

**RENÉ VAN KRALINGEN**  
**DIDACTIEK EN**  
**PEDAGOGIEK IN HET**  
**BEROEPSONDERWIJS**



**VOOR**  
**ONDERWIJS-**  
**ONDERSTEUNERS**  
**UIT ONDERWIJS-**  
**TEAMS**

**LANNOO**  
**CAMPUS**

## **DIDACTIEK EN PEDAGOGIEK IN HET BEROEPSONDERWIJS**

Voor echte lezers, zoals jij Lianne

D/2018/45/194 – 9789401452663 – NUR 840

Vormgeving omslag: Gert Degrande | DE WITLOFCOMPAGNIE  
Vormgeving binnenwerk: Gert Degrande | DE WITLOFCOMPAGNIE

Illustraties binnenwerk: René van Kralingen

© Uitgeverij Lannoo NV, Tielt, 2018

Dit boek is een uitgave van Uitgeverij LannooCampus (Houten).  
LannooCampus maakt deel uit van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij de wet bepaalde uitzonderingen mag niets van deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus  
p/a Papiermolen 14-24  
3994 DK Houten (Nederland)  
Postbus 97  
3990 DB Houten (Nederland)  
[www.lannoocampus.nl](http://www.lannoocampus.nl)

RENÉ VAN KRALINGEN

**DIDACTIEK EN  
PEDAGOGIEK IN HET  
BEROEPSONDERWIJS**

VOOR ONDERWIJSONDERSTEUNERS  
UIT ONDERWIJSTEAMS

LANNOO  
CAMPUS



## INHOUD

Woord vooraf	9		
<b>1</b> Zelfstandig opereren als instructeur	15		
<b>1.1</b> Casussen uit de praktijk	17	<b>1.15</b> Lesplannen in een pittige groep?	36
<b>1.2</b> Wat is leren?	18	1.15.1 Niet samenbindende groep	36
1.2.1 Opvattingen over leren	19	1.15.2 Faalangst	37
1.2.2 Leeractiviteiten	19	1.15.3 Disorders	37
1.2.3 Sturingsactiviteiten	20	1.15.4 Negatieve vorm	37
1.2.4 Omgaan met emoties	20	1.15.5 Machtsstrijd	37
1.2.5 Sociaal leren en nadoen	21	1.15.6 Afwijzende groep	38
<b>1.3</b> Hoe komen studenten tot motorische vaardigheden?	22	<b>1.16</b> Hoe schrijf je een leesbaar stappenplan?	38
1.3.1 Oefentijd	22	1.16.1 De opbouw van een bruikbaar stappenplan	40
1.3.2 Eenvoudige en complexe handelingen	22	1.16.2 Evaluatie van het stappenplan	44
1.3.3 Transfer	23	<b>1.17</b> Welke opdrachten zijn mogelijk in vaardigheidslessen?	45
1.3.4 Feedback en zelfsturing	23	1.17.1 Eenvoudige oefenopdrachten	45
<b>1.4</b> Welke fysieke voorwaarden moet je creëren om te leren?	24	1.17.2 Verkennende opdrachten	45
1.4.1 Temperatuur	24	1.17.3 Integrale opdrachten	46
1.4.2 Verlichting	24	1.17.4 Bedrijfsopdrachten	46
1.4.3 Ruimte	24	<b>1.18</b> Hoe kan je studenten laten samenwerken in praktijklessen?	47
1.4.4 Luchtkwaliteit	25	1.18.1 Opdracht	47
1.4.5 Lokaalinrichting	25	1.18.2 Gebruikmaken van getalenteerde studenten	47
<b>1.5</b> Hoe kom je tot een impactvolle les?	25	1.18.3 Hoe stel je groepen samen?	48
<b>1.6</b> Wat voor soort doelen bestaan er?	26	<b>1.19</b> Moet je zelf instructie geven of dit studenten laten doen?	49
<b>1.7</b> Waarom stellen we eigenlijk leerdoelen op?	27	1.19.1 Filmpjes	49
<b>1.8</b> Hoe concreet moet je leerdoelen formuleren?	28	1.19.2 Voordoelen	49
1.8.1 Gesloten leerdoelen	28	<b>1.20</b> Hoe gebruik je reviewvormen om studenten van elkaar te laten leren?	50
1.8.2 Open leerdoelen	29	1.20.1 Peerfeedback op gedragsniveau	50
<b>1.9</b> Kan je studenten zelf leerdoelen laten opstellen?	29	<b>1.21</b> Projecten begeleiden, hoe?	52
<b>1.10</b> Hoe bespreek je leerdoelen met studenten?	30	<b>1.22</b> Welke werkvormen zijn geschikt?	53
1.10.1 Opdracht	30	1.22.1 Specifieke groepen	53
<b>1.11</b> Leerdoelen voor de hele groep?	31	1.22.2 Kan je je werkvorm verantwoord maken?	55
<b>1.12</b> Wat is het verschil tussen een leerdoel en een criterium?	31	1.22.3 Concrete werkvormen	57
1.12.1 Opdracht	32	<b>1.23</b> Hoe kan je een bijeenkomst afronden?	61
<b>1.13</b> Wie is je groep?	32	<b>1.24</b> Met welke toetsen en beoordelingsactiviteiten krijg jij te maken?	62
1.13.1 Opdracht	33	1.24.1 Het examenplan	62
1.13.2 Startniveau vaststellen	34	1.24.2 Opdracht	63
<b>1.14</b> Hoe bespreek je de plannen van vandaag?	35	<b>1.25</b> Wat moet je weten als beoordelend instructeur?	66
1.14.1 Lesplannen	36	1.25.1 Afstemmen	66
1.14.2 Werkplannen	36	1.25.2 Vlieguren	67
1.14.3 Projectplannen	36	1.25.3 Toetsfuncties	67
		1.25.4 Administratief	68
		<b>1.26</b> Wat kan je gebruiken uit de hersenwetenschap?	69
		1.26.1 Voeding	69
		1.26.2 Herhaling	70
		1.26.3 Zintuigen	70
		1.26.4 Emoties	71
		1.26.5 Doelen	71

## 2 Samenwerken met studenten

75

<b>2.1</b>	Casussen uit de praktijk	77	2.11.8	Een goede vraag	114
<b>2.2</b>	Hoe zorg je voor een goede sfeer?	78	2.11.9	Drie denkniveaus bij vragen stellen	115
<b>2.3</b>	Welke leefregels zijn er?	80	2.11.10	Een andere indeling van type vragen	117
	2.3.1 Eten en drinken	80	2.11.11	Niet altijd vragen stellen	118
	2.3.2 Smartphones	80	2.11.12	Wachttijden	118
	2.3.3 Te laat komen	80	<b>2.12</b>	Wat typeert adolescenten in het mbo?	120
	2.3.4 Computers en beamers	80	2.12.1	Kenmerken adolescent	121
	2.3.5 Kleding in lokalen	81	2.12.2	Wat zegt het thuismilieu over de student?	122
<b>2.4</b>	Wie zijn jouw studenten?	82	2.12.3	Opdracht	124
	2.4.1 Namen onthouden	82	<b>2.13</b>	Waarom observeer je een groep?	125
	2.4.2 Typeren	83	2.13.1	Contact tussen studenten in de les	125
<b>2.5</b>	Hoe maak jij contact met studenten?	84	2.13.2	Rol van student in de groep	126
	2.5.1 Belang van contact leggen	85	<b>2.14</b>	Waarop observeer je individuele studenten?	127
	2.5.2 Wat voor soort contact maak je met studenten?	85	2.14.1	Concentratievermogen	128
	2.5.3 Wat als je contact leggen moeilijk vindt?	87	2.14.2	Zintuiglijkheid	129
<b>2.6</b>	Wat vind jij belangrijk als gastheer?	87	2.14.3	Taakvattendheid	130
	2.6.1 Opdracht	88	2.14.4	Hulpbehoevendheid	130
	2.6.2 Grensoverschrijdend, hoe daarmee om te gaan?	89	2.14.5	Feedbackontvankelijkheid	131
	2.6.3 Waarom moeten anderen naar jou kijken?	89	2.14.6	Leesvaardigheid	132
	2.6.4 Opdracht	89	<b>2.15</b>	Waarom moet je methodisch observeren?	133
	2.6.5 Wanneer ben je té amicaal met studenten?	90	2.15.1	Interpretaties	134
<b>2.7</b>	Wanneer is er sprake van pesten?	92	2.15.2	Doelgericht	134
	2.7.1 Observatieschema	93	2.15.3	Causaal	134
<b>2.8</b>	Hoe spreek je studenten met gezag aan?	95	2.15.4	Taalgebruik	134
	2.8.1 Opdracht	95	2.15.5	Intersubjectiviteit	135
	2.8.2 Evaluatie van de verzamelde uitspraken	97	2.15.6	Aanvullende gesprekken	135
<b>2.9</b>	Hoe ga je om met aanhoudende ordeverstoringen?	98	<b>2.16</b>	Wat signaleer en rapporteer je?	136
	2.9.1 Duidelijkheid voor alles	100	2.16.1	Opvallend gedrag	136
<b>2.10</b>	Hoe betrokken ben je buiten de les?	100	2.16.2	Opvallend uiterlijk	136
	2.10.1 Opdracht	101	2.16.3	Gesprekken met de student zelf	136
	2.10.2 Echt luisteren, hoe doe je dat?	103	2.16.4	Gesprekken met vrienden van de student	136
	2.10.3 Samenvatten, drie vormen	106	2.16.5	Opdracht: Hoe kom je in gesprek met moeilijk bereikbare studenten?	137
	2.10.4 Doorvragen	108	<b>2.17</b>	Wanneer schakel je pedagogische ondersteuning in?	144
<b>2.11</b>	Vragenstellen, hoe werkt dat?	111	2.17.1	Opdracht	145
	2.11.1 De contactvraag	111	2.17.2	Pedagogische ondersteuning	145
	2.11.2 Een verzoek	111			
	2.11.3 De aandachtsturende vraag	112			
	2.11.4 De stimuleringsvraag	112			
	2.11.5 De controlevraag	112			
	2.11.6 De toetsvraag	112			
	2.11.7 Een foute vraag	113			

<b>3</b>	<b>Begeleiden van studenten</b>	<b>147</b>		
<b>3.1</b>	Casussen uit de praktijk	149		
<b>3.2</b>	Hoe gevoelig ben jij voor bedankjes?	150		
	3.2.1 Opdracht	151		
<b>3.3</b>	Wat is je primaire (intuïtieve) begeleidingsstijl?	152		
	3.3.1 Opdracht	152		
<b>3.4</b>	Aandacht voor je eigen handelen in begeleidingssituaties	154		
	3.4.1 Opdracht	155		
<b>3.5</b>	Welke werkstijlen hanteren studenten?	155		
	3.5.1 Type studenten	155		
	3.5.2 Over werkstijlen gaat het hier?	157		
	3.5.3 Jouw invloed	158		
<b>3.6</b>	Studenten aanspreken op fouten, hoe?	159		
	3.6.1 Aanleren van routines	159		
	3.6.2 Ingrijpen of laten ontsporen	160		
	3.6.3 Groepsdenken	160		
	3.6.4 Selectieve aandacht	160		
	3.6.5 Foutenfixatie	160		
<b>3.7</b>	Feedback geven, op welke manier?	161		
	3.7.1 Feed-up	161		
	3.7.2 Feedback	162		
	3.7.3 Feedforward	162		
<b>3.8</b>	Zijn er nieuwe begeleidingsvormen uit te proberen?	163		
	3.8.1 Opdracht	163		
<b>3.9</b>	Hoe verhoudt 'begeleiden' zich tot andere lesfasen?	166		
	3.9.1 Belang van een instructiefase	167		
	3.9.2 Belang van een begeleidingsfase	168		
	3.9.3 Belang van een evaluatiefase	169		
	3.9.4 Samenhang lesfasen	171		
	3.9.5 Opdracht	171		
<b>3.10</b>	Hoe kom je tot planmatig handelen, als instructeur?	172		
	3.10.1 Type student	172		
	3.10.2 Type begeleider	172		
	3.10.3 Type leerplek	173		
	3.10.4 Type opdrachten	173		
	3.10.5 Opdrachten voor jou als instructeur	174		
	3.10.6 Opdracht met casussen	174		
<b>3.11</b>	Is het brein klaar voor zelfstandigheid?	176		
	3.11.1 Impulsbeheersing	177		
	3.11.2 Opheffen van groepsdruk	177		
	3.11.3 Leren plannen	177		
	3.11.4 Belonen op korte termijn	177		
<b>3.12</b>	Hoe geef je leiding aan verschillende typen studenten	178		
	3.12.1 Stijl 1	179		
	3.12.2 Stijl 2	179		
	3.12.3 Stijl 3	179		
	3.12.4 Stijl 4	179		
	3.12.5 Opdracht	179		
<b>3.13</b>	Hoe kun je autonomie-ondersteunend begeleiden?	180		
<b>3.14</b>	Hoe leer je studenten wachten?	182		
	3.14.1 Voorspelbaarheid in aandacht geven	183		
	3.14.2 Uitgestelde aandacht	183		
	3.14.3 Studenten niet werkloos laten wachten	183		
	3.14.4 Systematische aandachtsverdeling	183		
<b>4</b>	<b>Uitleg geven in lessen die je overneemt</b>	<b>185</b>		
<b>4.1</b>	Casussen uit de praktijk	187		
<b>4.2</b>	Hoe leg je studenten iets uit als ondersteuner van een docent?	188		
	4.2.1 Opdracht	189		
	4.2.2 Uitleg geven	189		
<b>4.3</b>	Hoe is te differentiëren in instructievormen?	193		
	4.3.1 Dwingende (directe) instructie	194		
	4.3.2 Afroepbare instructie	195		
	4.3.3 Toegewezen instructie	196		
<b>4.4</b>	Hoe neem je een les rustig over?	197		
<b>4.5</b>	Waarom moet je het onderwijsconcept kennen?	200		
	4.5.1 Pedagogisch concept 'De thuisbasis'	200		
	4.5.2 Onderwijskundig concept 'Praktijkgestuurd leren'	201		
	4.5.3 Didactisch concept 'Opdrachtgestuurd onderwijs'	201		
	4.5.4 Opdracht	201		
<b>4.6</b>	Hoe geef je uitleg aan speciaaltjes?	202		
	4.6.1 Studenten met ADHD	203		
	4.6.2 Studenten met ASS	203		
	4.6.3 Studenten met faalangst	204		
	4.6.4 Opdracht	204		
	4.6.5 Teamleiding en docententeam	204		
<b>4.7</b>	Wat doe je als studenten in de weerstand gaan?	205		
<b>4.8</b>	Welke formele gesprekken voer je met studenten?	206		
	4.8.1 Voorwaarden formele gesprekken	207		
	4.8.2 Drie belangrijkste begeleidings-gesprekken	207		
	4.8.3 Gefaseerde gesprekken, met elkaar verbonden	214		
<b>4.9</b>	Hoe bekijk jij je eigen optreden in deze lessen?	215		
	4.9.1 Kijken naar jezelf vanuit archetypen	215		
	4.9.2 Observeren met het ADI-model	217		

## 5 Samenwerken met docenten in een onderwijsteam 221

<b>5.1</b>	Casussen uit de praktijk	223
<b>5.2</b>	Wat leert de schoolcultuur jou?	224
<b>5.3</b>	Wat is jouw onderwijsinstelling voor soort school?	226
5.3.1	Opdracht	226
<b>5.4</b>	Hoe denk jij mee met je docent?	227
5.4.1	Beginsituatie	227
5.4.2	Lesdoelen	228
5.4.3	Taken/Opdrachten	229
5.4.4	Kop-romp-staart principe	230
5.4.5	Toetseisen	231
<b>5.5</b>	Hoe is de samenwerking tussen jou en je docent?	232
5.5.1	Opdracht	232
<b>5.6</b>	Wat voor rol vervult jouw docent graag?	234
5.6.1	Pedagoog	234
5.6.2	Expert	234
5.6.3	Groepswerker	234
5.6.4	Didacticus	235
5.6.5	Opdracht	235
<b>5.7</b>	Werken met docenten gelopen koers?	235
<b>5.8</b>	Waarom moet je in gesprek met je docent?	237
<b>5.9</b>	Hoe ga je om met een eenkennige docent?	239
5.9.1	Opdracht: casus	239
5.9.2	Opdracht: voorbespreking met de docent	241
<b>5.10</b>	Welke rol neem je aan als je met een groep achterblijft?	242
5.10.1	Opdracht	242
<b>5.11</b>	Hoe vindt de terugkoppeling plaats?	244
5.11.1	Opdracht	244
5.11.2	Waarom een terugkoppeling?	244
<b>5.12</b>	Waar bestaat collegialiteit uit?	245
5.12.1	Docentcompetenties	246
5.12.2	Visie van de onderwijsinstelling	246
<b>5.13</b>	Kan je de mate van collegialiteit vaststellen?	247
5.13.1	Opdracht	247
<b>5.14</b>	Wat is jouw mening over deze dilemma's in samenwerking?	249
5.14.1	Opdracht	249
5.14.2	Ad hoc praktijken	250
5.14.3	Gerichte coaching	250
5.14.4	Assistenten zijn geen docenten	250
<b>5.15</b>	Kan jij je handelen laten evalueren door je docent?	251

## 6 Instructeur worden en zijn 253

<b>6.1</b>	Casussen uit de praktijk	255
<b>6.2</b>	Welke taken heb je als instructeur?	256
6.2.1	Opdracht	257
<b>6.3</b>	Waarom ben je instructeur geworden?	257
6.3.1	Opdracht	258
<b>6.4</b>	Welke taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden heb je?	258
6.4.1	Onderwijsassistent A	260
6.4.2	Onderwijsassistent B	260
6.4.3	Onderwijsassistent C	260
<b>6.5</b>	Wat zijn jouw rollen en taken?	263
<b>6.6</b>	Hoe zelfstandig opereer jij als instructeur?	264
<b>6.7</b>	Wat schrijf je op tijdens je werk?	266
<b>6.8</b>	Welke mindset hanteer jij?	267
<b>6.9</b>	Hoe kritisch kijk je naar jezelf?	269
6.9.1	Opdracht	269
<b>6.10</b>	Reflecteren op jezelf, hoe doe je dat?	270
6.10.1	Stap 1 Ervaring opdoen	270
6.10.2	Stap 2 Terugblikken	271
6.10.3	Stap 3 Essentie noemen	271
6.10.4	Stap 4 Alternatieven bedenken	272
6.10.5	Stap 5 Uitproberen	272
6.10.6	Opdracht	273
<b>6.11</b>	Hoe ontwikkel jij je als volwassen instructeur?	274
<b>6.12</b>	Lichtvoetig onderzoek, hoe doe je dat?	277
6.12.1	Fase 1 Algemeen idee	278
6.12.2	Fase 2 Verkenning	280
6.12.3	Fase 3 Plan	280
6.12.4	Fase 4 Verbeteracties	281
6.12.5	Fase 5 Casestudy	282
Literatuur		284
Interessante webistes		286
Samenwerking met scholen		288
Over de auteur		288





## WOORD VOORAF

Dit boek is geschreven voor jou als instructeur en eventueel onderwijsassistent. Als instructeur in het mbo onderscheid jij je van andere onderwijssegmenten. In het mbo lopen studenten rond, geen leerlingen. Je hebt als instructeur niet met ouders en leerkrachten te maken, maar met jongvolwassenen die zowel thuis als op zichzelf wonen. Vakdocenten en docenten Engels, Nederlands en Rekenen ondersteun je in hun taken. De studenten die je begeleidt hebben voor een ambacht, een beroep gekozen. Je ondersteunt docenten en studenten op niveau 2, 3 en 4 in het mbo. Je leidt studenten op voor een vervolgstudie of een baan. De praktijk waarin zij terechtkomen kan jouw oude werkterrein zijn geweest. Jij vertegenwoordigt in het vakonderwijs die beroepspraktijk.

De thematiek van dit boek is voortgekomen uit de gesprekken, observaties en behoefte-inventarisering van wensen die door instructeurs, onderwijsassistenten, docenten, managers en leden van het college van bestuur zijn geuit. Het instructeurschap is een bekend verschijnsel in het mbo en hbo. De functie van onderwijsassistent is in het mbo relatief nieuw. Dit in tegenstelling tot onderwijsassistenten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Als instructeur en onderwijsassistent behoor je tot het onderwijsondersteunend personeel (OOP). Het OOP kent een HR-profiel, maar de concrete taken verschillen per opleiding. Sommige onderwijsassistenten voeren louter assisterende taken uit in bijvoorbeeld computerlessen en werken feitelijk als instructeur. Sommige instructeurs werken onder toezicht van een docent en voeren vrijwel alle docenttaken uit. De daadwerkelijke werkzaamheden van onderwijsondersteunend personeel verschilt niet alleen, ook de achtergronden (ervaring, opleiding) van jullie als instructeurs en onderwijsassistenten lopen uiteen. Sommige onderwijsondersteuners hebben een middelbare beroepsopleiding doorlopen, anderen een hbo-opleiding. Sommige komen uit de branche, anderen ook weer niet. In dit boek houden we rekening met deze diversiteit. De thema's die in de hoofdstukken aan de orde komen zijn zo opgezet dat iedereen ze kan uitwerken. Ze zijn niet branche-specifiek. De opdrachten in dit boek zijn door jou uit te werken.

Dit boek richt zich primair op het instructeurschap en secundair op het onderwijsassistentenschap. Ten eerste zie je door de opdrachten in dit boek andere instructeurs functioneren. In rollenspellen, filmpjes en oefeningen maken we bepaalde handelingen zichtbaar. Aansprekende vormen zijn mee te nemen naar de eigen praktijk. Ten tweede helpt dit boek jou tot het bepalen van kerntaken te komen. Wat van jou verwacht mag worden als instructeur ligt niet haarscherp vast. Maar

waar mag je dan wel op aangesproken worden? Dit boek helpt jou in jouw specifieke context tot een afbakening van taken te komen. Ten derde geeft dit boek je inzicht in wie je als mens bent in je baan als instructeur. Wat typeert jou als instructeur? Waar heb je zicht op en wat zie je nog niet van jezelf? Welke normen en waarden in jou keuren bepaald gedrag goed en bepaald gedrag af? Ten vierde laat dit boek jou de complexiteit van het mbo zien. Werken met studenten in grote lokalen en met adolescenten of oudere studenten kent een eigen dynamiek, evenals het anoniem zijn achter computers, verplichte aanwezigheid en samenwerken met eigenwijze docenten. Er wordt flexibiliteit binnen grenzen gevraagd. Zaak is dat jij jezelf daarbij niet wegcijfert.

Dit boek bestaat uit zes hoofdstukken die je afzonderlijk van elkaar kunt doorneemen en gebruiken. We geven een korte toelichting hierop.

### 1 Zelfstandig opereren als instructeur

Als instructeur geef je onder toezicht van de docent of docenten lessen. Meestal zijn dat lessen in praktijklokalen, gericht op vaardigheden van studenten. Om zelfstandig les te geven bieden wij een aantal tools aan die zorgen voor een gecontroleerde les. We laten zien waar je rekening mee moet houden in de voorbereiding. Verder worden er allerlei suggesties genoemd, toepasbaar in verschillende praktijklessen.

### 2 Samenwerken met studenten

In dit hoofdstuk richten wij ons op jouw dagelijkse werk met studenten. Aan opvoeden wordt aandacht besteed. Studenten zitten niet op de dagopvang, maar op school. Dat is chillen maar ook werken aan opdrachten. Dit thema gaat over de sfeer in de klas, de relatie met studenten, jouw verwachtingen ten aanzien van studenten enzovoort.

### 3 Begeleiden van studenten

Een hoofdstuk waarin we stilstaan bij het planmatig begeleiden van studenten. Want studenten op gevoel begeleiden is visieloos. Het is op lange termijn grillig en weinig consistent. Begeleiden moet een doel dienen. En dat doel is studenten zo zelfstandig mogelijk maken.

### 4 Uitleg geven in lessen die je overneemt

Uitleg geven voor de groep van een docent die jij vervangt, is hier het thema. Doel is de continuïteit van het onderwijs te waarborgen. Hoe neem je een les over en

op welke wijze geef je uitleg zoals de docent deed? We bekijken welke keuzes jij hier kunt maken.

### 5 Werken met docenten in een onderwijsteam

Het hoofdstuk samenwerken met docenten bevat opdrachten, oefeningen en tests die jou als instructeur tot een goede samenwerking met je docent brengen. Als die samenwerking al goed is, verzilveren we die. Dit hoofdstuk helpt jou als instructeur om de goede positie te kiezen.

### 6 Instructeur worden, en zijn

Dit hoofdstuk gaat in op je reflectieve vaardigheden, je ontwikkelingsgerichtheid en doorgroeimogelijkheden. Je start met een opleiding, maar waar kom je vandaan? Welke bagage heb je en waar wil je naar toe als instructeur? We zoomen in op jouw achtergrond, ervaring, ambities en wensen. We willen zo expliciet mogelijk horen waar je tegenaan loopt in je instructeurschap. Ten slotte ga je lichtvoetig onderzoek doen.

Het boek heeft een praktisch karakter en is ondersteunend aan cursussen en opleidingen voor instructeurs in het mbo. Het doe-karakter maakt dit een leerzaam en gedragsgericht boek. Mocht je als instructeur verdieping willen aanbrengen, dan zijn de referenties en verdere bronnen achterin dit boek geschikt voor verder speurwerk.

### Vanuit de wetenschap

Waarom komen studenten niet opdagen bij een les die verplicht is? Waarom werken ze wel langer aan een project dat ze zelf bedacht hebben? Waarom is de uitval kleiner bij opleidingen die studenten kiezen vanuit de inhoud? Omdat intrinsieke motivatie een rol speelt bij studenten. Zeer gemotiveerde studenten wil iedere mbo-opleiding. We werken daar graag naar toe. Motivatie houdt ook de wetenschap al jaren bezig. In Amerika is in 1985 door twee hoogleraren, Edward L. Deci en Richard M. Ryan, een *self determination theory* (SDT, zelfbepalingstheorie) gepresenteerd. Deze theorie komt voort uit jarenlang onderzoek naar motivatieprocessen bij werknemers en studenten. De motivatietheorie SDT gaat ervan uit dat ieder mens drie basale psychologische basisbehoeften heeft (Ruijters & Simons, 2012): competentie, relatie en autonomie. Ze gelden voor iedere cultuur.

- Competentie gaat over het gevoel dat mensen een bijdrage leveren in een bepaalde omgeving. Ze kunnen hun eigen capaciteiten benutten. Het gaat hier niet om aangeleerd gedrag, maar om het vertrouwen in eigen kunde.
- Relatie gaat over het gevoel verbonden met anderen te zijn, zorgen en verzorgd

worden en ergens bij horen. Het gaat ook over het gevoel van geestelijke veiligheid en het hebben van een thuisbasis.

- Autonomie is de perceptie om het gedrag zelf te mogen bepalen, vanuit eigen interesses en waarden. Het gaat om het gevoel de handen aan het stuur te hebben, ook al oefenen anderen daar invloed op uit. Autonomie moet hier niet verward worden met onafhankelijkheid.

De motivatietheorie met haar drie kapstukken komt in dit boek op allerlei manieren terug. In de zes hoofdstukken zijn diverse opdrachten opgenomen die appelleren aan deze ideeën. We nemen de drie pijlers kort door.

### Competenties

Studenten uit laten gaan van eigen competenties, ofwel bekwaamheden leidt tot observatieopdrachten. Welke kwaliteiten kan jij als instructeur ontdekken in lessen, projecten, stages? Waarin blinken studenten uit, binnen of buiten de school? Studenten met kwaliteiten inzetten als experts, bij de begeleiding van medestudenten, komt aan de orde in hoofdstuk 3. Te bepalen is welke werkstijlen, studievaardigheden, interesses enzovoort zij hebben. In hoofdstuk 6 kijken we naar jouw competenties als instructeur. Kan jij jezelf profileren in een onderwijsteam? Wordt jouw kwaliteit gezien en benut door je collega's met wie je samenwerkt?

### Relatie

Ondanks de schaalgrootte van ROC's of mbo-opleidingen werken we als instructeur aan kleinschalige en persoonlijke relaties. Studenten leren we kennen, en daardoor begrijpen. In hoofdstuk 2 bespreken we de rol van gastheer (m/v), de sfeer in het lokaal, de thuisbasis waar studenten elkaar ontmoeten. In hoofdstuk 4 wordt de interactie benadrukt. Studenten spreken we aan, en niet toe. Ook dit is relatievormend.

### Autonomie

Als je studenten ruimte geeft om tot eigen keuzes te komen, zal je steeds moeten schakelen. Iedere student heeft zo zijn interesse en werkt op zijn manier taken uit. In hoofdstuk 3 zetten we onder andere in op 'autonoom ondersteunend begeleiden'. Maar we kijken ook naar jouw autonomie. Welke regelruimte krijg jij als instructeur op een afdeling? In hoofdstuk 5 komen we hierop terug in steeds andere woorden.

Deci en Ryan (1985) met hun zelfbepalingstheorie geven ons handvatten. Studenten hebben basisbehoeften en daar kunnen we op inspelen. Op allerlei manieren. Die basisbehoefte heb je als instructeur ook. De intentie in dit boek is om je van-

uit verschillende onderwerpen tot een bewust instructeurschap te brengen. We hopen dat je met behulp van dit boek meer bent gaan zien, dat je ‘zaken’ straks kunt benoemen, verwoorden en beschrijven. En dat dit jou tot een waardevolle onderwijskracht maakt.

#### Vanuit het ministerie OCW

Het rapport ‘Onderwijsondersteuners in het mbo’ van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) vermeldt dat er een Nationaal Onderwijsakkoord in 2016 is bereikt. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wil met allerlei partijen (scholen, bedrijven, brancheorganisaties) de kwaliteit van het onderwijsondersteunend personeel in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) op een hoger niveau brengen door het wettelijk vastleggen van bekwaamheidseisen voor deze beroepsgroep. Op naar een ‘soort bevoegdheid’. Het ecbo-rapport schrijft: ‘Instructeurs en onderwijsassistenten dienen aantoonbaar te beschikken over pedagogisch-didactische vaardigheden en deze op peil te houden. Samen met de beroepsgroep wordt er een kwalificatiedossier gemaakt. In het kwalificatiedossier zijn met name ook de pedagogisch didactische eisen benoemd. Als instructeurs aan de kwalificatie-eisen (kunnen) voldoen zullen zij ook in een aparte “kamer” in het register opgenomen worden.’ Verder is in dit akkoord afgesproken dat onderwijsgevend, waaronder onderwijsondersteuners met een taak in het primaire proces, functioneren in teams onder de verantwoordelijkheid van een bevoegde docent die deel uitmaakt van het team. Niet-leraren worden alleen ingezet in vakgebieden waartoe hun kennis en ervaring zich uitstrekt en indien zij voor de beoogde taken gekwalificeerd zijn (Brouwer, e.a. 2016).

Succes in leren en onderwijzen!

René van Kralingen

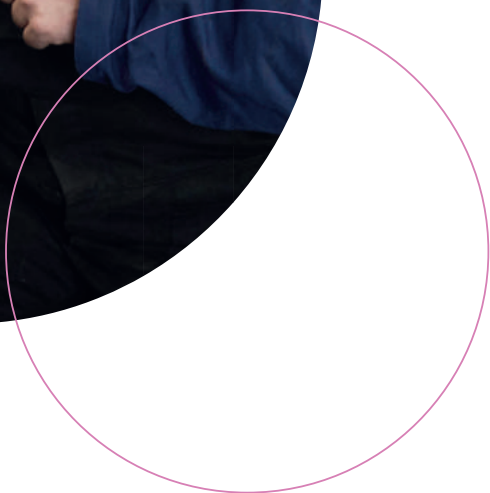






1 Zelfstandig  
opereren als  
instructeur





## 1.1 Casussen uit de praktijk

Een instructeur geeft zelfstandig les in een atelier, werkplaats, practicumlokaal, gesimuleerde bedrijfssetting en dergelijke. Hij opereert onder toezicht van de docent. Welke werkzaamheden voert een instructeur eigenlijk uit? Een paar citaten van instructeurs uit het mbo en vmbo.

*'Ik geef het vak frezen en draaien op de afdeling verspanende technieken van de opleiding werktuigbouwkunde. Studenten leren bij mij niet alleen conventioneel machines bedienen, maar ook werken met computergestuurde verspanende (CNC) machines. Ik leg studenten, overigens meestal jongens, uit hoe machines bediend moeten worden. Ik geef aanwijzingen als ze met hun werkstukken bezig zijn. Ik ben tamelijk streng als het om veiligheid gaat. Bij mij heeft iedereen, echt iedereen, een veiligheidsbril, werkschoenen en een stofjas aan. Als daaraan niet wordt voldaan, moeten studenten vertrekken. Sorry.'*

*'Ik ben instructeur in het ontwerplab, studenten leren hier tot grafische ontwerpen te komen met het softwarepakket van Adobe. Mijn taak is studenten te helpen bij programma's die zij niet beheersen. Ik doe dingen voor, volg hun verrichtingen en wijs ze op bepaalde functies in deze programma's. Mijn computerzaal is groot, maar overzichtelijk ingericht. Ik kan de verrichtingen van studenten volgen door de Remote Desktop. Als studenten op Facebook, YouTube of Instagram zitten, dan sluit ik deze sites vanachter mijn bureau.'*

*'De lessen "plannen en prioriteren" geef ik nu een studiejaar lang. Studenten leren hoe zij huiswerk moeten inplannen, hoe zij hun agenda kunnen banteren, wat hun dag-, week- en maandplanning is, en hoe zij elkaar daarin kunnen coachen. Ik leer studenten vooral hoe zij projecten uitvoerbaar kunnen maken. Als instructeur wil ik niet alleen horen hoe zij zaken aanpakken, maar ook zien wat zij afspreken via mailtjes, WhatsAppberichten en sms'jes. Ik ben directief als studenten er de brui aangeven en ongecontroleerd verder leven op school. Ik fluister hun studentcoach dan iets in het oor.'*

*'Ik geef op ons vmbo een serie hulplussen Smartrekenen aan de 1e klas. Ik doe dit met de hele klas. Een paar bereidwillige leerlingen laat ik een som stap-voor-stap uitwerken op het smartboard. De rest rekt mee, om te controleren of de voorrekenaars het goed doen. Als de sommen niet goed uitgewerkt zijn, neem ik het over. Met de klas nemen we stap-voor-stap de berekening door. Leerlingen geef ik vervolgens een vergelijkbare som. Als oefening.'*

## 1.2 Wat is leren?

Als je aan oudere mensen vraagt 'Wanneer heeft iemand iets geleerd op school?', geven zij vermoedelijk het antwoord dat je als kind dingen leerde zoals tafels, de Eilanden van Indonesië, veterstrikken, staartdelingen en breuken. Dat leerde je, al dan niet door stampen, op school. Het waren schoolse zaken die je nooit meer vergat. Forever aanwezig in je hoofd en zichtbaar via de handen. Je wist niet alleen iets, je liet het ook zien, zou deze generatie zeggen. Op papier of toegepast in het dagelijks leven. Duurzaam aangebracht. Maar is dat zo? Wat de scholier toen wist, is deze nu grotendeels vergeten. Die ooit verworven kennis en kunde is zeker niet paraat en compleet gebleven. Veel is weggezaakt. Wat relevant was is uitgebreid en verfijnd. We zijn domeinspecifieke kennis en kunde gaan ontwikkelen (Boekaerts & Simons, 2003).

Over de vraag 'wat leren is' wordt door experts verschillend gedacht. Daarover is geen eenduidige definitie te geven. Allereerst omdat er binnen de sociale wetenschappen stromingen bestaan die uitgesproken opvattingen hebben over het verschijnsel leren. Behavioristen zullen je vertellen dat het geven van beloningen leidt tot leren. Leren is bekrachtigen van gedrag. Cognitivisten leggen je uit dat we kennis moet schematiseren en geordend moeten aanbrengen. Een stroming die meent dat informatie betekenis moet krijgen om verankerd te worden. Ze bekijken hoe kennis opgeslagen wordt in het geheugen. Sociaal-constructivisten zullen je zeggen dat de groep waarin geleerd wordt van belang is. Als individu bouwen we zelf kennis op. Of die kennis juist is toetsen we door in gesprek te zijn met anderen. Neurologen zullen ons wijzen op rijping en groei. Zij schrijven over de aanleg van het brein bij adolescenten, activering van bepaalde hersengebieden en komen met tips om informatie beter op te slaan. Breinkennis moet studenten helpen tot efficiëntere leerprocessen. Zo legt elke stroming bepaalde accenten op het fenomeen leren.

Psychologen en onderwijskundigen uit de 'cognitivistische school' kijken naar wat er bij studenten gebeurt als zij studeren. Zij benoemen de processen die zich voordoen. Om leren te begrijpen kijken zij naar vier verschillende aspecten van dat leren van studenten:

- opvattingen van studenten over leren;
- ondernomen leeractiviteiten van studenten;

- sturingsactiviteiten van studenten;
- omgaan met gevoelens en emoties tijdens het leren.

### 1.2.1 Opvattingen over leren

Als je instructeurs en docenten met wie jij samenwerkt vraagt ‘Wanneer hebben jouw studenten geleerd?’, krijg je uitlopende antwoorden. Volgens de ene collega is leren iets kunnen. Het bedienen van een machine bijvoorbeeld. Voor de ander is leren onthouden en begrijpen. Een student heeft in zijn lessen Maatschappijleer geleerd ‘wat een democratie is’. Opvattingen over wanneer er sprake is van leren verschillen per instructeur, maar ook per student. Meestal hangt de opvatting over leren sterk samen met hoe iemand leert en welke resultaten die persoon nastreeft (Oosterheert, 2011).

### 1.2.2 Leeractiviteiten

Opvattingen van iemand over het fenomeen leren zie je terug in zijn denk- en doe-activiteiten. Iemand die het stampen van kennis belangrijk vindt, zal daarover vragen stellen. Tijdens het studeren zie je hem woordjes herhalen en bepaalde zinnen onderstrepen. Iemand die toepassing belangrijk vindt, zal in de les vragen naar voorbeelden. Hij waardeert verhalen uit de praktijk. Iemand die iets wil begrijpen op zijn eigen manier, zie je aspecten met elkaar vergelijken. Kritisch komt hij tot eigen aantekeningen: hij heeft niets overgeschreven maar alles zelf bedacht. Denkactiviteiten zijn af te leiden van het studiegedrag van studenten. Volg een groepje actieve studenten en je ziet van alles gebeuren: studenten beschrijven de stappen in hun projectplan, trekken conclusies uit hun handelen, kijken kritisch naar data op Google enzovoort. Het gaat hier om denkactiviteiten als relateren, structureren, analyseren en bekritisieren. De gevonden informatie of opgedane ervaringen worden persoonlijk vertaald. Iedere student gebruikt als het ware zijn eigen ‘writers block’. Opgeslagen in het geheugen noem je dat persoonlijke of intuïtieve kennis (Van Kralingen, 2005. Oosterheert, 2011).

Studenten leren ook van doen, bijvoorbeeld een kolomboormachine gebruiken. Ze ontwikkelen langzaam neurale scripts om de machine zelf in te stellen. Ze handelen niet alleen, ze gebruiken ook kennis om de juiste beslissingen te nemen. Ze leren welke volgorde aangebracht moet worden. Al doende komen zij ook tot kennis van boorsnelheden, werkstukkleppen en materiaal. Zo ontstaat er procedurele handelingskennis. Om een student bewust te laten worden van

wat hij geleerd heeft, heb je taal nodig. Als instructeur moet je studenten dus laten communiceren voor, tijdens en na het handelen bij de boormachine. Door vele oefeningen en te expliciteren wat hij doet, zal de student de handelingen op een gegeven moment verinnerlijken. Ofwel automatiseren. Het instellen van een boormachine heeft hij dan volledig in de vingers.

### **1.2.3 Sturingsactiviteiten**

Om het denken en doen in goede banen te leiden zie je studenten zichzelf of anderen bijsturen. Sommige studenten beginnen soms iets te impulsief aan hun werk. Ze lezen de opdracht niet goed en lopen vast. Ze zullen zich moeten oriënteren op de opdracht. In het leerproces moeten studenten ook leren plannen. Wat ga ik eerst doen, hoeveel tijd kost dit, met wie ga ik samenwerken. Als studenten iets willen leren zullen zij zichzelf moeten toetsen. Zijn de uitwerkingen compleet, juist en binnen de gegeven tijd afgerond? Studenten slaan misschien bepaalde taken over, vragen misschien om hulp of pakken eerder besproken leerstof nog eens terug. Ook nabesprekingen leiden hopelijk tot een kritische bril bij studenten. Als ze leren van feedback, zelf vastgestelde fouten of aanwijzingen, dan zorgt dit voor nog meer zelfstandig handelen in de praktijk. Als een student iets geleerd heeft, ga je ervan uit dat hij zichzelf op een juiste manier aan- en bijstuurt.

### **1.2.4 Omgaan met emoties**

Tijdens het leren worden gevoelens en emoties opgewekt. Die gevoelens en emoties kunnen positief en negatief van aard zijn. Positieve emoties zijn zichtbaar als een student trots op zichzelf is als hij iets bereikt heeft. Je ziet een projectgroepje elkaar een high-five geven na de behaalde 8. Negatieve emoties zijn er als bijvoorbeeld een student teleurgesteld is als hij iets niet begrijpt en een onvoldoende haalt. Hij voelt zich dom als zijn instructeur het nogmaals uitlegt. Positieve gevoelens worden als prettig ervaren. Negatieve emoties leiden tot toenadering of vermijding tijdens het leren. Er zijn studenten die hulp zoeken en jou benaderen. Er zijn studenten die van slag zijn en frustraties opbouwen. Taken die niet lukken, worden vermeden.

Studenten die zelfstandig leren zijn in staat hun emoties te managen. Om te beginnen schrijven zij hun inspanningen aan zichzelf toe. Het goede cijfer, het mooie werkstuk kwam niet toevallig tot stand. Nee, dit is wat zij kunnen. Deze kennis en kunde hebben zij ontwikkeld. Ten tweede motiveren zelfstandig studerende studenten zichzelf. Ze gaan zelf aan de slag, behouden goede moed en ronden hun

werk af. De prestatie geeft hen voldoening. Studenten die emoties onder controle hebben, kunnen zich concentreren, ook als de verleidingen op de loer liggen. Ze werken hun taken af, ondanks rumoer in het lokaal. Naast concentratie is er een vierde facet, jezelf positief beoordelen. Studenten die zichzelf positief beoordelen, ontwikkelen een positief zelfbeeld en krijgen zelfvertrouwen. Ze zien nieuwe taken als een uitdaging en beginnen daar met positieve verwachtingen aan.

### **1.2.5 Sociaal leren en nadoen**

Als instructeur doe je vaak dingen voor. Je laat zien hoe je een boormachine hanteert of een snijbranders af te stellen. Studenten kunnen leren van observeren. Psycholoog Bandura wijst ons in zijn sociale leertheorie op vier elementen van het observationeel leren:

- (1) aandacht,
- (2) retentie (vasthouden),
- (3) productie
- (4) motivatie.

Studenten besteden aandacht (1) aan iets dat voorgedaan wordt als het relevant is. Een demonstratie moet bovendien tempo hebben, voldoende complex en functioneel zijn. Bandura zag dat waarnemende studenten vooral aandacht hebben voor instructeurs met een hoge status, een hoog vaardigheidsniveau en van hetzelfde geslacht als zij.

Retentie (2) ontstaat als gedrag vaak herhaald wordt. Bandura benadrukte dat je herhalingen zowel mentaal als fysiek kunt laten uitvoeren. Beiden zorgen voor handelingsschema's in je hoofd. Handelingsschema's kan je zien als opgeslagen stappenplannen.

Studenten leren van je demonstratie als zij tot productie (3) komen. Productie ontstaat als zij handelingsschema's (ook wel cognitieve representaties van het gedrag genoemd) daadwerkelijk uitvoeren, liefst onder wisselende omstandigheden. Het kritisch vergelijken van uitgevoerde handelingen met de gedemonstreerde handelingen, leidt tot sterkere handelingsschema's.

Hoe gemotiveerd (4) studenten zijn om hun instructeur na te doen speelt tevens een rol in dit sociale leerproces. Iets voordoen werkt als je dit vaker doet, liefst tijdens of vlak voor de uitvoering en onder wisselende omstandigheden (Beek, 2012).

Voor je ligt het eerste pedagogisch en didactisch handboek voor instructeurs, onderwijsassistenten en docenten in het beroepsonderwijs. Dit complete en praktische boek leert je doordacht te handelen in de onderwijspraktijk. Het gaat over gevarieerde aspecten van het beroep, zoals: samenwerken met docenten en assistenten in een team, begeleiden van leerlingen of studenten, instructies geven, het overnemen van lessen, het vormen van studenten en het registreren van vorderingen. Het boek bevat praktische voorbeelden, casuïstiek en realistische opdrachten, uitgevoerd met tekeningen en kleurenfoto's.

*'Als docent kon ik niet zonder: een lesassistent, die ervoor zorgde dat de leerlingen zelfstandig verder werkten, terwijl ik leerlingen individueel toetste. Voor onderwijsondersteuners was er nog niet eerder zo'n compleet handboek voorhanden – van voorbereiden tot beoordelen, van communicatie met collega's tot zelfreflectie – en dat allemaal in vlot leesbare beschrijvingen. Dit boek is ook een must voor leraren die samenwerken met instructeurs, én hun opleiders!'*

**DR. MARIËLLE THEUNISSEN | LECTOR SAMEN OPLEIDEN, HOGESCHOOL ROTTERDAM.**

*'Eindelijk een opleidingsboek voor de instructeur/onderwijsondersteuner in het onderwijs! Het boek staat vol met actuele en herkenbare praktijkvoorbeelden waar de instructeur dagelijks mee te maken heeft, het is praktisch en biedt de nodige didactische en pedagogische tools en tips ondersteund met theoretische achtergronden. Een onmisbaar en inspirerend boek voor startende en ervaren instructeurs, maar ook voor de coaches en opleiders van deze instructeurs!'*

**PETRA OVERMARS MED | OPLEIDER VAN INSTRUCTEURS, HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM.**

## DIDACTIEK EN PEDAGOGIEK IN HET BEROEPSONDERWIJS



**DR. RENÉ VAN KRALINGEN**

veelzijdig onderwijskundige, was docent in het technisch beroepsonderwijs. Hij is nu trainer bij 'Onderwijsadviesbureau van Kralingen' en lerarenopleider bij de Hogeschool Rotterdam.

