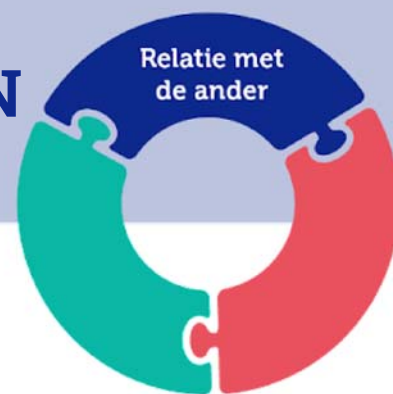


OPLEIDEN VAN VOLWASSENEN

Hoe kun je als mentor of schoolopleider/coach een volwassene goed opleiden in de praktijk?

-J. Geleijnse -



Onder de “volwassene leerder” worden in deze kaart twee groepen bedoeld, te weten:

- de deeltijdstudent en
- de zij-instromer in beroep

In deze leerwerkkaart is gekozen voor de term ‘mentor’ maar dat kan ook gelezen worden als ‘praktijkbegeleider’. Voor de term mentor is gekozen omdat dit een bekende term is binnen het opleiden in de school. Een uitgewerkt profiel met bekwaamheidseisen is te vinden in het model Samen Opleiden in Amsterdam (<https://www.platformsamenoopleiden.nl/knowledge-it-em/model-samen-opleiden-in-amsterdam/>).

Waarom deze leerwerkkaart over het begeleiden van volwassenen? Het leren van volwassenen verloopt anders dan het leren bij jongvolwassenen/ adolescenten. Het verschilt grofweg op vier punten van elkaar (Waelen & Broecheler, 2017):

1. De volwassene heeft al een referentiekader opgebouwd.
2. De volwassene heeft vaak al een professionele identiteit opgebouwd.
3. De volwassene heeft andere emoties tijdens het leren.
4. De volwassene moet vaak werk en/of gezin combineren met de studie.

Hieronder worden de punten uitgewerkt, daarna wordt er een koppeling gemaakt naar het opleiden van deze volwassenen met praktische instrumenten en adviezen.

1. Referentiekader.

Een referentiekader is het raamwerk van alles wat men al weet en ervaren heeft (biografie) dat nieuwe ervaringen en nieuwe informatie kleurt (Van Oeffelt & Ruijters, 2015). Een referentiekader wordt opgebouwd door eerdere

studies, door werk en door levenservaring. Aan de ene kant is het een voordeel, waardoor deze lerende volwassene sneller leert, maar aan de andere kant zal de volwassene ook zaken af moeten leren of aan moeten passen. Dat kost vaak meer tijd (Illeris, 2007).

2. Professionele identiteit.

Deze lerende volwassenen zijn vaak al werkzaam geweest in een ander beroep en/ of hebben een eerdere opleiding gedaan. Zij zien zichzelf als professional, hebben een eigen visie, waarden en normen, en hebben een gevoel van eigenwaarde opgebouwd in dit eerdere beroep (Ruijters, 2015). Zij zijn ‘ervaren beginners’. De oude professionele identiteit komt daarmee onder druk te staan. Ruijters noemt dit leren, dat ingrijpt op eerdere referentiekaders, transformatief leren. Dit transformatief leren kan als lastig ervaren worden.

3. Emoties.

Bij dit lastige, transformatief leren, spelen emoties een belangrijke rol, omdat nieuwe ervaringen en kennis eerdere ervaringen en kennis onder druk zetten en soms botsingen teweeg brengen. Het levert onzekerheid op en vraagt veel zelfvertrouwen en moed van de lerende (Bolhuis, 2016). Transformatief leren kan stress opleveren. Tegenover onzekerheid staat de grote intrinsieke motivatie van de volwassene.

4. Combinatie studie, werk, gezin.

Deze combinatie van studie, werk en/of gezin heeft vaak tot gevolg dat de lerende volwassenen prioriteiten moeten stellen en

keuzes moeten maken. Studie concurreert bijvoorbeeld met een opdracht op het werk of een partner die ziek is.

Door bovengenoemde vier kenmerken vraagt het begeleiden van een volwassen leerder een andere manier van opleiden dan de jongvolwassen studenten. Waelen en Broecheler (2017) onderscheiden vier uitgangspunten in de begeleiding:

- a. 'Samen maken we het betekenisvol voor je'
- b. 'Je neemt jezelf altijd mee'
- c. 'Je hoeft het niet alleen te doen'
- d. 'Wie ziet dit anders en waar schuurt het?'

a. Uitgangspunt "Samen maken we het betekenisvol".

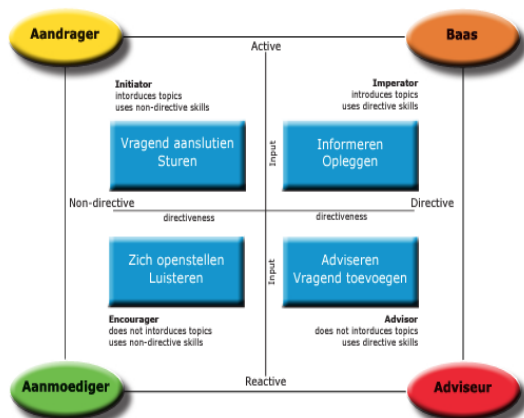
Omdat volwassenen nog meer onderling verschillen van elkaar in leren omdat ze ouder zijn, is het van belang dat de inhoud voor elke deelnemer betekenisvol is. Eigenaarschap speelt hierbij een belangrijke rol, omdat de lerende alleen zelf weet en bepaalt wanneer iets betekenisvol voor hem is. Tevens staan de ervaringen van de volwassen leerder centraal binnen de context van de school. Een mentor zal deze beide ervaringen aandacht moeten geven, doorvragen, feedback geven, en zeker ook helpen expliciteren wat de norm binnen de school is. Een deel van dit leren is informeel en speelt zeker in de beginfase van de volwassene een grote rol. • Om het leren aan een groter kader te koppelen, namelijk aan

de context van het beroep als geheel, kunnen bij het opleiden van de volwassen leerder de dialoogkaarten van Junior Leraar (HvA, z.d.) een rol spelen. Aan de hand van deze kaarten kan de lerende aangeven aan welke competentie hij wil werken, waar hij feedback op wil, hoe hij zich verder wil verdiepen en welke vragen er spelen rondom deze competentie. Met behulp van de reflectievragen achterop de dialoogkaarten kan de mentor achter de doelen en overtuigingen komen van de lerende.

• Variatie in het samen betekenisvol maken van de begeleiding kan door het variëren in vorm en intensiteit. Zo kan er een kort bezoek van 10 minuten aan de hand van de Flitsbezoekwaaier (Bazalt) (met of zonder nagesprek) een rol krijgen naast intensievere vormen, zoals video-interactiebegeleiding en/of lesbezoek met een andere vorm van beeldbegeleiding al dan niet met kijkwijzers binnen de context van de school. Deze twee intensieve vormen zijn goede instrumenten gebleken voor aan het begin van een leertraject, wanneer de lerende nog zoekend en minderwetend is. De reflectievragen bij de flitsbezoekwaaier zijn betekenisvoller aan het eind van het leertraject, wanneer de lerende meer praktijkervaring heeft. Synchroncoachen (Tremio, 2018) of 'coaching on the job' waarbij de lerende aan de hand van maximaal drie sleutelwoorden voor gedrag

ingefluisterd wordt tijdens het eigen lesgeven is een andere aanpak voor wanneer de lerende verder in het traject is.

- Als mentor is het ook van belang feedback te vragen op de manier van begeleiden: "Is dit voor jou de meest betekenisvolle manier? Is dit hoe jij begeleid wilt worden op dit moment en wat kan er anders?" De match tussen begeleider en lerende speelt een belangrijke rol en de mentor moet zich bewust zijn van zijn verschillende rollen om in te spelen op diverse begeleidingssituaties. Hierbij is het MERID-model behulpzaam (zie figuur 1).



Figuur 1. Het MERID-model (naar Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2014).

In het figuur van het MERID-model is te zien dat de mentor kan kiezen wie de gespreksthema's inbrengt en in welke mate de mentor kiest om directief te zijn, te oordelen, een mening te geven of te adviseren.

Voorbeeld van non-directief gedrag zijn luisteren, samenvatten en doorvragen. Zo komen er grofweg vier basisrollen voor begeleiding uit waarmee de mentor kan inspelen op de situatie en kan afstemmen op de lerende.

- In het leerproces bij volwassenen kunnen andere overwegingen ook een rol spelen, zoals erg kritisch zijn op zichzelf, bescheidenheid of zichzelf nauwelijks de tijd gunnen om het vak te leren. Dan zijn de gesprekstechnieken van de mentor van belang om dit te achterhalen, bespreekbaar te maken en samen te zoeken naar wat de lerende nodig heeft. In zo'n geval is het nog meer een noodzaak om de lerende de goede punten te (laten) benoemen. En de succeservaringen te gebruiken om een brug te maken tussen wat er al geleerd en gedaan wordt en wat de volgende stap zou kunnen zijn. Hierbij kan de mentor helpen door een expliciete transfer te maken naar het vorige beroep of eerdere studie. Deze eerder verworven competenties kunnen namelijk ook op school of in de klas worden ingezet, zodat de lerende zich gewaardeerd en erkend voelt. Maak gebruik van de talenten die deze lerenden al hebben. Bijvoorbeeld een communicatiemedewerker de overlap te laten zien tussen zijn kennis en de interpersoonlijke competenties van een leerkracht. De mentor kan in gesprek gaan vanuit welke visie de lerende leerkrachtvaardigheden wil ontwikkelen om vanuit daar de brug naar de

huidige praktijk en volgende leerpunten te bespreken.

- Soms is ook confronterende begeleiding noodzakelijk, wanneer de lerende bijvoorbeeld in 'oud gedrag of overtuigingen' blijft hangen. Het kernkwaliteitenkwadrant met kwaliteiten, valkuilen, allergieën en uitdagingen kan een hulpmiddel zijn om met inzicht toch nieuw gedragsrepertoire als leerkracht op te bouwen.
- In de Amsterdamse Leerkracht-Lijn (HvA/UpvA, 2020) worden de bekwaamheidseisen (OCW, 2017) voor leerkrachten in drie dimensies beschreven. De focus ligt op het goed functioneren in een grootstedelijke context.



Figuur 2. Drie dimensies van de Amsterdamse Leerkracht-Lijn (HvA/ UPvA, 2020).

Deze Leerkracht-Lijn kan dienen als gespreks- en reflectie-instrument. De bekwaamheden zijn beschreven op drie niveaus: beginnend, in ontwikkeling en startbekwaam en dit kan helpen het niveau van de lerende te duiden en een volgende stap in ontwikkeling te bespreken. Ook het observeren in andere groepen, bij collega's met hun specifieke

talenten kan erg helpend zijn om bij hen specifieke leerkrachtvaardigheden te kunnen observeren.

b. Uitgangspunt "Je neemt altijd jezelf mee".

De identiteit vanuit een vorig beroep speelt een grote rol : waarom doe je wat je doet (Ruijters, 2015). De vorige professionele identiteit is een belangrijk punt in de begeleiding waarbij het de bedoeling is dat de lerende zich bewust wordt van deze identiteit en hoe dit een rol speelt op dat moment ten opzichte van het nieuwe beroep leerkracht.

- Naast de hierboven genoemde instrumenten en werkwijzen kan het coachen op 'modus' ingezet worden, vanuit het didactisch coachen (Voerman & Faber, 2016), waarbij de begeleider ingaat op het gevoel tijdens het leren. Zij noemen dit "de leerstand". Zij gebruiken hiervoor het AB3Cmodel: Aandacht, Bevragen, Benoemen, Beweren en Check. De check is een onmisbaar onderdeel voor een mentor: check je aannames. Daarnaast schrijven Voerman en Faber dat na dat na drie vragen één keer feedback moet worden gegeven, zodat de lerende informatie krijgt over zijn leerproces (zie leerwerkkaart Feedback geven).

- Ook kan een mentor tools inzetten om de leeruitdaging en leerkuil (Nottingham, 2018) te bespreken (zie figuur 4) en helpende

gedachten (zie figuur 3) hierbij benoemen of het IJsbergmodel (McClelland) of Ui-model van Korthagen (Korthagen, 2001), waarbij de begeleider de diepere onderliggende lagen/ overtuigingen/ gedachten probeert te achterhalen in een dialoog (zie figuur 5).

IK VERTROUW EROP DAT HET STEEDS BETER GAAT.

Figuur 3. Voorbeeld van een helpende gedachte (De Vreede, z.d).



Figuur 4. De leeruitdaging (Nottingham, 2018).



© Korthagen & Vasalos

Figuur 5. Het Ui-model van Korthagen (2001).

- Daarnaast zijn er “professionele identiteitsspanningen” beschreven (Geldens, 2016) We spreken van ‘professionele identiteitsspanningen’ als leraren in hun beroepsuitoefening een conflict ervaren tussen wat zij belangrijk vinden als persoon en wat zij belangrijk vinden als professional. Voorbeelden zijn ‘Het gevoel een beginnende leraar te zijn versus de verwachtingen om je te gedragen als een ervaren leraar’ en ‘Ervaren moeilijkheden in het houden van emotionele afstand’. Deze vragenkaarten (Geldens, 216)) zijn te gebruiken in een begeleidingsgesprek.

- Door het reflectiemodel van Korthagen te gebruiken kan er een verdieping komen in de ervaringen van de lerende (zo schiet men minder snel in de oplossingenmodus en kijkt men meer vanuit de leerlingen en meer op afstand naar het grotere geheel). Zie ook leerwerkkaart *Reflectie bevorderen*.

- Als laatste instrument bij dit uitgangspunt noemen we de “diversiteitskaarten” (http://www.martenbos.nl/nieuws/diversiteit_kaarten) die ingezet kunnen worden om diversiteitsdenken op gang te brengen zichzelf beter te leren kennen. Het tonen van meervoudige identiteiten is te gebruiken als kennismaking, als zoeken naar krachtbronnen, zoeken naar energievreters, het ophalen en delen van verhalen, het voelbaar en zichtbaar maken van de complexiteit en de mogelijkheden van wie we zijn. Ook het raken en zien van ‘lastige thema’s’ in verbinding tot het geheel kan met deze kaarten.

c. Uitgangspunt “Je hoeft het niet alleen te doen”

De relatie en verbinding tussen mentor en lerende is het uitgangspunt om eerder genoemde spanningen, onzekerheden en/of andere emoties op te vangen en te zorgen dat de lerende zich gezien en gehoord voelt. Daarbij is het van belang dat er oog is voor alle zaken die een rol spelen in het leven van een volwassene leerder. Zij moeten zich thuis voelen en veilig. Zo kan de mentor meeleven met levensgebeurtenissen (verhuizen, zwanger, trouwen, ziekte van gezinsleden e.d.) door daar aandacht in de gesprekken aan te besteden.

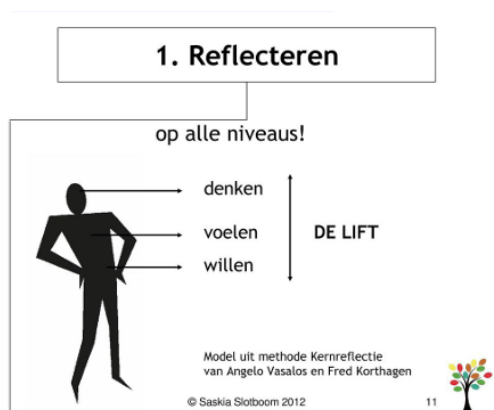
- Een mentor kan een thuisbasis zijn door een intervisiegroep of whats-appgroep met hem en andere volwassen studenten te maken.
- Ook het organiseren van peerfeedback kan het leren samen stimuleren. Daarbij komt de ene volwassene leerder bij de andere op bezoek in de klas en gaan zij samen in gesprek over de gegeven les en over de ervaringen.
- Een andere effectieve werkwijze voor samen leren is Lesson Study (De Vries, Verhoef & Goei, 2016). Daarbij bereiden twee collega’s in de school en een lerende samen een les voor, geven de les om de beurt en wordt samen tussentijds de les aangepast op grond van leerlingobservaties. Het drietal geeft, nadat ze bij elkaar gekeken hebben, feedback.
- Het kan helpen als de lerende een “maatje” in de school heeft en er een soort “routekaart” bestaat in de school: bij welke professional kan de lerende wanneer terecht. Op de opleiding zijn, onder leiding van een docent, ook intervisiebijeenkomsten, waardoor er samen uitgewisseld en geleerd kan worden door volwassen lerenden.

d. Uitgangspunt “Wie ziet het anders en waar schuurt het?”

Het is van belang om de lerende zich bewust te laten worden van het eigen referentiekader ten opzichte van de verschillende perspectieven die er zijn in het onderwijs. Hierdoor kunnen nieuwe inzichten ontstaan of kan de lerende

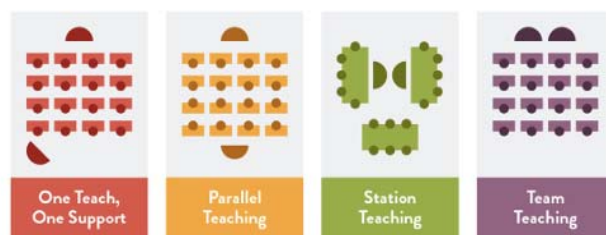
zich bewuster worden van het eigen leren en zijn overtuigingen.

- Dit kan een mentor doen door in een dialoog bewust een ander perspectief in te nemen of laten nemen met behulp van de lift van Korthagen (2001) waarbij zowel het perspectief van de leerling als het perspectief van de leerkracht aan bod komt in 'willen, denken voelen en doen' (zie leerwerkkaart Reflecteren en figuur 6).



Figuur 6. De lift van Korthagen (2001).

- De mentor kan ook co-teaching hierbij inzetten, waarbij de lerende samen met de begeleider voor de groep staat in een bepaalde vorm (zie figuur 7).



Figuur 7. Mogelijke vormen van co-teaching (Tremio, 2018).

- Ook de leerwerkkaarten op lerenmetelkaar.nl kunnen worden ingezet, waarbij bewust een model wordt besproken van een leerwerkkaart om deze te gebruiken als een ander (theoretisch) perspectief. • Tevens is het modellen (voordoen) een sterk instrument, waarbij de lerende mag (af)kijken bij de mentor of andere leerkracht die lesgeeft. Ook door eerdergenoemde instrumenten zoals in gesprek gaan in de intervisiegroep op de opleiding of samen lessen voorbereiden kunnen andere visies (van andere deelnemers en andere scholen) aan bod komen.

Literatuur: Bolhuis, S. (2016). *Leren en veranderen. Emotie, gedrag en denken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. Bos, M. (z.d.). *Diversiteitskaarten*. Verkregen op 25 juni 2020 via http://www.martenbos.nl/nieuws/diversiteit_kaart en Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2014). *De M-factor in begeleidingsgesprekken monitoren*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35 (1), p. 85-97. Geldens, J. (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek*. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen Praktijk In-Zicht*. Geraadpleegd op 22 mei 2020 via https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/10/180226-Katern_PIZ_ProfessioneleIdentiteitsspanningen_LR.pdf HvA (z.d.). *Dialoogkaarten Juniorleraar*. Verkregen op 25 juni 2020 via <https://www.hva.nl/praktisch/algemeen/etalage/juniorleraar/instrumentarium-junior-leraar/dialoogkaarten/dialoogkaarten.html> HvA/UPvA (2020). *De Amsterdamse Leerkracht-Lijn*. Verkregen op 21 juni 2020 via https://extranet.mijnhva.nl/nl/stage_werkplekieren/pabo/Paginas/amsterdamse_leerkracht_lijn.aspx Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: IVLOS Universiteit van Utrecht. Nottingham, J. (2018). *De leeruitdaging. Diep leren in de leerkuil*. Vlissingen; Bazalt. Ruijters, M. C. P. (red.). (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer, Nederland: Vakmedianet. Tremio, K. (2018). *6 vormen van Co-teaching*. Geraadpleegd op 22 mei 2020 via <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/6-vormenvan-co-teaching/> Voerman, L. & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen. Hoge verwachtingen concreter maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarna: De Weijer Uitgeverij. Vries, de, S., Verhoef, N. & Lin Goei, S. (2016). *Lesson study. Een praktische gids voor het onderwijs*. Garant

Uitgevers. Vreede, de, A. (z.d.). *Helpende gedachten. 52 positieve gedachten*. Uitgeverij Pica. <https://www.uitgeverijpica.nl/titels/onderwijs/begeleiding-ondersteuning/helpende-gedachten-pica> Waelen, J. & Broecheler, M. (2017). *Een deeltijdopleiding die aansluit op het leren van (hoogopgeleide) volwassenen*. Geraadpleegd op 21 mei 2020 via <https://www.marnixacademie.nl/Home/Nieuws/ArticleId/63/hoelernen-volwassenen>