

De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten

M. Vervoort en E. van den Berg

Samenvatting

In dit onderzoek staat de bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van (pabo)studenten centraal. In een meervoudige gevalsstudie met vijf mentor-student-koppels is onderzocht welke bijdrage praktijkkennis van mentoren levert aan het maken van een lesontwerp. Omdat mentoren hun praktijkkennis gewoonlijk niet verwoorden is een interventie ingezet: mentor en student kregen de opdracht om samen drie videocases met exemplarische onderwijssituaties te bekijken en de casusinhoud te verwerken in een lesontwerp voor de stagegroep. Een lesidee van de student vormde hiervoor het vertrekpunt. De resultaten laten zien dat het oorspronkelijke lesidee van de student wijzigingen ondergaat die leiden tot een meer gedetailleerd lesontwerp. Deze wijzigingen zijn te herleiden tot praktijkkennis die de mentor inbrengt in het lesvoorbereidingsgesprek. Uit de resultaten blijkt dat mentoren op basis van hun praktijkkennis adviezen geven over lesdoelen, instructie en materiaal in relatie tot de casusinhoud. Deze adviezen dragen op verschillende manieren bij aan de totstandkoming van het lesontwerp, namelijk door toevoeging en verfijning van onderdelen van het oorspronkelijke lesidee, door weglating van onderdelen van het lesidee of, in een enkel geval, door herziening van het gehele lesidee. Concluderend lijkt praktijkkennis van mentoren een belangrijke kennisbron voor studenten die een prominente plaats verdient in de stagepraktijk.

Inleiding

Een lerarenopleiding primair onderwijs staat voor de taak om aanstaande leraren voor te bereiden op het functioneren in de beroepspraktijk van het basisonderwijs. Opleidingscurricula van de lerarenopleidingen primair

onderwijs verschillen in de manier waarop zij deze taak proberen te volbrengen, maar bestaan altijd uit twee componenten: een instituutcurriculum waarin pedagogische en (vak) didactische kennis wordt aangereikt en een stageprogramma waarin aanstaande leraren hun kennis en vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot lesgeven in de toekomstige beroepspraktijk. Het opleiden van startbekwame leraren vraagt om een balans tussen het aanbieden van up-to-date pedagogische en (vak) didactische kennis en het aansluiten bij de bestaande onderwijspraktijk en de ervaringskennis in de basisscholen. Vaak staan instituutprogramma's te ver af van de bestaande onderwijspraktijk om een zinvolle impact te hebben op het handelen in de praktijk (cf. Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 1999; Putnam & Borko, 2000). Opleidingscurricula zijn daarom meestal voorzien van praktijkopdrachten, om studenten te helpen bij het 'naar de praktijk brengen' van inzichten uit het instituutcurriculum. Maar juist bij de uitvoering van praktijkopdrachten kunnen studenten een kloof ervaren tussen de inzichten die worden aangereikt in het instituutcurriculum en de onderwijspraktijk in de (basis)school. Een complicerende factor daarbij is, dat de gesystematiseerde, abstracte en algemene kennis die aangeboden wordt op het opleidingsinstituut sterk verschilt van de kennis die leraren nodig hebben om te kunnen beslissen en handelen in de complexiteit van de onderwijspraktijk (Korthagen & Kessels, 1999). Om studenten voor te bereiden op hun toekomstige beroeps-taak is het dus van belang dat in het opleidingscurriculum aandacht is voor de complexe relatie tussen kennis en handelen in de praktijk.

Om aanstaande leraren te ondersteunen bij het verbinden van kennis en handelen lijkt de inzet van videocases veelbelovend. Immers, cases met videobeelden van (exemplarische) onderwijssituaties kunnen worden gebruikt voor het onderwijzen van theoretische princi-

pes en concepten; het oefenen van reflectie en het illustreren van wat in de praktijk mogelijk of wenselijk is (cf. Barnett-Clarke, 2001; Merseth, 2008; Shulman, 1992). Echter, “cases do not teach themselves” (Shulman, 1992), ofwel het bekijken van videocases leidt niet automatisch tot leren van studenten. Het gebruik van een specifieke leertaak is noodzakelijk om de aandacht van studenten op de casusinhoud te richten en kan bijdragen aan de koppeling van de theorie uit het instituutcurriculum en de onderwijspraktijk (cf. Blijleven, 2005; Oonk, 2009). In de opleidingspraktijk van de eerste auteur bleek echter dat een specifieke leertaak gekoppeld aan videocases studenten onvoldoende ondersteunt bij de uitvoering van de hierin getoonde praktijkvoorbeelden. Actieve betrokkenheid van de mentor leek hiervoor een voorwaarde. Immers, mentoren beschikken over kennis van de specifieke context in de basisschool, waardoor zij studenten kunnen ondersteunen bij de voorbereiding van een les voor de stagegroep. Deze veronderstelling lag ten grondslag aan de ontwikkeling van een interventie waarbij videocases worden ingezet voor een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student (zie Vervoort, 2013). Het doel van deze studie was meer inzicht te verkrijgen in het lesvoorbereidingsproces dat plaatsvindt naar aanleiding van deze interventie, met name in de rol van mentoren bij de transformatie van de informatie uit de videocases naar de toekomstige lespraktijk van studenten.

2 Theoretisch kader

2.1 Kenmerken van praktijkkennis

Praktijkkennis bestaat uit een uitgebreid repertoire aan kennis en opvattingen dat door (reflectie op) ervaringen in de praktijk is ontwikkeld (Meijer, Zanting, & Verloop, 2001). Omdat leraren hun praktijkkennis vooral ontwikkelen door werkervaring in een bepaalde omgeving (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) is deze kennis persoonlijk, dus in zekere mate uniek. Praktijkkennis heeft wel een aantal gemeenschappelijke kenmerken: het is context- en domeinspecifiek, ofwel gerela-

teerd aan een bepaalde klassensituatie en een bepaald vak(gebied) (Meijer, 1999; Meijer, Verloop, & Beijaard, 2000). Praktijkkennis is te beschouwen als “een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot het onderwijzen” (Van Driel & Verloop, 1998, p. 225). Hierbinnen kunnen inhoudelijke categorieën worden onderscheiden: vakinhoudelijke kennis, algemeen pedagogisch-didactische kennis, kennis over leren van leerlingen, kennis over doelen, kennis over het curriculum, kennis over instructie en contextkennis (Van Driel, Verloop, & de Vos, 1998). Hoewel praktijkkennis wordt ontwikkeld in de onderwijspraktijk, kunnen hierin ook theoretische elementen (uit instituutcurricula of professionaliserings-trajecten) zijn geïntegreerd (Van Driel & Verloop, 1998).

2.2 Praktijkkennis als kennisbron

Praktijkkennis is direct verbonden aan en van invloed op de voorbereiding, uitvoering en terugblik op het handelen van leraren (cf. Meijer et al., 2001). Het expliciteren van praktijkkennis door mentoren is daarom potentieel leerzaam voor aanstaande leraren. Zij krijgen hierdoor informatie die van direct belang is voor het lesgeven en ontwikkelen inzicht in denkprocessen die ten grondslag liggen aan waarneembaar handelen in de beroepspraktijk (Zanting, 2001; Zanting, Verloop, Vermunt, & Van Driel, 1998). Echter, mentoren gebruiken praktijkkennis stilzwijgend (*‘tacit’*, Carter, 1990) en verwoorden deze gewoonlijk niet (Meijer, 1999) waardoor deze kennisbron voor studenten nauwelijks toegankelijk is. Het ontsluiten van praktijkkennis vraagt dus om een gerichte interventie. Zanting (2001) toont aan dat video (i.e. *stimulated recall interview*) mentoren aanzet om hun praktijkkennis te verwoorden. Er is echter nog nauwelijks onderzocht hoe deze geëxpliciteerde praktijkkennis het leren van studenten kan beïnvloeden. Het onderzoek in dit artikel beoogt hierin meer inzicht te verwerven.

2.3 Videocases en praktijkkennis

In dit onderzoek worden video-cases gebruikt om praktijkkennis van mentoren te ontslui-

ten voor studenten. Videocases bestaan uit videobeelden van onderwijssituaties, digitaal verbonden aan aanvullende informatie (cf. Blijleven, 2005). Exemplarische cases tonen voorbeelden van de onderwijspraktijk (Merseth, 2008). Door dergelijke cases te gebruiken als trigger voor discussie worden gebruikers gestimuleerd hun praktijkkennis te verwoorden. Immers, de casus vormt de leidraad voor de interpretatie, waarbij de ervaring en het perspectief van de gebruikers centraal staat (cf. 'tertiary case use', Van den Berg, Wallace, & Pedretti, 2008).

Ervaren leraren blijken meer op te merken in videobeelden van onderwijssituaties dan aanstaande leraren (cf. Castro, Clark, Jacobs, & Givvin, 2005; Colestock & Sherin, 2009). Van Es en Sherin (2002) verklaren dit vanuit het concept 'learn to notice'. Samengevat is 'noticing' een dynamisch cognitief proces, waarin leraren gerichte aandacht hebben voor bepaalde gebeurtenissen in een onderwijssituatie en hierover redeneren op basis van (voor) kennis. Ervaren leraren zijn vanwege hun voorkennis veel beter in staat om informatie in videocases te interpreteren, terwijl aanstaande leraren dat nog moeten leren (Van Es & Sherin, 2008). Dit betekent dat mentoren, op basis van hun praktijkkennis, studenten kunnen helpen bij het interpreteren van videocases met het oog op hun toekomstige lespraktijk.

Op basis van deze theoretische inzichten is de verwachting dat het bekijken van videocases mentoren stimuleert om hun praktijkkennis in relatie tot de casusinhoud te expliciteren. Verondersteld wordt dat deze geëxpliciteerde praktijkkennis een sleutelrol speelt in het lesvoorbereidingsproces, met name bij het vertalen van exemplarische onderwijssituaties uit de cases naar een lesontwerp voor de stagegroep. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt derhalve: welke bijdrage levert de geëxpliciteerde praktijkkennis van mentoren aan de totstandkoming van een lesontwerp?

3 Methode

De interventie is opgenomen in het tweedejaarscurriculum. Onderwijs in de onderbouw van de basisschool staat hierin centraal. Stu-

denten voerden een lesvoorbereidingsgesprek met hun mentor in de basisschool. Voor de opzet van het onderzoek is een meervoudige gevalstudie (Yin, 2003) gekozen. Elk geval betreft een koppel, bestaande uit een mentor en een student. De opmerkingen van de mentor tijdens het lesvoorbereidingsgesprek (ofwel de dialoog) vormen de focus van het onderzoek.

3.1 Interventie

De interventie betreft het gebruik van Videocases voor een Interactieve Lesvoorbereiding door Mentor en Student (VILMS). VILMS bestaat uit twee componenten: een selectie videocases en een lesvoorbereidingsopdracht. De videocases tonen exemplarische onderwijssituaties op het gebied van beginnende geletterdheid; deze inhoud sluit aan bij de module 'taalonderwijs in de onderbouw' in het tweedejaarscurriculum. Elke casus bestaat uit een videofragment (van circa drie minuten), verbonden aan vakdidactische achtergrondinformatie over respectievelijk de functie van geschreven taal (casus 1), de relatie tussen gesproken en geschreven taal (casus 2) en taalbewustzijn (casus 3) (zie De Blauw, Van het Zandt, Bronkhorst, Aarnoutse, & Verhoeven, 2000). Student en mentor krijgen de opdracht om de videocases gezamenlijk te bekijken en de casusinhoud te verwerken in een lesontwerp voor de eigen groep. Daarbij krijgt de mentor de instructie om gedachten of ervaringen gerelateerd aan de videobeelden zo veel mogelijk te verwoorden. Voorafgaand aan de interventie volgen de studenten een college over beginnende geletterdheid en krijgen zij de opdracht om zelfstandig een lesidee te bedenken dat aansluit bij de eerder genoemde casusinhoud. Zij maken voor het lesidee geen gebruik van de cases; deze worden gezamenlijk met de mentor bekeken en besproken.

3.2 Selectie van gevallen

Een schriftelijk verzoek aan 13 basisscholen waar tweedejaarsstudenten stage liepen in groep 1-2 resulteerde in vrijwillige deelname van vijf mentoren. Elke mentor vormde een koppel met de student die op dat moment stage liep in de groep (zie Tabel 1).

Alle mentoren waren vrouw. Twee mento-

ren waren ervaren leraren (≥ 20 jaar onderwijservaring) met een specifieke vooropleiding voor kleuteronderwijs (KLOS), drie mentoren waren beginnende leraren (≤ 5 jaar onderwijservaring) met een opleiding voor leraar basisonderwijs (pabo). Ook alle studenten waren vrouw. Hun vooropleiding varieerde van mbo tot vwo. Deze tweedejaarsstudenten hadden allen een beperkte ervaring met onder-

wijs in groep 1-2 van de basisschool en de specifieke context van hun stagegroep omdat het onderzoek plaatsvond aan het begin van hun stageperiode.

3.3 Dataverzameling en verwerking

De interventie werd uitgevoerd op de basisschool. Eerst vond een voorgesprek (gemiddeld 5 minuten) plaats waarin de student werd

Tabel 1
Gegevens van de koppels

	Mentor			Student		Groep
	Naam ^a	Opleiding	Ervaring PO ^b	Naam	Vooropleiding	
1	Meike	PABO	4	Sorja	vwo	1-2
2	Mascha	KLOS	5	Susan	havo	1
3	Marja	PABO	29	Sanne	vwo	2
4	Marjan	PABO	2	Sandra	mbo	0-1-2
5	Mia	KLOS	20	Sylvia	vwo	2

Noot. PO = Primair onderwijs; KLOS = Kleuteropleiding (specifieke lesbevoegdheid voor lesgeven in groep 1-2 van de basisschool).

^aOm redenen van privacy zijn de namen veranderd; ^bIn jaren.

Tabel 2
Analyse praktijkkennis mentoren in dialoog

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

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

gevraagd haar lesidee te beschrijven. Vervolgens kreeg elk koppel toegang tot de videocases en de lesvoorbereidingsopdracht, die een dialoog (gemiddeld 27 minuten) entameerden. Ter afsluiting werd in een nagesprek (gemiddeld 10 minuten) aan de student gevraagd het lesontwerp te beschrijven. Bij het voor- en nagesprek was de mentor niet aanwezig. Dialoog en voor- en nagesprek werden opgenomen op video en letterlijk uitgeschreven. De dataset per koppel omvatte: 1) een transcript van de dialoog, en 2) een transcript van het voor- en nagesprek met de student.

3.4 Analyse

De analyse per koppel bestond uit drie stappen.

Eerst zijn de interviewdata geanalyseerd om na te gaan waarin het uiteindelijke lesontwerp verschilt van het oorspronkelijke lesidee van de student. Daartoe zijn de transcripten van zowel voorgesprek (beschrijving lesidee) als nagesprek (beschrijving lesontwerp) gerubriceerd in termen van doelen, didactische aanpak, leeractiviteiten en materialen. Deze rubriceringen werden vergeleken om te bepalen welke onderdelen van het lesidee zijn toegevoegd of verwijderd in het uiteindelijke lesontwerp.

Vervolgens zijn de data van de dialoog geanalyseerd om te bepalen welke praktijkkennis de mentor inbrengt in het lesvoorbereidingsproces. Alle opmerkingen van de mentor werden a) gelabeld als taalhandeling,

bijvoorbeeld: vragen, informeren, adviseren (Mazeland, 2003) en b) verbonden aan praktijkkennis die de mentor hiermee expliciteert. Voor het coderen van de praktijkkennis werd een instrument ontwikkeld op basis van Van Driel et al. (1998). De codes zijn weergegeven in Tabel 2 (voor verantwoording van het instrument zie Vervoort, 2013). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij onafhankelijk scoren door twee beoordelaars is bepaald met berekening van Kappa, die een acceptabel resultaat liet zien ($K = 0.88$).

Tabel 3 geeft een voorbeeld van een gecodeerd gespreksfragment. De opmerkingen van de mentor betreffen een advies waarin de mentor praktijkkennis met betrekking tot instructie verwoordt, namelijk: om leerlingen te helpen bij het rijmen gebruik je pictogrammen, laat leerlingen die benoemen en laat ze daarbij een rijmwoord bedenken.

Bij stap 3 zijn het gerubriceerde lesidee en lesontwerp (stap 1) en de gecodeerde dialoog (stap 2) gebruikt om vast te stellen welke bijdrage de geëxpliciteerde praktijkkennis van de mentor levert aan het uiteindelijke lesontwerp. Hierbij is gebruikgemaakt van ‘achterwaarts’ redeneren. Dat wil zeggen dat de analyse startte met de uitkomst van het lesvoorbereidingsproces: het lesontwerp. Hiermee kon worden bepaald welke onderdelen van het lesontwerp besproken zijn in de dialoog. Hiervoor zijn in de gecodeerde dialoog opmerkingen van de mentor geselecteerd die

Tabel 3
Voorbeeld codering dialoog

Fragment dialoog	Taalhandeling	Praktijkkennis
(Koppel 2)		
Student: nou ik heb vanmorgen dus iets gedaan met rijmen. Volgens mij vinden ze het heel erg moeilijk	Mentor geeft advies	Mentor expliciteert kennis over instructie op het gebied van geletterdheid (PK-Is)
Mentor: ja het is zoals je zegt. Dan bied je het heel gestructureerd aan van 'ik heb hier een...huis [houdt denkbeeldig kaartje omhoog] wat rijmt daar op?'. Dan maak je het ook heel visueel voor de kinderen met die plaatjes, met die pictogrammen, dus zullen ze dat heel snel oppikken. Maar als je zomaar in de kring zou zeggen van 'goh wie kan er iets rijmen?' dat is veel moeilijker. Dat is veel groter zeg maar. Dat ze denken van 'ja maar hoezo?'		

betrekking hebben op een onderdeel van het lesontwerp (namelijk doelen, didactische aanpak, leeractiviteiten en materialen). Vervolgens is een ‘critical incident chart’ (Miles & Huberman, 1994) gemaakt, ofwel een schematisch overzicht van kritische gebeurtenissen in het lesvoorbereidingsproces. De op-

merkingen van de mentor in de dialoog zijn daarbij opgevat als gebeurtenissen in het lesvoorbereidingsproces. Selectie van kritische gebeurtenissen gebeurde aan de hand van de vraag: heeft deze opmerking geleid tot verandering van het lesidee? Veranderingen werden gecategoriseerd als ‘toevoeging’ (van

Tabel 4
Voorbeelden van kritische gebeurtenissen in de dialoog in relatie tot het lesontwerp

Kritische gebeurtenis	Onderdeel lesidee	Onderdeel lesontwerp	Bijdrage aan lesontwerp
(koppel 1) Mentor: maar ik denk dat heel veel kinderen van groep 1 <u>ook</u> wel mee kunnen doen [met rijmen]. Dat zullen dan waarschijnlijk soms ook wel van die onzinwoordjes zijn. Maar ja goed als ze maar horen hè, van dat klinkt inderdaad ook hetzelfde. Dus dan zit je met dit [leest tekst uit casus 3, MV]: “kinderen kunnen eindrijm herkennen en bedenken”.	Doel Rijmen	Doel Herkennen en bedenken van eindrijm	Verfijning lesdoel
(koppel 3) Mentor: maar dan moet je natuurlijk niet de M zeggen, maar de /mmm/. En dan /mmmm/ [houdt klank aan met wisselende intonatie] en dan de kinderen die klank uit laten spreken. Nou dan komt er ook vanzelf wel iets, ‘wanneer zeg je dat /mmm/?’	Didactische aanpak en leeractiviteiten LK praat over de letter M.	Didactische aanpak en leeractiviteiten LK spreekt de letter uit (/mm/), LLEN doen mee.	Verfijning didactische aanpak en leeractiviteiten
(koppel 4) Mentor: en dan zou je misschien twee stippen kunnen tekenen, Blauwtje en Geeltje [personages uit prentenboek, MV] als activiteit na het boek hè. En dan de namen eronder schrijven, Blauwtje en Geeltje [maakt schrijfgebaar] en dan op die manier eens kijken welke letters zien zij vooraan en achteraan, ‘ken je die letters al? heb jij die letters in je naam?’ Op die manier kun je wél weer wat dat een beetje daar [wijst op scherm] naar toe gaan.	Didactische aanpak en leeractiviteiten LK leest prentenboek Blauwtje en Geeltje voor LK bespreekt de begrippen titel, en schrijver van het boek.	Didactische aanpak en leeractiviteiten LK leest prentenboek Blauwtje en Geeltje voor LK schrijft het woord ‘geel’ op en vraagt: ‘wie heeft die letters in zijn naam?’	Herziening didactische aanpak en leeractiviteiten
(koppel 5) Mentor: en jij zegt woorden opnoemen met de letter /t/. Maar je kunt het dus ook visueel maken. Ik bedoel dat je het woord visueel maakt zodat ze het niet alleen horen maar ook kunnen zien. Dan zou je daar [wijst] een groot vel papier kunnen ophangen met de letter /t/ in het midden of bovenaan en dan alle woorden opschrijven. En dan komt telkens die /t/ als eerste letter.	Materiaal -	Materiaal Flap en stift	Toevoeging materiaal

Noot. LK = leerkracht, LLEN = leerlingen

nieuw onderdeel aan lesidee), ‘verfijning’ (van onderdeel van lesidee), ‘weglating’ (van onderdeel van lesidee) of ‘herziening’ (van gehele lesidee). Tabel 4 geeft een voorbeeld van een aantal kritische gebeurtenissen in de dialoog in relatie tot onderdelen van het lesontwerp.

Voor de cross case-analyse zijn de vijf koppels in een matrix afgezet tegen de kritische gebeurtenissen, ofwel de bijdragen aan het lesontwerp, en de onderdelen van het lesidee en het lesontwerp. Door bepaling van overeenkomsten en verschillen is nagegaan welke resultaten geldig zijn voor alle koppels.

4 Resultaten

4.1 Resultaten per koppel

Koppel 1, studente Sonja en mentor Meike, maakt een lesontwerp voor een combinatiegroep 1-2 bij het thema toveren. Het lesidee van Sonja, voorafgaand aan de dialoog, bestond uit: het bedenken van toverspreuken met rijmwoorden. Dit lesidee blijft in het lesontwerp gehandhaafd, maar wordt verder uitgewerkt door toevoeging van een gedetailleerde didactische aanpak, leeractiviteiten en materiaal aansluitend bij de casusinhoud (zoals toverspreuken opschrijven, rijmwoorden onderstrepen). Ook wordt een lesdoel toegevoegd aansluitend bij verschillende niveaus in de groep (zie Tabel 4: rijmen met onzinwoorden of bestaande woorden).

Zes gebeurtenissen zijn bepalend voor de totstandkoming van het lesontwerp. Deze gebeurtenissen betreffen adviezen voor instructie (2x), materiaal (1x) en organisatie (1x), waarbij mentor Meike praktijkkennis inbrengt over instructie op het gebied van geletterdheid en over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Twee gebeurtenissen betreffen adviezen voor een lesdoel (2x), waarbij praktijkkennis wordt geëxpliciteerd over het leren van leerlingen in de groep en doelen op het gebied van geletterdheid. Het voorbeeld in Tabel 4 illustreert dit: behalve bepaling van het lesdoel (eindrijm) omvat de bijdrage van de mentor ook informatie dat dit lesdoel geschikt is voor groep 1 en 2 en over te ver-

wachten reacties van leerlingen uit groep 1.

Ook het lesontwerp van koppel 2, studente Susan en mentor Mascha, voor groep 1 gaat over rijmen. Susan heeft een vrij gedetailleerd lesidee dat aansluit bij de casusinhoud (rijmwoorden herkennen en bedenken, met gebruik van pictogrammen). In het lesontwerp blijft de didactische aanpak gehandhaafd. Wel zijn de stappen van de didactische aanpak verfijnd met handelingsalternatieven (bijvoorbeeld: leerlingen rijmwoorden laten bedenken of, als ze dat moeilijk vinden, eerst zelf een rijmwoord noemen). Ook het lesdoel is verfijnd zodat dit meer aansluit bij de casusinhoud.

Acht gebeurtenissen bepalen de totstandkoming van het lesontwerp. Vier gebeurtenissen betreffen adviezen voor instructie (4x), waarbij mentor Mascha praktijkkennis verwoordt over het leren van leerlingen in de groep en instructie op het gebied van geletterdheid. Een advies betreft het weglaten van een leeractiviteit (opschrijven van rijmwoorden) omdat die nog te moeilijk is voor deze groep: *“Want als je kijkt bij groep 2, dan hebben ze overal geschreven woorden staan. Maar dat doen we in groep 1 nu nog niet. Straks aan het eind van het schooljaar zal dat al anders zijn”*. Een advies voor organisatie (1x), gebaseerd op praktijkkennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen, resulteert in toevoeging van differentiatie. Tot slot worden haar adviezen voor materiaal (2x) en een lesdoel (1x) in het lesontwerp overgenomen.

Koppel 3, bestaande uit studente Sanne en mentor Marja, maakt een lesontwerp voor groep 2. Sanne had voorafgaand aan de dialoog een lesidee aansluitend bij de casusinhoud (woorden bedenken met beginletters M en R). In het lesontwerp is dit grotendeels gehandhaafd, maar de didactische aanpak is verder verfijnd en er zijn lesdoelen toegevoegd. Ook is een onderdeel weggelaten, namelijk de leeractiviteiten rond de letter R.

Acht gebeurtenissen bepalen de totstandkoming van het lesontwerp. Mentor Marja geeft adviezen voor instructie (5x), waarbij zij praktijkkennis expliciteert over het leren van de leerlingen in de groep en instructie op het gebied van geletterdheid. Dit blijkt uit het voorbeeld in Tabel 4 waarin zij haar advies koppelt aan te verwachten reacties van de

leerlingen. Ook het advies voor weglating van de leeractiviteiten rond de letter R baseert zij op haar kennis over het leren van de leerlingen in de groep: “*de /r/ is een moeilijke letter voor kinderen (...) want veel kinderen hebben een huig-R, een /rgr/*”. Een gebeurtenis betreft advies over zowel vakdidactisch als concreet materiaal, op basis van praktijkkennis over onderwijs aan kleuters in het algemeen. Tot slot geeft zij, op basis van praktijkkennis over geletterdheid, adviezen voor lesdoelen (2x). Een doel is gerelateerd aan andere casusinhoud dan het lesidee van Sanne (woorden met dezelfde beginletter bedenken én opschrijven).

Het lesontwerp van koppel 4, studente Sandra en mentor Marjan, is voor een combinatiegroep 0-1-2. Sandra's lesidee is vrij gedetailleerd (leeractiviteiten en didactische aanpak rond het voorlezen van prentenboek *Blauwtje en Geeltje*) maar sluit niet aan bij de casusinhoud. Het lesidee wordt geheel herzien; het prentenboek dient als inleiding en door herziening van de didactische aanpak en leeractiviteiten en toevoeging van lesdoelen sluit het lesontwerp nu wel aan bij de casusinhoud.

Zeven gebeurtenissen zijn bepalend voor de totstandkoming van het lesontwerp. Twee gebeurtenissen betreffen het lesdoel. Mentor Marjan geeft adviezen voor lesdoelen, onderbouwd met praktijkkennis over het leren van leerlingen in de groep en over doelen op het gebied van geletterdheid. Vier gebeurtenissen betreffen adviezen voor instructie, waarbij praktijkkennis wordt ingebracht over instructie op het gebied van geletterdheid en onderwijs aan kleuters in het algemeen. Tabel 4 geeft een voorbeeld van een advies voor instructie, namelijk de namen van de personages van het prentenboek opschrijven. Aanluitend hierbij geeft Marjan het advies om alleen ‘geel’ te noteren en hierbij rijmwoorden te bedenken en op te schrijven, “*want blauw bevat een tweetekenklank die lastig is voor de leerlingen*”. Hieruit blijkt dat de mentor in staat is om na het bekijken van de videocases een alternatief te bedenken waarin de inhoud van twee cases wordt verwerkt. Tot slot geeft Marjan, op basis van haar praktijkkennis over materiaal voor geletterdheid, een

advies voor het gebruik van schrijfmateriaal.

Koppel 5, bestaande uit studente Sylvia en mentor Mia, maakt een lesontwerp voor groep 2. Sylvia had voorafgaand aan de dialoog nauwelijks een lesidee (bedenken van woorden bij een beginletter). Het lesontwerp, dat aansluit bij de casusinhoud, bevat een gedetailleerde didactische aanpak, leeractiviteiten en materiaal. Ook zijn er lesdoelen toegevoegd die aansluiten bij de casusinhoud.

Zeven gebeurtenissen bepalen de totstandkoming van het lesontwerp. Een gebeurtenis betreft een advies voor een lesdoel (herkennen van de letter T). Zes gebeurtenissen betreffen adviezen voor instructie en materiaal, onderbouwd met praktijkkennis over het leren van leerlingen in de groep en over instructie en materiaal op het gebied van geletterdheid. Een advies voor instructie (zie Tabel 4) wordt in eerste instantie door Sylvia verkeerd geïnterpreteerd (bij het ‘visueel maken’ van de letter denkt zij aan concreet materiaal in plaats van schrijfmateriaal), maar Mia's toelichting corrigeert deze misinterpretatie en leidt tot het gebruik van schrijfmateriaal in het lesontwerp.

4.2 Vergelijking van de koppels

In alle gevallen dragen mentoren bij aan de totstandkoming van een lesontwerp voor de eigen groep, waarbij het oorspronkelijke lesidee van de student wordt gewijzigd. De bijdrage van mentoren verschilt daarbij. In de meeste gevallen is er sprake van *toevoeging* en *verfijning* van onderdelen van het lesontwerp. In een aantal gevallen ligt het accent daarbij op toevoeging van nieuwe onderdelen (lesdoelen, didactische aanpak, leeractiviteiten en materiaal) omdat studenten nog nauwelijks een lesidee hadden (koppel 1 en 5). In andere gevallen, waarbij studenten al een behoorlijk gedetailleerd lesidee hadden (koppel 2 en 3), ligt de nadruk op verfijning van onderdelen van het lesontwerp (met name lesdoelen, didactische aanpak en leeractiviteiten). Dit betreft handelingsalternatieven die worden onderbouwd vanuit praktijkkennis van de mentor over hoe de leerlingen op de instructie zullen reageren. Ook is sprake van *weglatting* van leeractiviteiten omdat mentoren die te moeilijk vinden voor de leerlingen.

Hieruit blijkt dat de context meespeelt bij beslissingen over het lesontwerp. Tot slot is in een enkel geval sprake van gehele *herziening* van het lesidee (koppel 4), waarbij een ingrijpende wijziging van didactische aanpak, leeractiviteiten en lesdoelen leidt tot een lesontwerp dat aansluit bij de casusinhoud.

Deze wijzigingen van het lesidee van de student zijn te lateren aan de praktijkkennis die mentoren inbrengen in het lesvoorbereidingsgesprek. In alle gevallen geven mentoren adviezen voor een lesontwerp voor de eigen groep. Het aantal adviezen varieert per koppel (minimaal zes, maximaal acht). Inhoudelijk verwoorden mentoren in alle gevallen hun praktijkkennis over het leren van leerlingen in de groep, instructie en doelen in relatie tot geleterdheid. Deze adviezen leveren een bijdrage aan drie aspecten van het lesontwerp:

lesdoelen: mentoren adviseren over een lesdoel, gerelateerd aan de casusinhoud, dat aansluit bij de situatie in de groep op dat moment. Deze bijdrage aan de bepaling van het lesdoel is essentieel, omdat studenten dit lastig vinden: in vier van de vijf gevallen hadden zij voorafgaand aan de dialoog nog geen idee over een lesdoel;

materiaal: mentoren noemen diverse vakdidactische materialen die aansluiten bij de casusinhoud (zoals pictogrammen en schrijfmateriaal). Dit attendeert studenten op materialen voor het stimuleren van geleterdheid. Dit is van belang, omdat studenten soms eerder denken aan concreet materiaal dat geen directe relatie heeft met vakdidactiek (zie koppel 5);

instructie: mentoren adviseren over de uitwerking van instructie, aansluitend bij de casusinhoud, voor een bepaalde groep op een bepaald moment. Dit is belangrijk, omdat studenten dit kennelijk niet precies weten: in alle gevallen werden de didactische aanpak en leeractiviteiten van het lesidee immers bijgesteld.

5 Conclusie en discussie

Deze studie bevestigt dat praktijkkennis meetbaar is (cf. Van Driel et al., 1998) en dat videobeelden van onderwijssituaties een

krachtig middel zijn om kennis van mentoren op te roepen (cf. Zanting, 2001). Ook is een belangrijke constatering dat praktijkkennis van mentoren een kennisbron vormt voor het leren van studenten, met name voor het maken van een lesontwerp voor een specifieke context.

Uit de resultaten blijkt dat het oorspronkelijke lesidee van studenten wijzigingen ondergaat die leiden tot een meer gedetailleerd lesontwerp dat aansluit bij de casusinhoud. Met behulp van de *critical incident*-methode hebben we deze wijzigingen kunnen verbinden aan de praktijkkennis die de mentor inbrengt in het lesvoorbereidingsgesprek.

De praktijkkennis die mentoren verwoorden in het lesvoorbereidingsgesprek draagt op verschillende manieren bij aan de totstandkoming van het lesontwerp. In bijna alle gevallen geven mentoren adviezen over lesdoelen, instructie en materiaal die leiden tot toevoeging en verfijning van onderdelen van het oorspronkelijke lesidee. Ook geven mentoren in enkele gevallen adviezen die leiden tot weglating van leeractiviteiten die te moeilijk zijn voor de leerlingen in de groep. In een enkel geval leiden de adviezen van de mentor tot een herziening van het lesidee, waarbij lesdoelen, didactische aanpak en leeractiviteiten ingrijpend worden veranderd voor een betere aansluiting bij de casusinhoud. Deze adviezen van de mentor zijn van wezenlijk belang omdat ze resulteren in een lesontwerp waarin de casusinhoud is vertaald naar de mogelijkheden van de groep. Dit leidt tot de bevestiging van de veronderstelling dat praktijkkennis van mentoren een bijdrage levert aan de vertaling van de informatie uit de videocases naar een lesontwerp voor een specifieke context.

Het meten van praktijkkennis is lastig. Immers, het gaat om geïntegreerde kennis, die leraren gewoonlijk niet expliciteren (cf. Meijer, 1999). De door Van Driel et al. (1998) onderscheiden categorieën praktijkkennis geven conceptueel een helder inzicht in de elementen waaruit praktijkkennis is opgebouwd en bieden handvatten om praktijkkennis te meten. Aanvullend is daarbij in deze studie gebruikgemaakt van *critical incidents*. Dit blijkt een geschikte methode om aan te

wijzen welke opmerkingen, ofwel geëxpliciteerde praktijkkennis, van mentoren bijdragen aan de totstandkoming van een lesontwerp. Echter, de wijzigingen die het lesontwerp ondergaat kunnen niet uitsluitend aan de praktijkkennis van de mentor worden toegewezen. Ook de inhoud van de bestudeerde videocases speelt hierbij wellicht een rol.

Op basis van resultaten van het onderzoek kunnen aanbevelingen voor de opleidingspraktijk en voor vervolgonderzoek worden geformuleerd. Aanbevelingen voor de lerarenopleiding zijn om praktijkkennis van mentoren een prominente plaats te geven in de stagepraktijk en de functionele rollen van mentoren en opleidingsdocenten beter op elkaar af te stemmen, met name wat betreft hun specifieke kennisbijdrage aan het leren van studenten. Immers, de theoretische kennis die opleidingsdocenten aanbieden verschilt sterk van de meer contextspecifieke praktijkkennis die studenten nodig hebben voor het handelen in de onderwijspraktijk (cf. Korthagen & Kessels, 1999). In partnerschapsrelaties tussen lerarenopleiding en (basis)scholen (*Opleiden in de School*) kan praktijkkennis van mentoren een unieke bijdrage leveren aan de verbinding tussen didactisch handelen en de kennisbasis van het leraarsberoep. Daarnaast is van belang vervolgonderzoek te richten op de rol die videocases spelen bij het ontsluiten van praktijkkennis van mentoren. Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan namelijk niet worden geconcludeerd welke rol videocases spelen bij de inhoud van de praktijkkennis die mentoren expliciteren. Inzicht hierin zou kunnen bijdrage aan een meer gerichte inzet van videocases in de lerarenopleiding.

Literatuur

Barnett-Clarke, C. (2001). Case design and use: Opportunities and limitations. *Research in Science Education*, 13, 309-312.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Blijleven, P. J. (2005). *Multimedia-cases: naar een brug tussen theorie en praktijk*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede, Nederland.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Castro, A., Clark, K., Jacobs, J., & Givvin, K. B. (2005). Response to theory & practice question: Using video to support teacher learning. *AMTE Connections*, 14(3), 8-12.

Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17, 7-29.

De Blauw, A., Van het Zandt, R., Bronkhorst, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2000). *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* [cd-rom]. Nijmegen, Nederland: Expertisecentrum Nederlands.

Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-310.

Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. W. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum, Nederland: Coutinho.

Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2000). Praktijkkennis van ervaren talentdocenten, Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegrip-onderwijs in de bovenbouw van het vwo. *Pedagogische Studiën*, 77, 85-100.

Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: Het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 9-16.

Merseth, K. (2008). Using case discussion materials to improve mathematics teaching practice. *The Mathematics Educator*, 11, 3-20.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Van den Berg, E., Wallace, J., & Pedretti, E. (2008). Multimedia cases, teacher education and teacher learning. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 475-488). New York: Springer.
- Van Driel, J. H., & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & Vos, W. de. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- Vervoort, M. (2013). *Kijk op de praktijk: rich media-cases in de lerarenopleiding*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Driel, J. H. van. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21, 11-28.

Auteurs

Maaïke Vervoort is hogeschooldocent en onderzoeker bij Saxion, Academie Pedagogiek & Onderwijs, Hengelo. **Ellen van den Berg** is werkzaam als lector bij het Kenniscentrum Onderwijsinnovatie van Saxion.

Correspondentieadres: m.vervoort@saxion.nl

Abstract

The role of mentor teachers' practical knowledge in student teachers' learning

This study focuses on the role of mentor teachers' practical knowledge in student teachers' learning. A multiple case study explores the contribution of mentor teachers' practical knowledge to lesson planning. Video cases with exemplary teaching situations and a lesson preparation task stimulate mentor teachers to verbalize their implicit knowledge. The results show that this contributes to a more detailed lesson plan. Mentor teachers give advice on the lesson plans, in particular for purposes, media, and instruction strategies that are in line with students' learning in a specific context. This advice results in additions and refinements of the lesson plan, and in some cases in omissions or even review of the entire lesson plan. It was concluded that mentor teachers' practical knowledge contributes to student teachers' learning by translating the examples from the video cases to a specific context.