



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding

van Velzen, C.; Volman, M.; Brekelmans, M.

Publication date

2014

Document Version

Final published version

Published in

Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91(3), 169-185.
<http://pedagogischestudien.nl/search?identifier=616829>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding

C. van Velzen, M. Volman en M. Brekelmans

Samenvatting

Een van de manieren waarop leraren in opleiding (lio¹) begeleid kunnen worden in het leren lesgeven en denken als leraar is het samen lesgeven met hun vakbegeleiders². Modelling en scaffolding zijn didactische hulpmiddelen waarmee vakbegeleiders hun praktijkkennis kunnen delen met lio's. In deze studie is, op twee partnerscholen die deel uitmaken van een Samenwerkingsverband Opleiden in de School, het begeleiden tijdens het samen lesgeven onderzocht bij vier teams. Elk team bestond uit een vakbegeleider en een lio, die gevraagd werden om te experimenteren met begeleiden tijdens samen lesgeven. Met behulp van video- en gespreksanalyse werd nagegaan of en hoe er gezamenlijk werd lesgeven en in hoeverre vakbegeleiders hun praktijkkennis deelden met hun lio's met behulp van modelling (in hun rol als leraar) en scaffolding (in hun rol als lerarenopleider). Drie van de vier teams bleken daadwerkelijk samen les te geven. Alle vakbegeleiders modelden hun praktijkkennis, slechts één vakbegeleider gebruikte scaffolding als begeleidingsinstrument. De wisseling tussen de leraarsrol en de lerarenopleidersrol die in deze begeleiding noodzakelijk is, bleek lastig voor de vakbegeleiders. Hoewel vakbegeleiders deze vorm van begeleiden veeleisend vonden, zagen vrijwel alle deelnemers het als een veelbelovende aanpak.

1 Inleiding

Het pleidooi van Goodlad (1965, p. 263) dat iedereen die leraar wil worden ervaring moet hebben opgedaan met lesgeven in de praktijk alvorens zelf de verantwoordelijkheid voor een klas te krijgen, wordt tegenwoordig breed onderschreven. Toch zijn de mogelijkheden

voor leraren in opleiding (lio's) om geleidelijk ervaring op te doen nog vaak gering (Ben-Peretz, 2011; Gardner & Williamson, 2007). Hoewel de stage op school lio's de mogelijkheid zou moeten bieden om te experimenteren en te reflecteren op het leren lesgeven, is de begeleiding daar nog niet altijd op ingesteld (Grudnoff, 2011). De aanpak van vakbegeleiders is vooral gericht op de (emotionele) ondersteuning, coaching van lio's, het geven van feedback op het handelen van de lio in de klas en (in-)directe suggesties (Relatiebeheerders OidS, 2009; Strong & Baron, 2004). Wang en Odell (2002) onderscheiden deze aanpak van een begeleiding waarbij begeleiders samen met lio's de eigen praktijk kritisch onderzoeken en nieuwe kennis genereren en een aanpak waarbij het ontwikkelen van praktijkkennis centraal staat. In deze studie is gekozen voor deze laatste aanpak vanwege de ondersteuning die juist de school lio's zou kunnen bieden bij het ontwikkelen van praktijkkennis.

In navolging van Edwards, Gilroy, en Hartley (2002) zien wij het samen lesgeven door vakbegeleider en lio als een mogelijkheid om een lio te begeleiden bij het opdoen van ervaring in de actuele lespraktijk en het ontwikkelen van de praktijkkennis die noodzakelijk is voor het handelen en denken als leraar (Billett, 2001; Mattsson, Eilertsen, & Rorrison, 2011). Modelling en scaffolding zijn daarbij belangrijke instrumenten (Loughran, 2006; van Velzen & Volman, 2009). Aangezien er in Nederland en Vlaanderen nog weinig ervaring is met deze begeleidingsaanpak, is meer inzicht nodig in de mogelijkheden en beperkingen van samen lesgeven. We vroegen daarom vier teams bestaande uit een lio en een vakbegeleider met deze aanpak te experimenteren en gingen na of en hoe dit leidde tot daadwerkelijk gezamenlijk lesgeven en het delen van praktijkkennis door middel van modelling en scaffolding.

2 Theoretisch kader

Opleiden op school vraagt van lio's een leerproces dat door Bolhuis, Buitink en Onstenk (2010) 'werkleren' (in plaats van het bekendere 'werkplekleren') wordt genoemd. Deze term benadrukt dat leren en werken beschouwd worden als twee zijden van dezelfde medaille, werken en leren worden geïntegreerd (Onstenk, 2001). Hierdoor wordt voor de lio een leercultuur (Biesta, 2011) gecreëerd, niet gebaseerd op het toepassen van kennis geleerd op het instituut, maar op participatie in de dagelijkse praktijk van de school (Stetsenko, 2008). Participatie draagt bij aan de mogelijkheden voor lio's om de complexiteit van onderwijzen te gaan begrijpen, hun denken en handelen als leraar te ontwikkelen en beter te gaan participeren in de praktijk (Edwards, 2005). Begeleiding van deze participatie door meer ervaren en kundige leraren kan het handelen en denken van die leraren toegankelijk voor hen maken (Billett, 2004; Hagger & MacIntyre, 2006).

2.1 Praktijkkennis

Adequate pedagogisch-didactische beslissingen van leraren, genomen in de 'hectiek van het moment', moeten gebaseerd zijn op 'weten in de praktijk', het begrijpen van wat er in die situatie aan de hand is. Deze praktijkkennis (Clandinin & Connelly, 1996) is een veelzijdig concept met een verscheidenheid aan kenmerken. Praktijkkennis wordt geconstrueerd door individuele leraren in het meervoudige discours met alle bij de dagelijkse praktijk betrokkenen (Billett, 2001; Ellis, 2009; Mattsson, Eilertsen, & Rorrison, 2011). Praktijkkennis is gedetailleerd, concreet, contextspecifiek en (veelal) onbewust (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Het omvat kennis van educatieve doelen, strategieën en handelingspatronen, kenmerken van leerlingen en van de omgeving, het (school)vak, lesplanning en leerplanontwikkeling en zelfkennis. Opvattingen, die juist of onjuist kunnen zijn, normen en waarden maken er deel van uit (Verloop, van Driel, & Meijer, 2001). Daarmee omvat praktijkkennis alle kennisdomeinen die belangrijk zijn voor een leraar en die in de loop van de geschiedenis en de cultuur

binnen het beroep gevormd zijn (Billett, 2001). Praktijkkennis is georganiseerd, verweven en verbonden met problemen waar een leraar zich voor gesteld ziet (Hiebert et al., 2002; Verloop et al., 2001) en wordt zichtbaar in de communicatie en interactie met anderen, in lichaamstaal en daarin verborgen boodschappen (Billett, 2001; van Manen, 1999).

Het inzicht dat elke leraar een (praktijk) kennisbasis moet ontwikkelen dateert uit de jaren zeventig van de vorige eeuw. Onderzoek naar de kennis van individuele leraren (zie bijvoorbeeld Clandinin, 1985) heeft inmiddels ook aandacht voor de dialogische en relationele aspecten van het 'kennen' van leraren (Elbaz-Luwisch & Orland-Barak, 2013) en voor de mediërende rol van vakbegeleiders bij het ontwikkelen van praktijkkennis door lio's (Fairbanks, Freedman, & Kahn, 2000).

2.2 Samen lesgeven als begeleiding

Zoals gezegd is begeleiding door ervaren leraren, naast deelname aan de actuele lespraktijk, een belangrijke voorwaarde om werkleren succesvol te maken (Amin & Roberts, 2008; Bolhuis, Buitink, en Onstenk, 2010). Samen lesgeven biedt de mogelijkheid deze begeleiding niet alleen vorm te geven als 'praten over de praktijk' maar ook als 'begeleiding tijdens het lesgeven zelf'. Bij samen lesgeven kan een vakbegeleider "model, guide, enhance and even challenge, student teachers interpretations and responses" (Edwards et al., 2002, p. 110) en kan de praktijkkennis van de ervaren leraar zichtbaar en hoorbaar worden in de lespraktijk (Billett, 2001). Het biedt de lio de mogelijkheid een meer of minder centrale rol als leraar te hebben (Lave & Wenger, 1991).

Samen lesgeven is de laatste jaren vaker beschreven als een alternatief voor het traditionele begeleiden op basis van observatie en feedback en is met name door het werk van Roth en Tobin (2002) bekend geworden als een aanpak (zij spreken zelfs over 'de' aanpak) voor het opleiden van leraren. Murphy, Carlisle en Beggs (2009, p. 465) merken echter op dat "Much of the 'vocabulary' of coteaching in the literature emanates from research carried out in North America. Some

words and phrases do not 'travel' well to other coteaching contexts". Samen lesgeven als bijdrage aan de lerarenopleiding moet dan ook gesitueerd worden in de eigen educatieve context.

In dit artikel zien we samen lesgeven als een manier om leraren op te leiden op school -naast andere vormen als (geobserveerd) zelfstandig lesgeven- waarbij vakbegeleiders bepaalde instrumenten inzetten die het delen van praktijkkennis mogelijk maken. Bij 'samen lesgeven' wordt niet simultaan lesgegeven. Wel moeten zowel de vakbegeleider als de lio zich verantwoordelijk voelen voor de gehele les, wat zichtbaar wordt in wederzijdse betrokkenheid gedurende de les (Martin, 2009; Roth & Tobin, 2002; Tobin & Roth, 2006). Gedeelde verantwoordelijkheid leidt tot gedeeld eigenaarschap voor het leren van leerlingen en het leren van de lio (Graham, 2006). Dit eigenaarschap is een voorwaarde om het leren onderwijzen van de lio te verbinden met het onderwijzen gericht op het leren van de leerling (Loughran, 2006) en de ontwikkeling van een gelaagde didactiek, kenmerk van het opleiden van leraren (Boyd & Harris, 2010).

2.3 Modelling en scaffolding

Hoewel school bij uitstek de plaats is waar lio's in aanraking kunnen komen met de praktijkkennis van ervaren leraren en met mogelijkheden om zelf praktijkkennis te ontwikkelen (Feiman-Nemser, 2001) kan deze kennis kan niet simpelweg overgedragen worden van begeleider op lio (Veillard, 2012), een transformatieproces is nodig (Fairbanks et al., 2000; Hager & Hodkinson, 2009). Praktijkkennis delen met lio's ondersteunt deze transformatie en kan gebeuren met behulp van modellen, een didactiek van de lerarenopleiding die door Loughran en Russel (1997, p. 62) is omschreven als 'modelling the processes, thoughts and knowledge of an experienced teacher in a way that demonstrates the why or the purpose of teaching'. Hoewel hier sprake is van 'an experienced teacher' is de aanpak met name onderzocht in de praktijk van de instituutopleider (Aelterman et al., 2013; Hogg & Yates, 2013; Loughran & Berry, 2005; Lunenberg, Korthagen, & Swen-

nen, 2007; Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008). Onderscheiden wordt impliciet modellen (of congruent opleiden: het gedrag van de opleider laat zien wat verwacht wordt van de toekomstige leraar) en expliciet modellen (het expliciteren en legitimeren van leraarsgedrag). Er is echter weinig onderzoek naar het effect van dit modellen op het lesgeven door lio's. Struyven, Dochy, en Janssens (2010) lieten zien dat impliciet modellen (in de vorm van congruent opleiden) een dubbelzinnig effect had op het handelen van lio's en zij concluderen dat de praktijk van de lio mogelijk beïnvloed wordt door modellering maar minder direct dan bijvoorbeeld door Loughran en Berry (2005) wordt gesuggereerd.

Vakbegeleiders fungeren altijd als impliciet rolmodel voor lio's. Vakbegeleiders kunnen echter ook (meer) expliciet modellen. Bijvoorbeeld door het handelen en het effect ervan op leerlingen met de lio in gezamenlijke voor- en nagesprekken kritisch te bespreken en tijdens het samen lesgeven de instructie van de lio aan te vullen of vragen en uitspraken te herformuleren als leerlingen de lio niet begrijpen. Op die manier biedt modellen tijdens de les mogelijkheden voor observerend leren door de lio terwijl tegelijkertijd de kwaliteit van de les en het beoogde leren door leerlingen bewaakt wordt door de vakbegeleider (Guile & Young, 2003).

Het expliciteren van praktijkkennis door vakbegeleiders kan geremd worden door hun opvattingen over individuele autonomie en authenticiteit van leraren (Hoyle, 1975 in Murray, 2002), niet alleen in woorden maar ook in het handelen (Eraut, 2004; Feiman-Nemser, 2001) en er toe leiden dat begeleiden tijdens het lesgeven wordt gezien als een inbreuk op die autonomie. Tegenwoordig wordt samenwerking door leraren echter steeds meer gezien als een belangrijke voorwaarde voor professionele ontwikkeling (Glazer & Hannafin, 2006). Tobin en Roth (2006) lieten zien hoe krachtig het leren van lio's door nabootsing en integreren van het gedrag van ervaren leraren kan zijn.

Roth en Tobin (2002) gebruiken de metafoor 'working at the elbow of another' als model voor het opleiden van leraren in het

klaslokaal. De metafoer maakt zichtbaar dat leren onderwijzen gesitueerd is in de dagelijkse schoolpraktijk en sociaal van karakter is (McKinnon, 1996) en raakt aan het begrip *scaffolding*. Scaffolding wordt gezien als een structurele aanpak die lio's ondersteunt bij de uitvoering van de complexe taak van onderwijzen (Collins, 2006). Scaffolding helpt lio's niet alleen datgene te doen wat ze al kunnen maar ook te handelen op een niveau dat ze in hun eentje nog niet aankunnen (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Scaffolding is, naast modellering, een instrument dat gebruikt kan worden in begeleid werkleren (van Velzen & Volman, 2009) en wordt hier omschreven als de hulp van een vakbegeleider gedurende het lesgeven van een lio met het doel dat lesgeven te ondersteunen. Ondersteuning kan bijvoorbeeld bestaan uit het geven van suggesties om een les die dreigt vast te lopen weer op gang te krijgen.

Modellen en scaffolden moeten echter niet gezien worden als eenrichtingsprocessen van vakbegeleider naar lio maar als interactieve processen tussen vakbegeleider en lio die beiden actief participeren in het samen lesgeven (zie o.a. Loughran, 2006; van de Pol et al., 2010). Als de vakbegeleiders modellering gebruiken, hebben zij de leraarsrol (ondersteunend naar het leren van leerlingen, geobserveerd door de lio), als scaffolding gebruikt wordt, ondersteunen ze het leren lesgeven van de lio in de rol van lerarenopleider. Om dit te kunnen, moeten vakbegeleiders beschikken over wat Achinstein en Athanases (2005) een 'bifocaal' perspectief noemen: aandacht voor de behoeften van de leerlingen enerzijds en die van de lio anderzijds. De combinatie van rollen en de noodzaak tussen deze rollen te wisselen karakteriseert vakbegeleiders als 2e-orde leraren, leraren van leraren, in een 1e-orde omgeving, de school. Deze door Murray (2002) geformuleerde omschrijving onderscheidt vakbegeleiders van reguliere instituutopleiders die als 2e orde leraren met name werken in de 2e orde context van het hoger onderwijs. Samengevat vraagt de inzet van modellering en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven:

- Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor en wederzijdse betrokkenheid bij de gehele les
- Ruimte voor de lio en de vakbegeleider om meer of minder perifeer in de actuele lespraktijk te participeren door afwisselend in- en uit de les te stappen.
- De bereidheid en het vermogen van de vakbegeleider om de lio tijdens het lesgeven te begeleiden en daarbij zowel de leraarsrol als die van de lerarenopleider op zich te nemen.

Auteurs als Eick en Dias, (2005), Murphy et al., (2009) en Tobin en Roth, (2006) pleiten voor samen lesgeven als manier van begeleiden van lio's maar we weten niet of en hoe -in een begeleidingscontext waarin in- en uitstappen tijdens het lesgeven van de lio ongewoon of zelfs ongewenst is- samen lesgeven vorm kan krijgen en of en hoe vakbegeleiders met behulp van modellering en scaffolding de lio tijdens het lesgeven ondersteunen.

Doel van deze studie was te exploreren hoe modellering en scaffolding tijdens samen lesgeven eruit kan zien. Om dit doel te realiseren moest eerst worden vastgesteld in hoeverre er sprake was van samen lesgeven. De volgende onderzoeksvragen staan centraal in deze studie:

1. (Hoe) wordt het samen lesgeven en de begeleiding voorbereid en besproken door de deelnemers?
2. (Hoe) wordt gedeelde verantwoordelijkheid gerealiseerd door de teams gedurende samen lesgeven?
3. (Hoe) modellen vakbegeleiders ervaren leraarsgedrag tijdens het samen lesgeven?
4. (Hoe) scaffolden vakbegeleiders het onderwijzen van de lio tijdens samen lesgeven?

3 Methode

Het samen lesgeven is in deze studie onderzocht als onderdeel van een begeleidingsaanpak die is gericht op het delen van praktijkkennis door vakbegeleider en lio. Vooraf zijn alle deelnemers geïnformeerd over de bedoelingen met deze aanpak en is het belang van

het delen van praktijkkennis met hen bediscussieerd. Vakbegeleiders oefenden vooraf het delen van praktijkkennis met elkaar aan de hand van video opnames van eigen lessen (Van Velzen et al., 2012).

Deelnemende lio's en vakbegeleiders is gevraagd allebei als leraar in de les te handelen en aan de vakbegeleiders is gevraagd hun lio ook tijdens het lesgeven te begeleiden. Hoe het samen lesgeven en de begeleiding verder werd ingevuld was aan de deelnemers. Op deze wijze konden zij zelf uitproberen wat voor hen relevant en mogelijk was en hadden zij en de onderzoekers de gelegenheid te leren en inzicht te krijgen in de mogelijkheden van deze aanpak (stakeholders perspectief cf. House, 2005).

De begeleiding tijdens het samen lesgeven is onderzocht met behulp van een beschrijvende meervoudige case studie (Stake, 2008), een aanpak die analytische generalisatie mogelijk maakt (Yin, 2009).

3.1 Deelnemers

Vier teams van vakbegeleiders en lio's, op twee scholen voor voortgezet onderwijs, heb-

ben aan deze studie meegewerkt. Beide scholen waren tijdens het onderzoek partnerschool binnen een Samenwerkingsverband Opleiden in de School. Op beide scholen is het beleid dat lio's worden gezien als collega's. Lio's hebben een tijdelijke aanstelling waarin ruimte is voor zelfstandig lesgeven (maximaal 9 contacturen), observatie, begeleid worden en studie. Naast deze activiteiten participeren lio's ook in bijvoorbeeld vergaderingen en ouder contacten. Er zijn tal van informele contacten met andere collega's op school. Deze legitieme en perifere deelname aan de *community of practice* van de school (Lave & Wenger, 1991) wordt gezien als de basis voor het werkleren van de lio. De scholen voldoen daarmee aan de eisen die Scantlebury, Gallo-Fox en Wassell (2008) formuleren als voorwaarden om gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leren onderwijzen te realiseren. Naast de genoemde activiteiten zijn er ook formele bijeenkomsten rond didactische thema's, georganiseerd en uitgevoerd door schoolopleiders soms in samenwerking met instituutopleiders, verbonden aan de school. De onderzoeker is geen opleider op een van

Tabel 1
Kenmerken van de deelnemers

| School | Team | Vakbegeleider ^a (ervaringsjaren als (a) leraar (b) vakbegeleider ^b) | Schoolvak | Lio ^a leeftijd | Type opleiding |
|--------|------|---|----------------|------------------------------|----------------------------|
| Een | Een | Vincent (a): 33 (b): 20 | Biologie | Leon 23 | Post master Eenjarig |
| Twee | Twee | Vera (a): 12 (b): 1 | Scheikunde | Laura 25 | Post master Eenjarig |
| Twee | Drie | Veronica (a): 13 (b): 5 | Aardrijkskunde | Lia 29 | Bachelor Vierjarig |
| Twee | Vier | Vanessa (a): 29 (b): 15 | Engels | Lenneke 29 | Post master Eenjarig |

^a alle namen van de vakbegeleiders (vakleerkrachten) en lio's zijn pseudoniemen.

De namen van de vakbegeleiders beginnen met een V, die van de lio's met een L.

^b deelnemers zijn niet opgeleid tot vakbegeleider maar wel getraind in observeren, feedback geven en communicatie. Vera heeft een opleiding 'neuro-linguistisch programmeren'.

deze scholen. Tabel 1 geeft een overzicht van de deelnemers.

Op beide scholen is aan alle vakbegeleiders gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Van de vakbegeleiders die instemden is vervolgens aan hun lio's gevraagd of ook zij wilden deelnemen. Geen van de vakbegeleiders en lio's had ervaring met samen lesgeven en/of begeleiden tijdens het lesgeven, maar allen hebben vooraf aangegeven het te willen proberen. Alle deelnemers hebben toestemming gegeven voor het opnemen van hun lessen en gesprekken. Ouders en leerlingen zijn op de hoogte van het feit dat deze scholen partnerscholen bij het opleiden van lio's zijn. Bij aanmelding van een leerling wordt toestemming gevraagd om opgenomen lessen te gebruiken als onderzoeks- en opleidingsmateriaal.

3.2 Context

Samen lesgeven is onderdeel van een meer uitgebreide begeleidingsaanpak. In dit geval was dat de *Collaborative Mentoring Approach* (van Velzen et al., 2012) die is gebaseerd op het *collaborative apprenticeship model* van Glazer and Hannafin (2006) en gericht is op het delen van praktijkkennis. Kenmerkend voor deze aanpak is de opeenvolging van twee gelijkaardige cycli waarbij steeds eerst de vakbegeleider een les geeft die door de lio wordt geobserveerd, daarna volgt de les die samen wordt gegeven, en tot slot geeft de lio les, geobserveerd door de vakbegeleider. Elke les wordt voor- en nabesproken.

3.3 Dataverzameling

In totaal zijn 24 lessen (2*3 lessen van 4 teams) opgenomen op video, acht daarvan werden samen gegeven; Alle gezamenlijke voor- en nagesprekken zijn opgenomen op audio. Daarnaast zijn met alle deelnemers drie semigestructureerde, individuele interviews gehouden (voor, tussen en na de uitvoering van de cycli). In de interviews werd naast ervaringen met de aanpak ook gevraagd naar de gesprekjes die tijdens het lesgeven gevoerd werden maar die niet op de videoband te horen waren. Ook werden semigestructureerde groepsinterviews gehouden met

respectievelijk de vakbegeleiders en de lio's (na afloop van beide cycli) (brontriangulatie en methodische triangulatie, Merriam, 1998).

3.4 Data analyse

I. Analyse voor- en nabesprekingen (Onderzoeksvraag 1)

De getranscribeerde voor- en nabesprekingen zijn opgedeeld in betekenisvolle fragmenten op basis van de introductie van een nieuw onderwerp door de vakbegeleider of de lio (e.g. Levine & Marcus, 2010) en met behulp Atlas ti (1993-2001) gecodeerd (inhoudsanalyse, Kvale, 2007).

In de voorgesprekken werd in de fragmenten gezocht naar uitspraken over:

- a. taakverdeling en betrokkenheid bij de hele les
 - b. afspraken over het soort ondersteuning dat gevraagd kon worden door de lio of gegeven kon worden door de vakbegeleider
 - c. afspraken over tekens en signalen ten behoeve van het in- en uitstappen tijdens de les.
- In de nagesprekken werd gezocht naar uitspraken over ervaringen met:
- d. taakverdeling en betrokkenheid bij de hele les
 - e. in/uitstappen,
 - f. de gevraagde en/of gegeven ondersteuning
 - g. de kritische bespreking daarvan.

II. Analyse van de interviews (Onderzoeksvragen 3 en 4)

De transcripten van de interviews met de deelnemers werden op dezelfde manier geanalyseerd als de voor- en nabesprekingen. De analyse van de interviews en lesgesprekken werd geaudit op basis van random gekozen fragmenten door twee ervaren onderzoekers (Kvale, 2007). Gevonden verschillen werden bediscussieerd tot overeenstemming was bereikt en de analyse werd zo nodig aangepast.

III. Video analyse

(Onderzoeksvragen 2, 3 en 4).

1. De hele video werd bekeken om een eerste globale indruk te krijgen van de signalen van gedeelde verantwoordelijkheid (gebruik van 'wij', (oog)contact tijdens de

- les, positie ten opzichte van elkaar, betrokkenheid op elkaar).
2. De video werd vervolgens opgedeeld in fragmenten (Hutchins & Klausen, 1998). Iedere keer als de lio of de vakbegeleider instapte werd dit aangemerkt als de start van een nieuw fragment. De fragmenten werden meerdere keren bekeken -met en zonder geluid en op verschillende snelheden.
 3. Binnen ieder fragment werd verbaal en non-verbaal gedrag van zowel de vakbegeleider als de lio geanalyseerd. Gezocht werd naar (A) signalen die gebruikt werden bij in- en uitstappen en de positionering ten opzichte van elkaar en (B) onderwijsactiviteiten van vakbegeleider en lio en (C) begeleidingsactiviteiten van de vakbegeleider. Instappen door de vakbegeleider werd zowel in de klassikale setting als tijdens het begeleiden van kleine groepen gevolgd. Handelen van de vakbegeleider tijdens het lesgeven door de lio werd beoordeeld als modelling (als de vakbegeleider zich richt tot de leerlingen in de leraarsrol) of scaffolding (als de vakbegeleider zich richt tot de lio in de opleiders rol). Op basis van deze analyses werd een tijdlijn van iedere les gemaakt. Appendix 1 is een voorbeeld van een deel van een dergelijke tijdlijn. Uitspraken (opgenomen op video, uit voor- en nagesprekken of nagevraagd in de individuele interviews over gedeelde verantwoordelijkheid en de begeleiding door de vakbegeleider) werden gecombineerd met iedere tijdlijn. Op deze manier werd een verhalende representatie van het proces van begeleiden tijdens het samen lesgeven geconstrueerd (verticale analyse, Miles en Huberman, 1994).
 4. Tot slot werden de geconstrueerde tijdlijnen werden met elkaar vergeleken (horizontale analyse, Miles en Huberman, 1994).
- De geloofwaardigheid van de studie werd vergroot door, op basis van aselect gekozen videofragmenten, geconstrueerde tijdlijnen te bespreken met onderzoekers en lerarenopleiders (Dey, 1993; Goldman, 2007; Miles & Huberman, 1994). Tijdlijnen werden

gezien als adequate representaties van het proces. De tijdlijnen werden ook voorgelegd aan een vakbegeleider. Deze herkende de les en beleefde hem opnieuw (member check, Merriam, 1998).

4 Resultaten

4.1 Samen lesgeven voorbereiden

Alle teams bediscussieerden hoe de taken tijdens het lesgeven te verdelen. In *team 1* nam Vincent (vakbegeleider) het voortouw: “jij doet de introductie ...ik ga verder met...”. Hij verzekerde Leon (lio) dat ze het samen doen als Leon dat zou vragen, bijvoorbeeld als het te onrustig werd in de klas. Vincent reageerde hiermee op de onzekerheid van Leon over zijn vermogen om te gaan met ongewenst gedrag door leerlingen (Bron: interview 2 Vincent). Ze maakten echter geen afspraken over de manier waarop Leon aan Vincent kon vragen om in de les te stappen en of Vincent dat ook ongevraagd kon doen. De voorbereiding van de tweede les verliep net zo.

In de lesvoorbereiding van *team twee* besteedden Vera en Laura aandacht aan de volgende aspecten: hoe samen lesgeven te introduceren bij de leerlingen en hoe de taken te verdelen en te zorgen dat ze allebei lesgeven, hoe soepele overgangen op ‘natuurlijke’ momenten in de les te realiseren en welke tekens te gebruiken om aan te geven als een van hen zou willen instappen tijdens het lesgeven van de ander. Vera gebruikte een les eerder die dag (die Laura geobserveerd had) om te bespreken welke mogelijkheden ze zag om ondersteuning tijdens het samen lesgeven te realiseren. “De focus was hoe te reageren op de vragen van leerlingen [Laura’s leervraag]. Stel dat we dit vanochtend samen hadden gedaan, wat hadden dan gezamenlijke momenten kunnen zijn geweest?” Strategieën die ze bedachten zijn het aanvullen van uitspraken van de lio door de vakbegeleider (modelling) en het elkaar consulteren tijdens het lesgeven (scaffolding).

Veronica en Lia (*team 3*) richtten een les in met groepswork en spraken af samen de groepjes te gaan begeleiden. De andere les

bestond uit een instructieve film gevolgd door een, door een leerling geleide, discussie. In het voorgesprek kwamen ze overeen dat Veronica die leerling zou instrueren en Lia het debat in de klas zou introduceren. Samen bereidden ze een aantal provocatieve uitspraken voor die ze tijdens de les konden inbrengen en ze kwamen overeen dat ze allebei aantekeningen zouden maken tijdens de les die ze als input in de discussie konden gebruiken. Ze spraken niet af hoe en wanneer ze dat wilden doen.

In *team vier* introduceerde de lio (Lenneke) het samen lesgeven. Lenneke suggereerde in de voorbereiding “de les in tweeën te delen en ik doe het deel dat nieuw voor me is”. Vanessa (de vakbegeleider) stemde daarmee in maar wilde wel vooraf “grondig bespreken wat je gaat doen om er zeker van te zijn dat je alles over het onderwerp weet”. Er werden geen verdere afspraken gemaakt en Vanessa was niet erg genegen in te stappen tijdens het lesgeven door Lenneke, ook al vroeg deze haar dit wel te doen. Verdere analyse van de door hen gegeven lessen maakte zichtbaar dat Vanessa inderdaad niet instapte en het samen lesgeven afzonderlijk lesgeven werd met een duidelijke rolverdeling. In het tweede interview vertelde Vanessa dat zij samen lesgeven wel als een mogelijkheid ziet om lio’s te begeleiden maar niet voor haar. Zij dacht dat leerlingen het niet snappen als er twee leraren in de klas lesgeven. Lenneke (in haar 3e individuele interview) vond dit jammer omdat ze graag “feedback in het moment” zou willen krijgen. Gebaseerd op deze resultaten is besloten de analyse van dit team hier niet verder te rapporteren.

4.2 (Hoe) wordt tijdens het samen lesgeven gedeelde verantwoordelijkheid gerealiseerd?

In alle klassen werd het samen lesgeven geïntroduceerd met een korte mededeling voor de leerlingen. Alleen *team 2* legde uit wat het de bedoeling was en dat zij, net als de leerlingen, samen leren.

Gedeelde verantwoordelijkheid was nauwelijks zichtbaar in de lessen van Vincent en Leon (*team een*). Hoewel ze allebei aanwezig waren in de klas toen de les begon, hadden ze

geen contact met elkaar. Vincent startte de les en introduceerde vervolgens Leon bij de leerlingen: “wij willen wat anders dan anders doen [een rollenspel] en meneer L gaat het jullie uitleggen”. Terwijl Leon dit deed verliet Vincent het lokaal om noodzakelijke spullen te halen. Toen Vincent aan het eind het rollenspel evalueerde begon Leon met opruimen. De tweede ‘gezamenlijke’ les werd helemaal door Leon gegeven met Vincent zittend, achterin het lokaal.

Vera en Laura (*team twee*) waren zichtbaar betrokken op elkaar, maakten grapjes voor de les begon, begroetten samen de leerlingen bij de deur en gebruiken ‘wij’ tijdens het lesgeven. Samen begonnen en eindigden ze de les. Ze volgden elkaars lesgeven minutieus, onderwijl ook de leerlingen observerend. Er was veel oogcontact en er waren momenten van kort overleg. Toen Vera instructie gaf stond Laura iets naast haar maar iets naar achteren, instemmend knikkend bij opmerkingen van Vera of leerlingen en verbaasd kijkend toen ze, net als Vera, een opmerking van een leerling niet snapte.

Vera en Laura wisselden op de afgesproken momenten van rol. Er was dan kort oogcontact en een lichte buiging naar elkaar terwijl ze zeiden: “mevrouw V. (of L.) gaat nu verder met de les, zoals we hebben afgesproken”. Een enkele keer maakte Vera een klein handgebaar waarmee ze de les overdroeg aan Laura.

Vera stapte in tijdens het lesgeven door Laura als deze haar het afgesproken teken had gegeven via oogcontact. Maar ze stapte ook in zonder zo’n teken door heel langzaam naar Laura toe te lopen en pas te gaan praten als ze naast haar stond. Een enkele keer, bij een hele korte onderbreking, bleef ze aan de zijkant zitten.

Veronica en Lia (*team 3*) gebruikten ook ‘wij’ gedurende het lesgeven, net zoals ze dat deden in de lesvoorbereiding en samen openen ze en sloten ze de les af. Zij gaven de les zoals afgesproken. Lia vroeg niet om ondersteuning maar Veronica stapte wel in als Lia les gaf. Voor Veronica instapte was er kort oogcontact. Tijdens de discussie waren ze allebei oplettend en betrokken, ook op elkaar. Tijdens het begeleiden van groepjes leerlin-

gen hadden ze oogcontact met elkaar en voerden korte gesprekjes.

4.3 Modelling: begeleiding door middel van het laten zien van ervaren leraarsgedrag

Of en zo ja hoe vakbegeleiders ervaren leraarsgedrag modelden is de derde onderzoeksvraag. Alle vakbegeleiders lieten leraarsgedrag zien in de lesgedeelten die zij voor hun rekening namen en alle vakbegeleiders, behalve Vanessa, stapten in tijdens het lesgeven door de lio. Vincent liet bijvoorbeeld zien hoe leerlingen die niet reageerden op Leon, gevraagd kon worden naar voren te komen door luid en met een speciale intonatie hun namen af te roepen. Leon nam dit met succes over. Ook liet Vincent zien hoe hij de leerlingen met behulp van handgebaren tot stilte maande en aandacht vroeg voor hetgeen Leon te vertellen had. Deze interventies pasten bij hetgeen ze vooraf hadden afgesproken. Vincent stapte echter ook in als het gedrag van leerlingen daar geen aanleiding toe gaf. Zo nam hij de rollenspel instructie van Leon over door te zeggen: we gaan jullie laten zien wat jullie moeten doen”. Nadat het rollenspel was afgelopen begon Leon met de evaluatie, zoals afgesproken. Na 40 seconden stapte Vincent in en nam de evaluatie over. Leon begon alvast op te ruimen en deed niet meer mee aan de les.

Vera (*team 2*) modelde leraarsgedrag door zich direct tot de leerlingen te richten als Laura les gaf. Vera herformuleerde bijvoorbeeld de uitleg van Laura of maakte deze meer volledig. Ook stelde ze aanvullende vragen om de aandacht van de leerlingen op een andere manier te richten op hetgeen aan de orde was. Bovendien vroeg ze leerlingen waarom de vragen van Laura belangrijk waren.

Ook gedurende het groepswerk was Vera rolmodel voor Laura. Afzonderlijk begeleiden werd afgewisseld met dit samen te doen. Laura ‘schaduwde’ Vera, luisterend naar verklaringen en vragen van Vera en Vera deed hetzelfde als Laura aan het woord was. Vera gebruikte ook non-verbale signalen zoals het weglopen bij een groepje toen een leerling teveel tijd vroeg.

Veronica, de vakbegeleider van *team drie*, intervenieerde tijdens de introductie van de film door Lia en wees de leerlingen op specifieke observatiepunten die te maken hadden met het onderwerp van de les. Ook gaf Veronica meer voorbeelden en vulde zij vragen en antwoorden van Lia aan. Gedurende de discussie die volgde op de film zaten beiden tussen de leerlingen in de klas. Veronica deed mee aan de discussie en volgde de regels die ook voor de leerlingen golden. Lia nam dit gedrag direct over. Om het debat te ondersteunen vatte Veronica antwoorden van leerlingen samen en gaf, zo nodig, aanvullende informatie. Dit inspireerde Lia om dit ook te gaan doen in plaats van alleen te vragen “wat bedoel je?”.

Na het debat gaf Lia een overzicht van het percentage BNP dat door verschillende landen ten behoeve van ontwikkelingssamenwerking wordt ingezet. Een nieuw gesprek ontstond waarin zowel Veronica als Lia de leerlingen confronteerden met de uitspraken tijdens het eerdere debat. Samen lesgeven bood Lia mogelijkheden om te oefenen met verschillende strategieën en leidde tot een levendig debat tussen alle deelnemers over de voor- en nadelen van ontwikkelingshulp.

4.4 Scaffolding: begeleiding door het direct ondersteunen van het lesgeven door de lio

Alleen Vera stapte in tijdens het lesgeven van Laura om het lesgeven zelf te ondersteunen. Met korte gesprekjes, waarvoor het lesgeven door Laura even werd onderbroken, hielp ze haar problemen op te lossen die ontstonden omdat leerlingen Laura’s bedoelingen niet begrepen. Vera deed dat door naar Laura toe te lopen en iets in haar oor te fluisteren waar Laura op reageerde. Ook vroeg Vera om een ‘time out’ nadat ze had geobserveerd dat de leerlingen aan het raden waren naar het antwoord op een vraag van Laura. Gedurende de gesprekjes gaf Vera suggesties en bediscussieerden ze ideeën over hoe verder te gaan (Bron: individuele interviews 2 Vera en Laura). Na afloop pakte Laura de les weer op: “ik kreeg net een tip...”, stelde een nieuwe vraag of gaf een andere uitleg. Leerlingen reageerden geamuseerd op deze onderbrekin-

gen en begonnen met elkaar te praten maar het kostte Laura geen moeite de aandacht weer terug te krijgen.

Vera gebruikte heel veel, kleine, non-verbale signalen om contact te houden met Laura en haar aan te moedigen. Vrijwel altijd reageerde Laura (non verbaal) op deze signalen hoewel ze niet altijd haar gedrag veranderde.

4.5 Napraten over het samen lesgeven

In het eerste nagesprek besprak Leon (*team een*) het idee van samen lesgeven. Hij vond dat dit hem in de positie van 'hulpje van de leraar' bracht en dat hij daardoor niet serieus genomen werd door de leerlingen. Voor hem betekende leren lesgeven: "zelfstandig en alleen lesgeven, ervaring opdoen en zelf oplossingen voor alle problemen zoeken". Hoewel het instappen van Vincent was bedoeld om de druk veroorzaakt door een te rumoerige klas te verminderen, zoals ze van te voren hadden afgesproken, kon Leo dit niet als ondersteunend zien.

Leo maakte geen onderscheid tussen het instappen door Vincent op vooraf overeengekomen momenten en op andere momenten. Voor hem was Vincent een rolmodel, die les gaf op een manier die voor hem, als beginnend leraar, de voorkeur had en hij wilde leren het net zo te doen. Het belangrijkste verschil tussen hem en Vincent was volgens hem het aantal jaren ervaring. Leon liet vaak zijn onzekerheid zien over zijn lesgeven. Het lukte Vincent niet in begeleidingsgesprekken deze ideeën van Leon te veranderen (bron: 3e interview met Vincent).

Vincent zag voordelen in het samen lesgeven met name als mogelijkheid om de orde te handhaven als de lio les gaf. Deze uitspraak is niet congruent met die momenten waarop hij instapte zonder dat er problemen waren met de orde. In het eerste nagesprek reflecteerde Vincent op zijn gedrag als vakbegeleider. Hij vindt zichzelf een 'dominante' vakbegeleider die het moeilijk vindt niet te denken "mijn manier is gewoon het best". Leon bestreed dit en benadrukte opnieuw het verschil in jaren ervaring tussen hem en Vincent en zijn waardering voor de manier waarop Vincent les gaf (bron: 1e nagesprek).

Vera en Laura (*team twee*) bediscussieer-

den in de nagesprekken, naast het lesgeven, kort de manier waarop ze contact hielden met elkaar en of het in- en uitstappen soepel genoeg verliep. Vera lichtte ook sommige van haar begeleidingsactiviteiten toe en legde het verband met het effect op het leren en het gedrag van leerlingen. Ze onderstreepte dat onderwijzen iets is dat je altijd samen met leerlingen doet en dat leerlingen daarover geïnformeerd en betrokken moeten worden om zo (samen) lesgeven tot een gemeenschappelijk leerproces te maken.

Na de tweede les merkte Vera in de nabespreking op dat ze nog op zoek was naar een effectieve manier om samen les te geven. Laura dacht dat 'samen' lesgeven 'tegelijk' lesgeven zou betekenen en dat Vera haar hardop zou corrigeren en bijsturen. Vera legde uit dat voor haar, naast het aanvullen en uitleggen wat Laura bedoelde, ook het influisteren van suggesties en kort bespreken daarvan samen lesgeven is. Hiermee nam ze expliciet de rol van lerarenopleider.

In het tweede individuele interview lichtte Vera toe dat samen lesgeven voor haar een belangrijke begeleidingsmogelijkheid was:

"...om de lio direct te ondersteunen en niet op mijn handen te zitten, hopen dat er na de les een gelegenheid komt om het meer of minder effectieve gedrag van de lio te bespreken op basis van observaties gedurende de les".

Ze benadrukte het belang van het vinden van 'het juiste moment' om tussenbeide te komen, vooral als Laura niet vroeg om hulp. Ze legde uit:

...[I]k vulde iets aan of gaf een ander voorbeeld als ik merkte dat Laura een leerzaam moment over het hoofd zag, als Laura iets deed waardoor leerlingen misschien niet zouden snappen waarover het ging, dan richt ik me op de leerlingen. Als ik merkte dat de les vastliep richt ik me tot Laura ... Ik neem Laura niets kwalijk of zeg dat ze iets fout doet. Ik zie zo ingrijpen als een belangrijk voordeel van samen lesgeven en gedeelde verantwoordelijkheid.

Tijdens de nagesprekken legde Veronica (*team drie*) Lia de betekenis van lichaamstaal uit en hoe zij die gebruikt om als leraar een relatie met leerlingen aan te gaan; zodanig

dat, wat er ook gebeurt, die relatie weer hersteld kan worden [Lia's leervraag had betrekking op het handhaven van regels]. Lia merkte op dat samen lesgeven iets heel nieuws was en dat ze ermee moesten oefenen. Beiden waren het eens over de voordelen van twee leraren in een klas: aandacht voor leerlingen en voor henzelf (bron: nagesprek 2e samen gegeven les).

In het 3e interview vertelde Lia dat ze de opdrachten die zij voor de leerlingen had ontworpen bediscussieerden omdat Veronica ze te moeilijk vond. Veronica had haar aangeemoedigd het toch te proberen en had eraan toegevoegd dat zij een oog op de leerlingen en een oog op Lia zou houden tijdens de les.

De vakbegeleiders, met uitzondering van Vanessa, en de lio's, met uitzondering van Leon, waren het erover eens dat samen lesgeven en het begeleiden door in- en uitstappen heel behulpzaam was bij het leren onderwijzen in de dagelijkse praktijk. Tijd en de noodzaak roosters op elkaar af te stemmen werden gezien als belangrijke obstakels voor het realiseren van samen lesgeven.

5 Conclusies en discussie

In deze kleinschalige studie exploreerden we de wijze waarop vakbegeleiders (vakleerkrachten) modelling en scaffolding inzetten als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven met lio's. Gekeken is naar de voorbereiding op en de evaluatie van het (begeleiden tijdens) samen lesgeven (onderzoeksvraag 1); naar de wijze waarop gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de gehele les gerealiseerd werd (onderzoeksvraag 2); of en hoe de vakbegeleiders in hun begeleiding hun praktijkkennis modelden (door in de les te stappen en zich tot de leerlingen te richten) (onderzoeksvraag 3) en/of scaffolden (door in de les te stappen en zich te richten op het leren onderwijzen van de lio) (onderzoeksvraag 4).

Alle teams bereidden samen hun lessen voor en maakten afspraken over taakverdeling in de les. In drie teams vulde de vakbegeleider de lio aan tijdens het lesgeven (modelling). Slechts in een team ondersteunde de

vakbegeleider de lio met behulp van scaffolding. Twee teams lukte het niet om de gedeelde verantwoordelijkheid productief te maken. De redenen daarvoor waren gelegen in overtuigingen over acceptatie door leerlingen en opvattingen over leraar worden. Twee teams waren daadwerkelijk op elkaar betrokken tijdens de gehele les, via (oog-)contact, afstemming en ruimte voor elkaar. Als resultaat konden de lio's in deze teams lesgeven op basis van uitdaging, ondersteuning en wederzijds vertrouwen (zie ook Eraut, Alderton, Cole, & Senker, 2000). Deze teams wilden het samen lesgeven verder ontwikkelen en inbouwen in hun reguliere begeleidingsactiviteiten.

Samen lesgeven wordt in dit artikel gezien als een mogelijkheid om lio's ook tijdens het lesgeven te kunnen begeleiden, om modelling en scaffolding in te zetten als instrumenten en lio's de mogelijkheid te bieden te oefenen met nieuw gedrag en tegelijkertijd het leren door de leerlingen veilig te stellen. We hebben geen aanwijzingen dat leerlingen tekort gedaan werden tijdens deze lessen maar we kunnen het ook niet uitsluiten. Voor de lio kan deze vorm van opgeleid worden risico's met zich meebrengen bijvoorbeeld door het mogelijk ontstaan van een 'nieuwe' praktijkshock omdat lio's minder goed worden voorbereid op het zelfstandig lesgeven (Murphy et al., 2009). Het is daarom belangrijk de begeleiding binnen deze begeleidingsaanpak te combineren met zelfstandig lesgeven (met de vakbegeleider als observant) en met onbegeleid lesgeven, en geleidelijke overgangen te creëren tussen begeleid en onbegeleid lesgeven. Onderzoek van Wassell en LaVan (2009) heeft laten zien dat de twee in hun onderzoek betrokken leerkrachten gebruik blijven maken van hun ervaringen met samen lesgeven, ook als ze alleen lesgeven. Verder onderzoek is nodig om meer zicht te krijgen op de effecten op het leren van lio's en hun verdere ontwikkeling.

Het *modellen* van ervaren leraargedrag werd op twee niveaus zichtbaar. Alle vakbegeleiders gaven een deel van de les. Impliciet modellen waarbij lio's de kans krijgen het leraargedrag van de vakbegeleider te observeren kan behulpzaam zijn bij het leren onderwijzen maar het biedt geen direct inzicht

(Britzmann, 2003 geciteerd in Ó Conaill, 2010) noch directe mogelijkheden om het eigen leraargedrag aan te passen. Ook het modellen door een instituutsopleider biedt die mogelijkheden niet. Modellen van leraarsgedrag tijdens het samen lesgeven biedt die mogelijkheid wel, met name bij het instappen door de vakbegeleider als de lio lesgeeft. Het geeft de lio de mogelijkheid uit te stappen en vanuit een meer perifere positie de vakbegeleider te observeren om vervolgens, na instappen, te oefenen met nieuw gedrag in het 'hier en nu' in plaats van op een ander moment in een andere context.

Slechts een vakbegeleider benutte *scaffolding* tijdens het lesgeven door de lio. Kenmerkend voor dit begeleidingsinstrument zijn de suggesties in korte momenten van overleg en de (kleine maar effectieve) non-verbale signalen om de lio te bemoedigen. De positie van vakbegeleider en lio in het klaslokaal, dichtbij en naast elkaar, maakte oogcontact en behoedzaam interveniëren mogelijk. Scaffolding onderbreekt echter het onderwijzen en de aandacht van leerlingen neemt af. De meeste scaffolding acties waren dan ook erg kort en doordat de relatie van zowel de vakbegeleider als de lio met de leerlingen goed was bleef de werkorde productief. Maar op deze manier begeleiden in de dagelijkse praktijk kan voor vakbegeleiders en hun lio's een riskante onderneming zijn met name als ze hun leerlingen niet (kunnen) meenemen in dit proces. De veronderstelling is dat modellering (inclusief ondersteuning door de vakbegeleider om de werkorde productief te houden) een manier van ondersteuning is die in ieder geval voor de vakbegeleider minder risicovol is. Een van de uitdagingen waar de vakbegeleider voor staat is dan ook te beslissen wat op enig moment tijdens het samen lesgeven de beste manier van ondersteunen is, rekening houdend met leerlingen en opvattingen en leerbehoeften van de lio.

Het ontwikkelen van praktijkkennis door lio's vraagt dat leraren niet alleen bewust 'ervaren leraargedrag' laten zien maar ook dat ze hun impliciete kennis expliciteren. Samen lesgeven biedt de mogelijkheid gedeelde ervaringen op te doen die het vakbegeleiders makkelijker kunnen maken om hun gedrag en

hun pedagogisch-didactisch redeneren te bespreken (Hagger & McIntyre, 2006). In deze studie bleken de meeste deelnemers in de nagesprekken nauwelijks stil te staan bij de redenen voor de vakbegeleider om in te stappen. Het gedrag noch de suggesties die de vakbegeleider gaf werden echt besproken en bleven daardoor impliciet, evenals het gedrag van de lio als reactie op dat van de vakbegeleider. Naast de lesuitvoering zelf, zou het hoe en waarom van de modellering en scaffolding door de vakbegeleider een belangrijke plaats in de nagesprekken moeten krijgen om de praktijkkennis van de vakbegeleider en de transformatie van gedrag en redeneren van de lio meer expliciet te maken.

Samen lesgeven en het begeleiden met behulp van modellering en scaffolding vraagt om verandering in opvattingen op scholen en lerarenopleidingen. Voorbeelden daarvan zijn opvattingen over het belang van leren door observatie en imitatie en de rol van de vakbegeleider (vakleerkracht) tijdens het lesgeven van de lio. Deze ontwikkeling kost tijd, vraagt om meer ervaring en vertrouwen in de voordelen van deze begeleidingsaanpak (Roth & Tobin, 2002). Meer onderzoek is nodig om complexiteit en diversiteit van deze begeleidingsinstrumenten en hun effectiviteit beter te begrijpen en te gaan gebruiken. Om vakbegeleiders te ondersteunen bij deze ontwikkeling zijn leerarrangementen nodig, die niet alleen gebaseerd zijn op formele cursussen maar ook op mogelijkheden tot werkleren (Boyd & Harris, 2010). De inzichten uit deze studie kunnen daarbij behulpzaam zijn.

Dit onderzoek was explorierend en kleinschalig en gesitueerd in een specifieke opleidingscontext. Dat maakt het moeilijk de bevindingen te generaliseren en te voorspellen hoe modellering en scaffolding in andere contexten vorm en inhoud krijgt. Wel hebben we meer zicht gekregen op manieren waarop het (expliciet) delen van praktijkkennis vorm kan krijgen bij samen lesgeven. Deze inzichten kunnen in andere contexten toegepast en verder ontwikkeld worden. Op deze wijze draagt het onderzoek bij aan een didactiek voor de vakbegeleider op school.

Literatuur

- Achinstein, B., & Athanases S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., J. De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education* 29, 64-75.
- Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research policy*, 37, 353-369.
- Atlas.ti version 6 (1993-2011). Quantitative data analysis. Berlin: GmbH.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11, 431-452.
- Billett, S. (2004). Workplaces as participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, 16, 312-324.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo Leren door werken in de school*. Den Haag: VSNU.
- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36, 9-24.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 25, 24-30.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In: R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 47 - 60) Cambridge: Cambridge University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Edwards, A. (2005). Let's go beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 16, 53-69.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty. London: Routledge.
- Eick, C., & Dias, M. (2005). Building the authority of experience in communities of practice: The development of preservice teachers' practical knowledge through coteaching in inquiry classrooms. *Science teacher education*, 89, 471-491.
- Elbaz-Luwisch, F., & Orland-Barak, L. (2013). *From teacher knowledge to teacher learning in community: Transformations of theory and practice* In C.J. Craig, P.C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teachers thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 97-113). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Ellis, V. (2009). *Subject knowledge and teacher education The development of beginning teachers' thinking*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 185-200). London: Routledge Falmer.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society* (pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 102-112.
- Gardner, C., & Williamson, J. (2007). The complexities of learning to teach: "Just what is it that I am doing?" In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 691-710). Springer: Dordrecht.

- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, (pp. 3 – 37). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.
- Goodlad, J.L. (1965). An analysis of professional laboratory experiences in the education of teachers. *Journal of Teacher Education*, 16, 263–270.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118–1129.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 223–234.
- Glazer, E.M., & Hannafin, M.J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179 - 193.
- Guile, D., & M. Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In T. Tuomi-Grohn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp.63-85). Amsterdam: Pergamon.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35, 619–638.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3–15.
- Hogg, L., & Yates, A. (2013). Walking the talk in initial teacher education: Making teacher educator modeling effective. *Studying teacher education: A journal of self-study of teacher education practices*, 9, 311–328.
- House, E.R. (2005). Qualitative evaluation and changing social policy. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative research* (pp. 1069–1082). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hutchins, E., & Klausen, T. (1998). Distributed cognition in an airline cockpit. In Y. Engeström & D. Middleton (Eds.), *Cognition and Communication at Work* (pp. 15–34). Cambridge: Cambridge University Press Cambridge.
- Kvale, S. (2007). Analyzing interviews. In S. Kvale (Ed.), *Doing interviews* (pp. 101–119). London: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Levine, T.H., & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389–398.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- Loughran, J., & Russell, T. (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teacher and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Manen, M. van (1999). Knowledge, reflection and complexity in teacher practice. In: M. Lang, J. Olson, H. Hansen, & W. Bunder (Eds.), *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp. 65–75). Leuven: Garant.
- Martin, S. (2009). Learning to teach science. In K. Tobin & W.-M. Roth (Eds.), *World of science education: North America* (pp. 567–586). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mattsson, M., Eilertsen, T.V., & Rorrison, D. (2011). What is practicum in teacher education? In M. Mattsson, T.V. Eilertsen, & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McKinnon, A. (1996). Learning to teach at the elbows: the tao of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12, 653–664.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Revised and expanded from case study research in

- education). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Murphy, C., Carlisle, K., & Beggs, J. (2009). Can they go it alone? Addressing criticisms of co-teaching. *Cultural Studies of Science Education* 4, 461–475.
- Murray, J. (2002). Between the chalk face and the ivory towers? A study of the professionalism of teacher educators working on primary initial teacher education courses in the English education system. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 26, 1–503.
- Ó Conaill, N. (2010). A learning space: student teachers' experience of coteaching science. In C. Murphy & K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in international contexts Research and practice*, (pp. 169-193). Dordrecht: Springer.
- Onstenk, J. (2001). Epiloog: Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78, 134-140.
- Pol, J. van de, Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-297.
- Relatiebeheerders OidS. (2009). *Onderzoek naar opvattingen en activiteiten van school practicum docenten*. Interne notitie Onderwijscentrum VU.
- Roth, W-M., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another Learning to teach by coteaching*. New York: Peter Lang.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 967–981.
- Stake, R.E. (2008). Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed., pp.119-120). Thousand Oaks: Sage.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2010). Teach as you preach: The effects of student-centered versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education* 33, 43-64.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 14, 531 - 542.
- Tobin, K., & Roth, W-M. (2006). *Teaching to learn A view from the field*. Rotterdam: SensePublishers.
- Veillard, L. (2012). Transfer of learning as a specific case of transition between learning contexts in a French work-integrated learning programme. *Vocations and Learning*, 5, 251-276.
- Velzen, C. van & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische studiën*, 86, 75-92.
- Velzen, C. van., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 229-239.
- Verloop, N., van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35, 441-461.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational research*, 72, 481 - 546.
- Wassell, B., & LaVan, S.K. (2009) Tough transitions? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 409–432.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and methods* (4rd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

Noten

- 1 Een lio is een student in het (voor) laatste jaar van zijn vierjarige bachelor opleiding aan een HBO instelling of een student in het eenjarige post master traject aan een universiteit.
- 2 Er zijn in Nederland veel termen in omloop waarmee de dagelijks begeleiders van lio's worden aangeduid. In Vlaanderen wordt 'vakleerkracht' vaak gebruikt. We kiezen voor 'vakbegeleider' vanwege hun rol in het begeleiden leren lesgeven in het vak.

Auteurs

Corinne van Velzen is werkzaam bij de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam, **Monique Volman** bij de Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding en **Mieke Brekelmans** bij de Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen. Afdeling Educatie.

Correspondentieadres: c.p.van.velzen@vu.nl

Abstract

Modelling and scaffolding in co-teaching by mentors and student teachers.

This study explores the experiences of mentors and student teachers while engaging in co-teaching as a mentoring activity. Mentoring was aimed at sharing practical knowledge by modelling and scaffolding during student teachers' teaching. Co-teaching provides opportunities for learning to teach in close cooperation with pupils and subject matter. Four teams (student teacher and mentor) each enacted two co-taught lessons. We analysed whether and how co-teaching was realised and whether and how mentors modelled teaching (teacher role) and scaffolded their student teachers' teaching (mentor role). Three teams actually enacted co-teaching. All mentors modelled their practical knowledge implicitly and in two teams modelling was more explicit. Only one mentor used scaffolding as a mentoring tool. The transition between the roles of teacher and teacher educator proved difficult for mentors. Nevertheless, most participants saw co-teaching and the use of modelling and scaffolding as a promising mentoring activity.

Appendix 1 *Fragment van twee tijdlijnen uit 2 lessen Ve en La*

| Tijdlijn 1 | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|
| | 00:26:00 1 | 00:27:32 2 | 00:27:34 3 | 00:27:34 4 | 00:31:02 5 | |
| Fragment In-/uitstappen Activiteit | La geeft les La stelt vraag. Ll. geven antwoord. La is niet tevreden met antwoord | Ve stapt in Ve vraagt aan ll.: "waarom vraagt mevr. L. dit? <i>Waarom is het belangrijk om te weten...?</i> " | La stapt in Ll. geeft antwoord. La knikt en zegt: " <i>ja dat is omdat...</i> " [stopt met praten] Ze kijkt naar Ve en maakt een uitnodigend gebaar | Ve stapt in Ve: " <i>dat is het praktische argument</i> ". Leerlingen geven meer argumenten, samen komen ze tot een antwoord | Ve stapt uit La vervolgt les | |
| Positie | La docent positie Ve zijkant lokaal | | Ve naast La | | La docent positie Ve zijkant lokaal | |
| Ondersteuning | <i>modellering</i> | | | | | |
| Tijdlijn 2 | | | | | | |
| | 00:34:14 1 | 00:36:04 2 | 00:36:27 3 | 00:36:30 4 | 00:37:22 5 | 00:37:26 6 |
| Fragment In-/uitstappen Activiteit | La geeft les La vraagt ll: " <i>wat ontbreekt in de lijst factoren die de dichtheid beïnvloeden?</i> " Ll. proberen het goede antwoord te raden | Ve stapt in Ve fluistert iets in oor La. [Ll.: het is niet netjes om te fluisteren] | La tegen ll: we moeten even overleggen [wijst naar Ve] | Ve legt uit: " <i>we nemen een time out om te bespreken hoe we verder zullen gaan</i> ". Ve en La overleggen. Beiden maken handgeba- ren om te verduidelijk- en wat ze bedoelen | Ve knikt en draait zich om. Loopt naar zijkant lokaal. | La: " <i>time out is voorbij</i> " (maakt een gebaar om stilte te krijgen), wijst op het lijstje: " <i>misschien hebben jullie inmiddels een idee maar ik heb een voorbeeld en een hint</i> ". Ze gebruikt het voorbeeld en het gebaar uit het overleg met Ve. |
| Positie | La: docent positie Ve zijkant lokaal | | Ve naast La | | | La: docent positie Ve: zijkant lokaal |
| Ondersteuning | scaffolding | | | | | |