

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/76730>

Please be advised that this information was generated on 2019-10-23 and may be subject to change.



Betekenisvol leren in tutorgroepen

tijdens de eerste fase van de lerarenopleiding

Herman Popeijus
Jeannette Geldens

september 2009

Toelichting

De lerarenopleiding onderscheidt een eerste en een tweede fase. De eerste fase bestaat uit de propedeutische en de eerste kernfase (P- en K1 fase, voorheen de leerjaren 1 en 2). De tweede fase omvat de tweede (K2) en de derde kernfase (K3). In het voorliggende onderzoeksrapport zijn de resultaten beschreven van het onderzoek naar ‘Betekenisvol leren in tutorgroepen’ in de P- en K1-fase. Dit onderzoek is gedaan op verzoek van de Commissie Onderwijs en Ontwikkeling en het College van Bestuur van Hogeschool de Kempel te Helmond.

Het onderzoek is een vervolg op een eerder onderzoek bij de groepen uit de tweede fase van de opleiding. De gehanteerde volgorde en beschrijving uit het over dat onderzoek uitgebrachte onderzoeksrapport (Geldens, Popeijus, Lemmen & Reiling, 2008) kon voor een groot deel als basis voor het hier voorliggende rapport worden gebruikt.

Het rapport is primair geschreven voor de sleutelpersonen en docenten die in de P- en K1-fase bij tutoring zijn betrokken. De beschrijving is naar inhoud en vormgeving echter zo uitgewerkt dat ook andere in tutoring belangstellende lezers er voor tutoring relevante informatie uit kunnen putten.

Het eerdere onderzoek in de tweede fase van de opleiding toonde overtuigend dat de mate waarin aanstaande leraren het leren en werken in de tutorgroepen als betekenisvol ervaren, van invloed is op de opkomst. Naast een sterk aan de tutor gebonden inhoud en vormgeving van de tutorgroepbijeenkomsten bleek als belangrijk knelpunt het ontbreken van doelstellingen voor het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen.

Werken in tutorgroepen blijkt betekenisvol wanneer de deelnemers aan tutorgroepen elementen van een zevental kenmerkende eigenschappen (§ 2.4) tijdens de bijeenkomsten herkennen. Aannemelijk lijkt dat dit herkennen van en waarde hechten aan die elementen van betekenisvol leren, een relatie kent met de mate waarin de aanstaande leraren herkennen dat de activiteiten in de tutorgroepbijeenkomsten -tevens- tegemoetkomen aan hun eigen leerbehoeften. Over de aard van die leerbehoeften zowel als over mate waarin de aanstaande leraren herkennen dat de activiteiten daaraan tegemoetkomen, ontbreken echter onderzoeksdata.

Parallel aan het Kempellectoraatsonderzoek is in twee P-fase groepen een onderzoek uitgevoerd naar ‘Collectief Kennis Creëren’ vanuit de Kempelkring van het Interactumlectoraat (Geldens, Mouwen & Ven, 2009). Met dank aan de Kempelkring, bleek het mogelijk een deel van dat onderzoek via secundaire analyses te benutten voor een verkennend diepteonderzoek naar die leerbehoeften. De resultaten van die secundaire analyses zijn in dit rapport verwerkt.

Voor een vlot overzicht beginnen verschillende paragrafen met een ‘advance organizer’ in de vorm van een tekstbox waarin de kern of kernpunten uit die paragraaf beknopt zijn vermeld. De onderzoeksparagrafen eindigen bovendien met een samenvattend overzicht.

Inhoudsopgave

1	Inleiding (ROTOR stap 1: retrospectie)	1
1.1	Probleemschets	2
1.2	De context van betekenisvol leren onderwijzen	2
1.3	Doelstelling van het onderzoek	4
1.4	Onderzoeksvragen	4
1.5	Onderzoeksopzet	5
2	Kenmerkende eigenschappen tutoring (ROTOR stap 2: ontwerpen)	7
2.1	Doel, inhoud en vormgeving van tutoring	7
2.1.1	Tutoring in de praktijk	8
2.1.2	De tutorgroep als leerwerkgemeenschap	10
2.1.3	De rol van de tutor binnen de tutorgroep	12
2.2	Betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen	13
2.2.1	Actief	14
2.2.2	Collaboratief	16
2.2.3	Constructief	16
2.2.4	Doelgericht	18
2.2.5	Gecontextualiseerd	20
2.2.6	Waardevol	21
2.3	Bekende knelpunten bij het werken in tutorgroepen	22
2.4	Samenvattend overzicht	23
3	Werken in tutorgroepen, vooronderzoek (ROTOR stap 3: toepassen)	25
3.1	Methode van onderzoek	27
3.2	Resultaten	27
3.3	Samenvattend overzicht	29
4	Betekenisvol leren in tutorgroepen (ROTOR stap 4: onderzoeken)	31
4.1	Methode van onderzoek	32
4.2	Resultaten	34
4.2.1	Algemeen	35
4.2.2	Kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren onderzocht	36
4.2.3	De deelname aan de tutorgroepen	42
4.2.4	Betekenis verlenen en leerbehoeften	51
4.3	Samenvattend overzicht	56
5	Conclusies en aanbevelingen (ROTOR stap 5: reflectie)	59
5.1	Conclusies	59
5.1.1	Het gehanteerde onderzoeksmodel	59
5.1.2	Herkenning van de betekenisvolle kenmerken	60
5.2	Aanbevelingen	65
6	Literatuur	67
7	Bijlagen	73
7.1	Bijlage A. (Interviewgide).....	73
7.2	Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten)	74
7.3	Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren)	76
7.4	Bijlage D. (Overzicht individuele en collectieve basisleerbehoeften)	77
8	Colofon	79

1 INLEIDING (ROTOR stap 1: retrospectie)

Op Hogeschool de Kempel is in 2005-2006 het werken in tutorgroepen ingevoerd. Het implementeren van tutoring op de hogeschool omvat een tamelijk complex ontwikkelingsproces dat nog volop in gang is.

In haar beleid en om dergelijke processen te volgen gebruikt de hogeschool de PDCA-cyclus (Deming, 1986) als kwaliteitsinstrument. Om het werken in tutorgroepen als onderwijsontwikkeling kwalitatief te beschrijven ligt het gebruik van dit model dan voor de hand. Dit model kent voor het volgen en borgen van onderwijsontwikkelingen echter beperkingen (Blok, Karsten & Slegers, 2006). Deze liggen vooral in de onderliggende argumentatie voor een ontwikkel- of verbeteractie en hebben gevolgen voor het planmatig karakter en de evaluatie ervan.

Om die knelpunten op te heffen is voor het onderwijs een aangepast denk- en ontwikkelingsmodel (ROTOR) uitgewerkt (Geldens & Popeijus, 2008). Met name door integratie met elementen uit het reflectiemodel van Korthagen en de specifieke nadruk op een ‘onderzoeksmatige en ontwikkelingsbegeleidende aanpak’ komt de ROTOR tegemoet aan de beperkingen van de PDCA-cyclus. De stappen uit het ROTOR-model zijn hier gebruikt als leidraad voor de kwalitatieve beschrijving en analyse van het werken in tutorgroepen. Na ervaringen uit verschillende try outs te hebben afgewogen, is besloten dit denk- en handelingsmodel hogeschool breed in te voeren ten behoeve van het opleidingsonderwijs. Een digitaal kennisobject is ontwikkeld om de denk- en handelingsstappen in de vingers te krijgen.

Ook voor het verslagleggen van een onderzochte ontwikkeling zijn de stappen uit het model geschikt gebleken. Net als in het rapport over de resultaten van het onderzoek naar het functioneren van tutorgroepen in de tweede fase van de opleiding, zijn de stappen uit het model ook nu gebruikt om het verslag te structureren te geven.

De vijf stappen of fasen die vloeiend in elkaar overgaan zijn: retrospectie-ontwerpen-toepassen-onderzoeken-reflectie (ROTOR).

De eerste stap uit het model, de *retrospectie*, omvat een reflecterende terugblik op de vraag wat er, binnen welke context, nu feitelijk aan de hand is en voor of bij wie dat zo is. In de antwoorden op die vraag liggen aanwijzingen voor de argumentatie en de doelstelling(en) voor het werken in tutorgroepen. De vraag naar wat er aan de hand is, komt aan de orde in de probleemschets (H.1).

De verdere uitwerking daarvan vloeit over in de tweede ROTOR-stap waarbij wordt nagegaan wat het werken in tutorgroepen inhoudelijk kenmerkt en welke mogelijke vormen of *ontwerpen* eraan zijn te onderscheiden (H.2).

De derde stap betreft de wijze van *toepassen* die De Kempel voor ogen staat. Vragen daarnaar komen in een empirisch vooronderzoek aan de orde (H.3).

Het nagaan van het daadwerkelijk functioneren van tutorgroepen in de praktijk vormt de kern van de vierde stap, het empirisch *hoofdonderzoek*. Het hoofdonderzoek mondt uit in een beschrijving van de onderzoeksresultaten op operationele vragen naar het feitelijke werken met tutorgroepen in de praktijk (H.4).

In de vijfde en laatste stap, de *reflectie*, worden conclusies op deze onderzoeksresultaten getrokken. Tevens is nagegaan of de feitelijke manier van werken overeenstemt met de voorgenomen manier, de uitgangspunten en de doelen. De conclusies en daaruit afgeleide adviezen zorgen voor de aansluiting op het feitelijke handelen, waarmee de ontwikkelingsbegeleidende onderzoekscyclus is doorlopen (H.5).

1.1 Probleemschets

Werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen in de eerste fase van de opleiding dient betekenisvol te zijn en (dus) een krachtige leerwerkgeving op te leveren:

- wat betekent dat voor de rol en taken als tutor
- is daadwerkelijk sprake van betekenisvolheid
- in praktijk geluiden over beperkte groepsbinding (geen leerwerk*gemeenschap*)
- meermalen sprake van een onvolledige opkomst
- vragen naar nut en nuttig effect van werken in tutorgroepen
- hoe stimuleert leren en werken in tutorgroepen het leren onderwijzen

Eenzijds is er steeds de wens van de hogeschool om nieuwe ontwikkelingen zoals de invoering van tutoring, kwalitatief te borgen door onderzoek. Anderzijds bereikten sleutelpersonen vragen en soms signalen over de betekenisvolheid van het leren en werken in de tutorgroepen.

Van tutoren zowel als aanstaande leraren kwamen variabele geluiden over de stimulerende functie die het werken in tutorgroepen op het leren onderwijzen zou moeten hebben. Een aantal tutoren gaf aan onzeker te zijn over en (nog) te zoeken naar de eigen rol en taken als tutor. Ook waren er geluiden, vooral van aanstaande leraren, waaruit twijfel sprak over het nut dan wel het nuttig effect van het werken in tutorgroepen en (daarmee) aan de bijdrage van deze werkvorm voor betekenisvol leren onderwijzen. Van zowel aanstaande leraren als tutoren kwamen geluiden over een matige groepsbinding. Bij een aantal tutorgroepen zou regelmatig sprake zijn van een onvolledige opkomst.

Uit het eerdere onderzoek in de tweede fase van de opleiding naar het functioneren van de tutorgroep kwam evenzo naar voren dat de tutorgroep voor een deel van de aanstaande leraren en tutoren beperkt bijdroeg aan de in het beleid genoemde ‘krachtige leeromgeving voor het leren onderwijzen’. Opvallend was dat de onderzoeksresultaten tegelijkertijd lieten zien dat tussen tutorgroepen op de genoemde punten soms sterke en vanuit beleidsoogpunt onwenselijke verschillen aanwijsbaar bleken. De vraag rees toen tegen welke context die ongewenste situatie is te plaatsen. Deze vraag is voor de eerste fase vergelijkbaar actueel.

1.2 De context van betekenisvol leren onderwijzen

In de informatiebrochure voor de tweede fase van de opleiding geeft de hogeschool aan dat in haar visie op ontwikkelingsgericht onderwijs (Hogeschool de Kempel, 2005; vgl. Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs, 2004) betekenisvol leren centraal staat (Hogeschool de Kempel, 2006).

In een recente notitie ‘Ruimte voor leren’ heeft de Commissie Onderwijsontwikkeling van de hogeschool de visie op opleidingsonderwijs uitgewerkt (COO, 2008b). Als centrale kern van het opleidingsonderwijs stelt de Commissie dat het leren van aanstaande leraren is gericht op “leeropbrengsten die duurzaam, flexibel, functioneel, geïntegreerd, *betekenisvol*, generaliseerbaar en toegepast zijn”.

In het eveneens recente strategisch beleidsplan voor de periode 2008-2011 ‘Veranderen en verankeren’ (Hogeschool de Kempel, 2008), is aangegeven dat De Kempel zich inspant om voor de aanstaande leraar een betekenisvolle leeromgeving te scheppen. Dit is een omgeving die zowel resulteert in de ontwikkeling van competenties en repertoire, als houvast biedt aan de persoonlijke ontwikkeling van de aanstaande leraar.

De Kempel vult het sociaal-constructivisme in vanuit het concept ontwikkelend (in casu ontwikkelingsgericht) onderwijs, waarbij het onderwijs wordt afgestemd op de zone van naaste ontwikkeling.

In de genoemde notitie ‘Ruimte voor leren’ (2008b, p.10) is dit als volgt verwoord: “In de zone van naaste ontwikkeling, die ook wel constructiezone genoemd wordt omdat daar het eigenlijke leren ofwel het construeren van betekenis plaatsvindt, bevinden zich zaken waar de student in principe voor openstaat en wat hij zou kunnen leren met behulp van anderen.” “De student heeft de sociale omgeving (waaronder de tutor, de mentor en de medestudenten) nodig om van de zone van actuele ontwikkeling naar de zone van naaste ontwikkeling te komen.”

Dit sluit aan bij wat in het lectoraatsplan en in het visiestuk over onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen is aangegeven over samen leren en samen werken (Popeijus & Geldens, 2007b; Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008b). Hoewel het leren dus een individueel karakter kent, de lerende leert zelf, komt leren altijd tot stand in interactie met de omgeving dan wel met anderen (Stevens, 2000). Naast dit individueel leren plaatsen we daarom het samen leren. Uitgangspunt is wanneer een groep mensen, gericht op een gemeenschappelijk doel, samen willen leren en werken binnen een authentieke en professionele onderwijssetting er sprake is van een leerwerk gemeenschap binnen een werkplekleeromgeving (Geldens, 2007; Popeijus & Geldens, 2007b).

Een mogelijkheid om de beoogde krachtige leeromgeving te creëren is het werken met tutorgroepen in de zin van leerwerk gemeenschappen. Het werken in tutorgroepen zou een intensievere studiebegeleiding, meer en betere reflectie en een sneller zicht op het beroep van leraar moeten omvatten. De tutor kan hierbij tevens het aanspreekpunt en de vertrouwenspersoon zijn binnen de opleiding.

In de notitie over de propedeutische fase en de eerste kernfase van de opleiding is over betekenisvol leren aangegeven: “Authenticiteit en betekenisvolheid zijn daarbij uitgangspunten.” (Faseteam 1 Hogeschool de Kempel, 2008, p. 11). Over het actieve karakter geeft deze notitie aan: “Daarnaast is het leren en werken binnen een actieve leerwerk gemeenschap een uitgangspunt binnen De Kempel en de tutorbijeenkomsten.” (p. 28).

Soortgelijk is de tutorgroep ook voor de tweede en derde kernfase een leerwerk gemeenschap. Deze leerwerk gemeenschap heeft als doel “[...] onderling en onder begeleiding van de tutor het handelen, maar ook de kennis en vaardigheden kritisch tegen het licht te houden en zo door middel van reflectie de competenties verder door te ontwikkelen.” (Faseteam 2 Hogeschool de Kempel, 2008, p. 15).

In het strategisch beleidsplan van de opleiding begint de tekst onder de kop “Krachtige leeromgeving” met: “De Kempel spant zich in om een betekenisvolle leeromgeving te creëren [...]”. Even verder staat hierover: “Zowel qua faciliteiten als voor wat betreft de persoonlijke begeleiding biedt De Kempel een ondersteuning die de leeromgeving krachtiger maakt. Het tutorschap en de stage- en studiebegeleiding geven een extra dimensie aan deze leeromgeving.” (Hogeschool de Kempel, 2008, p.16).

Naar aanleiding van de resultaten uit het eerste onderzoek naar het functioneren van tutorgroepen heeft de Commissie Onderwijs en Ontwikkeling een beleidsnotitie opgesteld over het leren en werken in tutorgroepen (COO, 2008a). In die notitie zijn de uitgangspunten en doelstellingen van het leren en werken in tutorgroepen uitgewerkt en is een nadere concretisering gegeven van de rol van de tutor binnen de tutorgroep.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

De onderzoeksdoelstelling wordt afgeleid van de hiervoor beschreven probleemschets. Daarbij wordt de uitwerking van de doelstelling geplaatst in het licht van de uitgangspunten die de hogeschool heeft geformuleerd voor het werken in tutorgroepen. De Hogeschool geeft aan dat in haar visie op leren onderwijzen het betekenisvol leren centraal staat.

Gelet op deze visie en de gesignaleerde knelpunten is na overleg met de beleidsbepalende sleutelpersonen een met het eerdere onderzoek overeenkomende doelstelling geformuleerd.

Het onderzoek heeft als primair doel na te gaan of de aanstaande leraren en tutores (samen 'de actoren') de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten in de P- en K1 fase, als betekenisvol voor het leren onderwijzen ervaren.

De nadere uitwerking van deze doelstelling in onderzoeksvragen is in hoge mate bepalend voor de te kiezen onderzoeksopzet en -methode (Stokking, 1998; Swanborn, 1994; Verschuren, 1994; Verschuren & Doorewaard, 2005).

1.4 Onderzoeksvragen

De hierboven geformuleerde doelstelling leidt tot de volgende centrale onderzoeksvraag:

In welke mate herkennen de actoren kenmerkende elementen van betekenisvol leren bij het werken in tutorgroepen?

Om de centrale onderzoeksvraag voor de P- en K1 fase te operationaliseren zijn van deze centrale onderzoeksvraag voor het empirisch hoofdonderzoek direct drie deelvragen afgeleid:

1. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten naar oordeel van de aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
2. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten naar oordeel van de tutores herkenbaar in praktijk gebracht?*
3. *Verschillen aanstaande leraren en tutores in hun oordeel over de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

Op basis van de resultaten uit het eerdere onderzoek blijkt in de tweede fase van de lerarenopleiding een relatie aanwezig tussen het herkennen van de kenmerken en elementen van betekenisvol leren en de mate van opkomst. In tegenstelling tot de (toenmalige) situatie in de tweede fase is aanwezigheid tijdens de tutorgroepbijeenkomsten in de eerste fase verplicht. Met inachtneming daarvan is een vierde deelonderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

4. *Is, mede gelet op het verplichte opkomstkarakter in de eerste fase van de opleiding, een relatie aanwijsbaar tussen het herkennen van de kenmerken en elementen van betekenisvol leren en de mate van deelname (opkomst) aan de tutorgroepen?*

Omdat het aannemelijk lijkt dat het hechten van waarde aan de bijeenkomsten naast het herkennen van betekenisvolheid, tevens is te relateren aan (het afstemmen op) de eigen leerbehoeften van de aanstaande leraren. Van belang is dan aanwijzingen te vinden wat die leerbehoeften inhouden en of sprake is van afstemming. Dit leidt tot een vijfde deelvraag:

5. *Welke aanwijzingen zijn te verkrijgen over de leerbehoeften van de aanstaande leraren ten aanzien van de activiteiten die tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

1.5 Onderzoeksopzet

Probleemschets (ROTOR stap 1: retrospectie)

In de inleiding is, in het bijzonder in de probleemschets, ingegaan op de vraag wat er aan de hand is. Dit retrospectieve beeld is gecomplementeerd door na te gaan wat uit onderzoeksliteratuur al bekend is over de tutorgroep als leerwerkgemeenschap en over het functioneren van tutorgroepen voor het betekenisvol leren onderwijzen.

Om na te gaan wat al bekend is werd eerst een *literatuuronderzoek* uitgevoerd (ROTOR stap 2: *ontwerpen*). Het ontwerp of de vormgeving en vooral de kenmerken van betekenisvolle activiteiten die aan het leren en werken in tutorgroepen kunnen worden onderscheiden zijn daarbij centraal gesteld. Daarbij is waar mogelijk gebruik gemaakt van het eerdere onderzoek. Op enkele aspecten bleek actualisatie gewenst. De resultaten zijn beschreven in Hoofdstuk 2.

Vooronderzoek (ROTOR stap 3 en 4: toepassen en voor-onderzoek)

Verder is het in een onderzoek zoals dit nodig helder te krijgen wat de uitgangspunten en doelen zijn en wat de betekenis is van de kenmerken van betekenisvol leren (onderwijzen) volgens opvattingen van de hogeschool.

Het onderzoek naar het functioneren van tutorgroepen in de tweede fase van de lerarenopleiding omvatte tevens een voor-onderzoek waarin is nagegaan wat de visie, uitgangspunten en doelen zijn waar de opleiding van uit gaat bij het werken in tutorgroepen. Dit voor-onderzoek is ook in dit tweede onderzoek benut. Wel zijn de meest recente (beleids)documenten van de hogeschool en, steekproefsgewijs, opvattingen van enkele direct bij tutoring betrokken sleutelpersonen nagegaan.

Te verwachten is dat de opvattingen zeker van de sleutelpersonen, voor een belangrijk deel in lijn liggen met de uitgangspunten en doelstellingen uit genoemde documenten. In het derde hoofdstuk zijn de resultaten beschreven van het vooronderzoek. De hierboven genoemde onderzoeks(deel)vragen zijn uit de praktijk van de sleutelpersonen geformuleerd. Het overleg met de sleutelpersonen heeft mede geleid tot het aanpassen van enkele vragen uit de gebruikte digitale vragenlijst voor het empirisch hoofdonderzoek. Ook is een vraag toegevoegd. Een overzicht van de vragenlijst is gegeven in Bijlage B.

Empirisch hoofdonderzoek (ROTOR stap 3 en 4: toepassen en onderzoeken)

Uit het overleg met de sleutelpersonen blijkt dat het zinvol is het werken met tutorgroepen op te vatten als een onderwijsontwikkeling die niet af is en dat het zinvol en gewenst is de kwaliteit van een dergelijke ontwikkeling door onderzoek na te gaan. De resultaten van dergelijk ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Geldens & Popeijus, 2006) kunnen leiden tot eventuele bijstellingen en vormen evidenties voor de kwaliteit.

Ontwikkelingsbegeleidend onderzoek leent zich goed voor vormen van praktijk- of actieonderzoek waarbij de onderzoeker of onderzoekers zelf deel uitmaken van de onderzochte onderwijsontwikkeling. Maar evenzo is het bruikbaar voor praktijkgericht onderzoek zoals in dit onderzoeksrapport beschreven waarbij de onderzoeker zelf juist geen deel uit van de onderwijsontwikkeling die wordt onderzocht. De onderzoeker gaat met behulp van verdere uitwerking (operationalisering) van de vragen van de sleutelpersonen na hoe het werken in de tutorgroepen in de dagelijkse praktijk verloopt. Deze aanpak zorgt voor een adequate en herkenbare koppeling tussen praktijk en onderzoek. Tevens borgt deze aanpak de relevantie van het onderzoek voor de praktijk.

Het hier beschreven tweede empirisch hoofdonderzoek heeft dezelfde structuur als die is gebruikt bij het eerste onderzoek onder de aanstaande leraren en tutoeren uit de tweede en derde kernfase.

Om voor de gehele populatie geldige uitspraken te kunnen doen op basis van de verkregen onderzoeksresultaten is het nodig dat de onderzoekspopulatie representatief is voor die totale populatie. Aangezien in het onderzoek de facto de gehele populatie is betrokken is geen 'getrokken steekproef' nodig. De vraag naar representativiteit kan dan nog wel spelen ten aanzien van het aantal geretourneerde en bruikbare vragenlijsten. Wanneer dit aantal minder dan 50-60% van de (steekproef)populatieomvang zou bedragen, is nader onderzoek gewenst naar de verdeling van dat aantal over de respondenten in vergelijking met de verdeling over de populatie als geheel. Een dergelijk onderzoek is dan aan te bevelen om te borgen dat uitspraken op basis van de onderzoeksresultaten daadwerkelijk geldig zijn voor de betreffende onderzoekspopulatie als geheel. Bij de behandeling van de onderzoeksresultaten in § 4.2.1 wordt hier als eerste aandacht aan besteed.

De vijfde deelvraag heeft betrekking op de leerbehoeften van de aanstaande leraren ten aanzien van de activiteiten die tijdens tutorgroepen in de praktijk aan de orde komen. Het diepteonderzoek dat naar die vraag wordt uitgevoerd heeft een explorerend karakter. Eerder dan om te komen tot geldige uitspraken voor de totale populatie heeft het tot doel eerste aanwijzingen te krijgen over de leerbehoeften die leven bij de aanstaande leraren. Het werken met tutorgroepen startte indertijd in de tweede fase van de opleiding. Thans vangt het werken in tutorgroepen overeenkomstig de bedoelingen van de opleiding, direct al aan in de propedeutische fase. Daarom zijn voor deze eerste verkenning at random twee groepen getrokken uit deze fase. Door vervolgonderzoek is het mogelijk na te gaan of en zo ja hoe de leerbehoeften van de aanstaande leraren in de tijd veranderen. Antwoorden op die vraag kunnen van invloed zijn voor het bieden van een doorgaande lijn voor een betekenisvol aanbod tijdens het werken in de tutorgroepen.

De verantwoording van de onderzoeks aanpak voor het empirisch hoofdonderzoek is samen met de resultaten ervan, beschreven in het vierde hoofdstuk.

Conclusies en aanbevelingen (ROTOR stap 5: reflectie)

Samen met de beschrijving uit de probleemschets leveren de resultaten uit het vooronderzoek een referentiekader op waarmee het voor de betrokkenen mogelijk is de resultaten en conclusies uit het empirisch hoofdonderzoek te interpreteren en er voor de praktijk relevante consequenties uit te trekken. De samenvattende conclusies zijn beschreven in het vijfde hoofdstuk dat dit onderzoeksrapport afsluit.

Om het onderzoeksrapport compleet te maken zijn een opgave van de bestudeerde literatuur en enkele bijlagen met overzichtstabellen aan dit onderzoeksrapport toegevoegd.

2 KENMERKENDE EIGENSCHAPPEN TUTORING (ROTOR stap 2: ontwerpen)

*Wat is een tutor?*¹

- Een populaire docent die je meteen mag tutoyeren
- Een ouderejaars die je aan het handje neemt bij de studie
- Iemand die beslist over de toekenning van studietoelages

¹ Bron: <http://www.uvt.nl/univers/nieuws/0708/03/meetlat.html>

Het onderzoek gaat over tutoring in de eerste fase van een Nederlandse lerarenopleiding basisonderwijs. Zeker internationaal is eerder onderzoek gedaan naar het functioneren van tutorgroepen (door o.a. Hitchcock & Anderson, 1997) en de rol van de tutor daarbij (door o.a. Bullock & Wikeley, 2004).

Op de eigen onderzoeksresultaten van het eerdere onderzoek naar tutoring in de tweede fase van de opleiding na, ontbreekt voor zover kon worden nagegaan, nog altijd recent onderzoek dat op de Nederlandse onderwijspraktijk is gericht naar voor aanstaande leraren betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen.

Daarom is voor antwoorden op de vraag wat over tutoring al bekend is, nagenoeg volledig gebruik gemaakt van de beschrijving uit het eerdere onderzoek over de literatuur en de praktijkvoorbeelden die in de Nederlandse situatie zoveel mogelijk aansluiten op tutoring in de lerarenopleiding. Waar nodig is deze beschrijving aangevuld of geactualiseerd.

2.1 Doel, inhoud en vormgeving van tutoring

Kenmerken van betekenisvolle activiteiten (in tutorgroepen):

- gecontextualiseerd
- constructief
- doelgericht
- actief
- collaboratief
- waardevol.

Een globale verkenning van praktijkvoorbeelden van tutoring maakt duidelijk dat dit begrip en (daarmee) de begrippen tutor en tutorgroep, niet eenduidig worden gebruikt. Dit is vergelijkbaar met de begrippen mentor en mentoring (Geldens, 2007). Een begripsverkenning is dan nodig om gemeenschappelijke kenmerken vast te stellen.

Een eerste beeld geeft het Van Dale Groot Woordenboek (14^e editie). Volgens dit woordenboek is een tutor in de hedendaagse betekenis, een persoon die, daartoe aangesteld, studenten leiding geeft bij hun studie. Een dergelijke omschrijving geeft aan dat een persoon die optreedt als tutor een andere kernrol vervult dan een persoon die optreedt als leraar, onderwijzer of docent. In die rol staat het geven van onderwijs centraal.

Eenzelfde persoon overigens kan beide, of meerdere rollen vervullen. Geldens, Himbergen & Steinfors (2006) verruimen het begrip tutor dan ook tot lerarenopleiders die de aanstaande leraren begeleiden tijdens hun studie én stage.

Wat betreft de begeleiding tijdens de stage fungeert de eigen tutor dan als coach, waarbij Geldens (2007) aangeeft dat de hogeschooldocent-coach de aanstaande leraar zowel als de mentor van de basisschool begeleidt.

2.1.1 Tutoring in de praktijk

De hogeschool heeft tutoring enkele jaren terug als nieuwe ontwikkeling uitgewerkt. De invoering gebeurde gefaseerd in: eerst voor de groepen uit de tweede en derde kernfase (K2 en K3 groepen) en een jaar later voor de groepen uit de propedeutische en eerste kernfase (P en K1 groepen). De hogeschool wil de kwaliteit van deze schoolbrede ontwikkeling borgen op basis van de resultaten van empirisch en ontwikkelingsbegeleidend onderzoek.

In de studiegids van Hogeschool de Kempel is tutoring de laatste jaren als begeleidingsaspect benadrukt. De aanstaande leraar kan bij het verwerven van de competenties rekenen op een intensieve en interactieve begeleiding; zowel individueel als collectief. Voor dat laatste participeert de aanstaande leraar in een tutorgroep van 12 à 14 studenten, onder leiding van een hogeschooldocent-tutor. In de voortschrijdende ontwikkeling van de aanstaande leraar komt, vooral in de tweede fase van de opleiding (die de tweede en derde kernfase omvat) steeds sterker nadruk te liggen op leervragen die de aanstaande leraar vanuit de praktijk inbrengt.

Bij de studie Biomedische Wetenschappen van de Universiteit Utrecht krijgt iedere BMW-student al direct bij aanvang van de studie, naast een mentor voor sociale begeleiding, tevens een tutor voor de studiebegeleiding toegewezen. Deze tutor is voor een groepje van 10-15 studenten, een 'laagdrempelige en toegankelijke docent' die hen bij diverse aspecten van de studie begeleidt (Biomedische Wetenschappen, 2005-2006).

De rol van tutor wordt doorgaans vervuld door een persoon uit de eigen peergroep of door een (soms speciaal geschoolde) ouderejaars (Boogaard, Blok, Eck & Schoonenboom, 2004). Dit laatste is het geval bij het probleemgestuurd onderwijs (Moust, Van Berkel & Schmidt, 2005; Vermunt, 2000) zoals de Universiteit van Maastricht dit vormgeeft.

Maar ook op de basisschool komen we het begrip tutoring tegen zoals bij tutorlezen, waarbij ouderejaars als peer-tutor, maar soms ook ouders, jongere leerlingen bij het lezen ondersteunen (Van Keer, 2002).

De Universiteit van Tilburg kent het tutoraat. Tutoren zijn ouderejaarsstudenten die hun medestudenten in het eerste jaar actief helpen bij de studie (QANU, 2007). Aangegeven wordt dat de aanpak succesvol is en leidt tot een hoger studierendement.

Voor de Universiteit van Amsterdam heeft het tutoraatsysteem soortgelijk tot doel de kloof met het voorafgaande onderwijs te overbruggen en (daarmee) het studierendement van vooral eerstejaars te verhogen. In de eerste fase van de propedeuse ondersteunt een tutor de aankomende studenten door feedback op studiegedrag, -prestaties en -keuze, (door)verwijzing, selectie en het aanzetten tot reflectie op hun studie. De tutor is hier een docent die het eerste aanspreekpunt van de student is voor wat betreft de vakinhoudelijke aspecten van de studieloopbaan.

Bij de Faculteit Geesteswetenschappen wordt een dergelijk tutoraat voor de begeleiding van eerstejaarsstudenten door 47% van de docenten zinvol geacht, 9% vindt het tutoraat niet zinvol. De studenten blijken in het algemeen tevreden over de invulling van het tutoraat (FdG, 2006).

Uit de literatuurstudie blijkt in het algemeen een positief oordeel over het functioneren van tutorgroepen bij de verschillende instellingen naar voren te komen. Een krachtige aanbeveling is om -waar dat niet het geval is- de functie te koppelen aan aspecten van het onderwijsprogramma (VSNU, 2001). In het bijzonder het Maastrichtse tutorsysteem dat is gekoppeld aan probleemgestuurd onderwijs, krijgt een lovend oordeel (VSNU, 2001).

In dit laatste systeem staan problemen centraal waarbij de studenten in de tutorgroep samen op grond van systematische analyse komen tot de meest waarschijnlijke verklaringen of oplossingen. De ingebrachte problemen zijn kenmerkend voor het betreffende thema dat op dat moment in de praktijk centraal staat.

In belangrijke mate gaat het om het zoeken naar verklaringen of oplossingen voor problemen. Aan de manier van zoeken naar die oplossingen zijn doorgaans ook bepaalde specifieke onderzoeksvaardigheden gekoppeld.

Een dergelijke aanpak vooronderstelt bij de studenten kennis van de gehanteerde begrippen en een zekere notie van de relaties ertussen. Het te bereiken doel is inzicht in de elementaire processen die kenmerkend zijn voor het betreffende thema en het oefenen van vaardigheden om dit inzicht te verkrijgen.

De rol van de tutor -veelal een meer ervaren medestudent- is vooral erop gericht de studenten op het goede spoor te krijgen en te houden (procesbewaking en reflectie). De vakinhoudelijke overdrachtsrol is beperkt. Toch blijkt dat studenten vaak een beroep doen op deze vakinhoudelijke rol (Popeijus, 2006).

Voor student-tutores is het dan problematisch de balans te vinden tussen de begeleidende tutorrol en de meer op overdracht gerichte vakinhoudelijke expertrol voor zover zij daarin zelf al voldoende zijn geschoold (Popeijus, 2006). Aannemelijk is dat aan deze problematiek wordt tegemoetgekomen bij de keuze voor de (vak)docent als tutor.

Mede in dit licht blijkt met name in de Engelstalige literatuur een sterke nadruk aanwezig op kwalitatief hoogwaardige (qualified) tutoring (Holmes, 2003). Professionalisering voor tutores is dan een vanzelfsprekende consequentie.

In de omschrijvingen is de gemeenschappelijke nadruk te herkennen op ondersteuning en begeleiding van de studie door te werken in en met (relatief) kleine groepen. De doelstelling om tutoring in te voeren blijkt uiteen te lopen. Het overbruggen van de kloof met het voorbereidende en toeleverende onderwijs wordt als argument genoemd, met als achterliggend doel het verhogen van het studierendement. Waar een ouderejaars de rol van tutor vervult, worden (ook) laagdrempeligheid of groepsverkleining als argumenten aangevoerd.

Tutoring en samenwerkend leren blijken in de praktijk dicht bij elkaar te liggen. Volgens Boogaard et al. (2004) zijn (peer)tutoring en samenwerkend leren als didactische werkvormen waarmee specifieke doelen worden beoogd, in het Nederlandse onderwijs nog relatief nieuw. Deze auteurs zien een belangrijk verschil tussen tutoring en samenwerkend leren. Samenwerkend leren gebeurt in kleine groepen, terwijl tutoring -in beginsel- één-op-één situaties omvat. Naar onze mening is, zoals genoemde auteurs ook aangeven, meer essentieel dat tutoring expliciet en primair is gericht op het ondersteunen en helpen van tutee's door een tutor bij het leren verwerven van bepaalde (studie)vaardigheden. In dit licht kenmerkt tutoring zich (tevens) door ongelijkheid in rollen (Ross, 1994).

Uit het merendeel van de bovenbeschreven praktijkvoorbeelden blijkt tutoring doorgaans doelgericht ingevuld als een vorm van laagdrempelige begeleiding van studenten tijdens hun studieproces. In de vormgeving is steeds gekozen voor kleine groepen waarin actief samen leren (leren) centraal staat. Dat samen of samenwerkend leren is meestal gesitueerd in een bepaalde vakinhoudelijke context.

2.1.2 De tutorgroep als leerwerkgemeenschap

Voor een lerarenopleiding is het studieproces binnen die vakinhoudelijke context sterk beroepsgericht. Kern is het leren van en over het werk en het werken (vgl. Popeijus, 2006).

Vanuit die invalshoek verstaan we hier onder tutoring het geheel van werkzaamheden dat is gericht op de begeleiding van individuele of een, doorgaans beperkte, groep toekomstige beroepsbeoefenaars bij hun leren van en over het onderwijs en het onderwijzen. De tutor is degene die leiding en begeleiding geeft aan de tutorgroep. Een tutorgroep is een gemeenschap van lerenden die vanuit verschillende doelstellingen op verschillende manieren kan zijn vormgegeven en ingevuld.

Op de lerarenopleiding staat bij het werken in tutorgroepen samen leren van en over het onderwijs en het onderwijzen centraal. Daarom beschouwen we de tutorgroep als een op het leren onderwijzen gerichte leerwerkgemeenschap (Popeijus & Geldens, 2007b).

In verschillende (beleids)documenten van Hogeschool de Kempel zijn kenmerkende eigenschappen van het werken in tutorgroepen ook in die zin beschreven¹ (zie: COO, 2008a, 2008b; Faseteam 1 Hogeschool de Kempel, 2008; Faseteam 2 Hogeschool de Kempel, 2008; Hogeschool de Kempel, 2008).

Aan het leren en werken in een tutorgroep als leerwerkgemeenschap zijn diverse varianten te onderscheiden. Voor iedere variant worden andere termen gebruikt zoals *community of learners* (Brown & Campione, 1994), *community of inquiry* (Wells, 1999, 2002), *community of practice* (Bood & Coenders, 2003; Wenger, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). In de Nederlandse onderwijssituatie zijn termen als *leergemeenschap* (Verbiest, 2004), of *leerwerkgemeenschap* gebruikelijk (Popeijus & Geldens, 2007a; Popeijus, 2006; Popeijus & Geldens, 2007b; Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2007; vgl. Spencer, 2001).

Een leerwerkgemeenschap situeren we als een leer- en werkgemeenschap van samenwerkende mensen, binnen een door Geldens (2007; 2003) beschreven werkplekleeromgeving. Hier in casu, is dit een speciaal op het beroep van leraar primair onderwijs gerichte werk- en leeromgeving, waarbinnen aanstaande leraren de voor het beroep vereiste bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen werken en leren; tussen praktijk en theorie. De mensen binnen de werkplekleeromgeving zijn als sociale groep betrokken op elkaar en meer specifiek op elkaars leren en leren onderwijzen.

Vanuit individueel oogpunt is ieder primair zelf-verantwoordelijk voor het eigen leren. Maar als sociale groep zijn de deelnemers tegelijkertijd mede-verantwoordelijk voor elkaar en voor elkaars leren en leren onderwijzen. Het leren (onderwijzen) in de leerwerkgemeenschap heeft voor de aanstaande leraren dus een zowel persoonlijke als een voor de groep als geheel gemeenschappelijk gedeelde betekenis. Wanneer de aanstaande leraren deze betekenis in de praktijk ervaren verkrijgt het leren en werken in tutorgroepen daarmee een persoonlijke zowel als gemeenschappelijke waarde.

¹ Voor de eerste fase van de deeltijdopleiding is tutoring pas na het studiejaar 2007-2008 geïmplementeerd. Tot dan was nog sprake van studiebegeleiding in plaats van tutoring.

We omschrijven een *leerwerksgemeenschap* en dus ook de *tutorgroep*, daarmee verder als:

een groep mensen die vanuit een gemeenschappelijke ambitie samen willen leren over en van het onderwijs en het onderwijzen in authentieke en professionele onderwijssettings.

Essentieel voor een leerwerksgemeenschap is dat allen willen leren van en over het werk. (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008a).

Bij het leren binnen een leerwerksgemeenschap gaan we, naast de directe verantwoordelijkheid voor het eigen leren, ook uit van een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaars leren. Een leerwerksgemeenschap bezit daarmee kenmerken van een ‘lerende organisatie’.

Voor de aanstaande leraar staat de doelstelling centraal te leren van het onderwijs en van het onderwijzen om uiteindelijk te voldoen aan de startbekwaamheidseisen. Deze doelgerichtheid op de startbekwaamheidseisen vormt een belangrijk element waar de aanstaande leraren zowel hun persoonlijke als gemeenschappelijke waarde aan kunnen ontleen voor het leren (onderwijzen) in de tutorgroep. Hier ligt tevens een argument voor een betekenisvolle koppeling tussen theorie en praktijk. De aanstaande leraar leert de praktijk van het onderwijzen door, met een onderzoekende houding, zelf te onderwijzen. Deze praktijkervaringen kunnen worden verdiept en geborgd door daarop samen met anderen te reflecteren en ze te relateren aan eerder verworven kennis en ervaringen.

Op die wijze construeren de aanstaande leraren hun kennis, vaardigheden en houdingen in een wisselwerking tussen directe praktijkervaringen en reflecties daarop vanuit theoretische inzichten over die of soortgelijke ervaringen.

Leren onderwijzen omvat leerprocessen binnen professionele (opleidings)contexten. In de onderzoeksliteratuur zijn verschillende omschrijvingen gegeven van wat onder leren is te verstaan (Geldens, 2007). Onder leren (door de aanstaande leraar) verstaan we hier vormen van onderzoeken en verwerken van informatie over kennis, vaardigheden of houdingen die leiden tot nieuwe of tot aanvulling of aanpassing van reeds aanwezige kennis, vaardigheden of houdingen.

Uit deze omschrijving volgt dat aan het begrip leren vanuit het perspectief van de lerende aanstaande leraar, drie samenhangende componenten zijn te onderscheiden (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008a).

De eerste component heeft te maken met leren als activiteit. Leren als activiteit verwijst naar leerprocessen waarbij de nadruk ligt op de *actieve, constructieve (onderzoekende) leerhouding van de lerende*.

De tweede is betrokken op het (persoonlijke) doel of de opbrengst van het leren. Immers, aan leren is altijd een zeker persoonlijk resultaat of opbrengst voor de lerende verbonden. Leren leidt tot cumulatieve veranderingen of effecten bij de lerende. Leren is betrokken op het individu zelf. Niemand kan voor een ander leren en het leren leidt tot een persoonlijke opbrengst. *Leren heeft in die zin persoonlijke waarde*.

De derde component hangt samen met beide voorgaande en is betrokken op de sociale omgeving waarin het leren plaatsvindt. Hoewel niemand voor een ander kan leren is om te kunnen leren en in het bijzonder om (voor een beroep) te kunnen leren in een professionele situatie altijd een (sociale) context nodig (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008b). Leren in de optiek van de lerarenopleiding is mede daarom ‘samen leren’.

Betekenisvol leren onderwijzen in tutorgroepen in de zin van leerwerk gemeenschappen omvat daarom *doelgericht samen leren en werken aan de uiteindelijke opbrengst*.

Soms is die opbrengst zowel individueel als gemeenschappelijk. Echter ook de weg om tot dat doel te komen kan een individuele of een gemeenschappelijke weg of een combinatie daarvan inhouden.

Voor het leren onderwijzen is de uiteindelijke opbrengst altijd gerelateerd aan het behalen van de (start)bekwaamheden voor een beginnend leraar basisonderwijs (Geldens, 2007).

De specifiek op dat doel gerichte vormen van leren en leren onderwijzen beschouwen we als kern van betekenisvol onderzoekend leren en werken in tutorgroepen. Binnen de tutorgroepen is dan sprake van samen onderzoeken en samen leren van elementen van competenties in de zin van bekwaamheden, die voor een bepaalde werk- of beroepssituatie noodzakelijk zijn.

Het begrip 'bekwaamheid' is te duiden als de uitwerking van bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen die voor het uitoefenen van een beroep of taak nodig zijn (Mulder, Weigel & Collins, 2006; Mulder, Wesselink, Biemans, Nieuwenhuis et al., 2003; Stoof, Martens & Merriënboer, 2000). Het geheel van die uitwerking vormt een competentie zoals kunnen samenwerken met collega's of kunnen samenwerken met de omgeving. De vraag is dan steeds welke bekwaamheden nodig zijn om die competentie te kunnen uitoefenen.

Vanuit de competenties en bekwaamheden die de aanstaande beroepsbeoefenaren in de praktijk hebben geoefend bestaat een belangrijke doelstelling voor het werken met tutorgroepen uit een gemeenschappelijke reflectie vanuit theoretische inzichten op opgedane praktijkervaringen binnen een groep tutee (zoals aanstaande leraren, artsen of laboranten).

2.1.3 De rol van de tutor binnen de tutorgroep

Bij de begeleiding van of in een leerwerk gemeenschap zoals een tutorgroep, heeft de docent of tutor een andere rol dan bij het geven van klassikale instructie. Een belangrijk kenmerk van het ontwikkelingsgerichte onderwijs is dat de tutor zelf deel uit maakt van de leerwerk gemeenschap; dat de tutor dezelfde ambities heeft als de deelnemers. Tutoren vervullen de rol van (meer ervaren en meer wetende) partner.

Binnen het huidige opleidingsonderwijs speelt de ontwikkeling van sturing naar zelfsturing van het individuele leerproces een grote rol (Geldens, 2007). Zo wordt op de hogeschool van aanstaande leraren in de tweede fase (K2 en K3) bijvoorbeeld verwacht dat ze een persoonlijk ontwikkelingsplan schrijven. Het (leren) maken van persoonlijke ontwikkelings- of leerplanningen is voor (aanstaande) leraren doorgaans een lastige klus die vraagt om persoonlijke ondersteuning door een tutor. Zowel een persoonlijk (één op één) gesprek of overleg in kleine groepen onder begeleiding van een tutor kan aan dergelijke leerprocessen bijdragen.

Uit praktijkgericht onderzoek van Bullock en Wikely (2004) blijkt namelijk dat tutoring in de vorm van een één op één gesprek of in de vorm van een gesprek in kleine groepen, voor dat doel succesvol kan zijn. Wel moet aan de voorwaarden zijn voldaan dat zowel de tutee als de tutor het gesprek als betekenisvol waarden en het gevoel hebben dat ze een betere relatie ontwikkelen en van elkaar leren.

Op grond van onderzoeksresultaten van Bullock en Wikely is te concluderen dat er bij het werken in tutorgroepen een potentieel voordeel is voor:

- de aanstaande leraar: door de eigen sterke en zwakke eigenschappen te verduidelijken en door toekomstplannen te maken;
- de tutor: door verbeterde kennis over en begrip voor de aanstaande leraar;
- de onderwijsinstelling: door succes te herkennen en problemen te voorkomen.

Uit interviews die genoemde onderzoekers afnamen bleek verder dat zowel lerenden als leraren de karaktereigenschappen van een goede tutor identificeerden als:

- inlevingsvermogen in de belevingswereld van lerenden;
- begrip voor de behoeften en omstandigheden van de lerende;
- eerlijkheid en besluitvaardigheid.

De tutor dient volgens Bullock en Wikely (2004) te zorgen voor taken die lerenden helpen de kennis die ze meebrengen te transformeren en deze toe te passen op nieuwe problemen en condities die zich bij de taak voordoen. Wanneer een taak binnen een leerwerkgemeenschap te gemakkelijk is, ontstaat de kans op verveling. Er is dan niets om over te praten en de conversatie is oppervlakkig. Wanneer een taak te moeilijk is, raken de lerenden gedemotiveerd en worden ze teruggeworpen op de autoriteit van de leraar of tutor.

Effectieve taken binnen een leerwerkgemeenschap leiden tot samenwerking en voor een hogere motivatie bij de uitvoering van de taak. De tutor heeft dan de belangrijke taak te zoeken naar taken of opdrachten die zijn gerelateerd aan de zone van naaste ontwikkeling van de lerenden.

De tutor heeft evenzo tot taak de lerenden de gemeenschappelijke waarde te leren ervaren van het samen onderzoekend leren onderwijzen in een tutorgroep. Immers wat een individu weet en kan is beperkt tot dat individu, maar in een heterogene groep waarbinnen verschillen in ervaring, kennis, talent en mogelijkheden zijn, is de kennis veel uitgebreider.

Hierdoor kan een individu meer van een taak leren als een lid van een groep, dan wanneer hij de taak alleen zou uitvoeren. De tutor bezit hier een belangrijke mediërende rol.

Om de lerenden in staat te stellen te leren van en aan elkaar en om samen te leren van en over het werk, omvat die tutorrol twee cruciale taken. De eerste is ervoor te zorgen dat de leden van de groep positief de krachtige kenmerken van heterogeniteit van een groep leren herkennen. De tweede is ze te leren daar ook gebruik van te maken.

2.2 Betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen

Werken in tutorgroepen is op grond van de praktijkvoorbeelden en de literatuur betekenisvol wanneer sprake is van:

- gecontextualiseerde, constructieve, doelgerichte, actieve en collaboratieve activiteiten, die een
- persoonlijke én een gemeenschappelijke waarde bezitten.

Voor de praktijk blijken de in voorgaande paragrafen verkregen kenmerken aanwijsbaar van belang voor betekenisvol leren en leren onderwijzen in tutorgroepen. De vraag is dan wel uit welke elementen dergelijke voor betekenisvol leren onderwijzen in tutorgroepen kenmerkende concepten bestaan. Op basis van een survey van relevante onderzoeksliteratuur verwachten we die vraag te kunnen beantwoorden.

Gelet op de uitgangspunten van de hogeschool is het echter van belang eerst in te gaan op de essentiële rol die het concept ‘activiteit’ speelt binnen ontwikkelingsgerichte onderwijsbenaderingen gerelateerd aan betekenisvol leren (onderwijzen).

De theorievorming van ontwikkelingsgericht onderwijs vindt in belangrijke mate haar oorsprong in het werk van de Russische psycholoog Lev Vygotskij (1896–1934). Vygotskij stelde dat voornamelijk de volwassenen en de cultuur verantwoordelijk zijn voor de aard en het tempo van de ontwikkeling van lerenden. In de opvattingen van Vygotskij dragen welgekozen activiteiten in bepaalde periodes het meest bij aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van (jonge) lerenden. Deze opvatting werd door El’konin (1971) en later van Oers (1987) verder uitgewerkt door middel van het begrip ‘leidende activiteit’.

Een leidende activiteit is een activiteit waaraan een lerende in een bepaalde periode op een zinvolle manier deelneemt. Daarbij zijn activiteiten te onderscheiden die gericht zijn op (a) doelen en motieven en op (b) het ontwikkelen van een binnen de betreffende context sociaal gegroeide manier van handelen. Deze dominante activiteiten wisselen elkaar af. In zijn proefschrift (1987) geeft Van Oers aan dat in de psychologische literatuur aan de term ‘activiteit’ ook twee wezenlijk andere opvattingen zijn te onderscheiden: een kwantitatieve en een kwalitatieve.

Activiteiten in kwantitatieve zin hebben betrekking op de mate waarin iets of iemand op een bepaald moment actief is. In die zin vormt ‘activiteit’ tevens een indicatie voor intensiteit. Activiteiten in kwalitatieve zin hebben betrekking op de inhoud en aard van de bezigheden van een persoon in een bepaalde situatie.

Voor Vygotskij lag het ontwikkelingspotentieel in hoge mate in de capaciteiten van de sociale omgeving. Specifieke activiteiten die in de loop van een cultuurhistorische ontwikkeling tot stand zijn gebracht, worden door opvoeding en onderwijs overgedragen en zijn door waarden en normen gekleurd. Dit uitgangspunt is kenmerkend voor wat genoemd wordt de cultuurhistorische school. Het uitgangspunt impliceert dat het essentieel is om de minder ervaren leden van een gemeenschap te betrekken bij betekenisvolle activiteiten van hun meer ervaren leden. Op die wijze kan worden ingespeeld op de zone van naaste ontwikkeling, die we hier opvatten als een resultante van de interactie tussen aanstaande leraar of leraren onderling en met hun tutor (vgl. Wertsch, 1985).

De tutorgroep als leerwerkgemeenschap fungeert in die zin als zone van naaste ontwikkeling die uitdaagt, stimuleert, waarin vragen worden gesteld en waarin de deelnemers worden ondersteund om zelf wegen te zoeken om die vragen te beantwoorden. Dit betekent dat in de zone van naaste ontwikkeling nieuwe betekenisvolle handelingen worden geleerd. Die handelingen ontleen hun betekenis vooral aan hun functionaliteit voor het onderwijs en het leren onderwijzen door de aanstaande leraar. De betekenisvolle activiteiten refereren daarbij aan echte (praktische, motorische) activiteiten waarbij sterke connecties worden gelegd met de tot dusver ontwikkelde systemen van bewustzijn. De betekenisvolle leidende activiteiten brengen de lerende tot nieuwe niveaus van ontwikkeling (del Rio & Alvarez, 2002).

Samengevat kenmerken deze activiteiten zich als ‘actief’, ‘collaboratief’, ‘constructief’, ‘doelgericht’, ‘gecontextualiseerd’ en ‘waardevol’. In de komende paragrafen werken we deze kenmerken nader uit.

2.2.1 Actief

Bij het leren onderwijzen gaat de aandacht ruimschoots verder dan alleen naar de cognitieve ontwikkeling van de aanstaande leraar. Het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen

neemt een belangrijke plaats in bij het beroep van leraar basisonderwijs. Dat impliceert tevens dat alle ondernomen of te ondernemen activiteiten in de tutorgroep - praktisch en theoretisch - betrekking hebben op de aanstaande leraar als 'gehele' persoon.

In de huidige constructivistische leertheorieën wordt onder actief leren verstaan: het actief en zelfstandig kennis construeren. Niet langer staat de instructie door leraren centraal, zoals in het overdrachtsmodel het geval is, maar de leeractiviteiten van de actieve en zelfstandige leerder (Lang, Olson, Hansen & Bänder, 1999; Shuell, 1996). Tegelijkertijd wordt nadruk gelegd op metacognitieve kenmerken als sturing van het eigen leerproces en zelfregulatie (Pellegrino, 2004).

Vanuit de Vygotskijaanse onderwijsbenadering is afkomstig dat aanstaande leraren leren in sociale relaties, in interactie, door actief deel te nemen met meer ervaren anderen in activiteiten die op een bepaalde manier in hun sociaal-culturele en in hun onderwijs(kundige) context zijn gestructureerd. Het is in de interactie met die (werkplek)omgeving waardoor verschijnselen betekenis voor de aanstaande leraren krijgen (Oers, 1987).

De aanstaande leraren moeten zich ook zelf inspannen om leerresultaten te verkrijgen: leren kan alleen plaatsvinden op grond van bezigheden van de lerende zelf.

Zelfs wanneer kennis, vaardigheden en houdingen in kant en klare vorm worden aangeboden moet de lerende zelf actief bezig zijn om de aangeboden informatie in zich op te nemen (Oers, 1987). Ook Wardekker (1997) benadrukt dat lerenden leren betekenis te geven aan de dingen om hen heen door meedoen, participatie in activiteiten waarin ook leraren meedoen, meespelen, meeonderzoeken.

Voor de lerarenopleiding in het algemeen en voor het werken in tutorgroepen meer specifiek omvat deze actieve participatie daarmee drie dimensies:

- De eerste dimensie omvat het bieden van ruimte aan de aanstaande leraren om zelf betekenis te kunnen geven. Dat wil zeggen: ruimte bieden voor eigen vragen. Dat betekent ook dat aanstaande leraren leren zich te oriënteren op sociaal-culturele en onderwijskundige (ontwikkelings)aspecten van de werkplek(ler)omgeving en ze helpen daarover adequate vragen te construeren. De systematische en reflectieve stappen uit de ROTOR-cyclus (Geldens & Popeijus, 2008) kunnen daarbij als denk- en ontwikkelingsmodel ondersteuning bieden.
- De tweede dimensie omvat het uitdagen van de aanstaande leraren om zowel deel te nemen als bij te dragen aan activiteiten die relevant zijn voor het leren onderwijzen binnen de tutorgroep als leerwerk(ler)gemeenschap en ruimer binnen de werkplek(ler)omgeving. Dat betekent ook zelf mede-aanstaande leraren uitdagen om deel te nemen aan de groepsactiviteiten. Een eigen bijdrage leveren betekent ook leren om (concreet) doel en resultaatgericht te werken: te produceren en te presenteren.
- De derde dimensie omvat het helpen en ondersteunen van de aanstaande leraren in het zoeken van wegen in de sociale relaties die aanwezig zijn in een leerwerk(ler)gemeenschap en in een werkplek(ler)omgeving en oog te krijgen voor die relaties zelf. Dit kan alleen wanneer de aanstaande leraar leert participeren en leert samenwerken met anderen (Haan, 2005). De derde dimensie impliceert bovendien een leren medeverantwoordelijk te zijn voor de anderen in de groep (Popeijus & Geldens, 2007b).

Gezien deze uitgangspunten impliceert verantwoordelijk zijn tevens verantwoordelijkheid dragen en nemen voor dat wat voortvloeit uit het handelen. Dat wil ook zeggen dat de aanstaande leraar evenzo leert aanspreekbaar te zijn voor het bereiken van eigen en gemeenschappelijk voorgenomen (afgesproken) doelopbrengsten en de kwaliteit daarvan.

Bij de activiteiten die binnen de tutorgroep als leerwerkgemeenschap zijn gericht op het leren onderwijzen is dan sprake van samenwerkend leren ofwel van collaboratief leren (Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000).

2.2.2 Collaboratief

Zoals eerder in dit hoofdstuk werd aangegeven levert samenwerking met en ondersteuning van en door anderen een essentiële bijdrage aan de kwaliteit van het leerproces op individueel als op groepsniveau.

In de theorie van Vygotskij is niet het individu dat zich een weg baant door verschijnselen die zich aan hem of haar voordoen uitgangspunt, maar de interacties tussen individuen onderling en hun omgeving. Ervaring, houdingen en kennis zijn als entiteiten gebaseerd op gesymboliseerde en gesocialiseerde activiteiten (Haan, 2005).

Door deelname aan de gezamenlijke activiteiten in de tutorgroep komen aanstaande leraren in aanraking met kennis, nemen deze kennis over en voegen daar hun eigen waarden, kennis en vaardigheden aan toe. Door samenwerking komen ze tot creatieve oplossingen van problemen. Door deze oplossingen ontwikkelen ze nieuwe kennis en vaardigheden, die ze weer kunnen meenemen naar nieuwe situaties. In dit verband noemen Del Rio & Alvarez (2002) 'co-participatie van belangrijke anderen' zoals een nauwe vriend(engroep), een typisch kenmerk van betekenisvol leren is.

Dit afhankelijke karakter van activiteiten creëert structuren voor gedistribueerde betekenis en emotionele verbindingen. De ene aanstaande leraar is dan de noodzakelijke mediator voor de activiteit van een ander en vice versa. Ook de tutor speelt een dergelijke rol. De instrumentale mediator binnen de betekenisvolle activiteit maakt de activiteit expliciet, bewust en zichtbaar. En dit maakt het voor de beginnende mogelijk de activiteit voor zichzelf geschikt en waardevol te maken door middel van geassisteerde participatie.

Bij het leren en werken in de leerwerkgemeenschap gaat om professioneel samen werken en samen leren van en over het onderwijs en het onderwijzen in authentieke onderwijscontexten. Om die reden geven wij daarmee tevens de voorkeur aan het concept 'collaboratief leren en werken' boven het concept 'coöperatief leren en werken' (zie ook (Gable, Mostert & Tonelson, 2004; Hess Rice, 2002; Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000).

2.2.3 Constructief

Zoals uit voorgaande volgt omvat leren behalve een individueel, tevens een sociaal en constructief proces. Uitgaande van constructivistische leertheorieën leren mensen niet door informatie zomaar waar te nemen en in hun hoofd op te slaan. Mensen bouwen actief kennis op (ze construeren deze) door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben, vanuit eerdere ervaringen, en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen.

Leraren die de (competentie)ontwikkeling van hun leerlingen begeleiden en ondersteunen, willen zonder uitzondering dat de leerlingen het geleerde ook kunnen toepassen buiten de directe leersituatie. Evenzo geldt dit voor de tutores die de aanstaande leraren begeleiden en ondersteunen bij het leren onderwijzen. Om dit te bewerkstelligen is het van belang dat de leerinhoud geïntegreerd wordt in het kennisbestand van de lerenden. Die gerichtheid laat zich omschrijven als 'productief' of ook 'betekenisvol' leren. Van betekenisvol leren in deze zin is sprake als de lerenden de leerinhouden begrijpen, begrippen kunnen toepassen, verbanden kunnen leggen, zelf voorbeelden geven. Noodzakelijke voorwaarde is het leggen van verbindingen tussen hetgeen geleerd moet worden en de al aanwezige voorkennis zodat nieuwe en betekenisvolle kennis kan worden geconstrueerd (ten Dam, 1999).

Een geconstrueerde, betekenisvolle activiteit is hier omschreven als een doelgerichte activiteit die sterke connecties legt met de systemen van het tot op heden ontwikkelde bewustzijn en deze naar nieuwe ontwikkelingsniveaus brengt (vgl. del Rio & Alvarez, 2002). Een belangrijke aanvulling die we bij Vygotskij aantreffen is dat een (constructieve) activiteit alleen dan leidend en betekenisvol is als deze ontwikkeling tot stand brengt.

Wells (1999) heeft in dit verband een model ontwikkeld voor wat we willen noemen ‘constructieve’ betekenisverlening. Dit model is bekend als de spiraal van het weten (spiral of knowing). De elementen uit deze spiraal vormen kernbegrippen in onze benadering van onderzoekend leren onderwijzen (Popeijus & Geldens, 2007b). In de spiraal van het weten vormt het verkrijgen van begrip het uiteindelijk argument of doel om te leren. Willen begrijpen leidt ook tot toekomstige acties. Alle leren begint vanuit persoonlijke ervaring en kennis die de lerende reeds begrijpt.

Aan die reeds begrepen kennis kan doelbewust aangeboden of incidenteel verkregen informatie worden toegevoegd. Die nieuwe informatie leidt niet zonder meer tot nieuw of verbeterd begrip. Daartoe moet de lerende de informatie relateren en integreren met de eerder begrepen informatie.

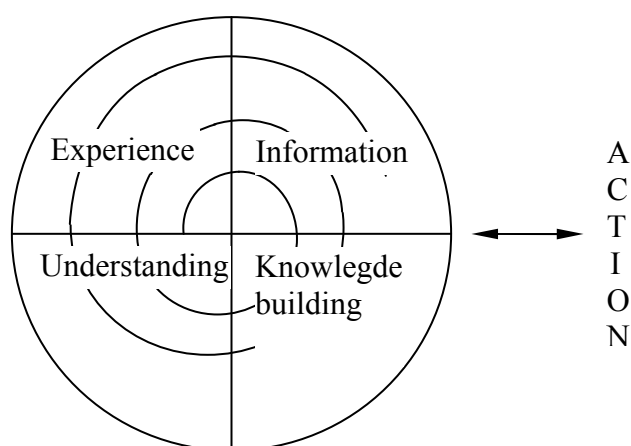
Dit proces vatten we in het onderzoekend leerproces op als een vorm van omzetting van informatie tot kennis. Er is dan sprake van kennisopbouw. De omzetting van informatie naar kennis en daarmee tot begrip, kan ontstaan door ‘innerlijke spraak’ (Wells, 1999), maar vaker door de dialoog met anderen uit de leerwerksgemeenschap.

De elementen die Wells (1999) voor dit leerproces beschrijft zijn samengevat in de concepten van zijn ‘spiraal van het weten’: ervaring, informatie, kennisopbouw en begrip. Vanwege het belang van deze begrippen voor betekenisvol leren onderwijzen in tutorgroepen zijn deze concepten hieronder in essentie toegelicht:

- Ervaring:
Ervaring doet de aanstaande leraar op door deelname aan verschillende soorten leerwerksgemeenschappen. Deze leerwerksgemeenschappen zijn contextgebonden gesitueerd in speciaal op het opleiden voor het onderwijsberoep ingerichte werkkleeromgevingen (Geldens, 2007). Deelname aan de primair culturele activiteiten en sociale interacties in die leerwerksgemeenschappen vormt de fundamentele bron voor de representatie van en betekenisgeving aan opgedane (onderwijs)ervaringen.
- Informatie:
Voor betekenisgeving aan ervaringen is informatie nodig. Deze informatie is steeds als het ware ‘tweedehands’. Ze bestaat uit de interpretaties van ervaringen en betekenissen van anderen al dan niet vastgelegd in ‘theorie’ over onderwijs en onderwijzen (Popeijus, Geldens, Coenders, Lemmen et al., 2007). Of de informatie ook daadwerkelijk bijdraagt aan betekenisverlening en dan wordt onthouden is mede afhankelijk van de mate waarin de informatie kan worden samengevoegd met eerdere kennis en ervaringen en zo integreert in het subjectief concept (Vreugdenhil, 1993), ofwel het waardengeladen en standpuntgebonden beeld dat de aanstaande leraar heeft over het onderwijs en het onderwijzen.
- Kennisopbouw:
Het derde concept betreft de kennisopbouw die ontstaat door actieve en integratieve betekenisverlening aan verkregen informatie. In de tutorgroep is de aanstaande leraar vooral samen met anderen bezig met betekenisverlening en het verrijken van zowel het individuele als het collectieve begrip mede op basis van gezamenlijk ondernomen onderzoeksmatige en reflectieve activiteiten.

- Begrip:
Het laatste concept begrip is te gesitueerd in een relatie tussen de concepten ervaring en kennisopbouw. Begrip verschilt van kennisopbouw doordat begrijpen meer persoonlijk en direct is. ‘Eerstehands’ ervaring levert de essentiële basis voor begrip. Door gezamenlijke ervaring en kennis wordt begrip uitgebreid en geherinterpreteerd. Daarbij worden tevens representatieve werkwijzen en informatieve bronnen uit de bredere (onderwijs)context gebruikt.

In Figuur 2.1 is de spiraal van het weten gegeven die de basis vormt voor bovenstaande uitwerking.



Figuur 2.1. In ‘the spiral of knowing’ (Wells, 1999, 2002) ontstaat kennis vanuit persoonlijke ervaring die, versterkt met en door informatie, wordt getransformeerd door middel van kennisopbouw in begrip. Daarbij wordt begrip uitgelegd als kennis die voortkomt uit acties met persoonlijke en gemeenschappelijke betekenis.

De twee assen die in het model van Wells (1999) zichtbaar zijn, geven twee dimensies weer. De horizontale as staat voor de nabijheid van gemeenschappelijk tot individueel, de verticale as geeft de mate van integratie weer.

Vanuit op dergelijke wijze in een voortdurende en op ontwikkeling gerichte cyclus van denken-proberen-leren-doen (ROTOR-cyclus, Geldens & Popeijus, 2008) ontstaan begrip en opgebouwde kennis kan de aanstaande leraar toekomstige ervaringen interpreteren. Kerngedachte hierbij is dat een basis voor leren ligt in planmatig en doelgericht onderzoekend proberen.

2.2.4 Doelgericht

Doelgerichtheid bij leren van en leren over het onderwijs is een krachtig kenmerk voor het leren onderwijzen in de professionele context van de werkplekleromgeving (Geldens, 2007). Vanuit een andere invalshoek wordt deze onderzoeksconclusie bevestigd door Del Rio & Alvarez (2002) die concluderen dat ‘meaningful activities serve purpose and are directed to some goal’. Zij concluderen bovendien dat in betekenisvolle praktische activiteiten het object en het doel van de activiteit noodzakelijk aanwezig dienen te zijn. Mede op grond van dit soort onderzoeksconclusies beschrijven Popeijus en Geldens (2007b) (doelbewust) leren (onderwijzen) als een actief, doelbewust en resultaatgebonden ontwikkelingsproces.

In dit licht is te verstaan dat het vanuit een ontwikkelingsgericht onderwijsconcept (van Oers, 2006) fundamenteel is voor het leren onderwijzen om (te leren) deel te nemen aan leerwerkgemeenschappen zoals tutorgroepen. In een dergelijke leerwerkgemeenschap nemen aanstaande leraren deel aan betekenisvolle beroepsgerichte activiteiten in voortdurende doelgerichte interactie met elkaar en met in onderwijs en onderwijzen ervaren én in theoretische inzichten daarover vakbekwame, tutores.

Dat betekenisvol leren en leren onderwijzen in de tutorgroep een actief, doelbewust en resultaatgebonden ontwikkelingsproces omvat heeft een dubbele consequentie voor de aanpak binnen de tutorgroep.

1. Op de eerste plaats is het om te kunnen spreken van betekenisvolle activiteiten, dan noodzakelijk dat de tutor tevoren kennis heeft van de (onderwijskundige) doelen die de opleiding nastreeft met het werken in tutorgroepen.
2. Op de tweede plaats is het noodzakelijk dat de tutor voorafgaand aan een (elke) tutorgroepbijeenkomst voor en met de aanstaande leraren duidelijkheid schept over de doelstellingen voor de in die bijeenkomst te ondernemen activiteiten.

Bovendien blijkt sprake van een zeker neveneffect. Wanneer het leren gericht is op één of meerdere voor hen persoonlijk waardevolle en duidelijke doelstellingen, zal namelijk tevens de motivatie van de aanstaande leraren verhogen. Kennis krijgt immers betekenis wanneer deze ten minste van persoonlijke waarde is en de aanstaande leraar er in de praktijk van het onderwijs of het onderwijzen mee uit de voeten kan. De onderzoeksresultaten waaruit naar voren komt dat voor de actoren ten aanzien van doelstellingen sprake blijkt van een tweedeling in persoonsgebonden en in onderwijsgebonden doelen, wijzen in dezelfde richting. Kennis, vaardigheden en houdingen worden verworven met steeds als uiteindelijk doel het behalen van de startbekwaamheden (Geldens, 2007). Dat doel is gedurende de opleiding in kleinere porties verdeeld en het leren en werken in de tutorgroepen heeft dan tot doel: antwoorden te vinden op een vraag vanuit de praktijk waar de aanstaande leraren mee worstelen.

Kenmerkend voor de tutorgroep als leerwerkgemeenschap is dat die antwoorden worden gevonden door al samen werkend en lerend (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008a) systematisch daarnaar te zoeken (collaborative learning, Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000). Dit impliceert een koppeling tussen praktijk en theorie.

Alleen al uit efficiencyoverwegingen is het daarbij adequaat vraagstukken vanuit de praktijkervaringen te koppelen aan wat daarover al bekend is vanuit de theorie. In dit licht vatten we een theorie op als een wetenschappelijk onderbouwd geheel van gestolde en gestructureerd beschreven praktijkervaringen (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008a). In die koppeling tussen praktijk en theorie ligt een grote kracht van het werken in tutorgroepen zoals de hogeschool dat voorstaat. Een open en op samen werken en samen leren gerichte en onderzoekende houding zijn daarbij voorwaardelijk. Maar ook dat de opleiding beschikt over tutores die enerzijds ervaren zijn in onderwijs en onderwijzen én beschikken over theoretische inzichten. Anderzijds dienen diezelfde tutores óók in staat te zijn de aanstaande leraren te helpen hun eigen ervaringen, die van elkaar en die als groep, kritisch te onderzoeken en deze te koppelen aan de school- of onderwijsontwikkeling én aan relevante theoretische inzichten.

Door op deze manier kritisch reflectief en onderzoekend te leren, vergroten de aanstaande leraren ook hun motivatie en hun vaardigheid om actief te leren van en te leren over het onderwijs en het onderwijzen. Hun leervermogen zal dan toenemen (Kwakman, 2003).

Uit het eerdere onderzoek naar het functioneren van tutorgroepen in de tweede fase van de opleiding is gebleken dat aan het kenmerk 'doelgericht' twee dimensies zijn te onderscheiden die samenhangen met het perspectief dat wordt gekozen.

De eerste dimensie, die we hier doelgericht 1 noemen, bezit sterke persoonsgebonden elementen. Daarvan zijn er vijf te onderscheiden. Te weten dat:

- a) het werken in de tutorgroep voor de aanstaande leraar relevant dient te zijn voor diens persoonlijke doelen;
- b) een persoonlijke meerwaarde herkenbaar is voor het doelgericht samenwerken;
- c) de doelen bij de start van een tutorgroepbijeenkomst voor elke deelnemer bekend zijn;
- d) de activiteiten gericht zijn op het grip krijgen op de competenties;
- e) de aanstaande leraren eigenaar (leren) worden dan wel zijn van hun eigen leerproces.

De tweede dimensie, doelgericht2, is vooral onderwijs gebonden en omvat vier elementen. Dit zijn:

- a) leren sociaal-constructivistisch denken en werken;
- b) koppelen theorie en praktijk;
- c) het creëren van een hoger HBO-niveau;
- d) onderzoekend denken en handelen.

Dit laatste element werd in het eerdere onderzoek nog niet onderscheiden. Het is naar aanleiding van opmerkingen van antwoorden op de open vragen en erop volgende reacties van docenten naar aanleiding van het invoeren van de onderzoekslijn op de lerarenopleiding, toegevoegd.

2.2.5 Gecontextualiseerd

Onderwijsinhouden in een doorgaande ontwikkelingslijn hangen thematisch samen. Ze zijn onderling verbonden door centrale thematische activiteiten. Ontwikkelingsgericht onderwijs gaat hierin nog een stap verder door de thematische activiteiten uit te werken in rollen die in de context van de authentieke onderwijspraktijk met elkaar interacteren.

Bij de uitvoering van de rollen kunnen vele onderwijskundig pedagogische instrumenten worden ingezet. Het gebruik daarvan is binnen de gegeven context functioneel (betekenisvol) waardoor betekenisvol (verder) geleerd wordt. Er zijn dan geen geïsoleerde prestaties meer, maar betekenisvolle stappen die de participatie aan de gegeven activiteit ondersteunen en versterken (Oers, 2003b, 2003a).

Van Oers en Wardekker (1999) pleiten voor een visie op authentiek leren waarbij het gaat om het organiseren van leeractiviteiten die voor lerenden een zichtbare relatie met het echte leven hebben (ofwel die in de onderwijspraktijk betekenisvol zijn).

Ze gaan er daarbij vanuit dat die leeractiviteiten wel dienen aan te sluiten bij de belangstelling en het niveau van leerlingen, zodat deze aan die activiteiten ook persoonlijke betekenis kunnen geven.

Vorengaande betekent dat het voor de lerenden in de tutorgroep enerzijds duidelijk moet worden dat wat er geleerd wordt betekenis heeft voor henzelf persoonlijk. En anderzijds en in samenhang daarmee dat het geleerde betekenis heeft in de onderwijskundige zin van bruikbaarheid in toekomstig werk, of wellicht op een andere manier, in een andere context.

In een leer(werk)gemeenschap gericht op beroepsoriëntatie participeren aanstaande leraren met leerlingen, leraren en anderen in authentieke beroepspraktijken. Daarbij zullen de aanstaande leraren regelmatig ervaren dat ze bepaalde kennis en vaardigheden missen die ze wel nodig hebben om op een volwaardige manier te kunnen deelnemen aan de onderwijscontext waarin zij participeren.

Zo kunnen ze zich realiseren dat de competenties die de onderwijscontext van hen vraagt tevens relevant zijn voor henzelf (Volman, 2006). In het leerproces construeren ze dan weer een nieuw stukje kennis, vaardigheden of houdingen.

2.2.6 Waardevol

Bij betekenisvolle praktische activiteiten is het doel van de activiteit duidelijk, het resultaat van de actie contingent en is er directe feedback van een peer(-tutor) of een docent(-tutor). Wanneer de activiteit tevens productief is, smelten de resultaten van de ondernomen actie of acties samen in een product dat de identiteit en het gevoel van eigenwaarde van de deelnemer versterkt (del Rio & Alvarez, 2002).

Een uitdaging bij het werken in tutorgroepen is te zorgen dat de aanstaande leraren vanuit hun eigen vragen bezig kunnen zijn met het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen die hen helpen te functioneren in hun toekomstige beroep.

Vanuit dit perspectief bouwen de aanstaande leraren eerst kennis op wanneer ze aan de ervaringen en de opgenomen informatie een persoonlijke waarde kunnen toekennen.

Dit perspectief is gerelateerd aan het begrip ownership dat een van de kenmerken is van een krachtige werkplekleeromgeving (Geldens, 2007). Het eigen maken van kennis betekent hier niet zomaar uit het hoofd leren, begrijpen of kunnen toepassen. Het betekent er een eigen persoonlijke waarde aan toekennen en er zelf mee uit de voeten kunnen, het dus tot de persoonlijke kijk op de wereld maken (Wardekker, 2006), ofwel integreren in het subjectief concept (Vreugdenhil, 1993).

Wat hierboven is beschreven op persoonlijk individueel niveau geldt evenzo onverkort voor het groepsniveau. Voor de groep als geheel geldt een gemeenschappelijke ambitie en een gemeenschappelijk gedeelde waarde om te leren op groepsniveau. Immers de aanstaande leraren binnen de werkplekleeromgeving zijn als sociale groep betrokken op elkaar en meer specifiek op elkaars leren en leren onderwijzen. Vanuit individueel oogpunt is ieder primair zelf-verantwoordelijk voor het eigen leren. Maar als sociale groep zijn de deelnemers tegelijkertijd mede-verantwoordelijk voor elkaar en voor elkaars leren en leren onderwijzen (Popeijus & Geldens, 2007b). Vanuit die gezamenlijke gerichtheid op het leren van en over het werk en het werken, op het leren van en over het onderwijs en het onderwijzen, spreken we van een tutorgroep als leerwerkgemeenschap.

Wellicht kunnen we spreken van gemeenschappelijk ownership. Door deel te nemen, actief een bijdrage te leveren, leren aanstaande leraren enkele essentiële zaken. Door het werken met levensechte, authentieke activiteiten leren ze zo wat ze echt leuk vinden, wat ze goed kunnen en waar ze gevoel voor hebben. Maar ook leren ze keuzes maken in wat ze willen dan wel moeten leren, en leren ze een eigen mening vormen. Ze leren daardoor een eigen weg te vinden en hun eigen identiteit te vormen (Volman, 2006).

Over het werken in tutorgroepen zijn ook knelpunten bekend. Deze komen in de volgende paragraaf aan de orde.

2.3 Bekende knelpunten bij het werken in tutorgroepen

Onderzoek naar het werken in tutorgroepen heeft enkele knelpunten aan het licht gebracht. Op grond van hun onderzoeksresultaten concludeerden Bullock en Fertig (2003) dat deze knelpunten als volgt konden worden gegroepeerd:

- percepties dat het tutorsysteem door de staf niet werd gezien als een integraal aspect van het leerproces;
- ontevredenheid omdat sommige tutores een vast tijdstip voor 'tutorwerk' kregen toegewezen, maar deze tijd daarvoor niet gebruikten;
- de zorg dat studenten niet kregen wat wel gezien werd als hetgeen waar ze recht op hadden bij persoonlijke tutorondersteuning.

Hitchcock en Anderson, (1997) deden onderzoek naar disfunctionerende tutorgroepen binnen de opleiding voor medische beroepen. De onderzochte tutorgroepen werkten op basis van het concept van probleemgestuurd leren. Een medestudent is hier de tutor, niet -zoals op de hogeschool- de docent.

Analyses van de groepsprocessen binnen tutorgroepen leidden tot de volgende conclusies:

- het is belangrijk dat er niet onderhandelbare grondregels zijn voor tutorgroepen, waar men zich aan houdt;
- tutores en groepen moeten onmiddellijk conflicten aanpakken in de groep en niet denken dat het vanzelf wel weer goed komt;
- tutores moeten leren strategisch te interveniëren om een positieve ontwikkeling in een groep te bewerkstelligen.

Een zeker dilemma waar scholen tegenaan lopen bij het opzetten van een tutorsysteem is of een tutor bij de tutorgroep moet blijven na een schooljaar of dat tutores zich op één leerjaar dienen te richten.

Hier is een spanning tussen, aan de ene kant, het aanmoedigen van tutores betrokken te raken bij het tutorproces en studenten toe te staan interactie aan te gaan met volwassenen die hen goed kennen, en aan de andere kant het aanmoedigen van tutores expert te worden van een bepaald leerjaar waardoor studenten wellicht kwalitatief beter advies kunnen ontvangen.

Op dit dilemma is geen eenvoudig antwoord te geven. Iedere onderwijsinstelling moet de opties in overweging nemen, hun eigen tutores en andere professionele expertise daarbij in gedachte houdend.

2.4 Samenvattend overzicht

De hier beschreven literatuurstudie was erop gericht antwoorden te vinden op de onderzoeksvraag naar de *kenmerken van betekenisvolle activiteiten die zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs (onderzoeksvraag 1)*.

Aan deze vraag blijken drie samenhangende aspecten te onderscheiden, namelijk het doel van het werken in tutorgroepen, de inhoud en de vormgeving.

Wat het doel van het werken in tutorgroepen betreft is sprake van de nodige variatie waarbij het verhogen van het studierendement en het overbruggen van de kloof tussen praktijk en theorie in de literatuur het meest lijken voor te komen.

De eerste doelstelling wordt door de instellingen uit de praktijkvoorbeelden dikwijls genoemd. In de concrete toepassing is steeds sprake van begeleiding bij studie. Die begeleiding gebeurt doorgaans door een peer-tutor en minder vaak door een docent-tutor.

De beschrijving uit de voorgaande paragrafen is gebaseerd op praktijkervaringen en praktijkgericht onderzoek. Uit die ervaringen en de resultaten van dat onderzoek blijken telkens enkele concepten vergelijkbaar gemeenschappelijk naar voren te komen. Gemeenschappelijk is dat deze concepten, binnen een vak of beroepsgerichte context, steeds betrokken zijn op samenwerkend leren onder begeleiding van een tutor.

Vergelijkbaar is dat ze aannemelijk maken dat dergelijke vormen van samenwerkend leren vooral betekenisvol zijn wanneer ze zich kenmerken door doelgerichte, activerende en constructieve leeractiviteiten die een zowel individuele als gemeenschappelijke waarde bezitten. De resultaten van het eerder uitgevoerde onderzoek naar het functioneren van tutorgroepen in de K2- en K3-fase bevestigen deze aanname.

We kunnen thans zes samenhangende inhoudelijk-procesmatige kenmerken aan betekenisvol leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs onderscheiden.

Werken in tutorgroepen is betekenisvol wanneer sprake is van:

a) gecontextualiseerde, b) constructieve, c) doelgerichte, d) actieve en e) collaboratieve activiteiten, die een f) persoonlijke en een g) gemeenschappelijke waarde bezitten.

Hiermee is een beeld verkregen van kenmerken van betekenisvol leren en leren onderwijzen gerelateerd aan betekenisvol leren in tutorgroepen. Tegen deze achtergrond is in de propedeutische en in de eerste kernfase onderzocht of bij het leren van de aanstaande leraren van de hogeschool tijdens de tutorgroepbijeenkomsten zichtbaar betekenisvolle activiteiten in de praktijk worden gebracht.

De resultaten van dat onderzoek zullen primair worden afgezet tegen de uitgangspunten die in de beleidsnotitie van COO (2008a) over het leren en werken in tutorgroepen zijn beschreven. In die notitie zijn immers de uitgangspunten en doelstellingen van het leren en werken in tutorgroepen uitgewerkt en is een nadere concretisering gegeven van de rol van de tutor binnen de tutorgroep.

De uitwerkingen van de kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren (§ 2.2) vormden de grondslag voor de vragen uit de voor zowel het onderzoek in de tweede als eerste fase opgestelde digitale vragenlijst. De als ‘stellingen’ uitgewerkte vragen zijn thans voor enkele items aangepast. Ook is een stelling toegevoegd. Deze wijzigingen zijn uitgewerkt op basis van voorstellen van de sleutelpersonen om nog beter zicht te kunnen krijgen op het betekenisvol leren onderwijzen in de tutorgroepen. De aanpassingen zorgen voor een betere aansluiting op de praktijk van de tutorgroepen in de eerste fase. Hierna is de oorspronkelijke uitwerking van het vooronderzoek beschreven dat de basis vormt voor de huidige vragenlijst. Deze beschrijving is waar nodig aangevuld om genoemde aanpassingen te verduidelijken.

3 WERKEN IN TUTORGROEPEN, VOORONDERZOEK (ROTOR stap 3: toepassen)

Uitgangspunten en doelen van het werken in tutorgroepen op de hogeschool volgens de sleutelpersonen en gelet op de beleidsnotitie over de tutorgroep als leerwerkgemeenschap (COO, 2008b)

Uitgangspunten:

- sociaal-constructivisme;
- ontwikkelingsgericht;
- koppelen praktijkervaringen aan theoretische inzichten daarover.

Doelen:

Het leren en werken in de tutorgroep resulteert voor de aanstaande leraren in:

- leerwerkgemeenschappen waarin het samen werken en leren vanuit een of meerdere gemeenschappelijke ambitie(s) centraal staat;
- onderzoekende en ontwikkelingsgerichte activiteiten waarin alle deelnemers samen leren van en over authentieke situaties afkomstig uit eigen praktijkervaringen met het onderwijs en het onderwijzen (de leerwerkgemeenschap als ‘lerende’ organisatie).

Het leren en werken in de tutorgroep resulteert voor de tutores in:

- interventies afgestemd op de individuele (competentie)ontwikkeling van de aanstaande leraar dan wel op de leerwerkgemeenschap als geheel.

Conclusies:

- de uitgangspunten zijn algemeen geldend; de actorgroepen herkennen ze ook zo, ze zijn voor tutoring thans samenhangend (behalve voor de koppeling tussen praktijk en theorie en, in mindere mate, voor het leren samenwerken) beschreven in de beleidsnotitie;
- bij de uitgangspunten valt op dat het leggen van de koppeling tussen praktijkervaringen aan theoretische inzichten daarover, alleen impliciet naar voren komt;
- voor de vier in de beleidsnotitie gegeven doelen geldt dat deze zijn omschreven in conditionele termen. Hierboven is getracht de intenties van de omschrijvingen om te zetten in meer resultaatgebonden doelomschrijvingen. Die omzetting resulteerde in drie voor alle tutorgroepen geldende doelen waaraan resultaatsindicatoren zijn te koppelen.

Uit de in voorgaande paragraaf beschreven literatuursurvey is zicht verkregen op de kenmerkende eigenschappen die betekenis verlenen aan het leren en werken in de tutorgroepen. De mate waarin de actoren deze betekenisverlenende eigenschappen tijdens de bijeenkomsten herkennen is doorslaggevend voor de mate waarin de actoren het leren en werken in de tutorgroepen als betekenisvol ervaren. Uit het eerste onderzoek blijkt aannemelijk dat de mate waarin de actoren deze eigenschappen aan de tutorgroepbijeenkomsten kunnen toeschrijven doordat ze deze tijdens de bijeenkomsten ook daadwerkelijk herkennen, gerelateerd is aan de mate van opkomst.

In de praktijk is de mate van herkenning van dergelijke eigenschappen dus te relateren aan het beeld dat de direct bij tutoring betrokken actoren uit eigen praktijkervaring opdoen. Daarmee is tevens het belang aangegeven van het maken van concrete afspraken tussen de tutor en de tutee over herkenbare doelen, inhoud en vormgeving van het werken in tutorgroepen.

De praktijkvoorbeelden uit § 2.1.1 geven daarvan een beeld. Uit dat beeld is tevens duidelijk dat de doelstelling om te werken in tutorgroepen naast overeenkomsten ook de nodige variatie te zien geeft.

Het belang om uit te gaan van algemene opleidingsgebonden doelen wordt versterkt door de noodzaak om het rendement met name in het eerste jaar van de opleiding te verhogen.

Meer afgeleide argumenten die naar voren komen zijn achtereenvolgens:

- a. zorgen voor een drempelverlagende aanpak;
- b. het verkleinen van de groepen door te werken met peer-tutores;
- c. het overbruggen van de kloof met de vooropleiding.

Wat de inhoudelijke aanpak betreft ligt nadruk op het begeleiden en ondersteunen bij het aanleren van voor de te volgen opleiding noodzakelijke studievaardigheden.

Uit de documenten van de hogeschool is duidelijk geworden dat ook De Kempel het begeleidingsaspect benadrukt, evenals het werken in kleine groepen. De hogeschool beschouwt die kleine groepen bovendien als leerwerkgemeinschaften waarbinnen nadruk ligt op leervragen die de aanstaande leraren vanuit de praktijk inbrengen. Samenwerkend leren en tutoring lopen hier in elkaar over.

Om verantwoord te kunnen werken in tutorgroepen is persoonlijk zicht van de direct bij tutoring betrokken actoren op de opleidingsgebonden uitgangspunten en doelstellingen noodzakelijk. Onder de actoren verstaan we hier naast de tutores en aanstaande leraren die bij de uitvoering van de tutorgroepbijeenkomsten betrokken zijn, tevens de voor het beleid rond tutoring verantwoordelijke sleutelpersonen. De hiervoor genoemde doelen zijn bij een verantwoord aanbod of een verantwoorde werkwijze immers steeds bepalend voor keuze van de inhoud en vorm ervan (Geldens, 2007; Popeijus, 2003).

Een doel van een explorerend vooronderzoek is dan ook helder te krijgen wat de uitgangspunten en doelstellingen zijn, hier voor het werken in tutorgroepen volgens de beleidsverantwoordelijke sleutelpersonen van de opleiding. Een ander doel kan zijn praktijkrelevante vragen voor een hoofdonderzoek te krijgen. Dit zijn vragen die volgens alle drie de actorgroepen nodig zijn, hier voor een concreet inzicht in het functioneren van de tutorgroepen en meer specifiek, om na te gaan of sprake is van betekenisvol leren door de aanstaande leraren.

Een dergelijk vooronderzoek is uitgevoerd ten behoeve van het empirisch hoofdonderzoek naar het functioneren van tutorgroepen in de tweede en derde kernfase (K2 en K3) in 2007-2008. Beide doelstellingen van dat vooronderzoek, verkrijgen van de kenmerken en het uitwerken van een vragenlijst, zijn toen volledig bereikt. Het toenmalige empirisch hoofdonderzoek en het nu uit te voeren hoofdonderzoek zijn naar doelstelling, inhoud en vormgeving vergelijkbaar van opzet. Een verschil is dat toentertijd voor de sleutelpersonen vooral het functioneren van de tutorgroepen een centrale plaats innam. Mede op grond van de uitkomsten van dat onderzoek is nu de nadruk vooral gelegd op de betekenisvolheid voor het leren onderwijzen van de activiteiten in de tutorgroep als leerwerkgemeinschaft. Vanwege de overeenkomst tussen beide onderzoeken is na overleg met de sleutelpersonen besloten het onderzoek voor de propedeutische en eerste kernfase een vergelijkbare uitwerking te geven. Dit betekent dat de resultaten van dat vooronderzoek direct bruikbaar zijn voor het thans uit te voeren hoofdonderzoek en er geen nieuw vooronderzoek nodig is.

Voor het thans uit te voeren hoofdonderzoek zijn tevens de voor het eerste hoofdonderzoek verkregen geoperationaliseerde vragen bruikbaar gebleven. Daarmee is tevens onderlinge vergelijkbaarheid geborgd.

Met het voorgaande onderzoek werd tevens beoogd helder te krijgen wat de uitgangspunten en doelstellingen zijn van het werken in tutorgroepen. Op basis van dat onderzoek is, na uitvoerige discussies binnen de opleiding een beleidsdocument uitgewerkt en vastgesteld voor het leren en werken in tutorgroepen. Daarmee is die doelstelling niet meer opportuun.

Voor transparantie in de gevolgde aanpak blijft wel nodig inzicht te bieden in de toen gevolgde methode van onderzoek en de resultaten. Daarover gaat de volgende paragraaf.

3.1 Methode van onderzoek

Gekozen is voor een kwalitatieve onderzoeks aanpak op basis van interviews met een representatieve groep van 13 actoren afkomstig uit de drie actorgroepen: sleutelpersonen, tutoren en aanstaande leraren van de opleiding. Wat betreft de sleutelpersonen zijn interviews afgenomen bij het met onderwijszaken belaste lid van het College van Bestuur, de voorzitter COO en de voorzitter van Faseteam 2.

Wat betreft de 'uitvoerders' zijn interviews afgenomen bij drie tutoren van de derde kernfase, drie tutoren van de tweede kernfase, twee aanstaande leraren uit de tweede kernfase en twee aanstaande leraren uit de derde kernfase.

De tutoren K2 en K3 waren bijna half om half verdeeld naar man-vrouw. Gezorgd is daarom voor een verdeling van de groep geïnterviewde tutoren over drie mannen en drie vrouwen gespreid over de tweede en derde kernfase.

Ruim 80% van de aanstaande leraren is vrouw. Daarom bestond de groep geïnterviewde aanstaande leraren uit drie vrouwen en één man. Om een zo valide mogelijk geheel van antwoorden te waarborgen zijn de aanstaande leraren bovendien gekozen uit andere tutorgroepen dan die van de geïnterviewde tutoren.

Verder is het nodig eenduidigheid te houden in de te bevragen onderwerpen en de manier van interviewen. Daarom zijn alle interviews door de onderzoeker zelf afgenomen.

Bovendien is een interviewgide gebruikt. Deze gide bevatte negen open vragen zoals zichtbaar is uit Bijlage A (Interviewgide).

Het gebruik van een interviewgide zorgt voor een transparante werkwijze en borgt dat in elk interview dezelfde onderwerpen aan de orde komen (Bartelds, Jansen & Joostens, 1989; Jansen & Joostens, 1998). De vragen voor de interviewgide zijn opgesteld op basis van de probleemschets en de resultaten uit de praktijkvoorbeelden en de literatuursurvey. Ze zijn vooraf voorgelegd aan de onderzoeksgroep, waarna de conceptversie is besproken en vervolgens is vastgesteld in overleg met het met onderwijszaken belaste lid van het College van Bestuur.

De afgenomen interviews zijn op band opgenomen en daarna getranscribeerd. Om de validiteit te borgen zijn de transcripties steeds ter accordering voorgelegd aan de geïnterviewden. De transcripties zijn geanalyseerd met behulp van steekwoorden afgeleid van de onderzoeksvragen respectievelijk onderwerpen uit de interviewgide. De resultaten van die analyses zijn hieronder samenvattend beschreven.

3.2 Resultaten

Uit de resultaten van het vooronderzoek viel op dat tussen de drie actorgroepen sprake was van diversiteit in de uitgangspunten die ten grondslag zouden liggen aan het werken met tutorgroepen.

De sleutelpersonen benoemden vrij unaniem het sociaal-constructivisme en het samen werken aan competenties als uitgangspunten. De tutoren benadrukten aspecten als begeleiding van kleine groepjes en ontwikkelingsgericht onderwijs. Voor de aanstaande leraren bleek de nadruk vooral te liggen op het samenwerkend en coöperatief leren.

Wat betreft de onderzoeksvraag naar het doel dat de hogeschool nastreeft met het werken in tutorgroepen, gaven de bevroegde sleutelpersonen antwoorden die varieerden van 'een hoger HBO-eindniveau creëren' tot 'aanstaande leraren leren hun eigen leerproces in handen te krijgen'.

Volgens de sleutelpersonen zouden er eigenlijk geen verschillen moeten zijn in de algemene uitgangspunten en de doelen voor tweede en derde kernfase.

In hun nadere uitspraken noemden de sleutelpersonen verschillen tussen beide kernfasen die neerkwamen op ‘leren sturen’ en ‘zelfsturing’. Bij dit laatste werd tegelijkertijd de verwachting uitgesproken dat zeker de aanstaande leraren uit de derde kernfase minder nut hebben dan wel zien van het werken in tutorgroepen en (daardoor) afhaken.

De bevraagde tutoren noemden doelen die uiteenliepen van ‘het creëren van een leerwerkgemeenschap’ tot ‘het leren verantwoordelijk zijn voor mede-aanstaande leraren’.

Eenzelfde variatie was zichtbaar bij de aanstaande leraren. Voor hen liepen de doelen uiteen van ‘zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid’ tot ‘het creëren van een collegiale sfeer’.

Tegelijkertijd bleek uit de uitspraken dat alle bevraagde actoren verschillen signaleerden tussen de tweede en derde kernfase in het doel van het werken met tutorgroepen. Uit de uitspraken bleek dat sleutelpersonen en de tutoren bovendien aangaven dat deze doelen in essentie niet zouden moeten verschillen.

De sleutelpersonen gaven aan dat de verschillen in de doelen tussen de tweede en derde kernfase vooral worden veroorzaakt door de overgang van gemeenschappelijke concerns in de tweede kernfase naar individuele doelen in de derde kernfase. Ook de fasering van de implementatie benoemden zij als oorzaak voor de verschillen.

Deze laatste oorzaak noemden ook enkele tutoren. Tevens gaf een aantal van hen net als enkele sleutelpersonen aan dat de behoefte aan sturing in het de tweede kernfase groter is dan in de derde kernfase (wat dan tot andere doelen zou leiden).

Uit de uitspraken van de aanstaande leraren bleek dat zij verschillen tussen de tweede en derde kernfase ervoeren. Op grond van de uitspraken bleken deze verschillen eerder te herleiden tot verschillen in sturing tussen beide leerjaren dan in ervaren verschillen in doelen.

Een opvallend verschil in uitspraken tussen de actorgroepen bleek op dit punt aanwezig. Een aantal tutoren gaf namelijk aan dat de behoefte aan sturing minder wordt vanaf de tweede kernfase. Daartegenover bleek een aantal aanstaande leraren aan te geven juist wel behoefte te hebben aan (meer) sturing in de derde kernfase.

Een afgeleide vraag had betrekking op de activiteiten die plaatsvinden om de beoogde doelen te bereiken. Omdat de doelen van het werken met tutorgroepen volgens de tutoren uiteenliepen, gold dat hetzelfde voor de activiteiten die plaatsvinden om die doelen te bereiken.

Uit de uitspraken bleek tegelijkertijd dat volgens de tutoren de inhoud van de bijeenkomsten vooral door de aanstaande leraren zelf werd bepaald. De sleutelpersonen bleken vooral verschillen in de aanpak van de tutoren te benadrukken. De tutoren gaven een persoonlijke invulling aan de activiteiten. De aanstaande leraren bleken geen activiteiten te noemen die volgens hen nodig zijn om de beoogde doelen te bereiken. Wel gaven ze te kennen vaker groepsvormende activiteiten aan bod te willen zien komen. Bij dit laatste werd als reden genoemd dat de tutorgroep in hun ogen niet echt een hechte groep vormt.

De sleutelpersonen en enkele tutoren gaven in algemene zin aan dat bij het werken in tutorgroepen activiteiten gericht moeten zijn op een gemeenschappelijk doel. Ook zou het moeten gaan om activiteiten rondom de beroepsidentiteit, en om activiteiten die aanstaande leraren het nut van de groep laten ervaren.

Geen van de groepen benoemde dergelijke activiteiten meer in concreto. Wel benoemde het overgrote deel van de actoren één of meer relevante vragen die zij vanuit de praktijk zouden willen stellen aan het betekenisvol leren in tutorgroepen. De vragen hadden vooral betrekking op aspecten van waardevolheid, relevantie en het doel en de doelgerichtheid. Ook vragen naar samenwerken en authenticiteit werden gesteld. Enkele voorbeelden: ‘Heeft het werken in

tutorgroepen wel (meer)waarde?’ via ‘Is het aanbod relevant voor de persoonlijke ontwikkeling?’ tot ‘Leidt het werken in tutorgroepen wel tot bruikbare resultaten?’.

3.3 Samenvattend overzicht

Doel van het vooronderzoek was met behulp van de interviews antwoorden te verkrijgen op de onderzoeksvraag naar de uitgangspunten zowel als de vraag naar de doelstellingen van het werken in tutorgroepen. De onderzoeksresultaten laten zien dat beide doelstellingen zijn bereikt. Tegelijkertijd is gebleken dat er geen sprake is van een eenduidig beeld.

De beleidsdocumenten van de opleiding vormden een belangrijke bron voor antwoorden op de beide onderzoeksvragen naar uitgangspunten en doelstellingen. Opvallend daarbij was dat in de onderzochte strategische beleidsdocumenten bij het eerste onderzoek geen concrete argumenten voor het waarom van het werken in tutorgroepen zijn aangetroffen. Evenmin was een specifiek document voorhanden dat over de hele opleiding heen via uitgangspunten en doelstellingen richting geeft aan het functioneren van tutorgroepen. Wel was in diverse afzonderlijke strategische documenten zichtbaar dat de hogeschool streeft naar een actieve en krachtige leeromgeving voor betekenisvol leren en leren onderwijzen. Het werken met tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen is daartoe dan een middel.

Dat sleutelpersonen, tutores en aanstaande leraren elk vanuit een eigen perspectief aangeven wat de uitgangspunten en doelstellingen zijn van het werken in tutorgroepen is zowel vanuit de verschillende taken en functies als vanuit het ontbreken van een doorgaande tutorlijn te verstaan. Naar aanleiding van het eerste onderzoek is het beleidsdocument ‘De tutorgroep als leerwerkgemeenschap op Hogeschool de Kempel’ (COO, 2008a) uitgebracht. De verwachting is dat daarmee in deze omissie is voorzien.

In het inleidend kader aan het begin van dit hoofdstuk zijn enkele kanttekeningen geplaatst, die mogelijk kunnen helpen om deze notitie verder te concretiseren en te versterken.

De wijze waarop de hogeschool invulling geeft aan het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen doet overigens nog de vraag rijzen of hier wel sprake is van tutoring in de oorspronkelijke zin. In de oorspronkelijke zin gaat het vooral om het begeleiden en ondersteunen van individuele of kleine groepen studenten in het bijzonder bij het aanleren van studievaardigheden (§ 2.1.1).

Voor de praktijk van het leren onderwijzen is deze vraag ons inziens minder relevant. Ze impliceert een vooral vormgevingsvraag. Meer relevant lijkt de vraag in hoeverre er sprake is van betekenisvol leren en werken in de tutorgroepen.

Betekenisvolheid impliceert tenminste altijd een zekere gerichtheid op een doel of opbrengst. Immers op een lerarenopleiding primair onderwijs staat te allen tijde het behalen van de ‘start’-bekwaamheden voor beginnend leraar primair onderwijs als centraal doel (zie Geldens, 2007, p. 174, relationeel schema).

Juist voor doelen is kenmerkend dat deze zowel op individueel als op gemeenschappelijk niveau kunnen verschillen. De actoren blijken die verschillen ook zo te ervaren. Consequentie daarvan is dat duidelijke afspraken over te bereiken doelen en de bijbehorende inhouden en vormgeving, dan noodzakelijk zijn. Doelen zowel op opleidingsniveau als op het groeps- en individuele niveau, mede gelet op de ontwikkelingsvraag of vragen van de groep als leerwerkgemeenschap zowel als van het individuele groepslid. Wat dat laatste betreft willen we benadrukken dat leren en dus ook leren onderwijzen een individueel gebonden karakter bezit. Niemand kan voor een ander leren, dat doet ieder zelf. Echter om te kunnen leren en dus ook om te kunnen leren onderwijzen zijn altijd anderen, is altijd een context nodig. Dan wordt het leren een gemeenschappelijk gebeuren.

Dat veronderstelt tegelijkertijd naast zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leren, een gedeelde verantwoordelijkheid over en weer voor elkaars leren (Popeijus & Geldens, 2007b). Dit hier geformuleerde uitgangspunt is fundamenteel voor leren in leerwerk gemeenschappen en daarmee voor het leren en werken in tutorgroepen aangezien de hogeschool deze ook als zodanig opvat.

De tweede doelstelling was het verkrijgen van praktijkrelevante vragen voor een vragenlijst voor het hoofdonderzoek. Ook dat doel is bereikt. De vragenlijst is hernieuwd samengesteld. Voor het onderzoek in de eerste fase van de opleiding zijn de vragen uit het inhoudelijk deel aangescherpt en is een vraag toegevoegd over onderzoekend leren denken en handelen als doel van de tutorgroepbijeenkomsten. Naast de open vragen, telt de lijst nu 29 meerkeuzevragen. De vragen zijn geordend naar kenmerk opgenomen in Bijlage B.

Dankzij de hulp van de ICT-afdeling en een van de projectleiders, kon de vragenlijst zo worden uitgewerkt en was het mogelijk deze via Intranet digitaal af te nemen.

4 BETEKENISVOL LEREN IN TUTORGROEPEN (ROTOR stap 4: onderzoeken)

Voor het betekenisvol leren in tutorgroepen in de eerste fase van de opleiding, zijn voor tutoren én aanstaande leraren samen,

- de vijf in de TUB-praktijk hoogst scorende elementen van betekenisvol leren achtereenvolgens:
 - eigenaar zijn van eigen leerproces
 - grip krijgen op competenties
 - leren van bijdragen van andere groepsleden
 - koppelen theorie en praktijk
 - aanbod relevant voor persoonlijke ontwikkeling
- de vijf in de TUB-praktijk laagst scorende elementen van betekenisvol leren:
 - info leidt tot nieuwe ideeën
 - sociaal-constructivistisch denken en werken
 - samenwerken heeft persoonlijke meerwaarde
 - nadruk op samen leren en werken
 - praktijkgericht samen kennis invullen

Tutoren en aanstaande leraren verschillen substantieel in hun oordeel op vijf elementen:

- eigenaar zijn van eigen leerproces
- koppelen theorie en praktijk
- doelen zijn bij start bijeenkomst bekend
- onderzoekend denken en handelen
- creëren hoger hbo-niveau

Verder blijkt net als bij het onderzoek in de tweede fase de mate van opkomst steeds gerelateerd aan het herkennen van de kenmerkende elementen van betekenisvol leren in de tutorgroepbijeenkomsten. Die relatie bleek toen voor het merendeel van de elementen zelfs zeer sterk, nu minder.

Doel van het empirisch hoofdonderzoek is allereerst antwoorden te verkrijgen op de volgende vier deelonderzoeksvragen:

1. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten naar oordeel van de aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
2. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten naar oordeel van de tutoren herkenbaar in praktijk gebracht?*
3. *Versillen aanstaande leraren en tutoren in hun oordeel over de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*
4. *Is, mede gelet op het verplichte opkomstkarakter in de eerste fase van de opleiding, een relatie aanwijsbaar tussen het herkennen van de kenmerken en elementen van betekenisvol leren en de mate van deelname (opkomst) aan de tutorgroepen?*

Vanwege de aannemelijke relatie tussen betekenisvol leren en de leerbehoeften van de aanstaande leraren is tevens als doel geformuleerd aanwijzingen te vinden wat die leerbehoeften mogelijk inhouden.

De resultaten van de secundaire analyses op de gegevens uit het aanvullende diepteonderzoek komen in de voorlaatste paragraaf van dit hoofdstuk aan de orde met als rode draad de vijfde deelonderzoeksvraag:

5. *Welke aanwijzingen zijn te verkrijgen over leerbehoeften van de aanstaande leraren ten aanzien van de activiteiten die tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

Naast de behandeling van deze deelonderzoeksvragen is in het methodedeel van dit hoofdstuk een overzicht uitgewerkt van de kenmerken van betekenisvol leren in per kenmerk onderscheiden ‘kenmerkende elementen’ (zie Tabel 4.2). Deze elementen vormen de kern van de inhoudelijke vragen uit de vragenlijst voor het hoofdonderzoek.

De methode van onderzoek (de dataverzameling en de data-analyse) die bij het aanvullende diepteonderzoek is gebruikt komt integraal in de betreffende paragraaf aan de orde.

In de probleemstelling is gesproken over een lage opkomst in sommige groepen. Dit is onderzocht. In de resultaatbeschrijving is daarvan een concreet en cijfermatig beeld gegeven. Tevens is nagegaan wat argumenten voor wel of geen deelname aan de tutorgroepbijeenkomsten zijn.

Het empirisch hoofdonderzoek is in maart 2009 met behulp van digitale vragenlijsten uitgevoerd onder de aanstaande leraren en tutoeren van alle groepen uit de propedeutische fase en de eerste kernfase.

Kort daaraan voorafgaand is het diepteonderzoek naar leerbehoeften door leden van de Kempelkring uitgevoerd bij twee groepen uit de propedeutische fase met behulp van een vragenlijst, en na verwerking daarvan, gevolgd door een groepsinterview.

4.1 Methode van onderzoek

Onderzoek dient transparant en herhaalbaar te zijn. Dan is het nodig inzicht te geven in de bij het empirisch hoofdonderzoek gebruikte onderzoeksmethode. Een onderzoeksmethode omvat steeds een dataverzameling en dataverwerking.

Wat de dataverzameling betreft komen achtereenvolgens aan de orde de deelnemers, het materiaal en de wijze waarop met dat materiaal bij die deelnemers de gegevens zijn verzameld die nodig zijn om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De dataverwerking geeft inzicht in de wijze waarop de gegevens vervolgens zijn geanalyseerd.

De deelnemers. Bij elke uitvoering van een empirisch onderzoek is nodig te weten om welke onderzoekspopulatie het gaat, wat onderscheidende kenmerken binnen de populatie zijn. Vervolgens is nodig de omvang van de populatie te kennen zowel als van de op basis van die kenmerken onderscheiden groepen of strata binnen de populatie.

Concreet betekent dit dat allereerst gegevens zijn verzameld over het aantal aanstaande leraren voor de te onderzoeken fase, het aantal tutorgroepen per fase en de verdeling van de aanstaande leraren over die groepen in de onderzoeksperiode. De data zijn verkregen uit gegevens van de administratie van de lerarenopleiding en verwerkt in Tabel 4.1.

Tabel 4.1 Verdeling van het aantal voltijd en deeltijd aanstaande leraren (asIn) over de propedeutische (P) en eerste kernfase (K1), het aantal tutorgroepen en het gemiddelde aantal aanstaande leraren per groep

Aantal	propedeutische fase			eerste kernfase			totaal P+K1
	voltijd	deeltijd	totaal P	voltijd	deeltijd	totaal K1	
Aanstaande leraren	189	19	208	169	24	193	401
Tutorgroepen	9	1	10	7	1	8	18
Gemiddelde	23	19	21	28	24	24	22
Tutores	10	1	11	7	1	8	19

De tutoeren en aanstaande leraren van alle voltijdse en deeltijdse groepen uit de propedeutische fase (10 groepen) en uit de eerste kernfase (8 groepen), waren deelnemers aan het empirisch hoofdonderzoek. Van hen zijn de ruwe data voor de antwoorden op de onderzoeksvragen verkregen met behulp van digitale vragenlijsten.

Materiaal. Op basis van het eerder uitgevoerde literatuuronderzoek is een zestal kenmerken van betekenisvolle activiteiten vastgesteld (§ 2.2). Op basis van de elementen die tot deze kenmerken zijn te rekenen, is een indeling in ‘inhoudelijke’ vragen gemaakt ten behoeve van een vragenlijst voor de twee actorgroepen: aanstaande leraren en tutores (zie Tabel 4.2).

De inhoudelijke vragen uit de vragenlijst zijn voor de tutores en aanstaande leraren hetzelfde, alleen is de formulering aan de doelgroep aangepast. Voor het beantwoorden van de vragen uit de vragenlijst is een vierpuntsschaal gebruikt. De getallen op de vierpuntsschaal konden worden geïnterpreteerd als: 1. ‘volledig mee oneens’, 2. ‘mee oneens’, 3. ‘mee eens’, 4. ‘volledig mee eens’. Deze indeling is zichtbaar in Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten).

Om te kunnen rappelleren en om onderlinge vergelijkingen mogelijk te maken, is het bij dataverzameling vrijwel altijd noodzakelijk groepen van of eventueel zelfs individuele, respondenten te kunnen onderscheiden. Bij de analyses van de vragenlijsten is echter altijd anonimiteit van respondenten geborgd. Zo ook in dit onderzoek.

Daartoe is hier vóór de verwerking van de data elk groepsnummer (bijvoorbeeld 2A) vervangen door een willekeurig groepsnummer (bijvoorbeeld 27) en vervolgens van het originele nummer gescheiden. Bij de verdere verwerking zijn daarmee geen gegevens meer te herleiden naar individuele groepen of tutores, terwijl het wel mogelijk blijft relevante overeenkomsten en verschillen te onderzoeken.

Tabel 4.2 *Overzicht van de kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren*

Nr	Kenmerk	Nr.	Element (en kern van de corresponderende vraag uit de vragenlijst)
1	Actief	1	Activiteiten in tutorgroep leiden tot bruikbare resultaten
		2	In tutorgroep naast luisteren, vooral ook doen
		3	Op inbreng volgt adequate feedback
		4	Werken aan oplossen realistische problemen
2	Collaboratief	5	In tutorgroep nadruk op samen leren en werken
		6	Bij problemen eerst hulp bij leden uit tutorgroep
		7	Leren van bijdragen van andere groepsleden
		8	Met elkaar gericht op gemeenschappelijke ambitie
3	Constructief	9	Nieuwe info leren koppelen aan eerdere kennis
		10	Leren verbanden leggen tussen onderwerpen
		11	Info uit tutorgroep leren omzetten in nieuwe ideeën
		12	Kennis ontwikkelen afgestemd op eigen vragen
4	Doelgericht1 (persoonsgebonden)	13	Werken in tutorgroep relevant voor persoonlijke doelen
		14	Persoonlijke meerwaarde doelgericht samenwerken
		15	Doelen zijn bij start bijeenkomst bekend
		16	Grip krijgen op competenties
		17	Eigenaar worden van eigen leerproces
5	Doelgericht2 (onderwijsgebonden)	18	Sociaal-constructivistisch leren denken en werken
		19	Koppelen theorie en praktijk
		20	Creëren hoger HBO-niveau
		21	Onderzoekend denken en handelen*
6	Gecontextualiseerd	22	Kennis uit tutorgroep is bruikbaar in onderwijspraktijk
		23	Aanbod in tutorgroep is relevant voor persoonlijke ontwikkeling
		24	Praktijkgericht samen ontbrekende kennis invullen
		25	Aanbod heeft herkenbare relatie met praktijk
7	Waardevol	26	Onderwerpen uit tutorgroep herkenbare waarde voor beroep
		27	In tutorgroep waarde leren hechten aan het samen leren en werken
		28	Tutorgroepactiviteiten hebben waarde voor ontwikkeling tot leraar
		29	Tutorgroepactiviteiten hebben persoonlijke waarde

* Element 21 is vanuit beleid als nieuw item toegevoegd ten opzichte van voorgaande onderzoek

Bovenstaande indeling vormt de kern van de operationele vragen voor de vragenlijst en is primair verkregen uit het voorgaande onderzoek. Bij het kenmerk ‘doelgericht’ viel toen op dat in de doelstellingen een tweedeling aanwezig blijkt. Deze is hier nader uitgewerkt. Daarbij zijn de elementen 13-17 omschreven als persoonsgebonden doelen van de tutorgroepbijeenkomsten. Deze groep is benoemd als ‘doelgericht 1’.

De andere groep elementen (18-21) is ruimer betrokken op het onderwijsgeboden doelen die de opleiding nastreeft met het werken in tutorgroepen. Deze groep is benoemd als ‘doelgericht 2’.

Try-out. In het voorafgaande onderzoek is de concept-vragenlijst tijdens een try-out onderzocht op volledigheid en bruikbaarheid. Daarbij waren vier tutoren en vier aanstaande leraren betrokken (van elke groep twee uit de tweede en twee uit de derde kernfase). Zij vulden de concept-vragenlijst in en voorzagen deze waar nodig van kritische kanttekeningen die verwerkt zijn in de uiteindelijke vragenlijst.

Dataverzameling. De data voor het huidige hoofdonderzoek zijn verzameld in maart 2009. Zoals de data uit Tabel 4.1 laten zien, telden in die periode de negen voltijdse groepen uit de propedeutische fase kernfase gemiddeld 23 aanstaande leraren. De ene deeltijd groep telde er 19. De zeven voltijdse groepen uit de eerste kernfase telden gemiddeld 28 aanstaande leraren de ene deeltijdse groep 24. Bij de 18 tutorgroepen waren 19 tutoren betrokken. Eén groep had een ‘dubbel-tutor’.

Data-analyse. Voor het ordenen van de antwoorden op de vragen zijn in SPSS (v16.0) descriptieve analyses uitgevoerd. Geordende en gegroepede vragen zijn te beschouwen als groepen van meer of minder samenhangende variabelen. Om verbanden daartussen te kunnen onderzoeken zijn vervolgens kruistabellen en chi-kwadraat toetsen toegepast. Verschillen tussen variabelen of binnen groepen van variabelen, zijn hierbij betekenisvol genoemd bij een significantieniveau met een p-waarde $<.01$.

De antwoorden op de open vragen zijn kwalitatief geanalyseerd. Net als bij de gesloten vragen is de indeling naar kenmerken van betekenisvolle activiteiten gevolgd. De resultaten bieden een verduidelijking bij de interpretatie van de resultaten op de gesloten meerkeuzevragen. Bij de analyses is onderscheid gemaakt tussen het perspectief van de aanstaande leraren respectievelijk de tutoren en tussen de propedeutische fase en eerste kernfase als geheel.

4.2 Resultaten

In dit hoofdonderzoek gaat het er om antwoorden te vinden op de vijf onderzoeksvragen. De eerste onderzoeksvraag gaat over de kenmerken van betekenisvol leren die volgens de aanstaande leraren tijdens de tutorgroepen herkenbaar in praktijk worden gebracht.

De tweede onderzoeksvraag is nagenoeg identiek aan de vierde maar wordt gesteld vanuit het perspectief van de tutoren.

De derde onderzoeksvraag is erop gericht verschillen tussen de aanstaande leraren en tutoren na te gaan wat betreft de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepbijeenkomsten in de praktijk worden gebracht. Vanwege de onderlinge samenhang tussen de eerste drie vragen is ervoor gekozen waar mogelijk de verkregen onderzoeksresultaten integraal te beschrijven.

Ten slotte is tevens nagegaan hoe hoog de deelnemers zelf het gemiddelde opkomstpercentage tijdens hun tutorgroepbijeenkomsten inschatten en of een relatie bestaat tussen het herkennen van de elementen en de hoogte van de opkomst.

4.2.1 Algemeen

Voordat wordt ingegaan op de resultaten van de vragenlijsten, volgt eerst een algemene beschrijving van de respons. Op basis van de data-analyse kan dan een aantal algemene resultaten worden vastgesteld. Deze onderzoeksresultaten worden erna beschreven.

Respons. Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen is een respons nodig die representatief is voor de onderzochte populatie. In Tabel 4.3 is een overzicht gegeven van de responsaantallen per leerjaar afgezet tegen de aantallen aanstaande leraren en tutores. Voor een betrouwbare respons is een minimum van ongeveer 50 procent retour ontvangen vragenlijsten nodig. Bij een dergelijk percentage blijft de respons namelijk voldoende hoog om betrouwbare uitspraken te doen (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996).

Tabel 4.3 *Vergelijking van de populatieaantallen voltijd en deeltijd aanstaande leraren en tutores over de propedeutische fase (P) en eerste kernfase (K1) met de responsaantallen*

Populatie	propedeutische fase			eerste kernfase			totaal P+K1
	voltijd	deeltijd*	totaal P	voltijd	deeltijd	totaal K1	
Aanstaande leraren	189	19	208	169	24	193	401
Tutores	9	1	10	7	1	8	18
Respons							
Aanstaande leraren	176	0	176	124	18	142	318
<i>responspercentage</i>	93%	0%	85%	73%	75%	74%	79%
Tutores	9	0	9	7	0	7	16
<i>responspercentage</i>	100%	0%	90%	100%	0%	88%	89%

De totale respons van de aanstaande leraren uit de P-fase is dan 85% en uit de K1-fase 74%. Bij de tutores zijn de responspercentages 90% om 88%. Deze aantallen voldoen ruimschoots aan het criterium om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Wel zou de betrouwbaarheid alsnog in het gedrang kunnen komen wanneer bij één of meer groepen minder dan 50% van de aanstaande leraren de vragenlijsten zou hebben ingevuld.

Behoudens één deeltijdgroep gaf die controle geen afwijkende beelden te zien. De propedeutische en de eerste kernfase telden elk één deeltijdgroep. Mede vanwege het ontbreken van respons uit één deeltijdgroep is besloten voor de kwantitatieve analyses verder geen onderscheid te maken tussen voltijd of deeltijd.

Controle op steekproefvariabelen. Controle op steekproefvariabelen gaf het volgende beeld te zien. Onder de 318 aanstaande leraren waren 45 mannen (14%) en 273 vrouwen (86%). Dit beeld stemt voldoende overeen met dat van de totale populatie van de hogeschool (16% om 84%). Een vergelijkbaar beeld liet de genoten vooropleiding zien. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat 59% havo en 9% vwo als vooropleiding had. Verder was 29% van de aanstaande leraren van het MBO en 3% van het HBO afkomstig. Minder dan een half procent kwam van de universiteit of via een andere weg op de opleiding.

Gezien de responspercentages van bijna 90% bij de tutores is verdere controle op steekproefvariabelen bij hen achterwege gelaten.

In de nu volgende paragrafen worden de onderzoeksresultaten op de vragen uit de vragenlijsten besproken.

De vragen uit de vragenlijst zijn ingedeeld naar de zes kenmerken van betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen: gecontextualiseerd, constructief, doelgericht, actief, collaboratief en waardevol (zie Tabel 4.2). Voor een consistente bespreking is ervoor gekozen om bij de beantwoording van de onderzoeksvragen deze indeling waar mogelijk te volgen.

De drie hier te bespreken onderzoeksvragen hangen nauw samen en hebben als gemeenschappelijk kern de vraag welke kenmerken van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepen herkenbaar in praktijk worden gebracht.

4.2.2 Kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren onderzocht

De antwoorden van de tutores en aanstaande leraren op de vragenlijsten maakte het mogelijk zowel te onderzoeken welke kenmerkende elementen van betekenisvol leren de actoren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkennen, als de mate waarin ze die elementen waarderen.

Het aantal respondenten per actorgroep verschilde. Het werken met alleen frequentiegetallen geeft dan onvoldoende inzicht in de mate waarin de actorgroepen in vergelijking met elkaar de kenmerkende elementen van betekenisvol leren in tutorgroepen herkennen en waarderen.

Om vast te kunnen stellen in welke mate de actoren de onderscheiden kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren herkennen, zijn per vraag de antwoorden op de vierpuntsschaal 'gewogen'. De vier scoremogelijkheden op de vierpuntsschaal drukken namelijk tweemaal een negatieve en tweemaal een positieve waarde uit. Dergelijke waarden zijn dan niet zonder meer bij elkaar te voegen. De scores 1 en 2 zijn immers tegenpolen van de scores 3 en 4.

Door nu aan elk van de vier score-alternatieven een zeker gewicht toe te kennen, is het mogelijk de 'relatieve mate' waarin de actoren een element van betekenisvol leren in de praktijk herkennen. Die mate laat zich dan uitdrukken in een percentage van 0 tot 100 (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006).

Door dit per actorgroep te doen en vervolgens de elementen in een rangorde te plaatsen is direct zichtbaar in welke mate de actoren uit beide actorgroepen de onderscheiden kenmerkende elementen van betekenisvol leren in tutorgroepen herkennen. Tevens is direct zichtbaar over welke elementen zij een verschillend oordeel hebben.

Het omzetten van aantallen in dergelijke percentages maakt een dergelijke vergelijking op eenvoudige en betrouwbare wijze mogelijk zoals het overzicht in Tabel 4.4 laat zien.

Elementen waarover tutores en aanstaande leraren significant verschillen wat betreft de mate waarin ze deze in het functioneren in tutorgroepen herkennen, zijn grijs gearceerd. Het ging om vijf van in totaal 22 van de 29 elementen die de tutores vaker in de TUB-praktijk aanwezig herkennen dan de aanstaande leraren.

Bij zeven van de 29 elementen scoorden de aanstaande leraren positiever de herkenning ervan in de TUB-praktijk dan de tutores. Deze elementen zijn cursief gezet.

Dit meer positieve beeld bij de aanstaande leraren was overigens voor geen van de elementen substantieel noch statistisch significant verschillend van het oordeel van de tutores. Dit in tegenstelling tot de genoemde vijf uit de overige 22 elementen die de tutores, zoals zichtbaar in Tabel 4.4, vaker in de TUB-praktijk aanwezig herkennen dan de aanstaande leraren.

Voor de onderlinge vergelijkbaarheid is de tabel aflopend gesorteerd op de kolom met de gezamenlijke percentages voor aanstaande leraren (asln) + tutoren.

Tabel 4.4 Rangordeoverzicht van de mate waarin de actoren de elementen van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkennen

Vraag	Element	Asln		Tutoren		Asln + Tutoren	
		%	rangnr.	%	rangnr.	%	rangnr.
17	Eigenaar zijn van eigen leerproces*	68	2	83	1	75	1
16	Grip krijgen op competenties	71	1	79	2	75	2
7	Leren van bijdragen van andere groepsleden	68	3	73	6	70	3
19	Koppelen theorie en praktijk	59	16	79	3	69	4
23	Aanbod relevant voor persoonlijke ontwikkeling	62	11	75	5	68	5
28	Activiteiten waarde voor ontwikkeling tot leraar	62	10	73	8	68	6
26	Onderwerpen herkenbare waarde voor beroep	63	7	69	13	66	7
25	Aanbod heeft herkenbare relatie met praktijk	63	8	69	12	66	8
6	<i>Bij problemen eerst hulp bij leden uit tutorgroep*</i>	66	4	65	15	65	9
3	Op inbreng volgt adequate feedback	58	21	71	9	64	10
1	Activiteiten leiden tot bruikbare resultaten	59	15	69	10	64	11
22	Kennis bruikbaar in onderwijspraktijk	60	14	67	14	63	12
8	Samen gericht op gemeenschappelijke ambitie	61	12	63	18	62	13
12	Kennis ontwikkelen afgestemd op eigen vragen	61	13	63	20	62	14
27	Waarde hechten aan samen leren en werken	57	22	65	17	61	15
10	Verbanden leggen tussen onderwerpen	58	17	63	19	60	16
9	<i>Nieuwe info koppelen aan eerdere kennis</i>	64	5	56	23	60	17
15	Doelen zijn bij start bijeenkomst bekend	45	28	75	4	60	18
21	Onderzoekend denken en handelen	51	26	69	11	60	19
13	Activiteiten relevant voor persoonlijke doelen	53	24	65	16	59	20
4	<i>Werken aan oplossen realistische problemen</i>	63	6	54	26	59	21
2	<i>In tutorgroep naast luisteren, vooral ook doen</i>	63	9	54	25	58	22
29	Activiteiten hebben persoonlijke waarde	58	18	58	22	58	23
20	Creëren hoger HBO-niveau	43	29	73	7	58	24
11	<i>Info leidt tot nieuwe ideeën</i>	58	19	56	24	57	25
18	Sociaal-constructivistisch denken en werken	53	25	60	21	57	26
14	<i>Samenwerken heeft persoonlijke meerwaarde</i>	55	23	54	27	55	27
5	<i>Nadruk op samen leren en werken</i>	58	20	48	29	53	28
24	Praktijkgericht samen kennis invullen	48	27	50	28	49	29

* Grijs gearceerd zijn elementen waarbij tutoren en aanstaande leraren significant verschillen in de mate van herkennen. Cursief gezette elementen herkennen de aanstaande leraren positiever in de TUB-praktijk dan de tutoren.

Uit Tabel 4.4 is af te lezen dat de berekende gewogen percentages voor de aanstaande leraren variëren van 43% tot 71% herkenning van de elementen van betekenisvol leren in de praktijk van de tutorgroepen. Voor de tutoren varieerde dit van 48% tot 83%.

Een verschil van 15 procentpunten beslaat ongeveer een derde deel van de uitersten uit beide reeksen.

In dit onderzoek is een dergelijk verschil tussen de aanstaande leraren en de tutoren daarom aangeduid als een substantieel verschil in de mate waarin de ene actorgroep het voorkomen van het element in de praktijk van de TUB herkent, ten opzichte van de andere actorgroep.

Een dergelijk verschil, uitgedrukt in procentpunten is bij vijf van de 29 elementen vastgesteld. In Tabel 4.5 zijn deze vijf elementen bijeengezet samen met hun kenmerk.

Tabel 4.5 *Overzicht van de elementen waarbij tutoren en aanstaande leraren substantieel verschillen in de mate waarin zij het element in de praktijk van de TUB herkennen*

Nr.	Kenmerk	Nr.	Element van betekenisvol leren	Verskil
4	Doelgericht 1	15	Doelen zijn bij start bijeenkomst bekend	30
		17	Eigenaar zijn van het eigen leerproces	16
4	Doelgericht 2	20	Creëren hoger HBO-niveau	30
		19	Koppelen theorie en praktijk	20
		21	Onderzoekend denken en handelen	18

In de mate van herkenning is hier een duidelijke tendens aan te wijzen in die zin dat het hier gaat om elementen die alle tot één bepaald kenmerk zijn te rekenen (zie Tabel 4.2). In alle gevallen gaat het namelijk om elementen gerelateerd aan het tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkennen van vormen van doelgerichtheid. De tutoren blijken daarbij aanzienlijk positiever in hun oordeel over de mate van aanwezigheid van deze elementen van doelgerichtheid tijdens de tutorgroepbijeenkomsten dan de aanstaande leraren.

Bij controle op basis van chi-kwadraat toetsen blijkt dat deze verschillen ook statistisch significant zijn te noemen. Het toepassen van de chi-kwadraattoets wijst uit dat sprake is van significante verschillen tussen de waargenomen en de te verwachten mate waarin de tutoren en aanstaande leraren de getoetste elementen in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkennen. Voor de twee elementen ‘doelen zijn bij start bijeenkomst bekend’ en ‘creëren hoger HBO-niveau’ bleek dit verschil statistisch bovendien bijzonder sterk: $\chi^2(3, n=334) = 19,073, p < .00$ en $\chi^2(3, n=334) = 30,822, p < .00$. Voor de overige drie elementen waren de verschillen nog altijd significant op $p < .05$.

Wat verder opvalt is dat de drie van de vijf genoemde elementen, door de tutoren tot de vijf in rangorde als hoogst in de TUB-praktijk gewaardeerde elementen worden gerekend:

- eigenaar zijn van eigen leerproces;
- koppelen theorie en praktijk;
- doelen zijn bij start bijeenkomst bekend.

Tegelijkertijd blijken drie van de vijf elementen te behoren bij de vijf elementen die de aanstaande leraren juist het minst in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten aanwezig herkennen:

- onderzoekend denken en handelen;
- doelen zijn bij start bijeenkomst bekend;
- creëren hoger HBO-niveau.

Het meest opvallend is het oordeel over de aanwezigheid van het element ‘doelen zijn bij start bijeenkomst bekend’. De tutoren oordelen dit element in de TUB-praktijk sterk aanwezig, het behoort voor hen tot de top vijf. De aanstaande leraren oordelen daar diametraal anders over. Voor hen behoort het tot de vijf minst herkende elementen.

Net als bij het voorgaande onderzoek bleek bij statistische toetsing nog een ander verschil significant dat bij de gewogen vergelijking in een beperkter en niet-substantieel verschil resulteerde. Dit betrof het element ‘activiteiten in tutorgroep leiden tot bruikbare resultaten’.

Tutoren en aanstaande leraren bleken significant te verschillen in hun waardering van de mate waarin dit element aanwezig zou zijn in de tutorgroepbijeenkomsten: $\chi^2(3, n=334) = 8,243$ $p < .04$. Zo'n 70% van de aanstaande leraren en alle tutoren herkenden dit element meer wel dan niet, of zelfs volledig in de praktijk aanwezig.

Bij een niet-substantieel wegingsverschil van 9 procentpunten blijkt in dit geval toch een statistisch significant verschil aanwezig. De reden is dat geen van de tutoren, doch wel eenderde van de aanstaande leraren dit element meer niet dan wel of helemaal niet in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkende.

Voor het overige zijn geen statistisch significante verschillen gebleken tussen de aanstaande leraren en tutoren in hun oordelen over de aanwezigheid van de verschillende elementen in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten.

De onderzoeksdata laten verder zien dat de tutoren tamelijk consequent elk van de 29 elementen volledig of tenminste meer wel dan niet in de praktijk herkennen en waarderen. De aanstaande leraren herkenden de elementen doorgaans in aanzienlijk mindere mate. In verhoudingsgetallen uitgedrukt was de verhouding in herkenning ongeveer viervijfde (80%) om tweederde (66%).

Gezien die gegevens herkende omgekeerd, één op de vijf tutoren een aantal elementen meer niet dan wel in de praktijk en een verwaarloosbaar percentage in het geheel niet. Dit gold voor de aanstaande leraren veel zwaarder. Ruim éénderde van hen herkende meermalen de elementen meer niet dan wel. In totaal bleek vijf procent van hen verschillende elementen in het geheel niet in de praktijk aanwezig te zien.

Bij de tutoren zijn vijf van de tien hoogst scorende elementen te rekenen tot eigenschappen van het kenmerk 'doelgericht'. In deze top 10 kwam geen enkel element voor van het kenmerk 'constructief'.

Bij de aanstaande leraren bleek de nadruk anders te liggen. Bij hen kwamen elementen uit zes van de zeven kenmerken in de top 10 voor. Deze waren tamelijk evenwichtig per twee elementen verdeeld vier kenmerken. Twee andere kenmerken, 'constructief' en 'gecontextualiseerd' telden beide één element in de top tien. Het kenmerk 'doelgericht2' (onderwijsgebonden doelen) ontbrak volledig in de top tien van voor de aanstaande leraren best herkende elementen. Het eerste element van dat kenmerk kwam voor hen in herkenning op de 16^e plaats in de rangorde van 29 elementen. Bij hen stonden twee elementen van het kenmerk 'doelgericht1' helemaal bovenaan, te weten 'grip krijgen op competenties' en 'eigenaar worden van eigen leerproces'. Alle overige zes elementen van 'doelgericht1' en 'doelgericht2' behoorden juist tot de tien minst herkende elementen.

Een bijzondere overeenkomst tussen beide actorgroepen tonen de elementen 'grip op competenties krijgen' en 'leren eigenaar zijn van eigen leerproces', beide van het kenmerk 'doelgericht 1' (persoonsgebonden doelen). Het eerste element bleek voor de aanstaande leraren het hoogst en voor de tutoren op een na hoogst te scoren, en hetzelfde maar dan omgekeerde beeld bleek bij het tweede element.

Het element ‘praktijkgericht samen ontbrekende kennis invullen’ van het kenmerk ‘collaboratief’ werd door geen van beide groepen krachtig in de praktijk herkend (minder dan 50% gewogen). Maar in tegenstelling tot de tutores gold dat voor de aanstaande leraren ook voor ‘doelen zijn bij start bijeenkomst bekend’ en ‘creëren hoger HBO-niveau’ beide van het kenmerk ‘doelgericht’. Het element ‘onderzoekend leren denken en handelen’ van hetzelfde kenmerk scoorde een krappe 51% gewogen herkenning in de TUB-praktijk.

Voor de tutores scoorde ten slotte ‘in tutorgroep nadruk op samen leren en werken’ minder dan 50% gewogen herkenning.

Met bovenstaande uitwerking zijn de eerste drie onderzoeksvragen beantwoord op het niveau van de hier onderscheiden elementen van de zeven kenmerken van betekenisvol leren en leren onderwijzen in tutorgroepen.

De vraag naar de mate van herkenning van elementen van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten laat zich nu ook beantwoorden op het niveau van het kenmerk van betekenisvol leren zelf. Daartoe zijn de gewogen resultaten op elementniveau geconverteerd naar percentagegetallen op kenmerk-niveau. Door te middelen is rekening gehouden met verschillen in aantallen elementen per kenmerk.

In Tabel 4.6 is de uitwerking hiervan gegeven. In de kenmerken kon weer een rangorde worden aangebracht. De tabel is gesorteerd op de rangorde van de aanstaande leraren.

Tabel 4.6 *Percentage en rangordeoverzicht van de mate waarin de actoren de elementen van betekenisvol leren herkennen op kenmerk-niveau. In de laatste kolom is het verschil in herkenning tussen aanstaande leraren en tutores zichtbaar gemaakt.*

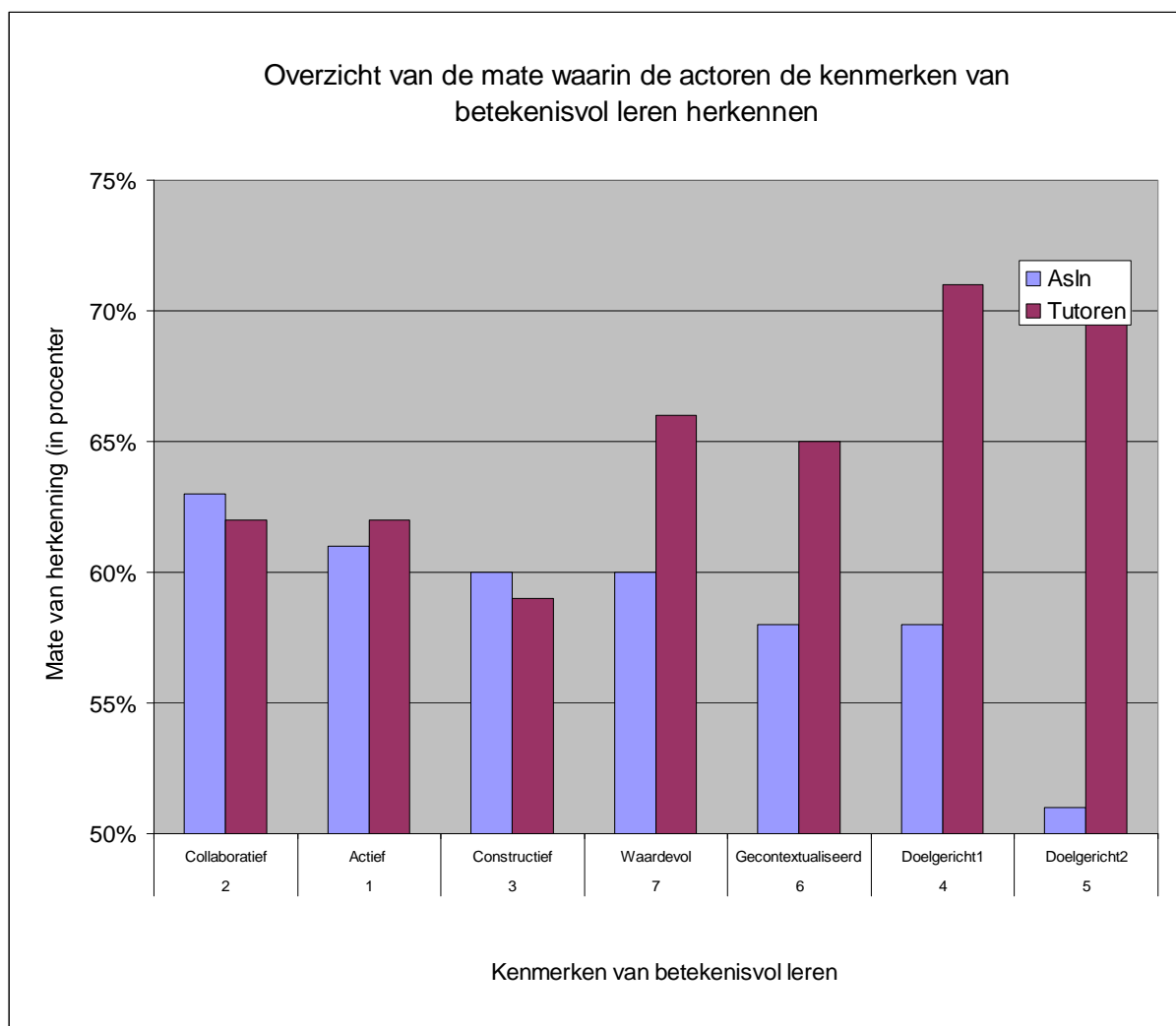
nr.	Kenmerk	AsIn		Tutores		Verskil AsIn-tutores
2	Collaboratief	63%	1	62%	5	1%
1	Actief	61%	2	62%	6	-1%
3	Constructief	60%	3	59%	7	1%
7	Waardevol	60%	4	66%	3	-6%
6	Gecontextualiseerd	58%	6	65%	4	-7%
4	Doelgericht1	58%	5	71%	1	-13%
5	Doelgericht2	51%	7	70%	2	-19%

Verskillende zaken vallen onmiddellijk op. De eerste is het grote verschil in de mate waarin de tutores de kenmerken van doelgerichtheid (zowel persoons- als onderwijsgebonden) als aanwezig in de tutorgroepbijeenkomst herkennen ten opzichte van de aanstaande leraren.

Verder blijkt dat de kenmerken ‘collaboratief’ en ‘actief’ zowel het hoogste in de rangorde over de groepen heen blijken en tegelijkertijd het minste gemiddelde verschil in oordeel tussen tutores en aanstaande leraren opleveren. Net als het kenmerk constructief, één procentpunt elk. Bovendien bevatten beide eerstgenoemde kenmerken samen maar liefst vier van de zeven elementen waarover de aanstaande leraren een positiever beeld hebben van de aanwezigheid in de TUB-praktijk dan de tutores.

Tegelijkertijd is zichtbaar dat twee van in herkenning voor de aanstaande leraren laagst scorende kenmerken te maken hebben met doelgerichtheid. Bovendien bleken hier de grootste verschillen in oordeel over aanwezigheid ervan op te treden tussen de tutores en de aanstaande leraren (13 respectievelijk 19 procentpunten). De tutores bleken bij deze kenmerken overduidelijk positiever in hun oordeel over de mate waarin dit kenmerk in de TUB-praktijk voorkomt dan de aanstaande leraren.

Dat gold ook, maar in mindere mate, voor de kenmerken ‘gecontextualiseerd’ en ‘waardevol’. In Grafiek 4.1 komen deze verschillen per kenmerk visueel nog duidelijker tot uitdrukking.



Grafiek 4.1 Overzicht van de mate waarin aanstaande leraren en tutoeren de kenmerken van betekenisvol leren tijdens het werken in tutorgroepen herkennen.

In het licht van de uitgangspunten waar de hogeschool van uitgaat wat betreft samen onderzoekend leren en werken in leerwerk gemeenschappen, laat de grafiek nog een ander opmerkelijk beeld zien. De tutoeren zowel als de aanstaande leraren bleken de elementen van de kenmerken ‘collaboratief’, ‘actief’ en in mindere mate ‘constructief’ op kenmerk niveau nagenoeg vergelijkbaar in de praktijk van de tutorgroepen te herkennen. Statistisch zijn hier geen significante verschillen tussen aanstaande leraren en tutoeren vastgesteld.

Daarentegen blijken vooral de aanstaande leraren de elementen van de kenmerken gecontextualiseerd, doelgericht1 (persoonsgebonden doelen) en vooral van doelgericht2 (onderwijsgebonden doelen) in aanzienlijk mindere mate dan de tutoeren te herkennen. In dat opzicht springen beide laatste kenmerken eruit. De tutoeren hebben van alle kenmerken hierover het sterkste oordeel dat de elementen van deze kenmerken in de TUB-praktijk aanwezig zijn.

Dit oordeel staat diametraal ten opzicht van dat van de aanstaande leraren. Daarbij speelt mee dat in het bijzonder de elementen van het laatstgenoemde kenmerk van betekenisvol leren ‘doelgericht2’ enerzijds betrekking hebben op onderzoekend en sociaal-constructivistisch leren en werken. Anderzijds zijn zij tevens betrokken op de koppeling tussen theorie en praktijk. Bij ‘doelgericht1’ blijkt in het bijzonder de bekendheid met de doelen bij de start van de tutorgroepbijeenkomst een knelpunt te zijn.

De verschillen tussen aanstaande leraren en tutoren in de mate waarin zij de elementen van de kenmerken ‘gecontextualiseerd’, ‘doelgericht1’ en ‘doelgericht2’ herkennen blijken statistisch significant te zijn: $\chi^2(1, n=334) = 5.206, p < .05$ respectievelijk $\chi^2(1, n=334) = 9.671, p < .00$ en $\chi^2(1, n=334) = 5.120, p < .05$.

4.2.3 De deelname aan de tutorgroepen

Nu is nog de vierde onderzoeksvraag uit de probleemschets te beantwoorden naar de relatie tussen de mate van opkomst of deelname aan de tutorgroepbijeenkomsten en het herkennen van de elementen van betekenisvol leren (§ 1.1). Voorafgaand aan het eerste onderzoek was al gebleken dat er naast uitingen van ontevredenheid, nadrukkelijk zorgen waren ten aanzien van de daadwerkelijke opkomst of deelname aan de tutorgroepbijeenkomsten. Deze zorgen zijn voor de eerste fase van de opleiding voorafgaand aan het onderzoek nauwelijks of in elk geval in ruim mindere mate gesignaleerd.

Mede om uiteindelijk tot een verantwoord beeld over de hele opleiding te komen, is het zinvol ook nu de relatie tussen opkomst en mate van herkennen van de elementen van betekenisvol leren aan een onderzoek te onderwerpen.

Om over de opkomst op verantwoorde wijze antwoorden te kunnen geven is het dan allereerst nodig vast te stellen hoe de situatie in de ogen zowel van de betrokken tutoren als van de aanstaande leraren zelf, voor de eerste fase van de opleiding is. Dit is gedaan door een specifieke vraag naar de gebruikelijke opkomst, uitgedrukt in een percentage, in de vragenlijst hiervoor op te nemen.

Knelpunten gerelateerd aan de opkomst blijken voor de aanstaande leraren uit de eerste fase regelmatig gerelateerd aan het stellen van doelen: “Duidelijkere doelen maken en daar ook daadwerkelijk aan werken.” Ook de aanwezigheid, zowel fysiek als mentaal, blijkt meermalen een knelpunt: “Er zou een strengere controle moeten zijn zodat ook iedereen aanwezig is in de klas. Dan kun je ook echt samen met de gehele klas werken.” en “De bijeenkomsten zijn vaak te langdradig waardoor ik mijn concentratie niet op pijl houd.”

Wat de opkomst betreft is zowel de tutoren als de aanstaande leraren gevraagd, uitgedrukt in een percentage van 0-100, het aantal aanstaande leraren aan te geven, dat gebruikelijkerwijs aanwezig is tijdens de tutorgroepbijeenkomsten van hun groep.

Op basis van de gegevens van de aanstaande leraren bleek, over alle groepen uit beide fasen heen, het hoogste gemiddelde opkomstpercentage 94% en het laagste 53% bij een mediaan van 83%.

Een meer gedetailleerd overzicht van de opkomstpercentages per leerjaar en groep is uitgewerkt en in Tabel 4.7 weergegeven per groep ingedeeld naar de propedeutische en de eerste kernfase. De betreffende groepen zijn aangeduid met een willekeurig nummer. De tabel is per fase aflopend gesorteerd met de hoogst tot de laagst berekende opkomst volgens opgave van de aanstaande leraren uit die groep.

Om het beeld compleet te maken is de opgave van de betreffende tutoren in de tabel naast die van de aanstaande leraren geplaatst. Daarbij zijn vanuit het perspectief van de aanstaande leraren, eventuele verschillen in hogere of lagere percentages tussen hen en de tutoren berekend.

Tabel 4.7 *Gemiddelde opkomstpercentages per groep (voltijd en deeltijd) voor beide fasen naar opgave van de aanstaande leraren en de tutoren*

propedeutische fase					eerste kernfase				
Groepnr.	Asln	Tutor	Asl lager	Asl hoger	Groepnr.	Asln	Tutor	Asl lager	Asl hoger
16	94%	95%	-1%		21	87%			
18	92%	100%	-8%		26	83%	90%	-7%	
11	89%	85%		4%	22	82%	85%	-3%	
17	86%	85%		1%	25	79%	99%	-20%	
13	85%	90%	-5%		28	67%	80%	-13%	
12	84%	95%	-11%		24	66%	80%	-14%	
14	83%	95%	-12%		23	64%	80%	-16%	
19	82%	85%	-3%		27	53%	80%	-27%	
15	79%	80%	-1%						
Aantal groepen	9				Aantal groepen	8			
Percent <= 75%	0%	0%			Percent <= 75%	50%	0%		
Aantal <= 75%	0	0			Aantal <= 75%	4	0		

Voor één groep uit de propedeutische fase ontbraken de gegevens van zowel de tutor als de aanstaande leraren. Verder ontbraken voor één groep uit de eerste kernfase de gegevens van de tutor. Gezien de omvang van de wel verkregen gegevens per fase, behoefde met deze ontbrekende data verder geen rekening te worden gehouden om tot verantwoorde uitspraken over de fase als geheel te kunnen komen.

Om een reëel beeld van de opkomst te geven zouden de respondenten rekening moeten houden met de kans dat wellicht enkele aanstaande leraren uit hun TUB gedurende langere tijd geen deel konden (en hoefden te) nemen aan hun tutorgroep. Bijvoorbeeld wegens langer durende ziekte of anderszins. Voor elke groep was de formele groepsomvang bekend. Bij controle op representativiteit bleken geen opvallende verschillen aanwijsbaar tussen de groepsomvang op basis van het aantal respondenten per groep en de formele groepsomvang. Aannemelijk is dan dat de kans op bias in genoemd opzicht daarmee is te verwaarlozen.

Verder is in Tabel 4.7 het aantal groepen gegeven met een opkomstpercentage gelijk aan of lager dan 75%. De 75% grens is verkregen door de medianen in opkomst bij de tutorgroepen van de eerste fase (87%, zie Tabel 4.8) en de tweede fase (60%, zie het eerste onderzoek) van de opleiding bij elkaar te nemen, te middelen en naar boven af te ronden (de berekende mediaan ligt bij 73%).

Tevens zijn de medianen en de gemiddelde opkomstpercentages voor de aanstaande leraren en tutoren afzonderlijk berekend per ‘fasejaar’ en voor de eerste fase als geheel. Daarbij is ook het hoogste en laagste opkomstpercentage nagegaan. Een overzicht op dat meer geabstraheerde niveau is opgenomen in Tabel 4.8.

De opkomstpercentages voor de eerste fase als geheel zijn verkregen door de percentages van de aanstaande leraren respectievelijk tutoren bij elkaar te voegen en te middelen.

Tabel 4.8 <i>Samenvattend overzicht van de opkomstpercentages in de tutorgroepen uit de P- en de K1- fase en voor de eerste fase van de opleiding als geheel</i>		
	AsIn	Tutoren
Opkomstpercentages propedeutische fase		
Mediaan	85%	90%
Gemiddelde	86%	90%
Hoogste	94%	100%
Laagste	79%	80%
Opkomstpercentages eerste kernfase		
Mediaan	73%	80%
Gemiddelde	73%	85%
Hoogste	87%	99%
Laagste	53%	80%
Opkomstpercentages eerste fase als geheel		
Mediaan	83%	85%
Gemiddelde	80%	88%
Hoogste	94%	100%
Laagste	53%	80%

Bij nadere beschouwing van de gegevens uit Tabel 4.7 en 4.8 valt op dat ook in het tweede onderzoek een meerderheid van de tutoren een duidelijk positiever beeld heeft van de opkomst in hun groep dan de aanstaande leraren zelf. Dit geldt in het bijzonder voor de tutoren uit de eerste kernfase.

De verschillen zijn minder pregnant dan bij het voorafgaande onderzoek in de tweede fase van de opleiding. Op drie uitzonderingen na zijn geen substantiële verschillen waargenomen (zie Tabel 4.7). Met ‘substantieel’ is ook hier een verschil bedoeld groter dan 15 procentpunten.

Wat betreft de gegeven opkomstpercentages bleek bij de tutoren geen rol te spelen of het ging om mannen of vrouwen, de leeftijd, het aantal jaren ervaring met de tutorgroepen, de specialisatie, voltijd, deeltijd of leerjaar. Op geen van deze variabelen is een statistisch significant verband gevonden met de inschatting van de hoogte van de opkomst in de tutorgroepen. Dat gold evenzo voor de aanstaande leraren op de variabelen mannen of vrouwen, leeftijd, (voor)opleiding of leerjaar.

We veronderstellen een relatie tussen de mate waarin de actoren een kenmerk van betekenisvol leren minder in de praktijk herkennen en de wens om dat kenmerk dan te verbeteren. Daarom is de actoren een open vraag voorgelegd waarin ze konden aangeven wat zij aan het werken in de tutorgroep nog zouden willen verbeteren.

Een dergelijke vraag laat natuurlijk een zekere ruimte voor antwoorden met een andere kern dan ‘betekenisvol leren’.

Gelet op de context van de totale vragenlijst is de kans groot dat de antwoorden wel steeds aan betekenisvol leren zijn gerelateerd. De kwalitatieve analyses bevestigden deze aanname.

Wel bleek een groot aantal antwoorden naast een (eerste) te verbeteren kenmerk aanvullende opmerkingen te bevatten onder meer in de vorm van suggesties en adviezen of meermalen een tweede te verbeteren kenmerk. Daarop is besloten ook deze aanvullende opmerkingen afzonderlijk kwalitatief te analyseren.

Aan de relatie tussen de mate van herkenning van een kenmerk en de sterkte van de wens om deze te verbeteren is als het ware een twee bij twee matrix te onderscheiden. (Zie Tabel 4.9)

Tabel 4.9 *Herkenning van een kenmerk gerelateerd aan wens deze te verbeteren*

		Kenmerk A herkend	
		nee	ja
Kenmerk A verbeteren	ja	x	?
	nee	?	x

In de tabel zijn de meest waarschijnlijke opties met een kruisje aangeduid. De vraagtekens duiden op een specifieke situatie.

Zo kan het zijn dat de aanstaande leraren een kenmerk van betekenisvol leren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkend kunnen hebben, maar dit toch willen verbeteren.

Vervolgens rijst dan de vraag waarom zij ondanks dat zij een kenmerk herkennen, dat toch zouden willen verbeteren. Het antwoord op die vraag hangt mede af van de wijze waarop de aanstaande leraar ervaren dat het betreffende kenmerk in de praktijk gestalte krijgt. Daarover kunnen ze tevreden of minder tevreden zijn. In het eerste geval is het kenmerk herkend maar geen verbeterpunt, in het tweede geval is het, ondanks herkenning, wel een verbeterpunt.

Ook is de situatie denkbaar dat de aanstaande leraren in de praktijk een kenmerk alleen beperkt herkennen maar daar geen punt van maken. De kans op een dergelijke situatie lijkt gezien de aard van de kenmerken van betekenisvol leren, voor het merendeel van de kenmerken minder waarschijnlijk. Immers juist wanneer de aanstaande leraren voor hun leren onderwijzen betekenisvolle kenmerken op voldoende wijze in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkennen, zullen zij aan die bijeenkomsten dusdanige waarde toekennen dat zij ze ook willen bijwonen.

In het eerste onderzoek is al opgemerkt dat uitingen van ontevredenheid, aanwijzingen kunnen opleveren voor de redenen van de daadwerkelijk beperkte opkomst in sommige groepen. Zowel tutoren als aanstaande leraren konden dergelijke uitingen kwijt in het bijzonder in de open vragen.

Deze vragen zijn op het benoemen van knelpunten zowel als op positieve aspecten geanalyseerd. Voor de kwalitatieve analyse zijn de betreffende uitspraken conceptueel gerelateerd aan de hier onderscheiden kenmerken van betekenisvol leren.

Wat de knelpunten betreft laat in het bijzonder de open vraag naar de verbeterpunten een genuanceerd beeld van mogelijke oorzaken zien.

Voorgaande resulteerde in een overzicht per kenmerk van knelpunten waarvan de kern in Tabel 4.10 is weergegeven. Het merendeel daarvan is dusdanig concreet dat een verbetering ervan goed mogelijk lijkt. In de tabel zijn de kenmerken van betekenisvol leren aflopend geordend naar de mate waarin aanstaande leraren en tutoren ze tijdens het werken in tutorgroepen herkennen zoals zichtbaar is geworden in Grafiek 4.1.

Tabel 4.10 *Knelpunten die de actoren benoemen bij het werken in tutorgroepen*

nr. Kenmerk	Tutoren	ASL
1 Actief	(geen verbeterpunten in de antwoorden op de open vragen aangetroffen)	Meer echt bezig te zijn met de dingen, nu is het vaak naar elkaar luisteren en reacties geven. Minder discussiëren en meer werken aan oplossingen.
2 Collaboratief	Samenwerken meer benadrukken. Inzetten op samenwerkingsvaardigheden en groepsprocessen (sfeer, samenwerking, jouw aandeel in het leren van de klas).	We werken nauwelijks samen. In kleine groepen samenwerken en ervaringen uit de stage delen. Meer samenwerken, intervisie in kleine groepen. Sommigen liften mee op andermans rug.
3 Constructief	Sterker inspelen op de behoeften en vragen van de studenten.	Meer inhoud en betere uitleg. 'Gestructureerd' ervaringen uitwisselen.
4 Doelgericht1	Meer aandacht voor het eigen aandeel in het leren van de klas.	Doel van tevoren beter vertellen. Duidelijkere doelen maken en daar ook daadwerkelijk aan werken. Een duidelijke planning.
5 Doelgericht2	Meer aandacht voor theorie - praktijk koppeling. Meer aandacht voor onderzoekende houding bij studenten.	Meer terugkoppeling van theorie naar praktijk. De vormgeving van je DPF, ervaringen/problemen stage bespreken.
6 Gecontextualiseerd	Afstemming tussen opdrachten voor de stage en de activiteiten in de TUB.	Meer praktijk, zodat je dit voor je stage kunt gebruiken. Praktischer en meer gericht op de kritische kernen.
7 Waardevol	Inzetten op persoonlijke verwondering en waarde.	Soms wordt de connectie naar het beroep leraar volkomen gemist. Het onderwerp zou meer in verband met het beroep gebracht mogen worden.

Bovenstaande opsomming geeft de kernen van de voornaamste verbeterpunten. Voor de aanstaande leraren zijn dit de punten die zij meer dan éénmaal noemden in hun meer dan 300 antwoorden op de open vragen.

Eén specifieke opmerking is gezien het project Paboys zeker vermeldenswaard: "Toch een aantal mannen erbij, want alleen vrouwen vind ik geen goede combinatie. Er kan nog al eens kattig gedaan worden en mannen zorgen voor een beetje sfeer."

In de antwoorden op de open vragen zijn bij het merendeel van de genoemde knelpunten telkens ook wel één of meer positieve tegenhangers aangetroffen. In het bijzonder in de combinatie met deze tegenhangers weerspiegelen deze uitspraken de in potentie betekenisvolle kracht van het werken in tutorgroepen. Enkele voorbeelden zijn daarom hieronder in een tekstbox weergegeven.

‘Door samen te overleggen en opdrachten uit te voeren leren van anderen’.
‘Dat we in de tutorgroep doelgericht samen werken’ en er ‘bij problemen samen naar een oplossing wordt gezocht’.
‘Het werken aan competenties en kritische kernen’. *‘Ik voel me ‘veilig’ in de tutorgroep.’*
‘Vragen kun je altijd stellen en deze worden door medeleerlingen en tutor beantwoordt.’

Net als in het eerdere onderzoek in de tweede fase van de opleiding bleken dergelijke positieve bewoordingen in hoge mate betrokken op het kenmerk ‘waardevol’. Verschillen tussen groepen zijn, in elk geval op het kenmerk ‘waardevol’, ook concreet aanwijsbaar. Soortgelijk, maar in mindere mate, zijn positieve bewoordingen aangetroffen die te herleiden zijn tot de andere kenmerken.

Nadere analyse wees uit dat er een aanwijsbare relatie aanwezig was tussen de opgegeven opkomstpercentages en de aanwezigheid van de genoemde knelpunten dan wel hun tegenpolen. Wanneer in de open vragen meermalen dezelfde knelpunten werden genoemd bleek de afkomst ervan nagenoeg steeds te herleiden tot de groepen met een lage(re) opkomst dan gemiddeld. Tegelijkertijd bleek een deel van de negatieve zowel als positieve uitspraken direct betrokken op de persoon van de tutor. De gegeven voorbeelden maken dit duidelijk. Ten slotte bleek meermalen het onderscheid genoemd tussen TUB ‘begeleid’ (TUBB) en TUB ‘onbegeleid’ (TUBO). Deze laatste vorm leverde regelmatig bij aanstaande leraren opmerkingen op.

‘TUBO daarentegen vind ik minder nuttig! Het is een soort huiswerkuur/samenwerkuur, maar omdat dit vaak als laatste uur wordt gezet, vervalt het doel hiervan’.
‘Ik zou proberen om de TUBO-uren niet aan het einde van de dag te plannen. De verleiding is erg groot om andere belangrijke zaken te doen’.
‘TUBB en TUBO niet op dezelfde dag plaatsen omdat er anders zo veel nuttige tijd verloren gaat die je veel beter had kunnen besteden aan dingen waar je op dat moment echt mee bezig bent.’

De begeleidingsvormen voor de tutorgroepen zijn niet beschreven in de beleidsnotitie van COO (2008b) over het leren en werken in tutorgroepen. De kanttekeningen in het kader maken duidelijk dat met name de TUB onbegeleid regelmatig een vorm en inhoud kent waar de aanstaande leraren twijfels over hebben in het bijzonder in de zin van: “... meestal is het zelf werken en dat kan ik thuis beter.” Dergelijke uitspraken raken enerzijds aan het begrip leerbehoeften terwijl ze anderzijds betrokken zijn op de kern van het werken in tutorgroepen als leerwerkgemeenschappen. In de conclusies wordt hier nader op ingegaan.

De bij Tabel 4.10 genoemde voorbeelden laten zien dat hier een spanningveld ligt. Enerzijds tussen de gekozen inhoud en vorm en de leerbehoeften van de aanstaande leraren. Anderzijds ligt hier een spanning die raakt aan de essentie van het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen: *samen* leren van en werken aan *gemeenschappelijk* gedeelde authentieke vraagstukken die betrekking hebben op het onderwijs en (leren) onderwijzen.

Hier raken we in het onderzoek aan de andere, maar zeker zo belangwekkende vraag of een relatie bestaat tussen een 'hoge' en 'lage' opkomst ($\leq 60\%$) en de mate waarin de aanstaande leraren in de TUB-praktijk de onderscheiden elementen en kenmerken van betekenisvol leren onderwijzen daadwerkelijk herkennen. De onderzoeksvraag vertaalt zich dan in de praktijk naar de vraag of de mate van opkomst is gerelateerd aan de mate waarin de voor de aanstaande leraren betekenisvolle elementen herkenbaar in de TUB-praktijk aanwezig zijn. De veronderstelling is immers aannemelijk dat een dergelijke relatie bestaat tussen de mate van opkomst en de mate waarin de aanstaande leraren betekenis verlenen aan het werken in tutorgroepen daadwerkelijk herkennen. Het werken in tutorgroepen krijgt dan betekenis en wordt waardevol.

De kans dat aanstaande leraren daadwerkelijk vaker dan statistisch te verwachten, herkennen dat aan een bepaald element betekenis wordt toegekend bij een hoge opkomst in hun tutorgroep is met behulp van chi-kwadraat toetsen vast te stellen. Dat geldt ook voor de omgekeerde situatie dat bij een lage opkomst de aanstaande leraren vaker dan statistisch te verwachten de betekenisvolle elementen minder in de praktijk aanwezig zullen herkennen. Deze samenhang is ook voor de individuele elementen vast te stellen zodat het mogelijk is vast te stellen welke elementen dan wel kenmerken er in de praktijk van de TUB-bijeenkomsten het meest toe doen, dan wel doorslaggevend zijn. Aan het betekenis verlenen aan dergelijke elementen is derhalve groot belang toe te kennen voor de waarde die de aanstaande leraren zullen hechten aan het leren in tutorgroepen.

In dit onderzoek is de opkomst afgeleid van de gemiddelde maat waarin zowel de aanstaande leraren zelf als hun tutores het percentage aanstaande leraren inschatten dat vrijwel elke tutorgroepbijeenkomst op komt dagen.

Om een zuiver beeld te krijgen vanuit hun eigen perspectief zijn de chi-kwadraat toetsen primair berekend over de opkomstpercentages zoals de aanstaande leraren die opgaven. De daadwerkelijke opkomst in de tutorgroepen is immers afhankelijk van de mate waarin in het bijzonder zijzelf tijdens de tutorgroepbijeenkomsten de aanwezigheid van de onderscheiden 28 elementen herkennen die voor hen het leren daar betekenisvol maken.

De tutores hebben niet dezelfde keuze om de tutorgroepbijeenkomsten bij te wonen als de aanstaande leraren. Voor hen is de vooronderstelling juist aannemelijk dat er géén statistisch verband zal zijn aan te wijzen tussen de mate waarin zij herkennen dat aan de elementen van betekenisvol leren betekenis wordt verleend en de mate van opkomst in de tutorgroepen. Deze veronderstelling is gebruikt als een 'omgekeerde' controle op de aanname dat er een verband bestaat tussen de mate van betekenisverlening en de opkomst.

De resultaten van de per leerjaar afzonderlijk uitgevoerde analyses wezen uit dat bij aanstaande leraren zowel uit de propedeutische fase als uit de eerste kernfase bij een 'hoge' opkomst de elementen van betekenisvol leren inderdaad vaker in de TUB-praktijk werden herkend dan bij een 'lage' opkomst.

Een duidelijk voorbeeld hiervan vormt het bekend zijn met de doelen van de tutorgroepbijeenkomst. Voor beide fasen gezamenlijk bleek (observed 64x) vaker dan statistisch te verwachten (expected 53x) het minder of niet bekend zijn van de doelen van de tutorgroepbijeenkomsten gerelateerd aan een lage ($< 75\%$) opkomst. Omgekeerd bleek het bekend zijn met de doelen ook vaker (observed 107x) dan verwacht (expected 96x) te leiden tot een hoge opkomst. Deze verschillen zijn statistisch significant. Een gerelateerde kwestie heeft betrekking op de vooronderstelde samenhang tussen een hoge dan wel lage opkomst en de mate waarin de aanstaande leraren wel of juist niet de elementen van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkennen.

In deze samenhang bleken geen betekenisvolle verschillen aanwijsbaar. Met andere woorden, de waargenomen verdeling tussen de mate waarin de aanstaande leraren elementen van betekenisvol leren al dan niet in de TUB-praktijk herkennen en de kans op een hoge of lage opkomst was voor de eerste kernfase zoals statistisch te verwachten.

Hoewel ook door aanstaande leraren uit de propedeutische fase bij een hoge opkomst de elementen van betekenisvol leren vaker in de TUB-praktijk werden herkend dan bij een lage opkomst bleek dit beeld bij hen in hoge mate versterkt. Bij de propedeutische fase week de kans op een hoge dan wel lage opkomst bij een deel van de elementen van betekenisvol leren significant af van de verwachte kans daarop.

De kans op een hoge opkomst bleek bij die elementen significant groter wanneer aanstaande leraren deze elementen in de TUB-praktijk duidelijk herkenden. Omgekeerd bleek evenzo dat de kans op een lage opkomst significant groter was wanneer de aanstaande leraren deze elementen in de praktijk juist niet herkenden.

Om scherp te krijgen om welke elementen en vooral om welke kenmerken van betekenisvol leren het nu werkelijk gaat, is een extra analyse over de beide groepen heen uitgevoerd.

De resultaten van deze analyse zijn gegeven in Tabel 4.11

Tabel 4.11 Elementen waarbij een statistisch significante relatie bestaat tussen de mate waarin de aanstaande leraren deze betekenisvol in de praktijk van de tutorgroep herkennen en een opkomst lager of hoger dan 75% (n=316; p<.01)

Nr.	Kenmerk	Nr.	Elementkern	value	p
1	Actief	1	Activiteiten in tutorgroep leiden tot bruikbare	28.901	.000
		4	Werken aan oplossen realistische problemen	7.222	.007
2	Collaboratief	5	In tutorgroep nadruk op samen leren en werken	17.129	.000
		8	Met elkaar gericht op gemeenschappelijke ambitie	6.742	.009
3	Constructief	9	<i>Nieuwe info koppelen aan eerdere kennis*</i>	7.287	.007
		10	Verbanden leggen tussen onderwerpen	14.279	.000
		12	Kennis ontwikkelen afgestemd op eigen vragen	7.349	.007
4	Doelgericht1	13	Werken in tutorgroep relevant voor persoonlijke	11.908	.001
		14	Persoonlijke meerwaarde doelgericht samenwerken	20.242	.000
		15	Doelen zijn bij start bijeenkomst bekend**	7.555	.006
		16	<i>Grip krijgen op competenties</i>	11.172	.001
5	Doelgericht2	18	Sociaal-constructivistisch denken en werken	18.066	.000
		19	Koppelen theorie en praktijk	7.138	.008
		21	Onderzoekend denken en handelen	13.483	.000
6	Gecontextualiseerd	22	Kennis uit tutorgroep is bruikbaar in onderwijspraktijk	18.722	.000
		23	Aanbod tutorgroep relevant voor persoonlijke	18.648	.000
		25	Aanbod heeft herkenbare relatie met praktijk	8.837	.003
7	Waardevol	26	Onderwerpen tutorgroep herkenbare waarde voor	15.154	.000
		27	In tutorgroep waarde hechten aan samen leren en	16.103	.000
		28	Tutorgroepactiviteiten waarde voor ontwikkeling tot	28.729	.000
		29	Tutorgroepactiviteiten hebben persoonlijke waarde	12.417	.000

* De twee elementen die de aanstaande leraren in de praktijk het meest herkennen zijn cursief gezet.

** De drie minst in de praktijk herkende elementen zijn grijs gearceerd.

Uit de gegevens van Tabel 4.11 is af te leiden dat voor de aanstaande leraren uit de propedeutische fase en de eerste kernfase gezamenlijk 21 van de 29 elementen van betekenisvol leren sterker dan verwacht ook betekenisvol waren gerelateerd aan de mate van opkomst.

Bij deze 21 elementen bleek namelijk een statistisch significant -positief- verschil in de mate waarin de aanstaande leraren herkenden dat er in de tutorgroepen betekenis aan werd verleend en een opkomst hoger dan 75% dan wel lager of gelijk aan 75% ($p = <.01$). Voor zes elementen bleek dit positieve verschil nog significant bij $p < 0.5$.

Het verschil is positief genoemd omdat het daadwerkelijk herkennen van deze elementen van betekenisvol leren in de praktijk van de tutorgroep, steeds concreet blijkt gerelateerd aan een hoge opkomst (en omgekeerd).

Bij twee elementen stemde het waargenomen (observed) verband tussen de mate van herkenning en een hoge of lage opkomst overeen met dat wat statistisch werd verwacht (expected). Dit was het geval bij de elementen 'Bij problemen eerst hulp vragen bij leden uit de tutorgroep' van het Kenmerk 'Collaboratief' en 'Info uit tutorgroep omzetten in nieuwe ideeën' van het kenmerk 'Constructief'.

De elementen waarbij een sterk betekenisvolle relatie ($p < 0.01$) tussen opkomst en herkennen is vastgesteld, hadden betrekking op alle zeven kenmerken van betekenisvol leren, maar ze waren daar ongelijk over verdeeld. Opvallend is dat bij vijf van de zeven kenmerken het verband werd vastgesteld bij alle of ten minste op één na alle elementen van het betreffende kenmerk. Voor een drietal elementen bleek de relatie bovendien bijzonder sterk te zijn: 'activiteiten leiden tot bruikbare resultaten', 'persoonlijke meerwaarde doelgericht samenwerken' en 'waarde voor de ontwikkeling tot leraar'.

Bij de tutoren kon voor geen van de 29 onderscheiden elementen de relatie worden berekend tussen de mate waarin zij in de tutorgroep de elementen van betekenisvol leren herkennen afgezet tegen een opkomst lager of hoger dan 75%. De reden is dat geen van de tutoren een opkomst lager dan 75% scoorde (zie Tabel 4.7). De opkomst resulteert voor hen in een statistische 'constante'.

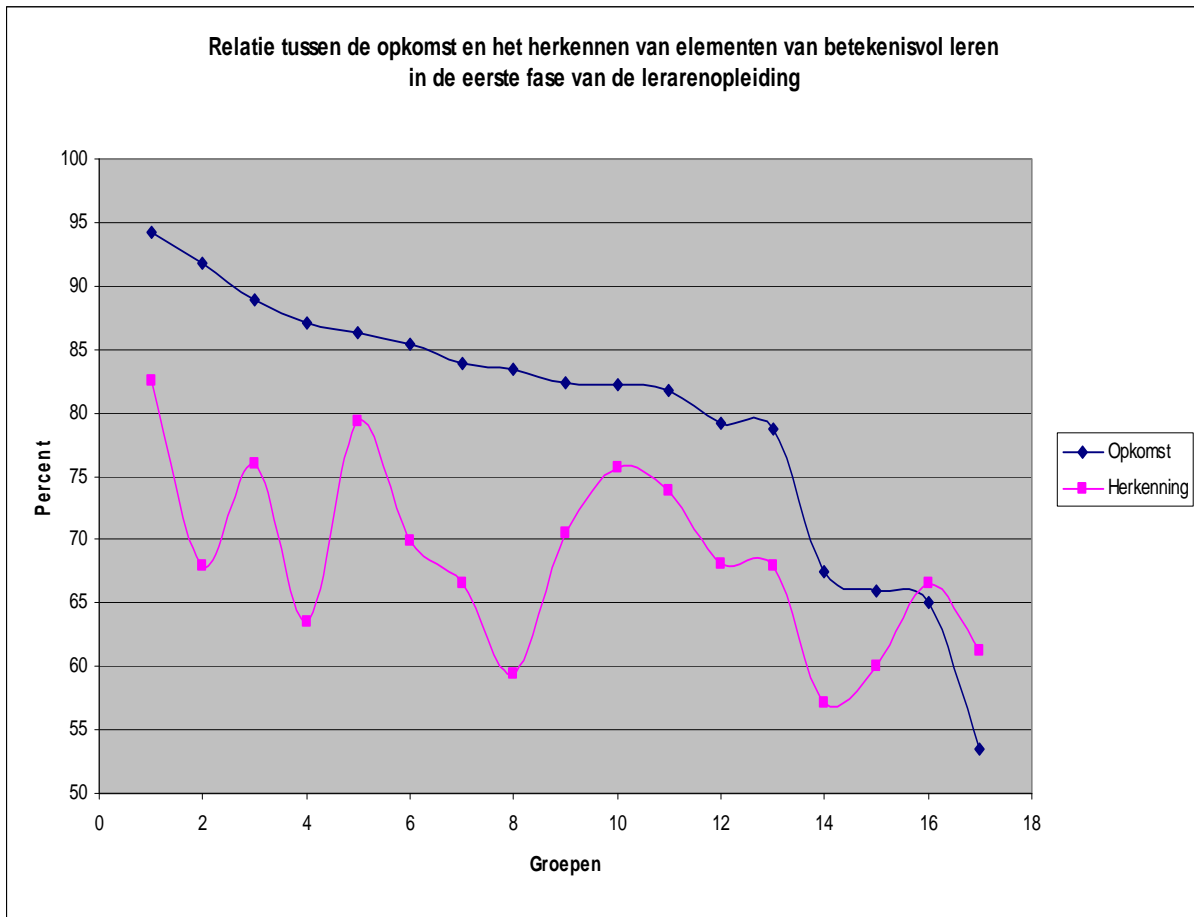
De resultaten zoals weergegeven in Tabel 4.11 zijn afgezet tegen de resultaten uit de rangorde van Tabel 4.4. Daarbij valt in het bijzonder op dat twee van de betekenisvolle elementen in de top vijf staan van elementen die de aanstaande leraren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten het best herkennen. Dat zijn de elementen 'grip krijgen op competenties' en 'nieuwe info koppelen aan eerdere kennis'. Deze elementen zijn cursief gezet.

Ook zijn in de tabel drie van de vijf elementen aanwezig die de aanstaande leraren in de praktijk het minst (zie Tabel 4.4) herkennen. Deze elementen zijn grijs gearceerd. Maar hoe staat het nu met betekenis verlenen en de leerbehoeften van de aanstaande leraren? De verkenning die is uitgevoerd om de vijfde onderzoeksvraag die daarover gaat te beantwoorden is hierna besproken in de laatste paragraaf van dit resultatenhoofdstuk.

Ten slotte is in Grafiek 4.2 de relatie tussen de opkomst en het herkennen van elementen van betekenisvol leren voor alle groepen in de eerste fase van de lerarenopleiding uitgewerkt.

Duidelijk zichtbaar is de tendens dat de opkomst lager wordt naarmate de aanstaande leraren de elementen van betekenisvol leren minder in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten kunnen herkennen.

In de grafiek zijn de gegevens aflopend geordend op de mate van opkomst.



Grafiek 4.2 Relatie tussen de opkomst en het herkennen van elementen van betekenisvol leren

4.2.4 Betekenis verlenen en leerbehoeften

Uit voorgaande is al duidelijk gebleken dat betekenis verlenen en leerbehoeften begrippen zijn die met elkaar in verband staan. De leerbehoeften van de aanstaande leraar is persoonsgebonden.

Aannemelijk is dat de individuele aanstaande leraar aan kenmerken en elementen die in sterke mate een persoonsgebonden karakter bezitten een hoge betekenis zal toekennen. Het leren in de tutorgroepen is dan voor hen ‘waardevol’ (kenmerk 7).

Om eerste aanwijzingen te krijgen over die leerbehoeften konden gegevens worden benut uit het onderzoek naar collectief kennis creëren dat de Kempelkring van het Interactumlectoraat uitvoerde (Geldens, Mouwen & Ven, 2009). Een kern uit dat onderzoek was namelijk de leerbehoeften na te gaan van onder meer aanstaande leraren in relatie tot het proces van kennis creëren. Over die gegevens is een secundaire analyse uitgevoerd.

Aan het onderzoek namen 44 voltijdstudenten en hun tutoeren uit twee eerstejaars groepen van de lerarenopleiding deel. Het onderzoek zelf werd uitgevoerd op basis van een vragenlijst met 57 vragen en een open vraag naar de leerbehoeften en een groepsinterview dat in elke groep is gehouden (Geldens, Mouwen & Ven, 2009). Het vragenlijstonderzoek is uitgevoerd eind november, begin december 2008 en kende een terugkoppeling in maart na analyse van de resultaten.

Op de ruwe resultaten is een secundaire analyse toegepast toegesneden op twee voor het voorliggende onderzoek relevante operationalisaties van de vijfde onderzoeksvraag naar aanwijzingen over de leerbehoeften van de aanstaande leraren ten aanzien van de activiteiten tijdens tutorgroepen.

Allereerst bleken de verzamelde data het toe te laten de mate te onderzoeken waarin aanstaande leraren in de praktijk hun basisleerbehoeften gerealiseerd zien. Daarenboven bleek het mogelijk na te gaan of voor deze basisleerbehoeften in de optiek van de aanstaande leraren in de praktijk van de tutorgroepen al dan geen verbetering nodig is.

Nodig is wel eerst aan te geven wat wij hier in het kader van betekenisvol leren onderwijzen verstaan onder het begrip (basis)leerbehoefte.

Vanuit het perspectief van de aanstaande leraar verstaan we hier onder het begrip leerbehoefte een manifeste wens of drijfveer vanuit een lerende zelf om zich ongekende of onvoldoende beheerste kennis, ervaring of houdingen eigen te maken.

Binnen het professionele opleidingsonderwijs zoals een lerarenopleiding is tegelijkertijd steeds sprake van een ‘opleidings-’ of ‘onderwijs-’behoefte. De opleiding heeft op grond van de betreffende regelgeving immers de inspanningsverplichting de aanstaande leraren op te leiden tot startbekwame leraren.

In beide gevallen, dat wil zeggen zowel bij de leer- als bij de opleidingsbehoefte, is sprake van discrepantie tussen een bestaande begin- en een gewenste of beoogde doelsituatie. Beide perspectieven lopen ook door elkaar heen. Van belang is tevens te onderkennen dat beide perspectieven vanuit hun eigen onderscheiden doelstellingen zijn betrokken op zowel inhoudelijke als vormgevingsaspecten.

Dat betekent dat het bij de (leer)inhouden gaat om datgene wat de aanstaande leraar wil, dan wel moet leren. Bij de (leer)vormen gaat het om de wijze waarop die inhouden het meest efficiënt zijn aan te bieden dan wel te leren.

De Kempelkring van het Interactumlectoraat beschrijft vanuit de uitgangspunten van ‘Kantelende kennis’ het begrip vitaliteit in processen van collectief leren. Daarbij stelt zij de vervulling van drie individuele en drie collectieve leerbehoeften centraal.

Bij de individuele leerbehoeften gaat het om ‘autonomie’, ‘relatie’ en ‘competentie’:

- *autonomie*: de aanstaande leraar weet waar hij of zij zelf voor staat (zelfbewustzijn); staat tevens open voor binnen de tutorgroep als leerwerkgemeenschap gemeenschappelijke opvattingen van de groep; kan opvattingen binnen de groep verbinden met die van zichzelf tot nieuwe opvattingen;
- *relatie*: de aanstaande leraar is emotioneel verbonden met de groep; voor de groep hoort hij erbij;
- *competentie*: de aanstaande leraar is zich bewust van zijn eigen mogelijkheden en beperkingen; heeft vertrouwen in de effectiviteit van het eigen handelen; gaat effectief met de omgeving om.

Bij de collectieve leerbehoeften binnen de tutorgroep als leerwerkgemeenschap gaat het om de begrippen ‘coöperatie’, ‘coherentie’ en ‘cohesie’:

- *coöperatie*: binnen de tutorgroep als leerwerkgemeenschap gaan de aanstaande leraren doelmatig met elkaar en met de omgeving om; ze committeren zich aan de doelmatige samenwerking in binnen de leerwerkgemeenschap;
- *coherentie*: de aanstaande leraren staan open voor elkaars opvattingen; weten waar ze als groep voor staan; verbinden opvattingen van het individu met die van de groep tot een gemeenschappelijk referentiekader;
- *cohesie*: de aanstaande leraren binnen de tutorgroep als leerwerkgemeenschap horen bij elkaar; zijn als groep emotioneel onderling verbonden.

De hierboven beschreven basisbehoeften zijn te beschouwen als aangeboren en universeel terwijl de vervulling ervan verloopt via de interactie met de sociale context (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). In het bijzonder het uitgangspunt dat de vervulling van de basisbehoeften verloopt via de interactie met de sociale context sluit nauw aan op de uitgangspunten van het Kempellectoraat over het samen leren en samen leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen (Popeijus & Geldens, 2007b; Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2008b).

Kerngedachte bij de basisbehoeften is namelijk dat individuele zowel als collectieve basisbehoeften aanzetten tot interactie tussen individuen in een collectief zoals een leerwerkgemeenschap. Daarmee zijn de basis(leer)behoeften evenzo te zien als bron van individueel zowel als samen leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen.

In Tabel 4.2 zijn de elementen van betekenisvol leren onderwijzen omschreven. Gezien de aard en inhoud van deze omschrijvingen is aannemelijk dat de ‘leerbehoeften’ zoals de Kempelkring die heeft onderzocht in belangrijke mate kunnen worden opgevat als (ordenings)kenmerken.

Kenmerken waarmee het vanuit de zojuist beschreven invalshoek ook mogelijk is elementen van betekenisvol leren onderwijzen te beschrijven. Omdat we de begrippen hier opvatten in de zin van samenvattende ordeningskenmerken voor het (samen) leren en leren onderwijzen, duiden we ze hier aan als ‘basisleerbehoeften’.

Op grond van deze overwegingen is het zinvol in een diepteonderzoek na te gaan of ook vanuit het denken in termen van basisleerbehoeften aanwijzingen te krijgen zijn waar de lerarenopleiding haar voordeel kan doen voor het betekenisvol laten verlopen van het leren en leren onderwijzen in tutorgroepen. Immers afstemming van het aanbod op de leerbehoeften van de aanstaande leraren vloeit rechtstreeks voort uit de uitgangspunten die de lerarenopleiding heeft geformuleerd in haar strategische beleidsdocumenten. Bovendien kan zonder meer worden gesteld dat competentiegericht onderwijs in feite noodzaakt tot afstemming.

De vragen uit het diepteonderzoek naar constructief kennis creëren die de Kempelkring heeft gesteld aan twee groepen uit de propedeutische fase bleken in hoge mate betrokken op de leerbehoeften van de aanstaande leraren. De omstandigheden waaronder de data in de twee groepen werden verzameld liepen uiteen. De vragen die werden gesteld zijn constant gehouden.

Door te onderzoeken in welke mate de verkregen antwoorden tussen beide groepen verschillen, kan worden vastgesteld of de verschillende context leidde tot betekenisvolle verschillen in de antwoorden. Dat bleek niet het geval. De betekenis daarvan is vervolgens dat uitspraken op basis van de verkregen antwoorden een goede betrouwbaarheid zullen bezitten.

Tijdens de hierop uitgevoerde secundaire analyses is het gewogen oordeel berekend dat de aanstaande leraren van beide onderzochte groepen gezamenlijk gaven over de mate waarin het onderwijs is afgestemd op de drie individuele zowel als op de drie collectieve basisleerbehoeften. Dit gewogen oordeel bleek te variëren van 69% tot 81%. In Tabel 4.12 is dit weergegeven.

Tabel 4.12 *Mate waarin het onderwijs volgens de aanstaande leraren is afgestemd op hun basisleerbehoeften (n=44)*

Gewogen oordeel	
Relatie (i)	81%
Cohesie (c)	77%
Coöperatie (c)	73%
Autonomie (i)	72%
Competentie (i)	70%
Coherentie (c)	69%

(i) = individuele en (c) = collectieve basisleerbehoeften

Voor antwoorden op de onderzoeksvraag naar de leerbehoeften is tevens nagegaan of het onderwijs in de praktijk van de tutorgroepen naar het oordeel van de aanstaande leraren voldoende tegemoet komt aan hun leerbehoeften. De leerbehoeften zijn uitgewerkt in 'elementen'. Uit de antwoorden van de aanstaande leraren op de vraag of zij die elementen in de praktijk verbeterd zouden willen zien is het mogelijk inzicht te krijgen in de mate waarin het onderwijs tegemoet komt aan hun leerbehoeften.

De wens tot verbeteren varieerde op elementniveau tussen de 0% en 51% en op het geclusterde niveau van de basisleerbehoeften tussen de 3% en de 19%. Om deze verschillen in de wens tot verbetering op het niveau van de twee maal drie onderscheiden basisleerbehoeften meer inzichtelijk te maken, is uitgegaan van de onderlinge verhouding in de procentagemaat waarin die wens tot uitdrukking kwam. Deze onderlinge verhouding is in Tabel 4.13 zichtbaar gemaakt.

Tabel 4.13 *De mate waarin de aanstaande leraren een verbetering zouden willen zien in de afstemming tussen de onderwijsactiviteiten en hun basisleerbehoeften*

Onderlinge verhouding	
Relatie (i)	5%
Cohesie (c)	7%
Coöperatie (c)	6%
Autonomie (i)	8%
Competentie (i)	27%
Coherentie (c)	46%
100%	

(i) = individuele en (c) = collectieve basisleerbehoeften

De resultaten van de data-analyse laten zien dat de wens de basisleerbehoeften te verbeteren varieert van 5% voor de individueel georiënteerde basisleerbehoeften 'relatie' tot 46% voor de collectief georiënteerde basisleerbehoeften coherentie.

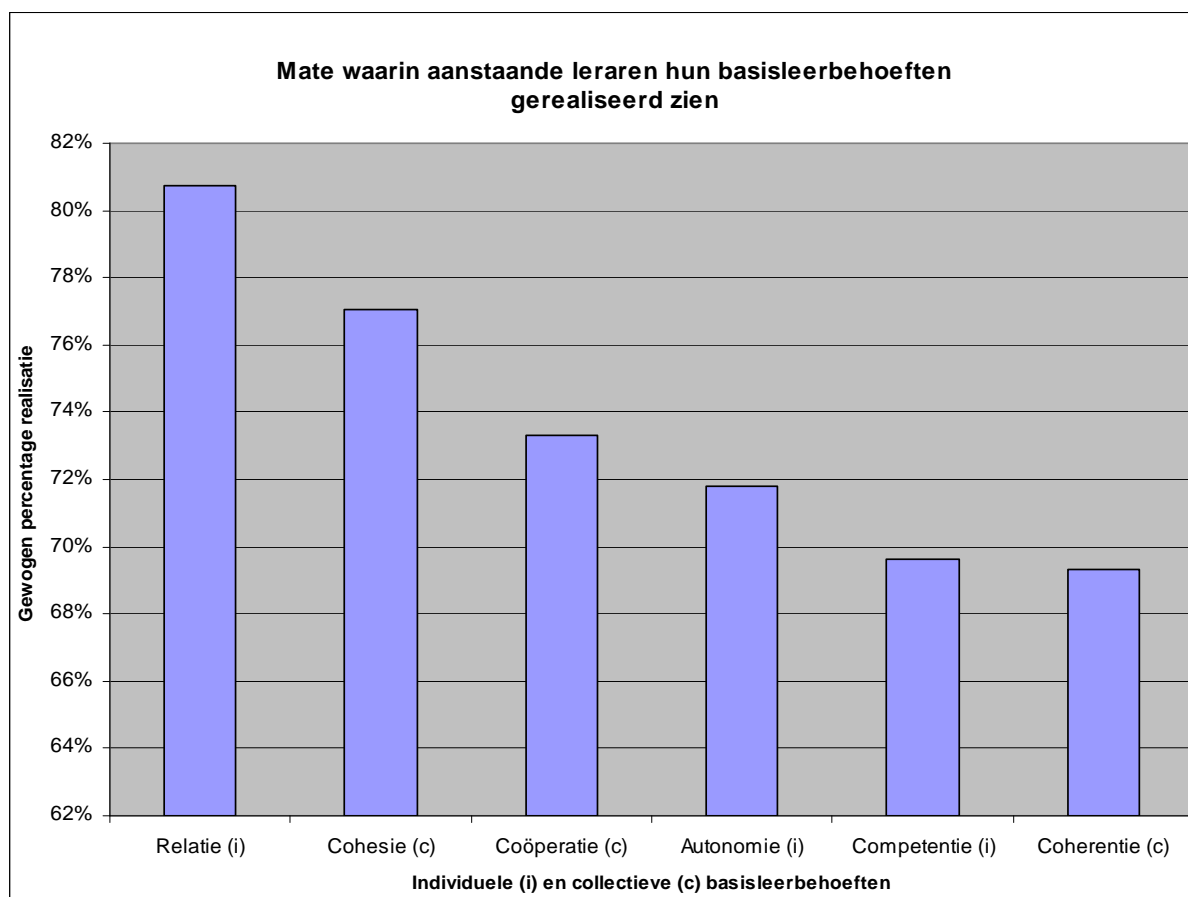
Zetten we de resultaten zoals gepresenteerd in Tabel 4.13 over de wens tot verbetering af tegen de resultaten van het oordeel over de mate waarin het onderwijs volgens de aanstaande leraren is afgestemd op hun basisleerbehoeften, dan is een duidelijk en logisch verband zichtbaar.

Dit verband laat zich als volgt omschrijven. Hoe beter de aanstaande leraren het onderwijsaanbod in de tutorgroepen als afgestemd op hun leerbehoeften ervaren, hoe minder zij de wens hebben dat hierin verbetering wordt aangebracht.

Het omgekeerde is evenzo geldig. Hoe minder de aanstaande leraren herkennen dat de onderwijsactiviteiten in de tutorgroep bijeenkomsten zijn afgestemd op hun basisleerbehoeften hoe groter hun wens dat daarin verbetering wordt aangebracht.

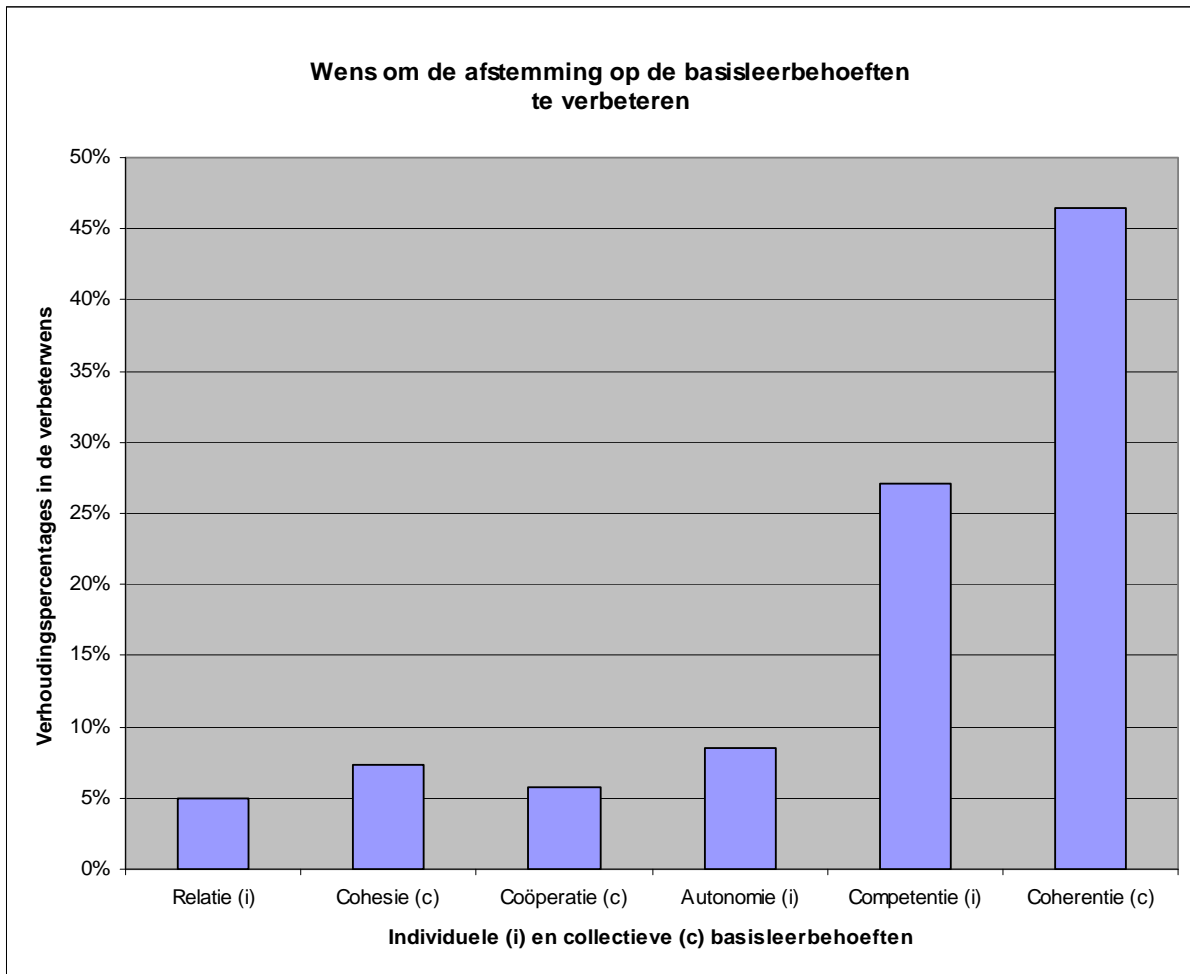
Deze resultaten uit het diepteonderzoek ondersteunen krachtig de bevindingen uit het empirisch hoofdonderzoek. In het bijzonder dat naarmate de aanstaande leraren de activiteiten in de tutorgroepen als meer betekenisvol herkennen voor het leren onderwijzen zij daar meer waarde aan zullen hechten. Zoals hiervoor bleek heeft het herkennen van de betekenisvolheid van de activiteiten een rechtstreekse relatie met de mate van opkomst.

Tenslotte is hieronder in een tweetal grafieken een visueel overzicht uitgewerkt van de mate waarin aanstaande leraren hun basisleerbehoeften gerealiseerd zien (Grafiek 4.3 en 4.4).



Grafiek 4.3 Mate waarin aanstaande leraren hun basisleerbehoeften gerealiseerd zien

Eenzelfde visualisatie toont de mate waarin de aanstaande leraren de afstemming van het aanbod op de onderscheiden tweemaal drie basisleerbehoeften verbeterd zouden willen zien.



Grafiek 4.4 Wens om de afstemming op de basisleerbehoeften te verbeteren.

Uit de grafische overzichten blijkt duidelijk de omgekeerd evenredige samenhang tussen het herkennen van de basisleerbehoeften tijdens de onderwijsactiviteiten in de tutorgroep-bijeenkomsten en de wens de afstemming van die onderwijsactiviteiten op de eigen behoeften te verbeteren.

Ten slotte bleek het mogelijk de onderscheiden individuele en collectieve basisleerbehoeften voor het werken in tutorgroepen uit te werken in voor de praktijk bruikbare elementen op basis van de vragenlijst die de Kempelkring heeft gebruikt. Deze elementen zijn, geordend naar de tweemaal drie onderscheiden basisleerbehoeften, opgenomen in een overzicht in Bijlage D.

4.3 Samenvattend overzicht

In dit hoofdstuk zijn zowel de resultaten beschreven van het empirisch hoofdonderzoek waarin antwoorden werden gezocht op vier van de vijf gestelde onderzoeksvragen, als van het diepteonderzoek naar de resultaten op de vijfde onderzoeksvraag naar de leerbehoeften.

Bij de eerste drie van de vier vragen uit het hoofdonderzoek ging het erom te onderzoeken in welke mate tutoren en aanstaande leraren de kenmerken van betekenisvolle activiteiten bij het werken in tutorgroepen herkennen en of zij daarin verschillen.

De vierde onderzoeksvraag had betrekking op de opkomst en de relatie tussen het herkennen van de betekenisvolle elementen en de hoogte van de opkomst.

De vijfde en laatste onderzoeksvraag was erop gericht aanwijzingen te verkrijgen over leerbehoeften van de aanstaande leraren ten aanzien van de activiteiten die tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht. Om de vijfde vraag adequaat te kunnen inbedden is dieper dan gebruikelijk in een resultatenhoofdstuk, tevens ingegaan op de theoretische inbedding van en de uitgangspunten bij het begrip 'leerbehoeften'.

In de advance organizing box aan het begin van dit hoofdstuk zijn de kernen van de bevindingen op de gestelde onderzoeksvragen weergegeven.

De resultaten op de eerste drie onderzoeksvragen zijn in een samenvattende overzichtstabel verwerkt (Tabel 4.4). Daarbij is aan de onderscheiden elementen tevens een rangorde toegekend.

In Tabel 4.7 is in antwoord op de vierde onderzoeksvraag een overzicht uitgewerkt van de opkomstpercentages per groep. Over alle aanstaande leraren heen bleek een hoogste opkomstpercentage van 94% en als laagste 53%. De mediaan lag op 83%.

In Tabel 4.10 zijn knelpunten opgenomen die de actoren noemen voor het functioneren in tutorgroepen. Tegelijkertijd zijn van een meerderheid van de genoemde knelpunten ook de positieve tegenhangers in de antwoorden van de actoren aangetroffen.

In Tabel 4.11 is ten slotte een overzicht gegeven van de 21 uit 29 elementen waarbij een statistisch significante relatie is gevonden tussen de mate waarin de aanstaande leraren herkenden dat in de tutorgroepen daaraan betekenis werd verleend en de mate van opkomst.

De lerarenopleiding kent blijkens haar strategische documenten een hoog belang toe aan het betekenisvol leren in tutorgroepen in de vorm van leerwerk gemeenschappen.

Uit het visiestuk 'onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen' (Popeijus & Geldens, 2007b) is af te leiden dat aan het leren en werken in tutorgroepen als proces een viertal kernkenmerken is te onderscheiden.

Deze proceskenmerken hebben betrekking op:

- a) het leer-/leefklimaat in de groep (acceptatie, veiligheid);
- b) het daadwerkelijk samen leren en werken (collaboratief handelen vanuit gerichtheid op gemeenschappelijk en voor leren onderwijzen noodzakelijk doel);
- c) de communicatie en sociale vaardigheden (functioneren in een groep, samen delen van (nieuwe) kennis) en ten slotte;
- d) het maken van afspraken (over de te bereiken (smart omschreven) gemeenschappelijke en integrale doelstelling of ambitie en de manier van werken die daarvoor nodig is).

Op basis van de onderzoeksresultaten van het eerste hoofdonderzoek zowel als van het toenmalige vooronderzoek is daarom een overzicht gemaakt van stimulerende en belemmerde factoren voor de tutorgroep als leerwerk gemeenschap.

De huidige resultaten laten wat die stimulerende en belemmerde factoren vooral overeenkomsten zien met de resultaten van het eerste onderzoek.

Op enkele kleine aanscherpingen na kon daarom het overzicht van het eerste onderzoek gehandhaafd blijven. Een aanscherping betrof ‘negatieve kritiek en feedback, elkaar afbranden’ en ‘elkaar beperken bijvoorbeeld door het geven van opdrachten’, waaraan meermalen bij de open vragen is gerefereerd. Het overzicht is opgenomen in Bijlage C. Overzicht stimulerende en belemmerde factoren.

Wat de vijfde onderzoeksvraag betreft kan worden gesteld dat de resultaten die van het empirisch hoofdonderzoek in hoge mate ondersteunen. Opvallend is dat de wens om de basisleerbehoeften te verbeteren vooral betrekking heeft op ‘competentie’ en op ‘coherentie’ zoals ook uit Grafiek 4.4 zichtbaar is. De eerste basisleerbehoefte heeft een individueel karakter, de tweede is collectief georiënteerd. Voor een nadere specificatie en diepergaande beschrijving evenals voor een overzicht van de indeling van de basisleerbehoeften en hun elementen, verwijzen we naar het rapport van het betreffende diepteonderzoek (Geldens, Mouwen & Ven, 2009).

Ten slotte is nog onderzocht of er verschillen tussen de respondenten onderling op de steekproefvariabelen aanwezig waren in hun antwoorden op de onderzoeksvragen. Evenals in het eerste onderzoek bleken zoals te verwachten, weliswaar op onderdelen verschillen aanwezig, maar deze waren nimmer betekenisvol. Beide onderzoeken stemden ook overeen. Zo bleken ook nu bijvoorbeeld aanstaande leraren met een MBO-vooropleiding ten opzicht van de overige aanstaande leraren enigszins vaker dan verwacht aan te geven bekend te zijn met het doel van de tutorgroepbijeenkomst. Dit verschil was echter niet significant. Behalve op het onderscheid tussen aanstaande leraren en tutoren onderling zijn op de andere steekproefvariabelen, leeftijd en geslacht geen statistisch significante verschillen waargenomen.

Een opvallend onderscheid is nog wel vastgesteld tussen de beide subfasen uit de eerste fase van de opleiding onderling. Voor alle kenmerken geldt namelijk dat de aanstaande leraren uit de eerste kernfase ten opzichte van hen uit de propedeutische fase aanzienlijk minder vaak dan statistisch te verwachten de kenmerken in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten aanwezig zien. Voor de onderscheiden kenmerken: $p < 0.00$.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN (ROTOR stap 5: reflectie)

<i>Uitgangspunt bij het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen is dat deze werkvorm een betekenisvolle en krachtige leerwerkgeving voor het leren onderwijzen oplevert</i>	
Probleemschets	Conclusie
<p><i>Vraagtekens bij kracht tutorgroep:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - onzekerheid over rol en taken als tutor - beperkte aansluiting op leerbehoeften - groepsbinding matig (er is dan geen leerwerkgemeenschap) - meermalen onvolledige opkomst - onbekend nuttig effect tutorgroepbijeenkomsten - nauwelijks stimulans voor het leren onderwijzen 	<p><i>Tutorgroep potentieel krachtig, echter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rol en taken tutor vragen nadere afspraken en gemeenschappelijke scholing - betekenisvolheid mede afhankelijk van afstemming op leerbehoeften - groepsbinding uiteenlopend ervaren - opkomst van 53% tot 94% bij gemiddeld 80% - nuttig effect afhankelijk van stellen doel

5.1 Conclusies

In dit hoofdstuk presenteren we de conclusies en aanbevelingen. In dit hoofdstuk stellen we in onze reflectie ook vragen aan de onderzoeksresultaten zelf. Het gaat daarbij om vragen als “tot welke logische conclusies leiden de resultaten in het licht van de onderzoeksvragen, welke onderlinge verbanden blijken aanwezig; wat bleken de kernproblemen; zijn de verkregen resultaten gezien de gevolgde methode van onderzoek voldoende betrouwbaar en valide?”

Dergelijke vragen betreffen allereerst het gehanteerde onderzoeksmodel.

5.1.1 Het gehanteerde onderzoeksmodel

Evenals het eerste hoofdonderzoek in de tweede fase van de lerarenopleiding is dit tweede onderzoek naar betekenisvol leren in tutorgroepen in de eerste fase van de lerarenopleiding opgezet met behulp van de fasen uit het denk- en handelingsmodel ‘de ROTOR-cyclus’. Ook nu is op basis van de resultaten de conclusie dat dit model een praktisch en nuttig instrument is om de lijn in het denken en handelen, in dit geval voor het beschrijven van een onderzoek, te bewaken. Het volgen van de cyclus uit het model zorgt ervoor dat alle in het licht van de beoogde uiteindelijke doelstelling noodzakelijke stappen en tussenstappen aan de orde komen. Dit draagt bij aan het borgen van de kwaliteit van de onderzoeksopzet en uitwerking. De laatste stap uit de cyclus is de reflectie. Deze omvat een samenvattend en beschouwend overzicht van de verkregen onderzoeksresultaten en een diagnose daarvan tegen het licht van de gestelde probleemschets, het onderzoeksdoel, de vraagstellingen en theoretische noties.

5.1.2 Herkenning van de betekenisvolle kenmerken

De vragen “wat hebben de getrokken conclusies voor betekenis gezien de probleemstelling en welke gevolgtrekkingen volgen daaruit?” zullen hier integraal worden behandeld. Tevens zullen we enkele adviezen formuleren, maar eerst formuleren we conclusies op de onderzoeksvragen.

Algemeen. In de structuur van het praktijkgerichte onderzoek op de lerarenopleiding past dat gevolgtrekkingen en beslissingen over te nemen vervolgstappen specifiek zijn voorbehouden aan de sleutelpersonen in samenspraak met de tutoeren.

In deze paragraaf beperken we ons daarom tot het integraal formuleren van conclusies en consequenties voortvloeiend uit de onderzoeksresultaten op de gestelde onderzoeksvragen. In de dan volgende en laatste paragraaf formuleren we enkele adviezen.

De doelstelling van het in de eerste fase van de lerarenopleiding uitgevoerde onderzoek behelsde na te gaan of de aanstaande leraren en tutoeren de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten in de P- en K1 fase, als betekenisvol voor het leren onderwijzen ervaren.

Samenvattend kunnen we concluderen dat dit binnen bepaalde marges het geval is. Die marges worden gevormd door de percentagegrenzen waarbinnen de actoren en in het bijzonder de aanstaande leraren de 29 aan betekenisvolle activiteiten onderscheiden kenmerken in de praktijk herkennen. Hier gaan we bij de conclusies op de onderzoeksvragen dieper op in.

De onderzoeksvragen

De eerste onderzoeksvraag had namelijk betrekking op de kenmerken van betekenisvol leren die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten naar oordeel van de aanstaande leraren herkenbaar in praktijk worden gebracht. In het licht van die vraag is voor de praktijk vooral van belang te weten welke kenmerken als geheel het meest en welke als minst in de praktijk voor de aanstaande leraren zichtbaar zijn.

Hoewel de elementen voor gemiddeld 59% in de praktijk van de tutorgroepen werden herkend, bleek een marge aanwezig met een laagste herkenningspercentage van 43% en een hoogste van 71%. Het element dat de aanstaande leraren het minst in de praktijk herkenden betrof het ‘creëren van een hoger HBO-niveau’. Het element dat ze het meest herkenden was het ‘grip krijgen op de competenties’.

De conclusie is dat op kenmerkenniveau de elementen die zijn toe te rekenen tot de kenmerken ‘collaboratief’ en ‘actief’ het best door de aanstaande leraren herkend worden. De elementen van de kenmerken ‘doelgericht1’ (onderwijsgebonden doelen) en ‘doelgericht2’ (persoonsgebonden doelen) komen voor hen daarentegen het minst tot uitdrukking.

Uit het eerdere onderzoek bleek al dat de persoonlijke waarde die de aanstaande leraren aan de elementen toe kunnen denken een doorslaggevend kenmerk is voor het ervaren van het nuttig effect van het leren onderwijzen in de tutorgroepen.

In het licht van de resultaten uit het voorgaande onderzoek, is een belangrijke conclusie dat hier sprake is van een kwetsbare situatie. Te meer ook gezien de uitgangspunten die in de beleidsnota ‘De tutorgroep als leerwerkgemeenschap’ (COO, 2008a) ter zake zijn geformuleerd.

Immers op kenmerkenniveau als geheel blijken zowel de persoonsgebonden als de onderwijsgebonden doelen door de aanstaande leraren in de praktijk van de tutorgroepen het minst te worden herkend. Bovendien blijkt het verschil in de mate waarin de tutoren en de aanstaande leraren van oordeel zijn dat de betreffende elementen van deze kenmerken in de praktijk aanwezig zijn hier het grootst.

De eindconclusie op de eerste onderzoeksvraag luidt dan ook dat hier sprake is van een uiterst kwetsbare situatie die wordt versterkt als we bij deze gegevens tevens betrekken dat hier tussen groepen sprake is van behoorlijke verschillen. Nog altijd lijkt sprake van persoonsgebonden effecten. De visualisatie in Grafiek 4.2 van de relatie tussen de opkomst en de mate waarin de aanstaande leraren de elementen van betekenisvol leren in de tutorgroepbijeenkomsten herkennen, wijst evenzo in die richting.

In een enkele groep blijkt de opkomst ondanks een beperkte mate van herkennen namelijk hoger dan op grond van de statistische tendens is te verwachten. Dat betekent dat in die situaties waarschijnlijk ook andere factoren van invloed zijn op de mate van opkomst.

De tweede onderzoeksvraag was identiek aan de eerste maar had nu betrekking op de tutoren. De conclusie wat de tutoren betreft is dat voor hen de elementen van beide kenmerken ‘doelgericht’ het meest en van ‘actief’ en ‘constructief’ het minst in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten aanwezig zijn.

De derde onderzoeksvraag was betrokken op de verschillen tussen de aanstaande leraren en de tutoren waar het gaat om de mate waarin zij de elementen van betekenisvol leren herkennen. De conclusie is boeiend. Beide tutorgroepen blijken nagenoeg diametraal te staan waar het gaat om de mate waarin zij de elementen van de onderscheiden kenmerken in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten het meest dan wel het minst herkennen.

Waar het gaat om de elementen van de kenmerken die de aanstaande leraren het meest en de tutoren het minst herkennen blijken de reële verschillen in de mate van herkennen echter uiterst beperkt. Dat geldt trouwens vrij algemeen. Voor drie van de zeven kenmerken is het verschil in de mate van herkennen één procentpunt en voor twee ongeveer 6 procentpunten. Deze verschillen zijn bij lange na niet substantieel te noemen.

De situatie blijkt echter volledig anders te liggen bij de elementen van de beide kenmerken ‘doelgericht’. Hier staan beide actorgroepen diametraal in hun oordeel. Terwijl de aanstaande leraren de elementen van deze kenmerken in de praktijk van de tutorgroepen het minst herkennen, blijken de tutoren deze elementen juist het meest te herkennen. Behalve dat blijkt de mate van herkenning tussen beide actorgroepen nu bovendien nagenoeg substantieel (13 en 19 procentpunten voor ‘doelgericht 1’ resp. ‘doelgericht 2’).

De conclusie is dan ook dat er een substantieel verschil bestaat in de wijze waarop de tutoren aandacht denken te besteden aan de elementen van deze beide kenmerken en de wijze waarop de aanstaande leraren deze aandacht ervaren.

Consequentie is dat hier de nodige aandacht aan dient te worden vooral omdat juist enerzijds de doelstelling steeds bepalend is voor de vorm en inhoud van de tutorgroepactiviteiten. Anderzijds resulteert het al dan niet ervaren van een gedeelde doelstelling in gemeenschappelijk eigenaarschap. Dat gemeenschappelijke karakter ten slotte is doorslaggevend voor het leren en werken in leerwerk gemeenschappen.

De vierde onderzoeksvraag ging over de relatie tussen het herkennen van de kenmerken en elementen van betekenisvol leren en de mate van deelname (opkomst) aan de tutorgroepbijeenkomsten. Bij de conclusies op deze vraag is mede acht te slaan op het in de eerste fase van de opleiding verplichte opkomstkarakter: in de eerste fase geldt voor aanstaande leraren een 80% aanwezigheidsregistratie.

De onderzoeksresultaten zijn duidelijk en liggen in lijn met die uit het eerste onderzoek. De conclusie is dan ook eensluidend dat de mate van opkomst een duidelijke relatie kent met de mate waarin de aanstaande leraren de elementen van betekenisvol leren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkennen.

De opkomst van de aanstaande leraren in de propedeutische fase varieert tussen de 79% en de 94%. De variatie bij de groepen uit de eerste kernfase is aanzienlijk groter en loopt van 53% tot 87%. De opkomstpercentages die de tutores inschatten variëren van 80% tot 100%. De 80% is overigens ook het in beleid vastgelegde normpercentage voor de opkomst.

De conclusie is dan ook opnieuw dat de aanstaande leraren en de tutores behoorlijk verschillen in hun inschattingen van de daadwerkelijke opkomst in de tutorgroepen. Punt van aandacht is het gegeven dat er ook sprake is van tutorgroepbijeenkomsten onbegeleid. In het onderzoek is geen vraag gesteld die betrekking heeft op het onderscheid tussen tutorgroepen begeleid en onbegeleid.

Uit de opmerkingen van de aanstaande leraren op de open vragen (zie tekstkaders bij § 4.2.3) is af te leiden dat dit onderscheid een belangrijke verklaring zou kunnen vormen voor de geconstateerde verschillen in inschattingen tussen aanstaande leraren en tutores.

De vijfde en laatste onderzoeksvraag had ten slotte betrekking op de afstemming van de activiteiten in de tutorgroepbijeenkomsten op de leerbehoeften van de aanstaande leraren.

Bij de derde onderzoeksvraag bleek dat er een substantieel verschil kan bestaan in de mate waarin de tutores denken aandacht te besteden aan de elementen van betekenisvol leren en mate waarin de aanstaande leraren die aandacht ervaren. Dit laatste kan consequenties hebben voor de mate waarin de bijeenkomsten voor de aanstaande leraren als waardevol worden ervaren. Dit waardevolle karakter van de tutorgroepbijeenkomsten zal ongetwijfeld mede worden bepaald door de mate waarin de aanstaande leraren van oordeel zijn dat de activiteiten in de bijeenkomsten tegemoet komen aan hun eigen basisleerbehoeften.

De conclusie op basis van de secundaire analyseresultaten over de data van het diepteonderzoek in beide eerstejaars groepen is dat dit laatste daar in elk geval doorgaans voor 69% tot 81% op ‘kenmerkniveau’ daadwerkelijk het geval is. Het antwoord op de vraag of deze grenspercentages acceptabel zijn is aan de tutores en sleutelpersonen.

Van belang is wel te constateren dat de aanstaande leraren juist die basisleerbehoeften die zij in de praktijk het minst aanwezig herkennen ook het sterkst verbeterd zouden willen zien. Het gaat daarbij om elementen die zijn toe te rekenen aan de individueel georiënteerde basisbehoefte ‘competentie’ zowel als aan de collectief georiënteerde basisbehoefte ‘coherentie’. Welke elementen dat zijn is af te leiden uit het overzicht dat is opgenomen in Bijlagetabel D.

Uit de literatuur is op te maken dat de kenmerken van betekenisvol leren onderling nauw samenhangen. De beperkingen van een literatuurstudie laten echter niet toe antwoord te geven op de vraag of de mate van betekenisvolheid van het werken in de tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs afhankelijk is van de mate waarin deze kenmerken voorkomen.

Wel lijkt aannemelijk dat afwezig zijn van een of meer van de genoemde kenmerken invloed zal hebben op de kwaliteit van betekenisvol leren onderwijzen. Daarvoor is dan wel nodig dat de kwaliteit van betekenisvol leren is omschreven in termen van het tenminste voorkomen van bepaalde elementen van de zes hier onderscheiden en kenmerkende activiteiten.

De aanwezigheid van deze kenmerken is voorwaardelijk om de activiteiten in de tutorgroepen een betekenisvol karakter te geven.

Uit het diepteonderzoek komen aanwijzingen dat ze echter pas een voldoende persoonlijke en gemeenschappelijke waarde te krijgen wanneer er bovendien sprake is van herkenbare afstemming op de leerbehoeften van de aanstaande leraren.

Bovendien is het de vraag of het enkele vervullen van deze voorwaarden voldoende is om te kunnen spreken van het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerk gemeenschappen. Zo kan het werken met TUB onbegeleid zeker wel voldoen aan de omschrijving van een leerwerk gemeenschap. Zou echter ook geen ‘vervangende’ student-tutor zijn aangewezen, dan zorgt het enkele feit van het ontbreken van de tutor er echter al voor dat geen sprake meer kan zijn van een tutorgroep.

Samenhang en kwaliteit. Vast kunnen stellen wat de mate is waarin elementen van de kwaliteitskenmerken voorkomen, impliceert antwoord te krijgen op de vraag of en zo ja in welke mate in de optiek van de actoren, het kwaliteitskenmerk daadwerkelijk voorkomt. Het vaststellen van die ‘maat’ kan worden gedaan basis van schaalvragen zoals in het empirisch hoofdonderzoek is gedaan.

Het waarden van die maat om er kwaliteitsuitspraken over te doen vooronderstelt een zekere normering die buiten de grenzen van dit onderzoek valt.

Zoals gezegd staan de kenmerken van betekenisvolle activiteiten alle met elkaar in verband. Ze zijn van elkaar te onderscheiden. De vraag of ze ook zijn te scheiden is van een andere orde. Een voorbeeld uit de praktijk kan dit toelichten. Een gecontextualiseerde activiteit die voor een aanstaande leraar zichtbaar is gebaseerd op een authentieke praktijksituatie, zal doorgaans doelbewust zijn aangeboden, een actief karakter bezitten en aansluiten op de voorkennis van de aanstaande leraar. Wanneer hij de ervaringen uit deze praktijksituatie deelt met anderen tijdens een tutorgroepbijeenkomst is er sprake van samen of samenwerkend leren. De activiteit bezit een gemeenschappelijke waarde en krijgt (mede) een persoonlijke waarde doordat de aanstaande leraar de in de activiteit nieuw aangeboden informatie constructief koppelt aan de kennis die hij al had.

We concluderen dat het scheiden van de kenmerken van betekenisvol leren vrijwel zeker zal leiden tot kwaliteitsverlies. Zeker als het gaat om kenmerken die elementen omvatten die betekenisvol leren bovendien ‘krachtig’ of ‘krachtiger dan andere elementen’ kunnen ondersteunen (vgl. Geldens, 2007).

De collaboratieve vormgeving van de tutorgroep als leerwerk gemeenschap. Uitgaande van het gemeenschappelijke karakter dat samenwerkend leren in tutorgroepen kenmerkt, is aannemelijk te veronderstellen dat doorgaans sprake zal zijn van een coöperatief, of gezien de uitgangspunten van leren in leerwerk gemeenschappen, meer correct (zie § 2.2.2), een collaboratief karakter.

Uiteraard is aan te voeren dat niemand voor een ander kan leren (Popeijus & Geldens, 2007b). Leren heeft immers te allen tijde een individueel karakter dat een voor de individuele lerende bovendien persoonlijke waarde bezit. Toch is om te kunnen leren altijd een sociale omgeving nodig. In dat opzicht is de conclusie dat betekenisvol leren daadwerkelijk steeds een collaboratief karakter kent.

Wat dat aangaat sluiten die activiteiten in elk geval herkenbaar aan op de uitgangspunten van de hogeschool. De aanstaande leraren herkennen dit beeld ook waar het gaat om grip krijgen op die competenties.

Wel valt in samenhang met het onderzoek naar leerbehoeften op dat er tegelijk aanwijzingen zijn dat de wijze waarop dit gebeurt wat betreft het afstemmen op de leerbehoeften van de aanstaande leraren voor verbetering vatbaar is.

Uit Grafiek 4.4 is af te leiden dat de aanstaande leraren wat betreft de afstemming op de elementen van de basisleerbehoeften ‘competentie’ en ‘coherentie’ kennelijk knelpunten ervaren.

Uit de data-analyses waarvan de weergave in Bijlagetabel D een overzicht geeft, blijkt dat het bij de individuele basisleerbehoefte ‘coherentie’ vooral gaat om twee elementen die voor de aanstaande leraren knelpunten opleveren.

Dit zijn ‘als we samenwerken doen alle studenten mee’ en ‘bij ons in de groep hoort iedereen er bij’. De opmerkingen die de aanstaande leraren plaatsen bij de open vragen bevestigen dit beeld nadrukkelijk.

Soortgelijk geldt voor de elementen van de collectieve basisleerbehoefte ‘coherentie’. Daar gaat het om meer elementen waarvan in het licht van de uitgangspunten van de lerarenopleiding opvallen: ‘in de tutorgroep ervaart de aanstaande leraar steeds de koppeling theorie - praktijk’ en ‘de tutor draagt veel bij aan de competentieontwikkeling van de aanstaande leraar’.

De sterkste knelpunten blijken de aanstaande leraren te ervaren bij het eigen zelfbeeld in de tutorgroep ten aanzien van de eigen competenties voor het vak’. In lijn hiermee speelt de beeldvorming waar het gaat om het ‘onder druk staan’ en de gedachte ‘wat heb ik veel geleerd in de tutorgroep’.

We concluderen dat de rangordeoverzichten uit Tabel 4.6 in samenhang met Tabel 4.5, resulteren in aanwijzingen, dat in het functioneren van de tutorgroepen in de eerste fase van de opleiding nadruk ligt op collaboratieve activiteiten. Activiteiten die vooral in actieve en constructieve zin gericht zijn op het grip krijgen op de competenties die de aanstaande leraar nodig heeft om te leren onderwijzen. De aanstaande leraren herkennen dit beeld ook. Daar staat tegenover dat zij kennelijk een aantal knelpunten ervaren waar het gaat om het afstemmen op de eigen leerbehoeften van de activiteiten in de tutorgroepen juist wat betreft enkele elementen van de basisleerbehoeften ‘competentie’ en ‘coherentie’.

Wellicht kan worden gesteld dat de aanstaande leraren wel ervaren en herkennen dat er betekenisvol aandacht aan wordt besteed, maar de dat de wijze waarop minder overeenstemt met de bij hen gebruikelijke leerstijlen.

Uitgangspunt voor de lerarenopleiding is dat met het onderwijs op de hogeschool wordt getracht aan te sluiten bij de wensen en leerstijlen van de aanstaande leraren (COO, 2006). Dat dit aansluiten bij de wensen en leerstijlen bepaald niet eenvoudig is bleek ook uit een eerder in de lerarenopleiding verricht onderzoek naar de inzet van digitale kennisobjecten (Romviel, 2008).

5.2 Aanbevelingen

Net als in het eerste onderzoek is duidelijk geworden dat de mate waarin aanstaande leraren het leren en werken in de tutorgroepen als betekenisvol ervaren gerelateerd is aan de opkomst. Een belangrijk knelpunt blijkt opnieuw het in de ervaring van de aanstaande leraren ontbreken van doelstellingen. Dit heeft gevolgen voor het delen van verwachtingen.

Een ander knelpunt lijkt de persoonsgebonden wijze waarop de tutoeren het werken in tutorgroepen inhoud en vorm geven. Een dergelijke aanpak is op schoolniveau kwetsbaar doordat de kwaliteit van de inhoud en vormgeving afhankelijk is van persoonlijke kwaliteiten.

De eerste aanbeveling uit het voorgaande onderzoek was te overwegen een voor het werken in tutorgroepen afzonderlijk document op strategisch niveau uit te werken. Dit is gebeurd en dit document vormt thans de basis voor een doorgaande tutorlijn voor de gehele opleiding.

Het eerste advies sluit hierop aan en omvat de suggestie verdere stappen vast te leggen om de door de actoren genoemde knelpunten voor het functioneren in tutorgroepen te kunnen wegnemen.

Een belangrijke aanvulling is in te gaan op de vormgeving van de tutorgroepbijeenkomsten (tutorgroep begeleid en onbegeleid). Uit de antwoorden op de open vragen lijkt tevens behoefte aan te geven hoe voor elk van de deelnemers een waardevolle koppeling is te leggen tussen praktijkervaringen die de aanstaande leraren uit hun stage meenemen en de theoretische noties daarover. Nu spreken aanstaande leraren nog te regelmatig uit dat vragen of behandelde onderwerpen henzelf meermalen niet raken. Evenzo is het nadrukkelijk samen nagaan welke leerstijlen of combinaties daarvan voor de aanstaande leraren in de diverse leerjaren het meest voorkomen en hoe daarop is aan te sluiten.

Dit laatste impliceert ook aandacht te besteden aan het karakter van de tutorgroep als leerwerkgemeenschap. De resultaten van het diepteonderzoek waar het gaat om te verbeteren elementen wijst in een soortgelijke richting. Naast verantwoordelijk zijn voor het eigen leren is verantwoordelijk zijn voor elkaars leren een kenmerk van leren in leerwerkgemeenschappen. Een dergelijk verantwoordelijkheidsgevoel ontstaat niet uit zichzelf door het enkele bijeen zetten van een groep aanstaande leraren in een tutorgroep.

Het zoeken naar en vaststellen van gemeenschappelijke doelstellingen en ambities, het elkaar daar op aan kunnen en durven spreken maken deel uit van een adequate groepsvorming. Deze elementen zijn bepalend voor de betekenis die het individu zowel als de groep hecht aan de activiteiten die plaatsvinden in de tutorgroepbijeenkomsten.

Deze aanbeveling sluit aan bij de in het eerste onderzoek al gedane aanbeveling die mede gebaseerd is op resultaten uit de onderzoeksliteratuur. Tutoring zoals de hogeschool deze toepast omvat een bijzondere uitwerking die specifieke kansen biedt.

De kansen bestaan enerzijds uit de integratie van individuele of kleinschalige begeleiding op studievaardigheden door de tutor met elementen van elkaar helpen en ondersteunen op die vaardigheden.

Anderzijds biedt de gekozen werkvorm ‘de tutorgroep als leerwerkgemeenschap’ tegelijkertijd een potentieel aan mogelijkheden. Onder meer om nadrukkelijk samen werkend en samen lerend de koppeling te leggen tussen waardevolle eigen praktijkervaringen en theoretische noties daarover. Dit kan helpen de dikwijls ervaren kloof tussen praktijk en theorie ofwel tussen basisschool en hogeschool te overbruggen.

Mede door in die aspecten te voorzien kan de tutorgroep een betekenisvolle leerwerkgemeenschap zijn waarbinnen alle betrokkenen samen leren van en over het onderwijs en het onderwijzen. De hogeschool maakt dan ook zélf haar streven waar om te zorgen voor krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen.

Een andere aanbeveling is om de stem van de aanstaande leraar in de beslissingen over doel, inhoud en vormgeving van het werken in tutorgroepen mee te laten spelen. Aannemelijk is dat hierdoor de ervaren 'waardevolheid' voor de aanstaande leraren sterk kan worden vergroot. Ook kunnen de aanstaande leraren de tutores helpen om samen aan de hier gepresenteerde onderzoeksresultaten betekenis te verlenen, er consequenties aan te verbinden en er vervolgens gezamenlijk acties op te zetten.

Een laatste aanbeveling is het continueren van het leren in tutorgroepen. Uit zowel het onderzoek in de eerste fase als wel de tweede fase van de lerarenopleiding, blijkt de wijze waarop de hogeschool het leren in tutorgroepen vormgeeft een veelbelovende werkwijze te zijn. De ook nu in dit onderzoek weer vele positieve reacties op de open vragen wijzen op een potentie aan betekenisvolle activiteiten die verleiden tot leren.

Opnieuw is bevestigd dat duidelijkheid in uitgangspunten, doelstellingen, inhoud en vormgeving voorwaardelijk blijkt als reden of argument om in tutorgroepen te werken die het karakter dragen van leerwerkgemeenschappen. We hopen hiermee impulsen te hebben gegeven voor het betekenisvol leren onderwijzen van aanstaande leraren in tutorgroepen.

6 LITERATUUR

- Bartelds, J. F., Jansen, E. P. W. A. & Joostens, T. H. (1989). *Enquêteeren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Blok, H., Karsten, S. & Slegers, P. (2006). Werken aan kwaliteit: een goed model is het halve werk. *Didaktief*(3), 8-9.
- Bood, R. & Coenders, M. (2003). *Communities of Practice: Bronnen van Inspiratie* (2 ed.). Utrecht: Lemma.
- Boogaard, A., Blok, H., Eck, E. v. & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren?* (SCO-rapport nr. 718, projectnummer 44432). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bullock, K. & Fertig, M. (2003). Partners in Learning or Monitors for Attendance? Views on Personal Tutorials from Further Education. *Research in Post-Compulsory Education*, 8(2), 297 – 293.
- Bullock, K. & Wikeley, F. (2004). *Whose learning? The role of the personal tutor*. Buckingham: Open University Press. .
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Apeldoorn / Antwerpen: Garant.
- COO. (2006). *Opleidingskader. Visie op beroep, visie op leren, visie op opleiden*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- COO. (2008a). *De tutorgroep als leerwerkgemeenschap op Hogeschool De Kempel*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- COO. (2008b). *Ruimte voor Leren*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- del Rio, P. & Alvarez, A. (2002). From activity to directivity: The question of involvement in education. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 59 – 72). Oxford: Blackwell Publishing.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT, CAES.
- El'konin, D. B. (1971). Toward The Problem of Stages in the Mental Development of Children. *Voprosy psikhologii*(4), 6-20 Translation: Nikolai Veresov. Online Version: <http://www.marxists.org/subject/psychology/index.htm> (2000).
- Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs. (2004). *Koersen op meesterschap. Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging. Advies van de expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs*. 's-Gravenhage: Landelijk Overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs, Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs.
- Faseteam 1 Hogeschool de Kempel. (2008). *Notitie Eerste Fase. Inhoud en organisatie van de P- en K1-fase*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Faseteam 2 Hogeschool de Kempel. (2008). *Notitie Tweede Fase. Inhoud en organisatie van de K2- en K3-fase*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- FdG. (2006). Evaluatie maatregelen: onderwijsrendement gestegen. In *Nieuwsbrief 95: Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam*.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Gable, R. A., Mostert, M. P. & Tonelson, S. W. (2004). Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works. *Preventing school failure*, 48(3), 4-9.

- Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2008). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (visiestuk, 9e druk)*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M., Himbergen, M. & Steinfors, R. (2006). *Onderzoek naar onderzoek. Kenniskringonderzoek naar actieonderzoek door derdejaars deeltijdstudenten van Pedagogische Hogeschool De Kempel*. Helmond: Pedagogische Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M., Mouwen, H. & Ven, H. v. d. (2009). *Onderzoek naar collectief kennis creëren op Hogeschool de Kempel*. Helmond: Pedagogische Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2006). *Het ontwerpen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek*. Helmond: Hogeschool de Kempel
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L. & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., Lemmen, M. & Reiling, C. (2008). *Functioneren van tutorgroepen. Een onderzoek naar betekenisvol leren tijdens het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerk gemeenschappen*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Haan, D. d. (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Alkmaar: Hogeschool InHolland.
- Hess Rice, E. (2002). The collaboration process in professional development schools. Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- Hitchcock, M. & Anderson, A. (1997). Dealing with dysfunctional tutorial groups. *Teaching and Learning in Medicine*, 9(1), 19-24.
- Hogeschool de Kempel. (2005). *Met een passie voor leren. Contourenschets van de opleiding*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2006). *Informatiebrochure K2-Fase*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2008). *Veranderen en verankeren. Strategisch beleidsplan 2008-2011*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Holmes, E. (2003). *The Newly Qualified Teachers Handbook*. London: Kogan Page.
- Jansen, E. P. W. A. & Joostens, T. H. (1998). *Enquêteren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bünder, W. (1999). *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- Linden, J. v. d., Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In P. R. J. Simons, J. v. d. Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Moust, J., Van Berkel, H. J. M. & Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665-683.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2006). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 65-85.
- Mulder, M., Wesselink, R., Biemans, H., Nieuwenhuis, L. & Poell, R. (2003). *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff.
- Oers, B. v. (1987). *Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Oers, B. v. (2003a). Signatuur van ontwikkelingsgericht onderwijs. *Zone*, 2(3), 11-16.
- Oers, B. v. (2006). *De betekenis van de sociale context voor het leerproces* (Lezing Symposium prof. Nathan Deen, Amersfoort, 24 mei 2006). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Oers, B. v. (Ed.). (2003b). *Narratives of Childhood. Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*. Amsterdam: VU University Press.
- Oers, B. v. & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 229-249.
- Pellegrino, J. W. (2004). Complex learning environments: connecting learning theory, instructional design and technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans and processes in instructional design: international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Popeijus, H. & Geldens, J. J. M. (2007a). *Leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen, het Kempellectoraat, Bijdrage aan symposium 'Leergemeenschappen tussen scholen en opleidingen, vormen en inhouden vanuit een lectoraatperspectief'*. Conference proceedings Veloncongres, Noordwijkerhout.
- Popeijus, H. E. (2006). *'Krachtige' tutoring. Een literatuuronderzoek naar kenmerken van 'krachtige' tutoring binnen de leerwerkgemeenschap van praktijkgerichte tutorgroepen* (Thesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Popeijus, H. E., Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Popeijus, H. L. (2003). *Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze*. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (2007b). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen (visiestuk, 1e druk)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Coenders, F. J. L., Lemmen, M. L. & Venrooij, A. J. v. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerkgemeenschappen* (lectoraatsplan 3e druk ed.). Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W. A. J. v., Lemmen, M. & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerkgemeenschappen* (lectoraatsplan 4e druk ed.). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W. A. J. v., Lemmen, M. & Slegers, J. (2008a). *Over leren in leerwerk gemeenschappen en samen talent opleiden* (lectoraatsplan 6e ed.). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W. A. J. v., Lemmen, M. & Slegers, J. (2008b). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk gemeenschappen* (lectoraatsplan 5e druk ed.). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel
- QANU. (2007). *Recht en Management, Universiteit van Tilburg*. Utrecht: Quality Assurance Netherlands Universities.
- Romviel, L. (2008). *Kennisobjecten als digitaal leermiddel. Een onderzoek naar de inzet en het gebruik van digitale kennisobjecten op een pedagogische hogeschool*. Masterthesis Radboud Universiteit Nijmegen i.s.m. Kempellectoraat Hogeschool de Kempel, Nijmegen.
- Ross, A. A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs*. Proefschrift, RION Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726-764).
- Spencer, B. (2001). Changing questions of workplace learning researchers. In T. Fenwick (Ed.), *Sociocultural Perspectives on Learning through Work. New Directions for Adult and Continuing Education # 92*. (pp. 31-40). New York: Jossey-Bass.
- Stevens, L. (2000). *Een krachtige leeromgeving: mensen voor mensen*. Utrecht: APS.
- Stokking, K. M. (1998). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: ISOR.
- Stoof, A., Martens, R. L. & Merriënboer, J. J. G. (2000). *What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion*. Conference proceedings ORD, Leiden.
- Swanborn, P. G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- ten Dam, G. (1999). *Pedagogisch geleerd. [Pedagogically learnt]*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Van Keer, H. (2002). *Reading strategies instruction and peer tutoring in primary schools. A quasi-experimental study of the effects on students' reading comprehension and metacognition*. Dissertation Ghent University, Gent.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vermunt, J. (2000). *Studeren voor nieuwe geleerden: Over de kwaliteit van het leren*. Oratie Faculteit der Gezondheidswetenschappen, Universiteit Maastricht
- Verschuren, P. J. M. (1994). *De probleemstelling voor een onderzoek. Handleiding voor het maken van de probleemstelling voor een wetenschappelijk of beleidsgericht onderzoek, voor een scriptie, nota, of artikel*. Utrecht: Het Spectrum.
- Verschuren, P. J. M. & Doorewaard, H. (2005). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- Volman, M. L. L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, Onderwijscentrum VU Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Vreugdenhil, K. (1993). *Didactische werkvormen en reflectietechnieken*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

- VSNU. (2001). *Onderwijsvisitatie Psychologie. Rapport waarin de visitatiecommissie Psychologie haar bevindingen ten aanzien van het onderwijs aan de opleidingen Psychologie heeft vastgelegd*. Utrecht: VSNU.
- Wardekker, W. (1997). *Onderwijs: participatie en reflectie*. Zaandam: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Wardekker, W. (2006). Onderwijs is niet vanzelfsprekend. In M. V. W. W. G. Geerdink (Ed.), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* (pp. 27 -33). Baarn: HBuitgevers.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher Education. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 197 – 210). Oxford/Malden: Blackwell.
- Wenger, E. C. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. jan/febr.
- Wenger, E. C., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass / London England: Harvard University Press.

7 BIJLAGEN

7.1 Bijlage A. (Interviewguide)

Interviewer:

Interviewee:

Functie:

Discipline:

Speciale taken:

Aantal jaren werkzaam op de lerarenopleiding:

Datum interview:

1. De Kempel werkt sinds september 2004 met tutorgroepen. Wat zijn de uitgangspunten die volgens u door De Kempel ten grondslag zijn gelegd aan het werken in tutorgroepen?
2. Wat is volgens u het door De Kempel beoogde doel van het werken met tutorgroepen?
3. Wat is voor u het doel van het werken met tutorgroepen?
4. Er zijn 3^e en 4^e jaars bij tutorgroepen betrokken. Verschilt dan volgens u het doel van het werken met tutorgroepen tussen 3^e en 4^e jaars?
(Zo ja, waar bestaat dat verschil in doel dan uit?)
5. Welke activiteiten vinden volgens u vanaf september 2004 plaats om dit beoogde doel /deze doelen te bereiken?
6. Welke activiteiten zouden er volgens u (ook) nog plaats moeten vinden om dit doel / deze doelen te bereiken?
7. Heeft u ervaring met het werken met tutorgroepen, vergelijkbaar met die op De Kempel: ja/nee. Zo ja: kunt u die ervaring in enkele steekwoorden samenvatten?
8. Om het functioneren in tutorgroepen nauwkeurig in kaart te brengen, is het nodig de betrokken deelnemers daarop te bevragen. Welke vragen zou u in elk geval opnemen om relevante antwoorden over het functioneren van tutorgroepen te verkrijgen?
9. Zijn er nog aanvullende punten die u kwijt wilt over het functioneren van tutorgroepen?

7.2 Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten)

Om het betekenisvol leren en werken in tutorgroepen te onderzoeken zijn twee vragenlijsten gemaakt. Deze telden elk 29 vragen naar betekenisvol leren en werken in tutorgroepen. Deze vragen zijn aangeboden in de vorm van stellingen waarover de actoren in een vierpuntsschaal hun oordeel konden geven. De keuzemogelijkheid op de vierpuntsschaal liep van ‘volledig mee oneens’, ‘mee oneens’, via ‘mee eens’ naar ‘volledig mee eens’.

De stellingen waren voor beide groepen hetzelfde, alleen is de formulering aangepast aan het perspectief van de betreffende actorgroep. Verder bevatte de lijst voor de tutoren vijf en voor de aanstaande leraren vier algemene vragen. Deze vragen waren nodig om de steekproefbetrouwbaarheid na te gaan en onderlinge vergelijkingen mogelijk te maken. Tevens zijn aan het einde van beide lijsten drie open vragen en een vraag naar het geschatte opkomstpercentage toegevoegd. De lijsten zijn gedigitaliseerd en via intranet afgenomen.

Hieronder is als voorbeeld de lijst voor de aanstaande leraren in tabelvorm opgenomen. In de tabel zijn de stellingen geordend naar kenmerk.

Tabel *Indeling vragen **aanstaande leraren** naar de kenmerken van betekenisvol leren, uitgedrukt in stellingen*

<i>volgnr</i>	<i>Algemene vragen</i>		<i>antwoord optie</i>
1		Tutorgroep	getal/tekst
2		Geslacht	keuze
3		Leeftijd	getal
4		Vooropleiding	keuze
	<i>Kenmerk</i>	<i>Geef je oordeel op de stellingen</i>	
1	Actief	De activiteiten die in onze tutorgroep plaatsvinden leiden tot bruikbare resultaten	keuze
2		In onze tutorgroep vinden activiteiten plaats waarbij ik niet alleen luister, maar ook (samen) werk	keuze
3		Op mijn inbreng in de tutorgroep krijg ik adequate feedback	keuze
4		In onze tutorgroep werken we actief aan het oplossen van realistische problemen	keuze
5	Collaboratief	In onze tutorgroep leren en werken we veel samen	keuze
6		Wanneer ik problemen ervaar in mijn stage zoek ik het eerst hulp bij de leden uit mijn tutorgroep	keuze
7		In onze tutorgroep leer ik van de bijdragen van de andere groepsleden	keuze
8		In onze tutorgroep is sprake van samen leren en werken gericht op een gemeenschappelijk doel	keuze
9	Constructief	Nieuwe informatie die in onze tutorgroep aan de orde is kan ik koppelen aan kennis die ik al had	keuze
10		Ik leer verbanden leggen tussen de onderwerpen die in onze tutorgroep aan de orde zijn	keuze
11		De informatie die in onze tutorgroep aan de orde komt brengt mij op nieuwe ideeën	keuze
12		In onze tutorgroep ben ik ook bezig met het ontwikkelen van kennis op basis van mijn eigen vragen	keuze

13	Doelgericht 1	Het werken in onze tutorgroep draagt bij aan mijn persoonlijke doelen	keuze
14		In onze tutorgroep wordt doelgericht samengewerkt	keuze
15		In elke tutorgroepbijeenkomst ben ik van het doel van de bijeenkomst op de hoogte	keuze
16	Doelgericht 2	Het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten is sociaal-constructivistisch leren denken en werken	keuze
17		Leren grip krijgen op competenties is het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten	keuze
18		Het leren koppelen van theorie en praktijk is het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten	keuze
19		Het creëren van een hoger HBO-niveau is het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten	keuze
20		Leren eigenaar te zijn van je eigen leerproces is het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten	keuze
21		Onderzoekend leren denken en handelen is het belangrijkste doel van onze tutorgroepbijeenkomsten	keuze
22	Gecontextualiseerd	De kennis die ik in onze tutorgroep opdoe, is voor mij als aanstaande leraar bruikbaar in de onderwijspraktijk	keuze
23		De informatie die in onze tutorgroep aan de orde komt is relevant voor mijn persoonlijke ontwikkeling	keuze
24		Als blijkt dat ik bepaalde kennis nog mis, gaan we in onze tutorgroep samen op zoek naar oplossingen	keuze
25		De informatie die in onze tutorgroep aan de orde komt heeft voor mij een zichtbare relatie met de praktijk	keuze
26	Waardevol	De informatie die in onze tutorgroep aan bod komt heeft waarde voor mijn toekomstig beroep van leraar	keuze
27		Aan het samen leren en werken in onze tutorgroep hecht ik veel waarde	keuze
28		Het samen leren en werken in onze tutorgroep heeft waarde voor mijn ontwikkeling tot leraar basisonderwijs	keuze
29		Het samen leren en werken in onze tutorgroep heeft voor mij persoonlijke waarde	keuze
Opkomstpercentage en open vragen			
1		Hoe hoog schat jij het percentage aanstaande leraren dat vrijwel elke bijeenkomst van jouw tutorgroep bijwoont?	getal
2		Wat vind jij sterk aan het werken in jouw tutorgroep?	meerdere
3		Wat zou jij willen verbeteren aan het werken in jouw tutorgroep?	tekstregels
4		Ik wil graag nog het volgende kwijt over het werken in tutorgroepen.	

7.3 Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren)

De tutorgroep als leerwerkgemeenschap: samen leren en samen werken aan leren onderwijzen

Stimulerende factoren	Belemmerende factoren
1. Leer-/leefklimaat in de groep, acceptatie, veiligheid	
vertrouwen hebben in elkaar en elkaar vertrouwen goede sfeer (veilig voelen, vertrouwen) ruimte geven aan elkaar rekening houden met elkaar elkaar leren kennen respect hebben voor elkaars inbreng elkaar ondersteunen openheid, open staan voor elkaar en voor feedback elkaar durven aanspreken op gedrag/ taak/ houding sociaal gedrag: voor elkaar klaarstaan, helpen, inspringen samen enthousiasme uitstralen positieve benadering naar anderen complimenten geven aan elkaar evenwaardigheid	geen of onvoldoende vertrouwen hebben in elkaar stress, onzekerheid elkaar beperken, elkaar opdrachten geven voor zichzelf gaan onbekendheid met elkaar, de groep geen nut voor zichzelf zien van inbreng anderen elkaars ideeën niet serieus nemen vooroordelen, roddelen, irritatie niet uitspreken geremdheid in het uiten van je mening ontstaan van onderlinge strijd, elkaar onderuit halen onttrekken aan de groep negatieve houding naar anderen geen complimenten geven aan elkaar dominantie, onevenwichtig, autoritair leiderschap
2. Samen leren, samen werken, gemeenschappelijkheid en wederkerigheid	
rekening houden met verschillende kwaliteiten, elkaars kwaliteiten benutten kennis willen delen en benutten van een ander gemeenschappelijke afhankelijkheid inzet/motivatie van ieder actief meedoen, actieve inzet van iedereen initiatieven nemen voorbereiding van de activiteiten vooraf samen agenda van bijeenkomst bepalen samen dezelfde ambitie hebben (mede)verantwoordelijkheidsgevoel van elk groepslid goede taakverdeling; ieder heeft wel zijn eigen verantwoordelijkheid binnen die taken flexibel met de situatie omgaan, inspelen op situaties duidelijke verwachtingen	onvoldoende rekening houden met kwaliteitsverschillen kennis voor zich houden docentaafhankelijkheid ongelijke inzet/motivatie, afwezigheid niet actief zijn, verschuilen achter de ander niemand neemt initiatief slechte organisatie ontbreken agenda persoonlijke waarden hebben overhand zich onttrekken aan de groep verkeerde tijdsplanning, tijdgebrek, te hoge belasting op laatste moment door uitstellen te strikt (dichtgetimmerd) programma willen volgen verschillende verwachtingen, irreële verwachtingen
3. Communicatie, sociale vaardigheden	
open communicatie; dingen uitspreken overleggen met elkaar, effectieve communicatie gespreksvaardigheden: luisteren, signalen opvangen en bespreken, vragen stellen, opbouwende feedback/kritiek geven en ontvangen, corrigeren enz. groepsproces structureel evalueren gezamenlijke en effectieve evaluatie, bijstellen plannen	oppotten, voor zichzelf houden, achterklap miscommunicatie, niet met iedereen communiceren, te veel eigen mening geven (niet flexibel) onvoldoende gespreks- sociale vaardigheden, veel praten, weinig resultaatgerichtheid, negatieve kritiek en feedback, elkaar afbranden evaluatie rol en taakuitvoering ontbreekt geen evaluatie tegen licht beoogde opbrengsten
4. Afspraken	
(vooraf) duidelijke afspraken maken met elkaar, agenda afspreken naleven, zich houden aan afspraken duidelijke rol- en taakverdeling (o.a. gespreksleider) op een lijn zitten als groep eenzelfde, een gezamenlijk doel hebben inhoud en vorm afgestemd op doel vast moment om te bespreken	geen duidelijke afspraken, geen agenda niet aan afspraak houden, inconsequent gedrag geen herkenbare rol/taakverdeling gericht op doel niet op een lijn zitten, grote verschillen ervaren geen gemeenschappelijk doel herkennen door onduidelijk doel, werkwijzen warrig iedereen eigen regels

7.4 Bijlage D. (Overzicht individuele en collectieve basisleerbehoefen)

Ordering en uitwerking van individuele en collectieve basisleerbehoefen voor het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen

Aard	Basisbehoefte	Element	
<i>Individueel</i>	Autonomie	De tutor laat de aanstaande leraar zelf bepalen wat deze leert	
		De tutor neemt de aanstaande leraar serieus	
		De tutor houdt rekening met leerbehoefen van de aanstaande leraar	
		De tutor geeft de aanstaande leraar positieve feedback	
		De tutor geeft duidelijk aan wat van de aanstaande leraar verwacht wordt	
		De tutor laat de aanstaande leraar dingen doen die deze wil	
		In de tutorgroep is de aanstaande leraar vrij om datgene te leren wat past bij zijn	
		In de tutorgroep voelt de aanstaande leraar zich vrij de studie in te vullen op een manier	
		In de tutorgroep kan de aanstaande leraar voldoende zelf de leerroute bepalen	
		In de tutorgroep moet de aanstaande leraar zelden doen wat wordt opgedragen	
		In de groep stellen de groepsleden de mening van elke aanstaande leraar op prijs	
		<i>(Ook relatie)</i> <i>Bij het samenwerken nemen de aanstaande leraren elkaar serieus*</i>	
		Bij het samenwerken hoeft de aanstaande leraar zelden te doen wat anderen zeggen	
		Bij het samenwerken wordt rekening gehouden met de individuele leerbehoefen	
		<i>Bij het samenwerken krijgt de aanstaande leraar de kans zelf te bepalen wat hij wil leren</i>	
Competentie	De tutor geeft de aanstaande leraar het gevoel dat deze het goed doet		
	De tutor draagt veel bij aan de competentieontwikkeling van de aanstaande leraar**		
	De tutor erkent de bijdragen van de aanstaande leraar		
	In de tutorgroep staat de aanstaande leraar zelden onder druk		
	In de tutorgroep denkt de aanstaande leraar vaak: 'Wat heb ik veel geleerd'		
	In de tutorgroep kan de aanstaande leraar laten zien dat hij competent is		
	In de tutorgroep denkt de aanstaande leraar dat hij voldoende competent is voor dit vak		
	In de tutorgroep leert de aanstaande leraar relevante nieuwe vaardigheden		
	In de tutorgroep ontwikkelt de aanstaande leraar veel inzichten over het onderwijs		
	Bij het samenwerken voelt elke aanstaande leraar zich vergelijkbaar competent		
	Bij het samenwerken geven de aanstaande leraar elkaar positieve feedback		
	Bij het samenwerken denkt de aanstaande leraar vaak: 'Wat heb ik veel geleerd'		
	Bij het samenwerken kan de aanstaande leraar zijn competenties voldoende laten zien		
	Bij het samenwerken leert de aanstaande leraar interessante nieuwe dingen		
	In de tutorgroep ervaart de aanstaande leraar steeds de koppeling theorie - praktijk		
In de groep hebben de aanstaande leraren het vaak over de stage			
Relatie	De tutor is in de aanstaande leraar als persoon geïnteresseerd		
	De tutor laat zien de aanstaande leraren graag te mogen		
	De tutor gaat prettig met de aanstaande leraren om		
	In de tutorgroep heeft de aanstaande leraar voldoende sociale contacten		
	In de tutorgroep kunnen de aanstaande leraren goed met elkaar opschieten		
	In de tutorgroep is de aanstaande leraar zelden op zichzelf aangewezen		
	Bij het samenwerken werken mede-aanstaande leraren best graag met mij samen		
	Bij het samenwerken staat de aanstaande leraar er zelden alleen voor		
	<i>Collectief</i>	Cohérentie	Bij het samenwerken doen alle aanstaande leraren mee
	<i>(Ook relatie)</i>	<i>Bij het samenwerken hebben de aanstaande leraren zelden conflicten</i>	
		Bij het samenwerken kunnen de aanstaande leraren goed met elkaar opschieten	
		<i>In de groep hoort iedereen erbij</i>	
	Coöperatie	Bij het samenwerken wordt samen besloten wat er wordt gedaan	
		Bij het samenwerken houden de aanstaande leraren rekening met elkaars leerbehoefen	
		Bij het samenwerken kan iedereen zichzelf zijn	
		Bij het samenwerken houden allen rekening met elkaars opvattingen	
<i>(Ook relatie)</i>	<i>Bij het samenwerken nemen allen elkaar serieus</i>		
		In de groep bestaat instemming met doelen, inhouden en werkvormen	
		<i>In de groep bestaat doorgaans wederzijds begrip</i>	
	Cohésie	Bij het samenwerken denken we dat we goed zijn in wat we doen	
		Bij het samenwerken geven de groepsleden positieve feedback op elkaars werk	
		Bij het samenwerken geven de groepsleden elkaar positieve feedback op het handelen	
		Bij het samenwerken leren de groepsleden vaardigheden die van belang zijn	
		Bij het samenwerken leren de groepsleden veel van elkaar	
		<i>In de groep werken de groepsleden veel samen</i>	

* Cursieve elementen zijn elementen die bij meerdere basisbehoefen zijn onder te brengen

** Grijs gearceerde elementen leveren volgens de aanstaande leraren knelpunten op en zijn voor verbetering vatbaar.

8 COLOFON

Citeertitel:

Popeijus, H. & Geldens, J. (2009). *Betekenisvol leren in tutorgroepen tijdens de eerste fase van de lerarenopleiding*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Uitgave:

Kempellectoraat
pedagogische Hogeschool de Kempel

Secretariaat:

Marina Mittemeijer

Telefoon, mail en web:

0492 - 514400
lectoraat@Kempel.nl
www.kempel.nl (doorklikken: lectoraat)

Postadres:

Kempellectoraat
Hogeschool De Kempel
Deurneseweg 11
5709 AH Helmond