

**Aansluiten bij de beroepspraktijk van studenten
Hoe docenten curriculum en beroepsprofielen verbinden**

**Linking up with the professional practice of students
How teachers match curriculum and professional profiles**

Ellen Leenaarts-Gunnewijk
Wageningen, 26 september 2014
Studentnummer: 3004805



Master Leren en innoveren
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool

Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
088 - 0206700

Begeleider:
Dr. Niek van den Berg



Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
HAN, locatie Berg en Dalseweg, Nijmegen

Berg en Dalseweg 81
6522 BC Nijmegen
024 - 3531111

Opdrachtgever:
Drs. Thijs Lemmen, manager Bachelors for Professionals

Samenvatting

Om de kwaliteit van de Lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn te kunnen waarborgen en verbeteren is het belangrijk dat de opleiding aansluit bij de beroepspraktijk waarvoor zij opleiden. Dit vraagt om afstemming en verbinding tussen het curriculum en het beroepsprofiel. Deze verbinding en bekendheid met de beroepspraktijk is noodzakelijk op het niveau van de opleiding maar ook op docentniveau. Om zicht te krijgen wat docenten al doen en wat er nog nodig is om de aansluiting met studenten te versterken is onderzocht in welke mate het curriculum consistent is, transferbevorderende maatregelen worden ingezet, de principes van realistisch opleiden uitgangspunt zijn en welke rol de authenticiteit van de docent hierin speelt. Geconcludeerd kan worden dat de onderzochte docenten tijdens de uitvoering van het curriculum aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider. Zij maken deze verbinding door te werken met voorbeelden uit de beroepspraktijk en door de taal te spreken van de opleiders. Zij sluiten aan doordat zij vraaggestuurd werken, studenten uitnodigen hun ervaringen te delen, gebruik maken van activerende werkvormen en evaluaties worden ingezet om te toetsen of de doelen zijn behaald. Om deze aansluiting van het curriculum op het beroepsprofiel vast te houden en te verbeteren hebben docenten voornemens geformuleerd. Wat nog aandacht behoeft is dat het team zich nog meer naar buiten mag richten zodat de verbinding niet alleen met studenten maar ook met het beroepenveld gemaakt kan worden.

Abstract

In order to safeguard and improve the quality of the Health and Wellness Teacher Training, it is important that the training dovetails with the professional practice for which it prepares its students. This requires that the curriculum and the professional profile are related and geared to each other. This link with and knowledge of the professional practice is necessary at the training level but also at teacher level. To acquire an insight into what teachers are already doing to strengthen the link with their students and what they still need to do in that respect, studies have been conducted to discover how consistent the curriculum is, the extent to which transfer-stimulating measures are taken, to what extent the principles of realistic training serve as a starting point and how the teacher's authenticity figures in this. It can be concluded from these investigations that while executing the curriculum the teachers surveyed fit the professional profile of the trainer. They establish this link by using examples taken from professional practice and speaking the language of the trainers. Furthermore, they take a demand-driven approach, they invite students to share their experiences, they use galvanising teaching methods and they use evaluations to assess whether their goals have been achieved. Teachers have drawn up plans for maintaining and improving this relationship between curriculum and professional profile. However the team could have an even greater outward focus in order to match up not only with the students but with the professional field as well.

Inleiding

De Bachelor of Education Leraren Gezondheidszorg en Welzijn (LGW) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) is een tweedegraads lerarenopleiding en leidt leraren in deeltijd op tot het beroep van leraar in het domein gezondheidszorg en welzijn (G&W). De leraar G&W kan werkzaam zijn binnen drie werkvelden, namelijk in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) waar zij leerlingen enthousiasmeren voor een beroep in de zorg en welzijnssectors, in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (mbo en hbo) waar zij studenten opleiden tot professionals in zorg en welzijn en in zorg- en welzijnsinstellingen waar zij professionals begeleiden bij de verdere professionalisering van hun beroep. Deze derde groep wordt 'opleider in de praktijk' genoemd (verder 'opleider'). De opleiders vormen een derde van de studentenpopulatie en zijn hiermee een belangrijke doelgroep.

Het docententeam van de LGW vraagt zich af wat zij kan doen om de aansluiting te versterken van het uitgevoerde curriculum met het beroepsprofiel van de opleider in de praktijk. Deze vraag komt voort uit het doel dat de LGW zich stelt gebaseerd op het HAN instellingsplan 2012-2016 waarin staat dat de HAN de kwaliteit van het onderwijs verder wil verbeteren (HAN, 2012). Het instellingsplan vraagt om verdere deskundigheidsbevordering en professionalisering van docenten op het gebied van didactische ervaring en praktijkkennis. Een van de instrumenten die wordt gebruikt om de kwaliteit van het onderwijs te meten is de studenttevredenheidsenquête. Om de eigen deskundigheid en professionalisering op het gebied van didactische ervaring en praktijkkennis verder te kunnen ontwikkelen is het LGW-team kritisch naar haar eigen studenttevredenheid gaan kijken. Uit de verschillende evaluaties komt naar voren dat vooral studenten werkzaam als opleider in het werkveld, alumni opleiders en stagebegeleiders uit de beroepspraktijk, andere verwachtingen hebben van het curriculum van de LGW. Zij hebben behoefte aan meer aansluiting van het

onderwijsprogramma met de beroepspraktijk, meer (vakinhoudelijke) kennis en vaardigheden met betrekking tot de beroepstaken en het lesprogramma mag meer docentonafhankelijk zijn (LGW, 2011b; LGW, 2013a; LGW, 2013b). Het beroepenveld specificeert de genoemde wensen van de studenten in het zogeheten werkveldonderzoek en vindt het volgens dat onderzoek belangrijk dat de opleider met de steeds veranderende vraag van de maatschappij en de organisatie kan omgaan, zich richt op de te behalen resultaten, overstijgend kan denken, vraaggestuurd kan werken en in staat is om de eigen competenties te blijven ontwikkelen door zelfregulatie (LGW, 2011a). In een interview met senioropleiders uit twee verschillende instellingen over de aansluiting van de lerarenopleiding op het beroepsprofiel van de opleider geven alle drie de senioropleiders aan dat opleiders met een lerarenopleiding vooral sterk zijn in het begeleiden en coachen van studenten die een reguliere opleiding volgen. Door de eigen ervaringen die de opleiders hebben met het leren op de werkplek voelen en begrijpen zij beter wat studenten, stagiaires en afdelingen als moeilijk of problematisch ervaren en wat dit betekent voor het leren op de werkplek (Aalfs, 2013; Leenders, 2013; Van Loon, 2013).

Om het beroep van leraar goed uit te oefenen moet een leraar beschikken over relevante competenties zoals het ontwerpen en begeleiden van leeractiviteiten van leerlingen. Het competentieprofiel waaraan een leraar G&W moet voldoen, is vastgelegd in de landelijke bekwaamheidseisen voor leraren (Onderwijscoöperatie, 2005). In het laatste half jaar van de opleiding kan de student kiezen uit twee differentiaties, de leraar in de schoolse context of opleider op de werkplek. Door het deeltijd karakter van de opleiding kan de student zowel op school als op de werkplek continu aan zijn leraarcompetenties werken en deze verder ontwikkelen (LGW, 2013d).

Het curriculum van de LGW baseert haar programma op de leraarcompetenties en de beroepstaken van de leraar, de visie op onderwijs en de werkprocessen en kwalificaties van de praktijkopleider (Kenniscentrum Calibris, 2012; Peters & Roelofs, 2010). Op advies van de HBO Raad heeft de LGW met ingang van cohort 2013-2014 het curriculum op basis van de generieke landelijke kennisbasis verder uitgewerkt en aangescherpt (Romkes, 2011). De aanwezige Body of Knowledge en Skills (BoKS genoemd) is vergeleken met deze kennisbasis en daar waar nodig aangevuld en verwerkt in de onderwijseenheden. Deze slag is nog niet volledig gemaakt met het aanvullende document, het addendum van de generieke kennisbasis voor leraren gezondheidszorg en welzijn, waarin meer specifieke kennis over het werkplekleren aanwezig is (Aalsma, Van den Berg, De Bruijn & Van Kan, 2013).

In het opleidingsstatuut van de LGW staat de visie op leren en opleiden beschreven, een visie die past in de huidige maatschappelijke ontwikkelingen en de veranderingen in de zorg- en welzijnsinstellingen (LGW, 2013d). De uitwerking van deze visie in het curriculum, de onderwijseenheden en de daarin uitgewerkte leertaken sluiten aan bij de bekwaamheidseisen van de opleider. Specifiek in het opleidingsstatuut wordt de taak van de opleider omschreven als het bevorderen en begeleiden van het leren op de werkplek. Uitgangspunt hierbij zijn de deskundigheidsbevordering van medewerkers en stagiaires in de organisatie, het opleidingsbeleidsplan van de organisatie en het curriculum van de opleiding van de stagiaires. Dit beleid vertaalt de opleider door naar leertrajecten en leerprocessen van lerenden in de organisatie. Dit vraagt van de docenten dat zij inzicht hebben in de beroepstaken, het beroepsprofiel van de opleider. Ook staat in het opleidingsstatuut de rol en verantwoordelijkheid van de stakeholders, de student, de beroepspraktijk en de docent beschreven. De student wordt hierin gezien als een actief persoon die zijn leerproces zelfstandig kan inrichten. Hij brengt zijn ervaringen, voorkennis en houding in en integreert deze in zijn leerproces. Tevens wordt een toenemende mate van zelfregulatie van het eigen leerproces en van de leergroepen waarvan hij deel uitmaakt verwacht. De beroepspraktijk schept de voorwaarden om het leren van de student op de werkplek te waarborgen. Onder begeleiding van een stagebegeleider op de werkplek leert en werkt de student aan zijn competenties en maakt zich zo de rol en bijbehorende verantwoordelijkheden eigen. Het LGW-team gaat bij het ontwerpen van het onderwijs uit van de leerconcepten het sociaal constructivisme, de handelingspsychologische en metacognitieve leertheorieën. De leerprocessen worden vraaggestuurd begeleid, wat betekent dat het initiatief voor de vraag om begeleiding voor een groot deel in handen van de student ligt. De docent is te beschouwen als een monitor die de student feedback geeft op waar hij staat in de ontwikkeling van zijn competenties (De Bie & De Kleijn, 2001). De didactische uitgangspunten die de LGW hanteert richten zich vooral op de krachtige leeromgeving en de integratie van de theorie en de praktijk (Brandsford, Brown, & Cocking, 2000; LGW, 2013d; Simons, Krachtige leeromgevingen, 1999). Om steeds geïnformeerd te blijven over de ontwikkelingen met betrekking tot het leren en opleiden in de zorg en welzijnsinstellingen organiseert de LGW twee keer per jaar een beroepenveldbijeenkomst waarin deze ontwikkelingen centraal staan (LGW, 2013c). Docenten zelf gaan per student minimaal één keer tijdens de opleiding op stagebezoek. Daarnaast geven deze momenten docenten niet alleen gelegenheid om de student in de stageomgeving te zien maar ook om betrokken te blijven bij de ontwikkelingen binnen de instellingen op het terrein van leren en opleiden.

In het LGW-team, bestaande uit elf docenten en aangestuurd door een manager, is expertise op het kennisgebied van de opleider aanwezig, echter deze verschilt per persoon. Vier docenten hebben ervaring als opleider, twee collega's kennen de context vanuit hun rol als trainer, anderen kennen het beroepenveld vanuit verhalen en twee collega's kennen het beroepenveld niet of nauwelijks. Het team onderkent het belang van het

aansluiten van het onderwijsprogramma en de uitvoering daarvan door docenten bij de behoefte en ervaringen van studenten en dat het leren zoveel mogelijk plaats vindt in authentieke en levensechte situaties. Dit vraagt van de LGW-docenten dat de leertaken herkenbaar en uitdagend zijn. Het curriculum van de LGW is dan ook opgebouwd vanuit beroepstaken. Om de theorie in de beroepspraktijk toe te kunnen passen worden de beroepstaken in zijn geheel benaderd en in moeilijkheidsgraad, van laag- naar hoog-complex opgebouwd (Brandsford, Brown, & Cocking, 2000; Van Merriënboer & Kirschner, 2013).

Tijdens een themabijeenkomst waarin het beoogde onderzoek waarover het voorliggende voorstel gaat onderwerp van gesprek was, onderstreept het LGW-team het belang om meer aansluiting bij de doelgroep opleiders. Het team herkent de duidelijk en concreet uitgewerkte visie op leren en opleiden in het curriculum en de doorvertaling hiervan in de onderwijseenheden en de leertaken (Leenaarts, 2013a; Leenaarts, 2013b; Van Merriënboer & Kirschner, 2013; Van den Akker, 2003). Op basis van deze conclusie wil het team zich gaan richten op de wijze waarop de docenten het curriculum uitvoeren. Het team wil met name onderzoeken wat docenten tijdens de uitvoering van het onderwijs doen om aan te sluiten bij de studenten, specifiek de opleider en diens context.

Uit bovenstaande mag geconstateerd worden dat het LGW-team de studenttevredenheid bij de opleider (als indicatie voor de door hen ervaren kwaliteit van de opleiding en het eigen leren) wil verbeteren door inzicht te krijgen in wat docenten doen om tijdens de uitvoering van het curriculum aan te sluiten op het beroepsprofiel van de opleider. Dit inzicht is enerzijds nodig om het leerproces en de leertaken betekenisvol en authentiek te kunnen ontwerpen en anderzijds om tijdens de uitvoering van het onderwijsprogramma aan te kunnen sluiten bij het leerproces van de student in de context waarvoor hij wordt opgeleid. Door de herkenning van de context in het leerproces, de leertaken en het zich gehoord voelen in de leervragen denkt het LGW-team dat de opleider meer tevreden zal zijn over de opleiding. Op basis hiervan is het volgende onderzoeksdoel geformuleerd: 'Docenten hebben meer inzicht in wat zij kunnen doen tijdens de uitvoering van het curriculum om aan te sluiten op het beroepsprofiel van de opleider.'

De theoretische inzichten die in dit onderzoek centraal staan zijn ten eerste de consistentie in het curriculum, ten tweede de transferbevorderende maatregelen die docenten inzetten, vervolgens de mate van inzicht in realistisch opleiden en als laatste de mate waarin er een authentieke relatie ontstaat tussen de docent en de student.

Curricula kunnen verschillende verschijningsvormen hebben. Goodlad, Klein & Tye (1979) onderscheiden er vijf, namelijk het ideale curriculum, het formele curriculum, het geïnterpreteerde curriculum, het uitgevoerde curriculum en het ervaren curriculum. Bij het onderzoeken en analyseren van het curriculum van de LGW is gebruik gemaakt van deze verschijningsvormen (Van den Akker, 2003). Taba (1962) ziet het curriculum van een opleiding als een 'plan ter ondersteunen van het leren' om onderwijsleerprocessen vorm te geven. Eraut (1989) maakt onderscheid tussen curriculum en instructional design (onderwijskundig ontwerpen) door bij het curriculum het 'Wat' er geleerd wordt te beschrijven in bekwaamheidseisen en leerdoelen en deze te scheiden van het 'Hoe' er geleerd wordt dat juist de kern van instructional design vormt. Hoe dit 'Wat' en 'Hoe' is uitgewerkt door de LGW staat beschreven in de visie van de opleiding. In de context staan de belangrijkste uitgangspunten van deze visie al beschreven. Waar LGW-docenten nog nieuwsgierig naar zijn is of zij met hun interpretatie en uitvoering van het curriculum de aansluiting met het beroepsprofiel van de opleiders versterken.

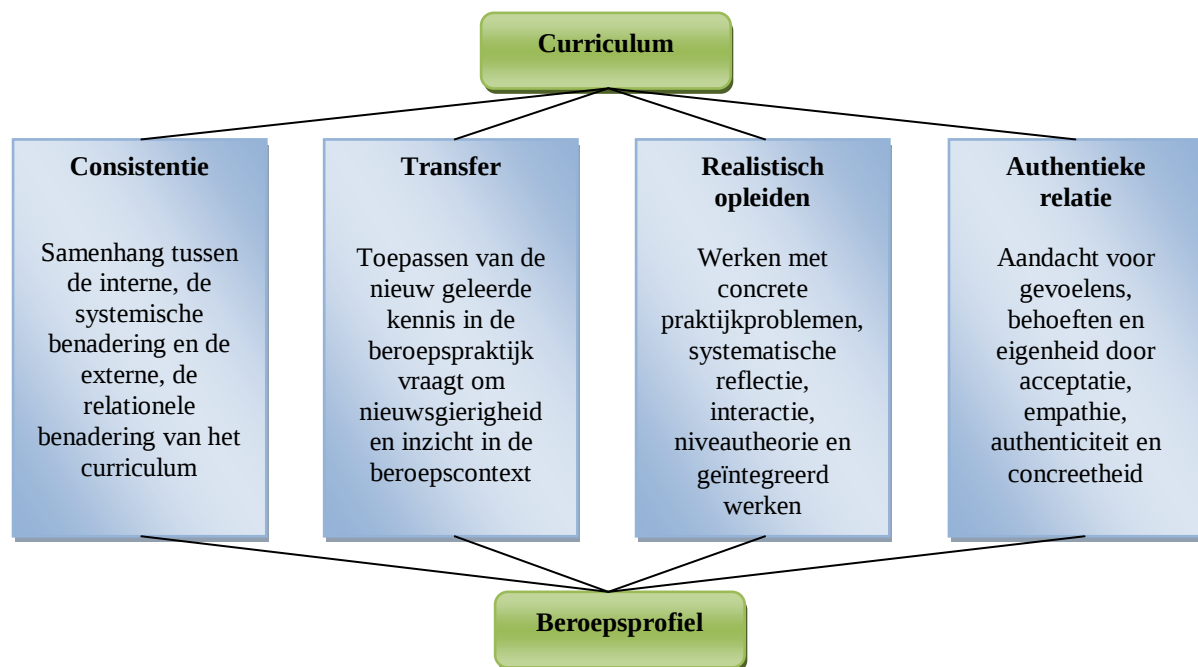
Het onderscheid tussen interne en externe consistentie helpt om tot grotere samenhang te komen tussen enerzijds de systemische benadering van het bedoelde curriculum en anderzijds de relationele benadering waarbij verschillende stakeholders zoals studenten, docenten en het beroepenveld betrokken zijn (Kessels, 1998; Kwakman, 2004; Thijs & Van den Akker, 2009). In het hier gerapporteerde onderzoek is dit onderscheid zinvol, omdat bij de interne consistentie vooral het ontwerp en de doelen worden vastgesteld en de externe consistentie zich vooral richt op de relatie met anderen. Dit vraagt van docenten dat zij enerzijds logisch kunnen redeneren en anderzijds dat zij in staat zijn om sociale interventies en communicatieve interacties bij het benaderen van anderen kunnen inzetten. Door samen met de stakeholders over de gewenste situatie na te denken en deze op elkaar af te stemmen zal bij alle betrokkenen een helder beeld op de opleider en diens beroepstaken ontstaan. Het uitspreken van de beelden die het team, het beroepenveld en de studenten hebben bij het beroepsprofiel van de opleider is van belang omdat mensen een eigen werkelijkheid creëren en hierin woord en beeld betekenis aan geven (Cooperrider & Whitney, 2001; Korthagen F. A., 2013).

Beide consistenties zijn ook nodig om de transfer van het geleerde naar de eigen context te kunnen maken en zo te zorgen voor aansluiting bij het beroepsprofiel van de opleider. Cormier & Hagman (1987) omschrijven transfer als *"de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruiken van die kennis en vaardigheden in nieuwe leer- en toepassingsituaties."* Dit vraagt om verbeelding, inbeelding en tijd zodat de onderliggende concepten eigen gemaakt kunnen worden. 'Praten over' kan dan helpend zijn om tot begrip te komen. Dit vraagt van docenten dat zij zicht hebben op en nieuwsgierig zijn naar de context waarin de student werkzaam is of stage loopt (Brandsford, Brown, & Cocking, 2000; Gielen, Van der Klink, & Streumer, 2004; Simons, 1999). Of docenten transferbevorderende maatregelen inzetten tijdens de uitvoering van het curriculum is nog onduidelijk.

Ook is een realistische benadering van belang om tijdens het onderwijsprogramma aan te kunnen sluiten bij de beroepswerkelijkheid van de opleider (Korthagen, 2013). De principes van realistisch opleiden zijn gebaseerd op het sociaal constructivisme waarin gesproken wordt over betekenisvolle informatie die in samenwerking met anderen wordt verwerkt waardoor een beter begrip ontstaat over de kennis. Bij realistisch opleiden wordt ten eerste uitgegaan van concrete praktijkproblemen van studenten zoals deze door hen worden ervaren in de beroepspraktijk. Ten tweede wordt systematische reflectie bevorderd bij studenten. Vervolgens wordt gebruik gemaakt van de interactie tussen docent en student en tussen studenten onderling. Ten vierde wordt met het aanbieden van de theorie er rekening gehouden met de zo gehete niveautheorie (Hiele, 1973; Korthagen & Lagerwerf, 2003). Als laatste principe wordt uitgegaan van geïntegreerd werken waarbij het gaat om de integratie van theorie en praktijk. Dit alles vraagt van docenten dat zij bij het ontwerpen van het onderwijs rekening houden met deze principes en tijdens de uitvoering er voor zorgen dat zij met de theorie aansluiten bij de praktijkproblemen van studenten, flexibel zijn en een brede deskundigheid bezitten (Korthagen, 2013).

Om het leren van de student nog krachtiger te maken is een authentieke relatie tussen student en docent belangrijk. Het gaat hierbij om aandacht voor gevoelens, behoeften en iemands eigenheid met betrekking tot wat aan de orde is. Om als docent aan te kunnen sluiten bij de student en diens leren zijn een aantal basishoudingen van belang namelijk, acceptatie, empathie, authenticiteit en concreetheid (Korthagen & Lagerwerf, 2006; Rogers, 1973; Tickle, 1999).

In Figuur 1 is samengevat hoe de hiervoor beschreven theoretische concepten met elkaar samenhangen. Om de aansluiting van het curriculum met het beroepsprofiel van de opleider zichtbaar te maken wordt vanuit het perspectief van stakeholders gekeken naar de consistentie van het curriculum, de principes van de realistische benadering, de authentieke relatie tussen student en docent en de transfer die nodig is om het geleerde in de beroepspraktijk te kunnen toepassen.



Figuur 1. Schematische weergave van de gebruikte concepten.

De LGW ontleent haar bestaansrecht aan de maatschappelijke functie die zij vervult, namelijk het opleiden van leraren en opleiders in de gezondheidszorg en welzijn. Om de in het curriculum beschreven opleidingsdoelen te kunnen realiseren is nauwe samenwerking met deze omgeving noodzakelijk (Bergenhengouwen & Mooijman, 2010). Daarom richt dit onderzoek zich op zowel interne belanghebbenden, de docenten, als op externe belanghebbende, de studenten. In het vooronderzoek is het werkveld reeds betrokken.

Op basis van het vooronderzoek hebben het LGW-team en de onderzoeker besloten om het onderzoek te richten op het uitvoeringsniveau van het curriculum en specifiek op het derde leerjaar van de opleiding als meest relevante jaar (Leenaarts, 2013c). In dit derde jaar werken de studenten met leertaken waarin de competenties, voortkomend uit de bekwaamheidseisen van de leraar, als uitgangspunt dienen voor het

leerproces. Studenten lopen dat jaar ook in alle werkvelden stage, waardoor de differentiatie in de groep het grootst is vergeleken met het tweede en vierde leerjaar.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: 'Hoe kunnen docenten van de opleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn in het derde leerjaar tijdens de uitvoering van het curriculum beter aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?' De deelvragen zijn:

1. Wat doen docenten om het onderwijsprogramma intern en extern consistent te laten zijn?
2. Welke transferbevorderende maatregelen zetten docenten in tijdens het onderwijs?
3. In hoeverre geven docenten het onderwijsprogramma vanuit de principes van realistische opleiden vorm?
4. Wat doen docenten om een authentieke relatie op te bouwen met studenten?
5. Wat zouden docenten willen doen om nog beter aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek beschrijft de situatie van de alledaagse onderwijspraktijk waarin ervaringen en belevingen van docenten en studenten met betrekking tot de aansluiting van het programma op het beroepsprofiel van de opleider werden opgenomen. Het onderzoek is hiermee een kwalitatief beschrijvend ontwerpgericht onderzoek (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). Het ontwerpgerichte deel van het onderzoek kreeg vorm door samen met het team voornemens te formuleren. Verdonschot & Kessels (2011) noemen deze manier van onderzoek doen 'onderzoek als strategie om doorbraken in het werk te bereiken'.

Er is gekozen voor triangulatie zodat diepgang ontstond in het onderzoek en interne validiteit werd verkregen (Doorewaard & Verschuren, 2007; Van der Zee, 2010). Gedurende de maanden maart en april 2014 vond het onderzoek plaats. Voor de eerste deelvraag 'Wat doen docenten om het onderwijsprogramma intern en extern consistent te laten zijn?' werden interviews afgenomen bij die docenten die in het cohort 2013-2014 de onderwijseenheden A2 'Ontwerpen van een lesplan' en B2 'Begeleiden van groepen' hadden gegeven. Vervolgens werden lesobservaties gedaan tijdens twee lesdagen bij twee docenten in onderwijseenheid A2. De onderzoeker koos er voor om bij deze lesdagen aanwezig te zijn zodat zij zo authentiek mogelijk situaties kon bijwonen. Aan het einde van deze lesobservaties werd met beide docenten aan de hand van een evaluatieleidraad teruggekeken op de lesdag. Als laatste werd een documentenanalyse gedaan van alleen de geobserveerde lessen, de bijbehorende studiewijzers en de leeropdrachten. Hiervoor is gekozen omdat de overige lesopzetten alleen de vertaling van het curriculum naar de uitwerking op papier weergaven en niet wat docenten tijdens de lesdagen doen om de verbinding tussen de beroepspraktijk en het curriculum te maken. De tweede deelvraag 'Welke transferbevorderende maatregelen zetten docenten in tijdens het onderwijs?' werd beantwoord op basis van groepsinterviews met studenten, de genoemde docentinterviews en de lesobservaties met evaluatiegesprekken. Om de volgende deelvraag 'In hoeverre geven docenten het onderwijsprogramma vanuit de principes van realistisch opleiden vorm?' te beantwoorden werden de lesobservaties gebruikt, de documentenanalyses en de groepsinterviews met studenten. De vierde vraag ging over 'Wat doen docenten om een authentieke relatie op te bouwen met studenten?' en werd met behulp van de lesobservaties en de groepsinterviews met studenten beantwoord. De laatste deelvraag naar wat docenten willen doen om nog beter aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider werd beantwoord op basis van genoemde interviews met docenten en een groepsgesprek tijdens een teambijeenkomst.

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden die betrokken waren bij het onderzoek zijn tien van de elf docenten van het LGW-team, de studenten uit het derde leerjaar, de manager van het LGW-team en de documenten. Het team is niet groot en iedereen is breed inzetbaar waardoor alle docenten betrokken kunnen worden bij de onderwijseenheden A2 'Ontwerpen' en B2 'Begeleiden'. Daarom koos de onderzoeker ervoor om alle docenten in het onderzoek te betrekken. De onderzoeker is ook lid van het team, maar is buiten beschouwing gelaten als onderzoekseenheid. De te onderzoeken groep docenten bestaat uit acht collega's die universitair zijn opgeleid in de richting onderwijskunde of gezondheidszorg en welzijn, een collega met een pedagogiek achtergrond en een collega met een tweedegraads lerarenopleiding richting G&W. Allen hadden ten tijde van het onderzoek meer dan vijf jaar ervaring in het lesgeven en acht van de tien in het trainen en lesgeven van (toekomstige) leraren. Drie collega's zijn expert op het werkterrein van de opleider, zij waren langere tijd zelf opleider of opleidingscoördinator in een instelling. Twee collega's hadden geen ervaring met opleiders. De overige collega's kenden het beroepenveld vanuit trainingen, verhalen en stagebezoeken. Via een persoonlijke e-mail werden de collega's uitgenodigd voor de verschillende momenten waarop zij werden betrokken bij het onderzoek. Twee docenten werden tijdens de uitvoering van het programma geobserveerd en nadien geïnterviewd. Een van de twee geobserveerde docenten is onderwijscoördinator van de beide onderwijseenheden. Zes docenten die betrokken waren bij de onderwijseenheden A2 'Ontwerpen' en B2 'Begeleiden' waaronder de twee geobserveerde docenten, werden geïnterviewd. Tijdens de teambijeenkomst waren zes collega's aanwezig. De

overige collega's waren afwezig in verband met andere werkzaamheden. Twee van de afwezigen werden niet geïnterviewd omdat zij in dit cohort geen programma in het derde leerjaar verzorgden. Zij waren hierdoor niet direct betrokken bij het onderzoek. Bij elkaar waren van de beoogde tien docenten er uiteindelijk acht actief betrokken bij het onderzoek (n=8). Voor een overzicht van de onderzoekseenheden en de wijze van dataverzameling, zie bijlage 1.

De manager van het LGW-team (n=1) informeerde het team over de onderzoeksperiode en hoe de communicatie tussen onderzoeker en het team zou verlopen. Tevens was de manager aanwezig tijdens de teambijeenkomst.

Studenten die betrokken werden bij het onderzoeken volgende op dat moment de onderwijseenheden A2 'Ontwerpen' en B2 'Begeleiden'. De studenten die gestart zijn in februari 2014 werden als totale groep via de groepsdocent en via e-mail voor het onderzoek benaderd (n=13). Deze groep bestond uit vier studenten die werkzaam zijn als opleider, een aantal als leraar en de overige studenten wisten nog niet welke richting zij gingen kiezen. De groep werd zowel geobserveerd als geïnterviewd. Studenten van de vrijdagsgroepen die gestart zijn in september 2013 werden via e-mail gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. De onderzoeker richtte zich in deze e-mail specifiek op opleiders. De studenten, uit de vrijdagsgroep, die gereageerd hebben op deze e-mail waren op dat moment allen werkzaam als opleider (n=8). De in totaal eenentwintig studenten in de onderzoeksgroep hadden een gezondheidszorg of welzijnsachtergrond met minimaal twee jaar werkervaring.

Tot slot zijn er ook documenten in het onderzoek betrokken. Er werd gebruik gemaakt van de studiewijzer van onderwijseenheid A2 'Ontwerpen' en de lesopzetten die hoorden bij de geobserveerde lesdagen.

Doordat zowel bronnen- als methodetriangulatie plaats vond werd validiteit verkregen. De interne validiteit werd gewaarborgd door meerdere instrumenten bij dezelfde deelvraag in te zetten waardoor mogelijke herhaling van beschrijvingen van gedragingen in meerdere gegevensbronnen zichtbaar werd. Zo werden gegevens over de consistentie van het curriculum verzameld uit de interviews met docenten en studenten, de lesobservaties en de documenten. De gegevens over de transferbevorderende maatregelen kwamen van de docenten en studenten interviews en de lesobservaties. Gegevens over het concept realistisch opleiden kwamen van de docenten- en groepsinterviews, de lesobservaties en de documenten. De gegevens om de vraag over authenticiteit te kunnen beantwoorden kwamen van de lesobservaties en de groepsinterviews. Betrouwbaarheid in het onderzoek werd nagestreefd door het gebruik van verschillende databronnen, de meetinstrumenten, het inzetten van en afstemmen met een tweede beoordelaar bij de analyse van de lesobservaties en lesplannen en door het beschrijven van de onderzoeksprocedure. Betrouwbaarheid in de meetinstrumenten kwam tot stand door bij de docenten- en studenten interviews te werken met semi-gestandaardiseerde vragenlijsten, bij de lesobservaties met een lesobservatieschema en bij de documentenanalyse met een checklist.

Meetinstrumenten

Tijdens het onderzoek werden meerdere onderzoeksinstrumenten per deelvragen ingezet. Voor de docentinterviews werd een interviewleidraad gebruikt. Deze leidraad was gebaseerd op de concepten transferbevorderende maatregelen en interne- en externe consistentie van het curriculum. In dit instrument werden de aspecten van beide concepten niet expliciet verwerkt maar open bevraagd om zo te ontdekken hoe de docenten aankeken tegen de opleider en wat zij deden tijdens de uitvoering van het onderwijsprogramma om aan te sluiten bij diens beroepsprofiel. De vragen richtte zich op het beeld dat docenten hadden van de opleider, de bekendheid met de context, een succeservaring waarin de docent aansloot bij de opleider, wie daar bij betrokken waren, wat de docent deed op het moment van de succeservaring en hoe de docent wist dat zij had aangesloten tijdens de les bij de concerns van de opleider. In de analyse werd op zoek gegaan naar de aspecten die voortvloeiden uit de beide concepten. Aspecten behorende bij de interne consistentie waren de leerdoelen, de opleidingsactiviteiten, het benodigde opleidingsmateriaal en de evaluatie waarin werd teruggeblikt op de leerdoelen en leervragen. Bij de externe consistentie hadden de aspecten betrekking op de interactie tussen docent en student en studenten onderling, de verbale en non verbale communicatie en de feedback die werd gegeven. Bij transferbevorderende maatregelen hoorden bekendheid met de context, gezamenlijkheid tijdens het werken aan de leerdoelen, het expliciteren van de leervragen, de leerinhoud en de competenties, het aansluiten bij de ervaringen van opleiders, de deskundigheid van de docent en de mate waarin de docent voorbeeldgedrag liet zien.

Een ander instrument dat werd ingezet was het lesobservatieschema. Dit schema was gekoppeld aan de concepten externe consistentie en transferbevorderende maatregelen en opgebouwd aan de hand van de aspecten die voortvloeiden uit de concepten. Er werd tijdens de uitvoering van de les gekeken naar de sociale interventies en communicatieve interacties van de docent in relatie tot de studenten. Tevens werd de docent geobserveerd op de aspecten die horen bij transferbevorderende maatregelen zoals de mate waarin de docent aansloot met de theorie bij de vragen en problemen van de student, de mate van flexibiliteit, het expliciteren van het eigen handelen en de brede deskundigheid van de docent. Eveneens was het mogelijk om tijdens de lesobservaties de authentieke situatie te observeren doordat de onderzoeker zelf aanwezig was tijdens het lesprogramma.

Een evaluatieleidraad werd gebruikt om na de uitvoering van de les met de betreffende docent het gesprek aan te gaan met als doel inzicht te krijgen in keuzes die de docent maakte gedurende het lesprogramma.

In deze leidraad werden docenten open bevraagd om zo te ontdekken hoe zij terugkeken op de les. Aspecten waarnaar tijdens de analyse gezocht werd waren evaluatie voortkomend uit de interne consistentie en van het concept transferbevorderende maatregelen waren dit de leerdoelen, de leervragen van studenten, de flexibiliteit en de deskundigheid van de docent.

Voor het groepsinterview met opleiders werd eveneens een interviewleidraad gebruikt bestaande uit twee open vragen. In dit instrument werden de aspecten van de concepten niet expliciet verwerkt maar open bevraagd om zo te ontdekken hoe studenten aankeken tegen de aansluiting van het onderwijsprogramma op het eigen beroepsprofiel. Door te vragen naar succeservaringen die studenten zelf hadden opgedaan met docenten en door te vragen naar wat zij docenten zagen doen om aan te sluiten bij de ervaringen van opleiders kwamen meerdere concepten aanbod. Het concept transferbevorderende maatregelen kwam aan de orde vanwege de aspecten bekendheid met de context, aansluiten bij de ervaringen van studenten, leervragen van studenten, de mate waarin werd samengewerkt en de integratie tussen de theorie en de praktijk. Ook kwam het concept realistisch opleiden aanbod. Hierbij ging het om belangstelling tonen voor de vragen en problemen van studenten, de interactie tussen docent en studenten, de wijze waarop studenten werden aangezet tot reflectie, de deskundigheid van de docent en de mate waarin deze instaat was om de samenhang tussen de verschillende principes te expliciteren en het voorbeeldgedrag dat de docent vertoonde. Bij het opbouwen van een authentieke relatie ging het om de mate van echtheid die de docent liet zien, het inlevingsvermogen van de docent in de student, de mate van acceptatie en de concreetheid die de docent liet zien in de aansluiting bij de belevingswereld van de student. In de analyse werd op zoek gegaan naar de aspecten die hoorden bij de verschillende concepten.

Bij de teambijeenkomst met docenten stonden drie vragen centraal namelijk 'Met welke bril kijk jij naar de opleider?', 'Welke piekervaring heb jij met de opleider opgedaan?' en 'Wat wil jij morgen anders doen, welk voornemen heb jij om nog beter aan te sluiten bij de opleider?'. Met deze vragen werd aandacht geschonken aan de aspecten aansluiten bij de belevingswereld van de opleider en diens ervaringen, de deskundigheid van de docent en de bekendheid met het beroepsprofiel door het kennen van de context. In dit instrument werden open vragen gesteld om te ontdekken hoe de docenten aankeken tegen de opleider, welke ervaringen zij hebben met de opleider tijdens de uitvoering van het programma en wat zij voornemens zijn om de aansluiting te verbeteren. In de analyse werd op zoek gegaan naar de aspecten behorende bij de verschillende concepten.

Het laatste instrument was een leeswijzer voor de documentenanalyse. Deze leeswijzer was opgebouwd aan de hand van de aspecten die voortkwamen uit de concepten. Er werd in de leeropdrachten, de lesopzetten en de studiewijzers gekeken naar de interne consistentie en de mate waarin de vijf principes van realistisch opleiden werden verwerkt in het lesprogramma. De aspecten die hoorden bij de interne consistentie waren de leerdoelen, de opleidingsactiviteiten die werden ingezet om de leerdoelen te behalen, het benodigde opleidingsmateriaal en de leeropbrengst die het lesprogramma ging opbrengen. Bij het realistisch opleiden ging het om het aansluiten bij ervaringen, inzetten van systematische reflectie en de integratie van theorie en praktijk. In bijlage 1 staat een overzicht van de dataverzameling. De gehanteerde meetinstrumenten zijn terug te vinden in bijlage 2.

Procedure

Het onderzoekproces kwam tot stand in samenspraak met het team. Gedurende het vooronderzoek werd in gezamenlijkheid de onderzoeksvraag verder aangescherpt. In december 2013 vond een interview plaats met twee docenten die daags daarvoor samen met een groep tweede jaars studenten werkplekbezoeken hadden afgelegd. Dit interview werd gebruikt als nulmeting en tevens om interviewvaardigheden van de onderzoeker aan te scherpen. Het verzamelen van de data vond in overleg met de opdrachtgever plaats in de maanden maart en april van dit jaar. Begin maart werden de betreffende studentgroepen via het leernetwerk gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Deze groepsinterviews vonden plaats op drie dagen in maart en een dag in april aan het einde van de lesdag. De groep die op dat moment de betreffende onderzoekseenheid volgde was als totale groep benaderd. De drie groepen die eerder in het cohort de onderwijseenheden hadden afgesloten werden benaderd op basis van hun functie als opleider of mogelijk toekomstige functie als opleider. Ook zij hoefden zich niet voor te bereiden. De docenten werden via een persoonlijke e-mail benaderd voor de docentinterviews en de lesobservaties. Zij waren op de hoogte van de onderzoeksvraag en verdere voorbereiding was niet nodig. Het interview duurde gemiddeld 15 minuten. De dagen waarop de onderzoeker aanwezig was voor de lesobservatie duurde bij de ene docent 4 uur en bij de andere 6 uur. Beide lesdagen werden afgesloten met een evaluatie. Doordat de groep waarbij de lesobservaties plaats vond onverwacht niet op maandag maar op dinsdag startte was het voor de onderzoeker onmogelijk om bij meer dan twee lessen aanwezig te zijn. Het bijwonen van de groepen op de vrijdag bleek eveneens niet mogelijk. Op verzoek van de onderzoeker engageerde de opdrachtgever begin april de teambijeenkomst. Vervolgens stuurde de onderzoeker hen het programma van de bijeenkomst toe waarin het doel en de verwachtingen stonden beschreven. Tijdens de bijeenkomst waren de docenten actief aan het werk met de beeldvorming van de opleider, de piekervaringen die zij met de opleider hadden opgedaan en formuleerden zij voornemens.

Alle docentinterviews werden opgenomen met audioapparatuur en de groepsbijeenkomsten met docenten en studenten op video. Alle betrokken personen verleenden hiervoor hun goedkeuring.

Data-analyse

Om de verkregen data te analyseren werd gebruik gemaakt van Atlas-ti 7.1.8.. In dit programma werden alle ruwe data ingevoerd. Hierdoor ontstond een lijst met primary documents die bestond uit video's van de groepsbijeenkomsten, de leeropdrachten en de lesvoorbereiding van de twee lesdagen, de geluidsbanden van de docentinterviews en de transcripten van de lesobservaties. Het coderen direct aan de hand van geluidsfragmenten bleek erg moeilijk. Onderzoek toont aan dat het analyseren van geluidsfragmenten vraagt om ruime onderzoekservaring en goede luistervaardigheden (Evers, 2011). Daarom werd besloten om alsnog de geluidsfragmenten te transcriberen. Ieder product kreeg de letter P en een nummer die in iedere volgende stap zichtbaar werd. Om de data te analyseren werd gebruik gemaakt van de aspecten uit de theoretische concepten. In Atlas-ti werden deze aspecten codes genoemd. De codes die voortkwamen uit de theorie werden T-codes genoemd. Omdat tijdens analyseren van de gegevens bleek dat niet overal direct een T-code aan gegeven kon worden werd er ook open gecodeerd, de zogeheten O-codes. Zo ontstond een lijst met codes die voortkwamen uit de theorie en een lijst met open codes. Per code is een comment toegevoegd waarin beschreven staat wat de code inhield. Iedere code hing aan een of meerdere quotations. Een quotation is een zin of zijn meerdere zinnen die gekoppeld werden aan een T- of O-code. Veel quotations werden ook voorzien van een comment zodat later teruggevonden kon worden wat maakte dat, dat fragment uit de tekst een bepaalde code kreeg of wat gezien was op de beelden wat niet in een quotation zichtbaar werd zoals non-verbale communicatie.

Nadat alle gegevens geanalyseerd waren werd opnieuw naar de codes gekeken en de onderliggende comments. De comments behorende bij de O-codes werden vergeleken met de verschillende theoretische concepten en vervolgens gekoppeld aan een T-code die er bij paste. Binnen Atlas-ti werd dit mogelijk door gebruik te maken van de zogeheten familienamen. Boeije (2005) noemt dit de codeboom. Zie bijlage 3. Nadat alle codes, op twee na, gekoppeld waren aan de T-codes werden deze verder gestructureerd door deze per deelvraag te ordenen. Iedere stap die gezet werd binnen Atlas-ti, stond beschreven in memo's. Zo ontstond het logboek. De ordeningen per deelvraag werden gebruikt bij het beschrijven van de resultaten. Zie voor een stukje bewerkte data bijlage 4. Zie voor de benaming van de Primary documents bijlage 5.

Om de betrouwbaarheid te vergroten werd tijdens het analyseproces een tweede onderzoeker gevraagd de data te voorzien van codes (Boeije, 2005). De tweede onderzoeker is een collega met ruime ervaring op het gebied van onderzoek doen en tevens onderwijscoördinator van de onderzoeksleerlijn en onderwijseenheid D3 'Onderzoek'. Aan deze onderzoeker werden de twee uitgewerkte lesobservaties toegestuurd, de bijbehorende lesopzetten en de twee voorbereidende opdrachten. Tevens kreeg zij de lijst met T-codes. Vervolgens markeerde zij in de lesobservaties die fragmenten waarin zij een code herkende. Na beide observaties te hebben voorzien van coderingen, werd het code-overzicht van de tweede onderzoeker naast het overzicht van de eerste onderzoeker gelegd met als doel alle fragmenten die over een bepaald onderwerp gingen te labelen met dezelfde code. Om de mate van overeenstemming te kunnen bepalen werden de codes van de tweede onderzoeker in de bestaande codeboom geplaatst. Zie bijlage 3. De codes die cursief vermeld staan zijn de door de tweede onderzoeker geformuleerde codes. Binnen de codeboom waren alle codes van de tweede onderzoeker onder te brengen onder de T-codes.

Resultaten

Zoals eerder beschreven gaat het bij deelvraag één om de interne en externe consistentie van het curriculum en daarbinnen om de systematische en relationele benadering van het onderwijsprogramma op docentniveau. Wat betreft het aspect interne consistentie laten de desbetreffende databronnen (docentinterviews, lesobservaties, evaluatieleidraad, groepsinterviews en documentenanalyse) zien dat docenten logisch redeneerden bij het doorvertalen van de leerdoelen naar de lesinhoud. Alle vijf de databronnen laten zien dat docenten de leerdoelen als uitgangspunt van hun les gebruikten en tussentijds en aan het einde van de dag checkten of deze doelen waren bereikt. Zowel de groepsinterviews, de docentinterviews als de lesobservaties laten zien dat de werkvormen die werden ingezet om de doelen te bereiken activerend waren waardoor studenten actief betrokken werden bij de inhoud van de les. Uit de groepsinterviews blijkt dat studenten zich nog meer betrokken voelden bij de les wanneer er ook ruimte was voor eigen leervragen en leerdoelen. Vier van de zes geïnterviewde docenten vertelden dat zij zowel in de voorbereiding als tijdens de uitvoering uitgingen van lesdoelen en daarnaast werkten met de leervragen van studenten. Deze leervragen koppelden zij gedurende de dag aan de lesdoelen. Door te werken met wat er leeft in de groep zochten zij de aansluiting bij studenten. De lesobservaties laten zien dat er werd geëvalueerd zowel tussentijds als aan het einde van de dag. Kort werd stilgestaan bij wat de werkvorm of de dag had opgeleverd zowel op inhoud als op proces. Hoewel de lesobservaties laten zien dat de lessen werden geëvalueerd vertelde één docent tijdens het interview dat zij op het einde van de lesdag niet altijd toekwam aan een evaluatie waarin naar zowel het product als het proces werd

gevraagd. Leervragen die nog niet beantwoord waren nam zij mee naar de volgende bijeenkomst om er dan op terug te komen. Hoewel de documentenanalyse laat zien dat de lesdoelen aansloten bij het beroepsprofiel van de opleider laten de lesobservaties en de groepsinterviews dit niet specifiek zien. Volgens een van de docenten kwam dat doordat studenten in het derde leerjaar bijna allemaal stage lopen in de schoolse context en niet of nauwelijks in de beroepspraktijk van de gezondheidszorg of welzijn. De leervragen en het op te leveren beroepsproduct gingen dan vooral over deze stagecontext. Uit de groepsinterviews komt nog naar voren dat beide docenten de lesdoelen hadden bereikt maar dat zij de lesdag van de ene docent meer inspirerend vonden dan van de andere docent. Dit kwam volgens hen doordat deze docent de groep gedurende de les vraaggericht benaderde en er zowel met lesdoelen als met eigen leervragen en leerdoelen werd gewerkt.

Wat betreft het aspect externe consistentie laten de lesobservaties, de groepsinterviews en de docentinterviews zien dat docenten op verschillende manieren sociale interventies en communicatieve interacties inzetten tijdens de lesuitvoering. De lesobservaties tonen aan dat docenten regelmatig naar de ervaringen van studenten vroegen, eigen ervaringen inbrachten, deze ervaringen koppelden aan wat studenten al wisten van bijvoorbeeld bepaalde theorieën of modellen, werkvormen inzetten om de dialoog opgang te brengen of werd feedback ingezet om van en met elkaar te leren. Dit beeld werd bevestigd door de studenten tijdens de groepsinterviews. Zij vertelden dat er interactie ontstond door de dialogen die gevoerd werden, de activerende werkvormen die werden ingezet en de feedback die studenten kregen van de docenten en hun medestudenten. Interactie vond zowel plaats tussen de docent en de studenten als ook tussen de studenten onderling. Hoewel de docentinterviews en de lesobservaties laten zien dat docenten op verschillende manieren interactie inzetten blijkt uit de groepsinterviews dat studenten deze interacties verschillend ervaarden. De ene docent, tevens onderwijscoördinator, gebruikte vaker verdiepvragen, haar stem, haar enthousiasme en haar lichaam om de groep te betrekken bij de les. Dit werd onder andere zichtbaar doordat zij naar de student toe stapte om hen uit te nodigen voor een antwoord en zij haar vinger op haar lippen legde als signaal van stil zijn terwijl de ander docent wel vragen stelde maar er minder verdieping van de theorie plaats vond. Er ontstond wel een gesprek in de vorm van een vraag en een antwoord maar de dialoog kwam minder opgang. Studenten vertelden tijdens de groepsinterviews dat zij de samenwerking tussen docent en student en studenten onderling als leerzaam ervaarden. Ook de vraaggestuurde manier van lesgeven waardoor continu uitwisseling plaats vond werd positief geïdentificeerd. De studenten ervaarden de ene docent als meer deskundig doordat zij vanuit vraag de verdieping aanbracht in de onderwerpen die behandeld werden. Een verdieping die een meerwaarde opleverde voor het voorwerk dat zij thuis al hadden gedaan. Daarnaast wist zij met haar actieve enthousiaste houding de groep aan zich te binden en hen te boeien. Uit de docentinterviews komt naar voren dat vier docenten bewust vraaggericht het lesprogramma uitvoerden om zo de interactie tussen de groep en zichzelf opgang te brengen. Een van de docenten gaf expliciet aan dat zij het belangrijk vond dat er samen geleerd werd. Zij gaf dit samen leren vorm door vragen te stellen over de ervaringen die studenten hebben met de inhoud zodat studenten gaan nadenken over wat zij al weten en nog willen leren. Dit vraagt openheid en een gezamenlijk onderzoek. Daar waar studenten er niet samen uit kwamen werd de kennis aangevuld door de docent.

Wat deelvraag twee betreft laten de docentinterviews, de lesobservaties, teambijeenkomst, de groepsinterviews en de documentenanalyse zien dat docenten ieder op hun eigen wijze transferbevorderende maatregelen inzetten tijdens de uitvoering van de les. Zowel in de docentinterviews, tijdens de lesobservaties als de teambijeenkomst geven docenten, op twee na, aan bekend te zijn met de context van de opleider en weten zij de leerdoelen en leerinhoud naar deze context te vertalen. Zij maakten tijdens de lessen gebruik van eigen voorbeelden uit deze context zodat studenten zich herkenden in de situatie en zich zo het onderliggende concept eigen konden maken. Naast het kennen van de context van de opleider kenden drie van de acht geïnterviewde docenten ook de context van de studenten, waar zij op dat moment werkzaam waren of stage liepen. Hierdoor konden zij zich met hun vragen specifiek richten op deze studenten en aansluiten bij wat studenten bezig hield. De lesobservaties laten zien dat beide geobserveerde docenten de problemen en vragen die studenten tijdens de les inbrachten herkenden en dat studenten zich hierdoor begrepen voelden. Studenten lieten dit verbaal en non-verbaal blijken door bevestigend te knikken of te zeggen: "Nu begrijp ik het". Tijdens de docentinterviews en de teambijeenkomst geven docenten drie en acht aan onbekend te zijn met de context van de opleider. Zij zeiden dit belangrijk te vinden en vertelden welke interventies zij hiervoor gingen inzetten. Een aantal genoemde interventies waren het vragen naar voorbeelden van studenten en op deze voorbeelden door vragen, vaker op stagebezoek in de beroepscontext van de opleider om ter plekke te zien en te horen welke beroepstaken de opleider uitvoeren en door het gesprek aan te gaan met collega's die ervaring hebben met deze context. Uit zowel de documentenanalyse als de lesobservaties blijkt dat er rekening werd gehouden met de beroepscontext van de opleider. Dit werd zichtbaar in zowel de studiewijzer en de lesopzet door de gegeven voorbeelden, casuïstiek en ervaringsopdrachten als tijdens de uitvoering van de les door de activerende werkvormen die werden ingezet waarin gewerkt werd met opdrachten en ervaringen uit de eigen beroepspraktijk. De lesobservaties maken zichtbaar hoe de theorie die ten grondslag ligt aan de leerdoelen door de docenten werden uitgelegd, gekoppeld aan de ervaringen en de eigen leervragen van studenten en voorzien werden van voorbeelden van docenten. Op deze manier werd de theorie met de beroepspraktijk verbonden, ging de theorie

door de voorbeelden en ervaringen leven en leerden de studenten deze in de eigen context te plaatsen. Studenten vertelden tijdens de groepsinterviews dat zij 'dit levend maken van de theorie waardoor meer diepgang ontstond' dit bij de ene docent sterker ervaarden dan bij de andere docent. Zij zeiden vooral geïnspireerd te worden door docenten die met enthousiasme en passie levendige verhalen konden vertellen over het onderwerp dat aan de orde was. Zij herkenden dit enthousiasme bij een aantal docenten van de LGW wel, bij een aantal docenten minder sterk. Zowel de docentinterviews als de groepsinterviews laten zien dat wanneer studenten niet met vragen uit de context van de opleiders kwamen en deze context niet in het programma expliciet werd opgenomen, deze context minder of geen aandacht kreeg. Het viel docent vijf op dat studenten eigen leervragen formuleerden die gekoppeld waren aan het beroepsproduct met als gevolg dat de context van de opleider niet of nauwelijks aanbod kwam. In leerjaar drie liepen in deze groep alle studenten stage in een schoolse context en niemand in de beroepspraktijk van de opleider. Er werd daardoor niet of nauwelijks tijdens de les gesproken over de opleiders context. Drie studenten gaven tijdens de groepsinterviews aan dat zij het jammer vonden dat de context van het beroepsproduct leidend was en zij daardoor pas later wanneer zij in de eigen context een soort gelijke opdracht kregen zij deze transfer zelf moesten maken. Een van deze studenten vond dat zij dit dan wel zou moeten kunnen gezien de oefening die zij vanuit de opleiding had meegekregen.

Wat betreft deelvraag drie laten de docentinterviews, de lesobservaties, de groepsinterviews en de documentenanalyse zien dat docenten het onderwijsprogramma vorm geven vanuit de principes van het realistisch opleiden. Hierbij is voornamelijk gekeken naar de mate waarin docenten vroegen naar concrete problemen en belangstelling toonden voor de student, systematische reflectie toepaste, aansloten bij het theorieniveau van de studenten, de theorie wisten te integreren in de praktijk en de mate waarin zij het congruentieprincipe lieten zien. Zowel de lesobservaties, de groepsinterviews als de documentenanalyse laten zien dat er in de voorbereiding werd gewerkt met concrete praktijk- en ervaringsopdrachten vanuit de verschillende contexten en er tijdens de uitvoering van de les hier op door werd gevraagd. Drie studenten gaven tijdens de groepsinterviews aan dat zij hiervoor een veilige omgeving nodig hadden om tijdens de les belemmeringen en problemen die zij ervaarden te durven uiten. Een student gaf aan dat niet altijd bij de problemen van de student werd aangesloten. Hij miste literatuur die specifiek ging over het leren in organisaties en gesprekken die gingen over leren en opleiden in de context van de opleider. De docentinterviews, de lesobservaties en de documentenanalyse laten zien dat reflectie systematisch door docenten werd ingezet en toegepast. Een aantal leeropdrachten uit de studiewijzer bestonden uit vragen naar ervaringen van studenten en hoe zij daarin zouden handelen of hadden gehandeld. Tijdens de les werd op deze vragen doorgevraagd en werden de antwoorden gekoppeld aan het theoretisch kader om vervolgens met activerende werkvormen studenten aan te zetten tot nadenken over de theorie en over het eigen handelen. Docent vier vertelde regelmatig reflectie toe te passen door vanuit vraag het onderwijsprogramma vorm en inhoud te geven. Vragen die regelmatig terugkomen waren gericht op wat studenten met een bepaald onderwerp doen in de praktijk, welke vragen zij daarbij hebben, hoe zij zich daarin willen ontwikkelen, wat zij daarvoor nodig hebben en wat daarin voor de beroepspraktijk van belang is. Op deze wijze wist zij de verschillende contexten in het programma te verwerken en wist zij de verbinding te maken tussen het leren in de schoolse- en de beroepscontext. Met betrekking tot het theorieniveau en de integratie van de theorie en de praktijk laten de documentenanalyse, lesobservatie en de groepsinterviews zien in welke mate docenten deze principes toepasten. Hierbij is gekeken naar de mate waarin gevoelens en ervaringen leiden tot handelen, de mate van deskundigheid van docenten om een eigen taal te ontwikkelen met betrekking tot de theorie, er uitleg werd gegeven aan de samenhang tussen de ervaringen en de theoretische principes en deze werden onderbouwd en of er werd aangesloten bij de ervaringen en belangstelling van de student om zijn theoretisch kader uit te bouwen. In de voorbereidende opdracht uit de studiewijzer en de lesopzet werd gevraagd naar de ervaringen die studenten hadden met een bepaald thema. Deze vragen waren analytisch van aard om de situatie waarin de ervaringen van de studenten plaats vond nader te kunnen verkennen. In de lesuitvoering werd doorgevraagd op de door de studenten opgedane ervaringen en de manier waarop zij op dat moment hadden gehandeld. Deze ervaringen werden vervolgens gekoppeld aan verschillende concepten waarmee het handelen vanuit de theorie werd onderbouwd. Vanuit het theoretisch kader werd met activerende werkvormen het nieuwe geleerde toegepast op de eigen context. Hoewel uit de docentinterviews blijkt dat alle geïnterviewde docenten vanuit vraag het gesprek met studenten aangingen om zo zicht te krijgen op wat studenten al wisten en aan ervaringen hadden, deed iedere docent dat op haar eigen wijze. Docent vier vroeg vooral naar voorbeelden om vandaar uit de theorie te koppelen aan de ervaringen en de praktijk van de studenten, docent twee verbond de ene vraag met het antwoord om een volgende vraag te stellen en zo verdieping in het thema aan te brengen en docent drie die minder bekend was met de context vertelde dat zij haar kennis over de theorie inzette en vervolgens deze theorie terugkoppelde door aan studenten te vragen naar voorbeelden uit de eigen context. Zo koppelde zij zonder direct kennis van de context de theorie aan de praktijk. De groepsinterviews laten zien dat studenten docenten vooral deskundig vonden wanneer zij vanuit eigen ervaring over het thema vertelden en van daaruit de theorie verduidelijkten. Docent twee liet haar deskundigheid zien tijdens het evaluatie-interview. Hierin verantwoordde zij de door haar gemaakte keuze om het programma tijdens de les aan te passen door uit te leggen waarom zij tot twee keer toe was afgeweken van

het programma. Zij was afgeweken enerzijds vanwege de duur van de gezamenlijke opdracht, deze zou meer tijd in beslag nemen dan in eerste instantie ingeschat en anderzijds de evaluatieopdracht. Zij wilde wel tijd besteden aan de evaluatie maar minder tijd dan was ingepland. Zij koos op dat moment voor een andere werkvorm die minder tijd in beslag nam. Tijdens de lesobservatie en de groepsinterviews is gekeken naar het congruentieprincipe. Om dit te kunnen duiden werd gezocht naar voorbeeldgedrag. Docent twee liet tijdens de lesuitvoering regelmatig voorbeeldgedrag zien. Bijvoorbeeld na de lunchpauze wilde zij de aandacht van de groep echter de groep bleef gericht op zichzelf. De docent bleef rustig maar geaard staan en keek de groep rond waarbij zij iedere student even aankeek tot dat er oogcontact was. Gevolg de groep werd stil. Vervolgens legde zij haar manier om de aandacht van de groep te vangen uit door te vragen wat de groep haar zag doen. In het groepsinterview met studenten uit de BA24-2 groep 1 werd het belang van voorbeeldgedrag door één student benoemd en dit werd door de overige 6 groepsleden bevestigd.

Wat deelvraag vier betreft laten de lesobservaties en de groepsinterviews zien wat docenten doen om een authentieke relatie op te bouwen. Docenten die betrokkenheid, enthousiasme, passie, inspiratie, eerlijkheid en openheid uitstraalden en zo een veilige sfeer wisten te creëren zorgde er voor dat studenten zich open durfden te stellen. Dit kwam vooral tot uitdrukking tijdens de les door de grote mate aan interactie tussen de docenten en de studenten. Tijdens de groepsinterviews wordt dit zichtbaar doordat studenten vertelden in contact te zijn met docenten wanneer deze vanuit enthousiasme en passie vertelden over hun vak, de eigen ervaringen en wanneer zij zich kwetsbaar durfden op te stellen, door hun fouten te erkennen. Ook voelden studenten de relatie wanneer docenten niet alleen tijdens de les maar ook daar buiten bijvoorbeeld door mee te gaan lunchen of tijdens een groepsuitje, betrokkenheid toonde door mee te gaan. Deze verbondenheid met docenten werd ook gevoeld wanneer zij gezien werden tijdens een presentatie en zij gerichte feedback kregen van docenten. Dit gevoel was minder wanneer de presentaties in kleine studentgroepen plaats vond. Een student gaf expliciet aan dat wanneer er in groepjes werd gewerkt en de feedback op de presentatie of opdracht voornamelijk van medestudenten kwam de feedback van de docent werd gemist. De student vond de feedback van de medestudenten waardevol maar miste de erkenning en waardering van de expert, de docent.

Wat betreft deelvraag vijf laten de docentinterviews en de teambijeenkomst zien wat docenten konden doen om nog beter aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider. Tijdens de docentinterviews en de teambijeenkomst vertellen de docenten en de manager over het beeld dat zij hadden bij de opleider als leraar Gezondheidszorg en Welzijn gedeeld. Deze perspectieven werden vooral gekleurd door de eigen ervaringen en de stagebezoeken die docenten bij studenten hielden. Alle docenten, behalve docent drie en acht waren vanuit eigen werkervaring of door stagebezoeken bekend met het beroepsprofiel van de opleider. De beide docenten die minder bekend waren met deze context lieten vooral hun perspectief kleuren door de voorbeelden die studenten tijdens de lessen inbrachten en door de stagebezoeken in de instellingen. Docent drie had een mooie ervaring opgedaan toen zij in leerjaar twee mee was tijdens een opdracht. Deze opdracht ging over 'Een kijkje in de keuken bij de ander' waar studenten kennis maakte met elkaars werkplek. De manager onderstreepte met zijn beeld het belang van de aanwezigheid van de opleider binnen de LGW. Hij zei dat juist deze doelgroep met een been in de beroepspraktijk staat en met het andere been zich bezig houdt met leren en opleiden. Hierdoor zorgen de opleiders voor een verbreding van de opleiding en kan de LGW zich krachtige profilering op de arbeidsmarkt. Docent drie was opgevallen dat er verschillende benamingen voor de opleider in de praktijk in de beroepspraktijk gebruikt werden zoals praktijkbegeleider, praktijkopleider, opleider. Ook het beroepsprofiel van de verschillende opleiders was anders en kon in complexiteit verschillen. Dit werkte verwarrend en maakte het gesprek over de context van de opleider moeilijker. Docent vier vroeg zich af waarom de LGW de naam opleider gebruikt terwijl op het diploma gesproken wordt over tweedegraads Leraar in de Gezondheidszorg en Welzijn. Naast het perspectief werden ook piekervaringen gedeeld. Vooral in leerjaar vier waarin de opleider zich kan differentiëren zaten de momenten waarop docenten piekervaringen hadden. In dit leerjaar gaan studenten met opdrachten uit de eigen context aan de slag. De contactdagen sluiten hier op aan doordat gastdocenten worden uitgenodigd uit de eigen context en de opdrachten volledig toegespitst zijn op deze ene context. De docenten die in dit jaar les gaven hadden ervaring met de beroepstaken van de studenten. Op deze wijze trachtte het docententeam zo volledig mogelijk aan te sluiten bij de student. Piekervaringen in leerjaar drie waarin het leren van groepen centraal staat kende minder piekervaringen. Als reden werd aangegeven dat het lesgeven aan groepen geen hoofdtaak van de opleider is terwijl dat voor de leraar wel het geval is. Ook was het zo dat studenten in leerjaar drie stage liepen in een schoolse context waardoor de vragen die ingebracht werden tijdens de lessen vooral gericht waren op de stage in het VMBO of MBO en niet op de organisatiecontext. Het product was hierin richtinggevend. Zowel uit de docentinterviews als de teambijeenkomst komt naar voren dat door het doen van dit onderzoek de opleider meer aandacht van de aanwezige docenten en de coördinatoren van de onderwijseenheden kreeg dan voorheen. Dit resulteerde in meer aandacht voor de opleider in de studiewijzers en meer aandacht voor de beroepscontext van de opleider in de uitwerking en uitvoering van de lessen. In de laatste vraag die tijdens de teambijeenkomst aan de orde kwam schreven de docenten een voornemen voor de toekomst op waarin stond waarin zij gingen doen om nog sterker aan te sluiten bij de opleider in de praktijk. Voornemens die werden beschreven zijn ten eerste tijdens de voorlichting de opleider aanspreken op hun

bevoorrechte positie, zij kunnen immers werkzaam zijn in alle contexten. Ten tweede het leren op de werkplek zoals dat wordt behandeld in de onderwijseenheid 'Ontwerpen' in leerjaar twee concreter beschrijven in de leeropdrachten en de beoordelingscriteria van de onderwijseenheid 'Ontwerpen' van leerjaar 3. Vervolgens kunnen de docenten nog meer doorvragen bij studenten over het beeld dat zij hebben bij hun rol als opleider in relatie tot het leraarschap zodat docenten inzicht krijgen in de verwachtingen die opleiders hebben van de opleiding. Dit om eventuele valse verwachtingen tijdig bij te sturen. Ten vierde meer de vaktaal van de opleiders toepassen in de lessen. Ten vijfde meer openvragen stellen en studenten zelf linken naar de eigen context en beroepstaken laten leggen. Een volgend punt dat werd genoemd was het aangaan van een gesprek met een collega over de diversiteit in de LGW-groepen en zo meer kennis en ervaring te krijgen over deze doelgroep. Als zevende punt kwam aan de orde het plannen van een 'meeloopdag' met een opleider om mee te kijken en vragen te stellen over het beroepsprofiel van de opleider. Het volgende punt ging over het bijhouden van vakliteratuur met betrekking tot het leren in de beroepspraktijk. Vervolgens kwam aanbod dat een docent nog bewuster ging vragen en luisteren naar de verschillende rollen en taken die de opleiders in de praktijk hebben en op basis van deze kennis met haar lessen hierop aan wilde sluiten. Als laatste punt nam een docent zich voor bewuster contact te onderhouden met het werkveld door vooraf de beroepspraktijk te informeren wie de stagebegeleider is van de betreffende student die bij hen stage loopt zodat bij vragen of onduidelijkheden en uit belangstelling gedurende de stage wederzijds contact kan worden opgenomen. Op deze wijze werd door het team gewerkt aan deskundigheidsbevordering.

Extra resultaten die het onderzoek opleveren zijn dat een eerste stap in de richting van deskundigheidsbevordering bij docenten tot stand komt door het formuleren van voornemens en dat bewustwording van het beroepsprofiel van de opleider binnen het curriculum opgang komt doordat de onderzoeker het afgelopen jaar regelmatig het onderzoek onder de aandacht bracht bij de docenten. Dit leverde op dat er meer aandacht kwam in de studiewijzers, de voorbereiding en uitvoering van de lessen door de betreffende docenten.

Conclusies

Om het beroepsprofiel van de opleider in het derde leerjaar van de opleiding te versterken binnen het huidige curriculum van de LGW is onderzoek gedaan naar of en hoe docenten tijdens de uitvoering van het curriculum de verbinding tussen het curriculum en het beroepsprofiel van de opleider maken. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag worden per deelvraag conclusies getrokken en aangegeven wat hierin goed is en waar nog verbetering nodig is. De hoofdvraag van het onderzoek wordt beantwoord op basis van de conclusies van de deelvragen.

Docenten laten het curriculum intern en extern consistent zijn doordat zij gebruikmaken van het door de onderwijscoördinatoren jaarlijks bijgestelde onderwijsprogramma. Deze bijstellingen en aanscherping van de leerdoelen zijn gedaan op basis van landelijke ontwikkelingen en de feedback van de verschillende stakeholders. In het programma van het derde leerjaar wordt op meerdere dagen gedurende de onderwijseenheden 'Ontwerpen' en 'Begeleiden' aandacht besteed aan de context van de opleider. De uitvoerende docenten gebruiken de studiewijzer, het lesplan en de kennis van de doelgroep om zich voor te bereiden op deze lesdagen. Aan het einde van de dag en vaak ook tussentijds wordt er geëvalueerd zodat docenten en studenten weten of de doelstellingen van die dag zijn bereikt. Docenten hebben sociale en communicatieve interacties ingezet om aan te sluiten bij de student en diens vragen en interesses. Opvallend bij de externe consistentie van het curriculum is dat de vragende instelling van de docenten en het werken met activerende werkvormen er voor zorgt dat er veel interactie gedurende de dag plaats vindt tussen zowel de docent en de student als tussen de studenten onderling. Alle studenten krijgen hierdoor de kans om hun ideeën en gedachten in te brengen. Het praten over de verschillende begrippen en praktijkproblemen zorgt dat er een gezamenlijk beeld ontstaat over het succesvol functioneren van de opleiders en de leerprocessen op school komen overeen met de leerprocessen op de werkplek. Hierdoor wordt de transfer van het leren bevorderend en kan meer diepgang in het leren ontstaan (Kessels, 1998; Korthagen F. A., 2013; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1995). In welke mate alle docenten in staat zijn om de dialoog tot stand te brengen is in dit onderzoek niet duidelijk naar voren gekomen. Door studenten eigen leervragen te laten formuleren wordt zichtbaar wat er bij de studenten aan vragen en problemen speelt. Gedurende het onderwijsprogramma wordt hier op teruggekomen zodat de leervragen beantwoord worden. Al deze interventies zijn helpend om het curriculum consistent te laten zijn. Waar nog aandacht aanbesteed kan worden zijn de bronnen en literatuur waarnaar verwezen wordt in het derde leerjaar. Om het curriculum intern consistent te laten zijn zal aan alle componenten van het curriculaire spinnenweb moeten worden voldaan. Een van deze componenten zijn de bronnen en materialen waarmee docenten en studenten werken en leren (van den Akker, 2003). Deze mogen meer aansluiten bij de doelgroep en de context van de opleider. Het addendum van de generieke kennisbasis voor leraren gezondheidszorg en welzijn waarin de focus wordt gelegd op het leren in beroepsopleidingen kan hierbij helpend zijn. De leervragen die studenten

formuleren komen veelal voort uit de context waarin zij opdat moment stage lopen waardoor het kan voorkomen dat de context van de opleider niet wordt genoemd. Van de docent mag worden verwacht dat zij deze context aandacht geeft, ook wanneer dit niet direct uit het lesplan of de leervragen naar voren komt. Of dat ook daadwerkelijk gebeurt is onduidelijk. Een ander aandachtspunt is de evaluatie en de veilige omgeving waarin deze evaluatie plaats vindt. Een veilige leeromgeving is noodzakelijk om tot leren te komen. Dit vraagt van docenten dat het onderwijsprogramma uitdagend is, zij betrokken zijn en positief gedrag aanmoedigen (Cooperrider & Whitney, 2001; Korthagen & Lagerwerf, 2006). Hoe veiliger de sfeer hoe opener studenten zullen zijn en zij concrete en duidelijke feedback zullen geven. Docenten zullen zich tijdens de evaluatie steeds moeten afvragen of studenten zich zo veilig voelen dat zij echt die feedback geven die zij willen geven en niet door angst geleid worden en daardoor zwijgen. Een ander aandachtspunt van het team is dat zij meer over de eigen muur heen mag kijken en in gesprek mag gaan met stage verlenende organisaties. In deze steeds veranderende maatschappij zal het team de aansluiting moeten blijven vinden om aan de behoefte van het werkveld te kunnen voldoen. De beroepspraktijk waarborgt het leren op de werkplek en het docententeam de uitvoering van het onderwijsprogramma. Om het leren op beide plekken zo dicht mogelijk bij elkaar te brengen is samenwerking noodzakelijk. Deze samenwerking zal bestaan uit wederzijdse actie en interactie. Op deze manier kan de kwaliteit van de opleiding gewaarborgd blijven en daar waar nodig verbeterd worden (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bakker, 2014). Door continu met de beroepspraktijk in gesprek te zijn blijven docenten op de hoogte van de ontwikkelingen in het werkveld en kunnen zij het onderwijsprogramma hier op afstemmen.

Docenten maken gebruik van transferbevorderende maatregelen. Bijna alle docenten zijn bekend met de context van de opleider en gebruiken deze kennis om de theorie aan de praktijk te verbinden of andersom. Zij doen dit door voorbeelden uit deze context te gebruiken en door aan te haken bij de voorbeelden, de vragen of probleemsituaties die studenten inbrengen. De leerinhoud wordt besproken, uitgelegd en gekoppeld aan de praktijkvoorbeelden. Vervolgens worden activerende werkvormen ingezet om de opgedane kennis toe te passen. Door in gesprek te blijven met de studenten en te vragen naar wat zij weten en kunnen en waar nog mogelijke belemmeringen liggen, weten docenten aan te sluiten bij de vragen en problemen van de studenten. Deze vragende manier van lesgeven en de nieuwsgierigheid van de docenten naar de ervaringen van de studenten maakt dat studenten een les als leerzaam hebben ervaren. De twee docenten die nauwelijks bekend zijn met deze context zijn zich hiervan bewust en hebben voornemens geformuleerd om deze context te leren kennen. Hun nieuwsgierigheid naar de voorbeelden van de opleiders geeft hen inzicht in wat deze studenten bezig houdt zodat zij hierop kunnen anticiperen vanuit de theorie. Beide zijn voornemens om meer op stagebezoek te gaan bij de opleiders op de eigen werkplek zodat zij nader kennis kunnen maken met de betreffende context en het bij behorende beroepsprofiel.

Docenten geven vanuit de principes van realistisch opleiden het onderwijs vorm door samen met de studenten een taal te ontwikkelen en de samenhang tussen de verschillende principes te expliciteren en deze empirisch te onderbouwen wordt aan kennis gebouwd. Zij doen dit door vanuit eigen ervaringen, ervaringen van studenten en onderzoek de theorie te verduidelijken, het handelen te onderbouwen en beide met elkaar te verbinden. Op deze manier wordt bruikbare kennis bij studenten ontwikkeld op basis van de reeds aanwezige kennis. Korthagen & Lagerwerf (2003) noemen dit de theorie met een kleine 't' waarin de deskundigheid van de docent een rol speelt en theorie met een grote 'T' waarin de op onderzoek berustende theorie een rol speelt. Het werken met activerende werkvormen waarin studenten onderling of in samenspraak met de docent de dialoog aangaan is hierbij van belang (Bereiter, 2009; Merrienboer & Kirschner, 2013). Door het klassikaal nabespreken van de opdracht ontstaat een gezamenlijk product of uitkomst. Student-opleiders vinden dat de meeste docenten aansluiten bij hun ervaringen. Docenten creëren een veilige positieve sfeer in de groep waardoor studenten erkenning en waardering voelen en zij hun ervaringen durven te delen met de docent en de groep. Wat studenten als krachtig ervaren is dat gedurende de onderwijseenheid gebouwd wordt aan het beroepsgerichte product. Merrienboer & Kirschner (2013) noemen dit het werken met 'authentieke betekenisvolle leertaken en opdrachten', een van de basiselementen van een krachtige leeromgeving. Hiermee wordt een beroep gedaan op de competentieontwikkeling van studenten en leert deze nieuwe ervaringen opdoen. Door de leertaken en opdrachten in zijn geheel te benaderen is het ook een transferbevorderende maatregel (Brandsford, Brown, & Cocking, 2000). Er wordt op deze manier continu een appèl gedaan op de opgedane ervaringen in de praktijk tijdens de stage en de kennis die zij hieraan verbinden en wordt de integratie theorie praktijk in het curriculum steeds opnieuw vorm gegeven. Tijdens de lessen wordt deze integratie vooral bevorderd door te vragen naar ervaringen van studenten en deze te koppelen aan de theorie. Doordat studenten naast school ook stage lopen en of werken in de betreffende context en hier continu ervaringen opdoen kan er steeds gewerkt worden met wat er is (Verdonschot, 2009). Op deze manier integreren docenten de beroepspraktijk binnen de school. Systematische reflectie komt tot stand doordat docenten in opdrachten de student uit te dagen na te denken over mogelijke problemen die kunnen spelen binnen de eigen context. Door aan het begin van een onderwijseenheid de student eigen leerdoelen te laten formuleren, tijdens de lesdagen te vragen naar diens leervragen en ervaringen, op deze ervaringen door te vragen, kan aan de hand van feedback van docenten, studenten en

collega's de opleiders worden geleerd een eigen systematiek te ontwikkelen waarin zij leren van hun eigen werkervaringen. Door reflectie leren studenten het eigen leren te sturen en geeft het docenten zicht op de mate van sturing die nodig is in het leerproces van de student (Korthagen & Lagerwerf, 2008). De reflectieve vragen zijn in de opbouw van het curriculum en in de uitvoering ervan verwerkt. In de uitvoering van de lesdag komt dit tot uitdrukking door de vraaggestuurde manier waarop docenten de lessen vorm geven. Door studenten steeds met vragen te prikkelen worden zij aanzet tot nadenken, nadenken over het eigen handelen en dit handelen te onderbouwen vanuit de literatuur. Door deze reflectie zowel vooraf, achteraf als tijdens de opdrachten en de praktijksituaties in te bouwen leren studenten de aanwezige kennis naar boven te halen (Millar, 2009). Door in groepjes samen te werken leren studenten ervaringen te delen en oordelen te toetsen en kan een verruimde denkwijze ontstaan (Shulman, 2004). Waar verbetering kan plaats vinden is in het proces van expliciteren in de samenhang tussen de principes in de voorbereiding en uitvoering van de lesprogramma's door alle onderwijseenheden volgens een bepaald model te ontwerpen en uit te voeren zodat volgens het congruentieprincipe wordt opgeleid (Korthagen, Lunenberg, & Swennen, 2004). Studenten vinden dat de ene docent beter aansluit bij hun ervaringen dan de andere student. Alle geïnterviewde docenten zeggen naar de ervaringen van studenten te vragen maar of dit daadwerkelijk plaats vindt is niet duidelijk geworden. Gebleken is dat alle docenten in staat zijn om gedurende de gehele lesdag reflectie toe te passen wanneer dit is opgenomen in het lesontwerp. Wanneer dit niet is opgenomen in het lesprogramma was de ene docent meer aanbod gericht, de andere docent meer vraaggericht. De vraaggerichte manier van lesgeven zet studenten zichtbaar aan tot nadenken en wordt er meer een appèl gedaan op de reflectieve vaardigheden van zowel de docent als de student. Docenten met minder context ervaring zijn zich bewust van dit gemis en zijn voornemens hun ervaringen met deze context uit te breiden zodat zij vanuit eigen ervaring en met eigen voorbeelden uit de betreffende context de theorie kunnen toelichten en nog beter kunnen aansluiten bij de ervaringen van studenten.

Docenten bouwen een authentieke relatie op door vooral enthousiast, nieuwsgierig en gepassioneerd te zijn. Korthagen (2006) zegt dat deze authentieke relatie kan ontstaan wanneer de docent handelt in overeenstemming met zichzelf en met wat nodig is in de omgeving. In gesprek met de docenten kwam naar voren dat zij vooral enthousiast worden wanneer het onderwerp van de les dicht bij hen zelf ligt. Wanneer de materie verder van hen afligt zijn zij minder flexibel, minder betrokken bij wat de student bezig houdt en richten zij zich meer op de inhoud en minder op het proces. Studenten herkennen dit vooral aan de houding van de docent voor de klas en de manier waarop zij het lesprogramma uitvoeren, namelijk meer van dia naar dia dan door het programma heen te gaan en steeds die dia er bij te pakken die aansluit bij de vragen die er op dat moment zijn. Recent is geïnventariseerd waar ieders passie ligt per onderwijseenheid en worden docenten zoveel mogelijk op affiniteit ingeroosterd.

Docenten hebben voornemens beschreven waarmee zij voor de toekomst nog meer de aansluiting bij de ervaringen van de opleiders willen bewerkstelligen zodat zij kunnen aansluiten bij hun belewingswereld. Door de aandacht van het onderzoek aan de context en het beroepsprofiel van de opleider is bewustwording ontstaan bij docenten. Deze nemen in de voorbereiding van hun les de context van de opleider vaker mee en er worden tijdens de uitvoering vaker voorbeelden uit dit werkveld gegeven. Door de geformuleerde voornemens waarin docenten beschrijven wat zij gaan doen om nog meer aan te sluiten bij de opleider wordt de eigen deskundigheid van docenten bevorderd. Zo zal het werkplekleren in de onderwijseenheden van leerjaar drie meer aandacht krijgen door dit op te nemen in de opdrachten en de beoordelingscriteria, door meer de taal te spreken van de opleiders, vakliteratuur over leren in de praktijk bij te houden en contacten te onderhouden met het werkveld. Doordat het werkveld geen eenduidige naam hanteert voor de opleiders in de praktijk ontstaat verwarring bij docenten, studenten en in het werkveld. Het team is dan ook voornemens om de dialoog over de naam 'Opleider' in het curriculum aan te gaan zodat deze beter aansluit bij de opleiding Leraar in de Gezondheidszorg en Welzijn.

Het management gaat er vanuit dat de doelgroep opleider onderdeel blijft uitmaken van de lerarenopleiding. Opleiders staan immers met een been in de beroepspraktijk en met het andere houden zij zich bezig met het leren in die beroepspraktijk en zijn daardoor belangrijk voor het profiel van de lerarenopleiding. Zij zorgen voor de extra profilering waarmee de LGW zich kan onderscheiden en het eigen beroepsprofiel kunnen verbreden en versterken.

Daarnaast leverde het onderzoek een extra resultaat op namelijk deskundigheidsbevordering bij docenten. Door de aandacht voor het onderzoek en het formuleren van voornemens kwam bij docenten meer bewustwording van het beroepsprofiel van de opleider binnen het curriculum tot stand. Hierdoor kwam er meer aandacht voor het beroepsprofiel en context van de opleider in de studiewijzers, de voorbereiding en uitvoering van de lessen door de betreffende docenten.

Na het beantwoorden van de deelvragen kan geconcludeerd worden dat op dit moment de LGW voor alle studenten inclusief de opleiders, aansluit bij de beroepsprofielen. Docenten maken de verbinding door in het onderwijsprogramma te werken met voorbeelden uit de beroepspraktijk van de opleider, te spreken over opleiders en door de taal te spreken van de opleiders. Gedurende het programma sluiten zij soms wel en soms niet aan op de praktijk van de opleider. Docenten sluiten aan wanneer zij vraaggestuurd werken, studenten

uitnodigen hun ervaringen te delen, gebruik maken van activerende werkvormen zodat de kennis en de theorie toe gepast worden en evaluaties inzetten zodat getoetst kan worden of de theorie begrepen is. Of alle individuele docenten hiertoe in staat zijn is niet onderzocht. Docenten missen de aansluiting wanneer het programma niet expliciet de beroepscontext van de opleider heeft opgenomen in het programma en wanneer studenten vragen en problemen inbrengen die meer van opleidingskundige aard zijn. De kracht van de LGW-docenten is vooral dat zij in staat zijn om tijdens het lesprogramma de verbinding te leggen tussen de leerstof en de ervaringen van de student. Dat er door het team meer wordt aangesloten bij de opleider komt naar eigen zeggen vooral voort uit de aandacht die de opleider kreeg ten gevolge van dit onderzoek. Immers alles wat je aandacht geeft groeit (Begley, 2007; Smit & Tjepkema, 2003).

Discussie

Het onderzoek heeft zich voltrokken in een periode waarin enerzijds het curriculum uitgebreid moest worden van een driejarige deeltijdopleiding naar een vierjarige opleiding waarin de Landelijk Kennisbasis in het curriculum ingebed moest worden en anderzijds het team nog een verbeterslag moest maken op basis van de uitkomst van de accreditatie die het team in 2013 had ontvangen. Dit heeft gevolgen gehad voor de opbouw van het derde leerjaar. Waar studenten eerst nog zeventien weken aan het werk waren met onderwijseenheid B2 'Begeleiden van leerprocessen' is deze teruggebracht naar dertien weken, startte de nieuwe groep niet op maandag maar op dinsdag en viel een observatiedag door ziekte uit. Dit betekende dat de onderzoeker, die zelf deel uit maakt van het team, maar twee lesbezoeken kon bijwonen. Hierdoor kon slechts beperkt conclusies getrokken worden over de mate waarin docenten een authentieke relatie opbouwen.

Betrouwbaarheid in het onderzoek is nagestreefd door verschillende databronnen te gebruiken, de meetinstrumenten, het inzetten van een tweede beoordelaar bij de analyse van de lesobservaties en lesplannen en het beschrijven van de onderzoeksprocedure. De betrouwbaarheid en validiteit hadden nog meer verhoogd kunnen worden als de tweede beoordelaar meerdere data had geanalyseerd en wanneer er ook memberchecks hadden plaatsgevonden gedurende het onderzoek.

Er is veel aandacht besteed aan de validiteit van het onderzoek. De interne validiteit is zoveel mogelijk gewaarborgd door meerdere instrumenten bij dezelfde deelvraag in te zetten. Hieruit bleek de herhaling van beschrijvingen van gedragingen in meerdere gegevensbronnen. De interne validiteit had scherper gewaarborgd kunnen worden als de interviewleidraad van meet af aan dezelfde vijf basisvragen had bevat. Nu zijn deze vijf vragen gedurende het interview ontstaan. Ook bij de benadering van de studenten had de onderzoeker mogelijk specifiekere kunnen zijn door consequent alleen met opleiders in gesprek te gaan. Nu is ook een groep in zijn totaal benaderd. In welke mate dit invloed heeft gehad op de onderzoeksresultaten is niet duidelijk geworden. De externe validiteit waarbij gekeken wordt of de onderzoeksconclusies ook gelden voor andere niet onderzochte situaties is moeilijk vast te stellen gezien de aard en de omvang van het onderzoek. Vanuit theoretisch oogpunt kunnen wel uitspraken gedaan worden die toepasbaar zijn in andere vergelijkbare situaties bijvoorbeeld het belang van bekendheid met de context bij docenten.

Gedurende het onderzoek is de onderzoeker zich steeds bewust geweest van de verschillende rollen die zij in het team heeft, namelijk die van onderzoeker, teamlid en uitvoerend docent. Zij is zich bewust geweest van haar eigen (voor)oordelen die mogelijk van invloed zijn geweest tijdens het verzamelen en analyseren van de data. Ook realiseerde zij zich dat de onderzochte personen zich op een bepaalde manier hebben gedragen tijdens het onderzoek. Om de validiteit van het onderzoek te vergroten heeft zij haar eigen voorkeuren zo min mogelijk laten meespelen en getracht geen waardeoordelen te geven.

Om de aansluiting met het beroepsprofiel van de opleider binnen het curriculum te kunnen borgen en verder te verbeteren worden vanuit het onderzoek een aantal aanbevelingen gedaan. Ten eerste mag de LGW haar blik nog meer naar buiten richten om de ontwikkelingen in de gezondheidszorg en welzijn te blijven volgen en daar waar nodig verder uit te werken of in te bedden in het curriculum. Dit kan het team doen door vaker het gesprek met studenten en het beroepenveld aan te gaan over het curriculum en door het erkennen en waarderen van ideeën en ervaringen van collega's die een dubbelfunctie hebben omdat zij werkzaam zijn in meerdere organisaties. In het concept 'Boundary-crossing' worden deze interacties tussen school, werkveld en studenten breder gezien dan bij het concept 'Transfer'. Waar 'Transfer' uitgaat van eenzijdige actie en interactie verwijst 'Boundary-crossing' naar actie en interactie in twee richtingen tussen diverse contexten (Akkerman & Bakker, 2011). Het legt verbindingen tussen de verschillende sociale praktijken en vindt manieren om te communiceren en te handelen. Naast de collega's met een dubbelfunctie is de student een van de gemeenschappelijke verbindingen tussen school en beroepspraktijk en kan daarom in deze context eveneens de rol van bruggenbouwer vervullen. Door studenten in de rol van bruggenbouwer te betrekken bij het onderwijsprogramma ervaren studenten erkenning en waardering (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bakker, 2014). Ook het beroepenveld kan meer actief betrokken worden bij de totstandkoming van het curriculum door samen met hen bijeenkomsten te organiseren waarin school en het werkveld elkaar ontmoeten.

In deze ontmoetingen kan vanuit de verschillende leermechanismen van en met elkaar geleerd worden zodat met het curriculum nog beter aangesloten kan worden op het beroepsprofiel van de opleider. Tevens bieden deze bijeenkomsten docenten de mogelijkheid om het beroepenveld van de opleider beter te leren kennen zodat zij deze ervaringen mee kunnen nemen tijdens de uitvoering van het lesprogramma. Een andere aanbeveling komt voort uit de voornemens van meerdere docenten om hun rol van stagebegeleider in te zetten als zijnde bruggenbouwer. Tijdens het stagebezoek kan de dialoog worden gevoerd over de verwachtingen die student en organisatie hebben over de leerinhoud in relatie tot de beroepstaken. Gebleken is dat de taak van de opleider breder is dan die van de leraar en dat een aantal beroepstaken niet aanbod komen binnen de LGW maar wel binnen de opleiding Opleidingskunde en andersom. Wanneer de partijen een gezamenlijk probleem ervaren en dit samen willen oplossen kan dit leiden tot co-makership (Hoeve, Smulders, & Van der Meer, 2013). Mogelijk kan de LGW in samenspraak met de opleiding Opleidingskunde onderzoeken welke aanvullende modules zij de opleiders kunnen bieden zodat studenten in de volle breedte kunnen worden opgeleid. Op deze wijze kan kennis over en weer worden gedeeld en kan geleerd worden van en met elkaar. Een andere aanbeveling is om met elkaar de dialoog aan te gaan over de naam van de opleider. Een aantal docenten vinden dat de LGW opleidt tot leraar en niet tot opleider wat niet wil zeggen dat opleiders niet de lerarenopleiding kunnen volgen maar het voor opleiders bij aanvang van de opleiding duidelijk moet zijn waartoe zij worden opgeleid. Taal is erg belangrijk bij het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijs (Ruijters, 2006; Ruijters & Veldkamp, 2012). Zolang het woord opleider nog door verschillende partijen verschillend geïnterpreteerd en gehanteerd wordt is het belangrijk om dit woord te verduidelijken, te expliciteren en te verbinden met het beroepsprofiel van de leraar Gezondheidszorg en Welzijn. Op basis van eenduidige taal kunnen studenten bij aanvang van de opleiding beter kiezen welke opleiding zij gaan volgen namelijk Opleidingskunde of de Lerarenopleiding. En wordt het voor docenten meer helder hoe het beroepsprofiel van de opleider zich verhoudt ten opzichte van die van de Leraar. Door een duidelijk beroepsprofiel en een gezamenlijke taal is maatwerk voor de opleider in de praktijk binnen het curriculum van de leraar Gezondheidszorg en Welzijn mogelijk.

Terugkijkend op het onderzoek kan gezegd worden dat de onderzochte docenten - mede door de agenderende werking van het onderzoek - tijdens de uitvoering van het curriculum aansluiten op het beroepsprofiel van de opleider maar dat zij, gezien de snelheid waarmee de maatschappij in ontwikkeling is, zich meer naar buiten mag richten zodat de verbinding niet alleen met studenten maar ook nog meer met het beroepenveld wordt gemaakt.

Referenties

- Aalfs, N. (2013, juli 4). Kwaliteitscyclus praktijkonderwijs. (E. Leenaarts, Interviewer) Nijmegen.
- Aalsma, E., Berg, J. van den., Bruijn, E. de., & Kan, C. van. (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs*. Verkregen op 17 september 2013 van ECBO expertisecentrum beroepsonderwijs: <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/publicaties/ecbo%2013-181-Addendum-generieke-kennisbasis-tweedegraads-lerarenopleidingen.pdf>
- Akker, J. van den. (2003). Curriculum landscapes and trends. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Ed.), *Curriculum perspectives: An introduction* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132 - 169.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische studiën*, 91(1), 8-23.
- Baarda, D. B., Goede, M. de., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Begley, S. (2007). *Train your mind, change your brain: how a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves*. New York: The Random House Publishing Group.
- Bereiter, C. (2009). *Education and mind in the knowledge age*. New York, New Jersey: Routledge.
- Bergenhengouwen, G., & Mooijman, E. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bie, D. de., & Kleijn, J. de. (2001). *Het construeren en beoordelen van opdrachten, praktijkboek bij onderwijs als opdracht*. Houten: Bohn Stafleu Van Lochem.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Hoofddorp: Boomonderwijs.
- Brandsford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington: National Academy of Science.

- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change. In D.L. Cooperrider, P. Sorenson, D. Whitney, & T. Yeager (Eds.), *Appreciative inquiry: An emerging direction for organization development* (pp. 9-29). Champaign, IL: Stipes.
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (1987). Introduction. In S. M. Cormier, & J. D. Hagman, *Transfer of learning; contemporary research and applications*. San Diego: Academic Press.
- Doorewaard, H., & Verschuren, P. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Eraut, M. (1989). Instructional Development. In M. Eraut, *The International Encyclopedia of Educational Technology* (pp. 341-352). Pergamon Press.
- Evers, J. C. (2011). *From the Past into the Future. How technological developments change our ways of data collection, transcription and analysis*. Verkregen op 29 april 2014 van FQS Forum: Qualitative Social Research: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1636/3161>
- Gielen, E., Klink, M. van der., & Streumer, J. (2004). Het bevorderen van transfer naar de werksituatie. In J. Streumer, & M. van der Klink, *Leren op de werkplek* (pp. 185-202). Den Haag: Reed Bussiness information bv.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- HAN, College van Bestuur. (2012). *Kennis in interactie. HAN instellingenplan 2012-2016 Kennis in interactie*. Verkregen op 18 januari 2013 van HAN insite College van Bestuur.
- Hiele, P. M. (1973). *Begrip en inzicht*. Purmerend: Muusses.
- Hoeve, A., Smulders, H., & Meer, M. van der. (2013). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven*. Verkregen op 19 juni 2014 van ECBO expertisecentrum beroepsonderwijs: <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/publicaties/ecbo.13-156-Krachten-bundelen-voor-vakmanschap-over-co-makership-tussen-onderwijs-en-bedrijfsleven.pdf>
- Kenniscentrum Calibris. (2012). *Kwalificatiedossier praktijkopleider 2012-2013*. Verkregen op 28 augustus 2013 van Calibris Kenniscentrum voor leren in de praktijk van gezondheid welzijn en sport: <http://www.calibris.nl/Onderwijsdocumenten/Kwalificatiedossiers/KD-s-2012-2013/Kwalificatiedossier-Praktijkopleider-2012-2013>
- Kessels, J. W. (1998). Interne en externe consistentie van het opleidingsontwerp. In J. W. Kessels, & C. Smit, *Opleiders in organisaties; capita selecta* (pp. 43-55). Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.
- Korthagen, F. A. (2013). Realistisch opleiden. *Opleiden en Ontwikkeling*, 44-49.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2003). Bruikbare kennis ontwikkelen bij studenten. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), 4-9.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2006). *Een leraar van klasse: een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., Lunenberg, M., & Swennen, A. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 17-27.
- Kwakman, K. (2004). Ontwerpen van leren op de werkplek. In J. Streumer, & M. van der Klink, *Leren op de werkplek* (pp. 89-108). Den Haag: Reed Bussiness Information bv.
- Leenaarts, E. (2013). *De regie van het leren in eigen hand*. Paper leerpsychologie. Stoas Vilentum: Wageningen.
- Leenaarts, E. (2013a). *De opleider als coach in de praktijk: de schakel tussen leren en werken*. Paper didactiek. Stoas Vilentum: Wageningen.
- Leenaarts, E. (2013b). *Versterking van de aansluiting tussen het uitgevoerde curriculum en het beroepsprofiel van de 'opleider in de praktijk' door docenten van de Lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn*. Stoas Vilentum: Wageningen
- Leenders, C. (2013, mei 13). Celia Leenders RU senioropleider. (E. Leenaarts, Interviewer) Nijmegen.
- LGW. (2011a). *Basisrapport Werkveldonderzoek*. Verkregen op 21 september 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW Evaluaties Alumni en Werkveld. <https://online.han.nl/sites/BvP/LGW/Evaluaties/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2fsites%2fBvP%2fLGW%2fEvaluaties%2fAlumni%20en%20Werkveld&FolderCTID=&View=%7b6B5394B6-F1B3-4F77-91F8-0C40A562955D%7d>
- LGW. (2011b). *Evaluaties Alumni samenvatting*. Verkregen op 21 september 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW Evaluaties. <https://online.han.nl/sites/BvP/LGW/Evaluaties/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2fsites%2fBvP%2fLGW%2fEvaluaties%2fAlumni%20en%20Werkveld&FolderCTID=&View=%7b6B5394B6-F1B3-4F77-91F8-0C40A562955D%7d>
- LGW. (2013a). *Evaluaties BE3 LGW kwaliteitszorg Digitale jaarevaluaties H15 - H18*. Verkregen op 30 januari 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW kwaliteitszorg.

- <https://online.han.nl/sites/bvp/lgw/kwaliteitszorg.aspx?RootFolder=%2fsites%2fBvP%2fLGW%2fEvaluaties%2fOnderwijseenheden%2fEvaluaties%20BE3&FolderCTID=&View=%7b24F125AF-521B-4A8E-9000-B23D30B57788%7d>
- LGW. (2013b). *Evaluatie onderwijseenheid BE3 BA19 - M12*. Verkregen op 8 juni 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW Kwaliteitszorg.
<https://online.han.nl/sites/bvp/lgw/kwaliteitszorg.aspx?RootFolder=%2fsites%2fBvP%2fLGW%2fEvaluaties%2fOnderwijseenheden%2fEvaluaties%20BE3&FolderCTID=&View=%7b24F125AF-521B-4A8E-9000-B23D30B57788%7d>
- LGW. (2013c). *Verslag Beroepenveldcommissie*. Verkregen op 19 september 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW Kwaliteitszorg.
<https://online.han.nl/sites/bvp/lgw/kwaliteitszorg.aspx?RootFolder=%2fsites%2fBvP%2fLGW%2fInterne%20kwaliteitszorgbetrokkenheid%2fBeroepenveld&FolderCTID=&View=%7b700572A3-E080-4F60-ABF1-988CF69EAE8E%7d>
- LGW. (2013d). *Opleidingsstatuut Bacheloropleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn*. Verkregen op 8 juli 2013 van HAN Insite Bachelors voor Professionals LGW Beoogde Eindkwalificaties.
<https://online.han.nl/sites/bvp/lgw/beoogdeindkwalificaties.aspx>
- Loon, P. van. (2013, mei 16). Functieprofiel Opleider. (E. Leenaarts, Interviewer) Nijmegen.
- Merrienboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2013). *Ten steps to complex learning*. New York: Routledge.
- Millar, C. C. (2009). De appel van Eva: Tacit knowledge revisited. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 26(3), 122-138.
- Onderwijscoöperatie. (2005). *Bekwaamheidseisen Leraren VO en BVE*. Verkregen op 18 januari 2013 van Onderwijscoöperatie:
<http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/bekwaamheid/&art=45>
- Peters, F., & Roelofs, M. (2010). *Feitelijk en gewenst opleidingsniveau praktijkopleider*. Verkregen op 23 januari 2013 van Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt:
<http://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Opleidingsniveau-praktijkopleiders.pdf>
- Rogers, C. R. (1973). *Leren in vrijheid*. Haarlem: De Toorts.
- Romkes, G. (2011). *Generieke Kennisbasis Tweedegraads Lerarenopleiding*. Verkregen op 2 april 2013 van 10 voor de leraar: http://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *Drie. Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1995). *Het vijfde disciple praktijkboek. Strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie*. Den Haag: Academic Service.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to teach*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass.
- Simons, R. J. (1999). Krachtige leeromgevingen. *Gids voor onderwijsmanagement. Onderwijs en leren*, 11b, 1-11.
- Simons, R. J. (1999). Transfer of learning: paradox for learners. *International Journal of Educational Research* (31), 577-589.
- Smit, C. & Tjepkema, S. (2003). *Alles wat je aandacht geeft groeit. De kunst van het 'transparant' managen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practise*. New York: Harcourt Brace and World.
- Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt, *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Verdonschot, S. G. (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Enschede: Proefschrift, Universiteit van Twente.
- Verdonschot, S. G., & Kessels, J. W. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In J. Van Aken, & D. Andriessen, *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 377-398). Den Haag: Boom Lemma.
- Zee, F. van der. (2010). *Methodologie voor onderzoek in de sociale wetenschappen*. Groningen: BMOOO.

Dankwoorden

Nu bijna de laatste punt is gezet wil ik graag iedereen die bij de totstandkoming van dit onderzoek betrokken is geweest bedanken. Een paar mensen wil ik graag in het bijzonder danken. Op de eerste plaats mijn studietoelicht Niek van den Berg. Zonder haar was deze laatste punt er niet gekomen. Haar ondersteunende woorden, kritische vragen maar bovenal haar geduld hebben er voor gezorgd dat het onderzoek is afgerond. Ook mijn studietoelicht Marjon, Nolly, Lydia en Anja waren in hun rol als critical friends een echte meerwaarde. Door

hen wist ik het onderzoek steeds verder aan te scherpen. Zonder Thijs Lemmen, afdelingsmanager, was ik mogelijk niet eens gestart met deze opleiding en had ik niet de kans gekregen om deel te nemen aan deze inspirerende opleiding. Een opleiding waarin ik naast de inhoud ook veel over mij zelf heb geleerd. Ook wil ik graag het LGW team bedanken. Steeds opnieuw bestookte ik hen met vragen en steeds opnieuw waren zij bereid hierop te reageren en te antwoorden. Drie collega's wil ik speciaal bedanken. Op de eerste plaats Marlies, zij heeft mij de afgelopen twee jaar begeleid en ondersteund tijdens het leerproces op de werkplek. Haar vriendelijke manier van doen, haar kritische kijk op mijn handelen en de waardevolle tips die ik van haar kreeg hebben mij steeds een stap verder geholpen. Godelieve wil ik bedanken voor haar expert rol met betrekking tot het curriculum van de opleider en voor alle sparringmomenten. En Eline zij was mijn mede-onderzoeker en wist vooral het onderdeel methode aan te scherpen. Ook Anja Doornbos in haar rol als externe beoordelaar wil ik graag bedanken. Zij heeft mij opnieuw laten zien hoe je op een waarderende manier feedback kunt geven. Als een na laatste gaat mijn dank uit naar mijn dochters Kiki en Sanne voor het geduld en begrip dat zij moesten hebben op de momenten dat ik weer niet samen met hen op de bank kon zitten of gezellig met ze kon gaan shoppen. Meiden vanaf nu heb ik weer alle tijd voor jullie. Maar bovenal verdient mijn lieve man Roland alle lof. Met al zijn geduld, zijn steeds weer motiverende woorden, zijn enorme inzet in het huishouden maar vooral zijn rots vertrouwen en geloof in mij heeft er voor gezorgd dat ik nu deze punt kan zetten. Dank daarvoor.

Bijlagen

Bijlage 1. Overzicht van onderzoekseenheden en wijze van dataverzameling

Tabel 1: Overzicht Onderzoekseenheden en wijze van data verzameling

	Interview	Lesobservatie	Lesevaluatie	Groepsinterview	Teambijeenkomst	Documentenanalyse
Docent 1	11032014	11032014	11032014	Nee	24042014	Nee
Docent 2	10042014	08042014	08042014	Nee	24042014	Nee
Docent 3	27032014	Nee	Nee	Nee	24042014	Nee
Docent 4	03042014	Nee	Nee	Nee	24042014	Nee
Docent 5	10042014	Nee	Nee	Nee	24042014	Nee
Docent 6	24042014	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Docent 7	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Docent 8	Nee	Nee	Nee	Nee	24042014	Nee
Docent 9	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Docent 10	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee
Manager	Nee	Nee	Nee	Nee	24042014	Nee
Studenten BA 24-2 groep1	Nee	Nee	Nee	11032014	Nee	Nee
Studenten BA 24-2 groep2	Nee	Nee	Nee	18032014	Nee	Nee
Opleiders BA15-3 en Ba 23-2 groep 1	Nee	Nee	Nee	21032014	Nee	Nee
Opleiders BA15-3 en Ba 23-2 groep 2	Nee	Nee	Nee	04042014	Nee	Nee
Studiewijzer	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	11032014
Studiewijzer	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	08042014
Lesvoorbereiding docent 1	Nee	11032014	11032014	Nee	Nee	11032014
Lesvoorbereiding docent 2	Nee	08042014	08042014	Nee	Nee	08042014

Bijlage 2. Instrumenten

Interviewleidraad

Onderstaande interviewvragen dienden als leidraad voor het open interview. Docenten kregen vragen voorgelegd gericht op de externe consistentie en de transferbevorderende maatregelen die docenten inzetten tijdens het lesprogramma. De niet-cursieve vragen waren richtinggevend in het gesprek. Hiermee werden data verzameld die antwoord gaven op de volgende twee deelvragen van de hoofdvraag: 'Hoe kunnen docenten van de opleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn in het derde leerjaar tijdens de uitvoering van het curriculum beter aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?'

1. Wat doen docenten om het onderwijsprogramma intern en extern consistent te laten zijn?
2. Welke transferbevorderende maatregelen zetten docenten in tijdens het onderwijs?

Docenten die in de uitvoering van het derde leerjaar zaten werden face to face geïnterviewd. Deze interviews werden op geluidsband opgenomen.

Tabel 2: Interviewleidraad

Datum:		
Naam geïnterviewde :		
Naam interviewer :		
	Vraag	Opmerkingen
	Welk beeld heb jij van de opleider?	
	Wat weet jij van de context waarin de opleider werkzaam is?	
	Kun je vertellen over een moment waarop je in de uitvoering van het curriculum helemaal aansloot bij de opleider?	
	Wie waren daar bij betrokken?	
	Wat zie ik je dan doen?	
	Hoe weet jij of je hebt aangesloten bij de concerns van de studentopleider?	
	<i>Op welke momenten en hoe stem jij het lesprogramma af met de opleider?</i>	
	<i>Is er samenhang tussen het ontwerp van het lesprogramma en het beroepsprofiel van de studentopleider? Waaruit blijkt dat?</i>	
	<i>Sluiten de doelen aan bij het beroepsprofiel van de opleider?</i>	
	<i>Welke (werk)ervaring heb jij met de werkomgeving van de opleider?</i>	
	<i>Is er ruimte voor persoonlijke leervragen/ leerdoelen van de opleider? Zo ja hoe bed jij deze in, in het programma?</i>	
	<i>Speel jij in op ervaringen van studenten? Waaruit blijkt dat?</i>	
	<i>Is er ruimte om de te verwerven leerinhoud met elkaar te bespreken?</i>	
	<i>Welke leeractiviteiten zet jij in om de theorie te laten aansluiten bij de beroepspraktijk van de studentopleider?</i>	

Lesobservatieschema

Gedurende de lesdag werden twee docenten geobserveerd aan de hand van onderstaand lesobservatieschema. De observaties richtte zich op de externe consistentie, de transferbevorderende maatregelen en de authentieke relatie. Hierbij werd gekeken naar de sociale interventies en communicatieve interacties bij het benaderen van studenten, De transferbevorderende maatregelen waarbij gekeken is naar de aansluiting van de theorie bij de concerns van de student, de mate van flexibiliteit van de deskundigheid en de brede deskundigheid van de docent. Deze laatste komt tot uiting in de mate van expliciteren van het eigen handelen gedurende de les. Als laatste was het mogelijk om de authentieke situatie te onderzoeken doordat de onderzoeker zelf aanwezig was tijdens het lesprogramma.

De evaluatie vond plaats na de uitvoering van de les met de betreffende docent met als doel inzicht te krijgen in keuzes die de docent maakte gedurende het lesprogramma.

Tabel 3: Lesobservatieschema

Deelvraag	Observatie aspecten	Toelichting
Externe consistentie	Interactie docent - student	
	Interactie student - student	
	Verbale communicatie	
	Non-verbale communicatie	
	Feedback	
Transferbevorderende maatregelen	Bekendheid context	
	Gezamenlijkheid	
	Aansluiten bij ervaringen	
	Geïntegreerd werken	
	Expliciteren van de leerdoelen	
	Expliciteren van de leerinhoud	
	Deskundigheid docent	
	Voorbeeld gedrag	
Authenticiteit	Acceptatie	
	Concreetheid	
	Echtheid	
	Inlevingsvermogen	

Evaluatieleidraad

Aan het einde van de lesdag werden de twee geobserveerde docenten geïnterviewd met als doel inzicht te krijgen in welke keuzes met betrekking tot het onderwijsprogramma de docent maakte gedurende het lesprogramma. Deze leidraad richt zich op deelvraag 1, de interne en externe consistentie.

Tabel 4: Evaluatieleidraad

Vraag	Opmerking
Ben je tijdens de uitvoering van de les afgeweken van het van te voren bedachte programma? Zo ja, op wel moment? Waarom?	
Op welk moment tijdens de les dacht je Nu sluit ik aan bij de studenten en mogelijk specifiek bij de opleider?	
Was er een moment waarop je merkte dat dit niet het geval was en wat dacht , deed of voelde je toen?	

Groepsinterview met student opleiders

Met deze semigestructureerde interviewvraag wordt aan studenten gevraagd antwoorden te geven op de deelvragen gericht op de transferbevorderende maatregelen, de principes van realistisch opleiden en de basishouding van docenten tijdens de uitvoering van het lesprogramma.

Hiermee worden data verzameld die antwoord geven op de hoofdvraag: 'Hoe kunnen docenten van de opleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn in het derde leerjaar tijdens de uitvoering van het curriculum beter aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?'

Na het gesprek zal het gesprek worden geanalyseerd aan de hand van de deelvragen

2. Welke transferbevorderende maatregelen zetten docenten in tijdens het onderwijs?
3. In hoeverre geven LGW-docenten het onderwijsprogramma vanuit de realistische benadering vorm?
4. Wat doen docenten om een authentieke relatie op te bouwen met studenten?

De authenticiteit van docenten wordt gekenmerkt door de basishoudingen acceptatie, empathie, concretiseren en echtheid (Rogers, 1969).

Studenten die een lesdag hebben bijgewoond worden aan het einde van de dag gevraagd antwoord te geven op de hoofdvraag. Het interview wordt op geluidsband opgenomen. Het betreft hier studenten uit de dinsdag en de vrijdag groepen die op dit moment onderwijs volgen in het derde leerjaar.

Centrale vraag van de bijeenkomst zal zijn "Wat zien studenten docenten doen tijdens de uitvoering van het curriculum om aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider in de praktijk?"

Tabel 5: Leidraad groepsinterview studenten en opleiders

"Wat zien studenten docenten doen tijdens de uitvoering van het curriculum om aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider in de praktijk?"
Opdracht: Kies een kaart en geef antwoord op de vraag: "Wat is de beste leservaring die jij hebt gehad?" Licht het antwoord toe.
Iedere deelnemer licht de door hem of haar gekozen kaart toe en vertelt zijn ervaring.
Vervolg vraag onderzoeker. "Wat zien jullie docenten van de LGW doen om aan te sluiten bij jullie ervaren als leraar opleider?"

Duur van de bijeenkomst was maximaal een half uur.

Teambijeenkomst

Om het gehele team bij het onderzoek te betrekken werd op teamniveau gekeken naar de onderzoeksvraag, 'Hoe kunnen docenten van de opleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn in het derde leerjaar tijdens de uitvoering van het curriculum beter aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?'

De deelvraag die hierbij hoort luidde:

5. Wat zouden docenten willen doen om nog beter aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?

De laatste methode is het groepsgesprek waarin tijdens een teambijeenkomst het gehele team gevraagd worden vanuit welk perspectief zij aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider.

Doelgroep: Team LGW

Duur van de bijeenkomst: 60 minuten

Opbouw van de bijeenkomst

Korte inleiding over de stand van zaken met betrekking tot het onderzoek en het doel van deze bijeenkomst.

- Opdracht Met welke bril kijk jij aan de opleider.
- A4tje met centrale vraag en een rand van verschillende brillen
- Op de grond liggen ook allerlei verschillende brillen die docenten kunnen gebruiken ter ondersteuning van de eigen uitleg.
- De terugkoppeling van alle beelden vond plaats aan de hand van de een 'talking stick'. Diegene die het woord wilde kreeg de bal en mocht spreken.
- De terugkoppeling mondt uit in een samenvatting van een gezamenlijk beeld van de Opleider in de praktijk.

In de volgende opdracht gingen de docenten in tweetallen met elkaar in gesprek over ieders piekervaringen. "Wat was de meest succesvolle piekervaring waarin je aansloot bij de opleider?"

- De piekervaringen werden met de groep gedeeld
- Opbrengst van de ervaringen verwoordt door een samenvatting

Opdracht 3 was het formuleren van voornemens

Wat wil ik morgen anders doen met betrekking tot het aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider.

- Nadenken over eigen voornemen.
- Kies een kaart die past bij je voornemen
- Schrijf het voornemen op de kaart
- Richt deze kaart aan jezelf
- Na 4 weken ontvangen de deelnemers de kaart thuis en zal even stilgestaan worden bij het voorgenomen doel.

Documentenanalyse

In deze documentenanalyse werd gekeken naar de interne consistentie en de mate waarin de vijf principes van realistisch opleiden zijn verwerkt in het lesprogramma. Hiermee worden data verzameld die antwoord geven op de volgende twee deelvragen van de hoofdvraag:

'Hoe kunnen docenten van de opleiding Leraar Gezondheidszorg en Welzijn in het derde leerjaar tijdens de uitvoering van het curriculum beter aansluiten bij het beroepsprofiel van de opleider?'

De deelvragen zijn:

1. Wat doen docenten om het onderwijsprogramma intern consistent te laten zijn?
3. In hoeverre geven LGW-docenten het onderwijsprogramma vanuit de realistische benadering vorm?

LGW docenten bereidden hun lessen voor aan de hand van een bestaande lesopzet veelal vorm gegeven in een Power Point. Deze Power Point diende als leidraad voor de lesdag en het gaf studenten de mogelijkheid om naast het horen ook te kunnen zien wat er gaat gebeuren en wat er van hen werd verwacht.

Voor deze analyse werd gebruik gemaakt van de indeling van de doelen en de inhoud van Tyler (1949), namelijk:

- kennisverwerving en cultuuroverdracht
- maatschappelijke toerusting
- persoonlijke ontplooiing.

En zijn de vijf principes van realistisch opleiden gebruikt (Korthagen, 2013).

Dit heeft geleid tot de volgende vragen waarnaar in de documenten wordt gekeken.

Tabel 6: Documentenanalyse

Norm	Vraag	In document aanwezig			Opmerkingen:
		Ja	Deels	Nee	
Doelen formuleren	Blijkt uit het document dat er een opleidingsnoodzaak is?				
	Worden er doelen nagestreefd?				
	Wordt er een link gelegd tussen de opleidingsnoodzaak, het doel en de werkomgeving?				
Inzetten leerervaringen	Wordt er gewerkt met leerervaringen?				
	Passen de leerervaringen bij de doelen?				
	Passen de leerervaringen bij de doelgroep?				
Organiseren leerervaringen	Zit er een logisch opbouw in de ingezette leerervaringen?				
Doelen gerealiseerd	Wordt vastgesteld of de doelen zijn bereikt				
	Hoe wordt vastgesteld of de doelen zijn bereikt?				
Concrete praktijksituatie	Wordt er uitgegaan van concrete praktijkproblemen?				
	Wordt rekening gehouden met de concerns van de studenten?				
Systematisch reflectie	Wordt reflectie bevorderd tijdens de les?				
	Wordt reflectie systematisch ingezet?				
Interactie	Wordt er gebruik gemaakt van de interactie docent en studenten?				
	Wordt er gebruik gemaakt van de interactie tussen studenten?				

Theorieniveau	Wordt er naar het totale beeld dat studenten van een bepaalde situatie of ervaring gevraagd?				
	Worden modellen en strategieën aangereikt?				
	Wordt deze modellen en strategieën geëxpliciteerd? (kleine t)				
	Worden de modellen en strategieën onderbouwd vanuit een theoretisch kader? (grote T)				
Geïntegreerd werken	Wordt de integratie tussen theorie en praktijk bevorderd?				

Bijlage 3. Dataverzameling en -analyse met gebruik van een codeboom

Tabel 7: De Codeboom (Boeijs, 2005)

Tabel 1: De Coaccosom (Bosje, 2003)				
Vraag Familie naam		T Code	Toevoeging T code vanuit concepten	O code onderzoeker O code tweede beoordelaar (cursief)
1 Wat doen docenten om het onderwijsprogramma intern en extern consistent te laten zijn?	Interne consistentie	Leerdoelen		Leervragen <i>Leerdoelen, Leervragen Programma afstemmen</i>
		Opleidingsactiviteiten		Activerende Werkvormen, Leeractiviteit, Afronding opdracht <i>Vooruitblik; afstemming programma</i>
		Opleidingsmateriaal		Vorbereidende opdrachten
		Evaluatie(criteria)		Leeropbrengst <i>Terugblik / evaluatie</i>
	Externe consistentie: • Sociale interventies	Interactie docent-student		Humor
		Interactie student-student		
	• Communicatie interactie	Verbale communicatie	Verbale ontvangst bevestiging	
			Beurtverdelen	
			Benoemen	Benoemen gedrag
			Uitwisselen	
		Nonverbale communicatie	Nonverbale ontvangstbevestiging	
			Ondersteunende gebaren	
		Feedback		Erkenning en waardering
2 Welke transferbevorderende maatregelen zetten docenten in tijdens het onderwijs?	Werkervaring van de vooropleiding opleider	Bekendheid context	Bekendheid context opleider +	
			Bekendheid context opleider -	
		Inbreng docent ervaring		<i>Docent geeft voorbeelden / deelt eigen ervaring (welke context?)</i>
	Leerdoelen	Gezamenlijkheid	samenwerken	

		Expliciteren	Leervragen	<i>Leerdoelen, Leervragen Programma afstemmen</i>
	leerinhouden en competenties		Expliciteren Docent geeft studenten opdrachten om ervaring op te doen	<i>Ophalen voorkennis Opdoen van ervaring als leerling LGW</i>
	Authentieke situatie	Aansluiten bij ervaring = authentieke situatie en refereren aan ervaringen		<i>Benoemen leerervaring door studenten Vooruitblik; afstemming programma Aansluiten/aanspreken ervaring als leraar/ opleider/ als leerling Vertaalslag ervaring als leerling naar rol leraar/opleider</i>
	Refereer aan ervaringen			
	Leerinhoud bespreken	Interactie docent - student	Docent bespreekt met studenten de leerinhoud	Bespreken eerder opgedane kennis <i>Interactie student-docent: uitwisseling, interactie Docent geeft theorie</i>
		Interactie student - student	Studenten bespreken samen de leerinhoud	<i>Interactie student-student: samenwerking, uitwisseling, opdracht, interactie.</i>
	Toepassen geleerde in praktijk	Geïntegreerd werken	Integratie theorie praktijk	Laten ervaren <i>Docent maakt koppeling theorie en praktijk.</i>
	Belemmeringen wegnemen	Belemmeringen (reageren op)		Veiligheid
3 In hoeverre geven docenten het onderwijsprogramma vanuit de principes van realistische opleiden vorm?	Realistisch opleiden	Concrete problemen	Authentieke situatie	
		Concerns/ studenten belangstelling	Aansluiten bij ervaring	
			Belemmeringen (reageren op)	
	Systematische reflectie	Reflectie	Theoretische kennis	Vraaggestuurd Zelfreflectie Literatuuraanbod Verwijzen eerdere theorie
	Interactie	Interactie docent - student	Interactie docent- student	Uitwisseling
		Interactie student - student	Interactie student - student	

	Niveau theorie	intuïtieve niveau = beelden gevoelens en ervaringen leiden het handelen zonder veel reflectie.		
		schemaniveau = expliciteren = ontwikkelen van een eigen taal = kennis met een kleine t. Deskundigheid docent		Inbreng student koppelen aan theorie
		theorieniveau = expliciteren van de samenhang van de verschillende principes en deze empirisch onderbouwen = theorie met een T.		Theorie
		Aansluiten bij de ervaringen en de belangstelling van de student om niveau uit te bouwen.		Inbreng groep Inbreng student Vraag student Vragen naar verwachtingen
	Integratie theorie praktijk	Geïntegreerd werken	Integratie theorie praktijk	Gebruiken van de context
			Flexibel	Afgeweken programma
			Brede deskundigheid	Bespreken programma curriculum
	Congruentieprincipe	voorbeeldgedrag		Klassenmanagement Voorbeeldfunctie
		expliciet modelling = methodisch bespreken	Voorbeeld gedrag	
4 Wat doen docenten om een authentieke relatie op te bouwen met studenten?	Acceptatie	Acceptatie	Aanvaarding	
	Concreetheid	Duidelijkheid , wat je ziet en waarneemt	Concreetheid	
	Echtheid, geloofwaardigheid	Authenticiteit	Echtheid	Gepassioneerd en enthousiast
	Empathie	Inlevingsvermogen	Inlevingsvermogen	
5	Aansluiten	Aansluiten bij ervaring	Zich voegen naar	

Wat zouden docenten willen doen om nog beter aan te sluiten bij het beroepsprofiel van de opleider		Deskundigheid docent	Verbonden met	
		Bekendheid context	Belevingswereld student	Eigen keuzes student
	Beroepsprofiel	Bekendheid context opleider +	Beroepstaken en Beroepscompetenties	Beroepsproduct Voordeel opleider binnen de LGW
		Bekendheid context opleider -		
Overige		Bewustwording docent door onderzoek		
		Deskundigheidsbevordering		

Tabel 9: Codering lesobservaties door tweede beoordelaar

Codering voor transfer (deelvraag 2) door tweede beoordelaar
Leerdoelen / programma afstemmen
Leervragen formuleren
Ophalen voorkennis
Aansluiten/aanspreken ervaring als leraar
Aansluiten/aanspreken ervaring als opleider
Aansluiten/aanspreken ervaring als leerling LGW
Opdoen van ervaring als leerling LGW
Vertaalslag ervaring als leerling naar rol leraar/opleider
Interactie student-student: samenwerking, uitwisseling, opdracht, interactie.
Interactie student-docent: uitwisseling, interactie
Docent geeft theorie
Docent geeft voorbeelden / deelt eigen ervaring (welke context?)
Docent maakt koppeling theorie en praktijk.
Benoemen leerervaring door studenten
Terugblik / evaluatie
Vooruitblik; afstemming programma.

Bijlage 4. Een voorbeeld van een overzicht van codes en quotations

Toelichting:

De familienaam is de verkorte titel van de deelvraag waaronder de aspecten verwerkt als code zijn onder gebracht.

De codes zijn aspecten ontstaan vanuit de theoretische concepten

Primary documents zijn de documenten waarmee in Atlas-ti gewerkt is.

Quotations zijn de teksten en gezegden die zijn aangehaald in de verschillende documenten.

P1:6 betekent dat document 1 is een lesobservatie waarin de 6e quotation is aangehaald.

Tabel 8: Een voorbeeld overzicht van codes en quotations behorende bij de interne consistentie van het onderwijsprogramma.

Interne Consistentie (Familyname)		
Code	Primary documents	Quotation
Leerdoel	P1:6	Docent licht het doel van deze dag toe aan de hand van de dia.
	P2:1	Docent vraagt aan de groep 'Wat gaan we doen vandaag?' Student reageert en hoopt op het werken in groepjes. Docent vraagt ' Wat verwachten jullie vandaag?' Meerdere studenten reageren en vertellen dat zij graag met elkaar aan het werk willen en feedback op de gemaakte opdracht krijgen.
	P17:3	Dia 4. Hoe ontwerp ik een leerprogramma dat de doelgroep motiveert tot actief leren?
	P19:1	Doel is dat je opdrachten en leeractiviteiten leert ontwerpen die voldoen aan de actuele eisen en kwaliteitsstandaarden die aan opdrachten gesteld worden. De opdrachten heb je getoetst op duidelijkheid en toepasbaarheid door deze toe te passen en dus uit te proberen bij je medestudenten.
	P20:6	Het lesprogramma moet doelgericht zijn
	P28:6	Omdat ik 's ochtend begin met 'Jullie hebben je voorbereid op deze dag, welke vragen leven er?' Die verzamel ik en bij de afronding kijk ik terug en vraag ik 'Hebben jullie vragen beantwoord?' Maar dat doe ik niet iedere dag maar dan vraag ik 'Wie kan nou vertellen wat voor jou het meest belangrijkste is wat je geleerd hebt?' Dat is niet standaard, ik kijk een beetje hoe de dag verlopen is.
Opleidings Activiteit	P1 en P17	Docent geeft de groep meerdere opdrachten. Deze opdracht wordt ondersteund door dia 7, 10 en 24.
	P2 en P16	Docent legt opdrachten uit aan de hand van dia 5 en 13.
	P25:13	Dat zit in het programma, studenten moeten zoveel mogelijk ook zelf aan het werk gaan. Dus wat dat betreft zorgen ik er voor dat zij zoveel mogelijk aanbod zijn, ik ben geen zender. Er is altijd interactie en afwisseling met werken in groepen en verschillende werkvormen.'
	P18:1	Door de volgende drie opdrachten en de leeractiviteiten tijdens de contactdag, krijg je inzicht in factoren die bijdragen aan het optimaliseren van het leerproces.
Leer Materiaal	P1 en P17	'Docent geeft de groep een opdracht en deelt het benodigde materiaal uit.'
	P11:3	Docent maakte tijdens haar les gebruik van materialen die gebruikt werden op dat moment en niet van jaren terug. En gebruikte allerlei voorbeelden uit de praktijk om de theorie uit te leggen.
Evaluatie	P1 en P17	Evaluatie vindt plaats aan de hand van een van de modellen, namelijk die van Maslow. Dia 27.
	P1 en P16	Docent blikt samen met de studenten terug op de dag en de opdracht. Dia 14. Rond de evaluatie af door te vragen of dit zo voldoende was?
	P23:6	'Ik evalueer vaak, ik neem ze mee en laat ze nadenken over wat ze vandaag gedaan hebben, gezien, gevoeld hebben en dat ze een voornemen, een aanbeveling een tip mee moeten nemen in hun eigen praktijk. En dat het mij dan niet uit maakt , ik spreek daar iedereen op aan, die opdracht is voor iedereen en ze hebben hun eigen praktijk. Of ze dat voornemen dat inzicht nu meenemen naar de (V)MBO context of naar een opleidingscontext dat is ook een stukje van hun. Het zou voor mij een checkpoint zijn tijdens de evaluatie als iemand zij hier kan ik helemaal niks mee. Dan zou ik denken dan heb ik niet aangesloten.'

	P25:19	'Tk zou dat niet specifiek doen met de opleiders want ik ben verantwoordelijk voor alle studenten. Hoe ik dat weet is door in ieder geval te toetsen of er nog vragen zijn, starten met hoe zitten we erbij, kunnen we beginnen, en zijn er dingen die besproken moeten worden op dit moment, de vragen die leven. Soms maar dat is een enkele les dan doe ik dat bewust Wat hoop je deze dag mee te nemen, noteer dat voor je zelf, en dan vraag ik meestal rond een uur of twee drie kijk nog eens naar je vraag, is deze al beantwoord. Dat doe ik natuurlijk af en toe dat moet je niet altijd doen, en in ieder geval altijd evalueren, welke vragen liggen er nog en of dat nou voor de opleiders is of voor de leraren.'
--	--------	---

Bijlage 5. Overzicht van de documenten en bronnen die gebruikt zijn bij de dataverzameling en -analyse

All Primary documents

HU: 20140429 Onderzoek Aansluiten bij opleider in de praktijk
File: [C:\Users\Ellen\Documents\Scienti...\20140429 Onderzoek Aansluiten bij opleider in de praktijk.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-05-07 10:58:26

P 1: 11032014 Lesobservatie Docent 1 OWE A2 dag 4 Motiveren tot actief leren uitwerking.docx {48} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\11032014 Lesobservatie Docent 1 OWE A2 dag 4 Motiveren tot actief leren uitwerking.docx] text/rtf

P 2: 08042014 Lesobservatie Docent 2 A2 dag 8 uitwerking.docx {45} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\08042014 Lesobservatie Docent 2 A2 dag 8 uitwerking.docx] text/rtf

P 3: 11032014 Nabespreking les Docent 1.mp3 {4} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\11032014 Nabespreking les Docent 1.mp3] snd

P 4: 08042014 Nabespreking les Docent 2.mp3 {3} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\08042014 Nabespreking les Docent 2.mp3] snd

P11: 04042014 Gesprek studenten BA23-2 15-3.wmv {8} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\04042014 Gesprek studenten BA23-2 15-3.wmv] vid

P12: 10122013 Gesprek docent 3 en docent 8.wmv {0} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\10122013 Gesprek Eline en Cecile.wmv] vid

P13: 11032014 Gesprek studenten BA 24-2.wmv {16} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\11032014 Gesprek studenten BA 24-2.wmv] vid

P14: 18032014 Gesprek studenten BA24-2.wmv {9} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\18032014 Gesprek studenten BA24-2.wmv] vid

P15: 21032014 Gesprek studenten BA 23-2 15-3.wmv {7} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\21032014 Gesprek studenten BA 23-2 15-3.wmv] vid

P16: 08042014 POWER POINT BA 24-2 A2 dag 8 PDF.pdf {10} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\08042014 POWER POINT BA 24-2 A2 dag 8 PDF.pdf] text/pdf

P17: 11032014 BA 24-2 A2 dag 4 PDF.pdf {13} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\11032014 BA 24-2 A2 dag 4 PDF.pdf] text/pdf

P18: 11032014 Opdracht 4 OWE A2 BA 24-2 ter voorbereiding Dag 4.docx {4} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\11032014 Opdracht 4 OWE A2 BA 24-2 ter voorbereiding Dag 4.docx] text/rtf

P19: 08042014 Opdracht 8 OWE A2 BA 24-2 ter voorbereiding Dag 8.docx {4} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA

verzamelen\08042014 Opdracht 8 OWE A2 BA 24-2 ter voorbereiding Dag 8.docx] text/rtf

P20: 20042014 Uitwerking beginvraag studenten bijeenkomsten.docx {28} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\20042014 Uitwerking beginvraag studenten bijeenkomsten.docx] text/rtf

P21: 24042014 Teambijeenkomst Onderzoek.wmv {16} [C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\24042014 Teambijeenkomst Onderzoek.wmv] vid

P22: Interview met docent 1 Uitwerking.docx {22} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 1 Uitwerking.docx] text/rtf

P23: Interview met docent 2 Uitwerking.docx {7} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 2 Uitwerking.docx] text/rtf

P24: Interview met docent 3 Uitwerking.docx {19} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 3 Uitwerking.docx] text/rtf

P25: Interview met docent 4 Uitwerking.docx {20} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 4 Uitwerking.docx] text/rtf

P26: Interview met docent 5 Uitwerking.docx {18} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 5 Uitwerking.docx] text/rtf

P28: Interview met docent 6 Uitwerking.docx {7} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\Interview met docent 6 Uitwerking.docx] text/rtf

P29: 24042014 Voornemens van mijn collega's.docx {1} [Managed in My Library -> C:\Users\Ellen\Documents\Master Leren en innoveren\Onderzoek\Onderzoek 2014\DATA verzamelen\24042014 Voornemens van mijn collega.docx] text/rtf