

**Functioneren
van
tutorgroepen**



Functioneren van tutorgroepen

**Een onderzoek naar betekenisvol leren tijdens
het werken in tutorgroepen in de zin van
leerwerkgemeenschappen**

Jeannette Geldens

Herman Popeijus

Marcel Lemmen

Caroline Reiling

Mei 2008, 2e druk

Toelichting

Het voorliggende onderzoeksrapport naar 'Functioneren van tutorgroepen' is uitgebracht op verzoek van het College van Bestuur van Hogeschool de Kempel te Helmond. De hogeschool heeft tutoring enkele jaren terug als nieuwe ontwikkeling ingevoerd en wil de kwaliteit van deze ontwikkeling mede borgen op basis van de resultaten van empirisch en ontwikkelingsbegeleidend, onderzoek.

Het rapport is voor een belangrijk deel gebaseerd op onderzoeksresultaten uit het masteronderzoek 'Verleiden tot leren' (Reiling, 2007). Deze onderzoeksresultaten zijn aangevuld met de resultaten van secundaire analyses van de onderzoeksdata die bij dat onderzoek zijn verkregen. Een andere aanvulling omvat een analyse van de recente beleidsdocumenten wat betreft tutoring en een update van de literatuurstudie.

Het rapport is op de eerste plaats geschreven voor de sleutelpersonen en docenten van de hogeschool die rechtstreeks bij tutoring zijn betrokken. Om de doelgroep te verruimen is het rapport zo opgezet en uitgewerkt dat ook andere belangstellende docenten en aanstaande leraren, over tutoring relevante informatie eruit kunnen putten. Daartoe is tevens een ruime plek ingeruimd voor praktische achtergrondinformatie over doel, inhoud en vormgevingskenmerken van tutoring in uiteenlopende Nederlandse praktijksituaties.

De invoering van tutoring op de hogeschool omvat een tamelijk complex ontwikkelingsproces. De implementatie van dat proces is nog volop in gang.

Om dergelijke onderwijsontwikkelingen te volgen en de kwaliteit ervan te bewaken, gebruikt de hogeschool de PDCA-cyclus van Deming. Dit model kent voor het onderwijs beperkingen (Blok, Karsten & Slegers, 2006). Daarom is voor de opzet en uitwerking van het rapport gebruik gemaakt van de stappen uit ROTOR-cyclus (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.

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

Inhoudsopgave

1. Inleiding (<i>ROTOR stap 1: retrospectie</i>)	1
1.1 Probleemschets	2
1.2 Doelstelling	4
1.3 Onderzoeksvragen	4
1.4 Onderzoeksopzet	5
2. Kenmerkende eigenschappen tutoring (<i>ROTOR stap 2: ontwerp</i>)	9
2.1 Doel, inhoud en vormgeving van tutoring	9
2.1.1 Tutoring in de praktijk	10
2.1.2 De tutorgroep als leerwerkgemeenschap	13
2.1.3 De rol van de tutor binnen de tutorgroep	15
2.2 Betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen	17
2.2.1 Gecontextualiseerd	19
2.2.2 Constructief	20
2.2.3 Doelgericht	23
2.2.4 Actief	24
2.2.5 Collaboratief	26
2.2.6 Waardevol	26
2.3 Bekende knelpunten bij het werken in tutorgroepen	27
2.4 Samenvattend overzicht	28
3. Werken in tutorgroepen, vooronderzoek (<i>ROTOR stap 3: toepassen</i>)	31
3.1 Methode van onderzoek	32
3.2 Resultaten	33
3.3 Samenvattend overzicht	35
4. Het functioneren van tutorgroepen (<i>ROTOR stap 4: onderzoek</i>)	37
4.1 Methode van onderzoek	38
4.2 Resultaten	40
4.2.1 Algemeen	41
4.2.2 Kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren onderzocht	42
4.2.3 De deelname aan de tutorgroepen	48
4.3 Samenvattend overzicht	53
5. Slotconclusies en aanbevelingen (<i>ROTOR stap 5: reflectie</i>)	55
5.1 Conclusies	55
5.1.1 Kenmerkende eigenschappen tutoring	56
5.1.2 Uitgangspunten en doelstellingen van het werken in tutorgroepen	58
5.1.3 Het functioneren van tutorgroepen	62
5.2 Aanbevelingen	65
Literatuur	69
Bijlage A. (Interviewguide)	73
Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten)	74
Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren)	77
Colofon	79

1. Inleiding (ROTOR stap 1: retrospectie)

Hogeschool de Kempel heeft in 2005-2006 het werken in tutorgroepen ingevoerd. In haar beleid 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.

Voor het onderwijs blijkt dit model echter enkele knelpunten op te leveren (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 op basis van de oorspronkelijke PDSA (plan-do-study-act)-cyclus (Shewhart, 1939), een aangepast denk- en ontwikkelingsmodel (ROTOR) uitgewerkt (Geldens & Popeijus, 2008). Daarbij is gebruik gemaakt van elementen uit de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 1998). De stappen uit het ROTOR-model zijn hier gebruikt als leidraad voor de kwalitatieve beschrijving en analyse van het werken in tutorgroepen.

Het model omvat vijf stappen of fasen die vloeiend in elkaar overgaan: retrospectie-ontwerp-toepassing-onderzoek-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 laatste stap, de *reflectie*, worden conclusies op deze onderzoeksresultaten getrokken. Tevens wordt gekeken 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

De tutorgroep is nauwelijks te zien als een krachtige leerwerk omgeving:

- onzekerheden over eigen rol en taken als tutor
- twijfel aan betekenisvolheid
- matige groepsbinding
- regelmatig sprake van een lage opkomst
- beperkt nuttig effect van werken in tutorgroepen
- vrijwel geen stimulans voor leren onderwijzen

De wens van de hogeschool om de nieuwe ontwikkeling die de invoering van tutoring omvat, kwalitatief te borgen door onderzoek, ging gepaard aan signalen die sleutelpersonen van de hogeschool bereikten over het functioneren van tutorgroepen.

Van tutoren zowel als aanstaande leraren kwamen geluiden dat het werken in tutorgroepen soms heel sterk, maar ook meermalen nauwelijks een krachtige stimulans was voor het leren onderwijzen. Een aantal tutoren gaf aan onzeker te zijn over de eigen rol en taken als tutor. Ook waren er geluiden, vooral van aanstaande leraren, waaruit twijfel sprak over het nuttig effect van het werken in tutorgroepen en (daarmee) aan de bijdrage ervan 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 lage opkomst.

Samenvattend bleek de tutorgroep door niet alle aanstaande leraren en tutoren als een krachtige leeromgeving voor het leren onderwijzen te worden ervaren. Tegelijkertijd waren er aanwijzingen dat tussen tutorgroepen op de genoemde punten grote verschillen bestonden. Een dergelijke situatie acht de hogeschool ongewenst. De vraag die dan rijst is tegen welke context die ongewenste situatie is te plaatsen.

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 de recente notitie 'Ruimte voor leren' heeft de Commissie Onderwijsontwikkeling van de hogeschool de visie op opleidingsonderwijs uitgewerkt (COO Hogeschool de Kempel, 2008). 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 diens persoonlijke ontwikkeling. 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’ (2008, 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, 2007; Popeijus, Geldens, Coenders et al., 2007). 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, 2007).

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 (Doel tutorlijn P1-fase, bijlage bij Agenda Overleg Tutoren P-fase, bijeenkomst 1, 20-08-'07).

In de notitie over de eerste fase van de opleiding is over het betekenisvolle 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 fase een leerwerkgemeenschap. Deze leerwerkgemeenschap 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 strategische 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).

1.2 Doelstelling

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 de volgende doelstelling geformuleerd.

Het onderzoek heeft tot doel na te gaan of de deelnemers de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op de hogeschool, als betekenisvol (voor het leren onderwijzen) ervaren.

De verdere uitwerking van de doelstelling in onderzoeksvragen geeft richting aan de te kiezen onderzoeksopzet en -methode (Stokking, 1998; Swanborn, 1994; Verschuren, 1994; Verschuren & Doorewaard, 2005).

1.3 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 te operationaliseren zijn er zes deelvragen van afgeleid:

1. *Welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs?*
2. *Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?*
3. *Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?*
4. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten volgens aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
5. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten volgens tutoren herkenbaar in praktijk gebracht?*
6. *Zijn er verschillen tussen aanstaande leraren en tutoren in hun oordeel over de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

1.4 Onderzoeksopzet

Probleemschets (ROTOR stap 1: retrospectie)

In deze inleiding is, in het bijzonder in de probleemschets, ingegaan op de vraag wat er aan de hand is. Een dergelijke retrospectief beeld is te complementeren 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.

Daarom is eerst een *literatuuronderzoek* gedaan (ROTOR stap 2: ontwerp)

Het ontwerp of de vormgeving en vooral de kenmerken van betekenisvolle activiteiten die aan het leren en werken in tutorgroepen zijn te onderscheiden (onderzoeksvraag 1) zijn daarbij centraal gesteld. De resultaten zijn beschreven in Hoofdstuk 2.

Vooronderzoek. (ROTOR stap 3: toepassen)

Nodig is helder te krijgen wat de uitgangspunten en doelen zijn ofwel wat de betekenis is van die kenmerken voor het toepassen in de praktijk volgens opvattingen van de hogeschool. Daartoe zijn twee bronnen beschikbaar.

De eerste bron bestaat uit de (beleids)documenten van de hogeschool. Deze bron is gebruikt om (contextuele) achtergrondreferenties te bieden bij de probleemschets (§ 1.1). De tweede bron bestaat uit de opvattingen van direct bij tutoring betrokken actoren.

Deze actoren zijn te verdelen in drie actorgroepen. De eerste bestaat uit de sleutelpersonen van de hogeschool die verantwoordelijk zijn voor het beleid rond tutoring. De tweede actorgroep bestaat net als de derde, uit actoren die in de praktijk met tutoring werken: de groep tutores en de groep aanstaande leraren. 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. De uitgangspunten en doelstellingen uit dergelijke documenten zijn doorgaans echter vrij globaal omschreven. Aannemelijk is dat de direct bij tutoring betrokken actoren via uitleg en nadere uitwerkingen, een meer gedetailleerd beeld kunnen geven van de uitgangspunten en doelen van het werken in tutorgroepen (onderzoeksvragen 2 en 3). In het derde hoofdstuk zijn de resultaten beschreven van het vooronderzoek. De actoren uit het empirisch vooronderzoek zullen bovendien concreet kunnen aangeven welke vragen in de praktijk leven over het functioneren van tutorgroepen. Die vragen zullen mede worden gebruikt om de vragenlijst op te stellen voor het empirisch hoofdonderzoek.

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

Het werken met tutorgroepen is hier opgevat als een onderwijsontwikkeling die wordt begeleid door onderzoek. In die zin is er sprake van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Geldens & Popeijus, 2006). In casu maakt de onderzoeker zelf 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.

In het empirisch hoofdonderzoek zijn de vragen aan de actoren uit de praktijk (de derde- en vierdejaars aanstaande leraren en hun tutores) voorgelegd met behulp van een digitale vragenlijst.

Daarbij was de doelstelling van het empirisch hoofdonderzoek antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag welke kenmerken van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkenbaar in praktijk worden gebracht volgens a) de aanstaande leraren en b) hun tutores (onderzoeksvragen 4 en 5).

De laatste onderzoeksvraag (6) naar verschillen in oordeel tussen beide actorgroepen, vloeit logisch voort uit beide voorgaande onderzoeksvragen. Antwoorden op deze vraag zijn te verkrijgen via (statistische) data-analyse.

Voor valide antwoorden is steeds nodig dat de onderzoekspopulatie representatief is voor de totale populatie. Hiervoor is gezorgd.

Uit de verkregen onderzoeksdata was in het licht van de onderzoeksvragen meer bruikbare en gedetailleerde informatie te putten dan gebruikt bij de data-analyse uit het oorspronkelijke masteronderzoek. Om die reden is een secundaire data-analyse uitgevoerd.

De verantwoording van de onderzoeksaanpak 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: ontwerp)

*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 op een Nederlandse lerarenopleiding. 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).

Voor zover kon worden nagegaan ontbreekt echter 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, op de eerste plaats gebruik gemaakt van literatuur en praktijkvoorbeelden die daar in de Nederlandse situatie zoveel mogelijk op aansluiten. Op de tweede plaats is gekeken of in die literatuur of bij de praktijkvoorbeelden onderzoeks- of andere evaluatieve resultaten gegeven werden. Daarnaast is, waar relevant, gebruik gemaakt van internationale literatuur.

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

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, 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 et al., 2004). Dit laatste is het geval bij het probleemgestuurd onderwijs (Moust, Van Berkel & Schmidt, 2005; Vermunt, 2000) zoals bij voorbeeld 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, 2007).

In verschillende (beleids)documenten van Hogeschool de Kempel zijn kenmerkende eigenschappen van het werken in tutorgroepen ook in die zin beschreven¹ (zie: COO Hogeschool de Kempel, 2008; 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, 2006; Popeijus & Geldens, 2007; Popeijus, Geldens, Coenders 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.

¹ In de eerste fase van de deeltijdopleiding is in het studiejaar 2007-2008 nog sprake van studiebegeleiders in plaats van tutoren (Zelfevaluatierapport 2007).

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.

We omschrijven een *leerwerkgemeenschap 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 onderwijssettingen* (Popeijus, Geldens, Coenders et al., 2007).

Bij het leren binnen een leerwerkgemeenschap gaan we, naast de directe verantwoordelijkheid voor het eigen leren, ook uit van een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaars leren. Een leerwerkgemeenschap 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, Coenders et al., 2007).

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

Op de tweede plaats is aan leren altijd een zeker persoonlijk resultaat of opbrengst voor de lerende verbonden. Leren leidt tot cumulatieve veranderingen of effecten bij de lerende. *Leren in die zin heeft persoonlijke waarde*.

De derde component hangt samen met beide voorgaande. Voor leren is altijd een sociale context nodig. Leren is samen leren. Betekenisvol leren onderwijzen in tutorgroepen in de zin van leerwerk gemeenschappen omvat *doelgericht samen leren en werken aan de uiteindelijke opbrengst*. Die opbrengst is 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 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 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. Ons inziens bezit de tutor hier een belangrijke mediërende rol. Immers om de lerenden in staat te stellen te leren van en aan elkaar, om samen te leren van en over het werk heeft de tutor 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.

In voorgaande drie op praktijkervaringen en -onderzoek gebaseerde paragrafen bleken telkens enkele concepten aanwijsbaar terug te keren. Deze concepten zijn betrokken op onder begeleiding van een tutor, binnen een vak of beroepsgerichte context samenwerkend leren. Dat leren omvat doelgerichte, activerende en constructieve leeractiviteiten die een zowel individuele als gemeenschappelijke waarde bezitten.

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 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). Deze activiteiten zijn ook steeds ‘gecontextualiseerd’.

2.2.1 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 authentiek 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, 2003).

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 aansluiten bij de belangstelling en het niveau van leerlingen, zodat deze aan die activiteiten ook persoonlijke betekenis kunnen geven. Dit betekent dat het voor de lerenden duidelijk moet worden dat wat er geleerd wordt enerzijds betekenis heeft voor henzelf persoonlijk en anderzijds in samenhang daarmee in de zin van bruikbaarheid in toekomstig werk of wellicht op een andere manier, in een ruimere 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.

2.2.2 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 ‘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 verbanden 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, 2007). 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 leerwerkgemeenschap.

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 leerwerkgemeenschappen. Deze leerwerkgemeenschappen zijn contextgebonden gesitueerd in speciaal op het opleiden voor het onderwijsberoep ingerichte werkplekleromgevingen (Geldens, 2007). Deelname aan de primair culturele activiteiten en sociale interacties in die leerwerkgemeenschappen 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 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.

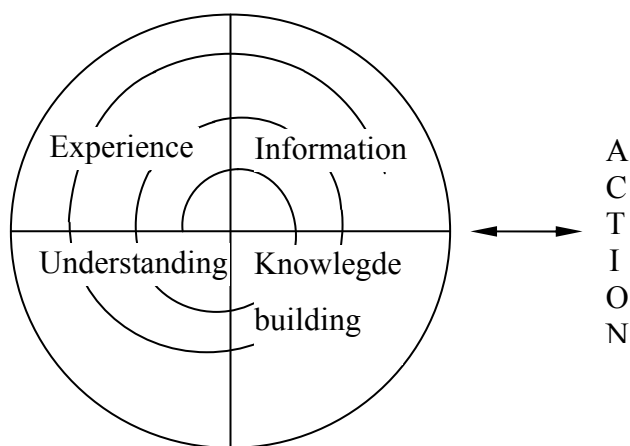
- Kennisopbouw:

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.

2.2.3 Doelgericht

Doelgerichtheid bij leren van en leren over het onderwijs is een krachtig kenmerk voor het leren onderwijzen in de professionele context van de werkplekleeromgeving (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 et al. (2007) het leren (onderwijzen) als een actief, doel- en resultaatgebonden ontwikkelingsproces.

In dit licht is te verstaan dat uit het ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept zoals Van Oers dat voorstaat (2006) voor het leren onderwijzen volgt, dat het voor aanstaande leraren fundamenteel is om (te leren) deel te nemen aan de leerwerkgemeenschap die de tutorgroep vormt. In die leerwerkgemeenschap nemen aanstaande leraren deel aan betekenisvolle beroepsgerichte activiteiten in voortdurende doelgerichte interactie met elkaar en met de in onderwijs en onderwijzen ervaren tutoren.

De conclusie op grond van bovenstaande is dat, om te kunnen spreken van betekenisvolle activiteiten, het noodzakelijk is dat er tevoren duidelijkheid bestaat over de doelstellingen voor de te ondernemen activiteiten in een tutorgroepbijeenkomst. Dit is de consequentie van het uitgangspunt dat doelgerichtheid noodzakelijk is om effectief adequate leerresultaten te bereiken.

Bovendien blijkt sprake van nog een ander perspectief. Wanneer het leren gericht is op één of meerdere voor hen persoonlijk waardevolle en duidelijke doelstellingen, zal 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.

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 leerwerksgemeenschap is dat die antwoorden worden gevonden door al samen werkend en lerend (Popeijus, Geldens, Coenders et al., 2007) systematisch te zoeken naar die antwoorden (collaborative learning, Linden, Erkens, Schmidt et al., 2000). Dit impliceert een koppeling tussen praktijk en theorie.

Alleen al uit efficiency-overwegingen 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, Coenders et al., 2007). 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.

Door op deze manier 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 (Kwakman, 2003) zal dan toenemen.

2.2.4 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 et al., 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 (van 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 (van 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: aanstaande leraren leren zich te oriënteren op sociaal-culturele en onderwijskundige (ontwikkelings)aspecten van de werkplekleeromgeving 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 leerwerkgemeenschap en ruimer binnen de werkplekleeromgeving. 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 leerwerkgemeenschap en in een werkplekleeromgeving en oog te krijgen voor die relaties zelf. Dit kan alleen wanneer de aanstaande leraar leert participeren en leert samenwerken met anderen (de Haan, 2005). De derde dimensie impliceert bovendien het leren medeverantwoordelijk te zijn voor de anderen in de groep (Popeijus & Geldens, 2007).

Verantwoordelijk zijn betekent vanuit deze laatste visie 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 et al., 2000).

2.2.5 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 (vgl. de 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 oplossing 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 beginneling mogelijk de activiteit voor zichzelf geschikt en waardevol te maken door middel van geassisteerde participatie.

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, 2007). 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).

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 tutoren 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;
- tutoren en groepen moeten onmiddellijk conflicten aanpakken in de groep en niet denken dat het vanzelf wel weer goed komt;
- tutoren 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 tutoren zich op één leerjaar dienen te richten.

Hier is een spanning tussen, aan de ene kant, het aanmoedigen van tutoren 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 tutoren 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 tutoren 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.

Op basis van de resultaten van deze literatuurstudie zijn 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 én een g) gemeenschappelijke waarde bezitten.

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

De uitwerkingen van de kenmerkende eigenschappen van betekenisvol leren (§ 2.2 v) vormen bovendien grondslag voor het opstellen van de vragen uit de vragenlijst voor het hoofdonderzoek. De vragen zijn aangevuld met vragen die volgens alle drie de actorgroepen nodig zijn om zicht te krijgen op het functioneren van de tutorgroepen en betekenisvol leren. Dit zorgt voor rechtstreekse relevantie voor de praktijk en is de tweede doelstelling van het nu volgende vooronderzoek.

3. Werken in tutorgroepen, vooronderzoek (ROTOR stap 3: toepassen)

Uitgangspunten en doelen van het werken in tutorgroepen op de hogeschool volgens de sleutelpersonen:

Uitgangspunten:

- sociaal-constructivisme;
- ontwikkelingsgericht.

Doelen:

- van sturing naar zelfsturing;
- leren samenwerken.

Conclusies:

- uitgangspunten zijn algemeen geldend; de actorgroepen herkennen ze ook zo, ze zijn echter voor tutoring alleen fragmentarisch beschreven in de beleidsdocumenten;
- voor de doelen is kenmerkend dat deze zowel op individueel als op gemeenschappelijk niveau (kunnen) verschillen; afspraken zijn dan noodzakelijk.

Uit de literatuur-survey is antwoord verkregen op de vraag wanneer sprake is van betekenisvol leren onderwijzen in tutorgroepen.

In de praktijk zijn de antwoorden op een dergelijke vraag gerelateerd aan het beeld dat de direct bij tutoring betrokken actoren krijgen over de doelen, inhoud en vormgeving van het werken in tutorgroepen. De praktijkvoorbeelden uit de voorgaande paragraaf geven daarvan een beeld. Uit dat beeld is tevens duidelijk geworden dat de doelstelling om te werken in tutorgroepen naast overeenkomsten ook een zekere variatie vertoont.

Samenvattend blijkt een algemene doelstelling in het bijzonder ingegeven door de wens om het rendement met name in het eerste jaar van de opleiding te verhogen.

Meer afgeleide argumenten die naar voren komen zijn vervolgens:

- a. zorgen voor een drempelverlagende aanpak en
- b. het verkleinen van de groepen door te werken met peer-tutores en
- 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 leerwerkgemeenschappen 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 uitgangspunten en doelstellingen noodzakelijk. De beoogde 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).

Onder de actoren verstaan we hier naast de tutoren en aanstaande leraren die bij de uitvoering van de tutorgroepbijeenkomsten betrokken zijn, tevens de voor het beleid rond tutoring verantwoordelijke sleutelpersonen.

Een eerste doel van het explorerende vooronderzoek is dan ook helder te krijgen wat de uitgangspunten en doelstellingen zijn voor het werken in tutorgroepen volgens de voor het beleid verantwoordelijke sleutelpersonen van de hogeschool.

De tweede doelstelling is praktijkrelevante vragen voor het hoofdonderzoek te krijgen. Dit zijn vragen die volgens alle drie de actorgroepen nodig zijn 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.

De tweede en derde onderzoeksvraag zijn centraal gesteld:

2. *Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?*
3. *Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?*

3.1 Methode van onderzoek

Gekozen is voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak op basis van interviews met een representatieve groep van 13 actoren afkomstig uit de hierboven beschreven drie actorgroepen. 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 het vierde leerjaar, drie tutoren van het derde leerjaar, twee aanstaande leraren uit het vierde leerjaar en twee aanstaande leraren uit het vierde leerjaar.

De tutoren zijn 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 het derde en vierde jaar.

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 tutoeren.

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 blijkt 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 et al., 1989; Jansen & Joostens, 1998). De vragen voor de interviewgide zijn opgesteld op basis van de probleemschets en de resultaten uit de praktijkvoorbeelden en de literatuur-survey. 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

Op de onderzoeksvraag naar de uitgangspunten die voor de Kempel ten grondslag liggen aan het werken met tutorgroepen bleek tussen de drie actorgroepen sprake van diversiteit in de antwoorden.

De sleutelpersonen noemen vrij unaniem het sociaal-constructivisme en het samen werken aan competenties als uitgangspunten. De tutoeren benadrukken 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 bevragede 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 uitgangspunten en de doelen voor het derde en vierde jaar.

In hun nadere uitspraken noemden de sleutelpersonen verschillen tussen het derde en vierde leerjaar die neerkwamen op 'leren sturen' en 'zelfsturing'. Bij dit laatste werd tegelijkertijd de verwachting uitgesproken dat zeker vierdejaars minder nut hebben of zien van het werken in tutorgroepen en (daardoor) afhaken.

De bevroegde tutores noemden doelen die uiteenliepen van 'het creëren van een leerwerk-gemeenschap' 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 bevroegde actoren verschillen signaleerden tussen het derde en het vierde jaar in het doel van het werken met tutorgroepen. Uit de uitspraken bleek dat sleutelpersonen en de tutores bovendien aangaven dat deze doelen in essentie niet zouden moeten verschillen.

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

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

Uit de uitspraken van de aanstaande leraren bleek dat zij verschillen tussen het derde en vierde leerjaar 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 tutores gaf namelijk aan dat de behoefte aan sturing minder wordt in het vierde jaar. Daartegenover bleek een aantal aanstaande leraren aan te geven juist wel behoefte te hebben aan (meer) sturing in het vierde jaar.

Een afgeleide vraag heeft betrekking op de activiteiten die plaatsvinden om de beoogde doelen te bereiken. Omdat de doelen van het werken met tutorgroepen volgens de tutores uiteenlopen, geldt dat hetzelfde voor de activiteiten die plaatsvinden om die doelen te bereiken.

Uit de uitspraken bleek tegelijkertijd dat volgens de tutores de inhoud van de bijeenkomsten vooral door de aanstaande leraren zelf werd bepaald.

De sleutelpersonen bleken vooral verschillen in de aanpak van de tutores te benadrukken. De tutores geven 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 tutores 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 tweede en derde deelonderzoeksvraag. De onderzoeksresultaten laten zien dat deze doelstelling is bereikt.

Belangrijke antwoorden op de beide onderzoeksvragen naar uitgangspunten en doelstellingen, zijn allereerst gevonden in beleidsdocumenten van de opleiding. Opvallend is dat in de onderzochte strategische beleidsdocumenten geen concrete argumenten voor het waarom van het werken in tutorgroepen zijn aangetroffen. Evenmin is een specifiek document voorhanden dat over de hele opleiding heen via uitgangspunten en doelstellingen richting geeft aan het functioneren van tutorgroepen. Wel is in diverse afzonderlijke strategische documenten zichtbaar gemaakt 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 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.

De wijze waarop de hogeschool invulling geeft aan het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen doet de vraag rijzen of nog 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 vooral bij het aanleren van studievaardigheden (§ 2.1.1). Voor de praktijk heeft deze vraag ons inziens minder relevantie dan de vraag in hoeverre er sprake is van betekenisvol leren en werken in de tutorgroepen. Betekenisvolheid impliceert ten minste 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 relationeel schema uitgebeeld in Figuur 7.1 door Geldens, 2007, p. 174).

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 inhoud en vormgeving, dan noodzakelijk zijn.

Ook de tweede doelstelling, het verkrijgen van praktijkrelevante vragen ten behoeve van de vragenlijst voor het hoofdonderzoek is bereikt. Er is een vragenlijst samengesteld voor het hoofdonderzoek waarvan het inhoudelijk deel naast enkele open vragen, 28 meerkeuzevragen telt zoals weergegeven in Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten. In het methodedeel van het empirisch hoofdonderzoek wordt hier dieper op ingegaan (§ 4.1).

4. Het functioneren van tutorgroepen (ROTOR stap 4: onderzoek)

Voor het functioneren van tutorgroepen zijn voor tutores én aanstaande leraren samen,

- de vijf in de TUB-praktijk hoogst scorende elementen van betekenisvol leren:
 - grip op competenties krijgen
 - actief werken aan realistische problemen
 - nieuwe info koppelen aan eerdere kennis
 - leren van bijdragen anderen
 - eigenaar leerproces worden
- de vijf in de TUB-praktijk laagst scorende elementen van betekenisvol leren:
 - koppeling theorie-praktijk
 - waardering voor tutorgroepbijeenkomsten
 - hulp van medestudenten
 - hoger HBO-niveau
 - samenwerken gericht op gezamenlijk doel

Tutores en aanstaande leraren verschillen substantieel in hun oordeel op vier elementen:

- TUB levert bruikbare kennis op
- info tijdens TUB heeft waarde voor beroep
- naast luisteren ook doen
- tijdens TUB wordt doelgericht gewerkt

Herkennen van kenmerkende elementen van betekenisvol leren in de tutorgroepbijeenkomsten is significant gerelateerd aan de mate van opkomst.

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

4. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten volgens aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
5. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten volgens tutores herkenbaar in praktijk gebracht?*
6. *Zijn er verschillen tussen aanstaande leraren en tutores in hun oordeel over de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepbijeenkomsten in de praktijk worden gebracht?*

Naast de behandeling van deze vragen 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.

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

4.1 Methode van onderzoek

Om een beeld te bieden van de methode van onderzoek, wordt een korte toelichting gegeven op de deelnemers, het materiaal, de dataverzameling en de dataverwerking.

Wat de *deelnemers* betreft is inzicht nodig in het aantal aanstaande leraren, tutorgroepen en de verdeling over het derde en vierde leerjaar. Deze gegevens zijn verkregen van de administratie van de hogeschool en verwerkt in Tabel 4.1.

Tabel 4.1 *Verdeling van het aantal voltijd en deeltijd aanstaande leraren (asln) over het derde en vierde leerjaar, het aantal tutorgroepen en het gemiddelde aantal aanstaande leraren per groep*

Aantal	derde leerjaar			vierde leerjaar			totaal 3+4
	voltijd	deeltijd	totaal 3	voltijd	deeltijd	totaal 4	
Aanstaande leraren	164	33	197	175	22	197	394
Tutorgroepen	12	3	15	11	2	13	28
<i>Gemiddelde</i>	14	11	13	16	11	15	14
Tutoren	12	4	16	11	3	14	30

De tutoren en aanstaande leraren van de 15 derde- en 13 vierdejaars voltijd zowel als deeltijd tutorgroepen waren de deelnemers aan het hoofdonderzoek. Van hen zijn de ruwe data voor de antwoorden op de onderzoeksvragen verkregen met behulp van digitale vragenlijsten.

Materiaal. Op basis van het 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 tutoren (zie Tabel 4.2).

De inhoudelijke vragen uit de vragenlijst zijn voor de tutoren 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). Het invullen van de vragenlijst gebeurde anoniem. Om op groepsniveau te kunnen rappelleren en om onderlinge vergelijkingen mogelijk te maken, was het op basis van de ruwe data noodzakelijk de groepen (en via de groepen ook individuele tutoren) te onderscheiden.

Vóór de verwerking van de data in dit onderzoek is per leerjaar elk groepsnummer vervangen door een willekeurig nummer. Bij de verdere verwerking zijn dan geen gegevens te herleiden naar individuele groepen of tutores, terwijl het wel mogelijk blijft relevante verschillen te onderzoeken.

Tabel 4.2 *Indeling vragen naar de kenmerken betekenisvol leren*

Nr.	Kenmerk	Nr.	Elementkern (is tevens kern vraag uit vragenlijst)	Vraagitem
1	Actief	1	Activiteiten leiden tot bruikbare resultaten	1
		2	Naast luisteren ook doen	6
		3	Op inbreng volgt direct feedback	17
		4	Actief werken aan realistische problemen	26
2	Collaboratief	5	Tijdens TUB* veel samenwerking	8
		6	Hulp van medestudenten	13
		7	Leren van bijdragen anderen	20
		8	Samenwerken gericht op gezamenlijk doel	22
3	Constructief	9	Nieuwe info koppelen aan eerdere kennis	3
		10	Verband leggen tussen TUB-info en voorkennis	10
		11	Info brengt op nieuwe ideeën	14
		12	Op basis van eigen vragen kennis ontwikkelen	24
4a	Doelgericht 1	13	Bijdragen aan persoonlijke doelen	5
		14	Doelgericht werken	15
		15	Bij start TUB is doel bekend	18
4b	Doelgericht 2	16	Sociaal constructivistisch werken	7
		17	Grip op competenties krijgen	11
		18	Koppeling theorie-praktijk	16
		19	Hoger HBO-niveau	25
		20	Eigenaar leerproces worden	28
5	Gecontextualiseerd	21	Bruikbare kennis als leraar basisonderwijs	2
		22	Aanbod is relevant voor persoonlijke ontwikkeling	4
		23	Vanuit (stage)praktijk oplossingen zoeken	21
		24	Aanbod heeft zichtbare relatie met praktijk	27
6	Waardevol	25	Info tijdens TUB heeft waarde voor beroep	9
		26	Waardering hechten aan TUB	12
		27	TUB waardevol voor het leren onderwijzen	19
		28	TUB heeft persoonlijke waarde	23

* TUB = tutorgroepbijeenkomst

Met bovenstaande indeling als kern, zijn de concrete vragen voor de vragenlijst uitgewerkt mede op grond van de vragen die de actoren tijdens het vooronderzoek benoemden. Bij het kenmerk ‘doelgericht’ valt op dat in de doelstellingen een tweedeling aanwezig lijkt. Zo zijn de elementen 13, 14 en 15 vooral gericht op het doel van de tutorgroepbijeenkomsten zelf. Deze groep is benoemd als ‘doelgericht 1’. De andere groep elementen (16-20) is ruimer betrokken op het doel of de doelen die de opleiding nastreeft met het werken in tutorgroepen. Deze groep is benoemd als ‘doelgericht 2’.

Try-out. In een try-out is de concept-vragenlijst onderzocht op volledigheid en bruikbaarheid. Daarbij waren vier tutoren en vier aanstaande leraren (twee uit elk leerjaar) betrokken. Zij vulden de concept-vragenlijst in en voorzagen deze waar nodig van kritische kanttekeningen die verwerkt zijn in de uiteindelijke vragenlijst.

Dataverzameling. De data zijn verzameld in de periode mei-juni 2007. In die periode telden de 15 derdejaars groepen elk 9-16 (voltijd) dan wel 6-14 (deeltijd) aanstaande leraren.

De 13 vierdejaars groepen telden elk 14-18 (voltijd) dan wel 9-13 (deeltijd) aanstaande leraren. Bij de 28 tutorgroepen waren 30 tutoren betrokken (zie ook Tabel 4.1). Twee groepen hadden een ‘dubbel-tutor’.

Data-analyse. Voor het ordenen van de antwoorden op de vragen zijn in SPSS (v13.0) descriptieve analyses uitgevoerd. Geordende en gegroepeerde 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 het derde en vierde leerjaar.

4.2 Resultaten

In dit hoofdonderzoek gaat het er om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen 4, 5 en 6. De vierde onderzoeksvraag gaat over de kenmerken van betekenisvol leren die volgens de aanstaande leraren tijdens de tutorgroepen herkenbaar in praktijk worden gebracht.

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

De zesde onderzoeksvraag is erop gericht verschillen tussen de aanstaande leraren en tutoren na te gaan wat betreft de mate waarin betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroep-bijeenkomsten in de praktijk worden gebracht.

Vanwege de onderlinge samenhang tussen de drie vragen is ervoor gekozen waar mogelijk de verkregen onderzoeksresultaten integraal te beschrijven.

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 tutoren. Voor een betrouwbare respons is uitgegaan van ongeveer 50 procent retour ontvangen vragenlijsten. Bij een dergelijk percentage blijft de respons voldoende hoog om betrouwbare uitspraken te doen (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996).

Tabel 4.3 *Vergelijking van de populatieaantallen voltijd en deeltijd aanstaande leraren en tutoren over het derde en vierde leerjaar met de responsaantallen*

Populatie	derde leerjaar			vierde leerjaar			totaal 3+4
	Voltijd	Deeltijd	totaal 3	voltijd	deeltijd	totaal 4	
Aanstaande leraren	164	33	197	175	22	197	394
Tutoren	12	4	16	11	3	14	30
Respons							
Aanstaande leraren	117	19	136	98	12	110	246
<i>responspercentage</i>	71%	58%	69%	56%	55%	56%	62%
Tutoren	10*	3	13	10	2	12	25
<i>responspercentage</i>	83%	75%	81%	91%	67%	86%	83%

*Eén derdejaars tutor vulde wel de open vragen maar niet de gesloten vragen in. Deze respons is niet meegerekend.

De responsaantallen voor de aanstaande leraren zouden alsnog scheef kunnen liggen wanneer bijvoorbeeld 90% van de aanstaande leraren van een of meer groepen uit een leerjaar de vragenlijsten invulde terwijl bij andere groepen dit percentage (ruim) onder de 50% ligt. Van elke groep is daarom gecontroleerd of het responspercentage steeds ten minste ongeveer 50% was. Dit bleek doorgaans het geval. Bij een enkele groep is gerappelleerd zodat uiteindelijk in alle gevallen de responspercentages voldeden aan de gestelde grenswaarde.

Bij controle van de aantallen bleek bij enkele groepen het aantal aanstaande leraren dat reëel kón reageren, lager uit te komen dan op grond van de administratieve gegevens mocht worden verwacht. Dit kwam bijvoorbeeld door langer durende ziekte of doordat zij in het buitenland vertoefden. De betreffende aanstaande leraren en groepen waren bekend.

Bij de verdere analyses (zoals bij de berekening van de afwezigheidspercentages) is hier rekening mee gehouden.

Controle op steekproefvariabelen. Controle op steekproefvariabelen gaf het volgende beeld te zien. Onder de 246 leraren die deelnamen aan het onderzoek waren 31 mannen (13%) en 215 vrouwen (87%). 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 57% havo en 12% vwo als vooropleiding had. Verder was 18% van de aanstaande leraren van het MBO en 13% van het HBO afkomstig. Minder dan een procent kwam van de universiteit of via een andere weg op de opleiding.

Gezien de responspercentages van bijna 70% tot 91% bij de tutoeren 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 tutoeren 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. Het omzetten van aantallen in percentages maakt een dergelijke vergelijking op eenvoudige en betrouwbare wijze mogelijk zoals het overzicht in Tabel 4.4 laat zien.

Onder de tabel is de werkwijze nader toegelicht. De tabel is aflopend gesorteerd op de kolom met de gezamenlijke percentages voor aanstaande leraren (asln) + tutoren.

Elementen waarover tutoren en aanstaande leraren significant verschillen wat betreft de mate waarin ze deze in het functioneren in tutorgroepen herkennen, zijn grijs gearceerd. Elementen waarover aanstaande leraren een positiever beeld hadden dan de tutoren zijn cursief gezet.

Tabel 4.4 Rangordeoverzicht van de mate waarin de actoren de elementen van betekenisvol leren tijdens het functioneren in tutorgroepen herkennen

Vraag	Element	Asln		Tutoren		Asln + Tutoren	
		%	rangnr.	%	rangnr.	%	rangnr.
11	Grip op competenties krijgen	72	1	79	2	75	1
26	Actief werken aan realistische problemen	68	2	78	5	73	2
3	Nieuwe info koppelen aan eerdere kennis	65	5	78	4	72	3
20	Leren van bijdragen anderen	67	3	75	7	71	4
2	Bruikbare kennis als leraar basisonderwijs	62	12	78	3	70	5
28	Eigenaar leerproces worden	64	8	75	8	70	6
9	Info tijdens TUB heeft waarde voor beroep	60	15	79	1	69	7
1	Activiteiten leiden tot bruikbare resultaten	62	10	75	9	69	9
14	Info brengt op nieuwe ideeën	66	4	72	11	69	8
6	Naast luisteren ook doen	60	16	76	6	68	11
4	Aanbod is relevant voor persoonlijke ontwikkeling	62	11	75	10	68	10
27	Aanbod heeft zichtbare relatie met praktijk	64	6	69	12	67	12
10	Verband leggen tussen TUB-info en voorkennis	64	7	68	13	66	13
17	Op inbreng volgt direct feedback	63	9	68	16	66	14
8	Tijdens TUB veel samenwerking	59	17	68	14	64	15
18	Bij start TUB is doel bekend	62	13	65	17	64	16
7	Sociaal constructivistisch werken	61	14	65	18	63	17
15	Tijdens TUB doelgericht werken	52	21	68	15	60	18
24	Op basis van eigen vragen kennis ontwikkelen	58	18	62	20	60	19
19	TUB waardevol voor het leren onderwijzen	49	25	63	19	56	20
23	TUB heeft persoonlijke waarde	51	23	61	21	56	21
5	Bijdragen aan persoonlijke doelen	55	20	56	22	55	22
21	<i>Vanuit (stage)praktijk oplossingen zoeken</i>	56	19	52	25	54	23
16	Koppeling theorie-praktijk	50	24	56	23	53	24
12	Waardering hechten aan TUB	49	26	52	24	51	25
13	<i>Hulp van medestudenten</i>	52	22	48	27	50	26
25	Hoger HBO-niveau	41	28	51	26	46	27
22	<i>Samenwerken gericht op gezamenlijk doel</i>	49	27	41	28	45	28

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 het 'relatieve' gewicht van elk vraagitem dat een element van betekenisvol leren vertegenwoordigt, in een percentage uit te drukken van 0 tot 100 (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006).

Door dit, zoals in Tabel 4.4, 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 dan wel waarderen. Tevens is direct zichtbaar over welke elementen zij een verschillend oordeel hebben.

Uit Tabel 4.4 is af te lezen dat de berekende gewogen percentages voor de aanstaande leraren variëren van 41% tot 72% en voor de tutoren van 41% tot 79%. Een verschil van 15 procent vormt ruim een derde deel van deze reeks. In dit onderzoek is zo'n gewogen verschil tussen de aanstaande leraren en de tutoren 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 is bij vier van de 28 elementen vastgesteld, namelijk: 'De kennis uit de TUB is bruikbaar voor de aanstaande leraar'; 'De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomst aan bod komt heeft waarde voor het toekomstig beroep van leraar'; 'Tijdens tutorgroepbijeenkomsten vinden activiteiten plaats waarbij niet alleen wordt geluisterd, maar ook wordt gewerkt' en 'Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt doelgericht gewerkt'. De kern van deze vier elementen is in Tabel 4.4 grijs gearceerd. In de mate van herkenning is geen tendens herkenbaar in de zin dat het zou (kunnen) gaan om elementen die alle tot één bepaald kenmerk zijn te rekenen (zie Tabel 4.2). Als element behoort elk tot een ander kenmerk. Wel lijken de vier elementen als gemeenschappelijke factor een zekere praktijkgerichte kern te hebben. Wat verder opvalt is dat de eerste drie van de vier genoemde elementen, door de tutoren tot de tien in rangorde als hoogst in de TUB-praktijk gewaardeerde elementen worden gerekend.

Het toepassen van de (non-parametrische) chi-kwadraat toets wijst uit dat ook statistisch sprake is van een significant verschil tussen de waargenomen en de te verwachten mate waarin de tutoren en aanstaande leraren deze elementen in de TUB-praktijk herkennen. Voor de twee eerste elementen bleek dit verschil statistisch sterker significant dan voor de laatste twee: $\chi^2(3, n=257) = 13.814, p < .01$ en $\chi^2(3, n=256) = 17.326, p < .01$ respectievelijk $\chi^2(3, n=260) = 10.877, p < .05$ en $\chi^2(3, n=245) = 10.617, p < .05$.

Voor de vergelijking was 15 procentpunten als substantieel verschil aangeduid. Net onder die grenswaarde (13 procentpunten) bleek bij een voor constructief leren belangrijk element ook sprake van een significant verschil. Dit betrof het element ‘De nieuwe informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden kan worden gekoppeld aan reeds aanwezige kennis’. Dit element maakt deel uit van het kenmerk ‘constructief’ (zie Tabel 4.2).

Tutoren en aanstaande leraren bleken significant te verschillen in hun waardering van de mate waarin dit element aanwezig zou zijn in de tutorgroepbijeenkomsten: $\chi^2(3, n=252) = 14.246, p < .01$. Alle tutoren bleken positief (tweederde) tot zeer positief (eenderde) in hun oordeel over de mate waarin dit element in de TUB-praktijk voorkomt. De aanstaande leraren waren hierover beduidend minder positief, waarbij 15% van hen bovendien een negatief oordeel gaf. Nagenoeg eenzelfde beeld werd overigens waargenomen bij het al genoemde element ‘De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten aan bod komt heeft waarde voor het toekomstig beroep als leraar: $\chi^2(3, n=256) = 17.326, p < .01$. Dit element behoort tot de groep van vier elementen van het kenmerk ‘waardevol’. Ook bij dit element oordeelden alle tutoren positief (tweederde) tot zeer positief (eenderde) over de mate waarin dit element in de TUB-praktijk voorkomt. Nog minder positief dan bij het voorgaande element, bleek echter het oordeel van de aanstaande leraren. Bijna tweederde van hen oordeelde negatief.

Bijzonder opvallend is dat de tutoren bijna consequent elk van de 28 elementen meer in de praktijk bleken te herkennen en te waarderen dan de aanstaande leraren. Bij drie elementen bleken de aanstaande leraren hoger te scoren dan de tutoren. In Tabel 4.4 zijn deze elementen cursief gezet. Twee van deze elementen behoren tot het kenmerk collaboratief. Alle drie de elementen bleken in rangorde voor te komen in de groep van vijf voor de tutoren laagst scorende elementen.

Bij de tutoren zijn de hoogst scorende elementen (top 10) te rekenen tot eigenschappen van alle zes de kenmerken van betekenisvol leren. Ze zijn alleen scheef over de kenmerken verdeeld. Zo bleken drie van de vier elementen te behoren bij het kenmerk ‘actief’ en twee van de vier bij het kenmerk ‘gecontextualiseerd’.

Bij de aanstaande leraren bleek de nadruk iets anders te liggen. Op de eerste plaats kwam bij hen in de top 10 geen enkel element voor van het kenmerk ‘waardevol’. Wel lag, net als bij de tutoren, bij hen nadruk op elementen van het kenmerk ‘actief’ (drie van de vier). In tegenstelling tot de tutoren scoorden bij hen zelfs drie van de vier elementen van het kenmerk ‘constructief’ in de top 10.

De elementen die bij de tutoeren het minst scoorden behoren tot het kenmerk ‘collaboratief’ (twee van de vier), en het kenmerk ‘waardevol’ (drie van de vier). Op dit punt was bij de scores van de aanstaande leraren eenzelfde beeld zichtbaar.

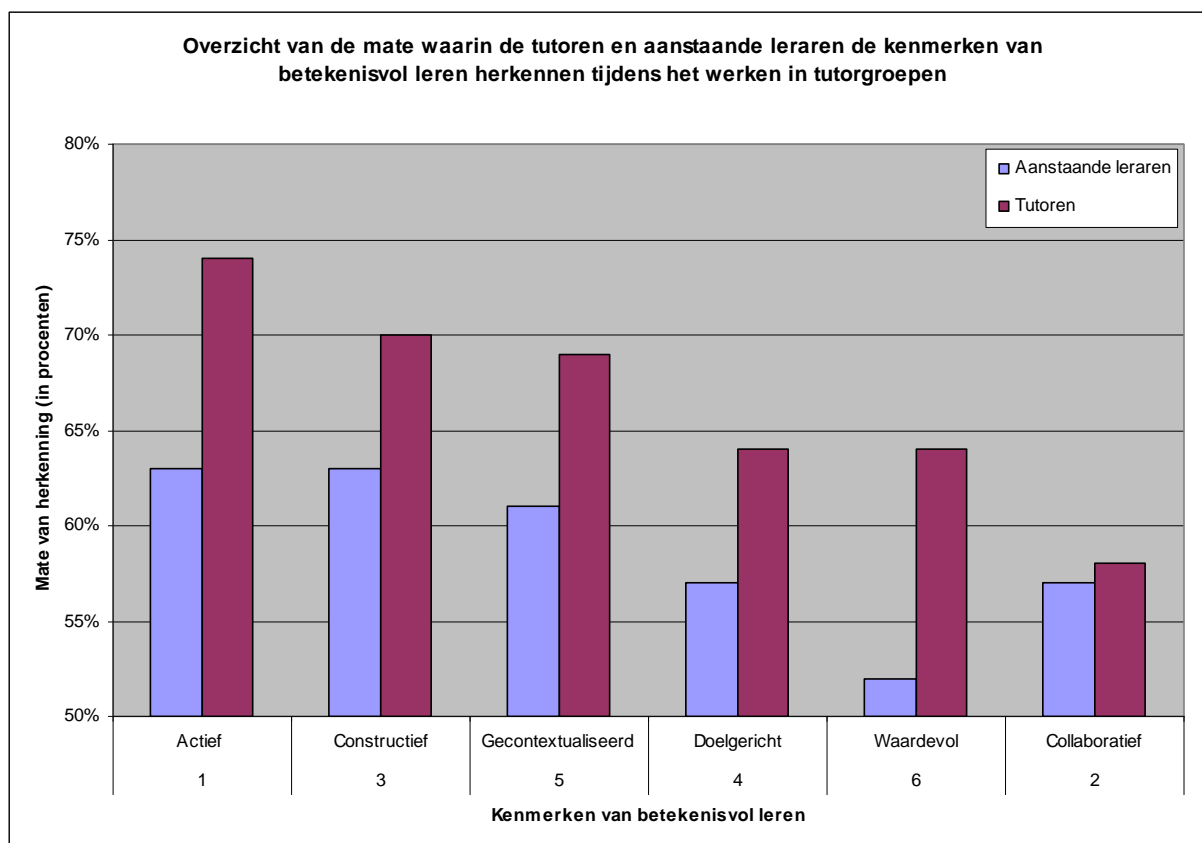
Een bijzondere overeenkomst tussen beide actorgroepen toont het element ‘grip op competenties krijgen’ van het kenmerk ‘doelgericht’. Dit element bleek voor beide actorgroepen het hoogst te scoren. Geheel anders lag het bij het element dat voor de tutoeren op de tweede plaats stond. Dit element ‘Info tijdens TUB heeft waarde voor beroep’ kwam bij de aanstaande leraren in de rangorde eerst op de vijftiende plaats en bleek bij nadere analyse bovendien voor eenderde van hen zelfs negatief te scoren.

Met deze uitwerking zijn de drie onderzoeksvragen beantwoord op het niveau van de hier onderscheiden elementen van de zes kenmerken van betekenisvol leren en leren onderwijzen in tutorgroepen. De onderzoeksvragen laten 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 kenmerkenniveau. Door te middelen is rekening gehouden met verschillen in aantallen elementen per kenmerk. In Tabel 4.5 is de uitwerking hiervan gegeven. In de kenmerken kon weer een rangorde worden aangebracht. De rangorde is hier verkregen door aflopend te sorteren op de gemeenschappelijke kolom Asln + Tutoren.

Tabel 4.5 *Rangordeoverzicht van de mate waarin de actoren de kenmerken van betekenisvol leren herkennen*

nr.	Kenmerk	Asln	Tutoren	Asln + Tutoren
1	Actief	63%	74%	69%
3	Constructief	63%	70%	67%
5	Gecontextualiseerd	61%	69%	65%
4	Doelgericht	57%	64%	61%
6	Waardevol	52%	64%	58%
2	Collaboratief	57%	58%	57%

Twee zaken vallen onmiddellijk op. De eerste is dat het kenmerk ‘actief’ zowel het hoogste in de rangorde blijkt te zijn als tegelijkertijd het grootste verschil in oordeel tussen tutoeren en aanstaande leraren oplevert (11 procentpunten). De tutoeren bleken daarmee duidelijk positiever in hun oordeel over de mate waarin dit kenmerk in de TUB-praktijk voorkomt dan de aanstaande leraren. Eenzelfde verschil van 11 procentpunten resulteert bij het kenmerk ‘waardevol’. Dit beeld is algemeen zoals in de hierna gegeven grafiek nog duidelijker tot uitdrukking komt.



Grafiek 4.1 De grafiek geeft een overzicht van de mate waarin aanstaande leraren en tutoren 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 leerwerkgemeenschappen, laat de grafiek nog een ander opmerkelijk beeld zien. De tutoren en, meer in het bijzonder, de aanstaande leraren bleken de elementen van de kenmerken ‘waardevol’ en ‘collaboratief’ het minst tijdens het functioneren van tutorgroepen in de praktijk te herkennen. De elementen van dit laatstgenoemde kenmerk van betekenisvol leren, hebben betrekking op de mate van samenwerking, het geven en krijgen van hulp van peers, het leren van bijdragen anderen en samenwerken gericht op een gemeenschappelijk doel.

In samenhang met Tabel 4.4 resulteren de rangordeoverzichten uit Tabel 4.5 in aanwijzingen dat binnen de tutorgroepen nadruk ligt op cognitieve activiteiten met een actief en constructief karakter die herkenbaar zijn gericht op de context van de opleiding tot leraar basisonderwijs.

4.2.3 De deelname aan de tutorgroepen

Een punt uit de probleemschets dat nog rest is hoe het komt dat de deelname in een aantal groepen dusdanig te wensen overlaat dat daarover zorgen bestaan (§ 1.1). Uit het vooronderzoek blijkt dat het vooral de daadwerkelijke opkomst betreft, maar dat er ook uitingen van ontevredenheid zijn. Allereerst vraagt dit om vast te stellen hoe de situatie in de ogen van de betrokken tutores en in het bijzonder de aanstaande leraren zelf, is.

In de vragenlijst is een expliciete vraag opgenomen waarbij aan de respondenten is gevraagd in te schatten hoe hoog (in procenten) normaal gesproken de opkomst in hun tutorgroep is. Over alle groepen uit beide leerjaren heen bleek het gemiddelde opkomstpercentage 66% te zijn met als hoogste gemiddelde opkomst 93% en als laagste 34%. In Tabel 4.6 is een gedetailleerd overzicht uitgewerkt van de opkomstpercentages per per leerjaar en groep.

Tabel 4.6 *Gemiddelde opkomstpercentages per groep (vt en dt) voor beide leerjaren volgens de tutores en de aanstaande leraren*

Derde leerjaar					Vierde leerjaar				
Rangnr. groep	AsIn	Tutor	AsI lager	AsI hoger	Rangnr. groep	AsIn	Tutor	AsI lager	AsI hoger
1	90%	95%	-5%		1	87%	...		
2	88%	80%		8%	2	80%	90%	-10%	
3	85%	70%		15%	3	78%	75%		3%
4	77%	100%	-23%		4	77%	75%		2%
5	63%	75%	-12%		5	73%	90%	-17%	
6	62%	80%	-18%		6	65%	50%		15%
7	59%	...			7	58%	90%	-32%	
8	58%	75%	-17%		8	56%	50%		6%
9	51%	80%	-29%		9	53%	...		
10	51%	75%	-24%		10	45%	50%	-5%	
11	49%	75%	-26%		11	43%	80%	-37%	
12	42%	75%	-33%		12	34%	70%	-36%	
13	40%	80%	-40%		13	28%	40%	-12%	8%
14	33%	40%	-7%						
15	27%	60%	-33%						
Gemiddelde	58%	76%	-22%	12%		60%	69%	-21%	7%
Hoogste	90%	100%	-5%	15%		87%	90%	-5%	15%
Laagste	27%	40%	-40%	8%		28%	40%	-37%	2%
Percent <= 60%	60%	14%				54%	36%		
Aantal <= 60%	9	2				7	4		

De opgaven van de aanstaande leraren zijn per groep gemiddeld. Dit is ook gedaan voor de groepen waarbij twee tutores betrokken waren. De tabel is per leerjaar aflopend geordende op de kolom van de aanstaande leraren. In de tabel is ook aangegeven of de gemiddelde opgave van de aanstaande leraren lager dan wel hoger was dan die van de tutor(en).

Bij de opgaven van de tutores ontbraken gegevens over het opkomstpercentage voor één derde- en twee vierdejaarsgroepen.

Om een reëel beeld van de opkomst te geven zouden de respondenten rekening moeten houden met het gegeven dat enkele aanstaande leraren uit hun TUB gedurende langere tijd geen deel konden (en hoefden) nemen aan hun tutorgroep. Bijvoorbeeld wegens langer durende ziekte of buitenlandstages. Bekend was om welke groepen het ging. Er bleken geen sterke verschillen in de opgaven van de opkomstpercentages per groep door de aanstaande leraren. Aannemelijk lijkt dan dat het merendeel van de respondenten daar uit zichzelf rekening mee zal hebben gehouden.

Per leerjaar zijn tevens de gemiddelden in opkomstpercentages berekend en is de hoogste en laagste opkomstpercentage eruit gelicht. Daarbij is ook het aantal groepen opgegeven met een opkomstpercentage gelijk aan of lager dan 60%. De 60% grens is afgeleid van de over alle actoren en leerjaren heen berekende mediaan. Die bleek te liggen bij 64%.

Opvallend is dat een meerderheid van de tutores een duidelijk positiever beeld heeft van de opkomst in hun groep dan de aanstaande leraren. Bij vergelijking tussen tutores en aanstaande leraren blijken meer tutores dan statistisch te verwachten, de opkomst in hun tutorgroepen hoger dan 60% in te schatten: $\chi^2(1, n=271) = 4.242, p < .05$. Daarbij bleek het bij de tutores 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 bleek voor de tutores een statistisch significant verband aanwezig 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 evenals voor de vergelijking tussen tutores en aanstaande leraren als groep.

De aan het begin van deze paragraaf genoemde uitingen van ontevredenheid kunnen aanwijzingen opleveren voor de redenen van de daadwerkelijk beperkte opkomst in sommige groepen. Op die uitingen zijn in het bijzonder de open vragen geanalyseerd. Met name de vraag naar de verbeterpunten laat een genuanceerd beeld van mogelijke oorzaken zien.

Tijdens de kwalitatieve analyse zijn de betreffende uitspraken conceptueel gerelateerd aan de hier onderscheiden kenmerken van betekenisvol leren. Dit resulteerde in een overzicht per kenmerk van knelpunten waarvan de kern in Tabel 4.7 is weergegeven. In de tabel zijn de kenmerken van betekenisvol leren aflopend geordend naar de mate waarin aanstaande leraren en tutores ze tijdens het werken in tutorgroepen herkennen (zie Grafiek 4.1).

Tabel 4.7 *Knelpunten die de actoren benoemen bij het werken in tutorgroepen*

nr. Kenmerk	Tutoren	ASL
1 Actief	Weinig inbreng vanuit studenten	Weinig actief bezig zijn, te veel bespreken
3 Constructief	Beperkte koppeling theorie - praktijk	Meer kennis en informatie Meer gebruik maken van elkaars kennis
5 Gecontextualiseerd	Beperkt gericht op de volle breedte van het vak van leraar	Beperkte koppeling theorie - stagepraktijk Tutor brengt weinig theorie in Bespreken relevante stage-ervaringen
4 Doelgericht	Doelen onduidelijk of onbekend Geen gemeenschappelijke vraag of doel	Doel TUB van tevoren onduidelijk Weinig doelgericht werken Nauwelijks planmatig, geen agenda Geen vooraf zicht op wat is te bereiken
6 Waardevol	Beperkt leren van en met elkaar Beperkte intervisie	Weinig waardevolle onderwerpen Tutor toont weinig begrip Te weinig sturing [vierde jaar] Weinig hechte TUB-groep Teveel problemen van dezelfde mensen
2 Collaboratief	Onzekerheid rol als tutor Ieder is voor zich bezig	Weinig samenwerken in groepjes Rol van de tutor kan sterker Nauwelijks begeleiding door tutor Veel niveaunderschillen Behoeftes die te ver uiteen lopen

Bovenstaande opsomming geeft de kernen van de voornaamste knelpunten. Dit zijn knelpunten die meer dan éénmaal werden genoemd in de meer dan 200 antwoorden op de open vragen. In de antwoorden op de open vragen zijn van nagenoeg alle genoemde knelpunten ook steeds één of meer positieve tegenhangers aangetroffen. Deze tegenhangers weerspiegelen de betekenisvolle kracht van het werken in tutorgroepen. Enkele voorbeelden zijn hieronder in een tekstbox weergegeven.

‘Er is een gemeenschappelijk doel. We lopen allemaal tegen dezelfde dingen aan en dat scheidt een band.’ ‘Onze tutor heeft ons ook erg geholpen dit jaar met het opstarten van ons overkoepelende thema en de competenties.’ ‘De tutor heeft altijd tips, opmerkingen en begeleidt je erg goed.’ ‘Onze tutor creëert een veilige omgeving, wat ons leren bevordert.’

Dergelijke positieve bewoordingen bleken in hoge mate betrekking te hebben op het kenmerk ‘waardevol’. Verschillen tussen groepen zijn, in elk geval op het kenmerk ‘waardevol’, derhalve concreet aanwijsbaar. Soortgelijk, maar in mindere mate, zijn ook positieve bewoordingen aangetroffen bij 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.

Een andere, maar zeker zo belangwekkende vraag is of een relatie bestaat tussen een 'hoge' en 'lage' opkomst ($\leq 60\%$) en het verlenen van betekenis aan de onderscheiden elementen van de zes kenmerken van betekenisvol leren. De onderzoeksvraag is dan of de mate van opkomst is gerelateerd aan de mate waarin de actoren de aanwezigheid van betekenis volle elementen in de tub-praktijk herkennen. De veronderstelling is immers aannemelijk dat een dergelijke relatie bestaat tussen de mate van opkomst en de mate waarin de actoren betekenis verlenen aan het werken in tutorgroepen daadwerkelijk herkennen. Het werken in tutorgroepen krijgt dan betekenis en wordt waardevol. De kans dat actoren 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. In de situatie waarin daarvan sprake is zullen de actoren tegelijkertijd vaker dan statisch te verwachten juist minder herkennen dat aan dit element betekenis wordt toegekend bij een lage opkomst. Aan het betekenis verlenen aan dergelijke elementen is derhalve groot belang toe te kennen voor de waarde die de actoren zullen hechten aan het leren in tutorgroepen.

In dit onderzoek is de opkomst afgeleid van de gemiddelde maat waarin alle betreffende actoren per groep het percentage aanstaande leraren inschatten dat vrijwel elke tutorgroepbijeenkomst bijwoonde. Om de nu gestelde relationele vraag te beantwoorden zijn de chi-kwadraat toetsen primair toegepast op de inschattingen van de aanstaande leraren. De opkomst in de tutorgroepen is immers afhankelijk van de mate waarin in het bijzonder zij herkennen dat tijdens de tutorgroepbijeenkomsten aan de onderscheiden 28 elementen van de zes kenmerken betekenis wordt verleend.

De tutoren 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 zowel bij de derde- als bij de vierdejaars aanstaande leraren bij een ‘hoge’ opkomst de elementen van betekenisvol leren vaker in de tub-praktijk werden herkend dan bij een ‘lage’ opkomst.

Bij de vierdejaars zijn op dit punt bovendien geen statistisch significante verschillen gevonden tussen een lage of hoge opkomst en de mate waarin de aanstaande leraren wel of niet elementen van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkennen. Iets anders gezegd, de 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 vierdejaars zoals statistisch verwacht.

Hoewel ook door derdejaars 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 derdejaars 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 4.8.

Tabel 4.8 *Elementen waarbij een statistisch significante relatie bestaat tussen de mate waarin de aanstaande leraren betekenisvolheid in de tutorgroepen herkennen en de mate van opkomst ($p < .01$)*

Nr.	Kenmerk	Nr.	Elementkern	value	p
1	Actief	1	Activiteiten leiden tot bruikbare resultaten	17,833	.000
		2	Naast luisteren ook doen	8,845	.003
		4	Actief werken aan realistische problemen	8,595	.003
2	Collaboratief	5	Tijdens TUB veel samenwerking	10,670	.001
3	Constructief	9	Nieuwe info koppelen aan eerdere kennis	7,047	.008
4	Doelgericht	14	Tijdens TUB doelgericht werken	17,228	.000
		17	Grip op competenties krijgen	7,121	.008
5	Gecontextualiseerd	21	Bruikbare kennis als leraar basisonderwijs	8,874	.003
		22	Aanbod relevant voor persoonlijke ontwikkeling	9,574	.002
		23	Vanuit (stage)praktijk oplossingen zoeken	6,860	.009
6	Waardevol	25	Info tijdens TUB heeft waarde voor beroep	9,649	.002
		26	Waardering hechten aan TUB	16,531	.000
		27	TUB waardevol voor het leren onderwijzen	22,713	.000
		28	TUB heeft persoonlijke waarde	13,187	.000

De gegevens uit deze Tabel 4.8 laten zien dat het ging om 14 van de 28 elementen van betekenisvol leren. Voor deze 14 elementen werd een statistisch significante relatie aangetroffen tussen de mate waarin de aanstaande leraren herkenden dat er in de tutorgroepen betekenis aan werd verleend en de mate van opkomst ($p = <.01$). De elementen hadden betrekking op alle zes de kenmerken van betekenisvol leren, maar de elementen waren duidelijk ongelijk verdeeld over de kenmerken. Opvallend is dat de ruim meer dan de helft (tien) van de betreffende elementen betrekking had op de helft van de zes kenmerken van betekenisvol leren. Dit waren ‘actief’ en ‘gecontextualiseerd’ (drie van de vier elementen van elk kenmerk) en ‘waardevol’ (alle vier). De elementen van dit laatste kenmerk bleken de aanstaande leraren bovendien het minst in de tub-praktijk te herkennen. Dit is zichtbaar in Grafiek 4.1.

Zoals verwacht werd bij de tutoren voor geen van de 28 onderscheiden elementen bij de gehanteerde overschrijdingskans van $p = <.01$, een relatie aangetroffen tussen de mate waarin de tutoren herkennen dat in de tutorgroep betekenis aan deze elementen van betekenisvol leren wordt toegekend en de mate van opkomst in de tutorgroepen.

Zetten we de resultaten zoals weergegeven in Tabel 4.8 vervolgens af tegen de resultaten uit de rangordetabel 4.4 dan valt nog op dat slechts één van de betekenisvolle elementen in de top vijf staat van elementen die de aanstaande leraren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten herkennen. Dat is het element ‘grip krijgen op competenties’.

Drie andere elementen staan nog wel in de top 10, maar de overige elementen herkenden de aanstaande leraren in de praktijk van de tutorgroepbijeenkomsten duidelijk minder. De elementen die in de top tien van in de praktijk best herkende elementen staan, zijn in Tabel 4.8 grijs gearceerd.

4.3 Samenvattend overzicht

In dit hoofdstuk is het onderzoek beschreven waarin antwoorden zijn gezocht op de vierde, vijfde en zesde onderzoeksvraag. Bij deze drie vragen 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.

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

De resultaten op de drie onderzoeksvragen zijn in een samenvattende overzichtstabel verwerkt (Tabel 4.5). Daarbij is aan de onderscheiden elementen tevens een rangorde toegekend.

In Tabel 4.6 is voor alle groepen een overzicht uitgewerkt van de opkomstpercentages per groep. Over alle groepen heen bleek een gemiddeld opkomstpercentage van 66% met als hoogste 93% en als laagste 34%. De mediaan lag op 64%.

In Tabel 4.7 zijn knelpunten opgenomen die de actoren noemen voor het functioneren in tutorgroepen. Tegelijkertijd zijn van nagenoeg alle genoemde knelpunten ook de positieve tegenhangers in de antwoorden van de actoren aangetroffen.

In Tabel 4.8 is ten slotte een overzicht gegeven van de 14 uit 28 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 hogeschool kent blijkens de 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, 2007) is af te leiden dat aan het leren en werken in tutorgroepen als proces een viertal kern-kenmerken is te onderscheiden. Deze proceskenmerken hebben betrekking op: het a) leer-/leefklimaat in de groep (acceptatie, veiligheid); b) daadwerkelijk samen leren en werken (collaboratief handelen vanuit gerichtheid op gemeenschappelijk en voor leren onderwijzen noodzakelijk doel); c) communicatie en sociale vaardigheden (functioneren in een groep, samen delen van (nieuwe) kennis) en ten slotte het maken van d) 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 hoofdonderzoek zowel als van het vooronderzoek is daarom bovendien een overzicht gemaakt van stimulerende en belemmerde factoren voor de tutorgroep als leerwerk gemeenschap. Dit overzicht is opgenomen in Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren.

Het overzicht blijkt nauw aan te sluiten op de resultaten van een onderzoek dat in 2005 is uitgevoerd naar ‘Leerwerk gemeenschappen’ (Geldens, Steinfors & Himbergen, 2005). Tijdens een ‘turboweek’ zijn toen alle derdejaars voltijd gevraagd stimulerende en belemmerende factoren te benoemen van het werken in tutorgroepen in de vorm van leerwerk gemeenschappen.

5. Slotconclusies en aanbevelingen (ROTOR stap 5: reflectie)

Probleemschets	Conclusie
<p><i>Tutorgroep nauwelijks krachtig:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - onzekerheden over eigen rol en taken als tutor - twijfel aan betekenisvolheid - matige groepsbinding - regelmatig sprake van een lage opkomst - beperkt nuttig effect werken in tutorgroepen 	<p><i>Tutorgroep potentieel krachtig, echter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rol en taken tutor niet eenduidig - betekenisvolheid afhankelijk van leerbehoeften - groepsbinding uiteenlopend ervaren - opkomst van 34% tot 93% bij gemiddeld 66% - nuttig effect afhankelijk van stellen doel

5.1 Conclusies

Het onderzoek is opgezet met behulp van de fasen uit het denk- en handelingsmodel ‘de ROTOR-cyclus’. Ook op basis van de uitwerking in dit onderzoek is 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 het model 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. Vragen worden nu gesteld aan de onderzoeksresultaten zelf: “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 betrouwbare en valide?”

En dan: “wat hebben de getrokken conclusies voor betekenis gezien de probleemstelling, welke gevolgtrekking volgt daaruit voor de toepasbaarheid van het onderzochte ontwerp en tot welk advies of adviezen leidt dit voor de beleidsmakers en besluitvormers?”

Hieronder behandelen we als eerste de conclusies die zijn te trekken op grond van de onderzoeksresultaten.

5.1.1 Kenmerkende eigenschappen tutoring

De in het tweede hoofdstuk 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)*.

Doel, inhoud en vormgeving. Aan bovenstaande vraag zijn drie samenhangende aspecten onderscheiden, namelijk het doel van het werken in tutorgroepen, de inhoud en de vormgeving. Op deze drie aspecten zijn op grond van de bestudeerde praktijkvoorbeelden en de literatuur de volgende conclusies te trekken. Wat het doel van het werken in tutorgroepen betreft blijkt sprake van de nodige variatie waarbij het verhogen van het studierendement en het overbruggen van de kloof tussen de opleiding en de vooropleiding in de literatuur het meest lijken voor te komen. De eerste doelstelling, het verhogen van het studierendement, wordt door de instellingen uit de praktijkvoorbeelden meermalen genoemd. In de concrete toepassing van tutoring blijkt steeds sprake van begeleiding bij studie. Die begeleiding gebeurt doorgaans door een peer-tutor en minder vaak door een docent-tutor.

Zes kenmerken van betekenisvol leren. Op basis van de resultaten van de literatuurstudie concluderen we dat zes inhoudelijk-procesmatige kenmerken aan betekenisvol leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs zijn te 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 én een g) gemeenschappelijke waarde bezitten.

Uit de literatuur is tevens op te maken dat deze zes kenmerken 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.

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.

Te concluderen is 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). In het empirisch hoofdonderzoek is nagegaan of bepaalde kenmerken van betekenisvol leren mogelijk dergelijke krachtige elementen bezitten.

De collaboratieve vormgeving. Uitgaande van het gemeenschappelijke karakter dat samenwerkend leren in tutorgroepen kenmerkt, is aannemelijk te veronderstellen dat doorgaans sprake zal zijn van een collectief of wellicht correcter, een collaboratief karakter. Uiteraard is aan te voeren dat niemand voor een ander kan leren (Popeijus & Geldens, 2007). 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 collectief karakter kent. In elk geval wanneer sprake is van leren (onderwijzen) in tutorgroepen door aanstaande leraren basisonderwijs zoals de hogeschool die vormgeeft.

Aangezien het in casu gaat om samen vanuit de authentieke werksituatie van het onderwijs te leren van en over het onderwijs en het onderwijzen zou voor het leren in de tutorgroep als leerwerkgemeenschap de term collaboratief leren meer op haar plaats zijn (Gable, Mostert & Tonelson, 2004; Hess Rice, 2002; Linden, Erkens, Schmidt et al., 2000).

5.1.2 Uitgangspunten en doelstellingen van het werken in tutorgroepen

Aannemelijk is dat antwoorden op de beide onderzoeksvragen naar uitgangspunten en doelstellingen, allereerst zijn te vinden in de strategische beleidsdocumenten van de opleiding.

Het hogeschoolontwerp van de tutorgroepen. Argumenten voor het waarom van het werken in tutorgroepen zijn in de onderzochte strategische beleidsdocumenten niet in concreto aangetroffen. Evenmin is een strategisch document aangetroffen waarin hogeschoolbreed is ingegaan op de uitgangspunten, doelen, inhouden en de vormgeving voor het betekenisvol leren en leren onderwijzen in tutorgroepen.

Wel komen in de verschillende beleidsdocumenten genoemd in het eerste hoofdstuk, aspecten van tutoring aan de orde. Op basis van deze beleidsdocumenten is zichtbaar dat meerdere uitgangspunten aanwijsbaar zijn en verschillende doelstellingen worden genoemd voor het werken in tutorgroepen.

Verdere uitwerkingen (Notities Eerste en Tweede Fase) baseren zich vooral op de notities ‘Veranderen en verankeren’ en ‘Ruimte voor leren’ (Hogeschool de Kempel, 2008 en COO Hogeschool de Kempel, 2008). Met name in de laatste notitie zijn de visie en uitgangspunten voor het opleidingsonderwijs uitgewerkt. Tutoring is in dit document opgevat als een (krachtig) begeleidingsinstrument.

Samenvattend is te concluderen dat de hogeschool herkenbaar streeft naar een actieve en krachtige leeromgeving voor betekenisvol leren en leren onderwijzen en dat het werken met tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen daartoe voor haar een middel is. Een omvattend en richtinggevend ontwerpdocument, in de zin van ‘een doorgaande tutorlijn’ ontbreekt.

Onderzoeksvraag 2. Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?

Op grond van hun uitspraken is te concluderen dat de sleutelpersonen, tutoren en aanstaande leraren andere accenten leggen waar het gaat om de uitgangspunten voor het werken in tutorgroepen. Voor de sleutelpersonen en een deel van de tutoren zijn sociaal-constructivistische uitgangspunten zowel als samen leren en samen werken leidend voor het werken in tutorgroepen.

Uit de beleidsdocumenten is dit evenzo af te leiden, maar voor tutoring wel in indirecte zin. In de beleidsdocumenten is namelijk alleen op aspecten een koppeling zichtbaar tussen de uitgangspunten van betekenisvol leren en leren onderwijzen zoals die uit de literatuur zijn afgeleid en de gekozen doelen, inhoud en vormgeving van het werken in tutorgroepen (§ 2.2). Daar waar de sleutelpersonen de nadruk leggen op sociaal-constructivistische uitgangspunten blijken de tutoren dat vooral te doen op aspecten van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Uit de uitspraken van de geïnterviewde aanstaande leraren blijkt dat zij, waar het gaat om de uitgangspunten voor het werken in tutorgroepen, in hun uitspraken vooral nadruk leggen op ‘samenwerkend en coöperatief leren’. De sleutelpersonen noemden samen leren en samen werken evenzo als leidend uitgangspunt voor het werken in tutorgroepen.

Dit is opvallend omdat uitgangspunten zich eerder laten omschrijven als grondslagen waarop handelingen berusten dan als handelingen zelf. Dat laat echter onverlet dat ‘samenwerkend en coöperatief leren’ wel kenmerkende eigenschappen zijn die berusten op sociaal-constructivistische uitgangspunten. Evenzo sluit de nadruk die de tutoren blijken te leggen op ontwikkelingsgericht onderwijs geenszins uit dat de tutoren niet ook de laatstgenoemde uitgangspunten onderschrijven. Gezien voorgaande is aannemelijk dat alleen de perspectiefkeuze van de drie actorgroepen anders is. Gezien de aard van de werkzaamheden die de drie onderscheiden actorgroepen vervullen ligt dat ook voor de hand.

We concluderen dat de actoren van alle drie de actorgroepen in beginsel uitgaan van dezelfde grondslagen, maar elk vanuit een eigen perspectief en eigen bewoordingen. Voor de sleutelpersonen vormen de sociaal-constructivistische uitgangspunten een concreet startpunt voor het doelgericht werken in tutorgroepen. Bij de tutoren is de aandacht meer gericht op de ontwikkeling van de aanstaande leraar zelf dan op de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen. Voor hen is het werken in tutorgroepen een instrument dat bijdraagt aan het ontwikkelingsgericht leren onderwijzen.

Ten slotte blijken de aanstaande leraren herkenbaar het werken in tutorgroepen te benaderen vanuit het (vormgevings)perspectief van samen werken en samen leren aan door hen te behalen competenties.

Zeker vanuit dit laatste perspectief is in feite geen sprake meer van tutoring in de oorspronkelijke zin van het woord (zie § 2.1.1, Boogaard, Blok, Eck et al., 2004; Ross, 1994). Eerder is sprake van (onderzoekend) samen werken en samen leren in leerwerk gemeenschappen (Popeijus & Geldens, 2007; Popeijus, Geldens, Coenders et al., 2007).

Onderzoeksvraag 3. Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?

De antwoorden op de vraag naar de doelen zijn gebruikt om het bovenstaand beeld dat nu is ontstaan van de wijze waarop de actoren uit de drie actorgroepen het werken in tutorgroepen interpreteren te completeren en nuanceren.

Opvallend is dat ook voor de lerarenopleiding het verhogen van het rendement in de zin van het behalen van een hoger eindniveau een door de sleutelpersonen genoemd doel is.

Dit doel blijkt meermalen ook te gelden voor de diverse instellingen uit de praktijkvoorbeelden (§ 2.1.1). Evaluatieve gegevens resulteren in een positief beeld dat de verwachtingen ten aanzien van deze doelstelling onderbouwt.

De andere door de sleutelpersonen genoemde doelstellingen zijn meer divers, maar laten zich herleiden tot ‘van sturen naar zelfsturing’ en tot ‘leren samenwerken’. Dat de sleutelpersonen uitspreken dat er geen verschillen zouden moeten zijn in de uitgangspunten voor het werken in tutorgroepen is begrijpelijk. De uitgangspunten bieden immers de grondslagen waarop het werken in tutorgroepen berust. Deze uitgangspunten zouden dan ook in de beleidsdocumenten nadrukkelijk moeten zijn aangegeven. Hiervoor is al gebleken dat dit nu alleen fragmentarisch het geval is.

De uitspraak dat de doelen niet zouden mogen verschillen behoeft nuancering. Aannemelijk is dat de sleutelpersonen het hebben over doelen op hoofdlijnen. Eerder is al aangegeven dat juist voor doelen kenmerkend is dat ze zowel op individueel als op gemeenschappelijk niveau kunnen verschillen. Dit is ook zichtbaar geworden in het kenmerk ‘doelgericht’ die geleid heeft tot het onderscheiden van een zekere tweedeling in dit kenmerk (zie de toelichting bij Tabel 4.2).

De voor het werken in tutorgroepen te formuleren doelen staan in functie van de uiteindelijke opbrengst. Die opbrengst is voor een lerarenopleiding primair onderwijs ons inziens te allen tijde het behalen van de ‘start’-bekwaamheden voor beginnend leraar primair onderwijs (zie relationeel schema uitgebeeld in Figuur 7.1 door Geldens, 2007, p. 174).

De te bereiken (tussen)doelen kunnen vervolgens voor elk leerjaar maar ook van tutorgroepbijeenkomst naar tutorgroepbijeenkomst verschillen en daarmee noodzaken tot een andere inhoud en vormgeving. Een voorbeeld is het verschil in doelstellingen die de aanstaande leraren noemen: ‘zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid’ tot ‘het creëren van een collegiale sfeer’. Daarbij is bovendien te onderscheiden tussen individuele doelen voor de aanstaande leraren en de gemeenschappelijke doelen van de tutorgroep als leerwerkgemeenschap. Deze kunnen overeenstemmen, maar evenzo goed strijdig zijn. Wanneer dit laatste het geval is, ontstaat een probleem, zowel voor de groep als voor het individu. Het tevoren afspreken wat in concreto de te bereiken doelen zijn, zien we als voorwaardelijk voor een succesvolle tutorgroepbijeenkomst.

Dat bij de doelen verschillen in betekenisgeving zijn tussen de actorgroepen blijkt uit het volgende. Zowel een aantal sleutelpersonen als tutores geeft aan dat de behoefte aan sturing minder wordt in het vierde jaar. Daar staan uitspraken van aanstaande leraren tegenover die juist aangeven behoefte te hebben aan (meer) sturing in het vierde jaar.

Bovenstaande leidt tot een tweeledige slotconclusie. Op de eerste plaats blijkt dat de sociaal-constructivistische uitgangspunten in beginsel door alle drie de actorgroepen worden herkend en gedeeld. De gekozen bewoordingen verschillen. Als grondslag voor het handelen en daarmee voor de te bereiken doelen, inhouden en vormgeving kunnen ze dan gelijkkluidend zijn voor het werken in alle tutorgroepen.

We concluderen dat naast de uitgangspunten, ook de te bereiken doelen, inhouden en vormgeving fragmentarisch beschreven zijn in de beleidsdocumenten. Dat geldt wat sterker voor de ontwikkelingsgerichte visie in relatie tot tutoring.

Op de tweede plaats geldt juist voor de doelen dat deze zowel op individueel als op gemeenschappelijk niveau kunnen verschillen. De actoren blijken die verschillen ook zo te ervaren. Consequentie daarvan is ons inziens dat duidelijke afspraken dan noodzakelijk zijn over te bereiken doelen en de bijbehorende inhouden en vormgeving.

5.1.3 Het functioneren van tutorgroepen

In het empirisch hoofdonderzoek zijn antwoorden gezocht op de vierde, vijfde en zesde onderzoeksvraag. Deze drie onderzoeksvragen hadden als gemeenschappelijke kern de vraag naar de mate waarin de aanstaande leraren en tutores de kenmerkende elementen van betekenisvol leren bij het werken in tutorgroepen herkennen.

Representativiteit

De controle op de vragenlijsten wees uit dat de respons in het licht van de gestelde steekproefvariabelen voldoende representatief is geweest voor de betreffende (sub)populaties als geheel. Op basis daarvan is de conclusie gerechtvaardigd dat de resultaten op de onderzoeksvragen tot betrouwbare uitspraken kunnen leiden voor deze populaties.

Elementen van betekenisvol leren tijdens het werken in de tutorgroepen

De hier beschreven conclusies dienen te worden geïnterpreteerd tegen de centrale kern van het opleidingsonderwijs van Hogeschool de Kempel. Voor de hogeschool behoort het leren van aanstaande leraren gericht te zijn op “leeropbrengsten die: duurzaam, flexibel, functioneel, geïntegreerd, betekenisvol, generaliseerbaar en toegepast zijn” (COO Hogeschool de Kempel, 2008). De gekozen aanpak maakte het mogelijk de resultaten op de drie onderzoeksvragen in een omvattend overzicht te verwerken. Dit overzicht is uitgewerkt in Tabel 4.5. De verkregen data maakten het bovendien mogelijk aan de onderscheiden elementen een rangorde toe te kennen. Deze rangorde weerspiegelt de mate waarin de tutores en aanstaande leraren de betreffende elementen in de praktijk van de tutorgroepen herkennen.

Op basis van de onderzoeksresultaten is te concluderen dat vijf van de 28 onderscheiden elementen in de tub-praktijk zijn te rekenen tot de best in de tub-praktijk herkende elementen van betekenisvol leren. Dit zijn de elementen a) ‘grip op competenties krijgen’, b) ‘actief werken aan realistische problemen’, c) ‘nieuwe info koppelen aan eerdere kennis’, d) ‘leren van bijdragen anderen’ en e) ‘eigenaar leerproces worden’.

Verder concluderen we dat er ook vijf in de tub-praktijk minst herkende elementen van betekenisvol leren zijn aan te wijzen. Dit zijn: a) ‘koppeling theorie-praktijk’, b) ‘waardering voor tutorgroepbijeenkomsten’, c) ‘hulp van medestudenten’, d) ‘hoger HBO-niveau’ en ‘samenwerken gericht op gezamenlijk doel’.

De onderzoeksresultaten laten verder zien dat alleen bij een beperkt aantal van de 28 elementen substantiële verschillen tussen tutoren en aanstaande leraren zijn vastgesteld in de mate waarin zij de elementen in de praktijk herkennen. In die verschillen is geen tendens herkenbaar in de zin dat het zou (kunnen) gaan om elementen die alle tot één bepaald kenmerk zijn te rekenen. Daaruit concluderen we dat beide groepen vooral verschillen in de accenten die zij leggen bij de kenmerken van betekenisvol leren.

Het is opvallend genoemd dat de tutoren bijna consequent elk van de 28 elementen van betekenisvol leren meer in de praktijk bleken te herkennen en te waarderen dan de aanstaande leraren. Dit kan zowel een meer positieve houding van de tutoren weerspiegelen als wel te maken hebben met hun verwachtingen ten aanzien van het succes van het werken in tutorgroepen.

In het licht van de tutorgroep als leerwerkgemeenschap concluderen we dat het van belang is rekening te houden met het gegeven dat twee van de drie elementen waarvoor juist de aanstaande leraren hoger scoorden dan de tutoren zijn te rekenen tot het kenmerk collaboratief. Te meer daar deze elementen in rangorde voor blijken te komen in de groep van vijf voor de tutoren laagst scorende elementen.

Voor het betekenisvolle karakter van het werken in tutorgroepen is gunstig dat de resultaten uitwijzen dat bij de tutoren de hoogst scorende elementen (top 10) zijn te rekenen tot eigenschappen van alle zes de kenmerken van betekenisvol leren. Dat ze scheef over de kenmerken zijn verdeeld ondersteunt de eerdere conclusie dat tutoren en aanstaande leraren kennelijk verschillende accenten leggen bij het begrip betekenisvol.

Van bijzonder belang is tegelijkertijd dat in de top 10 van de aanstaande leraren geen enkel element aanwezig was van het kenmerk ‘waardevol’.

Bovendien blijkt dat ook de tutoren drie van de vier elementen van dit kenmerk het minst in de praktijk van de tutorgroepen aanwezig zien. Aannemelijk is dat juist elementen van dit kenmerk van betekenis zijn voor de opkomst in de tutorgroepen.

In dit licht concluderen we dat het ervaren van betekenisvolheid door de aanstaande leraren kwetsbaar is. De onderzoeksresultaten suggereren verder dat het niet herkennen van de elementen van de kenmerken ‘actief’, ‘gecontextualiseerd’ en ‘waardevol’ als belangrijke oorzaak is aan te wijzen. Dit is te concluderen uit de beschrijving verderop van ‘*Betekenisvol leren en werken in relatie met opkomst*’.

De opkomst in cijfers

Het onderzoek heeft op de eerste plaats duidelijkheid geschapen over de opkomstpercentages in de onderscheiden groepen. Over alle groepen heen bleek een gemiddeld opkomstpercentage van 66% met als hoogste 93% en als laagste 34% (zie Tabel 4.6). In het onderzoek is een tweedeling gemaakt in een lage en hoge opkomst gebaseerd op een 60% grens. De gekozen criteriumgrens van 60% is gebaseerd op de over alle groepen heen berekende mediaan van 64%. Duidelijk is dat sprake is van een bijzonder grote spreiding, die nagenoeg net zo groot is als het gemiddelde opkomstpercentage.

De conclusie op voorhand dat in groepen met een (uiterst) beperkte opkomst nauwelijks sprake zal zijn van betekenisvol leren in de tutorgroep als leerwerkgemeenschap lijkt moeilijk weerlegbaar. Het kán eenvoudigweg nauwelijks. Dit alleen al doordat één- tot tweederde deel van de aanstaande leraren uit de betreffende groep gedurende een groot deel van het schooljaar de tutorgroepbijeenkomsten kennelijk niet bijwoont. De vraag die dan rest is die naar de oorzaak, zeker gelet op het gegeven dat er ook groepen zijn met een gemiddeld opkomstpercentage dat oploopt tot boven de 90%. Hier gaan we in de volgende paragraaf nader op in.

Betekenisvol leren en werken in relatie met opkomst

Knelpunten die de actoren zelf noemen voor het functioneren in tutorgroepen zijn samengevat in Tabel 4.7. Deze knelpunten zijn daarbij gerubriceerd onder de kenmerken van betekenisvol leren. Ze kunnen mogelijke verklaringen opleveren voor de beperkte opkomst in sommige groepen.

Opvallend is dat van nagenoeg alle genoemde knelpunten tegelijkertijd ook de positieve tegenhangers in de antwoorden van de actoren zijn aangetroffen. Uit de voorbeelden is af te leiden dat zowel de meest negatieve als de meest positieve oordelen van de aanstaande leraren in hoge mate zijn gerelateerd aan de persoon van de tutor. De kans is daarmee aannemelijk dat deze persoonsgebonden afhankelijkheid van invloed is op zowel de mate waarin de aanstaande leraren het betekenisvol leren in de tutorgroepen herkennen en waarderen, als (daarmee) op de mate van opkomst.

Een andere verklaring is gevonden in de resultaten van de vergelijking tussen de mate waarin de aanstaande leraren de elementen van betekenisvol leren in de tutorgroep herkennen en de mate van opkomst. Verondersteld is dat de mate waarin aanstaande leraren bepaalde elementen van betekenisvol werken en leren in hun tutorgroep herkennen, gerelateerd zal zijn aan de mate van opkomst in die groep.

Deze veronderstelling bleek correct te zijn. Het herkennen van de elementen van betekenisvol leren in de praktijk van de tutorgroep, blijkt positief gerelateerd aan de ‘mate van opkomst’. Voor 14 van de 28 elementen van betekenisvol leren is bovendien een significant verband aangetroffen tussen de mate van herkenning en een hoge of lage opkomst.

Wat opvalt is dat slechts 4 van deze 14 elementen voorkomen in de top tien van in de praktijk van de tutorgroepen best herkende elementen. Tegelijk blijken 3 van de 6 kenmerken het merendeel (10) van deze 14 elementen te omvatten. De mate waarin de aanstaande leraren de elementen van de kenmerken ‘actief’, ‘gecontextualiseerd’ en ‘waardevol’ in de tub-praktijk herkennen, correleert significant met de opkomst. En juist de elementen van het kenmerk ‘waardevol’ herkennen de aanstaande leraren het minst in de tub-praktijk (zie Grafiek 4.1).

Deze resultaten zijn belangwekkend. Allereerst ligt hier een aanwijzing dat de elementen van de kenmerken ‘actief’, ‘gecontextualiseerd’ en ‘waardevol’ zijn te rekenen tot de door aanstaande leraren als meest ‘krachtig’ ervaren kenmerken van betekenisvol leren. Tevens leveren de resultaten voor de hogeschool concrete aanwijzingen op over de elementen van betekenisvol leren waar ze specifiek aandacht aan dient te schenken. In Tabel 4.8 is een overzicht gegeven van deze elementen samen met de kenmerken waar ze toe behoren.

De onderzoeksresultaten leiden tot de slotconclusie dat de mate waarin de aanstaande leraren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten de hier onderscheiden elementen van betekenisvol leren herkennen, herkenbaar een maat is voor de opkomst.

Daarbij wegen de elementen van de kenmerken ‘waardevol’, ‘gecontextualiseerd’ en ‘actief’ duidelijk het zwaarst voor de aanstaande leraren. De ervaren betekenisvolheid van drie van de vier respectievelijk alle vier de elementen van deze kenmerken blijkt significant te correleren met de mate van opkomst.

5.2 Aanbevelingen

Duidelijk is geworden dat de mate waarin aanstaande leraren het leren en werken in de tutorgroepen als betekenisvol ervaren is gerelateerd aan de opkomst. Een belangrijk knelpunt blijkt daarnaast het ontbreken van doelstellingen. Dit heeft gevolgen voor het delen van verwachtingen. Een ander knelpunt lijkt de persoonsgebonden wijze waarop de tutores 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.

Aan de eerste aanbeveling is het afgelopen jaar al hard gewerkt, namelijk door eerst intern binnen het docententeam en in het bijzonder voor de tutores te zorgen voor voortgaande professionalisering en eenduidigheid in uitgangspunten en doelstellingen voor het werken met tutorgroepen.

Te overwegen is een afzonderlijk document op strategisch niveau uit te werken. Dit document kan de basis vormen voor een doorgaande tutorlijn voor de gehele opleiding waarin de hier gevonden elementen en kenmerken van betekenisvol leren met concrete doelstellingen zijn verwerkt.

In dit document verdienen de door de actoren genoemde knelpunten voor het functioneren in de derde- en vierdejaars tutorgroepen (zie Tabel 4.7 en 4.8) aandacht. De Faseteams kunnen in samenwerking met de tutores de diverse knelpunten omvormen tot handvatten voor tutores. Bijvoorbeeld bij het kenmerk ‘doelgericht’ zou het knelpunt ‘Doel TUB van tevoren onduidelijk’ als een mogelijke concrete actie kunnen opleveren dat bij elke tutorgroepbijeenkomst een doel wordt geformuleerd én geëvalueerd.

Omdat de actoren verschillen blijken te ervaren in de doelen van het werken in tutorgroepen (zie § 5.1.2), zouden verder afspraken op hogeschoolniveau zijn aan te bevelen over de concretisering van de doelen van het werken in tutorgroepen:

- per (half)leerjaar tussen de tutores onderling;
- per tutorgroep op groepsniveau voor een bepaalde periode en per bijeenkomst met de groep als leerwerkgemeenschap;
- per tutorgroep op individueel niveau voor een bepaalde periode tussen tutor en elke individuele aanstaande leraar.

Een tweede aanbeveling is gebaseerd op de resultaten uit het onderzoek zowel als op 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 of wel tussen basisschool en hogeschool te overbruggen.

In dit licht lijkt het zinvol zowel onder de tutoeren als onder de aanstaande leraren na te gaan of het thans aangeboden stramien aan onderwerpen en werkwijzen voldoende passend is. Passend zowel in het licht van de beoogde doelstellingen als afgezet tegen de kenmerkende elementen van betekenisvol leren. Regelmatige evaluatie of het aanbod in de tutorgroepbijeenkomsten voldoet aan de verwachtingen van de aanstaande leraren is een logische vervolgstap.

Een belangrijk punt is uitspraken te doen over het samenwerkingskarakter dat een fundament is voor de tutorgroep als leerwerkgemeenschap. Als sociale groep zijn de deelnemers aan een leerwerkgemeenschap namelijk mede-verantwoordelijk voor elkaar en voor elkaars leren en leren onderwijzen (Popeijus, Geldens, Venrooij et al., 2007). Samenwerken ‘verplicht’. Daarop kan elke deelnemer worden aangesproken. Dit betekent dat de vraag naar een verplichtend karakter voor opkomst uitdrukkelijk dient te worden beantwoord. In dat licht lijkt het ten minste wenselijk zo niet noodzakelijk, de doelen, onderwerpen en werkwijzen, niet geheel vrijblijvend, vast te leggen in een schoolbreed document voor tutoring. Een dergelijke verplichting enerzijds vergt immers kwalitatieve borging van het aanbod anderzijds. Streefgetallen voor opkomst kunnen zinvol zijn, mits evalueerbaar bijgehouden. Mede door in die aspecten te voorzien kan de tutorgroep een betekenisvolle leerwerkgemeenschap worden 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 of rijke werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen.

Nadrukkelijk bevelen we aan 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 beperkt ervaren ‘waardevolheid’ voor de aanstaande leraren sterk kan worden vergroot.

De vierde aanbeveling vloeit hieruit voort. We bevelen tutoeren aan om halfjaarlijks zelf onderzoek te laten doen naar het functioneren van hun eigen tutorgroep. Een mogelijk hulpmiddel hierbij vormt de vragenlijst naar de kenmerken van betekenisvol leren. In Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten) is de vragenlijst opgenomen. Daarin zijn de vijf kenmerken gerelateerd aan de onderzoeksvragen.

Elke tutor kan met behulp van een eenvoudige vragenlijst waarin de inhoudelijke vragen zijn opgenomen op betrekkelijk snelle en eenvoudige wijze de tutorgroepbijeenkomsten analyseren en vervolgens met zijn eigen tutorgroep aan het functioneren betekenis verlenen, consequenties bepalen om vervolgens acties te ondernemen. Voor de interpretatie kan het overzicht van gevonden stimulerende en belemmerende procesfactoren uit Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren) behulpzaam zijn.

Met deze werkwijze wordt een tweeledig doel bereikt. Enerzijds laten tutores samen met aanstaande leraren zien dat ze zelf praktijkgericht onderzoek doen. Anderzijds maken tutores het belang zichtbaar van betekenisvol leren voor aanstaande leraren. Aanstaande leraren kunnen op hun beurt op soortgelijke wijze betekenisvol leren van leerlingen in hun eigen onderwijspraktijk analyseren en vormgeven.

Ten slotte is de laatste aanbeveling vooral door te gaan met het werken in tutorgroepen. De vele ook positieve reacties op de open vragen wijzen op een potentie aan betekenisvolle activiteiten die verleiden tot leren.

Duidelijkheid in uitgangspunten, doelstellingen, inhoud en vormgeving blijkt voorwaardelijk als reden of argument om in tutorgroepen te werken die het karakter dragen van leerwerk gemeenschappen.

Literatuur

- Bergen, T. C. M., Geldens, J. J. M. & Zwart, R. C. (2007, August 28 - September 1). *Stimulating teachers' learning on the workplace by peer coaching*. Conference proceedings biannual meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Budapest.
- Biomedische Wetenschappen. (2005-2006). *Informatie-boekje voor studenten. Het portfolio*. Utrecht: Biomedische Wetenschappen, Universiteit Utrecht.
- 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. .
- COO Hogeschool de Kempel. (2008). *Ruimte voor Leren*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- de Haan, D. (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Alkmaar: Hogeschool InHolland.
- 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. 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. & Steinfort, 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. & Popeijus, H. L. (2006). *Het ontwerpen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek*. Helmond: Hogeschool de Kempel
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2008). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (8e druk)*. Helmond: Kempellectoraat, 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., Steinfort, R. & Himbergen, M. (2005). *Analyseresultaten werkles Leerwerk gemeenschappen Turboweek derdejaars voltijd*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- 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.
- Korthagen, F. (1998). Leren reflecteren: Naar systematiek in het leren van je werk als docent. In L. F. J. & Hendriksen (Eds.), *Begeleiden van docenten: Reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Nelissen.
- 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. (2003). Signatuur van ontwikkelingsgericht onderwijs. *Zone*, 2(3), 11-16.

- Oers, B. v. (2006). *De betekenis van de sociale context voor het leerproces. Lezing ter gelegenheid van Symposium prof. Nathan Deen (Amersfoort, 24 mei 2006)*. Amsterdam: Afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoedingsfilosofie, Vrije Universiteit.
- 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.
- 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. L. (2003). *Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze*. proefschrift Universiteit Twente, Nijmegen.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (2007). *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
- QANU. (2007). *Recht en Management, Universiteit van Tilburg*. Utrecht: Quality Assurance Netherlands Universities.
- Reiling, C. (2007). *Verleiden tot leren. Betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen op een pedagogische hogeschool* (Masterthesis). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam i.s.m. Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Ross, A. A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs*. Proefschrift, RION Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Shewhart, W. A. (Ed.). (1939). *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*. New York: Dover.
- 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.
- 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: De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- 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.

Bijlage A. (Interviewguide)

Interviewer:

Interviewee:

Functie:

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?

Bijlage B. (Inhoudelijk deel vragenlijsten)

Oordeel over het betekenisvol leren in de tutorgroepbijeenkomsten.

Hieronder staan 28 stellingen. De bedoeling is om op een vierpuntsschaal je oordeel op elke stelling te geven. Beperk je tot het aankruisen van één hokje per stelling.

Tot slot zijn er 4 open vragen.

Baseer je antwoorden op het werken met tutorgroepen zoals jij dat nú in de praktijk ervaart.

Ga bij het beantwoorden uit van de door jou bijgewoonde tutorgroepbijeenkomsten.

	Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
1. De activiteiten die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten plaatsvinden leiden tot bruikbare resultaten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. De kennis die ik tijdens tutorgroepbijeenkomsten opdoe, is bruikbaar voor mij als aanstaande leraar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. De nieuwe informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden kan ik koppelen aan kennis die ik al had.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden is relevant voor mijn persoonlijke ontwikkeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ik vind het werken in de tutorgroepbijeenkomsten bijdragen aan mijn persoonlijke doelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten vinden activiteiten plaats waarbij ik niet alleen luister, maar ook iets moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten is het sociaal-constructivistisch bezig zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten werken we veel samen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten aan bod komt heeft waarde voor mijn toekomstig beroep als leraar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ik kan verbanden leggen tussen de lesstof die mij tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden en mijn voorkennis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
11.	Grip krijgen op het competentiegericht opleiden is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ik hecht veel waarde aan de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Wanneer ik problemen ervaar tijdens mijn stage zoek ik het eerst hulp bij medestudenten uit mijn tutorgroep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	De informatie die ik tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden brengt mij op nieuwe ideeën.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Tijdens tutorgroepbijeenkomsten wordt doelgericht gewerkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Het maken van een koppeling tussen theorie en praktijk is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Op mijn inbreng tijdens de tutorgroepbijeenkomsten krijg ik direct feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Bij de start van de tutorgroepbijeenkomsten ben ik van het doel van de bijeenkomst op de hoogte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	De tutorgroepbijeenkomsten hebben grote waarde voor de opleiding van leraar basisonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten leer ik van de bijdragen van anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Als tijdens mijn stage blijkt dat ik bepaalde kennis nog mis, gaan we tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op zoek naar oplossingen hiervoor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten is sprake van een samenwerking die gericht is op een gezamenlijk doel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	De tutorgroepbijeenkomsten hebben voor mij persoonlijke waarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten ben ik bezig met het ontwikkelen van kennis op basis van mijn eigen vragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Het creëren van een hoger HBO-niveau is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten komen we in aanraking met	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
	realistische problemen waarvoor we oplossingen bedenken.					
27.	De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden heeft voor mij een zichtbare relatie met de praktijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Dat je leert eigenaar te worden van je leerproces is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Hoe hoog schat jij het percentage studenten dat vrijwel elke bijeenkomst van jouw tutorgroep bijwoont?%					
30.	Wat vind jij sterk aan het werken in jouw tutorgroep?					
31.	Wat zou jij willen verbeteren aan het werken in jouw tutorgroep?					
32.	Ik wil graag nog het volgende kwijt over het werken in tutorgroepen.					

Bijlage C. (Overzicht stimulerende en belemmerde factoren)

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

Colofon

Citeertitel:

Geldens, J., Popeijus, H., Lemmen, M. & Reiling, C. (2008). *Functioneren van tutorgroepen. Een onderzoek naar betekenisvol leren tijdens het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen (2e druk)*. 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