



Regie over eigen leren via videobeelden

**Studenten leren in de opleiding
met elkaar van videobeelden
uit hun praktijk.**

Door Meike Broecheler, Monique Velthuyse, Marjolijn Peltenburg
en Janneke Waelen. Marnix Academie te Utrecht.

marnix academie

Leren op de werkplek is een essentiële component in beroepsopleidingen. Studenten doen ervaringen op in de praktijk en leren door betekenis te geven aan hun praktijkervaring. Helaas ervaren studenten vaak een scheiding tussen het leren op de werkplek en het leren op de opleiding. Hoe kunnen we dit voorkomen? En daarbij, hoe kun je in de opleiding in korte tijd tegemoet komen aan zoveel verschillende praktijkervaringen van individuele studenten? En, hoe zorg je dat studenten ook na de opleiding van hun praktijkervaringen blijven leren? We presenteren in dit whitepaper een werkwijze waarbij studenten écht leren van hun praktijkervaringen, en hierop zelf regie houden.

Door deze werkwijze leren studenten tijdens de opleiding om samen met medestudenten te reflecteren op video-opnames uit hun praktijk. Dit is het eerste whitepaper in een mini-serie die praktische handvatten geeft om deze werkwijze vorm te geven en te implementeren in de opleiding. Via theoretische onderbouwing en inkijkjes in de praktijk van het werken met videobeelden krijg je zicht op hoe wij deze werkwijze op de Marnix Academie momenteel ontwikkelen, hoe we betrokken collega's scholen en de werkwijze inzetten bij verschillende modules in ons curriculum. In dit eerste whitepaper schetsen we de basis van de werkwijze: het Focus Stappenplan.

Studenten leren zelfstandig reflecteren met videobeelden

Wanneer studenten leren om met elkaar te reflecteren op hun eigen video-opnames, krijgen zij een krachtige tool in handen om onafhankelijk van een coach of expert te leren van hun eigen praktijkervaringen. Dit geeft studenten autonomie en zelfsturing zowel tijdens als na de opleiding.

De kracht van videobeelden

In vrijwel alle lerarenopleidingen leren aanstaande leraren om door middel van reflectie hun concrete praktijkervaringen te verdiepen en betekenis te geven¹. De inzet van videobeelden biedt een cruciale meerwaarde in deze leerprocessen². Waar studenten vaak moeite hebben om de praktijk en de opleiding aan elkaar te koppelen, kunnen videobeelden een *boundary object* vormen, waarmee de student – de *boundary crosser* – beide werelden (de praktijkwereld en de opleidingswereld) bij elkaar brengt³. Recente technologische ontwikkelingen maken het mogelijk om eenvoudig, kwalitatief goed videomateriaal op te nemen met *hand held devices*. Daarmee is het gebruik van videobeelden in het reflectieproces van studenten zeer laagdrempelig en wordt het interessant om een werkwijze te ontwikkelen om videobeelden te betrekken bij leerprocessen van studenten.

¹ Korthagen, 2019

² Brouwer, 2007; Van den Bergh & Ros, 2015; Klabbers, 2016

³ Bakker & Akkerman, 2014

Wanneer de student videobeelden inzet bij reflectie op eigen praktijkhandelen, en deze beelden samen met anderen bekijkt, geven de beelden een gezamenlijk referentiekader, dat bovendien objectief, neutraal en zeer geduldig van aard is. De beelden kunnen daardoor een startpunt zijn voor leergesprekken om te komen tot betekenisgeving. Van daaruit komen bewuste leerervaringen tot stand⁴ die leiden tot verantwoord handelen⁵ en veranderd handelen⁶.



Figuur 1 > Schematische weergave van praktijkervaring naar verantwoord en veranderd handelen

Samen met medestudenten reflecteren met videobeelden

Videobegeleiding wordt in de huidige opleidingspraktijk meestal ingezet in een coach-coachee-rolverdeling, waarbij sprake is van een expert (de opleidingsdocent of beeldcoach) en een student die van deze expert afhankelijk is voor zijn reflectie en het leren van de beelden⁷. Daarmee is het inzetten van videobegeleiding een intensieve vorm van onderwijs die het zelfstandig leren niet stimuleert, omdat de student afhankelijk is van zijn coach.

Pas wanneer de student leert om onafhankelijk van een expert, samen met medestudenten, te werken met videobeelden voor zijn of haar ontwikkeling, ontstaat er autonomie en flexibiliteit om ook daadwerkelijk zelfstandig de regie te nemen over zijn leerproces. De student ontwikkelt deze zelfstandigheid niet vanzelf: het werken met een stappenplan om gezamenlijk te leren van videobeelden bevordert deze zelfstandigheid. Begeleiding bij het gebruik van dit stappenplan is essentieel en stelt de student in staat om uiteindelijk zelfstandig regie te nemen over zijn of haar eigen leren⁸.

De op deze manier verworven zelfstandigheid van de student, waarbij hij samen met medestudenten gebruik maakt van videobeelden bij zijn leerproces, maakt het onderwijs minder intensief. Zo kan in de opleiding in korte tijd tegemoet gekomen worden aan de verschillende praktijkervaringen van individuele studenten.

⁴ Bouwhuis, 2016

⁵ Strijbos, Fleuren & Steinbusch, 2001

⁶ Korthagen & Lagerwerf, 2011

⁷ Bouwhuis, 2016; Crasborn & Brouwer, 2017

⁸ Korthagen & Nuijten, 2016



Opbrengsten tijdens en na de opleiding

De werkwijze maakt het logistiek en praktisch haalbaar om tijdens lessen op de pabo eigen praktijkervaring van *iedere* student centraal te stellen. Leren kan zo dus gepersonaliseerd worden vormgegeven. Op de stageschool kan de werkwijze een krachtige impuls geven aan leren, doordat studenten hierdoor op ieder gewenst moment, en met wie zij maar willen, dicht bij de praktijk kunnen blijven in hun reflectie.

Het is een krachtig én praktisch instrument

Omdat studenten door de werkwijze tijdens de opleiding leren onafhankelijk van een expert of coach, samen met medestudenten, te werken met videobeelden, nemen ze deze vaardigheid na de opleiding mee het werkveld in. Op deze wijze hopen wij bij te dragen aan het vergroten van de leercultuur in een school. Immers, leraren leren in de beroepspraktijk door zelf de regie te nemen tot onderlinge samenwerking en hun ervaringen met elkaar te bespreken⁹. Het werken met videobeelden is een krachtig én praktisch instrument om de professionalisering van leerkrachten te faciliteren¹⁰.

⁹ Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Snoek et al., 2017

¹⁰ Brouwer, 2007; Klabbers, 2016; Klabbers, 2020

Hoe? Het Focus Stappenplan als basis

In de werkwijze 'Focus' leren studenten om samen met hun medestudenten te reflecteren op videobeelden van eigen handelen in hun praktijk. Ze leren werken volgens een stappenplan. Bij verschillende modules leren ze vervolgens specifieke toepassingen van het gebruik van dit stappenplan. Alle toepassingen gaan uit van een reflectie in dialoog met medestudenten en videobeelden op aspecten van het handelen van studenten in de praktijk.

Met subsidie van het *Comenius Senior Fellowship* en gelden uit de Kwaliteitsafspraken¹¹ ontwikkelen en implementeren wij aan de Marnix Academie in Utrecht een werkwijze, genaamd Focus. Deze werkwijze wordt ingezet in alle jaren van de deeltijd- en voltijdopleiding en kan ook gebruikt worden na het afstuderen. Door het met medestudenten analyseren, interpreteren en waarderen van eigen beeldopnames leren studenten om betekenis te geven aan hun praktijk-ervaringen en zodoende te komen tot een leerervaring. Ze leren te werken volgens een vast stappenplan. Dit stappenplan bestaat uit zeven stappen.

Het Focus Stappenplan

Stap 1 Hoe werken we samen?

De student zorgt, samen met medestudenten, voor een veilige, prettige werksfeer.

Stap 2 Wat ga ik filmen?

De student maakt een beeldopname van een situatie waar hij nieuwsgierig naar is.

Stap 3 Wat wil ik weten?

De student formuleert een vraag over zijn handelen.

Stap 4 Wat zien we?

De student maakt, samen met medestudenten, een analyse van zijn beeldopname.

Stap 5 Wat vind ik ervan?

De student komt, samen met medestudenten, tot interpretatie en waardering van zijn handelen.

Stap 6 Wat kan ik ermee?

De student komt, samen met medestudenten, tot een leeropbrengst: veranderd handelen of verantwoord handelen.

Stap 7 Leeropbrengst

Terugblik op samenwerken met de kijkwijzer en het Focus Stappenplan. Leeropbrengst voor de inbrenger en voor medestudenten.

In het stappenplan wordt nadrukkelijk onderscheid gemaakt tussen verschillende fases in het gezamenlijke reflectieproces (vanaf stap 4): éérst benoemen van wat je ziet, dan interpreteren en waarderen, en dan – samenvattend – komen tot een leeropbrengst. Steeds is de vraag en de behoefte van de student die de videobeelden inbrengt het uitgangspunt. Dit maakt dat studenten in gesprek gaan mét het beeld, in plaats van dat ze met elkaar, ieder vanuit zijn eigen referentiekader, blijven praten óver het beeld.

Nadat studenten hebben geleerd om te werken volgens dit stappenplan wordt het stappenplan ingezet bij verschillende modules in verschillende leerjaren van het curriculum. Zo ervaren studenten verschillende toepassingsmogelijkheden. Ook wordt verkend hoe deze manier van werken ingezet kan worden in de gesprekken tussen student en mentor in de praktijk. In dit eerste whitepaper bespreken we de afzonderlijke stappen van het stappenplan.

Stap 1 Hoe werken we samen?

Reflecteren in dialoog levert meer leeropbrengst op dan reflecteren in je eentje. Wanneer de student met een ander kijkt naar zijn concrete handelen en het effect daarvan op kinderen, krijgt hij door het gesprek met de ander een nieuw perspectief mee, dat zijn eigen perspectief verrijkt¹². De ander stelt vragen, spiegelt en structureert samen met de student zijn eigen reflectie.

Het kijken naar beelden met elkaar vraagt echter ook van de student om zich kwetsbaar op te stellen. We zijn immers geneigd om meteen een mening te hebben over dat wat we op beeld zien van onszelf of de ander. Veel studenten zien bij zichzelf in eerste plaats dat wat ze imperfect vinden. Ook wanneer ze beelden van medestudenten zien, zijn ze geneigd om dat wat ze zien snel te beoordelen vanuit hun eigen referentiekader. Het vraagt moed, compassie en verbondenheid om deze imperfectie te tonen en om te gaan met de kwetsbaarheid van de ander¹³. Het is dan ook belangrijk om dit te bespreken met de studenten en onderling afspraken te maken over een werkwijze die veilig en stimulerend is. Vragen als “wat vinden we prettig in de samenwerking?” en “hoe bewaken we met elkaar het proces?” komen hier aan bod.

Uitspraken van studenten over stap 1

Student “Ik denk dat je onderling wel een veilig gevoel moet hebben. Want het is best wel wat. En zeker als je een filmpje plenair gaat laten zien, dan moet er helemaal wel een veilig gevoel zijn. Dus je moet wel blijven opletten dat je iemand niet gaat krenken of zo.”

Student “Maar dat stem je ook af met elkaar, daar was J. [de studietoetscoach] heel duidelijk in. Zo van: zo geven we feedback en dat zijn de afspraken. Dus voordat je begint met de beelden te bekijken en analyseren, ben je je daar wel bewust van. Je gaat elkaar niet even afkraken.”

¹² Groen, 2020

¹³ Brown, 2010

Stap 2 Wat ga ik filmen?

Bij deze stap leert de student welke technische vaardigheden nodig zijn voor het maken van geschikte videobeelden en op welke wijze hij binnen de stageschool kan afstemmen met betrokkenen over het maken van deze beeldopnames. De student kan ervoor kiezen om een beeldopname te maken gericht op een specifieke vraag over zijn handelen en het effect van zijn handelen, of hij kiest ervoor om een bepaalde (les)activiteit te filmen en naderhand te kijken welke vragen dit bij hem oproept. Ook is het mogelijk om vanuit de opleiding de student een opdracht mee te geven om een vastgestelde (les)activiteit te filmen.

Het maken van video-opnames gaat niet altijd even makkelijk. De aangescherpte AVG-wetgeving maakt dat scholen huiverig zijn in het geven van toestemming en ook technisch gaat er in het begin vaak nog wat mis. Een goede communicatie hierover met alle betrokkenen is onontbeerlijk.

Uitspraken van studenten over stap 2

Student "Had ik eindelijk de opstelling goed, camera aan, in een kast achter in de klas. Deed mijn mentor de kastdeur dicht in het voorbijgaan! En ik had het pas na afloop van de les door!"

Student "Het loopt eigenlijk wel lekker in mijn stage. Alleen teacher-in-role vind ik lastig. Daar zie ik tegenop, dat ik dan 'nep' moet doen. Ik durf het ook eigenlijk niet te filmen, maar ik ben wel nieuwsgierig hoe het eruit ziet en hoe de kinderen gaan reageren."

Stap 3 Wat wil ik weten?

Iedere student heeft verhalen, incidenten, vragen over zijn of haar stagepraktijk. Achter deze verhalen en incidenten zitten vragen die uitnodigen tot reflectie¹⁴. Deze vragen kunnen geformuleerd worden als leervragen, en het samen bekijken, analyseren, interpreteren en waarderen van de videobeelden van het leerkrachthandelen in de praktijk draagt bij aan de beantwoording van deze vragen, of op zijn minst het beter begrijpen van deze vragen¹⁵.

Bij stap 3 formuleren studenten voorafgaand aan de gezamenlijke reflectie een vraag die ze willen inbrengen. Wanneer videobeelden worden ingezet bij de reflectie op vragen van studenten, gaat het in eerste instantie om vragen die gericht zijn op het handelen van de student en het effect van dat handelen. Immers, het reflectieproces met beelden start met dat wat zichtbaar is in de beeldopname¹⁶.

Daarachter kunnen vragen liggen over de legitimering van dit handelen of de relatie met de professionele identiteit van de student (Groen, 2020). De reflectie kan bijvoorbeeld aanleiding geven tot vragen gericht op kennis van theorieën over leren, didactiek, pedagogiek of over de

¹⁴ Harrison, Lawson & Wortley, 2005

¹⁵ Harrison, Lawson, & Wortley, 2005

¹⁶ Groen, 2020

achtergronden van leerlingen. En voor studenten spelen zeer vaak ook vragen mee die meer existentieel van aard zijn (zoals “wil ik dit wel zo?” en “wie ben ik als leerkracht?”). Dit soort vragen komen aan bod bij stap 5 en stap 6 van het stappenplan. De videobeelden tonen dat wat zichtbaar is: handelen en het effect daarvan. Dáár start het gesprek.

Uitspraken van studenten over stap 3

Student “Ik heb het idee dat mijn les te chaotisch start. En daarom wilde ik hier wel eens naar kijken. Hoe lang duurt die start? En ben ik volgbaar voor de kinderen?”

Student “Ik wist het eigenlijk niet goed, wat voor leervraag. Ik heb de camera aangezet bij een les rekenen en ben thuis de beelden gaan kijken. Toen kwamen er allerlei vragen in me op, over wat vind ik er eigenlijk van dat ik dit zus-en-zo doe. Ik was ook wel nieuwsgierig naar wat anderen erover zouden zeggen.”

Stap 4 Wat zien we?

Bij een waarneming, en dus ook wanneer je naar beeldmateriaal kijkt, kijk je in eerste instantie vanuit je eigen referentiekader of oordeel. Je ziet wat je wilt zien, wat je weet, of wat je gewend bent om te zien¹⁷. Deze manier van kijken is functioneel in de dagelijkse praktijk, maar doordat je een beperkte blik op de situatie hebt, heb je een beperkte toegang tot alternatieve interpretaties. De blik vanuit een ander referentiekader verbreedt je perspectief en helpt daarom in situaties waarin je een vraag, probleem of dilemma tegenkomt. Het verbreden van je perspectief start met het opschorten van je oordeel en het aandachtig waarnemen en benoemen van dat wat je ziet, liefst samen met anderen.

Bij stap 4 analyseren de studenten hun handelen en het effect ervan met behulp van een micro-analyse. De theorie over basiscommunicatie biedt een geschikt kader om complexe onderwijs-interacties te analyseren¹⁸. Studenten leren te werken met een kijkwijzer waarbij de focus ligt op de interactievaardigheden van de leerkracht. Met elkaar analyseren ze het gekozen fragment van de inbrenger en ze benoemen het leerkrachthandelen en het effect van dat handelen op micro-niveau. Daar waar het stappenplan ingezet wordt bij andere modules in het onderwijs, kunnen andere kijkwijzers ingezet worden.

Door de kijkwijzer als richtinggevend instrument te gebruiken, leren studenten een eenduidige ‘taal’ om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Hierdoor leren ze om verder te kijken dan hun eerste oordeel of indruk (dit wordt opgeschort en kan aan het eind van het gezamenlijke reflectieproces, bij stap 6, alsnog ingebracht worden). Ze ontdekken dat er in een fragment van vijf seconden al heel veel te zien is aan leerkrachthandelen. Studenten leren daarnaast de meerwaarde van het meermalen bekijken van eenzelfde fragment: je ziet steeds meer!

¹⁷ Scharmer, 2009

¹⁸ Van den Heijkant, 2000; Bouwhuis, 2006

Doordat benoemd wordt wat zichtbaar is, ontdekken studenten dat ze in een korte tijdsspanne onbewust veel beslissingen nemen en vaak handelen met een zichtbaar positief effect op de kinderen of het doel van de les. Studenten worden zich bewust van hun potentieel. Deze manier van kijken zet studenten in hun kracht, en ondersteunt hen bij hun leerproces¹⁹.

Uitspraken van studenten over stap 4

Student "Ik denk dat je met elkaar meer ziet dan wanneer je alleen gaat kijken. Tenminste, dat ervaar ik bij mezelf. Ik kijk toch het meeste naar mezelf: hoe sta ik daar, heb ik wel het leuke bloesje aan, hoe zie ik eruit als ik voor die klas sta? Medestudenten zien ook de omgeving eromheen."

Student "De studietoestel begeleidt ons strak. Die geeft aan: eerst gewoon echt even kijken, niet gelijk komen met feedback. Let eens op hoe ze begint, welke gebaren en wat ze doet. Echt heel duidelijke punten."

Student "Ik heb soms het gevoel dat onze discussies wel genoeg diepgang hebben, maar ons kijken nog niet. Dat je dat moet aanleren als het ware."

Stap 5 Wat vind ik ervan?

Aansluitend op de analyse van het leerkrachthandelen in stap 4 komt de inbrenger via een gesprek met zijn medestudenten bij stap 5 tot een interpretatie en waardering van het geobserveerde leerkrachthandelen in het licht van zijn leervraag. Door met elkaar in dialoog te gaan, geven studenten samen (nieuwe) betekenis aan de praktijksituatie²⁰. De inbrenger komt tot aanvullende inzichten of een veranderd perspectief, afhankelijk van de diepte van het reflectieproces dat hij met medestudenten doorloopt. Deze fase nodigt als vanzelf uit tot boeiende gesprekken over andere zaken dan het geobserveerde leerkrachtgedrag. Daarom zijn ondersteunende reflectievragen bij deze stap geformuleerd, die studenten helpen om bij de vraag of behoefte van de inbrenger te blijven en hem zodoende te ondersteunen bij zijn eigen reflectie.

Uitspraken van studenten over stap 5

Student "Zonder die vragenlijst merk je dat het ook veel sneller verzandt in gesprekken over ieders stage in plaats van over hoe je functioneert in jouw klas. Wij hadden bijvoorbeeld een gesprek in reactie op mijn filmpje over dat je toch gebonden bent aan de methode. Dan gaat het al snel over het werken met methodes en dat soort dingen. Maar nu bleven we met onze focus op het filmpje."

Student "De vragen als 'Wat vind je van jezelf?' 'Hoe voelt het?' 'Is dit wat je wilt?' dat vind ik goede vragen, zeker omdat bij mij mijn visie nog niet zo uitgekristalliseerd is, dan kan je deze vraag goed gebruiken: is dit wel de juf die je wilt zijn?"

¹⁹ Korthagen & Nuijten, 2016

²⁰ Bolhuis, 2012



Stap 6 Wat kan ik ermee?

Wanneer het geobserveerde leerkrachthandelen gewaardeerd en geïnterpreteerd is in het licht van de vraag van de inbrenger, kan deze conclusies trekken ten aanzien van de opgedane inzichten. Leeropbrengsten zijn te onderscheiden in opbrengsten gericht op verantwoord handelen (“waarom deed je dit zo” of “waarom wil je dit anders gaan doen?”), en opbrengsten gericht op veranderd handelen (“wat wil je een volgende keer weer zo of anders doen?”).

Het kunnen verantwoorden en veranderen van je gedrag is een essentiële vaardigheid van een (aankomend) leerkracht²¹. Daarover in dialoog gaan met elkaar draagt bij aan een professionele leercultuur.

Bij verantwoord handelen gaat het om inzichten ten aanzien van de legitimering van het handelen: “Ik doe dit zo, omdat ...”²². Medestudenten ondersteunen de inbrenger bij het bewust worden van de reden waarom hij zo handelde in deze situatie. Het geobserveerde (gewenste of te verbeteren) gedrag kan verantwoord worden vanuit contextspecifieke kenmerken zoals leerdoelen of (leer) behoeften van kinderen, vanuit theoretische bronnen of vanuit een koppeling met de (zich ontwikkelende) professionele identiteit van de inbrenger.

Bij veranderd handelen gaat het om een activering: “Ik ga in een volgende situatie...”²³. De inbrenger formuleert een transfer van het geobserveerde gedrag naar een nieuwe situatie, waarbij het gedrag waar nodig aangepast wordt aan de nieuwe situatie. Medestudenten helpen de inbrenger om te onderzoeken welke vervolgstappen en hulpbronnen hierbij ingezet kunnen worden.

²¹ Ruijters, 2015

²² Strijbos, Fleuren, & Steinbusch, 2001

²³ Korthagen & Lagerwerf, 2011

Tot dit moment hebben de medestudenten zich ten dienste gesteld van de inbrenger, en hebben zij hun eigen ervaringen en meningen ondergeschikt gemaakt aan de behoefte en vraag van de inbrenger. Bij stap 6 en stap 7 is gelegenheid om deze ervaringen en meningen uit te wisselen.

Uitspraken van studenten over stap 6

Student "Ik dacht dat ik te streng was, maar ik ontdekte dat het eigenlijk best vriendelijk en duidelijk was hoe ik dat jongetje uit mijn klas begrensde. Zo wil ik eigenlijk ook zijn, ook dat ik het kind liet merken dat ik hem écht zag en dat het oké was."

Student "Ik vroeg me af of ik wel genoeg gezag uitstraalde. Nu weet ik dat dat wel zo is, maar toch wil ik iets gaan doen aan mijn fysieke houding. Hoe zal het voor mezelf voelen wanneer ik meer rechtop sta en zit voor de klas? Zal ik me dan steviger gaan voelen?"

Student "Ik stelde veel vragen en keek veel meer rond dan dat ik me bewust was. Ook rondde ik de beurten goed af. Nu wil ik me eens gaan verdiepen in de soorten vragen die er zijn. Ik doe het nu namelijk heel intuïtief."

Stap 7 leeropbrengst

Tot slot blikken studenten met elkaar terug op het doorlopen proces en de leeropbrengsten voor de inbrenger en de medestudenten. Wanneer bij de bespreking van de leeropbrengst ook het werken met het stappenplan en de kijkwijzer (gebruikt bij stap 4) besproken wordt, draagt dit bij aan het gezamenlijk zelfsturend leren van studenten²⁴.

Uitspraken van studenten over stap 7

Student "Eerst dacht ik heel groot: hoe kan ik het staan voor de groep makkelijk eigen maken? Ik dacht hierbij aan grote stappen maken. Maar juist doordat we een kwaliteit van mijzelf naar boven hebben gehaald en dat ik dat kan inzetten voelt het niet groot, maar als iets dicht bij mijzelf. Een gevoel van 'dit kan ik en past bij mij'. Ik hoef niet zo moeilijk te denken en het zit al in mij. Nu alleen de transfer naar deze situatie maken en dat vind ik heel leuk om te ontdekken."

Student "Voor mij is het heel erg duidelijk dat het een werkvorm is die ik later wil gaan gebruiken bij collega's en ga aanbieden. En dat ik niet bang ben om video's van me te laten zien."

Toekomstperspectief

Op het moment van schrijven van dit whitepaper zijn we anderhalf jaar bezig met deze innovatie. We streven naar een werkwijze die zowel in de deeltijd- als de voltijdbacheloropleiding in verschillende modules ingezet wordt en die verbonden is met andere initiatieven in het curriculum. Samen met studenten en docenten zijn we continu in beweging: materialen en lessuggesties worden ontwikkeld en bijgesteld en met inzetten van de werkwijze in het curriculum wordt geëxperimenteerd. Zowel studenten als docenten zijn enthousiast over het werken met het stappenplan: de structuur zorgt dat de gesprekken een duidelijke focus hebben, grote vragen worden behapbaar door het starten bij concrete beelden, en het benoemen van wat zichtbaar is, maakt dat studenten zich bewust worden van hun eigen potentieel. De betrokken docenten ervaren daarnaast dat de begeleiding van deze werkwijze nieuwe docentvaardigheden van hen vraagt en met elkaar bouwen we aan interne scholing op dit gebied.

Zowel studenten als docenten zijn enthousiast over het werken met het stappenplan.

Een volgende whitepaper zal dan ook gaan over de rol van de docenten bij deze werkwijze en de professionalisering die dat vraagt. Ook doen we suggesties voor verschillende toepassingsmogelijkheden van het *Focus Stappenplan*. Het stappenplan kan bijvoorbeeld ingezet worden bij reflectie op verschillende gebieden, zoals pedagogische stijl, interactie met kinderen, professionele identiteitsontwikkeling en koppeling theorie - praktijk.

Wil je meedenken over deze werkwijze, heb je vragen of tips, neem dan contact op met Meike Broecheler of Monique Velthuyse, marnixfocus@hsmarnix.nl.

Literatuurlijst

- Akkerman, S. F., & A. Bakker (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 5-23.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. Coutinho: Bussum
- Bouwhuis, M. (2016). *De leraar in beeld. Handboek beeldbegeleiding in het onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheden. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.
- Brown, B. *De moed van imperfectie*, Lev. (2013)
- Crasborn, F., & Brouwer, N. (2017). *Begeleiding op de werkplek. In: Weten wat werkt. onderwijs-onderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Red. Douwe Beijaard. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Groen, M. (2020). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Noordhoff Uitgevers Groningen/Utrecht.
- Harrison, Lawson & Wortley, (2005). Facilitating the learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. In: *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- Klabbers, V. (2016). Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 37(3), 73-78.
- Klabbers, V. (2020). Een training beeldbegeleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(1), 1-7.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van Binnenuit*. Boom Lemma Uitgevers.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2016). *Krachtgericht coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Korthagen, F. (2019). *Visies op opleiden. Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* Breda: Velon

- Marnix Academie (2019). *Addendum Kwaliteitsafspraken Marnix Academie 2019 - 2024*. Utrecht: Marnix Academie Opgehaald d.d. 25 juni 2020 van: <https://www.marnixacademie.nl/kwaliteitsafspraken>
- Ruijters, M.C.P. (red.) (2015) *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Scharmer, O.C. (2009). *Theory U*. Zeist: Christofoor.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S. & Wirtz, N. (red.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkel-richtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht: Drukproef.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19, 387-420
- Strijbos, A., Fleuren, G., & Steinbusch, L. (2001). Reflecteren kun je leren. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 7.
- Van den Bergh, L., Ros, A. (2015). Begeleiden van actief leren. *Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Coutinho: Bussum.
- Van den Heijkant, C. & R. van der Wegen (2000). De klas in beeld. *Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: uitgeverij Esstede bv.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning als perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257

marnix academie

Lerarenopleiding basisonderwijs

Vogelsanglaan 1 Utrecht | Postbus 85002 3508 AA Utrecht

030 275 34 00 | marnix.academie@hsmarnix.nl | www.marnixacademie.nl