

Rapportage

Adolescentiepsychologie binnen de school



praktijkgericht **onderzoek**

Kenniscentrum
Talentontwikkeling



Adolescentiepsychologie binnen de school

Rapportage van de pilot module Adolescentiepsychologie
in de context van de school.

Mariëlle Theunissen,
Lector Samen opleiden
Hogeschool Rotterdam, Oktober 2017

Inhoudsopgave

Vooraf	3
Situatieschets	3
Ontwikkeling en uitvoering	5
Evaluatie	9
Conclusies	14
Verbeteringen	15
Vervolg	16
Besluit	17
Literatuur	17
Bijlage 1 Leerwerktaak N1D voor OidS traject : Adolescentiepsychologie	18
Bijlage 2 Citaten van studenten uit hun autobiografie, reflectie.	28

Vooraf

Deze rapportage dient twee doelen: inzichtelijk maken van de opbrengst van de evaluatie van de pilot Adolescentiepsychologie in de context van de school, en aanwijzingen genereren voor de verbetering van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie.

De doelgroep van deze rapportage is het team van schoolopleiders die de leerwerktaak heeft ontwikkeld en uitgevoerd, de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam, en de stuurgroepen van de opleidingsscholen.

Situatieschets

Het Instituut voor de Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam werkt samen in zes opleidingsscholen voor voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. In deze opleidingsscholen wordt gezocht naar de invulling van de veertig procent van het curriculum dat op de opleidingscholen wordt verzorgd. Voor een belangrijk deel is deze veertig procent gevuld met stage- en schoolspecifieke opdrachten.

Er is in voorgaande schooljaren op de verschillende opleidingsscholen geëxperimenteerd met het uitvoeren van opleidingsonderdelen van de lerarenopleiding op de school. De inhoud en wijze waarop dat plaatsvindt verschilde per opleidingsschool. Dit leidde ertoe dat studenten op de ene opleidingsschool een opleidingsonderdeel konden volgen, op een andere opleidingsschool kregen ze er bovendien studiepunten voor, en op weer een andere opleidingsschool werd een onderdeel op een heel andere manier of helemaal niet aangeboden. Dat leidde tot onduidelijke situaties voor de studenten en voor de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam, die uiteindelijk verantwoordelijk is voor het afgeven van studiepunten en het diploma.

Schoolopleiders op de opleidingsscholen krijgen en nemen de ruimte om hun eigen expertise in te zetten bij het opleiden van studenten, en die expertise verschilt in omvang en inhoud. Sommige schoolopleiders hebben bijvoorbeeld een achtergrond in de onderwijskunde of psychologie, of zijn getraind om Video Interactie Begeleiding te geven. Dergelijke expertise is in sommige opleidingscholen kwetsbaar, omdat hij min of meer toevallig wel of niet aanwezig is binnen een opleidingschool: als de schoolopleider wegvalt, valt vaak ook de expertise weg. Er is om die reden zorg om de kwaliteitsborging: wat is de basis van de expertise en hoe breed is deze expertise beschikbaar in de opleidingsschool?

Deze situatie is niet transparant en werd – terecht – zorgelijk bekeken tijdens procedures van kwaliteitszorg, en bekritiseerd bij de accreditatie van de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Studenten en instituutopleiders weten niet precies waar ze aan toe zijn en wat datgene wat op de opleidingsscholen wordt aangeboden waard is ten opzichte van de eindkwalificaties voor het diploma van tweedegraads lerarenopleiding.

Harmonisatie

Als reactie op bovenstaande situatie heeft Hogeschool Rotterdam het proces van zogenaamde 'harmonisatie' ingezet, het stroomlijnen van alle ontstane varianten van opleiden in de school. Op deze manier wil de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam werken aan het verminderen van de ongewenste diversiteit tussen het aanbod op de verschillende opleidingsscholen. Het streven in dit proces van stroomlijnen is uitdrukkelijk niet gericht op het bereiken van gelijkheid, maar wel van gelijkwaardigheid tussen het aanbod op de opleidingsscholen, waarbij er voldoende ruimte is voor context-specifieke varianten van opleidingsonderdelen. Theunissen (2017) wijst op het belang van contextspecifiek opleiden, zodat scholen kunnen beschikken over leraren die in staat zijn te werken met hun leerlingen, hun ouders, in die wijk en in dat team.

Harmonisatie betekent dat studenten die stage lopen op een opleidingsschool, allemaal stage lopen in de variant 'Opleiden in de School', zodat zij kunnen profiteren van de begeleidingsinfrastructuur aldaar. Studenten worden op basis van postcodebeleid aan scholen toegewezen. Bij Opleiden in de School lopen de studenten het dubbele aantal uren stage in vergelijking met regulier en voeren ze leerwerktaken uit.

In overleg met de opleidingsscholen is in dit harmonisatieproces een aantal opleidingsonderdelen geoormerkt in het curriculum voor uitvoering in de schoolcontext als onderdeel van de 40% van het curriculum dat daar plaatsvindt. Criterium voor de keuze voor deze cursussen is dat de schoolcontext kansen biedt om de onderwijsinhouden betekenisvol en praktijkgericht aan te bieden, waardoor het voor de studenten gemakkelijker wordt om theorie en praktijk met elkaar in verbinding te brengen. Dus op het opleidingsinstituut heet een opleidingsonderdeel een 'cursus', op de opleidingsschool heet het 'leerwerktaak'.

Harmonisatie van Adolescentiepsychologie

Eén van de opleidingsonderdelen waarvoor is gekozen in dit harmonisatieproces, is Adolescentiepsychologie. Op de lerarenopleiding zijn geen leerlingen of mbo-studenten aanwezig, wat op de scholen natuurlijk wel het geval is. Dat maakt het aanbieden van de onderwijsinhouden over Adolescentiepsychologie op een betekenisvolle en praktijkgerichte manier, kansrijk. De theorie – over de ontwikkeling van 12- tot 18-jarigen – kan meteen in de praktijk bekeken worden. Bovendien is in sommige opleidingsscholen expertise opgebouwd op dit onderwerp, omdat ze al een aantal jaren een module Adolescentiepsychologie of Jeugdkunde verzorgen, wat betekent dat andere opleidingsscholen kunnen profiteren van deze ervaring.

Adolescentiepsychologie is bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam een vak voor eerstejaars studenten. Zij oriënteren zich of het beroep van docent iets is voor hen en of zij iemand zijn voor het beroep. Zich oriënteren op het fenomeen 'leerling' hoort daarbij.

De studenten die op een reguliere school stage lopen, volgen de cursus Adolescentiepsychologie op de lerarenopleiding. Deze cursus is traditioneel van opzet: hoorcolleges, literatuurstudie en een afsluitende kennistoets. De studenten die stage lopen op een opleidingsschool voeren aldaar de leerwerktaak Adolescentiepsychologie uit.

De doelen en literatuur zijn voor alle studenten gelijk. Op basis van de criteria 'leesbaarheid' en 'toegankelijkheid' voor eerstejaars studenten is gekozen voor het boek Identiteitsontwikkeling en Leerlingbegeleiding (Wal & Wilde, 2017).

Onderzoeksleerlijn

Adolescentiepsychologie is in de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam in de onderzoeksleerlijn geplaatst. Deze onderzoeksleerlijn is een doorlopende leerlijn in alle vier de leerjaren. In het tweede leerjaar, voeren studenten een kleine literatuurstudie uit tijdens de cursus Onderwijssociologie & Diversiteit. Om hen daarop voor te bereiden oefenen eerstejaars studenten met het vinden en lezen van relevante literatuur.

Dat betekent dat de studenten worden gewezen op 1 à 2 databases en hoe ze deze kunnen raadplegen vanuit de lerarenopleiding of thuis. Echt zoeken hoeven ze niet te doen, ze krijgen een bronvermelding (auteur, jaartal, tijdschrift) en moeten zelf de volledige tekst downloaden.

In concreto betekent dit het volgende. Naast de literatuur uit het handboek zoeken studenten tijdens de cursus en leerwerktaak in totaal drie artikelen. De artikelen sluiten aan bij de thema's van Adolescentiepsychologie. De artikelen zijn vooraf bekend, maar worden niet uitgereikt aan de studenten. Het is de bedoeling dat de studenten de artikelen zelf vinden door gebruik te maken van op de lerarenopleiding beschikbare databases.

De studenten lezen de artikelen vervolgens met behulp van een CAT formulier (Critical Appraisal Tool): een voorgestructureerd werkblad, waarin ze invullen: de auteur(s), tijdschrift, jaartal, titel, probleemstelling, deelvragen, onderzoeksmethoden, aantal respondenten, resultaten, conclusies, aanbevelingen voor verder onderzoek en een reflectie wat ze zelf hebben geleerd van dit artikel, en de relevantie ervan voor de eigen werkplek. Een ingevulde CAT biedt houvast om een actieve bijdrage te leveren aan de discussie tijdens de bijeenkomsten. De studenten leveren de CATs in via Natschool. Inleveren van de CATs is knock-out: niet-inleveren betekent dat de kennistoets of autobiografie niet wordt beoordeeld.

In het studiejaar 2016-2017 is in een pilot Adolescentiepsychologie herontworpen door een team van instituutsopleiders en schoolopleiders. Deze rapportage is een terugblik op de fases van ontwikkeling, uitvoering en evaluatie met als vragen:

1. In hoeverre lukt het om schoolopleiders en instituutsopleiders samen te laten werken in een ontwikkelteam?
2. In hoeverre lukt het om Adolescentiepsychologie praktijkgericht en betekenisvol in te richten, door het op de opleidingsscholen te laten verzorgen in de vorm van een leerwerktaak?
3. In hoeverre lukt het om gebruik te maken van de specifieke context van de verschillende scholen tijdens het uitvoeren van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie?
4. In hoeverre lukt het om ongewenste diversiteit in uitvoeringspraktijk van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie tussen de opleidingsscholen te voorkomen?

Ontwikkeling en uitvoering

In de periode juni 2016 – januari 2017 is door een team van 9 school- en 4 instituutsopleiders gewerkt aan het ontwerp van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie.

Het einde van alle voorbereidingen heeft zijn neerslag gevonden in de uitgewerkte leerwerktaak Adolescentiepsychologie. Deze is in december 2016 door de reviewcommissie van de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam van feedback voorzien, en is in januari 2017 verschenen.

De leerwerktaak is als bijlage 1 bij deze rapportage gevoegd.

In de maanden februari – juni 2017 is de leerwerktaak op de verschillende opleidingsscholen uitgevoerd. Op 13 juni 2017 heeft het ontwikkelteam een kalibreer- en evalueersessie gehouden.

In deze paragraaf wordt aan de hand van de vier vragen weergegeven hoe de ontwikkeling en uitvoering van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie is verlopen.

1. Teamvorming

De deelnemers aan het ontwikkelteam kenden elkaar tevoren niet of nauwelijks. Het team is in de ontwikkelperiode vijf maal bijeen gekomen. De eerste ontwerpregel voor werkplekcleren van Nieuwenhuis e.a. (2017) luidt dat werkplekcleren om co-makship vraagt tussen lerarenopleiding en school, “gericht op doelverheldering, afstemming en taakverdeling, om te zorgen voor goede inbedding in het curriculum” (p. 4). Terugblikkend op het proces in de genoemde periode, is deze ontwerpregel een rake karakterisering.

De school- en instituutsopleiders hebben elkaar leren kennen, maar ook elkaars referentiekader leren waarderen, waardoor het wederzijds vertrouwen is gegroeid. De gemeenschappelijke doelen stonden centraal, namelijk het ontwerpen van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie. Voorheen werd er meer vanuit de eigen organisatie en expertise gedacht, nu stond het gezamenlijke belang voorop. Dat is in een team van opleiders onontbeerlijk (Berding & Dekker, 2017).

In de bijeenkomsten is besproken wat in de leerwerktaak aangeboden zou kunnen worden:

- ▶ de eisen die de lerarenopleiding aan het vak stelt, afgeleid van de Generieke Kennisbasis van de Tweedegraads Lerarenopleiding (HBO-Raad, Vereniging van Hogescholen, 2011)
- ▶ beschikbare materialen van de lerarenopleiding
- ▶ beschikbare materialen van de verschillende opleidingsscholen

Een cursus als adolescentiepsychologie wordt op de lerarenopleiding door inhoudelijk experts verzorgd, dat wil zeggen: mensen met een achtergrond op het gebied van onderwijskunde of psychologie. De lerarenopleiding borgt hiermee intern de kwaliteit en het theoretische gehalte van de cursus. De schoolopleiders die deze leerwerktaak verzorgen, zijn leraar in een bepaald vak en in de enkele gevallen onderwijskundige of psycholoog, maar vaak ook niet. Dat levert een spanningsveld op, omdat er andere eisen worden gesteld aan de instituutsopleiders dan aan de schoolopleiders. Dit spanningsveld is expliciet benoemd in het ontwikkelteam, maar heeft geen invloed gehad op de vertrouwensrelatie.

Er bleek veel ervaring en expertise over adolescentiepsychologie aanwezig bij de schoolopleiders en daar waar hij minder aanwezig was (OSH, OSR) is gezocht naar mogelijkheden om met ervaren opleiders mee te lopen. Twee van de negen schoolopleiders geven aan flink te hebben geïnvesteerd in de inhoudelijke voorbereiding. Enkele schoolopleiders hadden behoefte aan een voorbeeld van de bijeenkomsten bij de leerwerktaak, waarin door middel van kennisclips is voorzien. De kennisclips maken ‘blended’ learning mogelijk. De kennisclips zijn daarom ook voor alle studenten beschikbaar gesteld, ook aan hen die de cursus op de lerarenopleiding volgen.

2. Praktijkgericht en betekenisvol

Aanvankelijk was het de bedoeling dat de toetsing voor zowel de cursus als de leerwerktaak gelijk zou zijn. De doelen van beide varianten zijn immers ook gelijk. Toch merkte het ontwikkelteam al snel dat daarmee onvoldoende recht zou worden gedaan aan het praktijkgerichte en betekenisvolle karakter van de leerwerktaak. Daarom kwam het voorstel om de studenten een autobiografie te laten schrijven over hun eigen ontwikkeling als kind en jongere. Het voorstel voor een autobiografie is mede ingegeven door het belang zoals Kelchtermans (1994) schetst aan het werken aan het 'professionele zelfverstaan', dat verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf. In bijlage 1 is de opdracht te vinden. Deze opdracht was al eerder ontworpen door de Opleidingsschool Rotterdam (OSR), en er waren goede ervaringen mee opgedaan. In die autobiografie verwerken de studenten vijf informatiebronnen expliciet: het handboek, de kennis uit de bijeenkomsten (Powerpoints en kennisclips), de kennis uit enkele artikelen, de opbrengst van enkele praktijkopdrachten en relevante elementen uit hun eigen leven. De autobiografie is beoordeeld met een rubric. De opdracht biedt ruime mogelijkheden om theorie en praktijk te koppelen. De autobiografie wordt nagekeken door de schoolopleider. Hij of zij zorgt ervoor dat het bij de lerarenopleiding bekend is of de student bijbehorende studiepunten heeft behaald, zodat dat in het cijfersysteem Osiris kan worden verwerkt. In Osiris zijn in 2016 de volgende gegevens verwerkt:

Vak	Gemiddelde	Laagste cijfer	Hoogste cijfer	Aantal deelnemers	Aantal voldoende	Gemiddeld aantal pogingen	Percentage voldoende
Adolescentie-psychologie Leerwerktaak	6,71	4,00	8,00	121	119	1,04	98%
Adolescentie-psychologie cursus	5,52	0,00	9,80	448	371	1,32	83%

In dit overzicht is te zien dat de autobiografie gemiddeld hoger is gewaardeerd qua cijfer, en dat bij het tentamen de spreiding groter is. Vrijwel alle studenten halen de leerwerktaak in één keer, bij het tentamen is er sprake van meer herkansingen.

De teamleden hebben tijdens de kalibreersessie intersubjectief geoefend met het nakijken van de autobiografieën met behulp van de rubrics. Deze oefening had twee doelen: ervoor zorgen dat het werk van de studenten ongeveer gelijkwaardig wordt beoordeeld, ook al zitten ze op verschillende opleidingsscholen, en het testen van de rubrics.

De oefening leidde tot de vaststelling dat de teamleden goed op één lijn zitten als het gaat om het beoordelen van de autobiografieën. Het leidde ook tot een lijstje met wensen voor de aanscherping van de instructie van de autobiografie en rubrics.

Een belangrijk onderwerp tijdens de kalibreersessie was het gebruik van taal. De teamleden vinden dat aanstaande leraren een voorbeeldfunctie hebben, ook op het gebied van Nederlands taalgebruik. Een aantal studenten heeft moeite met schrijven in de Nederlandse taal en soms heeft dat te maken met hun niet-Nederlandse achtergrond. Bij de leerwerktaak is taal een knock-out criterium: een autobiografie met meer dan tien taalfouten wordt afgekeurd. De student kan zijn autobiografie door iemand tevoren laten lezen en corrigeren. Sommige autobiografieën bevatten kwetsbare inhoud, en dat weerhoudt sommige studenten ervan om het aan anderen te laten lezen. Dat is een dilemma, zeker als het een slecht geschreven autobiografie is. De studieloopbaancoaches worden in elk geval ingelicht na constatering van taalzwakte bij een student.

3. Contextspecifiek opleiden

De kaders van de leerwerktaak (doelen, handboek, eindopdracht) bieden voldoende mogelijkheden voor de scholen om de leerwerktaak schoolspecifiek in te kleuren, zonder dat daarmee de diversiteit te groot zou worden. Vrijwel alle schoolspecifieke opdrachten kwamen van de schoolopleiders. In de leerwerktaak (bijlage 1) is te zien dat alleen de autobiografie en onderzoeksleerlijn centraal zijn aangestuurd. De schoolopleiders konden zelf hun keuze bepalen voor en invulling geven aan de schoolspecifieke opdrachten.

Enkele voorbeelden van schoolspecifieke opdrachten zijn dat de studenten tijdens de bijeenkomsten de school in zijn gegaan om leerlingen te interviewen over bijvoorbeeld hun identiteitsontwikkeling, om hen te observeren op genderspecifiek gedrag tijdens pauzemomenten, om docenten te interviewen over aansluiten bij leerlingen in verschillende fases van hun cognitieve ontwikkeling, of om morele dilemma's aan leerlingen van verschillende leeftijden voor te leggen om hun morele ontwikkeling te bestuderen.

4. Diversiteit in uitvoeringspraktijk

De diversiteit in uitvoeringspraktijk is voornamelijk terug te voeren op randvoorwaardelijke aspecten.

Er bleken verschillen te zijn tussen de scholen qua hoeveelheid contacttijd: van 6 uur in drie bijeenkomsten op de Opleidingsschool Haaglanden (OSH) tot 15 uur in vijf bijeenkomsten bij opleidingschool RPO Rijnmond. Ter vergelijking: voor de cursus adolescentiepsychologie op de lerarenopleiding is 11 uur en 40 minuten (7 x 100 minuten) contacttijd gereserveerd (voor de deeltijdopleiding is dat de helft daarvan). Voor de leerwerktaak waren de schoolopleiders qua hoeveelheid contacttijd gehouden aan de mogelijkheden die de opleidingsscholen boden. Omdat bij sommige scholen de contacttijd beperkt is, zijn er zes kennisclips opgenomen. Dit maakte het mogelijk dat de studenten zich de inhoudelijke uitleg via zelfstudie ('blended' learning) eigen konden maken.

Opleidingsschool	Aantal bijeenkomsten	Tijd per bijeenkomst	Totaal
RPO Rijnmond	5	3 uur	15 uur
OSR	4	3 uur	12 uur
ZAOS	3	3,5 uur	10,5 uur
OSH	3	2 uur	6 uur
Cursus op de HR	7	1 uur en 40 minuten	11 uur en 40 minuten

Het is bij sommige opleidingsscholen lastig gebleken om de bijeenkomsten van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie goed in te roosteren. Scholen hebben hun eigen jaarritme, de lerarenopleiding heeft dat ook. Dat betekent bijvoorbeeld dat wat bij een school juist heel goed uitkomt, een (her)tentamenweek op de lerarenopleiding blijkt te zijn, of een week waarin grote groepen studenten een verplichte meerdaagse excursie hebben, met als gevolg dat de schoolopleiders soms voor halve groepen stonden. Bij OSH zijn – de beschikbare contacttijd was immers uiterst beperkt – twee bijeenkomsten dubbel aangeboden om maar zoveel mogelijk studenten de gelegenheid te geven aanwezig te zijn bij de bijeenkomsten.

Verder is het bij scholen lastig om de bijeenkomsten op momenten te roosteren dat er veel leerlingen op school aanwezig zijn. Het was juist het idee om tijdens de bijeenkomsten zoveel mogelijk contact met leerlingen te creëren. Maar als alle leerlingen aanwezig zijn, geven de schoolopleiders vaak zelf les, lopen de studenten stage, en zijn er soms weinig lokalen beschikbaar. Dat leidde ertoe dat de bijeenkomsten vaak in de (late) middag zijn geroosterd, wat de beschikbaarheid van leerlingen beperkte, en invloed had op de hoeveelheid beschikbare energie bij schoolopleider en studenten, omdat ze overdag zelf al les hadden gegeven.



De problemen met inroosteren hebben vaak tot intensieve communicatie en – helaas – bijbehorende onduidelijkheden geleid tussen schoolopleider en studenten, waardoor sommige studenten verward waren over de precieze data, tijden en locaties van de bijeenkomsten en ze daardoor een bijeenkomst hebben gemist of te laat waren.

Evaluatie

Het ontwikkelteam heeft de leerwerktaak Adolescentiepsychologie geëvalueerd. In deze paragraaf worden de resultaten van de evaluatie besproken. Er zijn evaluatiegegevens over de vier vragen, maar ook over enkele andere zaken, die eerst zullen worden besproken. De leerwerktaak is niet centraal door Hogeschool Rotterdam geëvalueerd, wat meteen de eerste aanbeveling is voor het komend jaar om dat wel te doen. Alle opleidingsscholen hebben de leerwerktaak op hun eigen manier met hun studenten geëvalueerd. Er zijn zowel mondelinge als schriftelijke gegevens verzameld.

Adolescentiepsychologie voor eerstejaars studenten

De schoolopleiders (N=7) is gevraagd in hoeverre ze Adolescentiepsychologie, zoals aangeboden in de leerwerktaak, geschikt vinden voor eerstejaars studenten.

Drie schoolopleiders vinden deze leerwerktaak prima geschikt voor eerstejaars studenten, omdat het hen bewust maakt van het feit dat er afstand is tussen hen en de leerlingen, omdat het een goede basis is voor het omgaan met pubers, en omdat de manier van werken in de leerwerktaak (verbinden van theorie en praktijk, reflectie) nodig is voor de studenten om hun gehele studie succesvol te kunnen doorlopen.

Twee schoolopleiders twijfelen of de leerwerktaak geschikt is voor eerstejaars: één schoolopleider zou graag zien dat er in hogere leerjaren een vervolg wordt gegeven aan adolescentiepsychologie, een andere geeft aan dat de effectiviteit hoger zou kunnen zijn bij hogerejaars studenten, maar ziet ook dat deze eerstejaars studenten een verdiepingsslag hebben gemaakt.

Twee schoolopleiders vinden deze leerwerktaak niet zo geschikt voor eerstejaars studenten, omdat ze nog weinig afstand hebben tot hun eigen adolescentie.

Onderzoeksleerlijn

Een deel van de leerwerktaak was gereserveerd voor het vinden, lezen en analyseren van drie onderzoeksartikelen. Zes schoolopleiders melden dat dit gelukt is. Sommigen hebben de nabespreking met behulp van het antwoordmodel gedaan. Omdat de beschikbare tijd beperkt was, maar ook omdat de opdracht als gemakkelijk werd ervaren, is de nabespreking vaak beknopt gehouden. De studenten van OSR melden dit onderdeel van de leerwerktaak als weinig zinvol te hebben ervaren, en geven aan dat dit onderdeel verbeterd kan worden. Bij AOS W-Brabant heeft de schoolopleider vergeten de CAT opdracht aan de studenten te verstrekken en was het te laat om dit tijdig te herstellen. Er is besloten te studenten hierop niet af te rekenen.

Randvoorwaarden

De schoolopleiders die de leerwerktaak al in eerdere jaren hadden uitgevoerd, waren gewend aan het werken met kleine groepen (5 à 10 studenten), omdat niet alle studenten de variant Opleiden in de School kozen. Sinds studiejaar 2016-2017 is die keuze wegens de harmonisatie vervallen en volgen alle studenten op de opleidingsscholen de variant Opleiden in de School, inclusief de bijbehorende verplichte leerwerktaak, zoals Adolescentiepsychologie. De groepen op de opleidingsscholen die de leerwerktaak Adolescentiepsychologie volgen, hebben dit jaar een omvang van rond de 20 studenten. Het nakijkwerk bij deze leerwerktaak is op deze manier ongeveer verdubbeld voor de schoolopleiders.

De schoolopleiders van RPO weten niet hoeveel uren ze hebben gekregen voor de voorbereiding, uitvoering en nakijken van de leerwerktaak. Bij OSR hebben ze daar geen uren voor gekregen, bij ZAOS minder uren dan besteed. Bij OSH was er één schoolopleider die rapporteerde voldoende tijd te hebben gekregen, en de andere heeft de ontwikkeltijd zelf geïnvesteerd.

	Uren gekregen	Uren besteed
RPO	?	25-35 uur
OSH	60 16	60 324 (incl ontwerp)
OSR	0	12-160
ZAOS	10,5	20,5

Zes schoolleiders vinden de hoeveelheid studiebelasting in verhouding staan tot wat van de studenten wordt verwacht. Bij OSR rapporteert de helft van de studenten dat de hoeveelheid studiebelasting niet overeenkomt met de werkelijkheid.

In het vervolg van deze paragraaf wordt aan de hand van de vier vragen de opbrengst van de evaluatie van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie weergegeven.

1. Teamvorming

De teamvorming is goed verlopen, zoals omschreven bij de ontwikkel- en uitvoeringsfase. Het is tekenend voor de goede samenwerking dat alle school- en instituutleiders graag weer met elkaar verder willen om de leerwerktaak op basis van de evaluatie verder te ontwikkelen en verbeteren.

Over de teamvorming is nog te zeggen dat alle teamleden hun beschikbare materialen, zoals schoolspecifieke opdrachten, powerpoints en kennisclips via een gedeelde drop-box beschikbaar hebben gesteld, zodat iedereen er gebruik van kon maken.

Verder kreeg de pilot Adolescentiepsychologie ook landelijk aandacht. Het team is gevraagd een bijdrage te leveren aan het Congres Steunpunt Opleidingsscholen door het presenteren van deze 'good practice' (Theunissen & Roelevink, 2017). Er zou een derde schoolleider mee presenteren, maar hij kreeg geen toestemming van school om naar het congres af te reizen wegens lesuitval.

2. Praktijkgericht en betekenisvol

De evaluaties van de studenten van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie zijn overwegend positief. Zo wordt de leerwerktaak nuttig, leerzaam en interessant gevonden, was er een goede afwisseling tussen en koppeling van praktijk en theorie en verwachten de studenten dat ze de kennis kunnen inzetten als ze contact hebben met leerlingen. Studenten zijn overwegend positief over de inhoud van de leerwerktaak, de gebruikte werkvormen en de kwaliteit van de docent. Bij OSH is één student geweest die de evaluatie puur negatief heeft ingevuld. Ondanks dat aan het einde van elke bijeenkomst kort mondeling is geëvalueerd, heeft deze student zich niet gemeld en is niet eerder iets gedaan met deze ontevredenheid.

Wat de studenten als feedback gaven, is dat ze deze bijeenkomsten volgen in een groep, die ze nauwelijks kennen. Op de hogeschool zitten ze in hun eigen klas, en bij Adolescentiepsychologie in een groep studenten van allerlei verschillende vakken die stage lopen op dezelfde opleidings-school. Omdat de inhoud van de bijeenkomsten deels over henzelf gaat, vinden de studenten het niet veilig genoeg en daarom des te lastiger om zichzelf bloot te geven.

Vier schoolleiders vermelden dat de studenten de leerwerktaak als praktijkgericht hebben ervaren, omdat ze tijdens de praktijkopdrachten in contact kwamen met leerlingen. Studenten van de OSR rapporteerden dat ze de gebruikte werkvormen positief evalueerden, omdat ze een deel daarvan ook zelf kunnen gebruiken in hun lessen. Verder werden er bij de OSR gesprekstechnieken tijdens de bijeenkomsten getraind, waarvan de studenten aangeven er veel van geleerd te hebben. Vier schoolleiders vermelden dat de studenten de leerwerktaak als betekenisvol hebben ervaren, omdat de stof over hun eigen ontwikkeling en die van leerlingen gaat. Door middel van de autobiografie is de verbinding tussen de eigen ontwikkeling en die van leerlingen expliciet gelegd.

Bij OSR rapporteren de studenten dat ze zichzelf beter hebben leren kennen door deze leerwerktaak.

De schoolopleiders is gevraagd een inschatting te maken of de studenten de verschillende cursusdoelen hebben gehaald. Die inschatting hebben ze gemaakt op basis van hun contacten met de studenten tijdens de bijeenkomsten en op basis van de autobiografieën.

Doelen	Behaald (ja/nee)	want
De student kent de theorie van adolescentiepsychologie, zoals aangeboden in het boek van Van der Wal en De Wilde, de kennisclips en de artikelen	4x ja 2x twijfel	De theorie is gebruikt in de autobiografie De theorie is uitgelegd tijdens simultaanpresentaties.
De student (her)kent zijn eigen context en eigen ontwikkeling als adolescent.	6x ja	In de autobiografie komt dit expliciet terug Het is besproken tijdens de bijeenkomsten
De student kan opgedane inzichten in een goed leesbare autobiografie verwerken	6x ja	Veel autobiografieën zijn van goede kwaliteit
De student kan de opgedane inzichten inzetten om de interpersoonlijke relatie met de doelgroep te optimaliseren.	3x ja 2x twijfel 1x nee	Dit wordt niet getoetst in de leerwerktaak Schoolopleiders hebben hier geen zicht op
De student kan onderzoeksliteratuur vinden en lezen.	5x ja	Dat blijkt uit de CATs Sommigen vinden de CATs te gemakkelijk Sommigen vinden de CATs niet nuttig
De student kan voorbeelden aandragen uit zijn eigen leven, en gebaseerd op zijn ervaringen met leerlingen, die de theorie illustreren	5x ja 1x twijfel	Komt terug in de autobiografieën Het kwam aan de orde tijdens bijeenkomsten

De schoolopleiders zijn enthousiast over de autobiografie. Ze geven aan dat veel studenten wel moeite hadden om te starten met de opdracht, maar dat ze uiteindelijk een mooi product wisten op te leveren en het ook leuk vonden eraan te werken. Sommige studenten hebben moeite met het verbinden van hun autobiografie aan de theorie. In de kalibreersessie is een aantal suggesties gedaan hoe dat beter kan worden aangestuurd. Bij enkele opleidingsscholen hadden de studenten de gelegenheid om een concept autobiografie aan de schoolopleider voor te leggen, en met behulp van de feedback leidde dat veelal tot betere producten dan de studenten die meteen hun definitieve eindproduct inleverden. Bij de OSR geven de studenten aan dat de instructie van de autobiografie wat strakker en meer stapsgewijs kan.

De studenten is aan het einde van autobiografie gevraagd een reflectie te schrijven op het werken aan de autobiografie. In bijlage 2 zijn vijf citaten van studenten uit hun autobiografie weergegeven. De worsteling met de theorie, met hun eigen verleden, en het gevoel dat het goed is om dit eens op papier te zetten, zijn een feest om terug te lezen.

3. Schoolspecifieke opdrachten

Er is in de leerwerktaak nauwelijks gebruik gemaakt van de specifieke schoolcontext (type leerlingen, niveau, wijk). De meeste schoolspecifieke opdrachten zijn volgens de schoolopleiders te gebruiken bij alle scholen en leerlingen, waarbij de uitkomsten natuurlijk wel zullen verschillen. Eén schoolopleider meldt dat de identiteit van de school tijdens discussies naar voren kwam. Een andere schoolopleider merkt op dat de keuze voor schoolspecifieke opdrachten te maken heeft met zijn eigen affiniteit.

Drie schoolopleiders vinden dat het uitvoeren van de leerwerktaak binnen de context van de opleidingsschool een meerwaarde heeft voor de studenten, met name wegens de contacten met de leerlingen en de mogelijkheid die dat geeft om theorie en praktijk te koppelen. Opvallend is dat twee schoolopleiders (OSR en ZAOS) juist niet vinden dat er sprake is van een dergelijke

meerwaarde. Bij hen hebben de studenten de opdrachten met de leerlingen tussen de bijeenkomsten uitgevoerd. Ook ervaren deze schoolopleiders dat veel studenten het eng vinden om over aspecten van adolescentie in gesprek te gaan met leerlingen en dat de opbrengsten van die gesprekken vrij oppervlakkig zijn. Ook het reizen naar de locatie waar de cursus plaatsvond, maakte het qua logistiek voor de studenten complexer.

De schoolopleiders zijn sterk wisselend in hun mening over de meerwaarde voor de school van het uitvoeren van de leerwerktaak binnen de context van de opleidingsschool: drie schoolopleiders zien die duidelijk wel, omdat leerlingen wennen aan lerende leraren en studenten beter worden voorbereid op het werken met deze leerlingen. Drie schoolopleiders zien die meerwaarde juist helemaal niet, met name wegens logistieke problemen rondom planning en roostering. Drie schoolopleiders vinden dat het uitvoeren van de leerwerktaak binnen de context van de opleidingsschool van meerwaarde voor het vak adolescentiepsychologie, omdat het praktischer is en de studenten met en van leerlingen kunnen leren, zodat ze een basis aanleggen voor hun pedagogische rol als leraar. Twee schoolopleiders zien die meerwaarde niet, ook nu worden organisatorische problemen genoemd rondom de beperkte beschikbaarheid van leerlingen voor de praktijkopdrachten aan het einde van een schooldag.

4. Diversiteit in uitvoeringspraktijk

Ter ondersteuning aan de uitvoering van de cursus is een aantal materialen ontwikkeld die via een gedeelde dropbox voor alle schoolopleiders beschikbaar waren. Twee schoolopleiders melden dat ze gebruik hebben gemaakt van de kennisclips, en dat een aantal studenten er zelfstandig gebruik van heeft gemaakt. Twee schoolopleiders geven aan gebruik te hebben gemaakt van de ondersteunende powerpoints. Alle schoolopleiders hebben de studiehandleiding bij de leerwerktaak gebruikt, en die werd door allen als helder en bruikbaar ervaren. Er is nauwelijks gebruik gemaakt van materialen van andere opleidingsscholen, slechts één schoolopleider meldt dat te hebben gedaan. Blijkbaar moeten mensen zich echt eigenaar van een opdracht voelen, willen ze dit materiaal inzetten. Uiteindelijk melden vier schoolopleiders gebruik te hebben gemaakt van dropbox, en drie niet.

Dit geheel overziend, is er in mindere mate dan wat mogelijk was gebruik gemaakt van dropbox en de beschikbaar gestelde materialen. Het is daarom nog niet duidelijk of de dropbox heeft bijgedragen aan het terugdringen van eventuele ongewenste diversiteit in uitvoeringspraktijken. Verder zou het nog beter zijn als de schoolopleiders toegang zouden hebben tot communicatiemiddelen waarmee de lerarenopleiders van de hogeschool hun materialen onderling en met studenten delen, zoals 'Shared' en 'N@tschool'. Nu betekent het aanmaken van een aparte dropbox telkens een aantal extra handelingen, omdat de materialen niet alleen via Shared en N@tschool gedeeld moeten worden, maar ook via de gedeelde dropbox. Bovendien kunnen schoolopleiders nu hun eigen materialen niet zelf delen met de studenten, en moeten ze instituutopleiders vragen materialen voor hen op N@tschool te plaatsen.

De studenten gaven enkele aandachtspunten voor verbetering aan, zoals de hoeveelheid contacttijd bij enkele opleidingsscholen (met name OSH), de volgorde van de simultaanpresentaties (OSR) en de planning van de bijeenkomsten. De studenten van RPO en OSR zien liever wat meer bijeenkomsten en dan van wat kortere duur: liever zes bijeenkomsten van twee uur dan vier van drie uur. Wat betreft de planning hebben de studenten graag ongeveer twee weken tussen de bijeenkomsten. Op deze manier is er voldoende tijd om de huiswerkopdrachten te maken, en om de lijn tussen de bijeenkomsten vast te houden. Bij sommige opleidingsscholen was er wat dat betreft te veel tijd tussen de bijeenkomsten, zodat sommige studenten moeite hadden de rode draad vast te houden.

Hoewel de hoeveelheid contacttijd en het aantal bijeenkomsten verschilden tussen de opleidingsscholen, zijn de aangeboden inhoud en de volgorde daarvan vergelijkbaar. Scholen met meer tijd hebben ruimte gereserveerd voor simultaanpresentaties van de stof (RPO, OSR, ZAOS) en gesprekstraining (OSR). Opvallend is dat vrijwel alle schoolopleiders laten weten de contacttijd voldoende te vinden. De schoolopleiders van OSH melden de tijd te beperkt te vinden, maar dat de beschikbare tijd voldoende was om alles waarvoor is gekozen uit te voeren.

Schoolopleiders hebben de ruimte genomen om te variëren in de instructie voor de autobiografie: zo was het bij sommige opleidingsscholen mogelijk een concept in te leveren, of werd het aanleveren van verschillende hoeveelheden beeldmateriaal gehonoreerd. Ook is niet strikt vastgehouden aan de eis dat de studenten de autobiografie afronden met een reflectie over de opdracht.

Conclusies

Deze rapportage is een terugblik op de fases van ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie. Daarbij zijn vier vragen geformuleerd. In deze conclusieparagraaf, worden deze vragen bij wijze van samenvatting van de rapportage beantwoord.

1. In hoeverre lukt het om schoolopleiders en instituutopleiders samen te laten werken in een ontwikkelteam?

Deze vraag kan volmondig positief worden beantwoord. Het ontwikkelteam is tevreden over de manier waarop ze hebben gewerkt. De teamleden hebben elkaar en elkaars kwaliteiten leren kennen en vertrouwen elkaar. Dat is een belangrijke voorwaarde om het werk goed te kunnen blijven doen.

2. In hoeverre lukt het om Adolescentiepsychologie praktijkgericht en betekenisvoller in te richten, door het op de opleidingsscholen te laten verzorgen in de vorm van een leerwerktaak?

Deze vraag kan voorzichtig positief worden beantwoord. Voorzichtig, omdat de evaluatie op een systematischere wijze had kunnen plaatsvinden en nu soms gebaseerd is op uitspraken van enkele schoolopleiders en studenten. De positieve tendens is echter wel heel duidelijk: de studenten hebben aan de hand van de theorie en de praktijkopdrachten veel geleerd over zichzelf en de leerlingen. Dat is volkomen in lijn met de gedachten over de ontwikkeling van de professionele identiteit (Kelchtermans, 1994). De autobiografie is een toetsinstrument gebleken waarmee de doelen getoetst kunnen worden, dat het mogelijk maakt om theorie en praktijk met elkaar te verbinden, en dat ook nog bevalt door de meeste studenten.

3. In hoeverre lukt het om gebruik te maken van de specifieke context van de verschillende scholen tijdens het uitvoeren van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie?

Het is niet gelukt om de specifieke schoolcontext ten volle te benutten bij de schoolspecifieke opdrachten. Blijkbaar zijn de opdrachten minder contextspecifiek dan aanvankelijk gedacht. Het is de vraag of het inderdaad mogelijk is om echt contextspecifiek te werken bij adolescentiepsychologie. Dit is onderwerp voor nader gesprek bij de verbetering van de leerwerktaak.

4. In hoeverre lukt het om ongewenste diversiteit in uitvoeringspraktijk van de leerwerktaak Adolescentiepsychologie tussen de opleidingsscholen te voorkomen?

Deze vraag kan voorzichtig positief worden beantwoord. De beschikbare kaders: de leerwerktaak, het handboek, de onderzoeksleerlijn en de toetsing, bieden voldoende aanknopingspunten om hierin vertrouwen te hebben, zeker ook gezien het voorspoedige verloop van het kalibreren. Niet alle schoolopleiders maken optimaal gebruik van de beschikbare materialen en vinden vaak zelf het wiel uit of volgen eigen voorkeuren.

Qua randvoorwaarden zijn er de grootste verschillen en de meeste zorgen. De hoeveelheid contacttijd, roostering en ruimte voor contact met leerlingen behoeven nadrukkelijk meer aandacht om de leerwerktaak succesvoller te maken en ongewenste diversiteit in uitvoeringspraktijk verder terug te dringen.

Verbeteringen

Gezien het feit dat het een pilot is zijn er verschillen in de uitvoeringspraktijk geweest die een volgende keer strakker zouden kunnen. Op basis van de beschikbare evaluaties stelt het ontwikkelteam een aantal verbeteringen voor.

Ten eerste om de leerwerktaak centraal te evalueren onder de studenten. Het liefst ook zodanig dat de resultaten te vergelijken zijn met de evaluatiegegevens van de studenten die de cursus adolescentiepsychologie op de lerarenopleiding volgen.

Ten tweede beveelt het ontwikkelteam aan minimaal vier bijeenkomsten van elk twee uur te roosteren. Het ontwikkelteam beveelt aan de bijeenkomsten niet langer dan 2,5 uur te laten duren en niet meer dan twee weken tussen de bijeenkomsten te nemen. Het ontwikkelteam beveelt aan om de roostering van de bijeenkomsten bij de leerwerktaak heel zorgvuldig te doen, rekening houdend met de (on)mogelijkheden van de school én van de studenten. Het ontwikkelteam realiseert zich dat dat geen eenvoudige klus is. Verder is gebleken dat veel opleidingsscholen de bijeenkomsten met de studenten plannen op tijden dat er juist weinig leerlingen in school zijn. Dat komt het praktijkgerichte en betekenisvolle karakter van de leerwerktaak niet ten goede. Sommige schoolopleiders hebben veel energie geïnvesteerd om telkens leerlingen te charteren voor de praktijkopdrachten. Daarom beveelt het ontwikkelteam aan om de bijeenkomsten tijdens reguliere schooltijden in te roosteren. Het zijn van een opleidingsschool betekent dat het leerproces van de leerlingen net zo belangrijk is als het leerproces van aanstaande leraren. En dat betekent dat er overdag tijd, ruimte (lokaal) en een schoolopleider beschikbaar moeten zijn voor bijeenkomsten bij een leerwerktaak als deze.

Omdat het roosteren van andere leerwerktaken dan Adolescentiepsychologie met vergelijkbare uitdagingen gepaard gaat, wil het ontwikkelteam dit pragmatische aspect aan Samen opleiden scherp onder de aandacht brengen. Het inhoudelijk waardevolle idee achter Samen opleiden, namelijk het opleiden van de beste leraren voor de specifieke schoolcontext, die in staat zijn om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen, komt in het geding als er op de scholen te weinig ruimte blijkt voor het realiseren van de bijbehorende opleiding.

Hier voegt het ontwikkelteam graag aan toe dat de schoolopleiders voldoende uren tot hun beschikking krijgen om deze taken uit te voeren. Voor de meesten is het aantal toebedeelde uren schrikbarend laag of onduidelijk. Willen opleidingsscholen dit werk serieus nemen en constante kwaliteit leveren, dan hoort daar een bijpassende beloning bij. Met deze aanbeveling verwacht het ontwikkelteam dat de ervaren meerwaarde van het uitvoeren van de leerwerktaak binnen de context van de opleidingsschool voor de school en voor de leerwerktaak adolescentiepsychologie meer zichtbaar wordt dan dat nu het geval is geweest.

Ten derde ziet het ontwikkelteam graag verbetering van de CAT opdracht: de eerste keer is de opdracht uitdagend, de tweede keer wordt het gemakkelijk, en de derde keer voegt niks meer toe. Het ontwikkelteam denkt dat twee artikelen volstaan, of adviseert een oplopende moeilijkheidsgraad.

Ten vierde kan de instructie van de autobiografie verder worden verbeterd. De praktijkopdrachten moeten er meer nadrukkelijk in worden verwerkt. Er moet een aanduiding komen over de hoeveelheid en relevantie van het beeldmateriaal dat studenten mogen opnemen in de autobiografie. De eis dat studenten een reflectie schrijven aan het einde over het werken aan de autobiografie, moet knock-out worden. De verwerking van en verwijzing naar de theorie kan nog explicieter, door de studenten te vragen op welke bladzijde in het boek ze een begrip hebben gevonden en hen het begrip eerst in eigen woorden te laten uitleggen. De studenten die daaraan behoefte hebben,

zouden over een format moeten kunnen beschikken en alle studenten zouden de mogelijkheid moeten hebben tot het inleveren van een concept, waarop ze feedback krijgen. Ten behoeve van beperking van de hoeveelheid nakijkwerk moeten de verschillen bij het inleveren van de definitieve versie in kleur zichtbaar zijn.

Ten vijfde heeft de meerwaarde van het aanbieden van de leerwerktaak in de context van de school aandacht. Het vergt veel qua organisatie en voorbereiding om deze leerwerktaak op een goede manier op de opleidingsscholen te realiseren. De vermelde meerwaarde is in verhouding teleurstellend, vooral als gevolg van de gerapporteerde organisatorische problemen. Behalve organisatorische en roostertechnische verbeteringen, beveelt het ontwikkelteam aan in de leerwerktaak meer gebruik te maken van de specifieke schoolcontext (type leerlingen, niveau, wijk, team) en dat op alle opleidingsscholen de studenten tijdens de bijeenkomsten contact hebben met leerlingen.

Ten zesde beveelt het ontwikkelteam aan om alle studenten, dus zowel de studenten die de cursus op de lerarenopleiding als de studenten die de leerwerktaak op de opleidingsschool volgen, de keuze te geven tussen ofwel het tentamen, ofwel de autobiografie als afsluitende toets. Beiden toetsen dezelfde doelen, dus dat maakt niet uit. Bij sommige studenten past een tentamen beter, anderen schrijven liever een autobiografie. Op deze manier kan beter worden aangesloten bij de leervoorkeuren van de studenten.

Vervolg

Op basis van deze evaluatie en de kalibreersessie van 13 juni 2017, bespreekt het ontwikkelteam van schoolopleiders in november 2017 het voorstel van de verbeterde leerwerktaak. Kort voor de start van de volgende uitvoering van de leerwerktaak, komt het ontwikkelteam in januari 2018 indien nodig nogmaals bijeen. In juni 2018 volgt er weer een kalibreersessie.

Besluit

De opleidingsscholen ontwerpen op dit moment ook andere leerwerktaken met de lerarenop-leiding van Hogeschool Rotterdam. De wijze waarop het ontwerpen en uitvoeren van de leerwerk-taak adolescentiepsychologie is verlopen, geeft aanwijzingen in generieke zin over dergelijke ontwerpprocessen. Het proces is een krachtig voorbeeld gebleken van co-makship, zoals bedoeld door Nieuwenhuis e.a. (2017): de deelnemers vertrouwen elkaar, hebben volop gebruik gemaakt van elkaars expertise en elkaar daarin erkend en versterkt. Verder is het belangrijk dat de meerwaarde van leerwerktaken die worden ontworpen goed voor ogen wordt gehouden, met als kernwoorden 'betekenisvol' en 'praktijkgericht'. En 'praktijkgericht' kan sterker contextspecifiek worden ingevuld: zolang er aandacht is voor transfer, hoeft uitvoering in een specifieke context geen beperking te zijn.

Literatuur

- Berding, J., & Dekker, I. (2017). *Onderwijsfilosofen in actie. Zeven lessen over visies en idealen in en voor de klas Rotterdam*: Hogeschool Rotterdam.
- HBO-Raad, Vereniging van Hogescholen. (2011). *Generieke Kennisbasis Tweedegraads Lerarenopleiding*. Den Haag: HBO-Raad, Vereniging van Hogescholen.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studio Pedagogica, nr. 17)*. Universitaire Pers Leuven, Leuven.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekieren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie* (No. 405-15-710). Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Theunissen, M. (2017). *Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Theunissen, M., & Roelevink, J. (2017, mei). *Adolescentiepsychologie op school*. Gepresenteerd bij Congres Steunpunt Opleidingsscholen, Vianen.
- Wal, J. van der, & Wilde, J. de. (2017). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding: een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.

Bijlage 1 Leerwerktaak N1D voor OidS traject : Adolescentiepsychologie

Periode	Propedeuse Alle OidS studenten volgen dit vak op hun eigen opleidingsschool. Alle VT en DT studenten die op een niet-opleidingsschool stage lopen, volgen deze cursus op de Hogeschool Rotterdam.
Niveau	Hieronder staan de indicatoren niveau 1 behorende bij de competenties 1 en 2
Competentie	Competentie 1 - Interpersoonlijk competent, het vermogen een sfeer van sa-mengaan en samen werken met leerlingen te realiseren. • laat zien contact met leerlingen te kunnen maken (noemt leerlingen bij naam, maakt een praatje, heeft oogcontact, sluit aan bij interesses); • laat zien affiniteit te hebben met de doelgroep waarvoor hij wordt opgeleid (observeert, praat met, leest over, krijgt zo een beeld van belevingswereld) Competentie 2 - Pedagogisch competent, het vermogen te zorgen voor een veilige leeromgeving: • hanteert een positieve benadering naar leerlingen; • heeft respect voor de leerlingen; de leerlingen hebben respect voor de student; • oriënteert zich op verschillen tussen leerlingen (schooltype, gedrag, cultuur); • observeert klassen en herkent aspecten van een veilige leeromgeving • kan een sfeer scheppen waarin leerlingen zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen; • heeft oog voor een individuele leerling (gedrag / afkomst / pesten e.d.). Relatie met kennisbasis Voor de lerarenopleidingen is een kennisbasis opgesteld. Deze is opgedeeld in de vakspecifieke en de generieke kennisbasis. De volgende elementen uit de generieke kennisbasis staan tijdens adolescentiepsychologie centraal: 4. Ontwikkeling van de adolescent 4.1 Identiteitsontwikkeling van de adolescent 4.2 Morele ontwikkeling van de adolescent 4.3 Adolescent en seksualiteit
Context	Eerstejaars studenten oriënteren zich op het beroep van docent iets is voor hen en of zij iemand zijn voor het beroep. Zich oriënteren op het fenomeen 'leerling' hoort daarbij. De cursus Adolescentiepsychologie betreft de ontwikkelende mens tijdens de adolescentiefase, de fase waarop de meesten van hen deelnemen aan het VO en MBO. Het woord 'adolescent' komt van het Latijnse adolescere, hetgeen volwassen worden betekent. De adolescentieperiode is de periode uit het mensenleven tussen kind en volwassenheid. De meeste adolescenten hebben nog geen bron van inkomsten waarvan ze kunnen leven, leven dientengevolge meestal nog niet op zichzelf en zijn niet alleen juridisch, maar ook anderszins afhankelijk van volwassenen, meestal hun ouders. Toch zijn adolescenten geen kinderen meer. Veel beslissingen nemen ze zelf, meestal wel in overleg met hun ouders. De adolescentieperiode is dan ook echt een overgangsfase. Het is de fase tussen kindertijd en volwassenheid waarin de adolescent zich uit oude bindingen (het gezin van herkomst) losmaakt, nieuwe ontwikkelteam bindingen met leeftijdsgenoten aangaat en van daaruit een nieuwe ontwikkelteam (leeftijdsgenoten) identiteit ontwikkelt. Het is ook de periode waarin hij of zij abstract gaat denken, als-dan-redeneringen gaat opzetten en nieuwe ontwikkelteam (morele) oriëntatiepunten zoekt en - als het goed is - vindt. Een periode van heroriëntatie dus, van afstand nemen en van nieuwe ontwikkelteam bindingen aangaan, een periode ook van het verwerven van (morele) autonomie. De jongeren waaraan docenten in het voortgezet onderwijs lesgeven, bevinden zich allemaal in die overgangsfase. Het is daarom van groot belang dat een aankomende docent kennis heeft van psychologie van deze cruciale ontwikkelingsfase.
Procedure	✓ Voorbereid bijwonen van de lessen ✓ Bestudering van de genoemde literatuur ✓ Uitvoering van de opdrachten ✓ Inleveren CATs (opdracht 1D2) bij degene die de cursus verzorgt. Inleveren van de CATs is knock-out: niet-inleveren betekent dat de eindopdracht niet wordt beoordeeld. ✓ Inleveren van de eindopdracht bij degene die de cursus verzorgt. ✓ Inleveren van de eindopdracht in N@tschool.

Cursussen i.r.t. LWT 1D	LERADPO1S
------------------------------------	-----------

Literatuur

Boek

Wal, J., van der & Wilde, J. de (2011). Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Bussum: Coutinho.

1.	Introductie Beelden over jongeren	Hoofdstuk 1, p. 17 t/m p. 45 Paragraaf 1.1 t/m 1.4
2.	Identiteitsontwikkeling	Hoofdstuk 2, p. 53 t/m p. 95 Paragraaf 2.1 t/m 2.5
3.	Cognitieve ontwikkeling	Hoofdstuk 3, p. 151 t/m p. 179 Paragraaf 3.1 t/m 3.3 & Hoofdstuk 3, p. 185 t/m p. 199 Paragraaf 3.5 t/m 3.7
4.	Seksualiteit	Hoofdstuk 4, p. 217 t/m p. 258 Paragraaf 4.1 t/m 4.4 Overslaan: paragraaf 4.2.1 en 4.2.2
5.	Ouders en leeftijdsgenoten	Hoofdstuk 2, p. 122 t/m p. 136 Paragraaf 2.6.4 t/m 2.6.5
6.	Morele ontwikkeling	Hoofdstuk 3, p. 180 t/m p. 185 Paragraaf 3.4
7.	Cultuur- en maatschappijvormen	Hoofdstuk 2, p. 95 t/m p. 122 Paragraaf 2.6 t/m 2.6.3

Kennisclips

Ter ondersteuning van de literatuur en bijeenkomsten, zijn er zes kennisclips beschikbaar, waarin belangrijke theorieën en begrippen worden uitgelegd. Deze kennisclips zijn beschikbaar via de Presentations2go player van de Mediaserver: <https://mediaserver.hro.nl/P2G/cataloguepage.aspx> Als je dan als zoekterm 'adolescentiepsychologie' intypt, krijg je alle zes de clips te zien. Tip: in sommige clips zitten filmpjes verwerkt. Het werkt het beste om die af te spelen in de modus "alleen video". Dat kun je selecteren in het menu rechts onder in beeld, het vierde icoontje van links af.

Artikelen

- Keijsers, L., Branje, S., Hawk, S., Defoe, I., Frijns, T., Koot, H., Lier, P. van & Meeus, W. (2013). Verboden vrienden als verboden vruchten. *Kind en adolescent*, 34(4) (182-194). doi:10.1007/s12453-013-0023-y
- Creemers, H., Vollebergh, W., Ormel, J., Verhulst, F. & Huizink, A. (2012). Tem-perament en riskant cannabisgebruik in de adolescentie. *Kind en adolescent*, 33(1) (21-34). doi:10.1007/s12453-012-0002-8
- Novin, S. & Rieffe, C. (2009). Boosheid onder vrienden bij autochtoon-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen. *Kind en adolescent*, 30(3) (168-180). doi:10.1007/BF03087949

Studiebelasting	Boek, 200 pagina's à 10 pagina's per uur =	20 uur
	Artikelen, 40 pagina's à 10 pagina's per uur =	4 uur
	CATs invullen =	4 uur
	Autobiografie =	12 uur
	Schoolspecifieke opdrachten =	4 uur
	Bijeenkomsten =	12 uur
	Totaal =	56 uur (2 EC).

Opdrachten: LWT N1D		leerdoelen
1D1	Eindopdracht De opbrengst van de bijeenkomsten wordt door jou verwerkt door de theorie uit het boek van Van der Wal en De Wilde, de kennisclips en de gelezen artikelen toe te passen in een autobiografie. Kwantiteit en kwaliteit van verwerking van de theorie wordt beschreven in een rubric. Degene die de cursus verzorgt beoordeelt het eindproduct. De autobiografie moet qua vorm voldoen aan de volgende criteria: • Een correct gebruik van het Nederlands. • Een overzichtelijke opbouw en layout. • 12 à 13 pagina's. Indien niet voldaan is aan bovenstaande punten wordt het eindproduct niet beoordeeld. Zie rubric. De autobiografie moet qua inhoud voldoen aan de volgende criteria: • De kennis van de theorie uit het boek van Van der Wal en De Wilde, de kennisclips en de gelezen artikelen (zie het kopje 'literatuur') is herkenbaar verwerkt. Vorm en keuze voor layout zijn vrij. • Er zijn per hoofdstuk voorbeelden gebruikt uit je eigen leven en uit de informatie die je hebt opgedaan tijdens de praktische opdrachten op school, die de opgedane kennis illustreren. • De theoretische begrippen zijn vermeld en je kan deze beschouwend verbinden met voorbeelden uit je eigen leven en uit de informatie die je hebt opgedaan tijdens de praktische opdrachten op school. • Je bent in staat om een relatie te leggen tussen jouw opgroeien in een sociale context en de manier waarop je ontwikkeling heeft plaatsgevonden / plaatsvindt.	1. Je kent de theorie van adolescentiepsychologie, zoals aangeboden in het boek van Van der Wal en De Wilde, de kennisclips en de artikelen 2. Je (her)kent je eigen context en eigen ontwikkeling als adolescent. 3. Je verwerkt opgedane inzichten in een goed leesbare autobiografie. 4. Je kan deze inzetten om de interpersoonlijke relatie met de doelgroep te optimaliseren.
1D2	De cursus Adolescentiepsychologie maakt deel uit van de generieke onderzoeksleerlijn van de tweedegraads lerarenopleiding. In leerjaar 1 oefen je met het vinden en lezen van relevante literatuur. Je hebt al de cursus 'Wegwijs In De Mediatheek' en 'Slim Zoeken Op Het Internet' (SLC jaar 1) gevolgd. Opdracht 1. Naast de literatuur uit het handboek lees je tijdens de cursus driemaal één artikel. De artikelen sluiten aan bij de thema's die behandeld worden tijdens de cursus. De artikelen zijn vooraf bekend, maar worden niet uitgereikt. Het is de bedoeling dat je de artikelen zelf vindt door gebruik te maken van op de HR beschikbare databases (ERIC, WorldCAT, Google Scholar, etc.). 2. Je leest de artikelen vervolgens met behulp van een CAT formulier (Critical Appraisal Tool) ofwel een voorgestructureerde leeswijzer voor sociaal wetenschappelijke artikelen gericht op educatie. De ingevulde CAT biedt houvast om een actieve bijdrage te leveren aan de discussie tijdens de bijeenkomsten. De discussie is gericht op zowel de inhoud als de toepassing van de bevindingen in het artikel. Je levert je CATs in bij degene die de cursus verzorgt. Inleveren van de CATs is knock-out: niet-inleveren betekent dat de eindopdracht niet wordt beoordeeld. De CATs kun je vinden in de bijlage bij deze Leerwerktaak.	Leerdoelen Je kunt onderzoeksliteratuur vinden en lezen.
1D3	Praktische opdracht identiteitsontwikkeling Deze opdracht krijg je tijdens de cursus uitgereikt	Leerdoelen: Je kunt voorbeelden aandragen uit je eigen leven, en gebaseerd op je ervaringen met leerlingen, die de theorie over identiteits-ontwikkeling van Erikson illustreren
1D4	Praktische opdracht cognitieve ontwikkeling Deze opdracht krijg je tijdens de cursus uitgereikt	Leerdoelen: Je kunt voorbeelden aandragen uit je eigen leven, en gebaseerd op je ervaringen met leerlingen, die de theorie over cognitieve ontwikkeling van Piaget illustreren

1D5	Praktische opdracht seksuele ontwikkeling Deze opdracht krijg je tijdens de cursus uitgereikt	Leerdoelen: Je kunt voorbeelden aandragen uit je eigen leven, en gebaseerd op je ervaringen met leerlingen, die de theorie over seksuele ontwikkeling illustreren
1D6	Praktische opdracht ouders en leeftijdsgenoten Deze opdracht krijg je tijdens de cursus uitgereikt	Leerdoelen: Je kunt voorbeelden aandragen uit je eigen leven, en gebaseerd op je ervaringen met leerlingen, die de theorie over ouders en leeftijdsgenoten illustreren
1D7	Praktische opdracht morele ontwikkeling Deze opdracht krijg je tijdens de cursus uitgereikt	Leerdoelen: Je kunt voorbeelden aandragen uit je eigen leven, en gebaseerd op je ervaringen met leerlingen, die de theorie over morele ontwikkeling van Kohlberg illustreren

Het kan zijn dat jouw opleidingsschool een keuze maakt uit de opdrachten 1D3 t/m 1D7, of opdrachten deels samenvoegt.

Beoordeling LWT N1D De beoordeling van deze LWT wordt gedaan door degene die de cursus verzorgt.				
criteria	Niet voldaan	voldaan	Waard. zelf	Waard. Cursus-leider
Gebruik van het Nederlands	Ik heb meer dan 10 spel- en/of stijlfouten	Ik heb minder dan 10 spel- en/of stijlfouten		
Opbouw en layout	Ik heb geen overzichtelijke indeling in hoofdstukken en het document bevat minder dan 12 pagina's (lettergrootte 11) of meer dan 14 pagina's	Ik heb een overzichtelijke indeling en het document bevat 12 of 13 pagina's (lettergrootte 11)		
CATs formulier m.b.t. artikelen	De CATs zijn niet ingeleverd	De CATs zijn ingeleverd		

Indien niet voldaan is aan bovenstaande punten wordt de eindopdracht niet beoordeeld.

Rubric Autobiografie

criteria	Niet voldaan	voldaan	Goed	Waard. zelf	Waard. Cursusleider
De mate waarin de kennis over identiteitsontwikkeling is verwerkt	Ik heb nauwelijks gebruik gemaakt van de kennis over identiteitsontwikkeling. Dit betekent dat ik 0 of 1 theoretisch begrip noem en toepas	Ik heb gebruik gemaakt van de kennis over identiteitsontwikkeling. Dit betekent dat ik 2 of 3 relevante theoretische begrippen noem en toepas	Ik heb diepgaand gebruik gemaakt van de kennis over identiteitsontwikkeling. Dit betekent dat ik 4 of meer relevante theoretische begrippen noem en toepas		
De mate waarin de kennis over cognitieve ontwikkeling is verwerkt	Ik heb nauwelijks gebruik gemaakt van de kennis over cognitieve ontwikkeling. Dit betekent dat ik 0 of 1 theoretisch begrip noem en toepas	Ik heb gebruik gemaakt van de kennis over cognitieve ontwikkeling. Dit betekent dat ik 2 of 3 relevante theoretische begrippen noem en toepas	Ik heb diep-gaand gebruik gemaakt van de kennis over cognitieve ontwikkeling. Dit betekent dat ik 4 of meer relevante theoretische begrippen noem en toepas		

criteria	Niet voldaan	voldaan	Goed	Waard. zelf	Waard. Cursusleider
De mate waarin de kennis over seksuele ontwikkeling is verwerkt	Ik heb nauwelijks gebruik gemaakt van de kennis over seksuele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 0 of 1 theoretisch begrip noem en toepas	Ik heb gebruik gemaakt van de kennis over seksuele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 2 of 3 relevante theoretische begrippen noem en toepas	Ik heb diepgaand gebruik gemaakt van de kennis over seksuele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 4 of meer relevante theoretische begrippen noem en toepas		
De mate waarin de kennis over ouders en leeftijdgenoten is verwerkt	Ik heb nauwelijks gebruik gemaakt van de kennis over ouders en leeftijdgenoten. Dit betekent dat ik 0 of 1 theoretisch begrip noem en toepas	Ik heb gebruik gemaakt van de kennis over ouders en leeftijdgenoten. Dit betekent dat ik 2 of 3 relevante theoretische begrippen noem en toepas	Ik heb diepgaand gebruik gemaakt van de kennis over ouders en leeftijdgenoten. Dit betekent dat ik 4 of meer relevante theoretische begrippen noem en toepas		
De mate waarin de kennis over morele ontwikkeling is verwerkt	Ik heb nauwelijks gebruik gemaakt van de kennis over morele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 0 of 1 theoretisch begrip noem en toepas	Ik heb gebruik gemaakt van de kennis over morele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 2 of 3 relevante theoretische begrippen noem en toepas	Ik heb diepgaand gebruik gemaakt van de kennis over morele ontwikkeling. Dit betekent dat ik 4 of meer relevante theoretische begrippen noem en toepas		
Illustratie van de kennis d.m.v. voorbeelden uit eigen leven en uit de schoolspecifieke opdrachten	Ik heb per onderwerp één relevant voorbeeld uit mijn eigen leven of uit een schoolspecifieke opdracht beschreven.	Ik heb per onderwerp, twee tot drie relevante voorbeelden uit mijn eigen leven of uit een schoolspecifieke opdracht beschreven.	Ik heb per onderwerp, vier of meer relevante voorbeelden uit mijn eigen leven of uit een schoolspecifieke opdracht beschreven.		
Relatie context en ontwikkeling	Ik beschrijf de relatie tussen mijn omgeving en mijn ontwikkeling in de adolescentie niet	Ik beschrijf de relatie tussen mijn omgeving en mijn ontwikkeling in de adolescentie	Ik beschrijf de relatie tussen mijn omgeving en mijn ontwikkeling in de adolescentie en onderbouw dit met theorie		
Totaal waardering O = meer dan 1 x 0 V = alle andere gevallen dan O en G G = minimaal 4 X G					

Bijlage 2 Citaten van studenten uit hun autobiografie, reflectie

“Over mezelf praten vond ik altijd al moeilijk, maar om dan in zo’n opdracht bestaand uit 13 pagina’s en met het terug graven in mijn verleden, was het naar mijn idee bijna niet te doen. Heel veel dingen was ik al vergeten en het kostte mij af en toe veel tijd om alles naar boven te kunnen halen. Ik vond de theorie uit het boek best pittig, omdat het voor mij nogal een best ingewikkeld vak was waar ik nooit eerder wat mee te maken heb gehad. Ik had zelf nooit eerder nagedacht mijn gedrag of van die van andere adolescenten en waar dat gedrag dan vandaan kwam. Het enige wat ik wel wist is dat ik tijdens het schrijven besepte wanneer ik nou echt de puberteit in ging. Aan de andere hand vond ik het erg interessant om aan de hand van de theorie te weten hoe en waarom ik me op een bepaalde manier heb gedragen in de verschillende fases van de adolescentie. Doordat ik mijzelf op zo’n gedetailleerde manier heb kunnen onderzoeken, hoop ik dat ik leerlingen meer zal begrijpen in de toekomst.”

“Ik vond de bijeenkomsten zeer nuttig. De praktische opdrachten waren ontzettend leuk en leerzaam. Wanneer het ontwikkelteam iets leerden over het Heinz dilemma leerden het ontwikkelteam dit niet alleen in de theorie, maar het ontwikkelteam konden ook echt leerlingen op een middelbare school erbij betrekken. Ik merk dat ik ontzettend veel van deze praktische opdrachten onthoud. Als ik de bijeenkomsten in twee woorden moet beschrijven dan zijn dat de woorden: Leuk en leerzaam. Toen ik aan het begin van de cursus hoorde dat ik 12-13 pagina’s moet gaan schrijven over mijzelf dacht ik: “ojee, hoe moet ik dat ooit voor elkaar krijgen?”. Maar nadat ik de eerste bijeenkomst mee had gemaakt had ik al wat inspiratie om te beginnen. Aan het eind van de derde bijeenkomst had ik zelfs zo veel inspiratie dat ik moest gaan kijken naar wat er allemaal nog in mijn autobiografie gaat passen. Wat ik geleerd heb is, om door middel van naar mijn eigen ontwikkeling te kijken het gemakkelijker wordt om de ontwikkeling van andere adolescenten te zien.”

“Wauw! Wat was dit een leuke opdracht. Ik ben dingen over mijzelf te komen weten die ik anders nooit zou weten. Als ik dan iets wilde vragen aan mijn ouders over hoe ik bijvoorbeeld was als peuter, kwamen de verhalen van mijn ouders naar boven. Dit is een opdracht die ook erg nuttig kan zijn voor in de toekomst. Wie weet kunnen mijn kinderen dit later lezen en/of misschien heb ik deze autobiografie nog nodig voor eventuele latere studies.”

“Aan het begin van deze cursus was ik het er niet mee eens om een autobiografie te schrijven voor iemand die ik niet ken. Een autobiografie onthult vaak de diepste geheimen en soms de meest trieste momenten in iemands leven. Er zijn mensen die vrolijke, interessante biografieën over hun leven kunnen schrijven. Maar dat was helemaal niet zo in mijn geval. Alles wat ik meemaakte wilde ik in het verleden laten. Het schrijven van deze autobiografie zou alle negatieve herinneringen naar boven brengen en dat wilde ik helemaal niet. Het is niet zo dat ik er niet over wilde praten. Alleen was ik bang oude wonden tegen te komen die nog niet geheeld zijn. Om eerlijk te zijn was dat ook zo, af en toe tijdens het schrijven liepen er tranen over mijn wangen. Niet omdat ik verdrietig was, het waren juist tranen van vreugde. Ondanks dat ik zoveel dingen heb meegemaakt, ben ik echt trots op mezelf en op waar ik nu ben in mijn leven. Ik had een ander pad kunnen kiezen, maar ik had besloten om dit pad te volgen en ik ben bezig aan mijn dromen te werken. Dromen die ik vanaf een relatief jonge leeftijd had voor mezelf. Niet alles ging van een leien dakje en nog steeds gaat niet alles zoals ik het zou willen, maar ik heb genoeg motivatie om te blijven proberen totdat ik niet meer kan. Er zijn ook mensen in mijn leven die mij helpen om nooit op te geven. Het kan moeilijk worden, soms moet je een andere weg inslaan, maar ik zal nooit opgeven. Ik heb juist voor deze opleiding gekozen om deze reden. Ik wil alles wat ik ooit heb gekregen van mensen die liefde

voor mij hadden teruggeven. Dit is voor de mensen die in mij hebben geloofd en mij op de een of andere manier hebben geholpen om op te staan en te blijven lopen. Het docentschap is een van de mooiste banen ter wereld en ik wil een onvergetelijke docent worden.”

“Wat ik wel ontzettend leuk vond aan de opdracht, was dat ik op een aantal dingen echt een soort “eye-opener” moment heb gehad. Dingen uit mijn ontwikkeling en opgroeien waren opeens duidelijk en hadden een reden waarom ik ze deed of dat het gebeurde. Dit maakte het maken van het theorie gedeelte dan ook wel leuk. Ik denk dat het mij ook wel goed heeft gedaan dit eens op papier te zetten. Dit had ik nog nooit gedaan omdat ik dit altijd af deed als een soort “alfaonzin” in de tijd dat ik bij een psycholoog was. Het was niet “stoer” om te doen en zette mijzelf er dan ook aardig hard tegen af. Om het dan nu toch te doen heeft me dan ook aardig moeite gekost.”

Colofon

Dit is een uitgave van
Kenniscentrum Talentontwikkeling,
Hogeschool Rotterdam
Oktober 2017

Beeld: Shutterstock
Ontwerp: JARGO Design BV

overtref jezelf

