



# Een deeltijdopleiding die aansluit op het leren van (hoogopgeleide) volwassenen

*Door Janneke Waelen en Meike Broecheler, Marnix Academie in Utrecht*

In de huidige, snel veranderende maatschappij is het van belang dat mensen een leven lang blijven leren. Tegelijk is de deelname van volwassenen aan deeltijd hoger onderwijs de laatste jaren afgenomen. De verklaring wordt door het ministerie van OCW (2014) gezocht bij het onderwijsaanbod: deeltijdopleidingen zijn nog te veel een afgeleide van voltijdonderwijs. Er wordt geen rekening gehouden met de kennis en ervaring die de volwassenen al hebben opgedaan, en evenmin met hun leefsituatie. Daarmee zijn deeltijd-leerroutes niet aantrekkelijk genoeg. Tijd dus voor een onderwijsaanbod dat aansluit bij het leren van volwassenen. Wat zijn de kenmerken van het leren van volwassenen? En welke didactiek sluit aan op dit leren?

*Deeltijdstudenten hebben een ander, veelal rijker referentiekader dan voltijdstudenten*

Dit whitepaper schetst de kenmerken van het leren van volwassenen en biedt vervolgens, vanuit een theoretisch kader, praktische handvatten om volwassen studenten optimaal te begeleiden in hun leren. Via inkijkjes in de praktijk van onze lerarenopleiding basisonderwijs in deeltijd krijg je zicht op hoe wij deze didactiek op de Marnix Academie inzetten.

**Kenmerken van het leren van de volwassen student**

Het leren van volwassenen verschilt van het leren van adolescenten doordat de volwassen student:

- beschikt over een reeds opgebouwd referentiekader
- beschikt over een opgebouwde professionele identiteit
- andere emoties ervaart tijdens het leren
- studie met werk en/of gezin combineert

**Referentiekader**

Dat wat je leert, spiegel je aan je eigen referentiekader. Je interne referentiekader biedt het raamwerk waarbinnen je nieuwe ervaringen en nieuwe informatie betekenis geeft en ordent (Bolhuis, 2001; Van Oeffelt & Ruijters, 2015). Volwassen deeltijdstudenten hebben een ander, veelal rijker referentiekader dan adolescenten voltijdstudenten. Dit referentiekader is gevormd door eerdere opleidingen, werk- en levenservaring. De levenservaring van volwassenen leidt ertoe dat zij vaak kritisch staan in hun opleiding. Ze hebben al het een en ander gezien in de wereld en willen er zeker van zijn dat wat ze doen van meerwaarde is voor hun leren en toekomstige beroepsuitoefening. Daarnaast heeft het opgebouwde referentiekader ook invloed op het leervermogen van de student. Enerzijds leidt dit ertoe dat een volwassen student sneller kan leren: iemand die eerder geleerd heeft om bronnen te zoeken, vindt gemakkelijk nieuwe bronnen. Anderzijds betekent dit dat de student soms eerder verkregen kennis en vaardigheden af moet leren, omdat deze niet passend zijn binnen het nieuwe beroep (Illeris, 2007). Kortom, eerder opgedane kennis, ervaring en overtuigingen vormen de basis voor nieuwe input (inhoud), in positieve en in negatieve zin.

**Professionele identiteit**

Deeltijdstudenten hebben over het algemeen al een eerdere studie gedaan en/of een beroep uitgeoefend (al dan niet in hun studiegebied). Hiermee hebben zij een professionele identiteit opgebouwd. Deze geeft weer hoe zij zichzelf zien als professional, welke waarden en normen zij belangrijk vinden voor de uitoefening van hun beroep en welk beeld zij hebben van het vak (Ruijters, 2015). De professionele identiteit die onze studenten hebben opgebouwd in hun vorige beroep sluit nooit precies aan bij de professionele identiteit die past bij het nieuwe beroep. De 'oude' professionele identiteit komt onder druk te staan, moet deels worden aangevuld, afgebroken, getransformeerd. Dit transformatief leren, of identiteitsleren, gaat niet zonder slag of stoot (Illeris, 2007; Simons, Lengkeek, Ruijters & Geijssel, 2015).

*Leren betekent risico's nemen en vergt daarmee onzekerheidstolerantie, zelfvertrouwen of moed.*

**Emoties tijdens het leren**

Transformatief leren vindt over het algemeen alleen plaats wanneer het echt niet anders kan, wanneer de student op geen enkele manier nieuwe kennis en vaardigheden in bestaande mentale schema's kan passen en daardoor meerdere schema's moet reconstrueren en nieuwe schema's moet maken. Bij deze vorm van leren, spelen emoties een grote rol (o.a. Ruijters, 2015, p.264; Bolhuis, 2001). Immers de nieuwe ervaring kan botsen met dat wat je als bekend en vertrouwd ervaart. Dit is een van de redenen waarom bij het leren van volwassenen andere emoties een rol spelen dan bij het leren van adolescenten. Meer nog dan bij adolescenten, betekent leren voor volwassenen risico's nemen en vergt het daarmee een hoge mate van onzekerheidstolerantie, zelfvertrouwen of moed (Bolhuis, 2001, p.208). Geen enkele volwassen student ontkomt eraan: iedereen krijgt in zijn opleiding vroeg of laat te maken met (soms ontwrichtende) onzekerheid en spanning. Gelukkig biedt de hoge interne motivatie van volwassenen studenten een tegenwicht tegen deze onzekerheid.

**Combinatie van studie met werk/gezin**

Tot slot is het goed te realiseren dat deeltijdstudenten tijdens hun studie geregeld moeten prioriteren. Studeren in deeltijd betekent dat de studenten de opleiding combineren met andere taken, zoals werk, gezin of een andere opleiding. De opleiding met goed gevolg afronden concurreert met andere taken die soms meer prioriteit hebben zoals: "ik moet voor mijn zieke kind zorgen" of "ik heb een deadline op mijn werk".





De einddoelen van de opleiding zijn hetzelfde als de einddoelen van een voltijdopleiding, maar de weg naar deze doelen is anders.

Bekijk ook de animatie over ons deeltijdonderwijs.



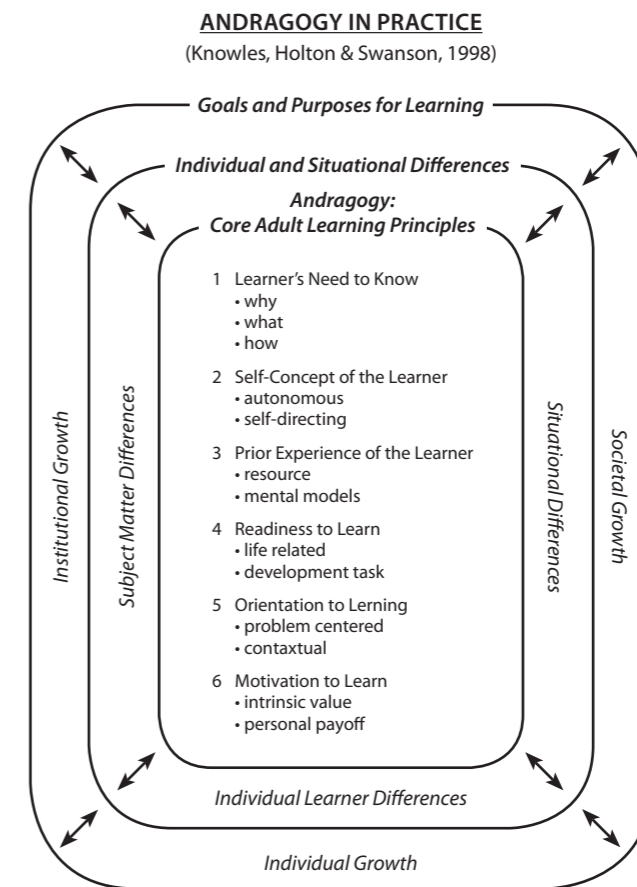
### Theoretische kaders om tot een didactiek voor volwassenen te komen

Hoe kan het deeltijdonderwijs aansluiten op deze kenmerken van het leren van volwassenen?

Om deze vraag te beantwoorden verdiepen we ons in de leertheorie van Illeris (2005) en de didactische theorie van Knowles, Holton en Swanson (1998, in Knowles, Holton en Swanson 2015). Duidelijk wordt dat goed deeltijdonderwijs geen gecomprimeerd voltijdonderwijs kan zijn.

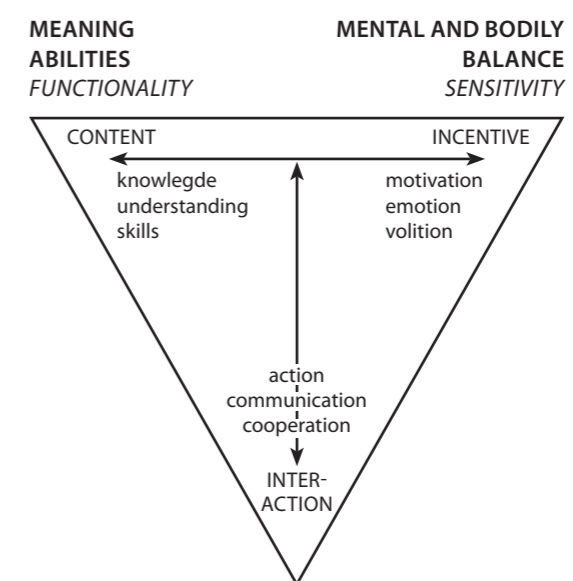
Het model van Knowles, Holton en Swanson (1998, in Knowles, Holton en Swanson 2015) komt uit de andragogie, de wetenschappelijke discipline die zich richt op de vorming van volwassenen. We zien hierin hoe de kenmerken van het leren van volwassenen (de binnencirkel) idealiter invloed hebben op de leerdoelen van het geboden onderwijs (de buitencirkel). Duidelijk wordt dat wanneer een deeltijdopleiding wordt ingericht als een gecomprimeerde voltijdopleiding, niet tegemoet gekomen kan worden aan de specifieke behoeften van volwassenen. De einddoelen van de opleiding zijn hetzelfde als de einddoelen van een voltijdopleiding, maar de weg naar deze doelen is anders, omdat we bij de didactische keuzes die we maken uit willen gaan van de hierboven genoemde kenmerken van de volwassen studenten.

De leertheorie van Illeris (2007) maakt ons bewust van de verschillende dimensies van het leren.



Figuur 1: Andragogy in practice (Knowles, Holton and Swanson, 1998)

De leertheorie van Illeris (2007) maakt ons bewust van de verschillende dimensies van het leren. We realiseren ons door de theorie dat het, bij het ontwerpen van goed onderwijs, van belang is om niet alleen uit te gaan van de leerinhoud, maar ook van de interactie en van incentive.



Figuur 2: Dimensies van leren (Illeris, 2007)

Het model onderscheidt drie dimensies van het leren:

- De leerinhoud-dimensie, die omvat dat wat geleerd moet worden.
- De interactie-dimensie, die aangeeft hoe de student tijdens het leren interacteert met zijn sociale en maatschappelijke omgeving.
- De incentive-dimensie waarbij het gaat om de prikkels, emoties, motivatie en weerstand die komen kijken bij het leren.

## Verbinding en inspiratie zijn onmisbare elementen.

Dus, het model van Knowles e.a. geeft aan hoe kenmerken van volwassenen van invloed zijn op het de didactische keuzes die je maakt. En het model van Illeris helpt ons vervolgens om onderwijs vorm te geven dat aansluit op de behoeften van volwassen studenten qua aanbod, inrichting en grondtoon van de opleiding (een basishouding die we van alle deeltijdopleiders verwachten in hun begeleiding van de studenten). Echter, in het gesprek hierover op de Marnix Academie ontdekten we dat we meer willen dan alleen aansluiten op het leren van volwassenen.

### Onderwijs dat meer doet dan aansluiten op het leren van volwassenen

Onderwijs dat aansluit op het leren van volwassenen is niet per definitie mooi en effectief onderwijs. Verbinding en inspiratie zijn onmisbare elementen.

Onderwijs dat aansluit op het leren van volwassenen is noodzakelijk, verstandig en leidt tot effectief opleiden. Wanneer we echter met studenten en docenten van onze opleiding in gesprek gaan over wat effectief en vooral ook 'mooi' onderwijs is, merken we dat woorden als 'verbinding' en 'inspiratie' steeds weer terugkeren. We concluderen met elkaar dat écht effectief onderwijs pas bereikt wordt, wanneer de opleiding aansluit op het leren van volwassenen, maar de student zich daarbij ook verbonden voelt met de opleiding en zich geïnspireerd of gevoed weet. Deeltijdstudenten besteden kostbare tijd aan hun studie. Tijd die ze ook hadden kunnen inzetten voor dierbaren, werk of andere zaken. Wanneer je geïnspireerd en verbonden bent, dan ben je er ook werkelijk, zul je actief deelnemen aan het onderwijs, en blijkt het onderwijs voor jou effectief.



## Alleen de student zelf kan bepalen of iets betekenisvol is of niet.

Op basis van eerdergenoemde theorieën en de gesprekken met studenten en docenten formuleerden wij aan de Marnix Academie vier didactische uitgangspunten die door hun combinatie aansluiten op het leren van volwassenen en studenten verbinden en inspireren. Deze uitgangspunten zijn richtinggevend voor ons deeltijdonderwijs.

### Vier didactische uitgangspunten

#### Uitgangspunt 1 "Samen maken we het betekenisvol voor jou"

##### Waarom

Omdat de verschillen tussen mensen groter worden naarmate ze ouder worden en de opleidingen en (werk)ervaringen van de doelgroep van de opleiding divers zijn, zijn de onderlinge verschillen tussen de studenten groot (Knowles, Holton & Swanson, 2015). We zien verschillen in leerstijl, interesse, tempo, niveau, etc. Betekenisvol onderwijs is, door deze verschillende referentiekaders, voor iedere student anders. Wat voor de één interessant en nuttig is, is dat voor de ander niet. Om te zorgen dat de motivatie voor iedereen hoog blijft gedurende het leerproces, is het van belang om te zorgen dat de leerinhoud aansluit bij de leerbehoefte en interesse van de student, dat de student het nut van de les inziet, de doelen kent en de doelen (en inhoud) van de lessen als uitdagend ervaart (Driscoll, 2005). Met andere woorden, het is belangrijk dat de inhoud betekenisvol is. Het bevorderen van eigenaarschap van het leren is hierin een belangrijke trigger, want alleen de student zelf kan bepalen of iets betekenisvol is of niet.

##### Hoe

Hoe zorgen we voor motivatie, betrokkenheid en eigenaarschap, als de doelgroep zo divers is?

- Studenten kunnen bij een groot aantal modules zelf bepalen op welke inhoud ze willen focussen. Zo zijn er meerdere manieren om opleidingsdoelen te behalen, bijvoorbeeld door open geformuleerde opdrachten.
- In het programma zijn verschillende keuzemomenten ingericht, waarin studenten modules of trainingen kunnen kiezen die aansluiten op hun leerbehoeften. Ieder jaar wordt een studiereis aangeboden, waarbij deelname niet verplicht is.
- Het onderwijs kent geen aanwezigheidsplicht (hoewel we wel nadrukkelijk uitnodigen tot aanwezigheid, zie uitgangspunt 3). Er is veel ruimte voor zelfstudie, omdat de student de studievaardigheden heeft om deze zelfstudie vorm te geven naar eigen interesse, behoeften en in eigen tempo en tijd.
- Studenten zijn partner in de opleiding: gedurende het studiejaar vragen we continu feedback van studenten, via studentevaluaties, studentpanels en een laagdrempelige toegang tot de coördinator van de deeltijdopleiding. Studenten ervaren zo dat ze invloed hebben op het onderwijs. Er vindt voortdurend terugkoppeling plaats over de manier waarop student-feedback bijdraagt aan verbeterd onderwijs.



**Studenten stellen in deze module voor zichzelf een leervraag vast.**

In de module 'Verdiepende leerkrachtvaardigheden rekenen-wiskunde' ligt de nadruk op het verdiepen van de leerkrachtvaardigheden die de studenten zich in het eerste jaar van de opleiding hebben eigengemaakt. Het gaat om leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen in de rekenles, maar ook om een verdieping die gericht is op het stimuleren van een wiskundige attitude bij leerlingen. Bovendien biedt ook de samenwerking met het vak pedagogiek in deze module allerlei mogelijkheden voor verdieping. Studenten gaan zich steeds meer realiseren dat hun eigen attitude ten aanzien van het vak en het leerproces een grote invloed heeft op hun onderwijspraktijk.

Studenten stellen in deze module voor zichzelf een leervraag vast; waar zij nog beter in willen worden. We vragen hen daarbij zich te richten op een stukje van een leerlijn en daaraan een wiskundige attitude te koppelen of een pedagogisch onderwerp. Zo garanderen we de verdieping die moet plaatsvinden. Na het formuleren van een leervraag, bestuderen de studenten passende literatuur en komen zij tot een praktijkuitvoering. Na de praktijkuitvoering stellen zij vast wat de meerwaarde ervan is geweest voor hun eigen leerproces en voor dat van de leerlingen. Zij beantwoorden daarmee hun leervraag. Het leervraagtraject wordt weergegeven op een poster, die de student in de afsluitende les aan medestudenten presenteert en waarover in kleine groepjes nog wordt doorgesproken. In het onderstaande is een voorbeeld opgenomen van een poster, gemaakt door een student die zich heeft verdiept in het zelf verantwoordelijk maken van leerlingen voor hun eigen oefenproces op het gebied van de basisvaardigheden.

Autonomie is de basis bij het zelf verantwoordelijk leren, de leerlingen bepalen zelf:

- Wat ze wel (weetjes), bijna (nog-nietjes) of nog niet (nietjes) snel weten -> invullen van drempelkaart
- Hoe ze dit doel gaan bereiken -> maken van een plan van aanpak
- Hoe en wanneer dit doel getoetst gaat worden

De leerlingen bepalen zelf of ze een som wel of niet goed beheersen en vullen hun drempelkaart in

**Hoe kan ik, na het bepalen van de drempel van de basisvaardigheid, de leerling zelf verantwoordelijk maken voor de leertaak om tot een drempelverhoging te komen?**

Ik heb geleerd dat ik een begeleidende en ondersteunende, in plaats van een sturende, rol kan hebben in het leren van leerlingen. Door het bieden van materiaal konden de leerlingen hun eigen startpositie, doel en weg naar dit doel bepalen. De leerlingen bepalen zelf hoe ze gaan oefenen om hun doel, de hele drempelkaart beheersen, te halen. Als leerkracht bied ik de leerlingen spelletjes die passen bij de drempel. Dit zorgt ervoor dat de leerling gericht binnen de drempel werkt. Het is belangrijk dat er dagelijks tijd is om te kunnen oefenen, de leerkracht biedt deze mogelijkheid. Doordat de leerlingen hun vooruitgang zagen, voelden ze zich competent en gemotiveerd om verder te oefenen.

Inspiratiebron: Noteboom, A. Juf, laat mij het mezelf maar leren. In Volgens Bartjens, 34, 3, p. 8-11.  
 Noteboom, A. Over de drempels van de basisvaardigheden... In Volgens Bartjens, 34, 3, p. 32-34  
 www.rekenspel.slo.nl



Erica de Goeij, docent rekenen/wiskunde en studietoetscoach

**Studenten werken samen aan vraagstukken rondom professionele identiteit. Uitgangspunt 2 "Je neemt jezelf altijd mee"**

**Waarom**

Volwassen studenten hebben al een professionele identiteit opgebouwd door eerdere opleidings- en werkervaring. De vraag is in hoeverre deze passend is binnen het nieuwe beroep. Volgens Ruijters (2015) is je identiteit de dragende grond onder het bewustzijn 'waarom je doet wat je doet'. Je identiteit bevordert daarmee professionele veerkracht. Daarom is het nodig dat de student zich bewust is van deze identiteit en begeleid wordt bij het aanpassen of omvormen van deze identiteit in de richting van het nieuwe beroep.

**Hoe**

Hoe zorgen we dat de studenten zich bewust worden van de wijze waarop ze zichzelf meenemen in hun opleiding en hun aanstaande nieuwe beroep?

- In alle modules staat de koppeling 'ik-theorie-praktijk' centraal. Studenten krijgen tijdens de modules theorie en vaardigheden aangeboden die relevant zijn voor dat vakgebied en die hen helpen in de praktijk te handelen, te observeren, analyseren en om oplossingen te vinden voor vraagstukken die ze tegenkomen. Steeds wordt daarbij een koppeling gemaakt met praktijksituaties van de studenten en wordt het gesprek gevoerd over hoe de student zichzelf meeneemt binnen deze situatie.
- Bij de module Studietoetscoaching (vgl. mentoraat, studieloopbaanbegeleiding) werken studenten samen aan vraagstukken rondom professionele identiteit. De start daarbij ligt bij bewustwording van je 'oude' identiteit. Tijdens de opleiding ontdekt de student wie hij wil zijn als leerkracht en wat hij daarbij tegenkomt aan leerbehoeften en (belemmerende) overtuigingen. Studenten leren om samen richting te geven aan hun eigen leren op dit gebied.

Tijdens een les 'Groep in beweging' spreken we met elkaar over de invloed die je zelf kunt uitoefenen op dat wat er gebeurt in je praktijk. Wie wil jij zijn als leerkracht? Hoe beïnvloeden jouw overtuigingen je handelen? Een student brengt in dat de kinderen in haar klas haar continu uittesten en dat haar mentor haar opdraagt 'minder lief' te zijn. Zijzelf echter wil geen 'politieagent' spelen en voelt de positiviteit wegvloeien wanneer ze – tegen haar overtuiging in – streng optreedt. Een andere student oppert dat de kinderen haar misschien niet willen testen, maar op zoek zijn naar haar veiligheid. Hoe kan zij de kinderen die veiligheid bieden? Door het gesprek met elkaar te voeren verkennen we begrippen als leiden en volgen, duidelijkheid, vriendelijkheid, samen mét de kinderen in plaats van tegenóver de kinderen en perspectief nemen. Er ontstaat bewustzijn van ieders eigen waarden op dit gebied, en nieuwsgierigheid naar wat de mentor bedoelt en wat de kinderen graag zouden willen. De student kan weer verder...

Meike Broecheler, docent onderwijskunde & pedagogiek en studietoetscoach

*Bij volwassen studenten is vaak sprake van transformatief leren.*

### ***Uitgangspunt 3 "Je hoeft het niet alleen te doen"***

#### **Waarom**

Verbinding/relatie is een van de basisbehoeften om te komen tot leren (Deci & Ryan, 2002). Bij volwassen studenten is vaak sprake van transformatief leren. Wanneer iemands identiteit in transitie is, kan dit emoties van angst, verdriet en weerstand oproepen (Illeris, 2007). Dit kan leiden tot negatieve mentale energie en zelfs tot stoppen met de opleiding. Om tot leren te komen is het dus van belang dat de student zich veilig en gezien voelt en ondersteund wordt bij zijn leerproces.

Daarnaast vraagt het volgen van een deeltijdopleiding, – naast werk, gezin of een andere opleiding –, veel doorzettingsvermogen van de student. Kunst- en vliegwerk is vaak nodig om alle ballen in de lucht te houden. Ook hier helpt het om je thuis te voelen op de opleiding, en lid van een leergemeenschap. De beperkte hoeveelheid contacttijd binnen de deeltijdopleiding en de grote mate van zelfredzaamheid van de student, maken het niet vanzelfsprekend dat de benodigde verbinding/relatie met medestudenten en de opleiding tot stand komt en vraagt daarom extra aandacht van de docenten.

*Binnen studiecoaching is de betrokkenheid groot.*

*Met name binnen studiecoaching is de betrokkenheid groot. Ik voel mij als studiecoach een belangrijk aanspreekpunt en vertrouwenspersoon voor studenten. Ik geef blijk van mijn betrokkenheid bij grote gebeurtenissen, bijvoorbeeld zwangerschap of huwelijk, door contact te zoeken middels een mailtje of kaartje en tijd te nemen voor een gesprek. Maar ook wanneer een student door omstandigheden niet aanwezig kan zijn, laat ik zien dat ik oog heb voor deze omstandigheden.*

*Ik stuur er ook op aan dat studenten elkaar informeren over het wel en wee binnen de studie. In de regel merk ik dat studenten elkaar ondersteunen in de klas of in de studiecoachgroep; er worden kaartjes geschreven of steunende mails gestuurd als er iets aan de hand is met een student. En aan het einde van een studiejaar sluiten we altijd feestelijk samen af.*

*Elke Wijffels, docent onderwijskunde & pedagogiek en studiecoach*

#### **Hoe**

Hoe zorgen we dat er een verbinding/relatie tot stand komt tussen studenten onderling en de opleiding?

- Deeltijd docenten leven betrokkenheid voor door zelf betrokken te zijn op de studenten. Zij kennen de namen van de studenten, geven aan als ze gemist worden door afwezigheid en leven mee met life events.
- De student maakt gedurende de opleiding deel uit van een vaste studiecoachgroep van tien studenten. De studiecoachgroep is een 'thuisbasis' voor de student. Klasverbanden worden pas doorbroken in de laatste, specialistische, fase van de opleiding.
- De studiecoach is het eerste aanspreekpunt voor de studenten in zijn studiecoachgroep. De studiecoach kent de opleiding goed. Begeleiding van studenten gaat uit van reële beelden van de zwaarte van de opleiding en leert studenten daar vanuit een 'growth mindset' mee om te gaan.
- Tussen de lessen zijn vaste pauzes, zodat de studenten de ruimte hebben om elkaar ook informeel te ontmoeten.
- Peer-feedback speelt een grote rol in de opleiding. Studenten leren om elkaar betekenisvolle feedback te geven en elkaar te ondersteunen in hun leren, en ze gebruiken elkaars feedback (en beoordeling) ook bij toetsing. We bieden zo een setting voor sociale interactie, waarin studenten in dialoog met elkaar ook nog eens in aanraking komen met verschillende perspectieven (Lave & Wenger 1991; zie ook uitgangspunt 4).





*Het is van belang om verschillende perspectieven in het onderwijs in te brengen*

#### **Uitgangspunt 4 “Wie ziet dit anders? Waar schuurt dit?”**

##### **Waarom**

Om studenten zich bewust te laten worden en zich te laten confronteren met het eigen referentiekader en professionele identiteit is het van belang om verschillende perspectieven in het onderwijs in te brengen. Door in dialoog te gaan met andere perspectieven leert de student zich te verplaatsen in andermans referentiekader, kritisch te kijken naar zijn eigen referentiekader, een oordeel te vormen en zo nodig aanpassingen te doen aan zijn eigen referentiekader (transformatief leren).

Leren vindt volgens Illeris (2007) plaats door contradicties en conflicten, wat onderwijsleergesprekken een geschikte leeractiviteit maakt. Door de veelzijdigheid van de referentiekaders van volwassen studenten levert dit vaak diepgaande gesprekken en nieuwe inzichten.

##### **Hoe**

Hoe breng je in leersituaties verschillende perspectieven in?

- Door het voeren van onderwijsleergesprekken tijdens de lessen krijgen studenten de ruimte om hun eigen referentiekader en professionele identiteit te laten zien. In confrontatie met elkaars perspectieven ontstaat een onderzoekende houding. Deze gesprekken starten vanuit verschillende invalshoeken:
  - Soms worden deze gesprekken gevoerd door naar aanleiding van theorieën naar het eigen handelen te kijken. Besproken wordt hoe theorieën geïnterpreteerd worden en hoe ‘generalistische’ theorieën toegepast kunnen worden in unieke praktijksituaties. (deductieve strategie)
  - Op andere momenten starten studenten bij hun eigen ervaringen en proberen ze van daaruit te komen tot gedeelde kaders of mini-theorieën. (inductieve strategie)
  - Of het gesprek start nadat de docent bepaald handelen voordoet en bespreekt, of in meta-taal uitlegt welke didactische of pedagogische keuzes gemaakt zijn. Ook hier hebben studenten de gelegenheid om een ander perspectief naast hun eigen perspectief te leggen. (modelling)
- Docenten inspireren studenten vanuit hun eigen passie, persoonlijkheid en interesses. Ook onze docenten nemen nadrukkelijk zichzelf mee in hun onderwijs. Studenten ontmoeten daardoor veel verschillende voorbeelden van leerkrachtgedrag en -persoonlijkheden.
- In ons onderwijs worden continu links gelegd met de praktijk. Al na vier weken gaan studenten wekelijks de praktijk in. De ervaringen die ze daar opdoen, worden zoveel mogelijk meegenomen in het onderwijs op de Marnix Academie: praktijkervaringen en -voorbeelden worden (steeds vaker via beeldmateriaal) ingebracht door studenten. Docenten geven inspirerende voorbeelden die studenten kunnen meenemen in hun praktijk. Niets werkt zó motiverend als kinderen: dat is immers waarom studenten gekozen hebben voor de opleiding!

*De studenten maken beeldopnames van hun spelbegeleiding.*

In het profiel Jonge kind ontwerpt de student een hoek waarin kinderen door te spelen zich vooropgestelde leerdoelen eigen maken. De student bepaalt vooraf een beredeneerd aanbod, door de huidige situatie van de doelgroep, het curriculum en de context te analyseren en vast te stellen wat een volgende logische stap is in het onderwijsaanbod. Vervolgens bedenkt een student een hoek gekoppeld aan een thema, waarin de kinderen op een betekenisvolle manier, door te spelen, de leerdoelen gaan behalen.

De student voert de hoek ook uit in de praktijk en begeleidt de leerlingen in hun spel. De grootste uitdaging zit in het werken met spelbegeleiding in plaats van instructies. Spelbegeleiding vergt een hele andere leerkrachthouding. De meeste studenten vinden het lastig om zich een begeleidende leerkrachtrol eigen te maken, en de kinderen te volgen in hun spel.

De studenten maken beeldopnames van hun spelbegeleiding in de hoek en kijken deze samen met twee andere studenten en een docent terug. De docenten ondersteunen de studenten om in het beeldmateriaal te ontdekken wat ze op microniveau doen, en wat het effect daarvan is op de kinderen. Zo worden goede momenten en kansen voor verbeterd handelen in kaart gebracht. Studenten zien hoe medestudenten de begeleiding in de hoek aanpakken, en bespreken met elkaar wat lastig is en wat voor ieder persoonlijk goed werkt: “Ja, zo wil ik het ook, maar ik ben iemand die de touwtjes graag in houden houdt en daarom...”. “Ik wilde dit proberen, want... En toen ik het aandurfde, zag ik dat...”. Op basis van deze gesprekken worden volgende stappen vastgesteld: hoe krijg je het spel van de kinderen op een hoger plan? En hoe zorg je dat de kinderen via dit spel de leerdoelen behalen?

*Karolien Schmidt en Barbara Nellestijn, docenten pedagogiek/onderwijskunde*



*Een dergelijke community is onze wens en ons toekomstperspectief.*

We denken dat we door de vier bovengenoemde didactische uitgangspunten aansluiten op het leren van volwassenen en onderwijs maken dat inspireert. We denken ook dat we het leren van onze studenten op deze wijze vormgeven vanuit verbondenheid. Verbondenheid is een voedingsbodem voor goede ideeën en enthousiasme. Door op zoek te gaan naar wat betekenisvol voor jou is, jezelf mee te moeten/mogen nemen, nieuwsgierig te worden naar de ander, en dit te mogen doen terwijl je je gesteund voelt, raak je verbonden met jezelf, de theorie en de ander. Dat proces is nooit klaar. Benieuwd naar ons vergezicht?

### **Toekomstperspectief: een Community of Practice, Lifelong Learning**

Door de expertise die volwassen studenten inbrengen is het mogelijk een *community of practice* te vormen.

We streven naar een community waarin docenten en studenten samen werken aan een gemeenschappelijke, doelgerichte activiteit, waarin de student een erkende rol heeft en dus ook invloed (Wenger, 1998). Een dergelijke community is onze wens en ons toekomstperspectief. In dit whitepaper heb je kunnen lezen hoe wij dat, door dialoog met elkaar en de theorie, proberen te verwezenlijken. Zo blijven studenten en blijven wij als opleiders leren. Wil je naar aanleiding van dit whitepaper in gesprek met ons? Heel graag!

*Janneke Waelen, coördinator deeltijdopleiding (j.waelen@hsmarnix.nl) en Meike Broecheler, opleidingsdocent (m.broecheler@hsmarnix.nl), Marnix Academie, Utrecht.*

### **Literatuurlijst**

- Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London, England: Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (8nd ed.). London, England: Routledge.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2014). *Kabinet grijpt in bij leven lang leren*. Verkregen op 20 november 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2014/10/31/kabinet-grijpt-in-bij-leven-lang-leren>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: University Press.
- Ruijters, M. C. P. (red.). (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Simons, R-J., Lengkeek, M., Ruijters, M. C. P., & Geijssel, F. (2015). *Professionele identiteit in deeltijdlerarenopleidingen*. Wageningen, Nederland: Stoas Videntum Hogeschool
- Van Oeffelt, T. P. A., & Ruijters, M. C. P. (2015). Ontwikelingen. In M. C. P. Ruijters (red.), *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system*. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

