeneerd didactisch handelen, noch over de rol die de praktijkkennis van mentoren precies heeft gespeeld in de beslissingen van studenten over hun handelen.

Voor het meten van de leeropbrengsten werden vakexperts ingezet. Vanwege hun vakgebonden expertise is het mogelijk dat zij minder verwijzingen in de schriftelijke verantwoording hebben verbonden aan de categorie 'algemeen pedagogische en didactische kennis' (zie Tabel 5.6). Dat zou betekenen dat er minder leeropbrengsten zijn gemeten op het gebied van onderwijs aan kleuters in het algemeen. Dit weegt echter niet op tegen de noodzaak om vakexperts in te zetten voor het meten van beredeneerd didactisch handelen voor een specifiek domein.

Voor beredeneerd didactisch handelen is het van belang dat studenten relevante situaties in hun lesuitvoering herkennen (cf. '*noticing*', Van Es & Sherin, 2002, 2008). Daarom kregen studenten zelf de verantwoordelijkheid voor de selectie van de videofragmenten uit hun lesuitvoering. Dat betekent dat de conclusies voor de leeropbrengsten betrekking hebben op de door de student geselecteerde lespraktijk.

Metten van praktijkkennis

Het meten van praktijkkennis is lastig. Immers, het gaat om geïntegreerde kennis, die leraren gewoonlijk niet expliciteren (cf. Meijer, 1999; Meijer et al., 2000). Door Van Driel et al. (1998) worden categorieën praktijkkennis onderscheiden, die conceptueel een helder inzicht geven in de elementen waaruit praktijkkennis is opgebouwd. Bovendien geeft deze typologie handvatten om praktijkkennis te meten. Daarom is ervoor gekozen om de categorieën van Van Driel et al. te gebruiken als uitgangspunt voor de ontwikkeling van een instrument voor het onderzoek in dit proefschrift.

Het instrument werd gebruikt om (verwijzingen naar) gespreksbeurten van mentoren te verbinden aan categorieën praktijkkennis. Daardoor kon worden gemeten welke inhoudelijke aspecten van de praktijkkennis van mentoren een rol spelen in de dialoog. Echter, door gespreksbeurten te verbinden aan aparte categorieën werd niet helemaal recht gedaan aan het geïntegreerde karakter van praktijkkennis en aan de verbondenheid met het handelen. In dit

onderzoek is de verbondenheid met het handelen zichtbaar gemaakt door een categorie praktijkkennis telkens te combineren met de context waarop deze betrekking heeft (dat wil zeggen: de werkelijkheid in de casus en in de praktijk van de mentor). Ook werden in het proefschrift fragmenten uit de dialoog opgenomen (zie hoofdstuk 3 en 5). Hieruit blijkt dat mentoren in de dialoog afwisselend verschillende categorieën praktijkkennis inbrengen. Het geïntegreerde karakter van praktijkkennis is daardoor zichtbaar gebleven.

6.4.3 Zeggingskracht van het onderzoek

Het onderzoek heeft in de eerste plaats zeggingskracht voor de theorie over het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Een conceptueel model, waarin de relatie wordt gelegd tussen rich media-cases, praktijkkennis van mentoren en het leren van studenten, is bevestigd en aangescherpt op basis van empirische gegevens. Geconcludeerd werd dat de praktijkkennis die mentoren expliciteren naar aanleiding van rich media-cases bijdraagt aan de toepassing van vernieuwende vakdidactiek door studenten. Hoewel het om betrekkelijk kleinschalig onderzoek gaat, zijn de eerste empirische bevindingen overtuigend wat betreft het belang van praktijkkennis van mentoren voor het vertalen van casusinhoud naar de lespraktijk van studenten. Wat betreft de leeropbrengsten werd geconcludeerd dat de interventie bijdraagt aan beredeneerd didactisch handelen, waarbij studenten de uitvoering van vernieuwende vakdidactiek relateren aan de praktijkkennis van hun mentor. Er kunnen echter geen uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van het beredeneerd didactisch handelen.

De zeggingskracht van het onderzoek voor vergelijkbare onderwijscontexten wordt in principe overgelaten aan de lezer (cf. Van den Akker, 1999). Om toekomstige gebruikers van het ontwerp te faciliteren bij het bepalen welke inhoudelijke en procedurele inzichten mogelijk bruikbaar zijn in hun eigen context, zijn de toegepaste theoretische uitgangspunten gearticuleerd en is een rijke beschrijving gegeven van de context, de ontwerpbeslissingen en het proces dat plaatsvindt bij de uitvoering van de interventie. Hierdoor wordt analytische generalisatie (cf. Yin, 2003) bewerkstelligd.

Bij ontwerponderzoek is doorgaans geen sprake van generalisatie op basis van statistische technieken, waarbij op basis van steekproeftrekking wordt gegeneraliseerd naar een populatie. Dat betekent dat er geen conclusies kunnen worden getrokken over de geldigheid van de uitkomsten van dit onderzoek voor andere mentoren en studenten in andere opleidingssituaties.

Samenvattend levert het onderzoek in dit proefschrift een nadere ondersteuning van de theorie over het gebruik van cases in de lerarenopleiding, met de nuancering dat het gebruik van exemplarische cases kan bijdragen aan de beredeneerde uitvoering van vernieuwende vakdidactiek door studenten mits deze worden verbonden aan een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student. Ook bevestigt het onderzoek de theorie over de professionele kijk van ervaren leraren op de onderwijspraktijk, met een nadere aanvulling dat mentoren een bijdrage kunnen leveren om studenten te leren kijken als leraar bij het interpreteren van praktijkvoorbeelden van vernieuwende vakdidactiek.

6.5 AANBEVELINGEN

6.5.1 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van resultaten van het onderzoek kunnen aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden geformuleerd. In deze paragraaf worden twee richtingen voor vervolgonderzoek besproken.

Rich media-cases en het leren van beredeneerd didactisch handelen

Het verdient aanbeveling om in vervolgonderzoek naar het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding te kijken naar de kwaliteit van de redenering waarmee studenten hun handelen verbinden aan praktijkkennis van mentoren en de ondersteuning die studenten daarbij nodig hebben. Dergelijk onderzoek sluit aan bij recente studies waarin dit thema wordt geadresseerd (bijvoorbeeld Gholami & Husu, 2010). Dit vervolgonderzoek zou zich met name moeten richten op het gebruik van rich media-cases voor het bewerkstelligen van een verbinding tussen het handelen van studenten en de theoretische kennis uit het instituutscurriculum (zie bijvoorbeeld Kemmeren, Van den Berg, & Pieters, 2009, 2011). Immers, competentie veronderstelt "*de integratie van kennis in het vermogen tot handelen*" (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2010, p. 30). Dat behelst, onder andere, dat studenten de principes achter hun handelen verwoorden, en daarbij ook vaktermen gebruiken (cf. Bolhuis et al., 2010).

Voor dit vervolgonderzoek bieden de analysekaders van Oonk (2009) en Schwindt (2008) mogelijkheden om de relatie die studenten leggen tussen hun handelen en theoretische kennis nader te exploreren. Oonk ontwikkelde een instrument voor het bepalen van het theoriegebruik door studenten bij de interpretatie van praktijkvoorbeelden. Hierin worden vier categorieën voor de aard van theoriegebruik (feitelijk weergeven, interpreteren, verklaren, inspelen

op) gecombineerd met drie categorieën voor het niveau (de mate waarin gebruikgemaakt wordt van theoretische begrippen ofwel vaktermen). Schwindt onderscheidt in haar instrument (zie ook Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2010) drie aspecten van redeneren over onderwijssituaties op basis van kennis (ofwel '*knowledge based reasoning*', cf. Sherin, 2007b), namelijk: toepassing van denkschema's ('*coding schemes*'), selectieve aandacht ('*highlighting*') en articulatie van kritische gebeurtenissen. Volgens Schwindt is het hoogste niveau van redeneren over een onderwijssituatie een combinatie van beschrijven, evalueren en verklaren met gebruikmaking van vaktermen. Zowel Oonk als Schwindt combineren in hun analysekader het gebruik van vaktermen en argumentatief taalgebruik. Deze differentiatie biedt aanknopingspunten voor een meer gerichte analyse van de kwaliteit van de redenering van studenten in relatie tot hun handelen.

Rich media-cases en het ontsluiten van praktijkkennis van mentoren

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek betreft de rol die bepaalde elementen van de rich media-cases spelen bij het ontsluiten van praktijkkennis van mentoren. Inzicht hierin zou kunnen bijdragen aan een meer gerichte inzet van rich media-cases in de lerarenopleiding. Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan niet worden geconcludeerd welke elementen van de interventie bepalend zijn voor de inhoud van de praktijkkennis die mentoren expliciteren. De resultaten suggereren dat de selectie van de cases hierbij een rol speelt. Sherin, Linsenmeier en Van Es (2009) constateren dat er een relatie is tussen de mate waarin videobeelden het denken van leerlingen tonen en de 'diepte' van het redeneren over deze videobeelden. De selectiecriteria die Sherin et al. (2009) formuleren zijn wellicht bruikbaar om na te gaan welke kenmerken van rich media-cases een bepaald type praktijkkennis oproepen.

6.5.2 Implicaties voor de opleidingspraktijk

De resultaten van het onderzoek hebben implicaties voor de opleidingspraktijk. In deze paragraaf worden twee praktische aanbevelingen voor de lerarenopleiding toegelicht.

Ruimte voor praktijkkennis in het opleidingscurriculum

Dit proefschrift heeft aangetoond dat praktijkkennis een prominente plaats verdient in het opleidingscurriculum. Er zijn echter allerlei ontwikkelingen die de aandacht voor praktijkkennis in de lerarenopleiding belemmeren, zoals de aandacht voor theoretische kennis in landelijke kennistoetsen (zie Commissie Kennisbasis Pabo, 2012) en de overladenheid van het curriculum. Hierdoor is er in het opleidingscurriculum minder aandacht voor de complexe relatie tussen

kennis en handelen in de praktijk. Echter, theoretische kennis, met een meer abstract en algemeen karakter, verschilt sterk van de kennis die leraren nodig hebben voor het handelen in de complexiteit van de onderwijspraktijk (cf. Korthagen & Lagerwerf, 1996; zie ook Korthagen & Kessels, 1999). Daarom is het van belang om de meer specifieke en contextgebonden praktijkkennis van mentoren een plaats te geven in het curriculum van de lerarenopleiding.

De genoemde ontwikkelingen hebben eraan bijgedragen dat de interventie niet kon voortbestaan in zijn huidige vorm. Dit betekent echter niet dat de resultaten van dit onderzoek verdwenen zijn. De inzichten uit het onderzoek zijn verwerkt in een professionaliseringstraject voor mentoren dat sinds 2006 wordt aangeboden door Hogeschool Edith Stein. Hierin wordt de interventie, in aangepaste vorm, gebruikt om mentoren bewust te maken van het belang van hun praktijkkennis en dat zij deze ook moeten expliciteren ten behoeve van het leren van de student. De enthousiaste reacties van mentoren bevestigen het belang van een herbezinning op de ruimte die in het opleidingscurriculum wordt gecreëerd voor de praktijkkennis van mentoren.

Afstemming tussen de functionele rollen van opleidingsdocent en mentor

Dit proefschrift laat zien dat de functionele rollen van de opleidingsdocent en de mentor met betrekking tot het leren van studenten voor een deel overlappend zijn. Immers, mentoren blijken op basis van hun praktijkkennis een bijdrage te kunnen leveren aan de uitvoering van vakdidactische inzichten uit het instituutcurriculum door studenten. Dat mentoren daarbij een andere 'taal' spreken dan opleidingsdocenten, pleit voor een betere afstemming tussen 'praktijktaal' en 'theorietaal'. De functionele rollen zijn voor een deel complementair, omdat opleidingsdocenten beschikken over generieke, gesystematiseerde kennis, terwijl de praktijkkennis van mentoren meer contextgebonden en situatie-specifiek is (en daarmee per definitie verschilt van de kennis van de opleidingsdocent). Beide soorten kennis zijn van belang voor het leren van studenten, met name voor de koppeling tussen theorie en praktijk. Daarom zouden de complementaire rollen van opleidingsdocenten en mentoren in de stagebegeleiding veel beter moeten worden doordacht en zou er in het opleidingscurriculum meer aandacht moeten zijn voor de afstemming van de verschillende kennisbijdragen van opleidingsdocenten en mentoren aan het leren van studenten.

REFERENTIES

- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij het aftreden als hoogleraar Onderwijskunde en Onderwijs in de Nederlandse taal aan de faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen op vrijdag 4 juni 2004*. Nijmegen: Thieme Media Center.
- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Albers, E. , Schooten, N. van, & Simmelink, E. (2007). [Interview met John Bronkhorst over de multimediale leeromgeving 'Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid']. Ongepubliceerde ruwe data.
- Akker, J. J. H. van den (1988a). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs* (Academisch proefschrift). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Akker, J. J. H. van den (1988b). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 47-55.
- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Boston, MA/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den (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.
- Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3-7). Londen/New York: Routledge.
- Barnett, C. (1991). Building a case-based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education*, 43, 263–272.
- Barnett-Clarke, C. (2001). Case design and use: Opportunities and limitations. *Research in Science Education*, 13(1), 309-312.
- Barron, B., & Engle, R. A. (2007). Analyzing data derived from video records. In S. J. Derry (Ed.), *Guidelines for video research in education. Recommendations from an expert panel* (pp.24-33). Geraadpleegd op <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

- Bencze, L., Hewitt, J., & Pedretti, E. (2001). Multi-media case methods in pre-service science education enabling an apprenticeship for praxis. *Research in Science Education*, 31(2), 191-209.
- Berg, E. van den (1996). *Effects of inservice education on implementation of elementary science* (Academisch proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Berg, E. van den (2001). An exploration of the use of multimedia cases as a reflective tool in teacher education. *Research in Science Education*, 31(2), 245-265.
- Berg, E. van den, Jansen, L. M., & Blijleven, P. J. (2004). Learning with multimedia cases: An evaluation study. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(4), 491-509.
- Berg, E. van den, & Visscher-Voerman, I. (2000). Multimedia cases in elementary science teacher education: Design and development of a prototype. *Education and Information Technologies*, 5(2), 119-132.
- Berg, E. van den, Wallace, J., & Pedretti, E. (2008). Multimedia cases, teacher education and teacher learning. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 475-488). New York: Springer.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blauw, A. de, Zandt, R. van het, Bronkhorst, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2000). *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* [cd-rom]. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Blijleven, P. J. (2005). *Multimedia-cases. Naar een brug tussen theorie en praktijk* (Academisch proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school*. [Publicatie in het kader van de Beleidsagenda Lerarenopleidingen van het Ministerie van OCW onder verantwoordelijkheid van de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen]. Den Haag: VSNU.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix, & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and rich media: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronkhorst, J., Paus, H., & Verhoeven, L. (2002). *Mile-Nederlands in de praktijk*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Brophy, J. (2004). Introduction. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. ix-xxiv). New York: Elsevier Science.
- Brouwer, C. N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten*. Amsterdam: Brouwer.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brummelhuis, A. ten, & Drent, M. (1999). Bijdragen van ICT aan vernieuwing van de lerarenopleidingen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 20(2), 31-38.

- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Carter, K. (1999). What is a case? What is not a case? In M. A. Lundeberg, B. B. Levin, & H. K. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 165-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrillo, J., & Climent, N. (2011). The development of teachers' expertise through their analysis of good practice in the mathematics classroom. *ZDM Mathematics Education*, 43, 915-926.
- Castro, A., Clark, K., Jacobs, J., & Givvin, K. B. (2005). Response to theory & practice question: Using video to support teacher learning. *AMTE Connections*, 14(3), 8-12.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2-10.
- Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den-Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen. Geraadpleegd op <http://www.hbo-raad.nl/home/29/903.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2002). Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, 13(2), 125-135.
- Derry, S. J., Siegel, M., Stampen, J., & the STEP Research Group (2002). The STEP system for collaborative case-based teacher education: Design, evaluation and future directions. *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning 2002*, pp.209-216. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dolk, M. L. A. M., Faes, W., Goffree, F., Hermsen, H., & Oonk, W. (1996). *A multimedial interactive learning environment for (future) primary school teachers with content for primary mathematics teacher education programs*. Utrecht: Freudenthal Instituut/ NVORWO.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977-1978). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8, 1-12.
- Driel, J. H. van (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest* (Oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Driel, J. H. van (2010, februari). *Model-based development of science teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Paper voor International Seminar, Professional Reflections, National Science Learning Centre, York.

- Driel, J. H. van, & Berry, A. (2010). The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 656-661). Oxford: Elsevier.
- Driel, J. H. van, & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': Een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.
- Driel, J. H. van, Verloop, N., & Vos, W. de (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Droop, M., Peters, S., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën*, 82, 160-180.
- Elliot, B., & Calderhead, J. (1994). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (pp. 166-189). London: Kogan Page.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where angels fear to tread. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 11-19.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 155-176.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Teaching*, 20, 3-56.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Academisch proefschrift). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Glaser, R., Linde, J. van de, Vervoort, M., Berg, E. van den, & Haalboom, M. (2004). Kennisontwikkeling binnen opleidingsscholen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(3), 56-61.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520-1529.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. (2011). Framework for teaching practice: A brief history of an idea. *Teachers College Record*, 113, 2936-2843.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shjanaan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111, 2055-2100.

- Hatch, T., & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: Using technology to examine teaching (Overview for a digital exhibition: Learning from the practice of teaching). *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70-85.
- Hatch, T. C., & Pointer Mace, D. H. (2007). *Making teaching public: A digital exhibition*. Teachers College Record. Geraadpleegd op <http://www.tcrecord.org/makingteachingpublic.pdf>
- Hattie, J. A. (2003, oktober). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers*. Paper gepresenteerd op de conferentie van de Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australië.
- Hogeschool Edith Stein/OCT & Twents Educatief Partnerschap (juni 2009). *Aanvraagdossier toetsing opleidingsschool*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/OCT.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kemmeren, C., Berg, E. van den, Pieters, J. (2009). *Videocases in teacher communication competencies: Interaction between professional practice and conceptual knowledge*. Paper gepresenteerd op de conferentie van de American Educational Research Association, San Diego.
- Kemmeren, C. M., Berg, E. van den, & Pieters, J. M. (2011). *Rich media-cases en conceptuele kennis van aanstaande leraren: Pendelen tussen communicatieve vaardigheden en kennis*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Maastricht.
- Kleef, M. van, & Tomesen, M. (2002). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. W. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (1996). Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Krathwohl, D. R. (2004). *Methods of educational and social science research. An integrated approach*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- LeFevre, D. M. (2004). Designing for teacher learning: Video-based curriculum design. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 235-258). New York: Elsevier Science.

- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505-514.
- Levin, B. B. (1999). The role of the facilitator in case discussions. In M. A. Lundeberg, B. B. Levin, & H. K. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 101-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lowyck, J., & Verloop, N. (2003) *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education* (Academisch proefschrift). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Meijer, P. C., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: Het gebruik van het stimulated recall interview in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(3), 26-30.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2000). Praktijkkennis van ervaren talendocenten, Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegrip onderwijs in de bovenbouw van het vwo. *Pedagogische Studiën*, 77(1), 85-100.
- Meijer, P., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: Het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 9-16.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merseth, K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 722-746). New York: Macmillan.
- Merseth, K. (2008). Using case discussion materials to improve mathematics teaching practice. *The Mathematics Educator*, 11(1-2), 3-20.
- McKenney, S., Nieveen, N., & Akker, J. van den (2006). Design research from a curriculumperspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). Oxon/New York, NY: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research: What, why & how*. London: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.

- Onstenk, J., Oudejans, J., & Seters, R. van (2002). *De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Oonk, W. (1999). *Pioniers in MILE. Een exploratief onderzoek*. Utrecht: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht.
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education* (Academisch proefschrift). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Plomp, T. J., Brummelhuis, A. C. A. ten, & Rapmund, R. (Eds.). (1996). *Teaching and learning for the future: Report of the Committee On MultiMedia In Teacher Training (COMMITT)*. Den Haag: Sdu. Geraadpleegd op <http://www.efa.nl/publicaties/docs/Committ.pdf>
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 28-35.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Richardson, V., & Kyle, R.S. (1999). Learning from videocases. In M. A. Lundeborg, B. B. Levin, & H. K. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 121-157). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roelofs, E. C. (2006). Een procesmodel voor de beoordeling van competent handelen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(3), 152-167.
- Roelofs, E. C., & Sanders, P. (2003). Beoordeling van docentcompetenties. In M. Mulder, R. Wesseling, H. Biemans, H. Nieuwenhuis, & R. Poell (Eds.), *Bevoegd, maar ook bekwaam?* (pp. 277-299). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roelofs, E. C., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40, 123-139.
- Roelofs, W. (2003). *Authentiek opleiden in scholen*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.
- Roelofs, W., & Toes, E. (2004). *Opleiden in school, hoe doen wij dat? Beschrijvingsmodel voor de school als optimale leerwerk omgeving*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.
- Schildwacht, M. M. C. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback* (Academisch proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht – Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung* (Academisch proefschrift). Technische Universität München.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, K., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267.

- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1-27). New York: Elsevier Science.
- Sherin, M. G. (2007a). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007b). *Video clubs and the development of mathematics teachers*. Geraadpleegd op <http://cptm.soe.umich.edu/pdf/Sherin%201-16-07.ppt.pdf>.
- Sherin, M. G., & Es, E. A. van (2003). A new lens on teaching: Learning to notice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 9(2), 92-95.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Sherin, M. G., Linsenmeier, K. A., & Es, A.E. van (2009). Selecting video clips to promote mathematics teachers' discussion of student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 213-230.
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1992). Towards a pedagogy of cases. In J. S. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice, Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (2009). In T. C. Hatch, & D. H. Pointer Mace (Eds.), *Making teaching public: A digital exhibition*, pp. 80-83. Teachers College Record. Geraadpleegd op <http://www.tcrecord.org/makingteachingpublic.pdf>
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2006). *Zeven lerarencompetenties*. Geraadpleegd op <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&158.pdf>
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69(6), 410-423.
- Verloop, N., Driel, J. H. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Verloop, N., & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leraren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (Eds.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vervoort, M. , & Berg, E. van den (2007, juni). *De ontwikkeling van een analyse-instrument voor praktijkkennis in de professionele dialoog*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Groningen.

- Wallace, J. (2001). Introduction: Science teaching cases as learning opportunity. *Research in Science Education*, 31(2), 185-190.
- Williams, M. A. (2004). *Exploring the effects of a multimedia case-based learning environment in pre-service science teacher education in Jamaica* (Academisch proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks/Londen: Sage Publications.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind* (Academisch proefschrift). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge. *Higher Education*, 46(195-214).
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Driel, J. H. van (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28.

ENGLISH SUMMARY

A professional view on practice: rich media cases in pre-service teacher education

This study focusses on the use of rich media cases for student teacher learning. The general aim of the study was to explore how rich media cases might be implemented in the curriculum to bridge the gap between theory and practice in teacher education. The study was conducted in the context of pre-service teacher education, more specifically professional development schools (PDS).

BACKGROUND OF THE STUDY

It is important that research outcomes find their way into educational practice. Therefore, it is desirable that prospective teachers get acquainted with innovative pedagogical insights and learn to apply these in their teaching practice. This is considered problematic because student teachers often experience a gap between the insights that are provided by teacher educators and the practice and practical knowledge of their mentor teachers in elementary schools. This study explores the use of rich media cases, containing video of exemplary teaching situations, to support student teachers putting innovative ideas into practice.

Literature shows that rich media cases have great potential to bridge the gap between theory and practice in teacher education. Analyzing cases can support student teachers to learn to analyze the full complexity of teaching, apply theoretical concepts to 'real life' teaching situations and develop a picture of feasible practice. Learning from cases requires a specific learning task and purposeful integration into the curriculum of teacher education. The use of cases in teacher education may involve constructing a case of student teachers own practice (primary use), the interpretation of an existing case with emphasis on the relationship with the content of the case (secondary use) or with emphasis on the relationship with the experience of the user (tertiary use). This thesis describes the process of designing and developing an intervention, in

which rich media cases were embedded in the curriculum of teacher education to enhance student teachers' knowledge-based practice. This involves both primary and tertiary case use.

In this study, it was assumed that mentor teachers' practical knowledge plays a key role in the interpretation of the information from rich media cases and the translation into student teachers' practice. This assumption is based on the *'learn to notice'*-theory, which describes the process of selecting and interpreting relevant information in teaching situations. Experienced teachers, who have more practical knowledge, are able to see more meaningful patterns in exemplary teaching situations. Teachers' practical knowledge consists of (more or less conscious) cognitions, directly related to and affecting the actions of teachers in authentic professional situations, related to a specific context and subject. This type of knowledge links up well with rich media cases because of their narrative structure. This means that a mentor teacher and a student teacher discussing rich media cases could contribute to the interpretation of the events in the cases for student teachers' practice. The assumption was explored in this thesis.

AIM OF THE STUDY AND RESEARCH APPROACH

This study adopted a design research approach. In educational design research, intervention development and research activities are intertwined. The aim of this study was twofold:

- to design and develop an intervention, in which rich media cases are used to support student teachers putting innovative pedagogical insights into practice;
- to gain insight in the use of rich media cases in teacher education, in particular connecting theory and practice.

The research featured four studies. Three studies consisted of iterative cycles of design, implementation, evaluation and revision in three consecutive years of the PDS-program. Evaluation took place throughout the development process and gradually shifted from the relevance and the practicality to the effectiveness of the intervention. Subsequently, an in-depth study focused on the contribution of mentor teachers' practical knowledge to the process of joint lesson planning and student learning. Data were collected throughout the study via indirect observation, document analysis, interviews and questionnaires and often analyzed qualitatively.

DESIGN AND DEVELOPMENT OF VILMS

The first phase of the study consisted of designing an intervention, aimed at student teachers' knowledge-based practice. Analysis of the existing PDS-curriculum (*Chapter 1*) and insights from relevant literature relating to the use of rich media cases for teacher learning (*Chapter 2*) resulted in design guidelines:

- Use exemplary cases that link practice to underlying theory, because this allows teachers to conceptualize feasible practice.
- Connect the use of rich media cases to an guiding task, because this encourages active learning and focuses the teachers' attention on the content of a case.
- Encourage dialogue about the content of the rich media cases, because case-discussion is essential for meaning making.

The core of the design is the use of rich media cases, containing Video of innovative practice, for Interactive Lesson planning by Mentor teachers and Student teachers (VILMS). The design was materialized into a prototype, utilizing existing rich media cases with innovative examples of emergent literacy. The prototype was embedded in a teaching arrangement which consists of the following steps:

- Introductory lectures inform student teachers about an innovative approach to emergent literacy and the structure of the rich media cases used in the joint lesson planning.
- Subsequently, student teachers engage in a joint lesson planning (or dialogue) with their mentor teachers; they use a selection of rich media cases to make a lesson plan for their own group.
- The student carries out the lesson plan and makes a video recording.

The first prototype (VILMS 1.0) was implemented and evaluated by six student teachers and their mentor teachers at three PDS-schools (Study 1, *Chapter 3*). From the designers' perspective the main question was whether the design was viable, in other words: did it work as intended? The results showed that VILMS initiated a dialogue between student teachers and mentor teachers about the innovative ideas in the cases, that contributed to an lesson plan, carried out by the student teachers. Furthermore, mentor teachers and student teachers found the curriculum relevant and practicable. The outcomes of this study resulted in improvement of the design, namely: mentor teacher instructions were added; the criteria for selection of the cases were tightened; and the lesson preparation task was connected to a video portfolio in which student teachers demonstrate their knowledge-based practice.

The revised prototype (VILMS 2.0) was then evaluated in a tryout with 21 student teachers and their mentor teachers from nine PDS-schools (Study 2, *Chapter 4*). This evaluation of the practicality focused on the users' perspective. The outcomes of this study were applied in a final version (VILMS 2.1), that was evaluated in a second tryout with a new group of 36 student teachers and their mentor teachers from 13 PDS-schools (study 3, *Chapter 4*).

The outcomes of the evaluation studies confirmed the practicality of VILMS in the current mentoring practice in the context of PDS. Mentor teachers and student teachers appreciated the instrumentality of VILMS and the congruence with both their teaching practice and mentoring practice. The results of the studies also show that mentor teachers and student teachers valued the benefits of VILMS for motivation, cooperation and learning. The dialogue appeared to take as much time as a regular mentoring dialogue. Yet VILMS was found relatively time consuming. A possible explanation might be that mentor teachers and student teachers experience joint lesson planning using rich media cases as an intense type of conversation.

LEARNING OUTCOMES OF VILMS

In each cycle of evaluation, the learning outcomes of VILMS were measured.

In the first study (*Chapter 3*) indirect observation (video) was used to explore whether the intervention enhanced the student teachers' practice. The results showed that student teachers put the innovative examples from the cases into practice. Thus, the intervention was effective. However, not all of the ideas that were demonstrated in the cases were applied. It turned out that a selection was made in the dialogue, probably due to context factors. Therefore it was assumed that mentor teachers, because of their context-specific knowledge, play an important role deciding on the implementation of the ideas from the cases studies.

In the second study (*Chapter 4*) this was investigated by analyzing video portfolios, in which student teachers demonstrate their knowledge-based practice. The results confirmed that student teachers applied the innovative examples from the cases in their teaching practice. Moreover, the results revealed that student teachers justified their practice using their mentor teachers' practical knowledge. When requested, student teachers also reported learning outcomes related to practical knowledge that was made

explicit in the dialogue. These results suggested that mentor teachers' practical knowledge plays a key role in decision-making regarding the implementation of innovative practice and contributes to student teachers' learning.

To understand the contribution of mentor teachers' practical knowledge to the process of interactive lesson planning and student teachers' learning, a multiple case study was conducted (study 4, *Chapter 5*). Five couples consisting of a mentor teacher and a student teacher were involved in this study. A conceptual model for the relationship between rich media cases, mentor teachers' practical knowledge and student teachers' learning, served as an analytical framework for the study. To measure the contribution of mentor teachers' practical knowledge to the process of the joint lesson planning and student teacher learning, an instrument was developed. This instrument was used for the content analysis of the transcripts of the dialogue. Interview data and video portfolios were analyzed to see whether student teachers referred to their mentor teachers' practical knowledge. The results of the study provided the basis for a more detailed conceptual model (see Figure 1).

Figure 1 Conceptual model for the contribution of mentor teachers' practical knowledge to the process of interactive lesson planning and student teachers' learning

It was concluded that student teachers' knowledge-based practice can be enhanced by initiating a dialogue between a mentor teacher and a student teacher, in which rich media cases are used for joint lesson planning. The mentor teachers' practical knowledge that was made explicit in the dialogue supports the interactive lesson planning in three ways:

- Mentor teachers interpret the cases through the lens of practice, whereby the situation in the case is related to phases in the curriculum.
- Mentor teachers relate the specific situation in the case to the specific situation in their own group, in particular with regard to student learning and potential purposes and instruction strategies for these students. The cases are thereby enriched with contextual information and the lesson task is put in a broader perspective. Understanding existing levels of student learning is a key starting point for the lesson planning.
- Mentor teachers give suggestions and advice for the lesson plans, in particular for purposes and instructional strategies that are in line with students' learning in this specific context. This results in lesson plans containing case examples which are translated, not copied, into student teachers' practice.

The outcomes of this study are in line with the '*learn to notice*'-theory. After all, using their practical knowledge mentor teachers are able to identify and interpret relevant information in cases. That they also relate the information in the cases to their own practice can be regarded as a supplement to this theory. Teachers' practical knowledge, being mainly tacit, is usually not made explicit. The results of this study indicate that the use of rich media cases helps elicit mentor teachers' practical knowledge, stimulating student teachers to learn how to look and think as a teacher.

In summary, the results confirmed that VLMS enhanced student teachers' knowledge-based practice: student teachers put the innovative examples from the cases into practice and accounted for their choices using their mentor teachers' practical knowledge, in particular with regard to student learning, purposes and instruction strategies. Thus, VLMS contributes to bridging the gap between theory and practice in teacher education. Moreover, the results showed that the learning outcomes of VLMS were not limited to the lesson preparation task, but also provided student teachers with representations of innovative practice in the context of elementary schools. This means that the implemented curriculum created a rich learning environment for student teachers.

OUTPUT OF THE STUDY

The research in this thesis has multiple outputs:

- A theoretically-sound and evidence-based intervention was developed in which rich media cases were used to enhance student teachers' application of innovative pedagogical insights presented in the curriculum.

Thereby a contribution was made to bridging the gap between theory and practice in teacher education. The lesson preparation task (including instructions for the mentor teachers), the criteria for selecting the rich media cases, and the instruction for creating a video portfolio can be considered practical outputs of the study.

- The intervention, VILMS, proved to be practical in the existing mentoring practice in PDS-schools and contributed to student teachers' learning, especially for knowledge-based practice.
- A conceptual model was developed and tested for the contribution of mentor teachers' practical knowledge to the transformation of the information from rich media cases to student teachers' practice. This can be regarded as a contribution to the development of theory on the use of rich media cases in teacher education, connecting theory and practice.
- New insights were generated for the use of exemplary cases in teacher education. Putting rich media cases with exemplary teaching situations into practice requires the mediation by an experienced teacher (mentor teacher), who is able to interpret the case and relate the situation in the case to the situation in a specific context. In the dialogue that was stimulated by VILMS, mentor teachers made their practical knowledge explicit, thus contributing to the interpretation of the cases and the application of the case content in student teachers' teaching practice.
- Recommendations for teacher education concern acknowledging the importance of mentor teachers' knowledge in the curriculum and better adjustments between the functional roles of mentor teachers and teacher educators, in particular with regard to the input of their specific knowledge in the process of student teachers' learning. In addition, recommendations were made for future research focusing on the characteristics of rich media cases that are successful in unlocking mentor teachers' practical knowledge and on the use of rich media cases connecting theoretical knowledge and student teachers' practice.

CURRICULUM VITAE

Maaïke Vervoort (1968) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Ze studeerde af binnen de specialisatie taalbeheersing (1992), op een onderzoek naar herschrijfprocessen van scriptieschrijvers. Na het behalen van haar eerstegraads bevoegdheid Nederlands (1993) werkte ze als docent Communicatie op de Hogeschool van Utrecht (HEAO) en als docent Nederlands op de Katholieke Pabo Zwolle en Hogeschool Edith Stein.

Sinds 1993 is Maaïke werkzaam als lerarenopleider en combineert zij diverse taken op het gebied van nascholing, studentenbegeleiding en curriculumontwikkeling (in het bijzonder taaldidactiek voor het jonge kind). Van 2001 tot 2006 participeerde zij in de werkgroep Opleiden in de School (OidS) van Hogeschool Edith Stein. Ook is zij sinds 2002 verbonden aan de kenniskring van het lectoraat Rich Media & Teacher Learning, waar zij begon aan een onderzoek naar het gebruik van rich media-cases in de lerarenopleiding. Deze combinatie van taken resulteerde in een promotieonderzoek, dat werd uitgevoerd in samenwerking met de Universiteit Twente (2005-2013).

Maaïke is momenteel hoofddocent en onderzoeker bij Saxion Lerarenopleiding Hengelo. Ook is zij sinds 2010 als tutor en docent verbonden aan de Master Leren en Innoveren.

Publicaties

Glaser, R., Linde, J. van de, Vervoort, M., Berg, E. van den, & Haalboom, M. (2004). Kennisontwikkeling binnen opleidingsscholen. *VELON tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 56-61.

Symposia en paperpresentaties

Vervoort, M., & Berg, E. van den (2004). *Interactie tussen onderwijspraktijk en vakdidactiek met behulp van multimedia-cases*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Utrecht.

Vervoort, M., & Berg, E. van den (2005). *Innovatieve taaldidactiek en multimedia-cases: Student en mentor samen aan het werk*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Gent.

- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2006, maart 14). *In het grensgebied tussen opleiding en basisscholen: Multimedia-cases als intermediair tussen praktijkkennis en theoretische kennis*. Kerkrade, lezing voor het VELON-congres, landelijk netwerk voor lerarenopleiders.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2006). *Waarover spraken zij...? Een onderzoek naar de rol van een videocasus in de professionele dialoog tussen mentor en student in de werkplekleeromgeving*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Amsterdam.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2007). *De ontwikkeling van een analyse-instrument voor praktijkkennis in de professionele dialoog*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Groningen.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2007). *An exploration of the use of multimedia cases for the elicitation of teachers' practical knowledge*. Paper voor de conferentie van de European Association for Research on Learning and Instruction, Boedapest.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2008). *Multimedia-cases als schakel tussen opleidingstheorie en stagepraktijk: De rol van praktijkkennis van mentoren*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Eindhoven.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2011). *Rich media-cases en praktijkkennis van mentoren: Een interventie om praktijkkennis te ontsluiten voor aanstaande leraren*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Maastricht.

Overige presentaties

- Vervoort, M. (2005, mei 13). *De cd-rom als expert: Interactie tussen onderwijspraktijk en vakdidactiek*. Den Bosch, lezing voor LOPON2, landelijk netwerk voor pabo-docenten Nederlands.
- Vervoort, M. (2005, juni 09). *Werkplekleren met de cd-rom als expert. Student en mentor samen aan het werk*. Nijmegen, lezing voor het symposium 'Werkplekleren en ICT', Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- Vervoort, M. (2007, april 13). *Multimedia-cases als intermediair tussen praktijkkennis en theoretische kennis*. Helmond, lezing voor de Interactum studiedag.
- Vervoort, M., & Berg, E. van den (2011, maart 08). *An exploration of the use of multimedia cases for the elicitation of teachers' practical knowledge*. Enschede, posterpresentatie voor het Research Institute for Social Sciences and Technology (IBR), Universiteit Twente.
- Vervoort, M. (2011, augustus 25). *VILMS: Videocases en Interactief Lesontwerp door Mentor en Student*. Nijmegen, colloquium voor het Expertisecentrum Nederlands.

BIJLAGEN

BIJLAGE A

Data gebruikerswaardering VILMS 1.0 (hoofdstuk 3)

A1 Gebruikerswaardering VILMS 1.0, aspect 'lesvoorbereiding met rich media-cases'

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
De praktijkvoorbeelden in de rich media-cases:		De praktijkvoorbeelden in de rich media-cases:	
1. verduidelijken de vakdidactiek;	<i>"Dat visuele maakt het heel toegankelijk. Dat ik me er snel iets bij kan voorstellen".</i>	1. geven snel een beeld van de vakdidactiek;	<i>"Het is vooral handig om ergens een beeld van te krijgen"</i>
2. generen ideeën en vormen de aanzet voor een brainstorm over de les van de student;	<i>"Nu zie ik iets staan daarop [wijst op laptop] en ik heb nog geen idee wat dat wordt en dan ga je brainstormen".</i>	2. geven een beeld van het professioneel handelen van andere leraren;	<i>"Interessant omdat je de aanpak van anderen ziet".</i>
3. tonen vernieuwende ideeën, maar dat is geen bezwaar omdat leraren in de onderbouw gewend zijn aan het ontwerpen van lessen;	<i>"Ik had nu zelf nog geen kant en klaar idee en ook de opdrachten [in de video,MV] zijn wel eens anders dan dat ik dat zelf misschien bedacht zou hebben. Maar ik denk dat je constant aan het bedenken bent. We hebben eigenlijk geen kant en klare lessen. Of het moet echt iets uit de methode zijn".</i>	3. geven een eenzijdig beeld omdat er één leraar in één groep wordt getoond;	<i>"Je ziet nu maar één les van iemand. Hoe zou een ander dat doen? Dat vind ik altijd wel een beetje jammer. Ik zou willen weten welke mogelijkheden er meer zijn. Dit is maar één mogelijkheid".</i>
4. leiden tot reflectie op de eigen onderwijspraktijk;	<i>"Bij het kijken dacht ik 'o gunst ja, zo kun je het ook doen!'. Heel veel dingen doe je gewoon maar het wordt op die manier daar [rich media-casus] gewoon mooi ingekaderd en dan doe je dingen ook bewuster".</i>	4. Kunnen het best samen met de mentor bekeken worden omdat de mentor op grond van ervaring beter kan bepalen welke ideeën toepasbaar zijn in de groep;	<i>"Ik denk dat als je het samen met je mentor bekijkt, dan haal je er toch meer dingen uit. Ze heeft iets meer ervaring, ze ziet iets meer. Ze kent de klas ook wat beter dus ze kan er meer dingen uithalen die voor de klas belangrijk zijn".</i>

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
De praktijkvoorbeelden in de rich media-cases:		De praktijkvoorbeelden in de rich media-cases:	
5. genereren ideeën voor de eigen onderwijspraktijk;	<i>"Ik kijk altijd met het idee van kan ik dat toepassen in mijn groep?"</i>	5. genereren ideeën voor de te geven les;	door de videofragmenten "kun je je een beeld vormen van wat je kan doen".
6. moeten worden aangepast aan de situatie in de groep. Daarvoor moet de didactische visie duidelijk zijn.	<i>"Het idee haal ik er uit en daar ga je over nadenken en dat vertaal je naar je eigen situatie". "Ik vroeg me steeds af waarom zou ik dat doen en sta ik erachter? Wat voor een school is dat en waarom doen ze dat zo? Ja meer de ideeën erachter".</i>	6. Zijn lastig toepasbaar in de stagegroep omdat je niet weet óf en welke ideeën uit de aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen;	<i>"Ik zie dan daar [video] dat er iets gebeurt met pictogrammen. Ik denk dus: 'daar kan ik wat mee doen' . Maar ik vind het nog best moeilijk, vooral bij kleuters, om in te schatten van wat kunnen ze aan en wat niet".</i>
		7. zijn direct verbonden aan de benodigde informatie voor de lesvoorbereiding;	<i>"Ik vind het wel heel handig omdat je de informatie die je wilt er meteen bij kunt pakken. Anders moet je boeken gaan zoeken"</i>
Het gebruik van rich media-cases bij het lesvoorbereidingsgesprek:		Het gebruik van rich media-cases bij het lesvoorbereidingsgesprek:	
1. biedt, samen met de schriftelijke opdracht, structuur voor de lesvoorbereiding;	<i>"Hier ga je echt heel gericht kijken, de tussendoelen lees je nauwkeurig, je gaat de filmpjes even bekijken en ja er zit voor je gevoel een duidelijke structuur in waardoor je makkelijker de opdracht oppakt"; "Het tussendoel staat er en daar kun je het over hebben. Ik vind het heel lastig als ik uit een grote brij iets moet halen en daarmee aan het werk moet gaan".</i>	1. activeert voorkennis (uit opleiding en praktijk);	<i>"Natuurlijk had ik al meer beelden omdat ik ook in de colleges al dingen had gezien en gehoord en ook vorig jaar en ik heb natuurlijk mijn mentor al een paar keer gezien, maar het is toch prettig om nog een keer die pictogrammen te zien en te denken: o ja, dat was er natuurlijk óók. Het is weer even ophalen van wat je misschien al weet".</i>
2. richt, samen met de schriftelijke opdracht, de aandacht in het gesprek op de vakdidactiek;	<i>"Ik was me daarom wel meer bewust dat je het echt over dat doel moet hebben".</i>	2. geeft, samen met de schriftelijke opdracht, gerichte sturing bij de lesvoorbereiding.	<i>"Je wordt gericht op iets gestuurd: dat [opdracht] is het lesdoel, dat [video] geeft je ideeën, het filmpje, en dan kun je er beter over nadenken".</i>

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
Het gebruik van rich media-cases bij het lesvoorbereidingsgesprek:		Het gebruik van rich media-cases bij het lesvoorbereidingsgesprek:	
3. verduidelijkt de inhoud van de les en biedt daardoor houvast bij de lesvoorbereiding.	<i>"Je bent beperkt, niet negatief, maar je hebt een houvast. Anders ga je in het diepe. Want iets over tussendoelen geletterdheid, ja dat kan zo veel zijn . Met de cd-rom wordt het wat ingeperkt".</i>		
4. vormt een aanleiding om de leerlijn te bespreken;	<i>"En daaraan gekoppeld probeer ik [student] dan meteen aan te geven 'kijk, dat is het vervolg'"</i>		
5. activeert voorkennis (theoretische kennis uit de opleiding) van de student.	<i>"De cd-rom geeft je toch een stuk duidelijkheid, ook voor de student, van wat er met elk doel wordt bedoeld. Ik kan me voorstellen dat je het in theorie hebt gehad maar dat je het toch weer even kwijt raakt, of doelen een beetje door elkaar haalt."</i>		
6. helpt de student om de les te verbinden aan doelen.	<i>"Ik denk dat het de student wel helpt om haar lesdoelen in te vullen" .</i>		
7. is efficiënt omdat rich media-cases de mogelijkheden voor een les meer verduidelijken dan een beschrijving op papier.	<i>"Het werkt ondersteunend want je hebt er een beeld bij én je ziet een aantal voorbeelden en dan heb je misschien sneller van 'oh, ja!' En kost het minder tijd dan wanneer je dat puur alleen van papier zou moeten doen"</i>		

A2 Gebruikerswaardering VILMS 1.0, aspect 'gezamenlijke lesvoorbereiding'

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
De gezamenlijke lesvoorbereiding:		De gezamenlijke lesvoorbereiding:	
1. is een positieve ervaring;	<i>"plezierig", "leuk om te doen"</i>	1. leidt tot een betere les;	<i>"De les is nu dubbel doordacht"</i>
2. is spannend vanwege onbekendheid met de vakdidactiek;	<i>"Ik vond het best wel spannend omdat ik eigenlijk het gevoel heb dat ik degene ben die het moet weten omdat ik de mentor ben."</i>	2. is efficiënt omdat de mentor informatie geeft die van belang is voor de les (bijvoorbeeld over de beginsituatie van de groep en een passend lesdoel);	<i>"Het gaat op deze manier sneller dan wanneer je het allemaal zelf moet indenken en inbeelden. Want wij hebben op de pabo ook wel heel veel dingen besproken. Maar dan moet je daar eigenlijk nog wel over nadenken: hoe zou je dat doen? en nu gaat het sneller want je krijgt meteen feedback van je mentor".</i>
3. wijkt af van de gangbare begeleidingspraktijk;	<i>"Het is eigenlijk meer kort voorbespreken, van dit hebben we gedaan en zover zijn we, we hebben dit behandeld, dat behandeld, en dan komt de student met een voorstel zeg maar op een lesvoorbereidingsformulier."</i>	3. helpt je om beter te anticiperen omdat de mentor meedenkt over de les;	<i>"Op deze manier loop je in theorie tegen problemen aan en dat heb ik liever dan dat ik in de praktijk tegen problemen aanloop".</i>
4. leidt ertoe dat de mentor veel ideeën inbrengt, maar dit is in strijd met de professionele rolopvatting dat een mentor studenten middels vragen aanzet tot zelfstandige keuzes met betrekking tot hun les;	<i>"Ja, dan ben ik zelf zo enthousiast en dan denk ik van oh, dan kun je wel een liedje doen, een kring- spelletje of een zangspelletje. Zoveel ideeën had ik wel. Maar ik dacht als mentor zijnde moet je dus eigenlijk een afweging maken omdat het eigenlijk de bedoeling is helemaal gewoon zelf alles ontdekken".</i>	4. maakt dat je je beter voorbereid voelt omdat de mentor van tevoren (en niet pas achteraf) feedback geeft;	<i>"Anders was je er pas achter genomen als je met de les bezig was en had je er na die tijd over gepraat. Maar nu heb je het van tevoren al behandeld. Dat geeft een zelfverzekerd gevoel".</i>

A2 Gebruikerswaardering VILMS 1.0, aspect 'gezamenlijke lesvoorbereiding'

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
De gezamenlijke lesvoorbereiding:		De gezamenlijke lesvoorbereiding:	
5. leidt soms tot een dilemma (meedenken of niet?) vanwege de professionele rolopvatting dat een mentor studenten bij de lesvoorbereiding zoveel mogelijk zelfstandig keuzes laat maken.	<i>"Ik zou zelf anders kiezen, maar mijn mening wilde ik liever niet aan haar opdringen. Ik heb gezegd, nou, zo zou ik het bijvoorbeeld doen. Ik had liever met de kleine groep gewerkt vanwege de differentiatie, maar ik heb uiteindelijk niet gezegd 'het wordt een klein groepje'. Dat heb ik aan haar overgelaten".</i>	5. Geeft je (via je mentor) meer informatie over de specifieke groep;	<i>"Mijn mentor heeft sowieso al veel meer kennis van de klas en ervaring in het onderwijs en aan de hand van wat zij vertelt kan ik daar ook weer heel veel mee doen. Je krijgt meer handvaten naar je toe van 'dit kan je doen en dat kan je doen'".</i>
		6. leidt tot samenwerking met de mentor.	<i>"Ik heb wel het idee dat de voorbereiding bij ons lag en niet bij mij of bij haar".</i>
De rolinstructie voor de mentor 1. sluit aan bij de gangbare stagebegeleiding.	<i>"zelf denk ik dat ik meestal op die manier werk, dus dit was eigenlijk niet nieuw voor mij of dat ik dacht: 'daar moet ik heel bewust aan denken'".</i>	De rolinstructie voor de mentor	
		1. wordt toegepast door de mentor (die actief meedenkt over de les);	<i>"Het begeleiden van het denkproces van de student dat heb ik zeker ervaren".</i>
		2. sluit aan bij de gangbare stagebegeleiding;	<i>"Maar ik heb ook het gevoel dat ze vaak ook al zo doet. Als ik met dingen kom of als ik dingen vraag dan geeft ze me heel to-the-point antwoord (..) maar ze laat me ook zelf denken".</i>
		3. spoort mentoren terecht aan om geen advies te geven, omdat je dan geneigd bent om dat uit te voeren.	<i>"Dat kán vervelend werken. Je wilt toch een beetje doen wat zeg maar hoort".</i>

A3 Gebruikerswaardering VILMS 1.0, aspect 'vernieuwingswaarde informatie rich media-cases'

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
Vernieuwingswaarde rich media-cases:		Vernieuwingswaarde rich media-cases:	
1. nieuwe werkvormen bij een thema (boekoriëntatie) dat aansluit bij de bestaande onderwijspraktijk;	<i>"Je leest anders ook wel een boek en je stelt ook vragen maar om dat duidelijk te koppelen aan die pictogrammen en om aan de hand daarvan een boek te gaan bespreken is nieuw".</i>	1. 'werken met pictogrammen' bij boekoriëntatie is het meest interessant;	<i>"Nou, zo'n picto-bord is natuurlijk heel erg leuk. Dat kun je altijd gebruiken. Als je ervoor zorgt dat je die picto's op het bord kunt plakken dan kun je die altijd gebruiken natuurlijk. Dat is zeker handig".</i>
2. 'werken met pictogrammen' bij boekoriëntatie is het meest vernieuwende idee;	<i>"De picto's waren het meest interessant voor mij daar dat voor mij echt nieuw was."</i>	2. achterliggende didactische visie. Verduidelijking hiervan motiveert om vakdidactiek toe te passen in de stage;	<i>"Ik heb ook zeker geleerd dat interactief onderwijs belangrijk is. Dat ze [leerlingen] dan beter geboeid zijn en dat ze er beter mee bezig zijn. Ik ga zeker proberen zelf meer vanuit de kinderen te laten komen in plaats van zelf alles maar aan te geven. En ik denk dat ik het ook wel op een iets andere manier kan dan ik dat nu doe".</i>
3. de leerlijn ('de tussendoelen') biedt een nieuw didactisch kader voor (deels) bestaand onderwijsaanbod;	<i>"Dit is weer een stapje wat ik erbij leer. Boekoriëntatie dat zit in tussendoelen zo in elkaar. Terwijl ik het eigenlijk ook al wel doe en je bent je er ook wel bewust van wat je doet, maar niet dat het daar bij hoort"</i>	3. toevoeging van praktijkvoorbeelden over onderdelen van de vakdidactiek waarvan je nog geen beeld hebt, zoals 'de relatie tussen gesproken en geschreven taal' en 'taalbewustzijn' is gewenst.	<i>"als je een tussendoel hebt waar je dat nog niet van weet hoe je dat vorm moet geven, dan is dat denk ik nuttiger"</i>
4. praktijkvoorbeelden van collega's zijn inspirerend.	<i>"Ik vond het ook heel leuk omdat je ook weer eens iemand anders aan het werk ziet. En daardoor gaat je eigen fantasie of ideeën meteen werken".</i>		

A4 Gebruikerswaardering VILMS 1.0, aspect 'praktische bruikbaarheid'

Mentoren		Studenten	
Oordeel	Citaat uit interviews	Oordeel	Citaat uit interviews
De interventie:		De interventie:	
1. is inpasbaar in de gangbare begeleidingspraktijk;	<i>"Ik denk dat het een hele goede plaats kan innemen. Absoluut ja. Het is mij duidelijk dat je dit goed kunt gebruiken".</i>	1. is voor herhaling vatbaar, omdat je vooraf mogelijke knelpunten in een les met je mentor bespreekt;	<i>"Ja dat is wel heel nuttig (...) Als ik van tevoren met de mentor tegen dingen aanloop weet ik het dan en niet na de les"</i>
2. niet voor elke les (kost teveel tijd);	<i>"Het kost natuurlijk wel veel tijd (..) ik denk dat het niet best zou zijn als je elke les die je gaat geven op deze manier moet voorbereiden want er staat meer op het programma".</i>	2. is efficiënt is, omdat de lesvoorbereiding vanwege het meedenken door de mentor sneller gaat dan alleen.	<i>"Als ik vergelijk hoeveel tijd het kost om een les zo voor te bereiden of normaal, ja, als ik het in m'n eentje moet doen dan ben ik er toch langer mee bezig."</i>
3. niet te vaak uitvoeren (gaat ten koste van plezier).	<i>"Maar als je het te vaak doet wordt het denk ik wel minder leuk".</i>	3. heeft vooral in de beginfase van de opleiding een meerwaarde.	<i>"omdat je dan als student nog veel méér onbeschreven bent qua kennis en ervaring. Gaandeweg moet je steeds meer zelf een les gaan verzinnen".</i>
		4. niet wekelijks (kost teveel tijd, ook voor de mentor)	<i>"Het is niet iets wat ik zeg maar wekelijks zou willen"; "Een mentor heeft een klas en die krijgt er een stagiaire bij – dus dat is al extra werk - en als je die lessen ook allemaal zo volledig gaat voorbereiden met z'n tweeën, dat lijkt mij voor die mentor niet te doen".</i>

BIJLAGE B

Schriftelijke instructie bij VILMS 2.0 (hoofdstuk 4)

Bij de toetsing van de doelen van deze module ligt het accent op doel K1.4 en 1.5 (zie reader) en de leerinhouden van beginnende geletterdheid. Dat betekent dat je op je opleidingsschool een activiteit rond beginnende geletterdheid gaat voorbereiden en uitvoeren, en dat je op de video-opname van deze activiteit reflecteert vanuit de in de colleges behandelde theorie.

De activiteit over beginnende geletterdheid bereid je *samen* met je mentor voor: je mentor heeft namelijk de benodigde kennis om samen te onderzoeken hoe de vakdidactische vernieuwingen rond beginnende geletterdheid daadwerkelijk in je stagegroep uitvoerbaar zijn. Dat betekent dat je mentor met je *meedenkt* (niet voorschrijft), maar dat het een les wordt die jij zelf gaat uitvoeren. Een derde "partner" in dit lesvoorbereidingsgesprek tussen jou en je mentor is de computer: jullie bekijken samen een aantal fragmenten van de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*. Deze fragmenten zijn door mij geselecteerd bij 3 verschillende tussendoelen.

De activiteit neem je met de video op. Je kijkt de les terug en selecteert de fragmenten waarin de relatie tussen een bepaald (sub-)tussendoel en jouw handelen als leerkracht duidelijk zichtbaar is. Dit laatste onderdeel kun je individueel doen of samen met je medestudenten (maximaal 3 studenten samen). Je kunt de les ook digitaliseren, digitaal selecteren en in een Power Point-presentatie zetten. Als je samenwerkt met medestudenten mogen de fragmenten ook van andere leden van je groepje zijn. De geselecteerde fragmenten laten we tijdens de afsluitende bijeenkomst aan elkaar zien.

Stap 1: Voorbereiding

a) Overleg met je mentor:

- Maak zo snel mogelijk een afspraak met je mentor om samen de les voor te bereiden. Reken voor dit gesprek zo'n 30 tot 45 minuten.
- Spreek af dat je de les op korte termijn na dit gesprek - in elk geval binnen een week - kunt geven in je stagegroep.

b) Overleg met je IOB'er:

- Overleg welke computer je *op de afgesproken tijd* kunt gebruiken (of maak gebruik van een laptop van de pabo). De computer moet voldoen aan de volgende systeemeisen:

IBM-compatible Pentium processor (min. 200 Hz) Monitor resolutie 800x600, duizenden kleuren CD-rom speler ten minste 24 -speed Windows 95, 98 of NT

- Installeer de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* op de computer op je opleidingsschool (NB als je medestudenten op je opleidingsschool dezelfde computer gebruiken hoeft dat natuurlijk maar één keer)

<ol style="list-style-type: none">1. Start Windows2. plaats de cd-rom in de cd-rom drive3. start de verkenner4. dubbelklik op het icoon 'setup.exe'5. kies 'Afspelen vanaf cd-rom' of 'Volledige installatie op de harde schijf'. Bij volledige installatie worden de bestanden op de harde schijf gezet. Daarvoor moet minimaal 325 Mb vrij zijn. Het installeren op de harde schijf duurt even. Bij afspelen vanaf de cd-rom moet de cd-rom altijd in de speler aanwezig zijn.6. Volg de aanwijzingen op het scherm.7. Het programma kan gestart worden door onder 'start' te kiezen voor 'programma's' en vervolgens voor 'Werken aan Tussendoelen Beginnende Geletterdheid'.
--

c) Overleg met je medestudenten:

- Maak afspraken over het gebruik van de videocamera om de les op te nemen.
- Vraag een medestudent om je les op te nemen.

Stap 2: Uitvoering lesvoorbereidingsgesprek

Laat je mentor vooraf de 'instructie voor de mentor' lezen. Lees zelf de 'instructie voor de student'.

Instructie mentor lesvoorbereidingsgesprek

De cd-rom gaat over de tussendoelen beginnende geletterdheid. Dit onderwerp is ook behandeld op de PABO bij de colleges <i>Taalonderwijs aan kleuters</i> . Het is verplichte leerstof voor de student.
De student gaat een les geven over beginnende geletterdheid. Als mentor ben je <i>begeleider van het denkproces van de student</i> <ul style="list-style-type: none">• Dat betekent dat je de student niet voorschrijft wat zij volgens jou moet doen. Gebruik dus liever geen formuleringen als "Ik zou het zo doen" of "Ik doe altijd dit"• Je kunt het denkproces van de student stimuleren door vragen te stellen: Wat zou jij doen? Wat vind je daarvan (n.a.v. fragment op de cd-rom)? etc.• Vertel gerust je <i>eigen gedachten bij de videobeelden, je eigen ervaringen met dit onderwerp of de beginsituatie van de kinderen in de groep</i>. Dat kan de student helpen bij het voorbereiden van de les.
<ul style="list-style-type: none">• Je mag vrij door de cd-rom bewegen, de video stopzetten of nogmaals afspelen. Vraag eventueel de student om dat te doen.

Instructie student lesvoorbereidingsgesprek

De cd-rom gaat over tussendoelen beginnende geletterdheid Dit onderwerp is ook behandeld in de colleges <i>Taalonderwijs aan kleuters</i> .
Je gaat binnenkort in jouw stagegroep een les geven over beginnende geletterdheid. Je gaat met je mentor hierover in gesprek. Maak als je dat handig vindt aantekeningen voor je lesvoorbereiding.
De mentor is vooraf geïnstrueerd om met jou mee te denken. De mentor kan jou dus vragen stellen. Jij mag de mentor ook vragen stellen, bijvoorbeeld over de situatie in de groep.
Gebruik van de cd-rom: <ul style="list-style-type: none">• Je betreft de cd-rom in je overwegingen voor je les.• Je les hoeft geen kopie te zijn: je mag zelf beslissen hoe je les er uit komt te zien.• Je mag vrij door de cd-rom bewegen, de video stopzetten of nogmaals afspelen.

De cd-rom bevat videomateriaal bij de 10 tussendoelen beginnende geletterdheid. In het lesvoorbereidingsgesprek kun je kiezen uit 2 verschillende tussendoelen:

- Tussendoel 1 Boekoriëntatie (zie 'opdracht bij tussendoel 1')
- Tussendoel 4 Relatie tussen gesproken en geschreven taal (zie 'opdracht bij tussendoel 4')

Je maakt voor je les dus een keuze uit één van deze twee onderwerpen. Het is handig om in het lesvoorbereidingsgesprek met je mentor te overleggen welk onderwerp geschikt is voor je les.

Bij elk tussendoel is aangegeven welke videofragmenten je in elk geval samen met je mentor moet bekijken. Wanneer je deze fragmenten tijdens het lesvoorbereidingsgesprek bekijkt is aan jullie: één voor één bekijken en tussendoor overleggen, eerst allemaal bekijken en dan overleggen, een fragment nog een keer afspelen. Alles is mogelijk zolang ze maar tijdens het gesprek aan bod komen. Bekijk de videofragmenten niet van tevoren. Dit doe je samen met je mentor!

Opdracht bij Tussendoel 1: Boekoriëntatie

- Jullie gaan samen een les voorbereiden voor jullie groep. Het onderwerp is beginnende geletterdheid. De les wordt op korte termijn gegeven door de student en daarna door jullie samen nabesproken.
- In de les komen de volgende tussendoelen beginnende geletterdheid aan de orde:

Tussendoel 1: Boekoriëntatie

1.3	Kinderen weten dat verhalen een opbouw hebben.
1.4	Kinderen kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen
1.5	Kinderen weten dat je zelf vragen over een boek kunt stellen

- Misschien kunnen niet alle doelen in één les samengaan. Maak daarin dan een keuze en formuleer zelf het lesdoel.
- Bij de voorbereiding gebruiken jullie een aantal fragmenten van de cd-rom. Deze fragmenten hebben een inhoudelijke relatie met de genoemde tussendoelen:

Tussendoel 1: Boekoriëntatie

Video 1	Een heel mooi boek
Video 2	Voorspellingen doen
Video 3	Luistervragen

Opdracht bij Tussendoel 4: Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- Jullie gaan samen een les voorbereiden voor jullie groep. Het onderwerp is beginnende geletterdheid. De les wordt op korte termijn gegeven door de student en daarna door jullie samen nabesproken.
- In de les komen de volgende tussendoelen beginnende geletterdheid aan de orde:

Tussendoel 4: Relatie tussen gesproken en geschreven taal

4.1	De kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audiovisuele hulpmiddelen
4.2	Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.

- Misschien kunnen niet alle doelen in één les samengaan. Maak daarin dan een keuze en formuleer zelf het lesdoel.
- Bij de voorbereiding gebruiken jullie een aantal fragmenten van de cd-rom. Deze fragmenten hebben een inhoudelijke relatie met de genoemde tussendoelen:

Tussendoel 4: Relatie tussen gesproken en geschreven taal

Video 1	Simone, wat heb je geschreven?
Video 2	Matthieu had een vraag
Video 3	Klassendagboek

Stap 3: Uitvoering les

Praktische aanwijzingen:

- Noteer zo snel mogelijk na het lesvoorbereidingsgesprek de les zoals jullie die bedacht hebben op een lesvoorbereidingsformulier. Doe dit in elk geval voor je de les gaat geven.
- Mail het lesvoorbereidingsformulier én de data van het lesvoorbereidingsgesprek en de les ook meteen aan je docent. Deze gegevens zijn nodig i.v.m. onderzoek.
- Maak afspraken met je medestudenten over het tijdstip waarop je de camera nodig hebt.
- Maak afspraken met een medestudent om je les op te nemen.

Stap 4: Presentatie videoportfolio

De toetsing vindt plaats door een presentatie van een videoportfolio tijdens de afsluiting van de themawEEK (samen met KLP). Voor deze presentatie heb je een eigen videoband of cd-rom bij je met de geselecteerde fragmenten én de toelichting (op welke momenten werk je als leerkracht aan welk aspect van beginnende geletterdheid?) Digitaliseer je les en knip & plak met de computers in de multimediaruimte van het studielandschap. Je kunt hierbij hulp en advies vragen van een student-assistent.

BIJLAGE C

Schriftelijke instructie bij VILMS 2.1 (hoofdstuk 4)

De leerweg beginnende geletterdheid bestaat er in grote lijnen uit dat je op je opleidingsschool een activiteit rond beginnende geletterdheid voorbereidt, uitvoert en opneemt op video, waarna je er op reflecteert. Bij deze leerweg maak je gebruik van de deskundigheid van je mentor én van digitale hulpmiddelen.

De les/activiteit over beginnende geletterdheid bereid je *samen* met je mentor voor: je mentor heeft namelijk de benodigde kennis om samen te onderzoeken hoe de vakdidactische vernieuwingen rond beginnende geletterdheid daadwerkelijk in je stagegroep uitvoerbaar zijn. Dat betekent dat je mentor met je *meedenkt* (niet voorschrijft) maar dat het een les wordt die jij zelf gaat uitvoeren. Belangrijk verschil: je legt niet een les te goedkeuring aan je mentor voor, maar je houdt van tevoren een gezamenlijk lesvoorbereidingsgesprek.

In dit lesvoorbereidingsgesprek tussen jou en je mentor is de computer de derde 'deelnemer': jullie bekijken samen een aantal fragmenten van de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*. Aan de hand van de informatie op de cd-rom kom je tot een eigen les/activiteit.

De les/activiteit neem je met de videocamera op. Je kijkt de les terug en selecteert de fragmenten waarin de relatie tussen een bepaald (sub-)tussendoel en jouw didactisch handelen als leerkracht duidelijk zichtbaar is. Dit laatste onderdeel kun je individueel doen of samen met je medestudenten (maximaal 3 studenten samen). De geselecteerde videofragmenten worden opgenomen in een digitaal videoportfolio. Het digitale videoportfolio wordt in de afsluitende bijeenkomst gepresenteerd.

We bekijken hieronder de leerweg stap voor stap:

Stap 1: VOORBEREIDING

Je verdiept je vóór het lesvoorbereidingsgesprek in het onderwerp beginnende geletterdheid door de reader en de cd-rom te bekijken. Van de Cd-rom maak je een selectie van een aantal fragmenten die je met je mentor samen wilt bekijken. Nadere aanwijzingen hiervoor volgen in het tweede college beginnende geletterdheid.

Overleg met je mentor:

- Maak zo snel mogelijk een afspraak met je mentor om samen de les voor te bereiden. Reken voor dit gesprek 30 tot 45 minuten.
- Spreek af dat je de les op korte termijn na dit gesprek (in elk geval binnen een week) kunt geven in je stagegroep.

Overleg met je IOB'er:

- Overleg welke computer je *op de afgesproken tijd* kunt gebruiken. De computer moet voldoen aan de volgende systeemeisen:).

IBM-compatible Pentium processor (min. 200 Hz) Monitor resolutie 800x600, duizenden kleuren CD-rom speler ten minste 24 -speed Windows 95, 98 of NT

Als er praktische of technische problemen zijn met het gebruik van een computer kun je gebruik maken van een laptop van de pabo. Neem dan contact op met je docent.

- Installeer de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* op de computer (als alle studenten op je opleidingsschool dezelfde computer gebruiken hoeft dat maar één keer)

1. Start Windows2. plaats de cd-rom in de cd-rom drive3. start de verkenner4. dubbelklik op het icoon 'setup.exe'5. kies 'Afspelen vanaf cd-rom' of 'Volledige installatie op de harde schijf'. Bij volledige installatie worden de bestanden op de harde schijf gezet. Daarvoor moet minimaal 325 Mb vrij zijn. Het installeren op de harde schijf duurt even. Bij afspelen vanaf de cd-rom moet de cd-rom altijd in de speler aanwezig zijn.6. Volg de aanwijzingen op het scherm.7. Het programma kan gestart worden door onder 'start' te kiezen voor 'programma's' en vervolgens voor 'Werken aan Tussendoelen Beginnende Geletterdheid'.8. Controleer of je met twee personen tegelijkertijd kunt luisteren: met geluidsboxjes of gebruik twee koptelefoons en een splitter.

Overleg met je medestudenten:

- Maak onderling afspraken over het gebruik van de videocamera om de les op te nemen. Maak vooraf een rooster wie de camera wanneer wil gebruiken.
- Vraag een medestudent om je les op te nemen.

Stap 2: UITVOERING LESVOORBEREIDINGSGESPREK

De cd-rom bevat videomateriaal bij de tien tussendoelen beginnende geletterdheid. Je hebt voorafgaand aan het gesprek met je mentor zelf een selectie gemaakt (zie onder voorbereiding).

- De geselecteerde fragmenten bekijk je tijdens het lesvoorbereidingsgesprek met je mentor. Wanneer je deze fragmenten tijdens het gesprek bekijkt is aan jullie: één voor één bekijken en tussendoor overleggen, eerst allemaal bekijken en dan overleggen, een fragment nog een keer afspelen. Alles is mogelijk zolang ze maar tijdens het gesprek aan bod komen.
- Laat je mentor voorafgaand aan het lesvoorbereidingsgesprek de 'instructie voor de mentor' lezen en lees zelf de 'instructie voor de student' (zie 'Informatie voor de mentor').

Stap 3: UITVOERING LES

Praktische aanwijzingen:

- Noteer zo snel mogelijk na het lesvoorbereidingsgesprek de les zoals jullie die bedacht hebben op een lesvoorbereidingsformulier. Doe dit in elk geval voor je de les gaat geven.
- Maak afspraken met je medestudenten over het tijdstip waarom je de camera nodig hebt.
- Maak afspraken met een medestudent om je les op te nemen.

Informatie voor de mentor: opdracht *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*

Jullie houden samen een lesvoorbereidingsgesprek over beginnende geletterdheid. Tijdens het gesprek bekijken jullie een aantal videofragmenten en informatie van de cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*. De student heeft deze fragmenten vooraf geselecteerd. De les wordt op korte termijn gegeven door de student en verwerkt in een video-verslag.

Benodigheden:

- Laptop of computer (met geluidboxen) met cd-rom *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid*.
- Deze reader met opdracht, instructie en een overzicht van de tussendoelen.

Gebruik van de cd-rom:

- Bekijk en bespreek in elk geval de door de student geselecteerde videofragmenten en informatie.
- De les hoeft geen kopie te zijn: jullie beslissen hoe de les er uit komt te zien.
- Misschien kunnen niet alle doelen in één les samengaan. Maak dan een keuze en formuleer zelf het lesdoel.
- Je mag vrij door de cd-rom bewegen, de video stopzetten of nogmaals afspelen.

Instructie mentor

De cd-rom gaat over de tussendoelen beginnende geletterdheid. Dit onderwerp is ook behandeld op de pabo in de colleges *Taalonderwijs aan kleuters*. Het is verplichte leerstof voor de student.

De student gaat een les geven over beginnende geletterdheid. Als mentor ben je *begeleider van het denkproces van de student*.

- Je kunt het denkproces van de student stimuleren door vragen te stellen: Wat zou jij doen? Wat vind je daarvan (n.a.v. fragment op de cd-rom)? etc.
- Vertel gerust je eigen gedachten bij de videobeelden, je eigen ervaringen met dit onderwerp of de beginsituatie van de kinderen in de groep. Dat kan de student helpen bij het voorbereiden van de les.

Instructie student

De cd-rom gaat over de tussendoelen beginnende geletterdheid. Dit onderwerp is ook behandeld in de colleges *Taalonderwijs aan kleuters*. Zorg dat je vooraf de theorie hebt doorgelezen.

Je gaat binnenkort in jouw stagegroep een les geven over *Beginnende Geletterdheid*.

- Je gaat hierover met je mentor in gesprek. De mentor is vooraf geïnstrueerd om met jou mee te denken. De mentor kan jou dus vragen stellen of vertellen over haar ervaringen met het onderwerp van de les.
- Jij mag je mentor ook vragen stellen, bijvoorbeeld over de situatie in je stagegroep.
- Maak als je dat handig vindt aantekeningen voor de voor te geven es.

BIJLAGE D

Schriftelijke instructie videoportfolio VILMS 2.0 (hoofdstuk 4)

De achterliggende gedachte van de opdracht is dat jullie “van de theorie naar de praktijk” zijn gegaan (van de cd-rom naar een eigen les in je stagegroep) en vervolgens nu weer teruggaan van de praktijk (les) naar de theorie. Hoe pak je dat aan?

STAP 1: KEUZE TUSSENDOEL

Op de cd-rom, die je met je mentor hebt bekeken, worden vernieuwende ideeën op het gebied van beginnende geletterdheid gedemonstreerd. Deze worden hier per tussendoel weergegeven (NB. je hebt waarschijnlijk OF tussendoel 1, OF tussendoel 4 bekeken).

Tussendoel 1: Boekoriëntatie		
video	idee	omschrijving
1	A	Leerkracht bespreekt voorkant, titel, schrijver/illustrator van een prentenboek
	B	Leerkracht werkt met de kleine kring
2	A	Leerkracht laat leerlingen voorspellingen doen over de inhoud van het boek
	B	Leerkracht noteert de voorspellingen zichtbaar voor de leerlingen
	C	Leerkracht werkt met picto's (voor “wie?”, “wat?” en “waar?”)
3	A	Leerkracht stelt luistervragen (voorafgaand aan het voorlezen)
	B	Leerkracht noteert de luistervragen zichtbaar voor de leerlingen
	C	Leerkracht werkt met picto (voor ‘luistervraag’)
	D	Leerkracht stimuleert leerlingen om zelf luistervragen te formuleren

Tussendoel 4: De relatie tussen gesproken en geschreven taal		
video	idee	omschrijving
1	A	Leerkracht schrijft tekst van een leerling bij een tekening
	B	Leerkracht leest tekst van een leerling hardop voor (in de kring)
	C	Leerkracht reflecteert samen met leerling op het schrijfproduct van de leerling
	D	Leerkracht gebruikt authentieke teksten (bv. brief)
2	A	Leerkracht schrijft tekst van een leerling bij een tekening
	B	Leerkracht reflecteert samen met leerling op het schrijfproduct van de leerling
	C	Leerkracht gebruikt authentieke teksten (bv. brief)
3	A	Leerkracht laat leerlingen ontdekken dat je kunt opschrijven wat je zegt
	B	Gebruikmaken van authentieke teksten (bv. klassenboek)

Je hebt een aantal van deze vernieuwende ideeën waarschijnlijk uitgevoerd in je stagegroep. De eerste stap is dat je aangeeft welke vernieuwingen je wel of niet hebt verwerkt in je les en als je ze niet het toegepast ‘waarom niet?’. Hieronder een voorbeeld:

Tussendoel 1 of 4 (geef je keuze aan)				
Nummer	In woorden	Toegepast	Niet toegepast	Waarom niet?
1A	neem je over uit overzicht hierboven	X		
1B			X	Korte toelichting !
2A			X	Korte toelichting !

De ingevulde tabel voeg je (bijvoorbeeld als Worddocument) toe aan je videoportfolio.

STAP 2: SELECTIE LESFRAGMENTEN

Je selecteert videofragmenten van je les waarin de uitgevoerde vernieuwingen zichtbaar zijn (maximaal 3 minuten per videofragment). Het overzicht van de vernieuwingen geeft daarbij houvast.

- Je selecteert fragmenten waarin je laat zien dat je gericht beginnende geletterdheid stimuleert bij kleuters.
- Je selecteert fragmenten om je competentie didactisch handelen te laten zien: je eigen handelen als leerkracht moet dus zichtbaar zijn.

STAP 3: VERANTWOORDING DIDACTISCH HANDELEN

Om je competentie didactisch handelen aan te tonen licht je de door jou gekozen videofragmenten toe. De bedoeling is dat je bewijst dat je 'bewust bekwaam' bent. Je hebt aan de hand van het gesprek met je mentor, je kennis van achterliggende theorie en eigen ideeën bepaalde keuzes gemaakt voor je les beginnende geletterdheid. Die keuzes ga je nu toelichten per videofragment. (Dus ook als je de uitvoering van de les zelf minder goed geslaagd vindt, kun je toch aantonen dat je niet 'zomaar wat' gedaan hebt). In onderstaande tabel staat een voorbeeld van hoe zo'n verantwoording eruit zou kunnen zien:

Voorbeeld verantwoording didactisch handelen	
1. Beschrijving van je <u>handelen</u> als leerkracht in relatie tot beginnende geletterdheid	<i>In dit fragment leg ik uit wat de 3 picto's (wie, waar, wat) betekenen en pas ik ze toe tijdens het bespreken van het prentenboek Kikker en een heel bijzondere dag van Max Velthuys .(2C)</i>
2. Waarom heb je <u>deze</u> vernieuwing uitgevoerd in je stagegroep?	<i>De kinderen waren al vertrouwd met picto's door het gebruik van de dagritmekaarten en picto's op het planbord. Ook waren zij eraan gewend dat mijn mentor een prentenboek nabespreekt aan de hand van deze vragen. De stap naar het gebruik van picto's was dus niet zo groot.</i>
3. Waarom heb je het <u>op deze manier</u> gedaan? (verwijs hier naar de theorie uit de colleges, naar praktijkkennis van je mentor en naar eigen overwegingen)	Toelichting vanuit theorie⁸ <i>Ik introduceer hier de picto's en leg uit wat ze betekenen. Dat is belangrijk omdat een picto betekenis moet krijgen. Je spreekt samen af wat een picto betekent. Op deze manier krijgen kinderen in de gaten dat een picto verwijst naar een taalhandeling (tussendoel 3.2), in dit geval een vraag.</i>
	Toelichting vanuit praktijkkennis mentor <i>Ik doe deze activiteit in de kleine kring met 6 oudste kleuters omdat mijn mentor aangaf dat zij wel kunnen werken met picto's. De jongste kleuters zijn nog bezig met verhaalbegrip op zich en werken met picto's is dan een brug te ver.</i>
	Eigen overwegingen <i>Ik heb nog niet eerder met picto's gewerkt en ik wilde dat graag eens proberen. Het lijkt me goed als kinderen hieraan gewend raken bij het bespreken van prentenboeken.</i>

⁸ Gebruikte curriculummaterialen: Paus, Bacchini, Dekkers, Markesteijn, Pullens & Smits, 2002, hoofdstuk 9; Van Kleef & Tomesen, 2002a, pp. 21-22 en 73-87; 2002b, pp. 59-68, 102-106 en 112-117; 2003).

BIJLAGE E

Schriftelijke instructie videoportfolio VILMS 2.1 (hoofdstuk 4 en 5)

Het videoportfolio: technisch

In het studielandschap kun je gebruik maken van de computers in de multimediaruimte om te digitaliseren. Je hebt hiervoor ook een digitale camera nodig. De camera die aanwezig is op de opleidingsschool kun je daarvoor gebruiken: deze is namelijk bedoeld voor opleidingsdoelen.

Als je je videomateriaal hebt gedigitaliseerd dan kun je de beelden digitaal bewerken (in Windows Moviemaker of Pinnacle studio) om een aantal fragmenten (van maximaal 3 minuten) te selecteren. De geselecteerde videofragmenten plaats je in een PPT-presentatie en voorzie je van een toelichting (zie stap 1-3). Dit geheel vormt je digitale videoportfolio. Van xxxxx krijgen jullie instructie over digitaal bewerken. Daarnaast kun je in de multimediaruimte ondersteuning vragen van xxxxxxx.

Het videoportfolio: inhoudelijk

Nu over de inhoud. Wat is nu eigenlijk precies de bedoeling van het videoportfolio? De achterliggende gedachte van de opdracht is dat jullie 'van de theorie naar de praktijk' zijn gegaan (dus: van de cd-rom naar een eigen les) en nu teruggaan 'van de praktijk (=les) naar de theorie'. Hoe pak je dat aan?

STAP 1: KEUZE TUSSENDOEL

In de videofragmenten van de cd-rom, die je met je mentor hebt bekeken, wordt per tussendoel een aantal didactische vernieuwingen op het gebied van beginnende geletterdheid gedemonstreerd. Je hebt een aantal van deze vernieuwingen waarschijnlijk uitgevoerd in je stagegroep. De eerste stap is dat je aangeeft (gebruik onderstaande tabel als format) welke videofragmenten en informatie van de cd-rom je tijdens het gesprek met je mentor hebt bekeken en welke tussendoelen uiteindelijk in je eigen les beginnende geletterdheid zijn verwerkt. De ingevulde tabel voeg je toe aan je digitale videoportfolio (in PPT of Word). Hieronder een voorbeeld:

Tussendoel: (noteer het door jou gekozen tussendoel)	1, Boekoriëntatie
Tijdens gesprek bekeken videofragmenten (neem video nr over van cd-rom)	Video 1, 2 en 3
Tijdens gesprek bekeken informatie (verwijs naar de 'knoppen' in de casus)	'tussendoel' + 'ontwikkeling' + per video de 'beschrijving video'
Tussendoelen verwerkt in mijn eigen les	1,1 + 1,4

STAP 2: SELECTIE LESFRAGMENTEN

Van de tussendoelen die zijn verwerkt in je les voeg je videofragmenten toe (elk maximaal 3 minuten):

- Je selecteert fragmenten waarin je laat zien dat je gericht beginnende geletterdheid stimuleert bij kleuters.
- Je selecteert fragmenten waarin je zoveel mogelijk vernieuwend bezig bent (t.o.v. de gangbare praktijk)
- Je selecteert fragmenten om je competentie te laten zien: je eigen handelen als leerkracht moet dus zichtbaar zijn.

STAP 3: VERANTWOORDING DIDACTISCH HANDELEN

Om je competentie aan te tonen licht je de door jou gekozen videofragmenten toe. De bedoeling is dat je bewijst dat je 'bewust bekwaam' bent. Je hebt aan de hand van het gesprek met je mentor, je kennis van achterliggende theorie en eigen ideeën bepaalde keuzes gemaakt voor je les beginnende geletterdheid. Die keuzes ga je nu achteraf toelichten (dus ook als je de uitvoering van de les zelf minder goed geslaagd vindt, kun je toch aantonen dat je niet 'zomaar wat' gedaan hebt). In onderstaande tabel staat een voorbeeld van zo'n verantwoording:

Voorbeeld verantwoording didactisch handelen	
1. Beschrijving van je <u>handelen</u> als leerkracht in relatie tot beginnende geletterdheid	<i>In dit fragment leg ik uit wat de 3 picto's (wie, waar, wat) betekenen en pas ik ze toe tijdens het bespreken van het prentenboek Kikker en een heel bijzondere dag van Max Velthuys (2C).</i>
2. Waarom heb je <u>deze</u> vernieuwing uitgevoerd in je stagegroep?	<i>De kinderen waren al vertrouwd met picto's door het gebruik van de dagritmekaarten en picto's op het planbord. Ook waren zij eraan gewend dat mijn mentor een prentenboek nabespreekt aan de hand van deze vragen. De stap naar het gebruik van picto's was dus niet zo groot.</i>
3. Waarom heb je het <u>op deze manier</u> gedaan? (verwijs hier naar de theorie uit de colleges, naar praktijkkennis van je mentor en naar eigen overwegingen)	Toelichting vanuit theorie⁹ <i>Ik introduceer hier de picto's en leg uit wat ze betekenen. Dat is belangrijk omdat een picto betekenis moet krijgen. Je spreekt samen af wat een picto betekent. Op deze manier krijgen kinderen in de gaten dat een picto verwijst naar een taalhandeling (tussendoel 3.2), in dit geval een vraag.</i>
	Toelichting vanuit praktijkkennis mentor <i>Ik doe deze activiteit in de kleine kring met 6 oudste kleuters omdat mijn mentor aangaf dat zij wel kunnen werken met picto's. De jongste kleuters zijn nog bezig met verhaalbegrip op zich en werken met picto's is dan een brug te ver.</i>
	Eigen overwegingen <i>Ik heb nog niet eerder met picto's gewerkt en ik wilde dat graag eens proberen. Het lijkt me goed als kinderen hieraan gewend raken bij het bespreken van prentenboeken.</i>

Stap 4: Presentatie

De toetsing vindt plaats door een presentatie. Voor deze presentatie neem je je digitale videoportfolio (op cd-rom of DVD) mee met daarin:

- een PowerPointpresentatie met lesfragmenten en toelichting per fragment;
- je ingevulde tabel met uitgevoerde vernieuwingen;
- je lesvoorbereidingsformulier

Tot slot: voor vragen of technische problemen kun je terecht je docent.

⁹ Gebruikte curriculummaterialen: Paus, Bacchini, Dekkers, Markesteijn, Pullens & Smits, 2002, hoofdstuk 9; Van Kleef & Tomesen, 2002a, pp. 21-22 en 73-87; 2002b, pp. 59-68, 102-106 en 112-117; 2003).

BIJLAGE F

Vragenlijst praktische bruikbaarheid VILMS 2.0, mentoren (hoofdstuk 4)

Naam: _____

School: _____

Groep: _____ Aantal jaren ervaring in basisonderwijs: _____

Vraag 1

Heeft u met de student de cd-rom bekeken en een les beginnende geletterdheid voorbereid?

ja nee

Indien het gesprek **niet** heeft plaatsvonden, kunt u dit dan toelichten?

Toelichting _____

Vraag 2

Het gesprek met de student (inclusief bekijken van de cd-rom) duurde ongeveer

.... minuten

Vraag 3

In het gesprek hebben wij gekozen voor:

- ☐ Tussendoel 1 'Boekoriëntatie' (voorbeeld prentenboek "Knoop het in je slurf")
- ☐ Tussendoel 4 'Relatie tussen gesproken en geschreven taal' (voorbeeld "Vraag aan Piet")

De reden voor deze keuze is (*u mag meer antwoorden aankruisen*)

- ☐ Dit tussendoel is het best praktisch toe te passen in deze groep.
- ☐ Ik kon me er het meest bij voorstellen.
- ☐ Ik was hier het meest benieuwd naar.
- ☐ De student gaf deze voorkeur aan.
- ☐ anders, namelijk _____

Vraag 4

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Als leerkracht vind ik de informatie op de cd-rom vernieuwend.	1	2	3	4	5
De manier waarop ik zelf met kleuters werk aan beginnende geletterdheid verschilt van de voorbeelden die ik in de videofragmenten heb gezien.	1	2	3	4	5
Studenten kunnen over werken aan beginnende geletterdheid meer van mij leren in de praktijk dan van deze cd-rom.	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 5

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Door het bekijken van de inhoud van de cd-rom...					
...zijn de Tussendoelen Beginnende geletterdheid voor mij concreter geworden	1	2	3	4	5
...merk ik dat ik zelf in de groep veel aan beginnende geletterdheid doe	1	2	3	4	5
...ben ik geïnspireerd om nieuwe ideeën uit te proberen	1	2	3	4	5
...is mijn belangstelling gewekt voor de videofragmenten bij de overige tussendoelen	1	2	3	4	5
...ben ik van plan binnenkort de overige informatie van de cd-rom te bestuderen	1	2	3	4	5
...ben ik anders gaan kijken naar mijn eigen aanpak van taalonderwijs aan kleuters	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Heeft u de afgelopen weken nieuwe ideeën uitgeprobeerd naar aanleiding van de cd-rom?
ja nee
Heeft u naar aanleiding van de opdracht ook andere informatie van de cd-rom bekeken?
ja nee

Toelichting _____

Vraag 6

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Samen met een student de cd-rom bekijken en een les voorbereiden..					
...kost veel tijd in relatie tot de opbrengst (een les)	1	2	3	4	5
...is een prettige manier van samenwerken met de student	1	2	3	4	5
...is een onhandige manier om een lesvoorbereidingsgesprek te voeren	1	2	3	4	5
...is motiverend voor mij als mentor	1	2	3	4	5
...is leerzaam voor de student	1	2	3	4	5
...is motiverend voor de student	1	2	3	4	5

Vraag 7

1 = niet, 2 = enigszins, 3 = neutraal, 4 = behoorlijk, 5 = veel

In het gesprek heeft de student kunnen leren van					
...mijn algemene kennis over werken met kleuters	1	2	3	4	5
...mijn kennis over de kleuters van mijn groep	1	2	3	4	5
...mijn kennis en ervaring over taalonderwijs aan kleuters	1	2	3	4	5
...mijn kennis en ervaring over klassenmanagement en organisatie	1	2	3	4	5
...mijn kennis en ervaring over materialen voor taalonderwijs (bv prentenboeken)	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 8

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Als ik deze werkvorm vergelijk met de manier waarop ik gewoonlijk studenten begeleid, dan					
...profiteert de student zo meer van mijn praktijkkennis	1	2	3	4	5
...kost het vakinhoudelijk begeleiden van studenten mij zo meer tijd	1	2	3	4	5
...is dit voor herhaling vatbaar	1	2	3	4	5
...vind ik dat voor deze werkvorm een maximum moet gelden van 2 x per jaar	1	2	3	4	5
...kan ik dit mijn collega's aanraden.	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 9

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Na het gesprek heeft de student een les gegeven over beginnende geletterdheid					
Over het resultaat (de les van de student) ben ik tevreden	1	2	3	4	5
Werken aan dit tussendoel van Beginnende geletterdheid is in mijn groep te hoog gegrepen	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 10

Als ik deze opdracht in de toekomst weer zou krijgen,

dan zou ik het volgende zeker willen behouden: _____

dan zou ik het volgende zeker willen veranderen: _____

Toelichting _____

BIJLAGE G

Vragenlijst praktische bruikbaarheid VILMS 2.0, studenten (hoofdstuk 4)

Naam: _____
School: _____
Groep: _____ Naam mentor: _____

Vraag 1

De installatie van de cd-rom verliep zonder problemen ja nee
Bij de installatie deden zich kleine problemen voor maar die waren snel opgelost ja nee
Bij de installatie deed zich een technisch probleem voor dat enige tijd kostte ja nee
Het was lastig om een computer van de stageschool te kunnen gebruiken voor de opdracht ja nee
Toelichting _____

Bij de installatie had ik geen hulp nodig ja nee
Bij de installatie heb ik hulp gevraagd aan mijn IOB'er ja nee
Bij de installatie heb ik hulp gevraagd aan mijn mentor ja nee
Bij de installatie heb ik hulp gevraagd aan de ICT-coördinator van de stageschool ja nee
Bij de installatie heb ik hulp gevraagd aan een medestudent ja nee
Bij de installatie heb ik hulp gevraagd aan mijn mentor ja nee
Toelichting _____

Vraag 2

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Ben je het eens met de volgende beweringen?					
Ik kon makkelijk een afspraak maken met de mentor	1	2	3	4	5
Ik vond het lastig de opdracht in te plannen naast de andere activiteiten	1	2	3	4	5
De uitleg van de opdracht was mij duidelijk	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 3

In het gesprek hebben wij gekozen voor:

- ☐ Tussendoel 1 'Boekoriëntatie' (voorbeeld prentenboek "Knoop het in je slurf")
- ☐ Tussendoel 4 'Relatie tussen gesproken en geschreven taal' (voorbeeld "Vraag aan Piet")

De reden voor deze keuze is (u mag meer antwoorden aankruisen)

- ☐ Dit tussendoel is het best praktisch toe te passen in deze groep.
- ☐ Ik kon me er het meest bij voorstellen.
- ☐ Ik was hier het meest benieuwd naar.
- ☐ Mijn mentor gaf deze voorkeur aan.
- ☐ anders, namelijk _____

Vraag 4

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Samen met mijn mentor de cd-rom bekijken en een les voorbereiden..					
...kost veel tijd in relatie tot de opbrengst (een les)	1	2	3	4	5
...is een prettige manier van samenwerken met de mentor	1	2	3	4	5
...is een onhandige manier om een lesvoorbereidingsgesprek te voeren	1	2	3	4	5
...is een motiverend om met deze leerstof bezig te zijn	1	2	3	4	5
...is een leerzame manier om me deze leerstof eigen te maken	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 5

1 = niet, 2 = enigszins, 3 = neutraal, 4 = behoorlijk, 5 = veel

In het gesprek met mijn mentor heb ik kunnen van zijn/haar					
...algemene kennis over werken met kleuters	1	2	3	4	5
...kennis over de kleuters van mijn groep	1	2	3	4	5
...kennis en ervaring over taalonderwijs aan kleuters	1	2	3	4	5
...kennis en ervaring over klassenmanagement en organisatie	1	2	3	4	5
...kennis en ervaring over materialen voor taalonderwijs (bv prentenboeken)	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 6

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

De manier waarop mijn mentor werkt verschilt van de voorbeelden op de cd-rom	1	2	3	4	5
De bekeken videofragmenten op de cd-rom zie ik als voorbeeld: zo wil ik het ook graag doen	1	2	3	4	5
Ik kan over beginnende geletterdheid meer leren van mijn mentor dan van deze cd-rom	1	2	3	4	5
Door met mijn mentor over de cd-rom te praten leer ik meer over beginnende geletterdheid dan wanneer ik zelfstandig de cd-rom bekijk	1	2	3	4	5
Ik denk dat praten over de cd-rom met een medestudent net zo leerzaam als met een mentor	1	2	3	4	5

Vraag 7

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Als ik deze werkvorm vergelijk met de manier waarop mijn mentor en ik gewoonlijk een les bespreken, dan					
... heb ik het gevoel dat ik zo veel meer van mijn mentor leer	1	2	3	4	5
... kost het voorbereiden van een les mij zo meer tijd	1	2	3	4	5
... vind ik het prettig dat ik nu van tevoren de ideeën van mijn mentor hoor in plaats van achteraf	1	2	3	4	5
... is dit voor herhaling vatbaar	1	2	3	4	5
... vind ik dat voor deze werkvorm een maximum moet gelden van 2 x per jaar	1	2	3	4	5
...zou ik dit ook bij andere vakken zo willen doen	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 8

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Na het gesprek heb ik een les gegeven over beginnende geletterdheid in de stagegroep					
Over het resultaat (de door mij gegeven les) ben ik tevreden	1	2	3	4	5
Werken aan dit tussendoel van Beginnende geletterdheid is in mijn groep te hoog gegrepen	1	2	3	4	5
Door met mijn mentor over de les na te denken was de kwaliteit van de les hoger dan normaal	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 9

Hoeveel tijd zat er tussen het lesvoorbereidingsgesprek met je mentor en de les? dagen

Vraag 10

Hebben jullie de les na afloop nabesproken? ja nee

Zo ja, wat was de waarde van deze nabespreking?

Toelichting _____

Vraag 11

Bij het maken van het videoportfolio heb ik gebruikgemaakt van de geboden ondersteuning ja nee

De geboden ondersteuning was voldoende ja nee

Heb je tips voor verbetering?

Vraag 12

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Door het maken van het videoportfolio..					
... ben ik me nog meer bewust geworden van mijn eigen leerkrachtgedrag	1	2	3	4	5
... ben ik vaardiger geworden in digitaal bewerken van videobeelden	1	2	3	4	5
... zijn er bij mij nieuwe leervragen ontstaan over beginnende geletterdheid	1	2	3	4	5
... zijn er bij mij nieuwe leervragen ontstaan op andere gebieden	1	2	3	4	5
Ik vind het lastig om lesfragmenten te selecteren waarin ik aandacht besteed aan geletterdheid	1	2	3	4	5

Kun je je leerervaring toelichten?

Vraag 13

Ik vind het goed dat ik feedback van mijn medestudenten krijg ja nee

Ik kan wel wat met de feedback die ik van mijn medestudenten heb gekregen ja nee

Ik vind het goed dat ik resultaten (videoportfolio) van mijn medestudenten zie ja nee

Ik had eigenlijk geen behoefte aan feedback ja nee

Ik heb alleen behoefte aan feedback van mijn vakdocent ja nee

Toelichting _____

Vraag 14

Als ik deze opdracht in de toekomst weer zou krijgen,

dan zou ik het volgende zeker willen behouden: _____

dan zou ik het volgende zeker willen veranderen: _____

Toelichting _____

BIJLAGE H

Vragenlijst praktische bruikbaarheid VILMS 2.1, mentoren (hoofdstuk 4)

Naam: _____

School: _____

Groep: _____ Aantal jaren ervaring in basisonderwijs: _____

Heeft u vorig jaar ook een student begeleid bij deze opdracht?

Ja

Nee

Vraag 1

De uitvoering van de opdracht is als volgt verlopen:

- ☐ Wij hebben gezamenlijk een lesvoorbereidingsgesprek gevoerd en daarbij de cd-rom bestudeerd op (*doorhalen s.v.p.*) pc van de school / laptop van de pabo/ laptop van de student
- ☐ Wij hebben gezamenlijk een lesvoorbereidingsgesprek gevoerd, maar *zonder* de cd-rom, want (*doorhalen s.v.p.*) student had cd-rom al bekeken / ik heb cd-rom later bekeken / ik kende cd-rom al / anders _____
- ☐ Wij hebben geen lesvoorbereidingsgesprek gevoerd, want (*doorhalen s.v.p.*) student had les al voorbereid/ student heeft de opdracht niet uitgevoerd/ anders _____

Vraag 2

Het gesprek met de student (inclusief bekijken van de cd-rom) duurde ongeveer

.... minuten

Vraag 3

Wij hebben samen de volgende onderdelen van de cd-rom bekeken(*zie video-stills cd-rom*)
(*u mag meer antwoorden aankruisen*)

- ☐ Tussendoel 3 'Functie van geschreven taal' (kleuters schrijven 'playstation')
- ☐ Tussendoel 4 'Relatie tussen gesproken en geschreven taal' (juf leest brief van Simone aan Sint)
- ☐ Tussendoel 5 'Taalbewustzijn' (kleuters maken een rijmboek)
- ☐ Andere videofragmenten, namelijk _____

Bent u het eens met de volgende beweringen?

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Als leerkracht vind ik de informatie op de cd-rom over tussendoel 3 vernieuwend.	1	2	3	4	5
Als leerkracht vind ik de informatie op de cd-rom over tussendoel 4 vernieuwend.	1	2	3	4	5
Als leerkracht vind ik de informatie op de cd-rom over tussendoel 5 vernieuwend.	1	2	3	4	5

Vraag 4

In de les van de student werd(en)verwerkt (*u mag meer antwoorden aankruisen*)

- ☐ Tussendoel 3 'Functie van geschreven taal'
- ☐ Tussendoel 4 'Relatie tussen gesproken en geschreven taal'
- ☐ Tussendoel 5 'Taalbewustzijn'
- ☐ Andere tussendoelen, namelijk _____

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Welke overwegingen speelden een rol bij deze keuze?					
Dit sloot het beste aan bij de ontwikkeling van de leerlingen in deze groep	1	2	3	4	5
De sloot het beste aan bij de activiteiten en doelen van de door ons gebruikte methode	1	2	3	4	5
Ik was hier het meest benieuwd naar	1	2	3	4	5
Dit sloot het beste aan bij de mogelijkheden van de student	1	2	3	4	5
De student gaf deze voorkeur aan	1	2	3	4	5

Vraag 5

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Werken aan beginnende geletterdheid is in mijn groep te hoog gegrepen	1	2	3	4	5
De manier waarop ik zelf met kleuters werk aan beginnende geletterdheid verschilt van de voorbeelden die ik in de videofragmenten heb gezien.	1	2	3	4	5

Vraag 6

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Door het bekijken van de inhoud van de cd-rom...					
...zijn de Tussendoelen Beginnende geletterdheid voor mij concreter geworden	1	2	3	4	5
...merk ik dat ik zelf in de groep veel aan beginnende geletterdheid doe	1	2	3	4	5
...is mijn belangstelling gewekt voor de videofragmenten bij de overige tussendoelen	1	2	3	4	5
...ben ik geïnspireerd om nieuwe ideeën uit te proberen	1	2	3	4	5
...ben ik van plan binnenkort de overige informatie van de cd-rom te bestuderen	1	2	3	4	5
...ben ik anders gaan kijken naar mijn eigen aanpak van taalonderwijs aan kleuters	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 7

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Samen met een student de cd-rom bekijken en een les voorbereiden..					
...kost veel tijd in relatie tot de opbrengst (een les)	1	2	3	4	5
...is een prettige manier van samenwerken met de student	1	2	3	4	5
...is een onhandige manier om een lesvoorbereidingsgesprek te voeren	1	2	3	4	5
...is motiverend voor mij als mentor	1	2	3	4	5
...is motiverend voor de student	1	2	3	4	5
...is leerzaam voor mij als leerkracht	1	2	3	4	5
...is leerzaam voor de student	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 8

1 = nauwelijks, 2 = behoorlijk veel, 3 = veel

In het gesprek heeft de student van mij kunnen leren			
...over beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: wat is verhaalbegrip? Een pictogram? Auditieve analyse?</i>	1	2	3
...over de capaciteiten van individuele leerlingen in deze groep <i>Bijvoorbeeld: wat kan een bepaalde leerling wel of niet?</i>	1	2	3
...over de kenmerken van kleuters in het algemeen <i>Bijvoorbeeld: wanneer zijn leerlingen toe aan een bepaalde stap?</i>	1	2	3
...over leerprocessen van kleuters bij beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: bij de meeste kleuters ontstaat belangstelling voor geschreven taal spontaan</i>	1	2	3
...over het belang en doel van beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: betere aansluiting bij groep 3</i>	1	2	3
... over de gebruikte methode en materialen voor taalonderwijs <i>Bijvoorbeeld: terugkerende activiteiten en routines in de methode</i>	1	2	3
...over klassenmanagement en organisatie <i>Bijvoorbeeld: hoe gebruik je materialen in de kring? Hoe houd je de aandacht vast?</i>	1	2	3

Toelichting _____

Vraag 9

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Welke visie heeft u als mentor op het leren van studenten en uw rol daarin?					
Studenten leren vooral door de kunst af te kijken. Als mentor ben ik in de eerste plaats een rolmodel	1	2	3	4	5
Studenten leren vooral van de adviezen die ik ze geef. Als mentor geef ik met name praktische tips of ideeën.	1	2	3	4	5
Studenten leren vooral door mijn ervaringsdeskundigheid met ze te delen. Als mentor vertel ik hen zo veel mogelijk over mijn overwegingen bij de keuzes die ik maak.	1	2	3	4	5
Studenten leren vooral door zelf na te denken over een les. Als mentor stel ik hen met name vragen om hun denkproces te stimuleren.	1	2	3	4	5
Studenten leren vooral door zelf lessen te geven. Als mentor geef ik hen zo veel mogelijk ruimte om les te geven.	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 10

O = onvoldoende, V = voldoende, G = goed

Hoe beoordeelt u:			
De manier van informeren vooraf (schriftelijk, via IOB'ers)	O	V	G
De duidelijkheid van de informatie vooraf	O	V	G
De beschikbaarheid van een geschikte computer	O	V	G
De beschikbaarheid van de cd-rom voor u als mentor	O	V	G
Het initiatief van de student bij de uitvoering van de opdracht	O	V	G
De mogelijkheid om een gesprek met de student te plannen	O	V	G
De plaats van de opdracht in het opleidingsprogramma (eerste helft studieljaar)	O	V	G

Ruimte voor opmerkingen en suggesties ter verbetering: _____

BIJLAGE I

Vragenlijst praktische bruikbaarheid VILMS 2.1, studenten (hoofdstuk 4)

Naam: _____
School: _____
Groep: _____ Naam mentor: _____

Vraag 1

De uitvoering van de opdracht is als volgt verlopen:

- ☐ Wij hebben gezamenlijk een lesvoorbereidingsgesprek gevoerd en daarbij de cd-rom bestudeerd met behulp van (*doorhalen s.v.p.*) een pc van de school / laptop van de pabo / eigen laptop
- ☐ Wij hebben gezamenlijk een lesvoorbereidingsgesprek gevoerd, maar *zonder* de cd-rom, want (*doorhalen s.v.p.*) ik had cd-rom bekeken / mentor kende cd-rom al / anders, _____
- ☐ Wij hebben geen lesvoorbereidingsgesprek gevoerd, want (*doorhalen s.v.p.*) ik had les al voorbereid / ik heb de opdracht niet uitgevoerd / anders, _____

Vraag 2

Het installeren van de cd-rom verliep als volgt:

- ☐ Ik had een laptop waarop de cd-rom was geïnstalleerd
- ☐ Een medestudent heeft de installatie geregeld
- ☐ Ik heb de cd-rom geïnstalleerd op een pc van de basisschool (*doorhalen s.v.p.*) zonder problemen / kleine problemen maar snel opgelost / problemen kostten enige tijd
- ☐ Het was lastig om een pc van de basisschool te gebruiken, want (*doorhalen s.v.p.*) het schoolnetwerk was beveiligd / de pc van de basisschool was ongeschikt / anders

Toelichting _____

Vraag 3

Wij hebben samen de volgende onderdelen van de cd-rom bekeken (*zie video-stills cd-rom*) (je mag meer antwoorden aankruisen)

- ☐ Tussendoel 3 'Functie van geschreven taal' (kleuters schrijven 'playstation')
- ☐ Tussendoel 4 'Relatie tussen gesproken en geschreven taal' (juf leest brief van Simone aan Sint)
- ☐ Tussendoel 5 'Taalbewustzijn' (kleuters maken een rijmboek)
- ☐ Andere videofragmenten, namelijk _____

Bent je het eens met de volgende beweringen?

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Welke overwegingen speelden een rol bij de keuze voor een lesdoel?					
Dit sloot volgens mijn mentor het beste aan bij de ontwikkeling van de leerlingen in deze groep	1	2	3	4	5
De sloot het beste aan bij de activiteiten die mijn mentor al in deze groep deed	1	2	3	4	5
Ik was hier het meest benieuwd naar	1	2	3	4	5
Mijn mentor gaf deze voorkeur aan	1	2	3	4	5

Het gesprek met mijn mentor (inclusief bekijken van de cd-rom) duurde ongeveer	.. minuten
Het gesprek met mijn mentor vond plaats (<i>doorhalen s.v.p.</i>) voor / tijdens / na de stageweek	
Tussen het gesprek met de mentor en de door mij gegeven les zat ongeveer	.. dag(en)

Vraag 4

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Samen met mijn mentor de cd-rom bekijken en een les voorbereiden..					
...kost veel tijd in relatie tot de opbrengst (een les)	1	2	3	4	5
...is een prettige manier van samenwerken met mijn mentor	1	2	3	4	5
...is een onhandige manier om een lesvoorbereidingsgesprek te voeren	1	2	3	4	5
...levert een betere les op dan normaal	1	2	3	4	5
...is motiverend	1	2	3	4	5
...is leerzaam	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 5

1 = nauwelijks, 2 = behoorlijk veel, 3 = veel

In het gesprek met mijn mentor heb ik iets geleerd			
...over beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: wat is verhaalbegrip? Een pictogram? Auditieve analyse?</i>	1	2	3
...over de capaciteiten van individuele leerlingen in deze groep <i>Bijvoorbeeld: wat kan een bepaalde leerling wel of niet?</i>	1	2	3
...over de kenmerken van kleuters in het algemeen <i>Bijvoorbeeld: wanneer zijn leerlingen toe aan een bepaalde stap?</i>	1	2	3
...over leerprocessen van kleuters bij beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: bij de meeste kleuters ontstaat belangstelling voor geschreven taal spontaan</i>	1	2	3
...over het belang en doel van beginnende geletterdheid <i>Bijvoorbeeld: betere aansluiting bij groep 3</i>	1	2	3
... over de gebruikte methode en materialen voor taalonderwijs <i>Bijvoorbeeld: terugkerende activiteiten en routines in de methode</i>	1	2	3
...over klassenmanagement en organisatie <i>Bijvoorbeeld: hoe gebruik je materialen in de kring? Hoe houd je de aandacht vast?</i>	1	2	3

Toelichting _____

Vraag 6

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Werken aan beginnende geletterdheid was te hoog gegrepen voor mijn stagegroep	1	2	3	4	5
De manier waarop mijn mentor werkt verschilt van de voorbeelden van de cd-rom	1	2	3	4	5
De bekeken videofragmenten zie ik als voorbeeld	1	2	3	4	5
Door met mijn mentor over de cd-rom te praten leer ik meer dan wanneer ik zelfstandig de cd-rom bekijk	1	2	3	4	5
Ik denk dat praten over de cd-rom met een medestudent net zo leerzaam is als met een mentor	1	2	3	4	5

Vraag 7

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Door het maken van het videoportfolio...					
...ben ik me meer bewust geworden van mijn eigen leerkrachtgedrag, pedagogisch	1	2	3	4	5
...ben ik me meer bewust geworden van mijn eigen leerkrachtgedrag, didactisch	1	2	3	4	5
...heb ik meer geleerd over vakdidactiek voor beginnende geletterdheid	1	2	3	4	5
...zijn er bij mij nieuwe leervragen ontstaan over beginnende geletterdheid	1	2	3	4	5
...zijn er bij mij nieuwe leervragen ontstaan op andere gebieden	1	2	3	4	5
...ben ik vaardiger geworden in digitale videobewerking	1	2	3	4	5

Ik vind het lastig om lesfragmenten te selecteren waarin ik aandacht besteed aan geletterdheid	1	2	3	4	5
Ik vind het videoportfolio een goede manier om te laten zien dat ik de lesstof beheers	1	2	3	4	5

Toelichting _____

Vraag 8

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Tijdens de afsluitende presentatie heb je feedback gekregen op je videoportfolio		
Ik vind het goed dat ik feedback van mijn medestudenten krijg	Ja	Nee
Ik vind de feedback van mijn medestudenten bruikbaar	Ja	Nee
Ik vind het goed dat ik de resultaten van mijn medestudenten kon zien	Ja	Nee
Ik heb eigenlijk geen behoefte aan feedback van mijn medestudenten	Ja	Nee
Ik heb vooral behoefte aan feedback van mijn vakdocent	Ja	Nee

Toelichting _____

Vraag 9

Hoe leerzaam vond je de verschillende onderdelen van de opdracht?

Noteer de nummers 1 tot en met 5 in de vakjes hieronder. Je mag elk nummer één keer gebruiken.

1 = meest leerzaam, 5 = minst leerzaam

	Bekijken van de cd-rom
	Gesprek met mijn mentor
	Geven van de les
	Maken van het videoportfolio
	Presenteren van het videoportfolio

Vraag 10

1 = helemaal mee oneens, 2 = enigszins mee oneens, 3 = neutraal, 4 = enigszins mee eens, 5 = helemaal mee eens

Welke manier van leren past bij jou?					
Ik leer vooral door de kunst af te kijken. Het is belangrijk dat mijn mentor een rolmodel is.		1	2	3	4 5
Ik leer vooral van de adviezen die ik ze krijg. Het is belangrijk dat mijn mentor praktische tips en ideeën geeft		1	2	3	4 5
Ik leer vooral van de ervaringsdeskundigheid van mijn mentor. Het is belangrijk dat mijn mentor zo veel mogelijk vertelt over haar overwegingen bij wat ze doet.		1	2	3	4 5
Ik leer vooral door zelf na te denken over een les. Het is belangrijk dat mijn mentor me vragen stelt om mijn denkproces te stimuleren.		1	2	3	4 5
Ik leer vooral door zelf lessen te geven. Het is belangrijk dat mijn mentor me zo veel mogelijk ruimte geeft om les te geven.		1	2	3	4 5

Toelichting _____

Vraag 11

O = onvoldoende, V = voldoende, G = goed

Hoe beoordeel je:			
De manier van informeren vooraf (in lessen en reader)	O	V	G
De duidelijkheid van de informatie vooraf	O	V	G
De mogelijkheid om een gesprek met de mentor te plannen	O	V	G
De beschikbaarheid van een geschikte computer op de basisschool	O	V	G
De beschikbaarheid van de videocamera op de basisschool	O	V	G
De technische ondersteuning op de pabo bij de digitale videobewerking	O	V	G
De plaats van de opdracht in het opleidingsprogramma (eerste helft van het jaar)	O	V	G
De combinatie met andere opdrachten in deze stageperiode	O	V	G

Ruimte voor opmerkingen en suggesties ter verbetering: _____

BIJLAGE J

Analyse-instrument voor praktijkkennis mentoren (hoofdstuk 4 en 5)

Categorieën praktijkkennis	Beschrijving gebruikt in dit onderzoek	Analysecategorieën voor (verwijzingen naar) de uitingen van de mentor in de dialoog		Beslisregels
1. Vakinhoudelijke kennis	Kennis en opvattingen over de vakinhoud van geletterdheid als zodanig.	PK-V	uiting over (deel)vaardigheden van lezen en schrijven waarin een vakterm voor geletterdheid wordt gebruikt.	Vaktermen zijn bijvoorbeeld: leesrichting, fonemisch bewustzijn, grafemen, fonemen, visuele discriminatie, -analyse en -synthese, auditieve discriminatie, -analyse en -synthese.
2. Algemeen pedagogisch-didactische kennis	Kennis en opvattingen over onderwijs aan kleuters, niet direct gerelateerd aan geletterdheid.	PK-A	uiting over klassenmanagement, pedagogisch klimaat en instructie bij kleuters in het algemeen.	Een voorbeeld van klassenmanagement is de 'kleine kring'. Een algemene instructie-techniek is bijvoorbeeld het gebruik van 'aanschouwelijk' of concreet materiaal.
3. Kennis over leren van leerlingen	Kennis en opvattingen over het leren van leerlingen op gebied van geletterdheid.	PK-Ls	uiting over wat specifieke leerlingen in de groep op een bepaald moment kunnen (of juist niet) op gebied van geletterdheid.	Leren en leerproblemen van specifieke leerlingen hebben een directe relatie met de vaardigheden die deel uitmaken van de leerlijnen (zie La).
4. Kennis over doelen	Kennis en opvattingen over doelen op gebied van geletterdheid.	PK-D	uiting over vaardigheden op gebied van geletterdheid die leerlingen op een bepaald moment moeten beheersen, inclusief de daaraan gerelateerde kennis, en die met een gerichte activiteit of les worden nagestreefd.	Een vaardigheidsdoel is bijvoorbeeld: leerlingen onderscheiden losse klanken in een woord; Een kennisdoel is bijvoorbeeld: leerlingen kennen de begrippen letter en klank.

Categorieën praktijkkennis	Beschrijving gebruikt in dit onderzoek	Analysecategorieën voor (verwijzingen naar) de uitingen van de mentor in de dialoog		Beslisregels
5. Kennis over leerlijnen	Kennis en opvattingen over leerlijnen op gebied van geletterdheid.	PK-La	uiting over de volgorde waarin leerlingen over het algemeen bepaalde vaardigheden op gebied van geletterdheid ontwikkelen.	Leerlijnen voor geletterdheid zijn bijvoorbeeld: 1) leesontwikkeling, 2) schrijfontwikkeling en 3) ontwikkeling van taalbewustzijn (fonologisch en fonemisch bewustzijn)
6. Kennis over materialen	Kennis en opvattingen over materialen op gebied van geletterdheid.	PK-M	uiting over (methode-)materialen voor geletterdheid.	Voorbeelden van materialen voor geletterdheid zijn: letter- en schrijfmateriaal, pictogrammen, woordkaartjes, lettermuur, (prenten-)boeken.
7. Kennis over instructie	Kennis en opvattingen over instructie op gebied van geletterdheid.	PK-Is	uiting over specifieke instructie op gebied van geletterdheid.	Specifieke instructietechnieken zijn bijvoorbeeld: voordoen van een taalactiviteit (lezen of schrijven door leraar), demonstratie van een vaardigheid (auditieve analyse: "pen is p-e-n").