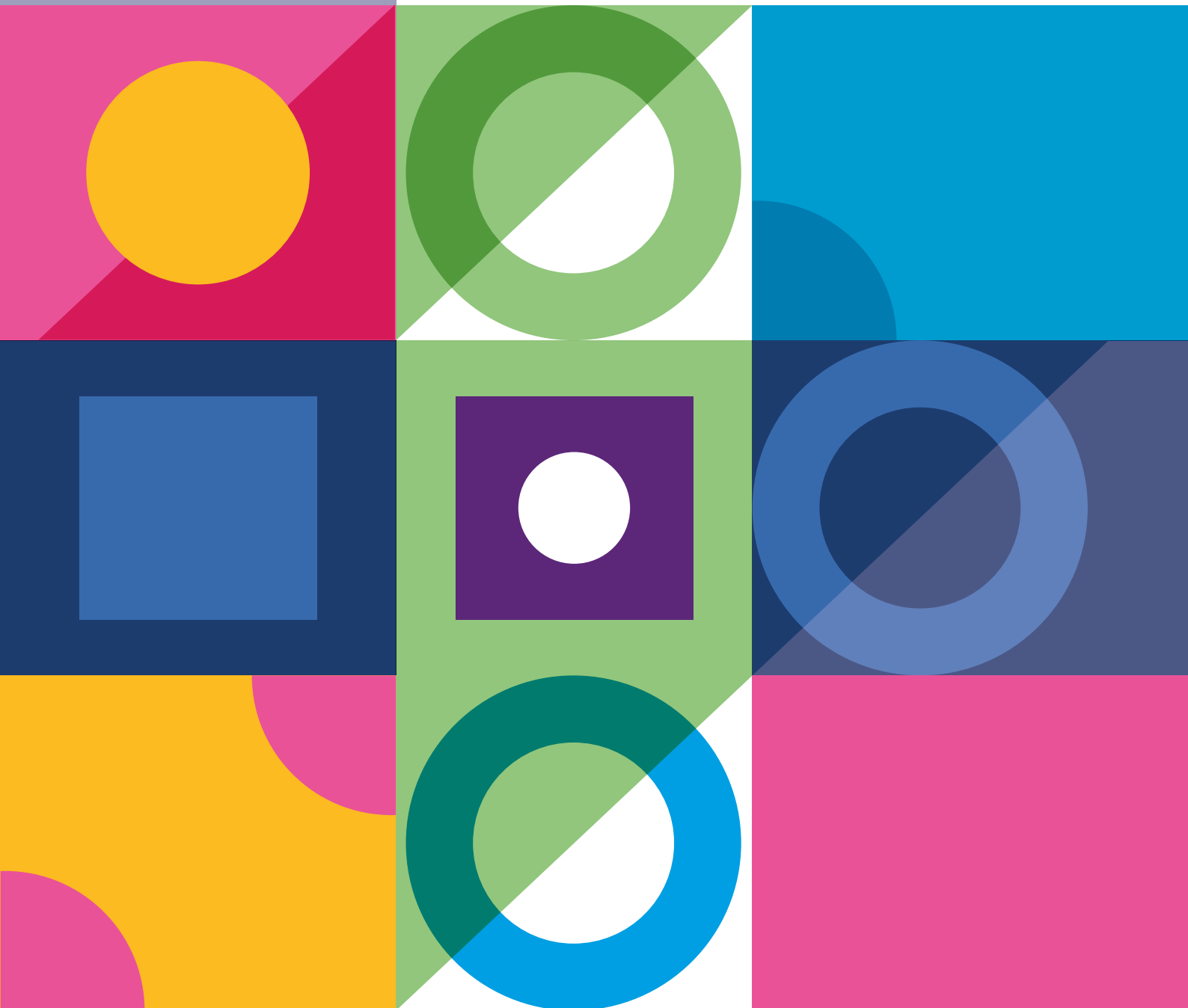


Nr. 2
Jaargang 41
2020

Tijdschrift voor **Lerarenopleiders**





Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?

Ga naar <https://velon.nl/professionalisering/tijdschrift-voor-lerarenopleiders/>

Inhoud

Bijdragen

Nieuwe aanpak/methodiek	Marina Bouckaert Self study als professionaliseringstool voor en door lerarenopleiders.	66
Praktijkvoorbeeld	Arnoud Aardema & Quincy Elvira Opvattingen van beginnende lerarenopleiders over het opleiden van toekomstige leraren: De diamant als werkvorm.	78
Nieuwe aanpak/methodiek	Jannet van Drie en Gerhard Stoel ‘Maar wat vind je hier nu goed aan?’ Samen redeneringen van leerlingen analyseren als vorm van professionalisering.	87
Beschouwend artikel	Ans Boosten Principes voor voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen: Op zoek naar de X-factor.	101
Nieuwe methodiek	Janneke van der Steen Onderzoekskring ‘De gelukkige lio’.	112
Onderzoek	Peter Elshout & Mascha Enthoven Vorming volgens de leerkracht. Brede vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisschoolleerkrachten.	122

Colofon

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders is een gezamenlijke uitgave van Velon en VELOV. Het verschijnt vier keer per jaar, waarbij de vierde editie steeds een themanummer is. In het tijdschrift delen lerarenopleiders onderzoeksresultaten, praktijkervaringen, ideeën en opinies. Alle artikelen zijn gereviewd door twee personen, één uit de redactie van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

Hoofdredacteur:

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
E-mail: tijdschrift@velon.nl

Redactie:

Larike Bronkhorst (Universiteit Utrecht)
Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)
Frederik Maes (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)
Emmy Vrieling (Open Universiteit, Welten Instituut, Heerlen)
Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)
Mascha Enthoven (Hogeschool InHolland)
Hanne Tack (Universiteit Gent)
Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Vormgeving en eindredactie:

SAUS! Digitale Producties en Velon
ISSN: 1876-4622

www.velon.nl
www.velov.be

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders¹ is sinds 2007 een gezamenlijke uitgave van Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) en VELOV (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen). Vanaf 2007 zijn beide verenigingen vertegenwoordigd in de redactie. Voor nadere informatie zie: www.velon.nl en www.velov.be

¹ Voor 2007: VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders

Self study als professionaliseringstool voor en door lerarenopleiders

Marina Bouckaert, Joost van Damme, Gerard Drosterij, Karen García Garzón, Lilian van Oostende-Beijnsberger, Hans Palings en Erika Poettgens, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

In dit artikel delen we de methodiek en opbrengsten van een professionaliseringstraject voor lerarenopleiders van Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). In dit traject, dat door de eerste auteur werd georganiseerd in het academisch jaar 2018-2019, stond self study centraal. Self study omschrijven wij als het onderzoeken van een aspect van de eigen opleiderspraktijk. Self study is gericht op de ontwikkeling en verbetering van die praktijk; de onderzoeksaanpak wordt dan ook vaak gekarakteriseerd als innovatief, kwalitatief en interactief – in de zin dat collega's, studenten, relevante literatuur en eigen ervaringen worden meegenomen (Loughran, 2005). In de afgelopen jaren werd al vaker door opleiders van FLOT aan self study gedaan, onder andere binnen verschillende lectoraten. Steeds opnieuw werd deze aanpak ervaren als een waardevolle strategie om de eigen professionele ontwikkeling vorm te geven en te ondersteunen (Kools, Fouargé, Melenhorst, Van Asten, & Veraa, 2017). Dit artikel heeft als doel de unieke ervaringen van de huidige deelnemers in zes casussen te delen met een breder publiek en daarmee bij te dragen aan de empirische kennisbasis rondom self study. Het theoretisch kader biedt inzicht in wat al bekend is over de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders door middel van self study. Daarna lichten we de opzet van het huidige professionaliseringstraject van FLOT toe. Vervolgens presenteren de deelnemers zowel inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van dit traject. Op basis van de discussie en conclusies die volgen uit de opgedane inzichten, zullen aanbevelingen worden gedaan voor het inzetten van self study als professionaliseringstool voor en door lerarenopleiders.

Inleiding en theoretisch kader

Self study als professionaliseringsstrategie voor opleiders is niet nieuw. Binnen de ruimere onderzoeksdomeinen rond de voortgezette professionalisering van lerarenopleiders (Murray & Male, 2005), werkplekleren (Bolhuis, 2006), en het idee van de opleider als kennisontwikkelaar (Kallenberg & Koster, 2004; zie ook Bouckaert & Kools, 2018), wordt self study al jaren gezien als een waardevolle onderzoeksaanpak. Zo'n vijftien jaar geleden werd het al beschreven als *“an important vehicle ... to better understanding the complex nature of teaching and learning about teaching”* (Loughran, 2005, p. 5). Volgens Loughran, bedenker van de term S-STEP – *Self-study of Teacher Education Practices* –, is het sinds het midden van de jaren negentig een manier voor opleiders om hun eigen praktijk onder de loep te nemen. Vandaar wellicht, én om de nadruk te leggen op de opleiderspraktijk in plaats van op het 'zelf', dat in het Nederlandstalige gebied ook wel gesproken wordt van LOEP: Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk (Kelchtermans, Vanassche, & Deketelaere, 2014).

Self study wordt gedaan binnen en naar de eigen praktijk met als doel deze te verbeteren; het is hiermee een specifieke vorm van praktijkonderzoek. Aanvullende kenmerken, zoals recent toegelicht door Lunenberg (2018), zijn de focus op 'ik', op de lerarenopleider zelf in relatie tot zijn praktijk; de expliciete nadruk op *going public*; en de noodzaak om *critical friends* bij het onderzoek te betrekken. Dit laatste is volgens Lunenberg van belang om de risico's van researcher bias te voorkomen – of op zijn minst te minimaliseren. In self study vallen de onderzoeker en wat hij of zij onderzoekt namelijk samen. Deelnemers aan Vanassche en Kelchtermans' (2016) self-study-traject waren door de uitwisseling met collega's niet alleen in staat om beter te benoemen

en te begrijpen wat er in hun opleiderspraktijk gebeurde. Zij slaagden er ook in die praktijk meer te laten samenvallen met hun opvattingen over goed opleiderschap – “*to align their teacher educator behaviour more fully with their educational beliefs*” (ibid., p. 108). De deelnemers verfijnden hun opleidingsprincipes zó dat deze meer recht deden aan hun complexe realiteit.

Hoewel self study op individuele basis gedaan kan worden, zien we dat de methode vaak in leergemeenschappen georganiseerd wordt, waarbij deelnemers gebruikmaken van elkaars expertise om tot nieuwe inzichten te komen. Uit eerder onderzoek blijkt dat het doen van self study daarmee kan bijdragen aan:

- het professionele leren van lerarenopleiders in het algemeen;
- het verder ontwikkelen van de professionele identiteit van opleiders;
- verbetering van de eigen opleidingspraktijk;
- het bieden van nieuwe perspectieven op onderzoek en onderzoeken;
- beter begrip van de uitdagingen en valkuilen die studenten tegenkomen bij het doen van onderzoek;
- doen waar je voor opleidt (*‘teach as you preach’*);
- kennisontwikkeling over het opleiden van leraren.

De nieuwe kennis en inzichten die opgedaan worden, mits publiekelijk gedeeld, voeden daarmee de kennisbasis rondom opleiderschap¹. Recente voorbeelden hiervan zijn onder meer publicaties door Yuan (2017), Berry, Van den Bos, Geursen, & Lunenberg (2018) en Vanerum (2019). De uitkomsten van self studies, zowel de inhoudelijke als de procesmatige opbrengsten, zijn volgens Loughran (2005) daarom vanwege de diverse vormen van kennisdeling niet alleen van persoonlijke waarde voor de opleider-als-onderzoeker, maar ook voor zijn of haar instituut en voor het gehele opleidersdomein.

In het volgende deel wordt verduidelijkt hoe een professionaliseringstraject gebaseerd op de principes van self study er concreet uit kan zien.

Opzet van het traject

De zes lerarenopleiders die deelnamen aan het professionaliseringstraject en hier verslag leggen van hun bevindingen, vertegenwoordigen verschillende opleidingen, te weten aardrijkskunde, Duits, Engels, levensbeschouwing en Spaans. Hun jaren ervaring als opleider varieerden van 1 tot 25 jaar. De drie doelstellingen van het self-study-traject, gebaseerd op de drie kenmerken ervan zoals beschreven door Lunenberg (2018), waren:

1. De opleider voert een kleinschalig onderzoek uit naar een zelfgekozen aspect van zijn/haar eigen opleiderspraktijk.
2. De opleider verdiept zich door het doen van self study in zijn/haar rol als lerarenopleider(-onderzoeker).
3. De deelnemers vormen een leergemeenschap van critical friends waarin professionalisering in de opleidersrol centraal staat.

¹ Met ‘kennisbasis’ wordt hier niet alleen bedoeld de kennisbasis van de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (Velon, 2019), maar ook het geheel aan gedeelde publicaties over opleiderspraktijken wereldwijd.

Gedurende het academisch jaar 2018-2019 vonden, met tussenpozen van ongeveer een maand, vijf themabijeenkomsten plaats om deze doelstellingen te realiseren². Figuur 1 geeft de opzet weer.

BIJEENKOMST ONDERWERPEN

1	Doel en werkwijze van deze leergemeenschap; introductie op het thema 'opleidingsdidactiek'
2	Onderzoek doen; verschillende typen onderzoek; brainstormen over eigen onderzoeksvraag of -kwestie; validiteit, betrouwbaarheid, navolgbaarheid
3	<i>Peer feedback</i> op onderzoeksplannen; verzamelen van gegevens; grenzen bewaken en bescheidenheid tonen
4	Analyseren en interpreteren van gegevens; patronen herkennen; consequenties verbinden aan uitkomsten
5	Rapporteren van uitkomsten; kennisdeling; evalueren van leeropbrengsten; de waarde van self study; transparantie

Figuur 1. Opzet van het self-study-traject.

De eerste bijeenkomst – deels verzorgd door lector Bob Koster – zorgde ervoor dat we als leergemeenschap met een gezamenlijke focus en gemeenschappelijke taal met betrekking tot opleiderschap startten. Iedere bijeenkomst vonden discussies plaats over de genoemde onderwerpen, stelden we elkaar in onze rol van critical friends vragen en boden we elkaar feedback³. Tussen de bijeenkomsten door lazen we artikelen met gefocuste leesopdrachten en voerden de deelnemers hun onderzoeken uit⁴. Ook bereidden zij pitches voor, formuleerden zij leervragen en dachten zij vanaf het begin na over hoe zij hun bevindingen wilden delen. Doel van dit alles was om ons gezamenlijke begrip van onze opleiderspraktijk te vergroten.

Ter aanvulling op de artikelen werkten we met diverse materialen, zoals het 'Werkblad Onderzoeksplan' (geïntroduceerd door Koster, Kools, & Lunenberg, 2016) en oefeningen ter bevordering van kritische reflectie (gebaseerd op Thorsen & DeVore, 2013) en het zichtbaar maken van denkprocessen (gebaseerd op Ritchhart, Church, & Morrison, 2011). De deelnemers werden gestimuleerd om – naast de aangeboden artikelen – in de Velon Kennisbasis te kijken ter inspiratie, om minimaal één wetenschappelijke bron te gebruiken als theoretische onderbouwing van hun onderzoek, en om een logboek bij te houden waarin zij hun methodologische keuzes verantwoordden. Besloten werd tot slot de opbrengsten van de self studies te presenteren aan alle belangstellenden van FLOT. We organiseerden hiervoor een zesde bijeenkomst, waarin we met toehoorders in gesprek gingen over het doen van self study en over onze werkwijze, en waarin deelnemers die hun onderzoek hadden afgerond een interactieve presentatie hielden.

² We bedanken de reviewer die wees op de sterke overeenkomsten met andere self-study- en professionaliseringstrajecten die de afgelopen jaren in diverse instituten zijn georganiseerd; ons inziens bevestigen deze overeenkomsten de logische keuze voor en volgorde van deze thema's.

³ We gingen uit van Costa en Kallick's (1993) definitie van een critical friend: "A trusted person who asks provocative questions, ... offers critique of a person's work as a friend, [and] takes the time to fully understand the context of the work presented ... The friend is an advocate for the success of that work" (p. 50).

⁴ De artikelen die we lazen, zijn die van Vrieling, Stijnen, Knaapen, & Van Maanen (2014), Lunenberg (2018), Peercy en Sharkey (2018), en Kools en Koster (2016).

Opbrengsten van het traject

Wat volgt zijn de reflecties van iedere deelnemer op zowel inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van hun self studies bij wijze van samenvatting van de eerdergenoemde presentatie op ons instituut.

Joost van Damme

We beloven als lerarenopleiding de maatschappij te voorzien van kritisch-onderzoekende docenten. Onze studenten dienen daarom tijdens hun studie onderzoek te doen naar hun onderwijspraktijk. Als begeleider zie ik de meeste van hen worstelen met deze taak. Zij hebben moeite om onderzoek te combineren met andere onderdelen van de studie, hun werk- of stagepraktijk, en hun privéleven.

Door mijn eigen praktijk te onderzoeken hoopte ik deze studenten een goed voorbeeld te geven. Ikzelf zou toch in staat moeten zijn onderzoek, werk en privé succesvol te combineren, én mijn onderzoek binnen de gestelde termijn af te ronden, ook al was ik maar een groentje in lerarenopleidersland? En welk thema zou zich beter lenen voor een self study dan *modelling*: onderwijsgedrag vertonen met als doel om leraren in opleiding op te leiden? Precies.

Ik wilde weten of en, zo ja, hoe ik *modelling* in colleges toepaste. De opzet was om videobeelden van drie colleges te analyseren met behulp van een observatieschema, waarmee ik moments of *modelling* probeerde aan te wijzen. Daarnaast wilde ik beschrijven hoe ik op die momenten *modelling* vormgaf (impliciet of expliciet). Ook zou een collega een aantal van deze critical incidents samen met een aantal willekeurige scènes observeren om te zien hoe betrouwbaar mijn eigen observaties waren.

Inhoudelijk heeft dit onderzoek nog geen resultaten. Een onderzoek opzetten, uitvoeren en presenteren is immers niet eenvoudig, al was het maar omdat andere zaken aandacht vragen. Procesmatig heeft deze self study me ontzettend veel gebracht:

- Mijn blik op de praktijk is veranderd. Door de theorie van *modelling* aan mijn eigen handelen te verbinden kan ik mijn gedrag als lerarenopleider beter duiden en sturen.
- Nadenken in termen van *going public* leidt ertoe dat je zo gericht mogelijk werkt. Zou meer aandacht hiervoor bij onze studenten leiden tot meer studiesucces?
- Critical friends zijn niet alleen critical, maar worden ook je professionele friends. De gesprekken gingen daardoor ook over onze rol als lerarenopleider en de maatschappelijke rol van de opleiding zelf. De meerwaarde van zo'n opleidingsoverstijgende gemeenschap is niet te onderschatten.
- En vooral: mijn houding ten aanzien van onze onderzoekende studenten is gewijzigd. Ik heb aan den lijve ondervonden dat de ontwikkeling en uitvoering van onderzoek steeds opnieuw een uitdaging is. Het helpt mij nu om studenten doelgerichter te begeleiden – dat is mijn aanname, althans.

En zo leidt een focus op mezelf tot meer oog voor mijn omgeving.

Gerard Drosterij

In mijn werk als lerarenopleider Levensbeschouwing, filosofie en ethiek zijn onderwijs en onderzoek communicerende vaten. De magische verbindingsfactor is hierin didactiek, het tweesnijdende zwaard van leren en doceren. Op de universiteit kon dit bij mij nog wel eens tot uitstelgedrag leiden: dat ik pas iets wilde doceren als ik vond dat ik het mocht doceren, omdat ik het 'echt' begreep. Maar als lerarenopleider kan je daar niet op wachten, omdat je doceert aan docenten-in-opleiding. Onderwijs en onderzoek lopen voortdurend door elkaar heen. Tevredenheid over een nieuwverworven inzicht wordt direct gevolgd door de vraag naar de didactiek ervan. Deze verstrengeling van vorm en inhoud op een lerarenopleiding leidt tot échte educatieve uitdagingen.

Het self-study-traject heb ik dan ook als een zeer welkome onderzoeksmatige verdieping van mijn docentschap ervaren. De bijeenkomsten hebben mij bewuster gemaakt van mijn dubbele focus als onderzoekende docent, met name van wat ik in het vervolg ‘didactische reflexiviteit’ zal noemen. Doceren binnen een lerarenopleiding betekent doceren aan toekomstige leraren, waarbij het didactiseren van kennis niet volstaat. Al is de docent tevreden met de didactisering van zijn eigen materiaal, de hamvraag blijft of de studenten ook zélf met deze gedidactiseerde stof aan de slag kunnen gaan. Er is sprake van een dubbele didactiek. Het is als Socrates die zijn leerlingen niet alleen eigen meester wil laten zijn in het begrijpen van zijn filosofie, maar hen ook wil laten zien hoe zij zelf als docent weer de leerling kunnen worden van hen die zij in de toekomst zullen onderwijzen.

Bij het ontwikkelen van een dergelijke didactische reflexiviteit zal er altijd sprake zijn van vele hiaten. Hoe toegankelijk en levend de zielmythe van Plato ook gedoceerd moge worden, de vraag in hoeverre de student zelf in staat is om dit ‘leerstuk’ te didactiseren, is verbonden aan zijn persoonlijke ontwikkeling als leraar-in-opleiding. Als lerarenopleider ben ik tijdens het self-study-traject veelvuldig het gesprek met studenten hierover aangegaan. Dit leidde tot zowel verzuchting als verlichting: verzuchting, vanwege de complexiteit van didactiserende kennisverwerving voor een beginnend docent, maar ook verlichting, door het inzicht dat dit proces nou eenmaal inherent is aan de ontwikkeling van het docentschap. Welkom bij het onderzoekende docentschap!

De kwaliteit van didactische reflexiviteit is gerelateerd aan enerzijds het didactiseren van het leerproces van de docent en anderzijds het didactiseren hiervan door de student. Zonder het self-study-traject had ik tot deze conclusie niet kunnen komen. Het brengt mij ook tot de conclusie dat een dergelijke interactief leertraject binnen een onderwijsomgeving cruciaal is voor de professionaliteit van docenten. Gezamenlijk reflecteren op onderwijspraktijken, als docerende didactici én didactiserende docenten, is een noodzakelijke voorwaarde voor goed opleiderschap.

Karen García Garzón

Met mijn deelname aan dit traject wilde ik onderzoeken of mijn rol van lerarenopleider zichtbaar is voor studenten. Om dit uit te zoeken heb ik in een aantal lessen taalkunde en taalvaardigheid van de lerarenopleiding Spaans het VELG-model ingezet om expliciet vorm te geven aan deze rol⁵. Deze lessen zijn door studenten geëvalueerd met behulp van een formulier voor lerarenopleiders dat op Fontys gebruikt wordt bij het vak Algemene Professionele Vorming. In mijn onderzoek koos ik ervoor om alleen te kijken naar het antwoord op zes vragen die relevant zijn voor deze rol, zoals:

Binnen deze module vind ik dat...

1. de opleider mij aanzet tot nadenken over het handelen als toekomstig leraar.
2. de opleider zijn/haar didactische keuzes voor deze module expliciteert en onderbouwt.
3. de opleider aandacht besteedt aan het leren van mijn (toekomstige) leerlingen.

In het formulier hadden studenten de ruimte om een toelichting te geven bij de gegeven antwoorden. Naast de feedback van studenten hebben twee collega’s mijn lessen en mijn handelen beoordeeld door middel van lesbezoek en het bekijken van een lesopname. Dit was van belang voor de betrouwbaarheid van het onderzoek.

⁵ VELG staat hierbij voor “V: Voorbeeld zijn ...; E: Expliciet maken ...; L: Legitimeren waarom je doet wat je doet ...; G: Studenten vragen wat zij kunnen gebruiken van het door de opleider gegeven voorbeeld voor hun eigen praktijk” (Geursen, Korthagen, Lunenberg, Dengerink, & Koster, 2012, p. 6).

De feedback van studenten en collega's en het zelf bekijken van verschillende lesopnames hebben mij inzicht gegeven in mijn rol als leraar van leraren. Uit de resultaten blijkt dat mijn handelen als lerarenopleider duidelijk naar voren komt en ook als zodanig herkend wordt. Het VELG-model heeft mij geholpen om deze rol vorm te geven op een praktische en laagdrempelige manier. Een volgende keer zou ik het afnemen van vragenlijsten combineren met interviews. Dit zou mij mogelijk meer waardevolle informatie geven, omdat er in dit geval soms sprake was van beperkte (onbruikbare) toelichting bij de antwoorden van studenten.

Het verrichten van self study pakte voor mij zeer positief uit. Als relatief nieuwe lerarenopleider was het fijn om de literatuur in te duiken om meer vorm te geven aan de tweede dimensie van lesgeven die deze belangrijke rol vereist. Door te sparren met critical friends stap je uit je comfortzone en leer je veel van elkaar in een veilige en uitdagende leeromgeving. Verder heeft het doen van self study mij meer zelfvertrouwen gegeven in mijn lespraktijk en in mijn rol van lerarenopleider. Mijn deelname aan dit traject maakte mij bewust van het belang van onderzoek in mijn ontwikkeling, iets wat ik als voormalige VO-docent te weinig heb gedaan na het afronden van mijn studie. Ik hoop hiermee andere collega's te inspireren om ook hun eigen lespraktijk te onderzoeken zodat we van en met elkaar kunnen leren.

Lilian van Oostende-Beijnsberger

Sinds acht jaar geef ik taalvaardigheid aan studenten van de lerarenopleiding Engels. Het is gebruikelijk om feedback te geven naar aanleiding van de teksten die de studenten schrijven en het is de bedoeling dat de studenten hier iets van leren. Het viel me al geruime tijd op dat studenten, ondanks de gegeven feedback, dezelfde soorten fouten blijven maken. Studenten geven zelf meermalen aan dat ze de feedback wel goed vinden, maar er niet zo veel mee doen. De belangrijkste reden die ze hiervoor geven, is dat iedere tekst die ze schrijven over een ander onderwerp gaat en dat ze het gevoel hebben dat ze de ontvangen feedback dan niet meer kunnen gebruiken. Andere studenten geven aan dat ze de feedback wel nuttig vinden, maar dat ze niet altijd weten hoe ze het werk naar aanleiding hiervan moeten verbeteren.

Tijdens het self-study-traject wilde ik uitzoeken hoe ik de studenten bewuster kan maken van het belang van deze feedback en ze kan laten zien hoe ze deze feedback moeten verwerken. Naar aanleiding van gelezen wetenschappelijke publicaties over feedback heb ik een klassengesprek gehouden met de studenten. Daaropvolgend heb ik een aantal colleges ontwikkeld waarin we hebben gewerkt aan het verbeteren van het geschreven werk naar aanleiding van ontvangen feedback en aan het zelf geven van feedback – zowel individueel als in groepen. Mijn vraag hierbij was: leren studenten beter met feedback omgaan en kunnen ze de ontvangen feedback ook omzetten naar een verbetering in hun eigen schrijfproces? Helaas was er nu geen ruimte om na de lessenreeks data te verzamelen over de effectiviteit van mijn lessen. Ik hoop echter vooral dat studenten op deze manier meer kennis krijgen over het aanbieden van feedback, kennis die ze zullen meenemen naar hun eigen onderwijspraktijk. Van onze studenten wordt immers verwacht dat ze hun eigen leerlingen ook van feedback kunnen voorzien, en daarin verdienen zij een goed voorbeeld dat ze kunnen volgen.

Het self-study-traject was erg verhelderend. Er wordt altijd snel van uitgegaan dat studenten vanzelf jouw feedback oppikken en door deze self study heb ik mijn eigen handelen hierin kritisch bekeken. Daardoor werd het me duidelijk dat dit niet altijd vanzelfsprekend is, en dat ik vanuit mijn rol de studenten niet alleen moet uitleggen waarom iets belangrijk is, maar dat er ook tijdens de lessen meer aandacht aan besteed moet worden. In het grotere geheel heb ik geleerd dat je als lerarenopleider soms veel aannames doet over het leren van je studenten, dat die niet altijd waar zijn, en dat het altijd waardevol is om je opleiderspraktijk vanuit een ander perspectief te bekijken.

Hans Palings

‘Denk groter’ is het motto van Fontys Hogescholen. Met mijn onderzoek wilde ik achterhalen op welke manier ik als lerarenopleider bachelorstudenten aardrijkskunde kan stimuleren tot kritisch nadenken over het doel van onderwijs en de positie van hun schoolvak. Dat kritisch nadenken is relevant om je als docent te positioneren in het actuele onderwijsdebat en sluit aan bij de ontwikkeling om docenten als vormgever en niet als uitvoerder van het leerplan te zien. De vraag die ik mijzelf stelde was: op welke manier kan ik studenten stimuleren na te denken over het ‘wat’ en ‘waarom’ van hun schoolvak?

Op zoek naar een antwoord heb ik in de cursus Ontwikkelingen in de geografie verschillende werkvormen toegepast die het denken van studenten ‘zichtbaar’ maken. De cursus richt zich op fundamentele geografische kennis. Het gaat over opvattingen over hoe de wereld in elkaar zit, hoe die werkt en wat die voor mensen betekent. Dat is tamelijk abstracte kost, waarbij de gekozen werkvormen, gebaseerd op de ideeën van Making Thinking Visible van de Harvard Graduate School of Education, de studenten uitdagen tot perspectiefwisseling en het ter discussie stellen van ‘waarheden’⁶. Met behulp van evaluaties en observaties heb ik gegevens verzameld over mijn aanpak en deze gegevens heb ik vervolgens geanalyseerd.

Wat heb ik gevonden? Studenten ‘worstelden’ in het begin met de toch abstracte materie en de divergerende werkvormen. Er is geen vaststaande leerstof die moet worden geleerd voor een tentamen. Een belangrijke bevinding was dat studenten zich realiseerden dat de aardrijkskundige kennis die hun leerlingen ‘moeten’ leren, relatief is en contextgebonden – treffend als volgt verwoord door een student: “Het maakt mij bewust van het feit dat alle keuzes die je als docent maakt een gevolg hebben. Het is precies wat ik leerlingen ook wil meegeven met aardrijkskunde. Dat zij een rol in de wereld hebben en dat ieders keuzes ertoe doen en een verschil maken.”

Deze self study heeft voor mij twee belangrijke opbrengsten. In de eerste plaats het besef dat om te leren je niet voortdurend nieuwe kennis op bestaande kennis moet stapelen, maar ook eens pas op de plaats moet maken; terugblikken op hetgeen je zogenaamd al weet en dit vanuit andere perspectieven bekijken. Een beetje verwarring brengen in een vaststaand (wereld)beeld geeft voeding om na te denken over wat voor docent je wilt zijn en wat je met jouw schoolvak wilt bereiken.

In de tweede plaats het besef dat ook na bijna veertig jaar werken in het onderwijs er nog genoeg valt te leren. Deelname aan deze self study geeft concrete invulling aan het begrip ‘professionalisering’. Deze mooie term blijft vaak in de waan van alledag steken bij een goed voornemen. Meedoen aan een self-study-traject is een motiverende en inspirerende manier van professionaliseren. Zelfs op vrijdagmiddag als het weekend al om de hoek kijkt.

Erika Poettgens

Sinds jaren ben ik betrokken bij de begeleiding van het praktijkonderzoek dat onze masterstudenten Duits uitvoeren. In dat kader heb ik in een eerdere fase een doorlopende ‘leerlijn praktijkonderzoek’ ontwikkeld, die ik consequent heb afgestemd op het begrippenapparaat gekoppeld aan de beoordelingsrubrics. De aanleiding hiervoor was mijn ervaring dat studenten tijdens het schrijven van hun onderzoeksvoorstel meerdere intensieve feedbackrondes nodig hadden en dat ze vaak grote moeite hadden met de vertaalslag van de beoordelingsrubrics naar de inhoud van hun teksten.

Sadlers (2010) voorstel – om voorwaarden te scheppen zodat studenten feedback adequaat kunnen begrijpen en verwerken – zijn me uit het hart gegrepen. Ik heb daarom een self study uitgevoerd waarbij ik de aard van mijn schriftelijke feedback op het onderzoeksvoorstel van de eerste lichte studenten die de vernieuwde

⁶ De werkvormen zijn ontleend aan Ritchhart et al. (2011).

leerlijn doorlopen hebben, analyseerde. Op grond van vele internationale wetenschappelijke bronnen heb ik een feedbackkijkkader ontwikkeld waarin varianten van effectieve feedback op schrijfproducten van studenten zijn samengebracht. Met behulp van dat kijkkader heb ik elke feedbackuiting die ik mijn studenten heb aangereikt van een code voorzien. Op deze manier kreeg ik een beeld van de frequentie van verschillende varianten van feedback. Ik heb daarbij gebruikgemaakt van collegiale peer feedback: een onderzoeker op het gebied van onderzoeksmethodologie en een beleidsmaker stonden mij terzijde en hebben met een onbevangen blik naar de coderingen en de analyses gekeken. Beide critical friends gaven aan zich te kunnen vinden in de gekozen aanpak.

Wat heeft deze self study opgeleverd? Ik heb de feedbackvarianten die ik toepas voor mijzelf, mijn studenten en mijn collega's inzichtelijk gemaakt. Positief verrast was ik over de uitkomst dat mijn feedback relatief veel argumentatie over inhoud en opzet van de teksten van de studenten bevatte, gekoppeld aan het begrippenapparaat. Die bevinding correspondeerde slechts in beperkte mate met mijn eigen, subjectieve beeld dat ik minder beargumenteerde en meer corrigeerde. Toen ik de uitkomsten van mijn analyse besprak met mijn studenten, maakten hun reacties mij duidelijk dat ik inderdaad alle varianten van feedback uit het kijkkader gebruik, maar niet altijd in de vorm van een schriftelijke opmerking bij hun tekst. Studenten herkennen ook de feedbackuitingen die ze via e-mail, mondeling in colleges of in persoonlijke gesprekken van me krijgen. Een laatste belangrijke bevinding was dat de studenten aangaven inzicht te hebben gekregen in de fases en toepasbaarheid van feedbackvarianten, en de feedbackkijkwijzer kunnen en willen toepassen in hun eigen praktijk bij de begeleiding van profielwerkstukken.

Discussie en conclusies

Het voornaamste doel van het in dit artikel beschreven traject was bij te dragen aan de voortgezette professionalisering van de deelnemers, en wel concreet door middel van self study. Hans Palings beschrijft het hierboven inderdaad als een "concrete invulling van het begrip 'professionalisering'". De doelstellingen van het traject lijken behaald: de opleiders hebben ieder een kleinschalig onderzoek uitgevoerd naar hun eigen praktijk, verdiepten zich daarmee in hun rol als opleider(-onderzoeker) en vormden een leergemeenschap met elkaar en de organisator. Hierbij dient opgemerkt te worden dat twee van de zes deelnemers hun onderzoek niet hebben afgerond binnen de gestelde tijd.

Het traject sloot aan bij het idee van de opleider als kennisontwikkelaar (Kallenberg & Koster, 2004): alle deelnemers hebben eigen kennis en inzichten met betrekking tot hun praktijk vergroot. Zo concludeert Karen García Garzón dat de gekozen onderzoeks aanpak inzicht bood in de voor haar relatief nieuwe rol als lerarenopleider. Erika Poettgens geeft aan dat haar methoden leidden tot diepgaander inzicht in de varianten van feedback die ze haar studenten gaf. Beide deelnemers stellen bovendien dat het feit dat zij onderzoek doen naar hun eigen praktijk ook hun studenten – dus de leraren-in-opleiding die zij begeleiden – meer inzicht verschaft in hun eigen leren en mogelijk zelfs dat van hun (toekomstige) leerlingen.

Er is op deze korte termijn geen onderzoek gedaan naar de vraag of het doen van self study de opleidingspraktijk van de deelnemers zichtbaar heeft verbeterd. Of hun self studies innovatief genoemd kunnen worden, hangt af van de definitie die men hanteert. In het geval van Poettgens heeft het onderzoek geleid tot de ontwikkeling van een feedbackkijkkader waar in de toekomst mogelijk ook andere (talen)collega's van FLOT mee zullen werken. Zeker is dat het kwalitatieve en interactieve karakter van de onderzoeken de opleiders nieuwe perspectieven heeft gegeven op het doen van onderzoek. Lilian van Oostende-Beijnsberger leerde bijvoorbeeld door deze aanpak dat het "waardevol is om je opleiderspraktijk vanuit een ander perspectief te bekijken", en Joost van Damme begrijpt nu beter met welke uitdaging en valkuilen studenten te maken krijgen.

Voor de korte duur van het traject heeft de groep gefungeerd als leergemeenschap. De indruk is dat het in gezamenlijkheid doen van je eigen onderzoek, zoals ook bevestigd in eerdere publicaties (o.a. Tack

& Vanderlinde, 2016; Vanassche & Kelchtermans, 2016), een waardevolle aanpak is. De ervaring van de organisator is ook dat het interactieve karakter van de bijeenkomsten betekende dat er continu gebruik werd gemaakt van de ervaringen, aanpak, tussentijdse opbrengsten en suggesties van elkaars *critical friends* (Lunenberg, 2018). De deelnemers roemen “de meerwaarde van zo’n opleidingsoverstijgende gemeenschap” (Van Damme) en van een “veilige en uitdagende leeromgeving” (García Garzón).

Wat verder opvalt aan de bijdragen van de deelnemers en de discussies tijdens de bijeenkomsten, is dat de opleiders zonder uitzondering een voor hen persoonlijk relevant onderwerp hebben gekozen, dat dit onderwerp door zowel externe ontwikkelingen als persoonlijke interesse hun aandacht trok, dat zij hun onderzoek zo veel mogelijk hebben geïntegreerd in dagelijkse routines, dat dit leidde tot een inductief en iteratief proces van handelen en reflecteren, en dat hun onderzoeken gekoppeld werden aan het leren van anderen. Hiermee sluit de aanpak naadloos aan op erkende aspecten van leren op de werkplek (Kools & Koster, 2016) en op bevindingen uit eerdere self-study-trajecten die hier zijn aangehaald. Gerard Drosterij erkent het als zodanig als een “informeel-professioneel traject”.

Een aspect en potentiële opbrengst van self study waarover de deelnemers aan dit traject voorsnog geen expliciete uitspraken doen, is het ontwikkelen van hun professionele identiteit. Wél hebben de deelnemers die hun studenten betrokken bij hun onderzoek, voorgeleefd dat zij willen blijven leren en hun eigen praktijk daarvoor als uitgangspunt nemen, wat we bij FLOT ook van onze studenten verwachten. Zij kozen er in enkele gevallen voor om zowel collega’s als studenten te betrekken en deden daarmee al een stap in de richting van *going public* (Lunenberg, 2018). De tweede stap werd gezet door de vier afgeronde onderzoeken voor belangstellenden te presenteren. Met dit artikel doen we tot slot aan kennisdeling met een breder publiek, en hopen we met onze unieke casusbeschrijvingen een bijdrage te leveren aan de kennisbasis rondom opleiderschap.

Aanbevelingen

Self study wordt al geruime tijd en op verscheidene plekken ingezet als professionaliseringsstrategie, op individuele basis maar ook in professionele leergemeenschappen en masterclasses. Dat maakt de hier gerapporteerde bevindingen dan ook eerder bevestigend dan nieuw. Voor opleiders in andere instituten die een soortgelijk traject willen opzetten, volgen uit deze bevindingen en de reflecties van de deelnemers vier aanbevelingen:

1. Formuleer concrete doelstellingen en zorg ervoor dat deelnemers voldoende gefaciliteerd en gestimuleerd worden om deze te bereiken.
2. Help de deelnemers bij het opzetten van een onderzoek waarin hun eigen ervaringen als opleider en het leren van hun studenten als leraren-in-opleiding centraal staan, en waarin zij tevens valide methodologische keuzes maken.
3. Richt de bijeenkomsten zó in dat de deelnemers als *critical friends* in een veilige en uitdagende setting gebruik kunnen maken van elkaars reflecties, aanpak en opbrengsten.
4. Bespreek de praktische relevantie van de opbrengsten (wie gaat er wat precies aan hebben?), hoe de bevindingen gedeeld zullen worden, en hoe de deelnemers hun ervaringen kunnen benutten in de begeleiding van studenten.

Marina Bouckaert

Marina Bouckaert (EdD) werkt sinds 2008 als lerarenopleider Engels bij Fontys Hogescholen. Hier geeft zij op bachelor- en masterniveau o.a. cursussen taalkunde en vakdidactiek. Zij promoveerde in 2017 als Doctor of Education aan de universiteit van Roehampton in Londen.

m.bouckaert@fontys.nl

Joost van Damme

Joost van Damme (MA, MEd) werkt sinds 2017 als lerarenopleider aardrijkskunde bij Fontys Hogescholen. Hier verzorgt hij op bachelor- en masterniveau onderwijs over onder andere globalisering, ontwikkeling, geo-informatie en onderzoek.

j.vandamme@fontys.nl

Gerard Drosterij

Gerard Drosterij (PhD, MA) werkt bij Fontys Hogescholen als lerarenopleider levensbeschouwing en maatschappijleer. Tevens is hij aldaar coördinator van de minor filosofie en ethiek. In zijn vrije tijd publiceert hij over politieke filosofie en runt hij platform Slow Politics.

g.drosterij@fontys.nl

Karen García Garzón

Karen García Garzón (MAEd) werkt sinds 2016 als lerarenopleider Spaans bij Fontys Hogescholen. Hier geef ze cursussen taalkunde en taalvaardigheid. Tevens is zij sinds 2019 werkzaam als docent Spaans aan het ROC Nijmegen.

k.garciagarzon@fontys.nl

Lilian van Oostende-Beijnsberger

Lilian van Oostende-Beijnsberger (MA) studeerde in 2011 af aan de Universiteit Utrecht. Ze werkt sinds 2011 op de lerarenopleiding Engels, waar ze aan de bachelor lesgeeft in o.a. taalkunde, skills, fonetiek.

l.vanoostende@fontys.nl

Hans Palings

Hans Palings is sinds 1993 werkzaam bij de opleiding aardrijkskunde van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Hij geeft onder meer cursussen vakdidactiek en onderwijsgeografie en begeleidt praktijkonderzoeken van studenten. Ook is hij betrokken bij het Vakdidactisch Netwerk Aardrijkskunde.

j.palings@fontys.nl

Dr. Erika Poettgens

Dr. Erika Poettgens was van 1989 tot 2013 als docent werkzaam bij het Centrum voor Duitsland-Studies (Radboud Universiteit, Nijmegen), promoveerde op een onderzoek over Hoffmann von Fallersleben in cultuurhistorische context, werd in 2017 benoemd tot lid van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde en werkt sinds 1998 als lerarenopleider Duits bij Fontys Hogescholen.

e.poettgens@fontys.nl

Referenties

- Berry, A., Van den Bos, P., Geursen, J., & Lunenberg, M. (2018). Saying 'yes' to the adventure: Navigating a collective journey of self-study research. In J. Ritter et al. (red.), *Teaching, learning, and enacting of self-study methodology: Unraveling a complex interplay* (pp. 111-130). Singapore: Springer.
- Bolhuis, S. (2006). Learning in the workplace: New theory and practice in teacher education. In J. Streumer (red.), *Work-related learning* (pp. 263-282). Dordrecht: Springer.
- Bouckaert, M., & Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: Exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32-49.
- Costa, A.L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Geursen, J., Korthagen, F., Lunenberg, M., Dengerink, J., & Koster, B. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Kallenberg, T., & Koster, B. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 14-21.
- Kelchtermans, G., Vanassche, E., & Deketelaere, A. (Red.). (2014). *Lessen uit LOEP: Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Kools, Q., & Koster, B. (2016). Hoofdstuk 5: Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? *Velon Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1: De lerarenopleider*, 51-58.
- Kools, Q., Fouargé, M., Melenhorst, J., Van Asten, M., & Veraa, M. (2017). *The possibilities of self study for the professional development of teacher educators*. Minisymposium. ATEE Annual Conference, 23-25 oktober 2017, Dubrovnik, Kroatië.
- Koster, B., Kools, Q., & Lunenberg, M. (2016). Leren onderzoek doen in korte tijd: het kan! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 55-60.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Lunenberg, M. (2018). Hoofdstuk 7: Self-study: Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk. *Velon Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, 101-112.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Peercy, M., & Sharkey, J. (2018). Missing a S-STEP? How self-study of teacher education practice can support the language teacher education knowledge base. *Language Teaching Research*, 1-11.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2016). De masterclass 'Lerarenopleiders Onderzoekvaardig!'. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(2), 43-54.
- Thorsen, C., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 88-103.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: Toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 100-122.

Vanerum, L. (2019). Wie ben ik als lerarenopleider? Een praktijkonderzoek op basis van Berry's 'Tensions in teaching about teaching'. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 173-180.

Velon, Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland. (2019). *Kennisbasis voor lerarenopleiders*. Geraadpleegd op 14 juni 2019, van <https://velon.nl/professionalisering/kennisbasis/>

Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M., & Van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *OnderwijsInnovatie*, 16(4), 36-39.

Yuan, R. (2017). 'Practice what I preach': Exploring an experienced EFL teacher educator's modeling practice. *TESOL Quarterly*, 52(2), 414-425.

Praktijkvoorbeeld

Opvattingen van beginnende lerarenopleiders over het opleiden van toekomstige leraren: de diamant als werkvorm

Arnoud Aardema, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Quincy Elvira, Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam

Opvattingen van lerarenopleiders zijn sturend bij de keuzes die ze maken in hun opleidingsdidactiek. Bij beginnende lerarenopleiders ontbreekt de professionele taal waarmee ze hun opvattingen kunnen expliciteren. Bovendien zijn er weinig werkvormen voorhanden om het expliciteren van opvattingen te ondersteunen. Dit artikel bespreekt een werkvorm waarmee opvattingen geëxpliciteerd en gerelateerd worden aan een theoretisch kader. Tien beginnende lerarenopleiders hebben aan de hand van een diamantvorm stellingen over het opleiden van toekomstige leraren geprioriteerd. Het bleek dat de werkvorm stimuleert om bewust en actief na te denken over eigen opvattingen omtrent opleidingsdidactiek, en zo ruimte biedt voor een reflectieve dialoog. Tevens helpt het de beginnende opleider bij het ontwikkelen van de professionele taal.

Context van de praktijkbijdrage

Beginnende lerarenopleiders zijn over het algemeen ervaren leraren wier eerder opgedane vaardigheden en kennis niet eenvoudig overdraagbaar zijn in de context van de lerarenopleiding (Murray & Male, 2005; Berry, 2009). Kennis over *teaching about teaching* (tweede-orde onderwijzen) dat *learning about teaching* bij studenten zou moeten bevorderen, is nog vaak onvoldoende ontwikkeld bij beginnende lerarenopleiders (Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010).

De transitie van het beroep leraar naar lerarenopleider en de ontwikkeling van een identiteit als lerarenopleider kenmerken zich onder andere door het proces van *expert become novice* (Murray & Male, 2005). Ervaren leraren beginnen als lerarenopleider met veel onderwijservaring in het primair en/of voortgezet en/of middelbaar beroepsonderwijs, maar als lerarenopleider zijn ze novieten die zich in korte tijd opleidingsdidactisch, agogisch, organisatorisch, beleidsmatig en ontwikkelingsbekwaam moeten ontwikkelen (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012).

Uit onderzoek van Murray en Male (2005) blijkt dat lerarenopleiders (tot en met drie jaar ervaring) het ontwikkelen van een opleidingsdidactiek als een sleutelement beschouwen in het proces om lerarenopleider te worden. Ze beschreven het als een reis van het aanbieden van 'tips & tricks' naar een wisseling van perspectief: van een focus op het leren van leerlingen naar een focus op het leren van studenten die het leren van leerlingen stimuleren.

De auteurs impliceren hiermee dat de manier waarop lerarenopleiders het onderwijs voor leraren-in-opleiding conceptualiseren, impact heeft op hun onderwijsaanpak als opleider. Dit is in lijn met verschillende auteurs die stellen dat reeds bestaande opvattingen en ideeën van de (beginnende) lerarenopleider over lesgeven, leren, studenten en de lerarenopleiding richtinggevend zijn bij het maken van keuzes ten aanzien van gewenste

opleidingsdidactische aanpakken en interventies (Geerdink et al., 2015; Conklin, 2015). Het expliciteren van deze opvattingen is dan ook een belangrijke stap in de ontwikkeling van een eigen professionele visie en identiteit. Dit praktijkvoorbeeld¹ bespreekt een werkvorm die beginnende lerarenopleiders stimuleert om bewust en actief na te denken over eigen opvattingen over opleidingsdidactiek. We bespreken allereerst kort de theoretische achtergrond ten aanzien van opvattingen over het opleiden van leraren. Vervolgens bespreken we de opzet en uitvoering van het praktijkvoorbeeld, en via de resultaten richten we ons in de discussie op de verdere ontwikkeling van dit praktijkvoorbeeld.

Theoretische achtergrond ten aanzien van opvattingen over het opleiden van leraren

Loughran (2008) definieert opleidingsdidactiek binnen lerarenopleidingen als *“knowledge of teaching about teaching and a knowledge of learning about teaching and how the two influence one another in the pedagogic episodes that teacher educators create to offer students of teaching experiences that might inform their developing views of practice”* (p. 118o). Deze definitie belichaamt de complexe interactie tussen het ‘hoe’ en het ‘wat’. Het ‘hoe’ in termen van specifieke onderwijsaanpakken binnen lerarenopleidingen zoals *case methods*, *lesson study*, *approximations of practice*, en het ‘wat’ in termen van wat doet een opleider en wat moet je als opleider kennen en kunnen. Opvattingen die lerarenopleiders hebben over welke toekomstige leraren ze willen afleveren, sturen het ‘hoe’ en het ‘wat’. Deze opvattingen zijn dus sturend voor de curriculaire en programmatische keuzes die een lerarenopleider maakt (Whitcomb, 2010) en vormen daarmee het ‘waarom’. Met ‘opvattingen’ bedoelen we in dit praktijkvoorbeeld conceptuele oriëntaties ten aanzien van een bepaalde manier van opleiden van leraren-in-opleiding, inclusief aannames over lesgeven over lesgeven, leren over lesgeven, doelstellingen van het opleiden van toekomstige leraren en middelen om deze te bereiken (Feiman-Nemser, 1990). In dit artikel hanteren we voor de leesbaarheid louter het woord opvattingen.

Er bestaan enkele indelingen van opvattingen over het opleiden van leraren (Whitcomb 2010). De auteur geeft aan dat er sinds de jaren negentig geen nieuwe indelingen bij zijn gekomen. Voor dit praktijkvoorbeeld maken we gebruik van de indeling van Feiman-Nemser (1990) omdat daarvan ook instrumenten voorhanden zijn (o.a. Volante & Earl, 2004).

Feiman-Nemser (1990) identificeerde de volgende vijf conceptuele opvattingen: de academische, de praktische, de technologische, de persoonlijke en de kritisch/sociale opvatting. De academische opvatting benadrukt het feit dat het onderwijs in de eerste plaats gericht is op het overdragen van kennis en het ontwikkelen van begrip. De praktische opvatting richt zich op de elementen van het ambacht, de techniek en het kunstenaarschap die bekwame leraren in hun werk laten zien. Voorstanders benadrukken de ervaring als bron van kennis over lesgeven en als middel om te leren lesgeven. De technologische opvatting richt zich op kennis uit de wetenschappelijke studie over lesgeven. Het primaire doel is om leraren-in-opleiding af te leveren die professionele kennis kunnen toepassen op de taken van het onderwijs. Leren lesgeven betekent het verwerven en gebruiken van op onderzoek gebaseerde principes en praktijken, en moet voldoen aan maatschappelijke/wettelijke standaarden. De persoonlijke opvatting plaatst de leraar-in-opleiding in het middelpunt van het onderwijsproces en verschuift het accent van lesgeven naar leren. Leren lesgeven wordt opgevat als een proces van het leren begrijpen, ontwikkelen en effectief gebruiken van zichzelf. De eigen ontwikkeling van de leraar wordt een centraal doel van de lerarenopleiding. De kritisch/sociale opvatting ten slotte richt zich op het opleiden van leraren die maatschappijkritisch zijn. Leren lesgeven betekent het aanpakken van impliciete vooroordelen die onbewust de perceptie van een leraar van het leervermogen van een leerling kunnen beïnvloeden. Voor een uitvoerige bespreking van deze vijf opvattingen verwijzen we naar Feiman-Nemser (1990) en Volante en Earl (2004).

¹De aanleiding voor de beschrijving van dit praktijkvoorbeeld is in 2018 ontstaan tijdens de Summer Academy van InFo-TED. InFo-TED is een internationaal forum van lerarenopleiders (www.info-ted.eu), dat onder andere als doel heeft om handreikingen te ontwikkelen en te implementeren om het leren van ervaren en beginnende leraren te ondersteunen.

Instrument: de diamant

In het praktijkvoorbeeld is gewerkt met de diamant als instrument om opvattingen van lerarenopleiders te expliciteren. De diamant is een werkvorm waarbij betekenis wordt gegeven aan stellingen door het onderlinge belang af te wegen (Aardema, De Vries, & Havekes, 2011; Rockett & Percival, 2002). Op basis van Feiman-Nemser (1990) en Volante en Earl (2004) zijn kaartjes ontwikkeld met stellingen die corresponderen met de vijf conceptuele opvattingen. In totaal waren dat vijftien kaartjes, drie voor elke opvatting. Vervolgens is er een kaartje toegevoegd dat gaat over een belangrijk aspect bij het ingroeien in het beroep van lerarenopleider: het onderzoeken van de eigen praktijk (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2004). Het onderzoeken van de eigen praktijk is belangrijk om een persoonlijke praktische theorie te ontwikkelen die kan bijdragen aan een productieve opleidingsdidactiek (Lunenberg & Korthagen, 2004). Om elke uiting van een lerarenopleider met betrekking tot alles wat met lerarenopleiderschap te maken heeft aangaande dit onderwerp mogelijk te maken, is er ook een zeventiende kaartje. Dit kaartje is leeg en kan door de lerarenopleider naar eigen keus worden ingevuld. Voor een overzicht van alle kaartjes zie Bijlage 1.

Context

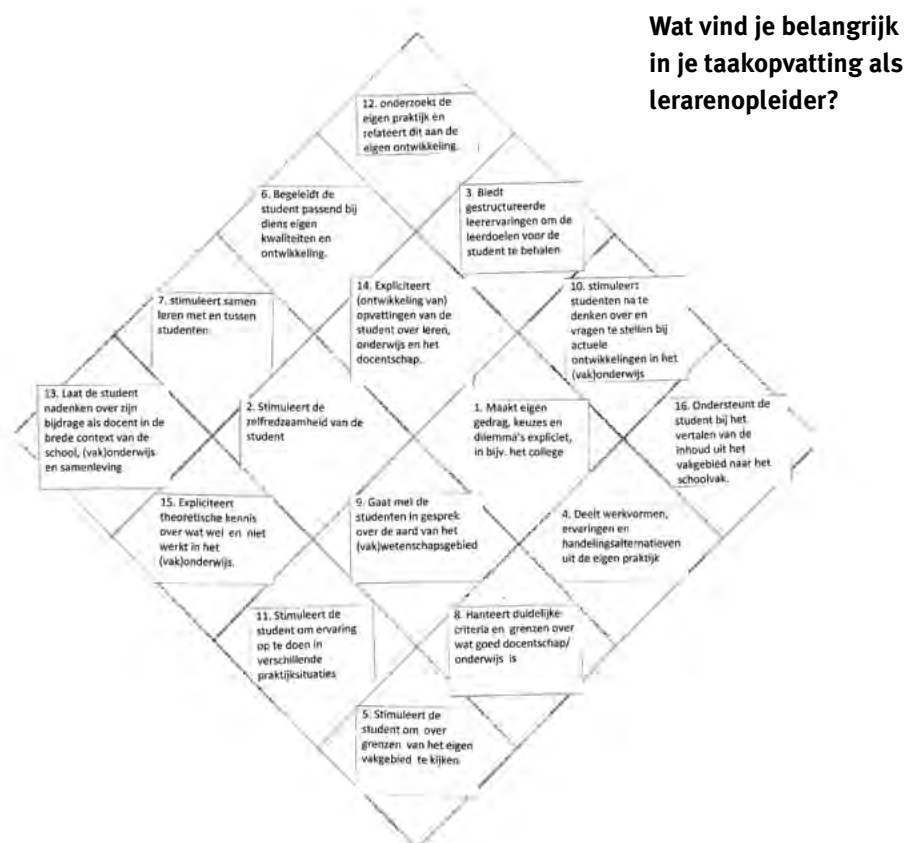
Het praktijkvoorbeeld vond plaats op de éénjarige universitaire lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en Radboud Universiteit van Nijmegen in oktober/november 2018. Beginnende lerarenopleiders hebben bij beide lerarenopleidingen bijeenkomsten, waarbij ze spreken over hun leerervaringen in de onderwijspraktijk. De diamant als werkvorm is gehanteerd bij tien beginnende lerarenopleiders (< 3 jaar ervaring als opleider). Negen van deze tien beginnende lerarenopleiders hebben ervaring in het voortgezet onderwijs.

Procedure

De werkvorm bestaat uit twee rondes. Aan het begin van de eerste ronde ontvangt ieder van de beginnende lerarenopleiders een eigen set van zeventien kaartjes en een diamantvorm. Ze lezen de kaartjes rustig door in maximaal vijf minuten. Na die vijf minuten vraagt de gespreksleider² (een lerarenopleider met meer dan tien jaar ervaring) de kaarten te sorteren. De keuze voor een 'kaartsorteertechniek' (*card sorting*) is geïnspireerd op Friedrichsen en Dana (2003), die deze techniek gebruikten om de opvattingen van docenten scheikunde te expliciteren vanwege het veelal impliciete karakter van opvattingen. Gezien de grote overlap met ons praktijkvoorbeeld leek het ons legitiem om deze zelfde techniek te hanteren. De onderliggende vraag aan de lerarenopleider voordat de sortering plaatsvindt, is: Wat vind jij belangrijk in je taakopvatting als lerarenopleider? Dan vindt de sortering van de kaarten plaats. Wat de lerarenopleiders het belangrijkste vinden, leggen ze boven in de diamant, en wat minder belangrijk onder in de diamant.

² Bij lerarenopleiding A was er een gesprek tussen de individuele beginnende lerarenopleider en de gespreksleider. De reden hiervoor was dat een individueel gesprek de gespreksleider de mogelijkheid biedt om door te vragen op persoonlijke aspecten in de opvattingen. Bij lerarenopleiding B gingen de beginnende lerarenopleiders met elkaar in gesprek over hun diamant onder begeleiding van een gespreksleider. Het idee hierachter was dat het goed zou zijn om elkaars beginnersperspectief te delen en samen opleiderstaal te ontwikkelen. Gezien de omvang van de groep was er bij lerarenopleiding B gekozen voor twee gespreksleiders die het proces bewaakten.

De lerarenopleider maakt een foto van zijn/haar finale versie van de eigen diamant (zie Figuur 1) en laat de diamant vervolgens liggen zoals deze ligt; dat is belangrijk voor ronde 2. De gespreksleider sluit de eerste ronde af door de volgende twee vragen te stellen: Waarom worden bepaalde stellingen bovenin/onderin gelegd? En welke samenhang ziet de lerarenopleider tussen de stellingen? In de tweede ronde krijgt de lerarenopleider gekleurde kaartjes (elke kleur correspondeert met een van de vijf opvattingen) en plaatst deze op de bijbehorende stelling. Zo ontstaat een kleurenpalet waarin de spreiding van de opvattingen is te zien (zie Figuur 2). Daardoor zijn in één oogopslag overeenkomsten en verschillen te identificeren, die uitnodigen tot een gesprek. De gespreksleider geeft een korte toelichting over de opvattingen. De lerarenopleider bekijkt de diamant nogmaals aan de hand van de vraag wat opvalt aan de spreiding van de opvattingen over de diamant. Vervolgens vindt op basis van de observaties een nabespreking plaats.



Figuur 1. Voorbeeld gelegde diamant door beginnende lerarenopleider (ronde 1).

Resultaten

De diamanten die door de beginnende lerarenopleiders zijn gelegd, verschillen sterk van elkaar, vooral in het bovenste deel. Toch zijn wel enige overeenkomsten vast te stellen. Zo worden de kaartjes met stelling 3 en 6 (zie Figuur 3) beide veel boven in de diamant gelegd. Structuur bieden en ontwikkelingsgericht opleiden zijn belangrijke uitgangspunten die voor de lerarenopleiders in elkaars verlengde liggen. Structuur bieden, een kenmerk van een technologische opvatting, is daarbij een professionele vereiste voor de opleider om aan te sluiten bij (hiaten in) kennis en ervaring, opdat doelgericht met studenten gewerkt kan worden. Ontwikkelingsgericht opleiden, een kenmerk van een persoonlijke opvatting, is volgens de opleiders belangrijk om vanuit studentperspectief een optimale leeromgeving te kunnen creëren. Dit vraagt om een constante zoektocht naar de ideale balans tussen ruimte en structuur.

Wat vind je belangrijk in je taakopvatting als lerarenopleider?



Figuur 2. Voorbeeld gelegde diamant door beginnende lerarenopleider (ronde 2).

<p>3. Biedt gestructureerde leerervaringen om de leerdoelen voor de student te behalen.</p>	<p>6. Begeleidt de student passend bij diens eigen kwaliteiten en ontwikkeling.</p>
--	--

Figuur 3. Stellingen die veel boven in de diamant werden gelegd.

In het onderste deel van de diamant worden onder andere de kaartjes 5 (academische opvatting) en 11 (praktische opvatting) veel gelegd (zie Figuur 4). De opleiders ervaren daarbij een spanning tussen wat ze zouden willen doen en wat ze daadwerkelijk kunnen doen. De ruimte die de opleiding biedt, bijvoorbeeld ten aanzien van de duur van de opleiding, is medebepalend voor de keuzes die ze maken. Het lijkt erop dat de opleiders de druk voelen van een lerarenopleiding waar mogelijk een technologische opvatting heerst, waarbij wordt uitgegaan van het feit dat toekomstig lesgeven afhankelijk is van de accumulatie en toepassing van (wetenschappelijke) kennis over succesvolle onderwijspraktijken. Uitspraak 1 is daar een voorbeeld van.

Uitspraak 1: “Ik merk dat ik bij het selecteren me afvraag wat voor dingen echt hier bij de opleiding moeten liggen. Of zijn er ook zaken die deels in het werkveld thuishoren? Ik merk dat het mij beïnvloedt in mijn keuzes bij wat ik primair belangrijk vind. Sommige dingen zijn acuut, die moeten dit jaar gebeuren, het jaar dat je ze hier hebt. Soms zijn er dingen die met ervaring komen, dus zou ik er nu voor kiezen op andere dingen de nadruk te leggen.”

5. Stimuleert de student om over grenzen van het eigen vakgebied te kijken.

11. Stimuleert de student om ervaring op te doen in verschillende praktijksituaties.

Figuur 4. Stellingen die veel onder in de diamant werden gelegd.

De diamantvorm 'dwong' lerarenopleiders om keuzes te maken en droeg bij aan de bewustwording en verdere ontwikkeling van hun eigen opvattingen. Dit is in overeenstemming met Friedrichsen en Dana (2003), die stellen dat niet de manier waarop bepaalde kaarten worden gesorteerd, de meeste inzicht biedt in opvattingen, maar de toelichting tijdens de sortering. Met name in de bespreking van de diamant kwamen de diepere lagen van de opvattingen met bijbehorende onzekerheden en dilemma's aan bod. Zie bijvoorbeeld Uitspraak 2, gedaan bij de bespreking van kaartje nummer 9, *Gaat met de studenten in gesprek over de aard van het (vak) wetenschapsgebied*.

Uitspraak 2: *“Dit vind ik gewoon belangrijk, want daar moeten we het hebben over hoe je je schoolvak inzet op school? Maar hoe sta je daar dan zelfin? Ben je je daar bewust van? Maar ook in gesprek gaan, omdat ik denk dat we niet de docenten (lees opleiders) zijn die hier van bovenaf dé oplossing bieden, maar handvatten moeten bieden. We geven hulpvragen en hebben dus toch meer een coachende rol.”* De beginnende lerarenopleider probeert hier in lijn met Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) op een actieve en zelfgestuurde manier en door aansluiting te zoeken met de belevingswereld en de ontwikkeling van de docent in opleiding, vorm te geven aan de persoonlijke opvatting.

Of Uitspraak 3, gedaan naar aanleiding van kaartje nummer 1, *Maakt eigen gedrag, keuzes en dilemma's expliciet, in bijv. het college*.

Uitspraak 3: *“Ik vertel wel in de trant van: Nou dit theoretische kader, ja dit vind ik lastig in de praktijk. Dat vind ik lastig te vertalen in de ideale lessituatie. We hebben geen ideale lessituatie; we hebben geen ideale leslokalen bij ons op school. Waarschijnlijk bestaat het niet. Die dilemma's deel ik wel met ze en dan hoop ik dat ze daardoor kritisch worden. En aan de andere kant: we zijn allemaal mensen, maar het is belangrijk om van sommige dilemma's te leren en daarop in te spelen en te anticiperen. Dat is iets wat ik mee wil geven.”* Deze beginnende opleider articuleert haar eigen ervaringskennis, volgens Mueller (2006) een belangrijk element voor de leraar van leraren. In dit fragment expliciteert de opleider ook de achtergrond van haar pedagogisch-didactische keuze en vertelt zij met welke gedachten, gevoelens en activiteiten de keuzes gepaard gaan, het zogenoemde modelleren. Een mooi voorbeeld van modelleren binnen een kritisch/sociale opvatting, omdat ze in dit fragment vraagtekens plaatst bij (haar eigen) aannames over onderwijs, leren en kennis.

De gesprekken in ronde 2 tussen de opleiders van de verschillende schoolvakken gaven interessante inzichten. De positionering van kaartje 9 (*Gaat met de studenten in gesprek over de aard van het (vak) wetenschapsgebied*) bleek bijvoorbeeld af te hangen van het vakgebied. Zo komen docenten in opleiding aardrijkskunde en/of geschiedenis met heel andere achtergronden vanuit de vakmaster de lerarenopleiding binnen dan docenten klassieke talen. Dat betekent dat er bij de eerste groep ook vaker een gesprek volgt over de vakinhoud tijdens de colleges, waarbij de lerarenopleider mogelijk een academische opvatting moet aannemen over zijn rol. Kaartje 2 (*Stimuleert de zelfredzaamheid van de student*) leverde een gesprek op over de wrijving tussen opleidingsdidactiek van de schoolopleider en die van instituutopleider en de impact daarvan op het leren van de docent in opleiding. Moet ik een schoolopleider vertellen wat wij van ze verwachten qua ruimte voor de docent wat didactisch experimenten betreft? Of is dat een rol van de student?

De diamanten van de tien opleiders vertonen een verschillende focus in opvattingen en zeggen ook iets over de ervaren toegepaste opleidingsdidactiek in de eigen praktijk. Het is goed dat opleiders zich bewust zijn van hun eigen opvattingen, maar ook van de opvattingen van hun collega's. De diamantvorm helpt bij het formuleren van eigen opvattingen en het vormen van een eigen aanpak van het onderwijs voor beginnende leraren.

Conclusie en discussie

De diamant is een middel dat beginnende lerarenopleiders stimuleert om bewust en actief na te denken over eigen opvattingen op opleidingsdidactiek. De werkvorm biedt ook ruimte voor een reflectieve dialoog over opvattingen en helpt de opleider bij het ontwikkelen van een professionele taal. We beschouwen de diamantvorm als voorwaardelijke stap voordat er met beginnende opleiders wordt gesproken over wat opleidingsdidactiek precies inhoudt. De inhoud van de gesprekken, waarvan in dit praktijkvoorbeeld slechts een fractie is gepresenteerd, biedt aanknopingspunten voor de daadwerkelijke opleidingsdidactiek die door opleiders tijdens hun onderwijs wordt gehanteerd. Komen hun opvattingen overeen met hun feitelijke handelen in het onderwijs? En zo niet, wat belemmert dan de consistentie tussen opvattingen en handelen? Dit gesprek is een mogelijke vervolgstap na het leggen van de diamant en het bezoeken van een college van de beginnende lerarenopleider.

Wij bieden deze werkvorm aan met verschillende voorbehouden. De kaartjes die we hebben geschreven, zijn gebonden aan de universitaire masteropleiding in Nederland, en weerspiegelen typische praktijken die we hierin hebben geobserveerd. Daarnaast is de informatie die tijdens de werkvorm wordt opgewekt, mede afhankelijk van de interviewvaardigheden van de gespreksleider. Tijdens het interview moet de gespreksleider indringende vragen stellen, zoals: Op welke manier ondersteunt de tekst op het kaartje je doelen voor het onderwijs aan toekomstige leraren? Of: Hoe zijn deze kaartjes gelijk aan of verschillend van je denken?

De vraag boven de diamant – Wat vind je belangrijk in je taakopvatting als lerarenopleider? – ten slotte kan verwarrend zijn. Die impliceert dat het er niet alleen om gaat wat je als lerarenopleider op zich moet doen, maar veeleer om wat je moet doen om een 'goede' lerarenopleider te zijn. Daardoor redeneren beginnende lerarenopleiders soms in een feitelijke ('Ik leg deze bovenin omdat dit samenhangt met mijn opvatting als opleider'), dan weer in een wenselijke situatie ('Ik leg dit bovenin omdat ik heb gemerkt dat ervaren opleiders dat doen'). Laat de lerarenopleider bij het leggen van de kaartjes duidelijk maken of het gaat om het daadwerkelijke handelen of om het wenselijke handelen.

Arnoud Aardema

Arnoud Aardema is sinds 2005 lerarenopleider en vakdidacticus geschiedenis en werkt momenteel bij de Radboud Docenten Academie. Hij heeft een actieve bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van de geschiedenisdidactiek ActiefHistorischDenken. De laatste jaren heeft hij vanuit zijn rol als opleidingscoördinator steeds meer aandacht voor de professionalisering van lerarenopleiders.

Quincy Elvira

Quincy Elvira is sinds 2005 lerarenopleider en vakdidacticus voor de schoolvakken economie en bedrijfseconomie. Momenteel werkt hij aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Zijn interesse richt zich op het ontwerpen van leeromgevingen in de brede zin – voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, studenten aan de lerarenopleiding en lerarenopleiders.

Referenties

- Aardema, A., Vries, J. De, & Havekes, H. (2011). *Leerlingen construeren het verleden. Actief Historisch Denken 3* (Vol. 3). Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching*, 15(2), 305-318.
- Conklin, H.G. (2015). Preparing novice teacher educators in the pedagogy of teacher education. *Action in Teacher Education*, 37(4), 317-333.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.
- Friedrichsen, P., & Dana, T. (2003). Using a card-sorting task to elicit and clarify science-teaching orientations. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 291-301.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Van Katwijk, L., Koster, R., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. s.n.
- Loughran, J. J. (2008). Toward a better understanding of teaching and learning about teaching. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3 ed., pp. 1177-1182). New York: Routledge.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.L., & Russell, T.L. (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders (herziening 2012), verantwoording*. Velon.
- Mueller, A. (2006). A teacher educator's fate: Seeking contexts to engage student teachers in thinking about learning to teach. *Studying Teacher Education*, 2(2), 137-153.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Rockett, M. & Percival, S. (2002). *Thinking for learning*. Stafford: Network Educational Press.
- Van Velzen, C. P., Van der Klink, M., Swennen, J. M. H., & Yaffe, E. (2010). De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4), 20-26.
- Volante, L., & Earl, L. (2004). Assessing conceptual orientations in teacher education programs. *Essays in Education*, 10.
- Whitcomb, J. (2010). Conceptions of teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 598-603). Oxford: Elsevier.

Bijlage 1:

Academisch (blauw)	16. Ondersteunt de student bij het vertalen van de inhoud uit het vakgebied naar het schoolvak.	5. Stimuleert de student om over grenzen van het eigen vakgebied te kijken.	9. Gaat met de studenten in gesprek over de aard van het (vak) wetenschapsgebied.
Praktisch (geel)	1. Maakt eigen gedrag, keuzes en dilemma's expliciet, in bijv. het college.	11. Stimuleert de student om ervaring op te doen in verschillende praktijksituaties.	4. Deelt werkvormen, ervaringen en handelingsalternatieven uit de eigen praktijk.
Technologisch (oranje)	15. Expliciteert theoretische kennis over wat wel en niet werkt in het (vak)onderwijs.	3. Biedt gestructureerde leerervaringen om de leerdoelen voor de student te behalen.	8. Hanteert duidelijke criteria en grenzen over wat goed docentschap/ onderwijs is.
Persoonlijk (groen)	6. Begeleidt de student passend bij diens eigen kwaliteiten en ontwikkeling.	14. Expliciteert (ontwikkeling van) opvattingen van de student over leren, onderwijs en het docentschap.	2. Stimuleert de zelfredzaamheid van de student.
Kritisch/sociaal (rood)	7. Stimuleert samen leren met en tussen studenten.	10. Stimuleert studenten na te denken over en vragen te stellen bij actuele ontwikkelingen in het (vak)onderwijs.	13. Laat de student nadenken over zijn bijdrage als docent in de brede context van de school, (vak)onderwijs en samenleving.
Overig (wit)	12. Onderzoekt de eigen praktijk en relateert dit aan de eigen ontwikkeling.	17.	

‘Maar wat vind je hier nu goed aan?’ Samen redeneringen van leerlingen analyseren als vorm van professionalisering

Jannet van Drie en Gerhard Stoel, Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam

Het verwerven van hogere-orde denkvaardigheden vormt een belangrijk doel binnen het voortgezet onderwijs. Leraren vinden het vaak lastig deze te onderwijzen. In dit artikel bespreken we onze ervaringen met het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen als professionaliseringsactiviteit. Hierbij lag de focus op causaal redeneren bij geschiedenis. In een professionele leergemeenschap zijn redeneringen van havoleerlingen uit verschillende leerjaren verzameld en geanalyseerd, wat resulteerde in een rubric voor causaal redeneren. Vervolgens is een training ontwikkeld, om te zien of de werkwijze en opgedane inzichten overdraagbaar gemaakt konden worden naar een bredere groep geschiedenisleraren. Leraren uit beide groepen hebben daarnaast op basis van een rubric en ontwerpprincipes lessen ontworpen en uitgevoerd. Vanuit de evaluatie van zowel de leergemeenschap als de training concluderen we dat het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen een effectieve professionaliseringsactiviteit is. Leraren hebben meer zicht gekregen op wat causaal redeneren bij geschiedenis inhoudt, op de ontwikkeling die leerlingen doormaken en de lastigheden die zij tegenkomen. Daarnaast zijn leraren beter in staat om lessen te ontwerpen gericht op causaal redeneren en aan te sluiten op het niveau van de leerlingen. De aanpak is bruikbaar binnen nascholing en lerarenopleiding en kan aangepast worden aan andere vakken.

Inleiding

Het verwerven van hogere-orde vaardigheden (zoals kritisch denken) vormt een belangrijk doel in het voortgezet onderwijs (Onderwijsraad, 2014). Onderzoekers wijzen erop dat deze vaardigheden – hoewel vaak generiek geformuleerd – verworven worden via specifieke vakinhouden en ook per kennisdomein kunnen verschillen (zie Fischer, Chinn, Engelmann, & Osborne, 2018). Daarom is het belangrijk deze vaardigheden binnen de verschillende vakken te onderwijzen. Het is echter niet eenvoudig om leerlingen te leren vakspecifiek te redeneren. Onderzoek van Van de Grift, Van der Wal en Torenbeek (2011) laat zien dat het onderwijzen van vaardigheden ook voor ervaren leraren nog lastig is.

Dat het expliciet onderwijzen van hogere-orde vaardigheden lastig is, is ook onze ervaring binnen het geschieddidactisch netwerk Leren Historisch Redeneren van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. Dit netwerk heeft als doel kennis over het leren en onderwijzen van historische redeneervaardigheden te versterken. Historisch denken en redeneren neemt een belangrijke plaats in in het examenprogramma geschiedenis havo/vwo, Domein A (College voor Examens, 2013). Van geschiedenisleraren wordt verwacht dat ze leerlingen niet alleen kennis over het verleden aanreiken, maar hun ook leren historische gebeurtenissen en ontwikkelingen te analyseren in de context van de eigen tijd en plaats (contextualiseren), historische verklaringen te construeren (in plaats van reproduceren) en kritisch om te gaan met historische bronnen.

Uit gesprekken binnen het netwerk blijkt dat leraren het lastig vinden om de historische redeneervaardigheden te concretiseren en in behapbare bouwstenen (zoals onderliggende concepten, strategieën en talige eisen)

op te delen. Bovendien geven zij aan weinig zicht te hebben op de redeneervaardigheden van hun leerlingen in verschillende leerjaren. De leraren zien deze punten als belangrijke oorzaken voor het feit dat historische redeneervaardigheden in geschiedenislessen veelal impliciet blijven. Ook geven zij aan hierdoor in hun onderwijs onvoldoende aan te kunnen sluiten bij verschillen tussen leerlingen en hulp op maat te kunnen bieden. In de ogen van de leraren spelen deze punten sterker op de havo dan op het vwo, doordat havo-leerlingen over het algemeen meer moeite hebben met historisch redeneren dan vwo-leerlingen en er op de havo grotere verschillen tussen leerlingen zijn.

Dit roept de vraag op hoe leraren ondersteund kunnen worden in het expliciet onderwijzen van historische redeneervaardigheden. In deze bijdrage beschrijven we een aanpak die uitgaat van het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen, met als doel leraren meer zicht te geven op hoe leerlingen redeneren en op wat ze hierbij lastig vinden. Het uiteindelijke doel is om in de lessen beter op het redeneerniveau van leerlingen aan te kunnen sluiten. We kiezen daarbij specifiek voor causaal historisch redeneren als onderdeel van historisch redeneren, omdat dit een belangrijk (en veel getoetst) doel is bij geschiedenis en omdat het veel genoemd werd door de leraren uit het netwerk.

Causaal redeneren bij geschiedenis

In het Nederlandse curriculum is historisch redeneren een centraal doel van het vak geschiedenis. Causaal redeneren is hier een onderdeel van, naast bijvoorbeeld het redeneren over historische veranderingen of over historische bronnen (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Bij causaal redeneren gaat het om het verklaren van gebeurtenissen en ontwikkelingen uit het verleden, bijvoorbeeld het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog, het ontstaan van de Industriële Revolutie in Engeland of het einde van de Koude Oorlog. De eindtermen schrijven voor dat leerlingen historische gebeurtenissen en ontwikkelingen moeten kunnen verklaren en daarbij rekening moeten houden met “het niet-lineaire en multi-causale karakter van historische verschijnselen en gebeurtenissen”. Daarnaast moeten zij “verschillende soorten oorzaken en gevolgen kunnen onderscheiden, zoals: directe en indirecte oorzaken, bedoelde en onbedoelde gevolgen, gevolgen op korte en lange termijn, oorzaken en gevolgen op sociaaleconomisch, politiek-bestuurlijk en cultureel-mentaal terrein, en oorzaken van meer of minder belang”. Tot slot moeten leerlingen begrijpen dat “elke ordening van causaliteit een interpretatie is” (College voor Examens, 2018). Om dit te kunnen doen hebben leerlingen verschillende ‘soorten’ kennis nodig, zoals: kennis van strategieën (bijvoorbeeld: het zoeken naar meerdere oorzaken, verbanden leggen, oorzaken wegen), kennis van causale (meta-)concepten (woorden als: direct, indirect, lange-termijn, korte-termijn, economisch en sociaal), kennis van talige criteria (genre-eisen voor historische verklaringen) en epistemologische opvattingen (historische verklaringen begrijpen als interpretaties) (zie o.a. Coffin, 2004; Stoel, Van Drie, & Van Boxtel, 2015).

Project ‘De feiten voorbij’

Het project *De feiten voorbij. Analyse van causaal redeneren van havo-leerlingen als basis voor lessen op maat*¹ had als doel om de kennis van geschiedenisleraren over causaal redeneren van leerlingen te vergroten en om hun didactisch repertoire uit te breiden om deze vaardigheid meer ‘op maat’ te kunnen onderwijzen. Het ging hierbij dus om de versterking van de *pedagogical content knowledge* (PCK). PCK richt zich op de integratie van vakinhoudelijke en algemeen pedagogisch-didactische inzichten van leraren, en op de vertaling van deze inzichten naar concreet handelen in de klas (Shulman, 1986). Kennis van redeneerwijzen binnen een vak en de lastigheden die leerlingen hierbij tegenkomen is daar een specifiek onderdeel van. Het zichtbaar maken van en zicht krijgen op het leren van leerlingen wordt daarom ook genoemd als een van de kenmerken van effectieve docent-professionalisering (Kennedy, 2016; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Van Veen et al. (2010) geven echter ook aan dat er behoefte is aan uitwerkingen van kenmerken voor effectieve

¹ Dit project is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (Kortlopend Praktijkonderzoek, projectnummer 405-16-508).

professionalisering binnen specifieke contexten. Binnen dit project hebben we het kenmerk ‘zicht krijgen op het leren van leerlingen’ uitgewerkt voor causaal redeneren bij geschiedenis. Het belangrijkste principe in de opzet van de professionaliseringsactiviteiten was het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen. De verwachting was dat leraren hierdoor meer inzicht zouden verwerven in hoe leerlingen causaal redeneren, welke ontwikkeling zij doormaken en welke ‘denkfouten’ zij daarbij maken.

Binnen dit project zijn we op twee verschillende manieren aan de slag gegaan met het samen analyseren van leerlingredeneringen als professionaliseringsactiviteit. Allereerst vormden we een professionele leergemeenschap (PLG). In deze groep hebben we een grote hoeveelheid redeneringen van havoleerlingen uit verschillende leerjaren geanalyseerd. Deze analyse resulteerde in de ontwikkeling van een rubric voor causaal redeneren. Daarnaast hebben we, op basis van opgedane inzichten, een training ontwikkeld omdat we wilden weten of de werkwijze en inzichten in causaal redeneren overdraagbaar gemaakt konden worden naar een bredere groep geschiedenisleraren.

Zowel de PLG als de training is geëvalueerd, waarbij de belangrijkste vraag was in hoeverre leraren zich beter in staat voelden om causaal redeneren te onderwijzen. Hiertoe zijn bij de deelnemers aan de PLG interviews afgenomen. De leraren die deelnamen aan de training hebben op verschillende momenten vragenlijsten ingevuld. Zowel de interviewvragen als de vragen in de vragenlijst sloten aan bij drie categorieën uit het PCK-raamwerk voor geschiedenisleraren van Tuithof (2017): ‘kennis van het leren van leerlingen’, ‘kennis van het curriculum’ en ‘kennis van didactische strategieën’. In navolging van Desimone (2009), die beargumenteert dat evaluaties van docentprofessionalisering zich niet alleen moeten richten op veranderingen in kennis, vaardigheden en/of opvattingen van leraren, maar ook op de kwaliteit van hun lessen en leeruitkomsten bij leerlingen, zijn ook de ontworpen lessen geanalyseerd en de leerervaringen van leerlingen. Een uitgebreide beschrijving van de gebruikte instrumenten en de uitkomsten is te vinden in Van Drie & Stoel (2016).

We beschrijven achtereenvolgens de werkwijze binnen de PLG en de opzet van de training en de daarbij opgedane ervaringen. Vervolgens gaan we kort in op de ontworpen lessen en de leerervaringen van de leerlingen.

Analyseren en ontwerpen in een PLG

De professionele leergemeenschap bestond uit vijf ervaren geschiedenisleraren van drie scholen en twee vakdidactisch onderzoekers (tevens auteurs van dit artikel). In de periode van september 2016 tot januari 2017 kwam deze groep elke veertien dagen bijeen (in totaal negen keer) in sessies van tweeënhalf uur. De eerste vijf bijeenkomsten waren gericht op het verwerven van inzichten in hoe leerlingen in verschillende leerjaren van de havo causaal redeneren op causale taken en wat ze hieraan lastig vinden. Voorafgaand aan de eerste bijeenkomst hebben de leraren hun havoleerlingen (zeven klassen verspreid over leerjaar 1, 3 en 4) een aantal formatieve causaal-redeneertaken laten maken². Bijvoorbeeld een taak waarin leerlingen een tekst lezen over de opkomst van Hitler en vervolgens uit een aantal gegeven oorzaken moeten beargumenteren welke oorzaak zij het meest en welke het minst belangrijk vinden en waarom.

De eerste bijeenkomst zijn we begonnen met het zelf maken van een van de taken en hebben we onze eigen redeneringen met elkaar vergeleken. Hieruit bleek dat de verschillen groot waren en iedereen andere accenten legde in zijn/haar redenering. Vervolgens is gekeken naar de redeneringen van leerlingen op de verschillende taken. Hoewel er doorgaans overeenstemming was of een redenering voldeed of niet, bleek het toch niet zo makkelijk om precies aan te geven wat eraan ontbrak. Eén leerling koos bijvoorbeeld als belangrijkste oorzaak voor Hitlers opkomst “de armoede en werkloosheid in Duitsland na 1929” en beargumenteerde: “*omdat Hitler beloofde iedereen weer werk te geven en het volk had daar vertrouwen in*”. Een van de leraren had, hoewel hij het antwoord inhoudelijk juist vond, als bezwaar dat er geen historische begrippen werden gebruikt, zoals

² De taken zijn gepubliceerd op de website van het project (<http://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/intro/>, onder Formatieve taken).

‘economische crisis’. Een ander merkte op dat er een verband werd gelegd door het gebruik van het woord ‘omdat’, waarop gereageerd werd dat het verband lineair is en nog geen multicausaliteit uitdrukt. Door deze gesprekken verkregen we meer inzicht in welke elementen in causale redeneringen te herkennen zijn, alsook welke niveaus. Tussen de bijeenkomsten door hebben we literatuur gelezen over causaal redeneren, om zo de eigen bevindingen te staven aan de theorie.

Op basis van onze analyses van leerlingredeneringen en literatuur hebben we een rubric ontwikkeld. Eerst hebben we gezamenlijk vastgesteld welke elementen van causaal redeneren voor leerlingen in het voortgezet onderwijs belangrijk zijn, wat resulteerde in zes categorieën. Vervolgens hebben we aan de hand van de leerlingantwoorden verschillende niveaus onderscheiden, waarop de leraren zich bogen over de uiteindelijke formuleringen in de cellen. Dankzij de intensieve manier van samenwerken tussen onderzoekers in de geschiedenisdidactiek en leraren hadden we de verwachting dat het eindproduct theoretisch valide, maar ook concreet en bruikbaar zou zijn voor leraren in de praktijk (zie Bijlage 1).

Ontwerpen van lessen gericht op causaal redeneren

In de laatste vier bijeenkomsten stond de vraag centraal hoe je op basis van de opgedane inzichten lessen kunt ontwerpen die aansluiten bij het redeneerniveau van leerlingen. Alle leraren ontwierpen een les en voerden die uit. Een voorbeeld is te vinden in Bijlage 2; voor de andere lessen verwijzen we naar Van Drie & Stoel (2017) en de website <https://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/lessen/>. Bij het ontwerpen van de lessen is gebruikgemaakt van zes ontwerpprincipes (zie Figuur 1). Vier ervan komen voort uit eerder onderzoek naar het bevorderen van causaal redeneren (Stoel, Van Drie, & Van Boxtel, 2017). Aan deze principes zijn twee principes toegevoegd: een diagnose van causaal redeneren vooraf (1) en het aanbieden van verschillende leerroutes (6). Het doel van het project was om leraren te ondersteunen bij het meer ‘op maat’ organiseren van hun onderwijs. Dit kan de vorm krijgen van het aanbieden van verschillende leerroutes (differentiatie), maar ook van het bieden van individuele hulp (*scaffolding*). Voor beide vormen van maatwerk is de diagnosefase (waar zit het probleem?) cruciaal, maar ook lastig voor leraren (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). De hele procedure van het analyseren van leerlingredeneringen uit de eerste bijeenkomsten kan gezien worden als een vorm van diagnose. Ontwerpprincipe 6, het aanbieden van verschillende leerroutes, is toegevoegd om tegemoet te komen aan de behoefte van leraren om meer op maat en gedifferentieerd les te geven. Dit principe is gebaseerd op de ‘hele-taak-eerst’-benadering van Janssen, Hulshof en Van Veen (2016), waarbij gestart wordt met een complexe (in dit geval verklarende) vraag (zie Ontwerpprincipe 3) om leerlingen vervolgens via verschillende leerroutes met deze vraag aan de slag te laten gaan. Tijdens de bijeenkomsten zijn de ontwerpprincipes toegelicht, is gezamenlijk nagedacht over hoe de principes geconcretiseerd kunnen worden en zijn de conceptlessen met elkaar besproken.

Ontwerpprincipes voor causaal redeneren:

1. Lessen zijn gebaseerd op diagnose van causaal redeneervaardigheden van leerlingen.
2. Leerdoelen zijn mede gericht op onderdelen van causaal redeneren.
3. Een complexe verklarende vraag staat centraal.
4. Expliciete uitleg over causaal redeneren hetzij voorafgaand aan of na afloop van de verwerkingsfase (bespreking van opdrachten in een onderwijsleergesprek).
5. Werkvormen zijn ondersteunend voor het beantwoorden van de centrale vraag, zijn open, activerend en gericht op interactie tussen leerlingen.
6. Aanbieden van verschillende leerroutes.

Figuur 1. Bij het ontwerpen van de lessen is gebruikgemaakt van zes ontwerpprincipes voor causaal redeneren.

Ervaringen vanuit de PLG

In de interviews gaven de deelnemers van de PLG aan dat ze het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen als een heel nuttige activiteit hebben ervaren. Het vergelijken van antwoorden en het met elkaar bespreken van wat goed gevonden wordt en waarom, hielp hen om uit het eigen denkkader te komen en dit te verbreden, doordat iedereen toch weer iets anders opvalt. Door die analyse kregen we scherper wat de vaardigheid causaal redeneren allemaal behelst, wat leerlingen lastig vinden, hoe groot de verschillen tussen leerlingen zijn en welke ontwikkeling leerlingen hierin doormaken. Een succesfactor die in verschillende interviews naar voren kwam, was dat het prettig is om steeds te werken vanuit de vraag: Wat is er al goed in een antwoord? (in plaats van: Wat is hier fout?). Daarnaast werd genoemd dat de inductieve aanpak (werken vanuit concrete leerlingredeneringen) zinvol is, omdat dit de kloof naar de eigen praktijk verkleint en het makkelijker wordt om een vertaalslag te maken naar de eigen lespraktijk. De rubric werd in alle interviews genoemd als een belangrijke opbrengst; de rubric werkt het construct causaal redeneren goed uit (categorieën) en geeft een ontwikkelingslijn aan die leerlingen zouden kunnen afleggen (niveaus). Eén leraar gaf aan het redeneren met causaliteit eigenlijk altijd een beetje als een brij te hebben gezien, maar dat de rubric zicht geeft op de onderdelen waardoor je gerichtere keuzes kunt maken en leerdoelen voor lessen kunt bepalen.

De leraren vonden het nuttig om zo intensief, negen bijeenkomsten in een half jaar, bij elkaar te komen. Ze konden daardoor echt in het thema duiken. Hoewel het een behoorlijke tijdsinvestering vroeg, werd dit niet als belastend ervaren. Een belangrijke voorwaarde was wel dat de deelnemers vanuit het project en de school gefaciliteerd werden doordat zij hier uren voor kregen. Het samenkomen op de vastgelegde momenten bleek rust te bieden en haalde de leraren even uit de ‘snelkookpan’ van de dagelijkse schoolpraktijk. De groeps grootte werd als positief beoordeeld, hoewel er nog wel enkele leraren bij hadden gekund voor meer dynamiek.

Tijdens de bijeenkomsten groeide in eerste instantie de onzekerheid over de eigen kennis. Door de spiegeling aan wat andere leraren zien in en vinden van een redenering kwamen er zoveel verschillende aspecten naar voren dat het eigenlijk alleen maar complexer werd. Maar deze fase was wel nodig om toe te werken naar ordening, zoals die vorm heeft gekregen in de rubric. Eén leraar zei: *“...we hebben daar voor mijn gevoel zo lang en hard over nagedacht, en ook zoekende, en dan linksaf en dan rechtsaf. Dat dat juist wel waardevol is geweest omdat je er daardoor juist heel duidelijk over gaat nadenken.”* Het feit dat de leraren de rubric zelf hadden ontwikkeld, beschouwden zij alle vijf als een belangrijke factor van hun begrip ervan. Doordat er zoveel verschillende redeneringen besproken zijn, zien zij als het ware direct waar een redenering precies past in de rubric. De praktijkgerichtheid van de PLG werd positief gewaardeerd en werkte ook in andere lessen door, bijvoorbeeld door meer aandacht te besteden aan talige aspecten van redeneren. Daarnaast stimuleerde het ook om opnieuw te kijken naar de rol van (causaal) historisch redeneren in het eigen curriculum. Wel bleek dat de leraren behoefte hadden gehad aan meer contactmomenten tijdens de fase van ontwerpen en uitvoeren van de lessen. Als suggesties hiervoor werden genoemd: samen lessen ontwerpen, bij elkaar in de les kijken en achteraf bespreken van ervaringen met de lessen. Al met al vonden de deelnemers dat het traject veel concrete resultaten opleverde. Er werd gesuggereerd dat dit soort gesprekken ook meer binnen vaksecties gevoerd zouden moeten worden.

De training: ontwikkeling en opzet

De intensieve opzet van de PLG is minder geschikt voor de professionalisering van grotere groepen leraren. Om meer geschiedenisleraren te bereiken is er ook een training ontwikkeld. Deze eendaagse training is ontwikkeld binnen de PLG, waarbij rekening is gehouden met diverse inzichten over effectieve professionaliseringsinterventies (zie Desimone 2009; Kennedy, 2016; Van Veen et al., 2010). Van Veen et al. (2010) geven het belang aan van samen en actief leren en van het vertalen van inzichten naar de eigen praktijk. Daarom is er in de training veel ruimte ingebouwd voor samenwerking. De vertaling naar de eigen praktijk is verankerd door leraren eigen lessen te laten ontwikkelen en uitvoeren. Ook noemen Van Veen et al. het zinvol als meer leraren van dezelfde school deelnemen, zodat ze gezamenlijk kunnen optrekken, elkaar

kunnen motiveren en mogelijkheden kunnen creëren om in een later stadium sectie-breed aan de slag te gaan. We hebben ernaar gestreefd om twee leraren van dezelfde school te laten deelnemen. Dit leidde ertoe dat sommige duo's een gezamenlijke lessenserie ontwikkelden, die elke leraar in de eigen klas uitvoerde. De training werd gegeven door de twee vakdidactisch onderzoekers en de PLG-leraren hadden een actieve rol. Aan de trainingsdag namen tien leraren deel; zeven leraren van vijf scholen hebben ook lessen uitgevoerd. Voor de opzet van de training hebben we in het kort de werkwijze van de PLG gevolgd (zie Bijlage 3). Het ochtenddeel was gewijd aan het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen. Net als binnen de PLG werd gestart met het zelf schrijven van een verklaring, die vervolgens in groepjes werd besproken. Vervolgens werd een geselecteerde set van leerlingredeneringen geanalyseerd, eerst inductief op basis van de eigen ervaringen en vervolgens deductief met de rubric. Het middagdeel richtte zich op het ontwerpen van eigen lessen gericht op causaal redeneren. Hiertoe werden de zes ontwerpprincipes geïntroduceerd. Leraren uit de PLG presenteerden de les die zij ontwikkeld hadden in de vorm van een carrousel. Vervolgens gingen de deelnemers zelf een les ontwikkelen, waarbij ze feedback kregen van collega-leraren en trainers.

Ervaringen vanuit de training

Bij aanvang van de training gaven de deelnemers aan dat ze hun kennis van causaal redeneren bij leerlingen hoopten te vergroten en didactische handvatten hoopten te verkrijgen om deze vaardigheid te onderwijzen. Na afloop van de training rapporteerden ze meer zicht te hebben gekregen op wat causaal redeneren precies inhoudt en welke elementen leerlingen specifiek lastig vinden. Enerzijds realiseerden zij zich dat er *“behoorlijk wat voor nodig is voor leerlingen om een vaardigheid aan te leren”*, maar anderzijds werd ook ervaren dat het door het expliciet te onderwijzen aan leerlingen te leren is. Zo schreef een leraar dat *“het aanleren van nieuwe vaardigheden niet zo'n enorm grote klus is dat je verder niet meer aan de inhoud van je vak toekomt”*. De rubric werd zeer gewaardeerd, omdat die laat zien uit welke aspecten causaal redeneren bestaat en zicht geeft op de ontwikkeling daarin. Ook bij het ontwerpen van lessen speelde de rubric een belangrijke rol: bij het bepalen van leerdoelen, het geven van uitleg en feedback. Een aantal leraren bleek de rubric gebruikt te hebben als instrument voor leerlingen om elkaar feedback te geven.

Ontwerpprincipes en lessen

Omdat we wilden weten of de zes ontwerpprincipes ook daadwerkelijk werden ingezet door de leraren, hebben we van negen lessen³ de lessenplannen geanalyseerd. De eerste vijf ontwerpprincipes bleken in nagenoeg alle lesplannen terug te komen; het aanbieden van verschillende leerroutes bleek in drie lessen terug te komen.

In de vragenlijsten en interviews gaven de leraren aan de ontwerpprincipes bruikbaar te vinden. Ze waren tevreden over de wijze waarop het werken met open, activerende werkvormen redeneren ontlokte; de leerlingen waren actief bezig tijdens de les, dachten na en gingen met elkaar in discussie. Deze opdrachten maakten het redeneren van de leerlingen zichtbaar voor de leraren, waardoor ze hen meer 'op maat' konden begeleiden. Zo schreef een leraar: *“Ik merk dat ik sinds de bijscholing meer aandacht heb voor het zichtbaar maken van het leerproces tijdens de les en ik probeer mijn les daar ook zoveel mogelijk op in te richten.”* Een ander schreef: *“Dat ik vooral leerlingen verklaringen/werk moet laten produceren, zodat ik echt zicht krijg op hoe ze dit aanpakken.”* De motivatie van leerlingen voor de opdrachten had de leraren positief verrast en dit gold over het algemeen ook voor het niveau van de uitkomsten. De leraren benadrukten het belang van expliciete instructie en nabespreking gericht op causaal redeneren. Dit laatste was iets wat ze ook wel lastig vonden: welke vragen stel je en hoe breng je het redeneren van leerlingen op een hoger niveau?

De ontwerpprincipes bleken leraren dus houvast te geven voor het vormgeven van lessen gericht op causaal redeneren. Een uitzondering hierop was het aanbieden van diverse leerroutes. Vooraf werd differentiatie

³ Een beschrijving van deze lessen is te vinden in Van Drie & Stoel (2017) en complete lesmaterialen zijn te vinden via <https://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/lessen/>

door vrijwel alle deelnemers benoemd als ontwikkelingsdoel, maar toch bleek, al tijdens de training, dat het aanbieden van verschillende leerroutes voor sommigen een brug te ver was. Als redenen werden genoemd dat het moeilijk toe te passen is qua organisatie; dat het ontwikkelen van lesmateriaal op verschillende niveaus veel tijd kost; en onzekerheid over de eigen vaardigheid om te differentiëren. Drie leraren ontwierpen wel een les waarin verschillende leerroutes zaten en waren hierover enthousiast.

Hoewel differentiatie door middel van verschillende leerroutes voor de meeste docenten 'een brug te ver' bleek, sloten de lessen toch meer aan bij het niveau en de leerbehoefte van leerlingen. Alle leraren gaven aan dat hun lessen meer 'op maat' waren; door de analyse van leerlingredeneringen vooraf, de open opdrachten die het mogelijk maakten dat leerlingen de opdracht op eigen niveau aanpakten en doordat de opdrachten het redeneren zichtbaar maakten waardoor de leraar gericht feedback kon geven.

Ervaringen van leerlingen

Tot slot waren we benieuwd wat leerlingen nu aangeven geleerd te hebben van deze lessen. Hiertoe hebben in totaal 263 leerlingen uit elf klassen (leerjaar 1 tot en met 5) een leerverslag ingevuld (Van Kesteren, 1993). De ervaringen van de leerlingen met de ontworpen lessen waren positief. De analyse van de leerverslagen liet zien dat de leerlingen door deze lessen beter weten hoe ze met oorzaken en gevolgen bij geschiedenis moeten werken; 81% van de leerlingen is het (helemaal) eens met deze stelling. De leerlingen gaven aan dat dit voornamelijk kwam door de open opdrachten. Op de vraag: Wat heb je geleerd over het vak geschiedenis? gaf bijna de helft van de leerlingen (44%) een antwoord dat te maken heeft met causaal redeneren. Zo schreef een leerling uit havo 3 dat *"er vaak meerdere oorzaken en gevolgen zijn"*, en een leerling uit havo 4: *"Dat gebeurtenissen in de Nederlandse geschiedenis economische, culturele of politieke oorzaken hadden."* Een leerling uit havo 3 verwoordde het als volgt: *"[Dat]er voor een verandering meerdere verklaringen kunnen zijn die onderling ook met elkaar te maken kunnen hebben."* In vergelijking met de gewone geschiedenislessen vond een meerderheid van de leerlingen deze lessen interessanter en uitdagender. Meer dan de helft van de leerlingen gaf aan harder gewerkt te hebben dan gewoonlijk, wat volgens hen met name kwam door de opdrachten en het samenwerken. Aldus een havo 4-leerling: *"We hebben gezamenlijke opdrachten gemaakt, vind ik prettig, ik let dan meer op en onthoud de stof ook beter."*

Conclusies en discussie

In het voortgezet onderwijs is steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van hogere-orde denkvaardigheden van leerlingen. Dit vereist van leraren dat ze weten wat de redeneervaardigheid precies inhoudt, hoe leerlingen redeneren en welke aspecten ze er lastig aan vinden, zodat ze het explicieter kunnen onderwijzen en beter aansluiten bij het niveau van leerlingen. Het samen analyseren van redeneringen van leerlingen is een geschikte activiteit om leraren hiertoe toe te rusten. Vanuit de evaluatie van het project 'De feiten voorbij' kunnen we concluderen dat deze professionaliseeractiviteit de pedagogical content knowledge van leraren vergroot. Leraren krijgen meer zicht op de vaardigheid, een mogelijke ontwikkelingslijn en de lastigheden die leerlingen kunnen ervaren. Daarnaast draagt de activiteit bij aan het ontwerpen van onderwijs dat beter aansluit op het niveau van de leerlingen.

Het vertalen van de inzichten naar een rubric bleek een krachtige manier om de inzichten te verduurzamen en overdraagbaar te maken. De rubric bood steun bij het bepalen van het beginniveau van de leerlingen, het formuleren van leerdoelen en het ontwerpen van onderwijs, en in de begeleiding en (peer) feedback. Daarnaast boden de ontwerpprincipes de leraren houvast bij de inrichting van hun lessen. Met uitzondering van het ontwikkelen van meerdere leerroutes, bleken ze praktisch goed uitvoerbaar. Misschien waren we daarin ook wel te ambitieus binnen de beperkte looptijd van dit project. Wel gaven de leraren aan dat hun lessen, met name door de diagnosefase vooraf en de open opdrachten, meer 'op maat' waren. In die zin was er wel degelijk sprake van differentiatie, doordat de lessen beter aansloten bij het niveau van de (verschillende) leerlingen in de groep. Dit uitte zich onder andere in de feedback tijdens groepswork en onderwijsleergesprekken.

In dit project hebben we ons gericht op causaal redeneren bij geschiedenis, maar de aanpak voor het gezamenlijk analyseren van leerlingredeneringen is eenvoudig om te zetten naar andere redeneervaardigheden, bij geschiedenis maar ook bij andere vakken. Binnen dit project hadden we het voordeel dat er al een aantal ontwerpprincipes beschikbaar waren vanuit eerder onderzoek en literatuur. De ontwerpprincipes zijn echter redelijk generiek geformuleerd en, met enkele aanpassingen, vermoedelijk ook bruikbaar voor redeneervaardigheden binnen andere vakken.

In dit project hebben we twee werkwijzen verkend, in de vorm van een PLG en een eendaagse training. Deelnemers van beide groepen gaven na afloop aan een beter beeld van causaliteit te hebben, van moeilijkheden die leerlingen kunnen ervaren en hoe je daar in je lessen aandacht aan kunt besteden. Wat opviel, was dat de leraren uit de PLG meer nieuwe opdrachten ontwierpen, terwijl deelnemers uit de training meer gebruikmaakten van bestaande materialen. Wellicht zijn opgedane inzichten bij de PLG-leraren wat meer 'geworteld', omdat zij intensiever bezig zijn geweest en de categorieën en niveaus van causaal redeneren zelf naar boven hebben gehaald. Op dit moment concluderen we dat, hoewel de werkwijze in de PLG waarschijnlijk een wat grotere impact heeft gehad, het traject van de trainingsgroep leraren eveneens in staat heeft gesteld om lessen te ontwerpen die expliciet gericht waren op causaal redeneren en meer op maat waren. Het deelnemen aan een intensief traject zoals binnen de PLG lijkt dus *geen voorwaarde* te zijn om de PCK gericht op hogere-orde doceervaardigheden te versterken, maar lijkt *wel een meerwaarde* te zijn.

Een PLG is ons inziens met name geschikt als startpunt, wanneer er nog weinig zicht op een redeneervaardigheid is en er weinig voorbeelden beschikbaar zijn. De aanwezigheid van voorbeeldredeneringen en een duidelijke rubric is een voorwaarde voor de training. Hier hebben we gekozen voor een eendaagse training, maar het is ook goed mogelijk om een dergelijke training over meer momenten te spreiden of aan te passen voor een kortere workshop. Onze ervaringen met dit laatste zijn positief. Tot slot kan deze aanpak waardevol zijn binnen de lerarenopleiding. Leraren-in-opleiding hebben doorgaans nog weinig zicht op het denken en redeneren van leerlingen in hun vak. Het analyseren van leerlingredeneringen met medestudenten en opleiders, ondersteunt het leren van studenten en dwingt hen eigen ideeën te expliciteren, wat kan bijdragen aan hun vakdidactische bekwaamheid.

Jannet van Drie

Jannet van Drie is universitair hoofddocent bij de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op het bevorderen van historisch redeneren en zij begeleidt diverse promotieonderzoeken op dit gebied. Ze was projectleider van het praktijkgerichte onderzoeksproject De feiten voorbij. <https://www.uva.nl/profiel/d/r/j.p.vandrie/j.p.vandrie.html>

j.p.vandrie@uva.nl

Gerhard Stoel

Gerhard Stoel is als vakdidacticus geschiedenis en onderzoeker verbonden aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde op het bevorderen van (causaal) historisch redeneren. Als postdoc was hij betrokken bij het project De feiten voorbij. Op dit moment werkt hij aan twee andere praktijkgerichte onderzoeksprojecten. <https://www.uva.nl/profiel/s/t/g.l.stoel/g.l.stoel.html>

g.l.stoel@uva.nl

Referenties

- Coffin, C. (2004). Learning to write history. The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289. doi:10.1177/0741088304265476
- College voor Examens. (2013). *Geschiedenis HAVO. Syllabus centraal examen 2015 op basis van domein A en B van het examenprogramma*. Utrecht: College voor Examens.
- College voor Examens. (2018, juni). *Geschiedenis HAVO. Syllabus centraal examen 2020. Versie 2*. Utrecht: College voor Examens. Geraadpleegd van https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2020-geschiedenis-havo/2020/havo/f=/geschiedenis_havo_2020_versie_2.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Fischer, F., Chinn, C., Engelmann, K., & Osborne, J. (2018). *Scientific reasoning and argumentation. The roles of domain-specific and domain-general knowledge*. New York: Routledge.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Universiteit Leiden/Rijksuniversiteit Groningen.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. doi: 10.3102/0034654315626800
- Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:/10.3102/0013189X015002004
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76. doi:10.1080/00220272.2014.968212
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337. doi: 10.1037/edu0000143
- Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation* (Dissertatie). Universiteit Utrecht.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning*. pp. 149-176. New York, Wiley-Blackwell.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-297. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Van Drie, J., & Stoel, G. (2016). *De feiten voorbij. Analyse van causaal redeneren van havo-leerlingen als basis voor lessen op maat. Verslag van het onderzoek*. <https://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/producten/>
- Van Drie, J., & Stoel, G. (2017). *De feiten voorbij. Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van Kesteren, B. (1993). Applications of De Groot's "learner report": A tool to identify educational objectives and learning experiences. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 65-86. doi:10.1016/S0191-491X(05)80057-4

Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Bijlage 1: Rubric Causaal redeneren bij geschiedenis

CAUSAAL HISTORISCH REDENEREN – EEN NIVEAUBESCHRIJVING

Categorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Het redeneren met meerdere (soorten) oorzaken	Leerling noemt geen of één oorzaak voor een historische gebeurtenis.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een historische gebeurtenis.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis en maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis, maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen, en onderscheidt hierin expliciet sociaaleconomische, politieke en/of culturele dimensies.
Het leggen (en benoemen) van verbanden	Leerling noemt geen verbanden tussen oorzaken.	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en doet dit vooral op lineaire wijze (omdat, doordat, het gevolg was, enz.).	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en maakt onderscheid tussen verschillende soorten oorzaken (direct, indirect, aanleiding (meest directe oorzaak), gevolgen op de lange en korte termijn).	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en gebruikt genuanceerde taal om aan te geven welke rol verschillende oorzaken spelen, zoals: triggers, katalysators en achtergrond oorzaken. Leerlingen redeneert met bedoelde en onbedoelde gevolgen.
Het gebruik van historische begrippen	Leerling gebruikt geen historische, of historisch onjuiste, historische begrippen.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie. Abstracte begrippen (verschijnselen of ontwikkelingen) worden bovendien verbonden met concrete historische gebeurtenissen en personen.
Het trekken van conclusies	Leerling geeft geen conclusie.	Leerling geeft een conclusie door een samenvatting te geven van eerder genoemde oorzaken.	Leerling vat in de conclusie het belang van oorzaken samen (opsomming), maar maakt wel onderscheid in gewicht (gebruik van woorden als "de belangrijkste"). Leerling onderbouwt dit belang echter nog niet.	Leerling weegt in de conclusie het belang van verschillende oorzaken tegen elkaar af en beargumenteert zijn of haar keuze (bijvoorbeeld op basis van schaal, intensiteit, of duur). De conclusie heeft vaak de vorm: enerzijds, anderzijds.
Het onderbouwen van redenties met bewijs	Leerling onderbouwt zijn beweringen niet.	Leerling onderbouwt zijn beweringen vooral op basis van algemene kenmerken ("keizers willen macht").	Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context.	Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context en verwijst (op kritische wijze) naar historisch bewijs.
Het begrijpen van meerdere verklaringen	Leerling begrijpt dat slechts één verklaring de juiste kan zijn.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit verschillende meningen (bias) van historici.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit de onvolledigheid en/of partijdigheid van bronnen.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen gegeven kunnen worden en dat deze afhangen van de vragen die we stellen en ons tijd- en plaatsgebonden perspectief. Tegelijkertijd begrijpt de leerlingen dat er criteria zijn (bewijs, argumentatie) om de kwaliteit van een verklaring te toetsen.

© Universiteit van Amsterdam ◆ "De feiten voorbij." Analyse van causaal redeneren van havo-leerlingen als basis voor lessen op maat ◆ www.expertisecentrum-geschiedenis.nl

Bijlage 2: Voorbeelden Causaal redeneren ontwikkeld in de PLG*

Doel van de les

Deze les is ontwikkeld voor 5 havo. Historische begrippen zijn vaak abstracte begrippen. Leerlingen leren de definitie uit hun hoofd, maar blijken het lastig te vinden om deze begrippen daadwerkelijk toe te passen in hun historisch redeneren en verbanden tussen deze begrippen te leggen.

Concrete leerdoelen zijn:

- de leerlingen kennen de oorzaken van de Koude Oorlog;
- de leerlingen kunnen deze oorzaken inhoudelijk toelichten;
- de leerlingen kunnen bepalen welke oorzaken vooral vanuit communistische zijde zullen worden benadrukt en welke vanuit kapitalistische zijde.

Deze les sluit aan bij de volgende categorieën in de rubric: leggen van verbanden, gebruik van historische begrippen en begrijpen van meerdere verklaringen.

Korte beschrijving

De leerlingen hebben als huiswerk de tekst horend bij de eerste deelvraag van de context Koude Oorlog gelezen (Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze blokken, 1945-1955?).

De vraag die in deze les centraal staat is: Waardoor raakte Europa verdeeld in twee ideologische blokken en waardoor groeide de spanning tussen deze twee blokken (1945-1955)? Leerlingen gaan deze onderzoeksvraag op twee manieren beantwoorden: een keer vanuit het perspectief van een schoolboek uit de DDR uit 1960 en een keer vanuit het perspectief van een schoolboek uit de BRD uit 1960. In deze opdracht moeten leerlingen dus een langere uitlegtekst schrijven, waarin ze moeten uitleggen welke oorzaken tot het ontstaan van de Koude Oorlog in Europa hebben geleid.

Leerlingen kunnen kiezen uit drie leerroutes. Leerroute 1 volgt eerst uitleg van de docent over diverse oorzaken. Leerroute 2 vult eerst op het hulpblad in wat elke oorzaak precies inhoudt. Leerroute 3 is voor leerlingen die de oorzaken al goed kennen en deze leerlingen beginnen direct met het noteren van welke oorzaken vanuit welk perspectief benadrukt zullen worden. De leerlingen mochten zelf kiezen welke leerroute ze wilden volgen. Deze klas heeft al meerdere lessen volgens het principe van de verschillende leerroutes gewerkt. De meeste leerlingen kiezen steeds voor dezelfde route. Sommige leerlingen heb ik geadviseerd om een andere route te kiezen, bijvoorbeeld omdat ze volgens mij meer zelfstandigheid aan kunnen dan uit hun keuze bleek of juist omdat ik bij sommige leerlingen betwijfelde of ze in de zelfstandige route wel diep genoeg op de stof zouden ingaan.

Leerlingen maken deze opdracht in duo's. Aan het einde van de les vindt een nabespreking plaats waarbij ingegaan wordt op de aanpak van de opdracht en wat leerlingen ervan geleerd hebben. Daarbij kunnen er vragen gesteld worden als: Hoe hebben jullie bepaald welk begrip in het DDR-boek werd gebruikt? En: Hebben alle oorzaken eenzelfde gewicht gekregen in jullie verklaring, of hebben jullie sommige oorzaken als belangrijker beschreven dan andere?

Tijd	Lesonderdeel	Activiteiten docent	Activiteiten leerlingen
0-10 min	Introductie	Introduceren onderzoeksvraag van de les + toelichten van de werkwijze	Luisteren
10-70 min	Het beantwoorden van de onderzoeksvraag	- Geeft uitleg aan de leerlingen uit groep 3	
- Loopt daarna rond langs alle duo's om vragen te beantwoorden en feedback te geven	Gaan in duo's de onderzoeksvraag beantwoorden in een van de drie routes die zijn uitgezet		
70-80 min	Nabespreking: wat heb je geleerd van deze opdracht, hoe heb je het aangepakt, welke vragen zijn er nog?	Leidt het gesprek door vragen te stellen en te reageren op wat leerlingen zeggen / vragen	Lichten hun antwoorden en werkwijze toe

***Deze lesbeschrijving is overgenomen uit Van Drie, J. & Stoel, G. (2017). *De feiten voorbij. Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles* (p. 87). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.**

Bijlage 3: Programma eendaagse training Causaal redeneren

Tijdsduur	Activiteit
15 min	Kennismaking en introductie van het programma.
20 min	Activiteit 1: Zelf een verklaring schrijven - Zelf een eigen verklaring geven. - Antwoorden vergelijken in drietallen.
60 min	Activiteit 2: Leerlingredeneringen bestuderen - In tweetallen een set leerlingredeneringen bekijken aan de hand van de vragen: Wat vind je sterkere en zwakkere punten in de redeneringen? - Uitwisseling van bevindingen met een ander tweetal. Wat valt je op in de redeneringen? Wat vinden leerlingen lastig en wat gaat goed? Welke elementen kun je onderscheiden? Welke ontwikkeling zit er in de antwoorden? - Plenaire bespreking: Waaruit bestaat een goede causale redenering? Welke aspecten zitten hierin? Welke opbouw? Wat zouden leerlingen in verschillende leerjaren moeten kunnen laten zien?
45 min	Activiteit 3: Leerlingredeneringen bestuderen met de rubric - Introductie van de rubric. - Analyse in viertallen van een nieuwe set leerlingredeneringen met behulp van de rubric. - Plenaire bespreking: Wat levert het analyseren van leerlingantwoorden m.b.v. een rubric op? In hoeverre lukt het om antwoorden te plaatsen?
15 min	Activiteit 4: Afronding ochtenddeel Plenaire bespreking: Welke vragen leven er nog? Wat betekenen deze inzichten voor je lessen?
30 min	Activiteit 5: Ontwerpen van lessen Presentatie van een voorbeeldles ontworpen in de PLG. Aan de hand daarvan een introductie van de ontwerpprincipes voor causaal redeneren.
45 min	Activiteit 6: Lessencarrousel Parallele presentaties van lessen door de leraren uit de PLG in de vorm van een pitch van 5 minuten. Vervolgens tijd voor bespreking van de les. Wisselen na 15 minuten.
45 min	Activiteit 7: Zelf lessen maken Zelf aan de slag met het ontwerpen van een les voor een eigen klas. Naar keuze individueel of in kleine groepjes.
30 min	Activiteit 8: Afronding - Uitwisseling van lesideeën. - Bespreking van punten waar men nog tegenaan loopt. - Verdere afspraken en afsluiting.

Beschouwend artikel

Principes voor voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen: Op zoek naar de X-factor

Ans Boosten, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Lieke Jager, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Linda van den Bergh, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

In dit artikel betogen we hoe voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen tussen leerlingen aan kracht kan winnen wanneer deze als maatwerk wordt georganiseerd en uitgevoerd in partnerschap tussen de opleidingscontext, de deelnemers zelf, en de school als werkcontext. Het ontwerpen van professionaliseringsactiviteiten gericht op het afstemmen op verschillen tussen leerlingen blijkt complex. Handelingskeuzes van leraren om tot afstemming te komen worden deels beredeneerd en proactief gemaakt, maar deels ook onbewust, vanuit dieperliggende opvattingen en waarden. Het is essentieel om professionaliseringsactiviteiten aan te bieden waarin aan beide aspecten gewerkt wordt. Onderzoek laat zien dat hier geen 'one size fits all'-ontwerpprincipe kan gelden: professionalisering moet recht doen aan de diversiteit tussen leraren. Daarnaast zal de professionalisering inbedding moeten vinden in de (vorming van de) schoolvisie. Een krachtige schoolvisie kan als hefboom fungeren om als schoolteam samen handen en voeten te geven aan het afstemmen op verschillen. Voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit vraagt dus om continue afstemming tussen opleidingscontext, deelnemers en werkcontext.

Introductie

In het onderwijs is er steeds meer aandacht voor diversiteit tussen leerlingen. Leerlingen verschillen van elkaar, iedere leerling is uniek. Om alle leerlingen te voorzien van uitdagend en optimaal onderwijs is het belangrijk dat leraren hun handelen afstemmen op deze verschillen (Onderwijsraad, 2017). Leraren staan voor de uitdagende taak om tegemoet te komen aan de specifieke en uiteenlopende behoeften van hun leerlingen. Ook worstelen zij met de vraag hoe ze dit goed kunnen doen en hebben ze behoefte aan professionalisering op dit terrein (Tomlinson et al., 2003; Van Casteren, Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras, Van Essen, & Kurver, 2017).

Het realiseren van afstemming op verschillen blijkt complex (Van de Grift, 2014; Van Geel et al., 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Het kunnen afstemmen op verschillen is dan ook het onderscheidende element tussen basisbekwaamheid en vakbekwaamheid (Onderwijscoöperatie, 2015). Een aantal basisvaardigheden, zoals het bewerkstelligen van een ordelijk en productief leerklimaat, zullen al aanwezig moeten zijn (Van de Grift, 2014), maar er zijn additionele vaardigheden en attitudes nodig (Van Geel et al., 2018; Vogt & Rogalla, 2009). Zo vraagt het van leraren een kritische blik op onderliggende overwegingen én een reflectief onderzoekende houding naar effecten van hun handelen. Gezien de complexiteit van het afstemmen op diversiteit lijkt, naast een gedegen initiële opleiding, voortgezette professionalisering een essentiële rol te spelen bij het ondersteunen van leraren en scholen op dit vlak. De focus van dit artikel ligt daarom op de vormgeving van voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit.

Bij het vormgeven van voortgezette professionalisering is het belangrijk dat deze gestoeld is op een expliciete redenering hoe de vorm en inhoud ervan het leren van leraren en leerlingen beïnvloedt (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Daarbij is het essentieel dat de professional, de werkcontext en de opleidingscontext als één systeem samenwerken. Afstemmen op verschillen is niet alleen een uitdaging voor de individuele docent, het vraagt tevens specifieke ondersteuning van schoolleiders, zoals het formuleren van een duidelijke visie, het waar nodig anders organiseren van het onderwijs en het scheppen van randvoorwaarden (Roiha, 2014; Van Casteren et al., 2017). Het doel van dit artikel is om tot een expliciete onderbouwing te komen voor passende vormen en kenmerken van voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen tussen leerlingen.

Deze literatuurstudie is gedaan in het kader van het RAAK-publiek-project: afstemmen op diversiteit in de klas, met als doel te komen tot een goed onderbouwde professionalisering. Het model in Figuur 1 visualiseert de structuur van dit artikel. We zullen eerst beschrijven hoe houdingen, opvattingen, verwachtingen én kennis en vaardigheden van belang zijn voor het handelen in de onderwijspraktijk. Daarna bespreken we inzichten over werkzame professionele ontwikkeling gericht op het afstemmen op verschillen en koppelen we deze aan inzichten over effectieve professionalisering in de werkcontext. Het artikel eindigt met een pleidooi voor een specifieke benadering voor het ontwerpen van voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit in de klas.



Figuur 1. Leeswijzer bij dit artikel, gebaseerd op een model ontwikkeld in het RAAK-publiek-project: afstemmen op diversiteit in de klas.

Afstemmen op verschillen

In deze paragraaf bespreken we het bovenste deel van Figuur 1: de invloed van de houding, opvattingen, verwachtingen, kennis en vaardigheden van de leraar op het afstemmen op verschillen. Het afstemmen op verschillen omvat verschillende concepten en processen van handelen door de leraar. Ten eerste kunnen leraren beredeneerd en proactief afstemmen op verschillen door te differentiëren (Tomlinson et al., 2003). Leraren bepalen op basis van hun kennis over leerlingen wat het meest passend zou zijn gezien het doel van het onderwijs, bijvoorbeeld meer, minder of andere instructie, werkvormen of aanpassingen in de toetsing. Dit is veelal een proactief proces, dat wil zeggen: leraren maken deze keuzes bewust en vooraf. Zo worden leerlingen bijvoorbeeld in niveaugroepen ingedeeld die taken maken passend bij hun cognitieve niveau. Ten tweede kunnen leraren meer ad hoc en reactief afstemmen op verschillen in de klas door het geven van adaptieve instructie (Parsons et al., 2017). Leraren reageren dan tijdens de les op wat leerlingen zeggen en doen. Ze monitoren het leren van de leerlingen om aanpassingen te maken die beter aansluiten bij het leerproces van de leerling. Daarnaast maken leraren ook onbewust aanpassingen op verschillen in de klas (Rubie-Davies, Peterson, Sibley, & Rosenthal, 2015). Bijvoorbeeld wanneer leraren onbewust ander gedrag laten zien aan

leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben dan aan leerlingen van wie zij hoge verwachtingen hebben. Dit uit zich bijvoorbeeld door het minder lang wachten op een antwoord of het geven van minder beurten aan leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben. Alle bewuste en onbewuste beslisprocessen samen beïnvloeden de uiteindelijke afstemming op een leerling. Differentiatie, adaptieve instructie én differentieel gedrag zijn dus belangrijke thema's voor professionalisering.

Het afstemmen op verschillen in de klas wordt als cruciaal gezien om het leren van alle leerlingen te optimaliseren. Enkele studies concluderen dat leerlingen gemiddeld gezien beter leren als het onderwijs wordt afgestemd op specifieke leerbehoeften (Simpkins, Mastropieri, & Scruggs, 2009; Valiandes, 2015). Over sommige vormen van onderwijs die worden gebruikt om af te stemmen op verschillen, zoals het organiseren van homogene niveaugroepjes, zijn de resultaten niet eenduidig. Effecten lijken dan niet voor alle leerlingen hetzelfde en/of zijn zelfs negatief voor bepaalde leerlingen (Deunk, Smale-Jacobse, De Boer, Doolaard, & Bosker, 2018). In de onderwijskundige literatuur wordt gewaarschuwd voor het bieden van minder leermogelijkheden voor specifieke groepen leerlingen, met name die leerlingen van wie leraren lage verwachtingen hebben. Deze verwachtingen zijn vaak niet alleen gebaseerd op de ontwikkeling van een leerling, maar ook op diens persoons- en achtergrondkenmerken (Denessen, 2017; Van den Bergh, 2018; Rubie-Davies, 2014). Het geslacht of de culturele achtergrond van leerlingen blijken de verwachtingen van leraren te beïnvloeden. Wanneer verwachtingen te laag zijn, doet dit mogelijk af aan de kansen die leerlingen krijgen om zichzelf te ontwikkelen. Het afstemmen op diversiteit raakt dus aan houdingen, opvattingen én verwachtingen (Denessen, 2017; Van den Bergh, 2018). Het vraagt van leraren een kritische beschouwing van hun overtuigingen en reflectie op de effecten van hun handelen voor de ontwikkeling van leerlingen.

Bij het afstemmen op verschillen tussen leerlingen lijkt de pedagogische grondhouding van leraren dus van cruciaal belang. Kernelementen van een dergelijke basishouding die worden benoemd zijn: het bewustzijn van – en openstaan voor – verschillen tussen leerlingen, bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en van de impact van eigen differentiërend gedrag op leerlingen, en het expliciteren van de eigen onderwijsvisie op ontwikkeling van leerlingen (Bulterman-Bos, 2004). Leraren moeten dus reflecteren op zowel bewuste als onbewuste beslisprocessen. Het kunnen afstemmen op diversiteit gaat daarmee verder dan alleen kennis en vaardigheden, het raakt ten eerste aan de professionaliteit én waarden van leraren. Het doel van professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit in de klas lijkt dus niet alleen het ontwikkelen van vaardigheden onderliggend aan het afstemmen op verschillen, maar tevens het kritisch zijn op eigen verwachtingen en aannames over leerlingen en een onderzoekende houding jegens de gevolgen van specifieke (differentiatie)praktijken voor het leren en de ontwikkeling van alle leerlingen.

Professionele ontwikkeling gericht op het afstemmen op verschillen

De manier waarop leraren verschillen tussen leerlingen waarderen, bepaalt in hoge mate hun handelen (Bulterman-Bos, 2004). Waarden hangen sterk samen met de diepste identiteit van de leraar (Kelchtermans, 2012), en sturen zowel bewust als onbewust het handelen op een fundamenteel niveau. Noonan (2018) spreekt hierover treffend als *'anchoring beliefs'*.

Reflectie op wie je zélf bent als leraar, en daarmee op welk effect je hebt op je leerlingen, is dus van groot belang voor het creëren van meer afstemming. McClelland (1985) benoemt dit in zijn ijsbergmodel als nadenken over wat er 'onder de waterlijn' gebeurt. Boven de waterlijn liggen zaken als omgeving, gedrag en vaardigheden, onder de waterlijn bevinden zich dieperliggende elementen die het gedrag sturen, zoals waarden en opvattingen, de eigen identiteit en zingeving. Reflectie op deze dieperliggende elementen leidt volgens Argyris en Schön (1974) tot *double en triple loop learning*: het vormen van nieuwe innerlijke principes die het gedrag sturen. Kwon en Nicolaidis (2017) hebben aangetoond dat, om diversiteit daadwerkelijk te waarderen, triple loop learning nodig is. Triple loop learning (zijn) gaat verder dan single loop learning (doen) of double loop learning (weten): *"It is a conscious effort to purposefully change our way of being"*

that influences our way of knowing and doing. It no longer concerns only behavioral revision or cognitive reframing, but transcends both in dealing with adaptive challenges” (p. 91). Door triple loop learning kan het waarden van diversiteit worden geïnternaliseerd tot een fundamentele levenshouding die tot uiting komt in zowel het bewuste als het onbewuste handelen van de leraar. Professionaliseringsinterventies gericht op het (instrumenteel) aanpassen van gedrag zijn hiervoor niet voldoende (Rubie-Davies et al., 2015). Daarbij bestaat immers de kans dat de leraar in de praktijk blijft uitgaan van bestaande aannames en anchoring beliefs, waarmee het handelen niet fundamenteel verandert en onbewust differentieel gedrag het daadwerkelijk afstemmen op diversiteit in de weg blijft staan.

Professionalisering gericht op diepere betekenisverlening wordt door leraren in Nederland nog minder vaak gekozen. In 2015 heeft ruim twee derde van het onderwijzend personeel in het PO deelgenomen aan vormen van professionalisering waarbij kennisoverdracht centraal staat, tegenover een kwart dat koos voor vormen van leren die gericht zijn op persoonlijke betekenisverlening (Kools, Van den Berg, & Scheeren, 2018). Vakinhoudelijke professionaliseringsvormen waren het meest populair. De belangrijkste motivatie die leraren hierbij aangaven was de mogelijkheid tot directe verbetering van de dagelijkse praktijk. De meest gekozen professionaliseringsvormen door leraren in Nederland lijken aldus vooral te passen bij praktisch-instrumenteel leren. Dit is een frappant gegeven, temeer daar vormen van professionalisering die gericht zijn op diepere betekenisverlening als meer effectief worden ervaren (Kools et al., 2018).

Professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit vraagt om een balans tussen instrumentele vaardigheden en diepere doordinking op eigen waarden en opvattingen. Leraren lijken uit zichzelf in eerste instantie eerder geneigd te kiezen voor professionaliseringsvormen gericht op praktische handvatten. De uitdaging lijkt om tot een professionalisering te komen waarin leraren niet alleen hun vaardigheden om tot afstemming te komen ontwikkelen maar tevens hun opvattingen kritisch onder de loep nemen. Op basis van literatuur over professionalisering benoemen we kenmerken die de kans vergroten dat zulke uitkomsten worden behaald.

Werkzame factoren bij professionalisering van leraren

Er zijn diverse reviewstudies naar effectieve kenmerken van professionalisering van leraren (vgl. Van Veen et al., 2010; Lubberman & Pijpers, 2013; Jochems, Sloep & Vermeulen, 2013; Kennedy, 2016; Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade, & Van Veen, 2017; Thurlings & Den Brok, 2018). Overeenkomende resultaten omvatten onder andere kwalitatief hoogstaande inhoud, praktijkgerichtheid, leren vanuit een actieve en onderzoekende houding, collectief leren, en eigenaarschap bij de leraar zelf. Kennedy (2016) beargumenteert dat dit geen op zichzelf staande factoren zijn. Bij een professionaliseringsactiviteit kan het succes van de ene factor teniet worden gedaan door een andere factor die minder goed uit de verf komt. Zo kan een inhoudelijk goed gefundeerde activiteit aan impact verliezen door een te input-gestuurde aanpak, en substantieel beschikbare tijd voor professionalisering is alleen effectief als deze betekenisvol wordt ingezet. Ook Opfer en Pedder (2011) waarschuwen voor het denken in lineaire verbanden. De professionaliseringspraktijk is complex, waarbij veel factoren tegelijkertijd een rol spelen.

Bijkomende complexiteit omtrent het ontwerpen van professionalisering is dat leraren, evenals hun leerlingen, divers zijn. Leraren hebben persoonlijke voorkeuren voor wat ze willen leren, hoe ze dat willen leren en met wie zij graag leren. Noonan (2018) laat bijvoorbeeld zien dat de identiteit van een leraar van invloed is op zijn of haar affiniteit met specifieke leerervaringen. Leraren die zich sterk identificeren met vakinhouden hebben bijvoorbeeld vaak affiniteit met leerervaringen rond vakinhouden. Leraren die zich identificeren met pedagogische expertise lijken vooral affiniteit te hebben met het leren van goede praktijkvoorbeelden. Waar de eerste affiniteit betrekking heeft op de inhoud, refereert de tweede affiniteit aan hoe er geleerd wordt. Daarnaast blijkt uit Noonans (2018) onderzoek dat hoe meer leraren zich identificeren als onderdeel van een team, hoe meer affiniteit ze zullen hebben met het leren van elkaar. Leraren verschillen dus in hoe zij komen

tot kritische beschouwing van hun praktijken én in de noodzaak van praktijknabijheid om te kunnen leren. Bij het ontwerpen van interventies zal er ruimte moeten zijn voor verschillen tussen leraren in wat, hoe en met wie zij willen leren.

Werkzame factoren bij professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen

De effectiviteit van professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit is in verschillende studies onderzocht (vgl. Rubie-Davies et al., 2015; Schipper, Goei, De Vries, & Van Veen, 2017; Tan & Thorius, 2018; Vogt & Rogalla, 2009). Wat de vormgeving betreft laten professionaliseringstrajecten zich vooral kenmerken door een centrale rol van het ontwikkelen/ontwerpen van lessen en het hierop reflecteren. Dit geldt in het bijzonder voor de trajecten waarin de methodiek van *lesson study* centraal staat. Deze methodiek is erop gericht om samen met andere leraren lessen te ontwerpen, uit te voeren én uitgebreid te evalueren op de uitvoering en het ontwerp (Schipper et al., 2017; Ylonen & Norwich, 2012). Ook in andere professionaliseringstrajecten is sprake van het gezamenlijk ontwerpen van lessen (Rubie-Davies et al., 2015; Vogt & Rogalla, 2009). In de professionalisering van Vogt en Rogalla (2009) werken leraren samen met een coach en niet met andere leraren. In enkele professionaliseringstrajecten stonden naast deze onderwijs-ontwikkelactiviteiten tevens een of meerdere seminars of theorie centraal (Rubie-Davies et al., 2015; Vogt & Rogalla, 2009). De professionalisering van Vogt en Rogalla (2009) richtte zich onder andere op 'vakinhoud en leermoeilijkheden' en 'diagnosticeren van leerbehoeften'. De professionalisering van Rubie-Davies en collega's (2015) richtte zich behalve op instructiestrategieën en het klasklimaat tevens op 'verwachtingsvorming' en 'goalsetting en feedback'. Bij lang niet alle professionaliseringsvormen is echter duidelijk beschreven welke inhoud centraal hebben gestaan. Zo werd bij de interventies waarin de *lesson study* centraal stond, de rol van de facilitator benoemd in het aanbrengen van een link naar 'de theorie', maar wordt niet duidelijk welke theorie en hoe dit een rol heeft gespeeld in de bijeenkomsten en het denken van de leraren.

Het blijkt lastig om uit deze studies dé effectieve factoren voor succes te destilleren. Ten eerste blijft het onzichtbaar in hoeverre kritisch reflecteren op overtuigingen en aannames over leerlingen en het onderwijs een rol heeft gespeeld. Zo is in de interventie van Rubie-Davies et al. (2015) 'verwachtingsvorming' wel een expliciet onderdeel geweest van de inhoud. Hoe dit vervolgens echter door leraren is gebruikt in het vormgeven en evalueren van hun onderwijs, is niet beschreven. Ten tweede zijn de verschillende studies niet consistent wat hun conceptualisatie van het afstemmen op verschillen betreft, wat de onderbouwing van het design van de professionalisering betreft, en ook niet wat de mate van en de manier waarop inzicht gegeven wordt in de opbrengsten betreft (Parkhouse, Lu, & Massaro, 2019). Van sommige professionaliseringsvormen lijken opbrengsten zich bijvoorbeeld te richten op het proactief proberen meer variatie in de lessen te krijgen (Vogt & Rogalla, 2009), terwijl andere meer inzicht geven in het denken van leraren (vgl. Schipper et al., 2017). Weer andere interventies hebben zich met name gericht op attitude-aspecten rondom inclusie (Lautenbach & Heyder, 2019; Tan & Thorius, 2018).

Geconcludeerd kan worden dat het bij de vormgeving van professionaliseringsactiviteiten gericht op het afstemmen op diversiteit van belang is om de diversiteit van de doelgroep in acht te nemen en een afgewogen keuze te maken uit diverse factoren die de professionalisering kracht kunnen bijzetten. Het lijkt daarbij dat er niet één beste vorm van professionalisering is, maar dat een professionalisering zijn inhoud, activiteiten en vormen zou moeten afstemmen op de omstandigheden en op de karakteristieken van de leraren die de professionalisering volgen. Het ontwerpen van professionaliseringsactiviteiten kan dus niet stoelen op het principe van *one size fits all*; er moet worden uitgegaan van een én-én-aanpak die krachten vanuit diverse principes bundelt, die uitgaat van meerdere vormen van leren en die de lerende zelf inspraak geeft in het leerproces.

Voortgezette professionalisering binnen de context van de school

Het laatste belangrijke aspect van voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen is die van de school als werkcontext (zie Figuur 1). Individueel gevolgde professionaliseringsactiviteiten zijn nog geen garantie voor duurzame verbetering van de onderwijskwaliteit in de school als geheel. In de literatuur is er consensus dat professionalisering samen met collega's een versterkt teamgevoel kan opleveren, waarbij collega's elkaar actief ondersteunen om gezamenlijk de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Desimone, 2009; Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012; Thurlings & Den Brok, 2017). Donohoo (2018) benoemt dit als 'collective teacher efficacy': "*Collective teacher efficacy refers to educators' shared beliefs that through their combined efforts they can positively influence student outcomes, including those who are disengaged, unmotivated, and/or disadvantaged*" (p. 324). Ook wanneer inzichten uit individueel gevolgde professionalisering actief worden gedeeld met collega's kan de effectiviteit van het team als geheel worden versterkt. Door samen te professionaliseren, of door individuele professionaliseringsvormen samen te bespreken, ontstaat een professionele leergemeenschap (Lieskamp, 2013) waarbinnen kan worden gewerkt aan een krachtige schoolvisie. Opgedane inzichten worden op deze wijze ingebed in de ziel en het zijn van de school: wie zijn wij, waar staan wij voor en hoe dragen we dat uit in ons handelen. Alleen op die manier kan de school werken aan duurzame verbetering van de onderwijskwaliteit en meer gelijke kansen voor alle leerlingen (Jochems et al., 2013; Oberon, 2014).

Veel professionaliseringsactiviteiten in het onderwijs komen voort uit eigen ontwikkelwensen van de deelnemers, waarbij de samenhang met de bredere eigen werkcontext ontbreekt (Kools et al., 2018). Er is voor de schoolleider dus een belangrijke rol weggelegd bij het organiseren en selecteren van professionaliseringsactiviteiten (Thurlings & Den Brok, 2018; Van den Bergh, 2018). Snoek (2014) gaat nog een stap verder en pleit voor strategische afstemming tussen de ontwerpers/verzorgers van professionaliseringinterventies en de veranderagenda op de werkplek. Dit gaat verder dan het puur afstemmen van de doelen en inhoud van een professionaliseringsinterventie: in een grensoverschrijdende dialoog kunnen nieuwe inzichten ontstaan bij zowel school als opleiders, waardoor het onderscheid tussen de twee contexten vervaagt en er een gezamenlijk onderzoekend en lerend netwerk ontstaat waarbinnen nieuwe kennis geconstrueerd kan worden. In dit proces dat Akkerman en Bakker (2011) omschrijven als '*boundary crossing*' wordt de kloof gedicht tussen professionalisering die buiten de eigen werkcontext plaatsvindt en de transfer daarvan naar die werkcontext. Professionalisering richt zich dan niet alléén op de leraren maar tevens op werkplek en factoren binnen die werkplek die van belang zijn om de afstemming op diversiteit te doen slagen. Thurlings en Den Brok (2018) geven een praktische checklist met aandachtspunten voor het bespreekbaar maken van de taken, rollen en verantwoordelijkheden van alle drie de professionaliseringspartners. Daarbij kan onder andere worden gedacht aan investering in tijd en ondersteuning, afstemmen op verwachtingen en het gericht organiseren van (ook tussentijdse) feedback op het professionaliseringsproces.

Conclusies en aanbevelingen

Bij professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit in de klas is het lastig om dé X-factor voor succes aan te wijzen. Effectief afstemmen op diversiteit is een complexe aangelegenheid. Dat geldt zowel voor de leraar die in zijn klas wil afstemmen op diversiteit, als voor professionalisering van diezelfde leraar op dit gebied. In de klas is het voor leraren nog lastig om voortdurend bewust af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Deels komt dit doordat het een complexe en veelomvattende taak betreft, deels omdat het handelen van leraren niet alleen bewust, maar ook onbewust gestuurd wordt vanuit opvattingen en overtuigingen op diepere lagen. Voortgezette professionalisering van leraren bij het afstemmen op diversiteit dient dan ook rekening te houden met meerdere facetten en dimensies.

Ten eerste is het van belang om de professionalisering zo in te richten dat leraren zowel direct hun handelen in de klas kunnen veranderen als plek in kunnen ruimen voor reflectie op waarden en opvattingen bij het eigen handelen. Door bijvoorbeeld praktisch bruikbare instrumenten en vaardigheden aan te bieden wordt

tegemoetgekomen aan de wens van leraren om iets concreets te leren om morgen mee aan de slag te kunnen. Door zulke praktijken systematisch te verbinden aan reflectie op waarden en opvattingen wordt er tevens voor gezorgd dat verworven vaardigheden worden verankerd in de professionaliteitsopvatting van de leraar zelf. Het reflecteren op waarden en opvattingen onderliggend aan handelingen zal ook tijdens initiële opleidingen een rol kunnen krijgen.

Vervolgens is het van belang om bij de vormgeving en inrichting van de professionalisering rekening te houden met algemeen erkende werkzame principes zoals kwalitatief hoogstaande inhoud, praktijknabijheid, actief en onderzoekend leren, collectief leren, individuele leervoorkeuren en eigenaarschap bij de leraar zelf. Schoolleiders zullen samen met leraren en diegene die de professionalisering faciliteert gezamenlijk moeten zoeken naar wat in hun situatie én voor de diversiteit binnen een team de meest passende vorm van professionalisering kan zijn. Dit vraagt er enerzijds om dat verschillende actoren voorafgaand aan een professionaliseringstraject elkaar moeten leren kennen. Anderzijds vraagt het vanuit de professionaliseringsfacilitator een gevarieerd aanbod aan activiteiten die kunnen worden ingezet. Zo kan recht worden gedaan aan verscheidenheid van leeraffiniteiten en patronen binnen een team.

Eén professionaliseringsstrategie kan niet volstaan, maar er zou gewerkt moeten worden met een meeromvattend palet van professionaliseringsactiviteiten die aangepast kunnen worden naar de individuele verschillen tussen leraren en de karakteristieken van de werkcontext. Doordat er verschillende routes zijn, wordt het monitoren van het leerproces gedurende de professionalisering tevens waardevoller. Door zicht te krijgen op leeropbrengsten en ervaringen van leraren gedurende de professionalisering kan de begeleider van de professionalisering met deelnemers en schoolleiders doorlopend monitoren of ingezette activiteiten tot gewenste ontwikkelingen leiden of dat er voor andere activiteiten moet worden gekozen.

Ten slotte is bij de vormgeving en inrichting van het professionaliseringstraject van belang dat zowel de leraar, zijn of haar leidinggevende en de opleidingscontext gezamenlijk tot afstemming komen. Op deze wijze kan het geleerde inbedding vinden in (vorming van) de schoolvisie met betrekking tot het afstemmen op diversiteit. Een krachtige schoolvisie kan als hefboom fungeren om als schoolteam samen handen en voeten te geven aan het complexe fenomeen dat afstemmen op diversiteit is, vooral als het leren in gezamenlijkheid gebeurt. Momenteel zijn er nog weinig onderzoeken naar professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit in de klas die zicht geven op de complexe interactie tussen opleidingscontext, werkcontext en individuele verschillen tussen leraren. In het RAAK-publiek-project waar deze literatuurstudie onderdeel van is, is een professionaliseringspalet ontwikkeld waaruit leraren in subgroepjes zelf doelen en activiteiten kiezen na twee professionaliseringsbijeenkomsten met het hele team, geleid door de schoolleider en lerarenopleider/onderzoeker (zie <https://fontys.nl/palet-diversiteit/>). Voor het verloop van dit project en in toekomstig onderzoek is het belangrijk inzichtelijk te maken hoe interacties tussen deze contexten een rol spelen in het al dan niet succesvol zijn van professionalisering. Een belangrijke onderzoeksvraag is bijvoorbeeld welke diversiteit tussen leraren ertoe doet in de context van een interventie gericht op het afstemmen op verschillen. Zo kan er toegewerkt worden naar meer zicht op wat werkt voor wie in welke context én hoe daar gedurende een professionalisering zicht op te krijgen.

Dit onderzoek is medegefinancierd door Regieorgaan SIA, onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Ans Boosten

Ans Boosten is werkzaam als hogeschooldocent bij Fontys. Haar passie ligt bij de professionele ontwikkeling van individuen en organisaties, leiderschap in onderwijs, betekenisvol onderwijs voor de toekomst en duurzame professionalisering.

a.boosten@fontys.nl

Lieke Jager

Lieke Jager werkt als lerarenopleider en promovenda bij de Radboud Docenten Academie. Ze geeft onderwijs in algemene didactiek, pedagogiek en professionele ontwikkeling van beginnende leraren. Haar promotieonderzoek is een samenwerking met het Behavioural Science Institute (BSI) en richt zich op differentiatie in het voortgezet onderwijs.

l.jager@docentenacademie.ru.nl

Linda van den Bergh

Linda van den Bergh is werkzaam als lector Waarderen van Diversiteit bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Ze richt haar onderzoek op de professionele ontwikkeling van leraren, met een focus op verwachtingen, differentiatie, feedback en de ontwikkeling van een reflectieve, onderzoekende houding.

l.vandenbergh@fontys.nl

Referenties

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311404435>
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bulterman-Bos, J. (2004). *Teaching diverse learners: A practice-based perspective* (Proefschrift). Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Universiteit Leiden, oratie d.d. 26 juni 2017.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X08331140>
- Deunk, M., Smale-Jacobse, A., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(6), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jochems, W., Sloep, P., & Vermeulen, M. (2013). *Professionalisering van leraren onderzocht. Ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626800>
- Kools, M., Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Leren en ontwikkelen in het primair onderwijs. Verkenning naar de professionele ontwikkeling van het personeel in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Kwon, C., & Nicolaidis, A. (2017). Managing diversity through triple-loop learning: A call for paradigm shift. *Human Resource Development Review*, 16(1), 85-99. <https://doi.org/10.1177%2F1534484317690053>
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Lubberman, J., & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties*. Overzichtsnotitie. Den Haag: CAOP Research.
- Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- McClelland, D. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.40.7.812>

- Noonan, J. (2018). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F0022487118788838>
- Oberon. (2014). *De samenhang tussen professionalisering van leerkrachten en HRM-beleid van scholen. Praktijkvoorbeelden in het primair onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Onderwijscoöperatie. (2015). *Advies inzake invulling cao-afspraken (aanvulling)*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad. (2017). *De leerling centraal*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opfer, V. D., & Pedder, D., (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311413609>
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), pp. 416-458. <https://doi.org/10.3102%2F0034654319840359>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2017). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102%2F0034654317743198>
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18. doi:10.1080/09500782.2012.748061
- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Londen: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>
- Schipper, T., Goei, S. L., De Vries, S., Van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, pp. 289-303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015>
- Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308. <https://doi.org/10.1177%2F0741932508321011>
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Tan, P., & Thorius, K. (2018). Toward equity in mathematics education for students with dis/abilities: A case study of professional learning. *American Educational Research Journal*, 56(3), 995-1032. <https://doi.org/10.3102%2F0002831218811906>
- Thurlings, M., & Den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576. doi:10.1080/00131911.2017.1281226
- Thurlings, M., & Den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 13-50. doi:10.1080/13803611.2018.1509719
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177%2F016235320302700203>

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>

Van den Bergh, L. (2018). *Waarderen van diversiteit in het onderwijs* (Lectorale rede). Tilburg: Fontys Hogescholen.

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J., & Visscher, A. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. van Veen, *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). New York: Routledge.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.

Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>

Ylonen, A. & Norwich, B. (2012). Using lesson study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678664>

Onderzoekskring ‘De gelukkige lio¹’

Janneke van der Steen, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, en Karin Kiewiet, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Marjan van de Goor, Havo Notre Dame, Ubbergen

Binnen de tweedegraads lerarenopleiding van HAN University of Applied Sciences (HAN) in Nijmegen voeren studenten tijdens hun lio-stage² praktijkonderzoek uit dat gericht is op het beter begrijpen en/of verbeteren van de eigen lespraktijk. Sinds een aantal jaar bestaat voor studenten de mogelijkheid om zich voor dit praktijkonderzoek in de eindfase bij een onderzoekskring aan te sluiten. Onderzoekskringen binnen deze lerarenopleiding zijn groepen van studenten die onderzoek doen naar één bepaald thema en/of volgens één bepaalde werkwijze en daarbij gezamenlijk optrekken. Een onderzoekskring wordt doorgaans begeleid door één of twee onderzoeksbegeleiders, docenten uit de opleiding. Hoewel iedere student zijn/haar eigen onderzoek heeft, biedt de kring de mogelijkheid voor het organiseren van gezamenlijke begeleiding en peer feedback. De werkwijze per kring kan verder verschillen afhankelijk van het onderwerp en de betrokken begeleiders. Het thema of de werkwijze die de studenten in de onderzoekskring met elkaar verbindt, staat van tevoren vast en studenten zijn vrij om te kiezen of ze zich voor zo'n kring aanmelden of een meer individueel begeleidingstraject willen doorlopen bij hun praktijkonderzoek. Onderzoekskringen worden zowel vormgegeven rondom vakdidactische thema's binnen de verschillende vakken als op meer generieke thema's, waarbij studenten van verschillende vakken bij elkaar komen. Generieke thema's zijn bijvoorbeeld 'Leren Leren' en 'Lesgeven met ICT'. In dit artikel beschrijven we de werkwijze van én ervaringen met een van deze kringen, de generieke onderzoekskring De onderzoekende leraar

Aanleiding

Leraren die binnen hogescholen worden opgeleid, dienen tijdens de opleiding onderzoekend vermogen te verwerven (HBO-raad, 2009). Dat houdt in dat leraren na hun opleiding niet alleen uitkomsten uit onderzoek moeten kunnen toepassen maar ook zelf praktijkonderzoek moeten kunnen doen (Andriessen, 2014). Veel lerarenopleidingen in het hbo worstelen met vragen als: 'Welk onderzoekend vermogen vragen we nu precies van onze studenten?', en: 'Hoe kunnen we dit vormgeven in het onderwijs?' (Losse, 2018; Kools, Van Schaik, & Struik, 2019). Zo ook bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).

In dit artikel beschrijven we onderzoekskring De onderzoekende leraar, die tot stand kwam als resultaat van gesprekken met collega's over deze twee vragen: Wat is onderzoekend vermogen passend bij het beroep van leraren? En: Hoe geven we de ontwikkeling hiervan vorm tijdens het vierde jaar van onze lerarenopleiding?

Studenten laten ervaren dat je plezier kunt beleven aan onderzoek doen en dat het een directe meerwaarde kan hebben voor je dagelijkse werk in de klas, dat waren de belangrijkste doelstellingen bij het ontwerpen van de onderzoekskring De onderzoekende leraar. Het startpunt voor deze onderzoekskring was onze ervaring dat het afstudeeronderzoek in de vorm die het op dat moment had, door studenten vaak niet herkend werd als een activiteit die in hun dagelijkse werk in een school voorkomt, tenzij in het kader van een nieuwe opleiding, ontwikkelproject, leergemeenschap et cetera. De studenten voerden in het vierde jaar een onderzoeksproject

¹ Lio staat voor 'leraar in opleiding', studenten van de lerarenopleiding die bezig zijn met de lio-stage.

² De lio-stage is de eindstage in de afstudeerfase van de lerarenopleiding.

uit waarbij ze, in het tijdsbestek van een studiejaar, de onderzoeks cyclus doorgaans één keer doorliepen. Praktijkonderzoek in zo'n projectvorm houdt in dat studenten aan hun onderzoek werken als ze niet bezig zijn met onderwijsactiviteiten en dat het onderzoek een duidelijk begin- en eindpunt heeft. Cochran-Smith en Lytle (2009) benoemen dit als *'inquiry as a project'*. Deze opzet kan de oorzaak zijn dat studenten onderzoek vaak zien als een op zichzelf staande activiteit naast hun stage en onderwijs, en niet als een geïntegreerd onderdeel, doordat ze het als aparte opdracht in de opleiding krijgen aangeboden.

Deze praktijk past niet goed bij de uitgangspunten voor praktijkonderzoek binnen onze lerarenopleiding, namelijk: onderzoek als een geïntegreerd onderdeel van het beroep van leraar en niet als een op zichzelf staande activiteit. We willen onze studenten leren hoe onderzoekend werken en leren geïntegreerd kan worden in hun dagelijkse handelen en ze laten ervaren dat dit hen vooruit kan helpen in hun werk voor de klas of binnen het team. Zo leiden we leraren op die een onderzoekende houding hebben die zichtbaar wordt in hun dagelijkse werk. Leraren die de knowhow en instrumenten in handen hebben om in de onderwijspraktijk, die vaak vraagt om snel handelen, hun oordeel kort uit te stellen en eerst systematisch maar ook snel informatie te verzamelen om op basis hiervan onderbouwd beslissingen te kunnen nemen. Daarmee zetten we, in plaats van op inquiry as a project, meer in op wat Cochran-Smith en Lytle (2009) een *'inquiry as stance'* noemen, het systematisch en onderzoekend handelen van studenten geïntegreerd in dagelijks handelen in een school (Fichtman-Dana, 2015; Van der Steen & Peters, 2014).

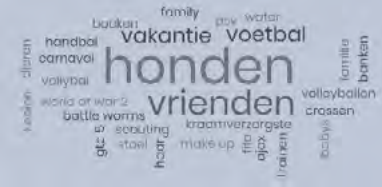
We waren benieuwd welke onderzoeksvormen hier het beste bij passen. Door te experimenteren met alternatieve vormen van onderzoek en deze te evalueren wilden we hier meer ervaring mee opdoen. Om dit te kunnen doen zijn we in september 2016 gestart met onderzoekskring De onderzoekende leraar, met als uitgangspunt het onderzoek dichterbij de werkzaamheden tijdens de stage te brengen, zodat het geen losse activiteit meer is maar onderdeel van het werkplekleren.

Onderzoekskring De onderzoekende leraar

Onderzoekskring De onderzoekende leraar is in 2016 gestart met twee begeleiders en zes studenten. Na vier jaar is de onderzoekskring uitgegroeid tot een flinke groep van 28 studenten met vijf begeleiders. We willen studenten leren hoe ze tijdens hun stage vragen die in de dagelijkse praktijk continu ontstaan, systematisch kunnen beantwoorden met behulp van kleine onderzoeksactiviteiten. Om er zeker van te zijn dat ze aan de slag gaan met kleine dagelijkse vragen laten we ze starten vanuit een vraagstuk of interesse ontstaan in het werken in één bepaalde klas. Geïnspireerd door actieonderzoek (Ponte, 2012) hebben we ervoor gekozen het onderzoek aan te bieden in kleine stappen, drie opeenvolgende onderzoekscycli. Cyclus 1 noemen we 'de verkenning', cyclus 2 'het klassenportret' en cyclus 3 'de verbeteractie'. Al deze activiteiten voeren de studenten uit in de context van dezelfde klas. De eerste twee kleine onderzoekscycli zijn bedoeld om meer te weten te komen over het eigen vraagstuk en/of mogelijke oplossingen daarvoor, en nemen samen ongeveer vier maanden in beslag. De derde cyclus is gericht op het ontwerpen en uitproberen van een kleine verbeteractie in die klas; daar staan drie maanden voor. De drie onderzoekscycli volgen elkaar op zodat studenten ervaren dat elk gevonden antwoord ook weer een nieuwe vraag oproept waar weer een antwoord op gezocht kan worden. De onderzoeksactiviteiten die ze uitvoeren, zijn klein en passend bij het beroep van leraar. Op die manier hopen we dat studenten het onderzoekend handelen als een oplossingsstrategie gaan zien die gemakkelijk in te zetten is op het moment dat ze tegen problemen aanlopen tijdens stage/werk. Ook hopen we dat studenten succeservaringen opdoen met het uitvoeren van praktijkonderzoek. Door deze positieve ervaring en de handvatten die ze krijgen aangereikt, zijn ze wellicht eerder geneigd en in staat om ook in hun toekomstige werk meer onderzoekend te werk te gaan (Ulvik, 2014). Daarnaast willen we studenten de kans geven om van elkaar te leren en te leren door te doen. Vandaar dat ze in een jaar allemaal gelijktijdig dezelfde drie stappen doorlopen. Om te kunnen leren van fouten bij het doen van onderzoek krijgen ze bij de eerste twee cycli feedforward en pas bij de verbeteractie een beoordeling. Het onderzoek hoeft dus niet in één keer goed te gaan en het proces wordt niet vertraagd door eerdere onderzoeksstappen die nog niet goed zijn afgerond.

De studenten komen dertien keer bij elkaar in de onderzoekskring (gemiddeld één keer in de twee weken). De bijeenkomsten duren 2,5 uur. Tijdens de bijeenkomsten krijgen de studenten inhoudelijke kennis en vaardigheden met betrekking tot onderzoekend handelen en doen ze ervaringen op met kleine onderzoeksactiviteiten. Daarnaast is er ruimte voor feedback van elkaar en van de begeleiders. De rest van de tijd werken ze verder aan hun verkenning, klassenportret of verbeteractie.

Hoe de werkwijze in de kring eruitziet, wordt verder uitgewerkt met twee voorbeelden in Figuur 1.

<p>1. Snelle verkenning (4-6 weken) Studenten kiezen een thema, vraagstuk of probleem dat speelt in een specifieke klas of waar ze in een klas mee aan de slag zouden willen.</p> <p>Binnen dit thema formuleren ze een voorlopige hoofdvraag en een vraag die ze aan hun klas zouden willen stellen hierover.</p> <p>Met deze laatste vraag doen ze in de twee weken daarna een snelle inventarisatie in de klas. Dit doen ze door deze vraag aan de groep leerlingen te stellen en de leerlingen via bijvoorbeeld Menti-meter of post-its te laten antwoorden.</p> <p>Op deze antwoorden doen ze een analyse, trekken een conclusie en bepalen welke nieuwe vragen zijn ontstaan en of hun hoofdvraag aanpassing nodig heeft.</p>	<p>1. Snelle verkenning: voorbeeld 1 Karel is een lio biologie en wil graag onderzoeken of lessen die aansluiten bij de interesse en belevingswereld van zijn leerlingen ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen een actievere houding aannemen in de les.</p> <p>De vragen die hij in de verkenning aan alle leerlingen stelt, gaan over wat hun interesses, sporten, hobby's en gewenste beroepen zijn, met veel verschillende antwoorden als resultaat.</p>  <p>Hij verwacht dat het ingewikkeld is om met deze verscheidenheid aan interesses een les te ontwikkelen die betekenisvol is voor alle leerlingen. Vandaar dat hij bij zijn klassenportret de vraag wat wil aanscherpen.</p>	<p>1. Snelle verkenning voorbeeld 2 Lena is een lio biologie en merkt in een tweede klas dat haar leerlingen moeite hebben om tijdens het zelfstandig werken in de klas geconcentreerd aan de slag te blijven. Ze wil bij de verkenning haar leerlingen meteen laten meedenken over een mogelijke oplossing, dus de eerste verkenningsvraag die ze aan haar klas stelt, is: "Op welke manier willen jullie zelfstandig werken?", waarbij ze de volgende antwoordcategorieën geeft:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Zelfstandig aan het werk met muziek</i> 2. <i>In groepjes aan het werk</i> 3. <i>Samen met mij (docent) maken</i> 4. <i>Met een stukje extra uitleg</i> 5. <i>A.d.h.v. het afvinken van doelen (bijv. aantal taken af)</i> 6. <i>Anders</i> <p>Deze antwoorden schrijft ze op een poster en ze laat leerlingen met naamstickers hun naam plakken bij het best passende antwoord. Grofweg geeft de helft van de klas aan individueel te willen werken en de andere helft geeft aan in groepjes te willen werken.</p> <p>Op aanraden van haar begeleider gebruikt Lena de 5x-waarom-methode om achter de hoofdoorzaak van haar probleem te komen. Door de bijbehorende tabel zelf in te vullen, komt ze erachter wat ze al wel en nog niet weet over het probleem in haar klas. Deze informatie gebruikt ze om te formuleren wat ze met haar klassenportret nog te weten moet komen over haar vraagstuk voordat ze een verbeteractie kan ontwerpen.</p> <table border="1" data-bbox="1007 1379 1394 1877"> <thead> <tr> <th>Waarom...</th> <th>Omdat...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Waarom werken de leerlingen niet zoals ik van ze verwacht, wanneer ze huiswerk maken?</td> <td>Omdat de leerlingen door elkaar worden afgeleid tijdens het werken.</td> </tr> <tr> <td>Waarom worden de leerlingen door elkaar afgeleid?</td> <td>Omdat de leerlingen zich er niet toe kunnen zetten om zelfstandig aan de slag te gaan.</td> </tr> <tr> <td>Waarom kunnen leerlingen zich er niet toe zetten om zelfstandig aan de slag te gaan?</td> <td>Omdat ze hier niet genoeg in worden gecontroleerd en in worden gestuurd.</td> </tr> <tr> <td>Waarom worden de leerlingen er niet in gecontroleerd en in gestuurd?</td> <td>Omdat ik ervan uitga dat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen als ze weten wat het huiswerk is.</td> </tr> <tr> <td>Waarom ga ik daarvan uit?</td> <td>Dat weet ik niet.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>De conclusie die ze hieruit trekt, is dat hoewel zij denkt dat leerlingen precies weten wat ze moeten doen bij zelfstandig werken, dit misschien niet het geval is.</p>	Waarom...	Omdat...	Waarom werken de leerlingen niet zoals ik van ze verwacht, wanneer ze huiswerk maken?	Omdat de leerlingen door elkaar worden afgeleid tijdens het werken.	Waarom worden de leerlingen door elkaar afgeleid?	Omdat de leerlingen zich er niet toe kunnen zetten om zelfstandig aan de slag te gaan.	Waarom kunnen leerlingen zich er niet toe zetten om zelfstandig aan de slag te gaan?	Omdat ze hier niet genoeg in worden gecontroleerd en in worden gestuurd.	Waarom worden de leerlingen er niet in gecontroleerd en in gestuurd?	Omdat ik ervan uitga dat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen als ze weten wat het huiswerk is.	Waarom ga ik daarvan uit?	Dat weet ik niet.		
Waarom...	Omdat...															
Waarom werken de leerlingen niet zoals ik van ze verwacht, wanneer ze huiswerk maken?	Omdat de leerlingen door elkaar worden afgeleid tijdens het werken.															
Waarom worden de leerlingen door elkaar afgeleid?	Omdat de leerlingen zich er niet toe kunnen zetten om zelfstandig aan de slag te gaan.															
Waarom kunnen leerlingen zich er niet toe zetten om zelfstandig aan de slag te gaan?	Omdat ze hier niet genoeg in worden gecontroleerd en in worden gestuurd.															
Waarom worden de leerlingen er niet in gecontroleerd en in gestuurd?	Omdat ik ervan uitga dat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen als ze weten wat het huiswerk is.															
Waarom ga ik daarvan uit?	Dat weet ik niet.															

<p>2. Klassenportret (12-14 weken) Op basis van de nieuwe vraag gaan studenten in hun klas gericht en systematisch meer informatie verzamelen over het probleem/vraagstuk en/of mogelijke oplossingen. Hier kunnen ze tot half januari de tijd voor nemen. Dit levert een beter beeld op van de beginsituatie en/of ontwerpeisen voor de verbeteractie.</p> <p>Op basis van een analyse van deze informatie worden nieuwe conclusies en vragen geformuleerd.</p>	<p>2. Klassenportret: voorbeeld 1 Karel besluit dat hij leerlingen beter kan vragen naar interesses binnen een bepaald lesthema. In het kader van het klassenportret interviewt hij daarom een aantal leerlingen met specifiekere vragen: We gaan het de komende lessen hebben over zintuigen. Wanneer zou dit onderwerp voor jou interessant zijn? Wat zou je hierover willen weten en wanneer zou dit voor jou nuttig zijn? Ook dit heeft veel verschillende antwoorden tot resultaat en antwoorden die meer gaan over de vorm dan over de inhoud van de lessen. Leerlingen geven aan te willen werken met interactieve werkvormen en praktische voorbeelden buiten het boek om, waarbij ook wordt uitgegaan van eigen vragen en ervaringen.</p>	<p>2. Klassenportret: voorbeeld 2 Om te weten te komen of leerlingen tijdens het zelfstandig werken eigenlijk wel aan de slag kunnen, gaat Lena observeren in hoeverre leerlingen stil aan het werk zijn tijdens zelfstandig werken en of gesprekken die gevoerd worden gaan over de taak of niet. Hierbij laat ze zich inspireren door een bestaand observatieschema. Vervolgens wil ze met de leerlingen die hun taak niet af hebben, in gesprek gaan over waarom ze hun taak niet af hebben gekregen en wat mogelijke oplossingen zouden zijn. Lena wordt verrast door de uitkomsten. De taakgerichtheid blijkt niet eens zo slecht te zijn als ze aanvankelijk dacht. De meeste gesprekken die leerlingen voeren gaan over de taak; er is maar één duo dat andere gesprekken voert. Toch heeft geen van de leerlingen de taak af gekregen binnen de verwachte tijd en bijna alle leerlingen geven aan dat ze te weinig begrippenkennis hebben om de taak te kunnen afmaken. Oplossingen die leerlingen geven, zijn dan ook gericht op het verwerven van deze begrippenkennis.</p>
<p>3. Verbeteractie (12-14 weken) Vanaf januari tot april gaan studenten aan de slag met de verbeteractie. De studenten maken een ontwerp voor een verbeteractie in deze klas voor 1-3 lessen die ze met onderzoeksinstrumenten monitoren en/of evalueren. Ze voeren het ontwerp uit, vragen hun leerlingen naar de ervaringen en bekijken de uitkomsten.</p>	<p>3. Verbeteractie: voorbeeld 1 Naar aanleiding van de uitkomsten van het klassenportret leest Karel literatuur over wat je zou kunnen doen om de vragen van leerlingen meer een rol te geven in je lessen en ontwerpt op basis hiervan een vraaggestuurde les die hij observeert, met leerlingen evalueert en waarvan hij de behaalde leerdoelen toetst. Conclusie: leerlingen geven aan actiever mee te doen en de observatie bevestigt dat het grootste deel van de leerlingen actief meedoet. Het merendeel van de leerlingen vond de les interessanter en wil de werkvorm vaker inzetten. Daarbij geeft Karel aan dat hij alle lesstof die hij wilde behandelen aan de hand van de vragen van leerlingen heeft kunnen bespreken. Helaas heeft de les er niet voor alle leerlingen voor gezorgd dat ze de toets beoogde leerdoelen goed hebben kunnen maken.</p>	<p>3. Verbeteractie: voorbeeld 2 Voor de verbeteractie besluit Lena om de uitkomsten van de verkenning en het klassenportret beide te gebruiken. Ze wil aan de slag om de begrippenkennis van de leerlingen te verbeteren maar wil hierbij ook onderzoeken of dit het beste individueel of in groepen gedaan kan worden. Op basis van literatuur ontwerpt ze de volgende werkwijze: ze deelt de klas in twee groepen, op basis van wat de leerlingen in de verkenning hebben aangegeven, en laat alle leerlingen eerst individueel de betekenis van vijftien begrippen raden. De groep leerlingen die graag wilden samenwerken hebben vervolgens een gesprek over alle antwoorden bij de begrippen en bepalen bij elk begrip wie de beste omschrijving heeft gegeven. Vervolgens zoeken alle leerlingen weer individueel op wat de betekenis is die het boek geeft voor de begrippen en schrijft deze over. Uitkomsten van de taak die voor- en achteraf is gegeven, is dat twee derde van alle leerlingen betere begrippenkennis heeft door deze werkwijze maar dat de leerlingen die ook hebben samengewerkt meer begrippen goed hebben onthouden en positiever zijn over de werkwijze.</p>
<p>4. Afronding (12-14 weken; loopt parallel aan verbeteractie) In een praktijkartikel en presentatie tonen studenten de verantwoording, onderbouwing en reflectie op de verbeteractie. Hierbij is ook expliciet aandacht voor hun eigen ontwikkeling als onderzoekende leraar.</p>		

Figuur 1. Werkwijze onderzoekskring De onderzoekende leraar met voorbeelden.

Zoals te zien is in Figuur 1 ronden de studenten het onderzoek af met een praktijkartikel en een presentatie. In het artikel beschrijven ze het onderzoek naar hun verbeteractie (cyclus 3), waarbij de uitkomsten van de snelle verkenning en het klassenportret (cyclus 1 en 2) een plaats krijgen in de aanleiding/probleemstelling of bijvoorbeeld ontwerpeisen. Het artikel bevat verder dezelfde onderdelen als een onderzoeksverslag – inleiding/aanleiding, methode, resultaten en discussie – maar is met tien tot twaalf pagina's wel korter. In het praktijkartikel moet in ieder geval een verantwoording, onderbouwing en evaluatie van de verbeteractie worden beschreven, samen met een reflectie van de student op het proces en de waarde van deze verbeteractie in het licht van eerder geraadpleegde bronnen. In hun presentatie wordt van de studenten verwacht dat ze een korte samenvatting van hun verbeteractie (cyclus 3) geven, maar vooral focussen op wat de doorwerking

van het onderzoek in de school is geweest en wat ze hebben gedaan om dit te bereiken. Daarnaast vertellen ze hier of en op welke manier zij denken dat de ervaringen in deze onderzoekskring van invloed zijn geweest op hun ontwikkeling als onderzoekende leraar en hun onderzoekende houding en handelen in de toekomst.

Beoordeling onderzoeken onderzoekskring De onderzoekende leraar

Het onderzoek dat studenten uitvoeren in deze kring De onderzoekende leraar, is het onderzoek eindfase van de tweedegraads lerarenopleiding van de HAN met een studielast van 15 EC. Studenten ontvangen op de vorderingen en uitkomsten van de verkenning en het klassenportret (cyclus 1 en 2) feedforward, waarna het onderzoek eindfase uiteindelijk wordt afgerond en beoordeeld aan de hand van het praktijkartikel en de presentatie zoals hierboven beschreven. De feedforward en de beoordeling komen van twee begeleiders/beoordelaars, van wie een wat meer op afstand staat in de begeleiding. Begeleiders/beoordelaars zijn óf beiden betrokken bij de onderzoekskring óf, in het geval van studenten die stage lopen op een van onze opleidingsscholen, een combinatie van één begeleider/beoordelaar uit de kring en één uit de school. Op basis van het artikel en de afsluitende (reflectie)opdracht in de vorm van de presentatie wordt het bestaande beoordelingsformulier 'onderzoek eindfase' dat voor alle studenten wordt gebruikt, gezamenlijk door de twee begeleiders/beoordelaars ingevuld. Dit ingevulde formulier levert het bewijs voor de onderzoekende houding en zichtbaar onderzoekend handelen van de startbekwame leraar.

Voortschrijdende inzichten

Inmiddels loopt deze onderzoekskring voor het vierde jaar en is de gepresenteerde werkwijze het resultaat van aanpassingen die zijn gedaan op basis van de ervaringen van de begeleiders en de reacties van studenten tijdens de eerste drie jaar. Jaarlijks vindt een mondelinge evaluatie plaats door alle begeleiders, waarin de ervaringen en studentreacties van het afgelopen jaar worden meegenomen. Op basis van deze evaluatie worden aanpassingen gedaan die worden verwerkt in de opzet van de onderzoekskring De onderzoekende leraar voor het opvolgende studiejaar. We geven hierna aan welke aanpassingen er de afgelopen jaren zijn gedaan in de opzet en waarom.

Start met een snelle verkenning

In het eerste jaar van de onderzoekskring was een analyse van een toets die op de stageschool door de studenten bij hun leerlingen was afgenomen het startpunt voor het onderzoek. Zo'n toetsanalyse in de eerste cyclus had echter als nadeel dat studenten niet snel konden beginnen omdat ze de eerste toets op de stageschool moesten afwachten. Daarnaast paste een toetsanalyse ook niet altijd bij de praktijkvragen waar studenten mee binnenkwamen bij de start van het traject. Vandaar dat studenten in het tweede jaar van de onderzoekskring zelf mochten kiezen wat hun start werd om in de eerste cyclus meer over het vraagstuk te weten te komen. Deze vrije keuze zorgde er echter voor dat studenten in de eerste cyclus al veel te veel tegelijk wilden doen, observaties, vragenlijsten, interviews en dat dan ook nog gedegen voorbereiden. Dat kostte veel tijd en vertraagde het gehele proces, waardoor het niet lukte om studenten snel succeservaring te laten opdoen met het onderzoek. Om dit te verhelpen hebben we de snelle verkenning tot het startpunt van het onderzoek in deze kring gemaakt.

Beoordeling van de verbeteractie

Afgelopen studiejaar hebben we een verschuiving gemaakt in de beoordeling. Eerder beoordeelden we aan het einde van het studiejaar alle drie de onderzoekscycli aan de hand van drie korte deelverslagen en het beoordelingskader. Zoals gezegd zijn we daarmee gestopt. We beoordelen nu enkel het praktijkartikel dat gaat over de verbeteractie en geven feedforward op het onderzoekend vermogen in de verkenning en het klassenportret (cyclus 1 en 2). Dat maakt de beoordeling overzichtelijker en maakt dat je niet meer hoeft af

te wegen wat te doen met een criterium dat een student bijvoorbeeld wel laat zien in cyclus 1 maar niet meer in cyclus 3. Daarnaast geeft het studenten beter de kans om met dat wat ze leren uit de feedforward een verbeterstap te maken in hun eindproduct, het artikel.

Bewust aandacht voor literatuurgebruik

Om studenten te laten ervaren wat de meerwaarde is van literatuurgebruik bij het onderbouwen van keuzes en het verbeteren van de praktijk, laten we studenten in deze kring niet een uitgebreid theoretisch kader schrijven maar stimuleren we ze om literatuur te gebruiken op de momenten dat dat nodig is. Door deze aanpak merkten we echter dat het zoeken en verwerken van literatuur bij een aantal studenten een sluitpost werd en daarmee in plaats van just-in-time juist net te laat kwam. Daarom proberen we studenten bij alle begeleidingsmomenten bewust te maken van de rol van literatuur en dit minder vrijblijvend te maken. In de artikelen van afgelopen studiejaar zien we dat literatuur al een veel betere plek krijgt bij bijvoorbeeld het onderbouwen van keuzes en instrumenten, en niet het ondergeschoven kindje wordt.

Samen opleiden

De onderzoekende leraar is gestart als een onderzoekskring van de lerarenopleiding natuur-/scheikunde met een begeleider van deze opleiding (auteur 2) en een begeleider vanuit het verbonden kenniscentrum kwaliteit van leren (auteur 1). Inmiddels is deze kring, door enthousiaste reacties vanuit andere vakgroepen en een van onze opleidingsscholen, uitgegroeid tot een gezamenlijke generieke kring met een van onze opleidingsscholen, waar studenten van alle vakgroepen voor kunnen kiezen. Met als resultaat dat studenten uit verschillende opleidingen voltijd en deeltijd (biologie, Frans, Engels, wiskunde, economie, NaSk, enzovoort) elkaar hier ontmoeten en dat de begeleiders tijdens de bijeenkomst niet alleen meer van de HAN komen, maar ook uit de betrokken scholen van AOS Alliantie VO & Notre Dame. De kring is daarmee echt een voorbeeld geworden van het samen opleiden in praktijkonderzoek, maar heeft bijvoorbeeld ook model gestaan voor andere onderzoekskringen in de opleiding die onderzoek in de eindfase in kleinere deelonderzoeken wilden aanbieden.

Evaluatie onderzoekskring

Als we kijken naar de onderzoeken van de studenten tot nu toe, bijvoorbeeld uit Figuur 1, zien we dat het studenten goed lukt om te werken met de drie kleinere onderzoekscycli waarbij ze voortborduren op de uitkomsten en feedforward uit eerdere onderzoekscycli. Daarnaast lukt het ze steeds beter om literatuur just-in-time in te zetten om hun keuzes te verantwoorden. Wat ook zichtbaar wordt in deze voorbeelden, is hoe studenten de neiging hebben om te starten met oplossingen in plaats van eerst de bestaande situatie of hun eigen aannames goed onder de loep te nemen. Hierdoor worden ze tijdens het onderzoek vaak verrast door hun eigen leerlingen. Dat is mooi, want daarmee laat onderzoekend handelen zijn meerwaarde zien; door iets eerst goed uit te zoeken weet je beter wat een passende oplossing kan zijn. Dit citaat van Lena illustreert dit nog eens:

“Tegen verwachting in was er niemand die zijn opdracht helemaal had ingevuld. Om deze reden is ervoor gekozen om er aan de hand van een groeps gesprek achter te komen wat de precieze reden is geweest dat de leerlingen de opdracht niet af hadden gekregen. Tijdens dit gesprek gaven 8 van de 25 leerlingen aan dat ze vonden dat ze tijd te kort hadden gehad. Ik had verwacht dat dit aantal groter zou zijn, omdat er tijdgebrek zou zijn ontstaan doordat leerlingen afgeleid raakten en dat dit de oorzaak was dat de opdracht niet afkwam. Dit bleek echter helemaal niet aan de orde te zijn. Het merendeel van de leerlingen gaf aan dat ze niet wisten wat het antwoord was op de opdracht, doordat de kennis hierover ontbrak. Het verrassende hieraan was dat de leerlingen de begrippen in de les en in het huiswerk al hadden behandeld. Het lag dus niet voor de hand om te denken dat gebrek aan kennis het probleem was...”

Zoals gezegd willen we met onderzoekskring De onderzoekende leraar, behalve op de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar, ook inzetten op een succeservaring en positieve houding van studenten ten opzichte van onderzoek. Met als uiteindelijk doel dat studenten zich voldoende bekwaam voelen om onderzoekend te handelen in hun dagelijkse praktijk in de klas en team en dit ook blijven doen.

Aan de onderzoekskring van studiejaar 2017/2018 namen dertien studenten deel, van wie tien een vragenlijst hebben ingevuld die ging over hun houding ten opzichte van praktijkonderzoek en onderzoekend handelen. In Tabel 1 zijn de uitkomsten te zien van de vragen die hierover gingen, verdeeld over vier categorieën: a. het belang (item 1 en 2), b. affectie (item 3 en 4), c. de intentie (item 5 en 6) en d. ervaren bekwaamheid (item 7 en 8) met betrekking tot praktijkonderzoek en onderzoeksmatig werken (gebaseerd op Van der Linden, 2012).

		Helemaal mee oneens	Mee oneens	Eens	Helemaal mee eens
Door mijn onderzoek in de eindfase (vierde jaar):	Zie ik het belang in van onderzoeksmatig werken door leraren.	0	0	8	2
	Vind ik het belangrijk voor mijn werk als leraar dat ik mezelf kan verbeteren door het doen van praktijkonderzoek.	0	0	9	1
	Heb ik ervaren dat ik plezier kan beleven aan het uitvoeren van praktijkonderzoek.	0	2	6	2
	Spreekt het me aan om als leraar onderzoeksmatig te werken.	0	2	7	1
	Doe ik mijn best om het onderzoeksmatig werken concreet toe te passen in mijn (toekomstige) werk.	0	1	7	2
	Ben ik van plan om mij ervoor in te zetten om onderzoeksmatig werken op mijn school te realiseren.	0	3	6	1
	Merk ik dat ik steeds beter in staat ben om onderzoeksmatig te werken als leraar.	0	0	8	2
	Weet ik wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan.	0	1	8	1

Tabel 1 Antwoorden van studenten (n=10) op vragen over hun houding ten opzichte van onderzoeksmatig werken

Uit deze vragenlijst kunnen we opmaken dat de meeste studenten door het onderzoek in de kring een positieve houding hebben ontwikkeld ten opzichte van onderzoeksmatig werken als leraar in het voortgezet onderwijs. Onderstaande antwoorden op de open vragen naar de succeservaring en wat ze mee nemen uit dit onderzoek illustreren dit ook:

Succeservaring en opbrengsten:

“Ik dacht eerst dat het echt niks voor mij was maar ik ben positief verrast en mijn leerlingen waarderen het ook dat ik interesse op deze manier voor ze toon.”

“Het ging mij makkelijker af dan verwacht. Ik was ‘bang’ voor het onderzoek maar vind het nu leuk.”

“Dat het eerst lijkt alsof het onderzoek doen veel energie en tijd kost, maar uiteindelijk win je hier veel mee aangezien je een situatie verbetert.”

“Dat onderzoek geen ‘ver van mijn bed show’ is en dat het een erg handig middel is om problemen die je in de lespraktijk ervaart op te lossen. Echter moet het onderzoek naar mijn mening dan wel efficiënt en zo kleinschalig mogelijk worden ingericht.”

“Kleinschalig onderzoek. Niet focussen op hele grote onderwerpen of zaken, maar toespitsen op kleine zaken. Vanuit een kleiner deel opbouwend naar een groter geheel.”

“Erg veel. Met name doordat ik ben gaan inzien dat het doen van onderzoek stageproblemen in kaart kan brengen en kan oplossen.”

“Door het oefenen van kleine onderzoeken zie ik op veel plekken nieuwe onderzoeksmogelijkheden.”

“Je ziet de meerwaarde in van onderzoekend leren en dat het echt kan helpen om problemen/obstakels in de lespraktijk op te lossen.”

“Het heeft mij nieuwsgierig gemaakt naar de behoefte van de klas en hoe ik daarop kan inspelen.”

Conclusie

Deze onderzoekskring heeft ons tot nu toe veel gebracht maar natuurlijk zijn we nog niet klaar. We blijven doorontwikkelen en zijn nieuwsgierig naar hoe we de integratie van het onderzoekend handelen en leren van studenten in hun lio-stage kunnen blijven verbeteren. In de komende jaren zullen de werkwijze en de beoordeling rondom onderzoek in de eindfase zich in de hele tweedegraads lerarenopleiding van de HAN meer gaan concentreren op onderzoekend vermogen in authentieke beroepsproducten tijdens de stage (Andriessen, 2016; Losse, 2018). Dat vraagt ook binnen de onderzoekskring De onderzoekende leraar dat we opnieuw kijken of bijvoorbeeld een praktijkartikel en de eindpresentatie hierbinnen passen.

Intussen blijft de kring in studentenaantallen toenemen, dit studiejaar al 28 studenten, wat natuurlijk ook nieuwe vraagstukken met zich meebrengt. Vraagstukken als: wat kun je het beste in grote groepen organiseren en waar moet je opsplitsen, hoe komen we aan voldoende begeleiders en kan het in de huidige vorm blijven bestaan ook als we nog groter groeien? Maar studenten zijn over het algemeen positief en zoals een van onze onderzoeksbegeleiders uit de school al zei: “Ik heb nog nooit een student zo gelukkig door de school zien lopen als het gaat om het onderzoek.” Waarna bij een van zijn collega’s het idee ontstond om de onderzoekskring om te dopen tot ‘De gelukkige lio’. Samengevat hebben we het idee dat we er met deze kring aan bijdragen dat studenten met plezier hun onderzoekend vermogen verder ontwikkelen. En zien we dat studenten, doordat we ze aan de slag laten gaan met kleine vragen en ze meerdere kleine onderzoekscycli laten doorlopen, onderzoekend handelen inderdaad meer gaan zien als bruikbare en hanteerbare oplossings- en leerstrategie in hun dagelijkse werk. Waarmee het doen van praktijkonderzoek door studenten in deze vorm een wezenlijke bijdrage levert aan hun leerproces tijdens de lio-stage én daarna.

Janneke van der Steen

Janneke van der Steen is werkzaam als onderzoeker bij het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Haar werkzaamheden concentreren zich op formatief evalueren en het onderzoekend vermogen van leraren. Binnen deze thema’s voert zij onderzoek- en ontwikkelprojecten uit en is ze betrokken bij advies, opleiding/professionalisering en begeleiding.

Karin Kiewiet

Karin Kiewiet werkt bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen als onderwijskundige bij de lerarenopleiding natuur- en scheikunde. Daarnaast is zij gespecialiseerd in eduScrum, waarbij teams in korte cycli projectmatig met elkaar leren samenwerken. Kort cyclisch werken wordt ook toegepast in een afstudeerkring die zij begeleidt en mede ontwikkeld heeft.

Marjan van de Goor

Marjan van de Goor werkt als docent geschiedenis op Havo Notre Dame in Ubbergen. Naast haar lestaak heeft zij nog andere taken, zoals die van onderzoekscoördinator. Notre Dame is aangesloten bij de Academische Opleidingschool Alliantie VO & Notre Dame en neemt deel aan de onderzoekskring De onderzoekende leraar.

Referenties

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

Andriessen, D. (2016). Drie misverstanden over onderzoek in het hbo. *Hoger Onderwijs Management*, Najaar 2016. Geraadpleegd op 24 juni 2019, van <http://www.onderzoekscoach.nl/wp-content/uploads/2016/11/Andriessen-2016-Drie-misverstanden-over-onderzoek-in-het-hbo-weggenomen.pdf>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Colombia University.

Fichtman-Dana, N. (2015). *Understanding inquiry as stance: Illustration and analysis of one teacher researcher's work*. Geraadpleegd op 24 juni 2019, van <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Understanding-Inquiry-a-Stance-Illustration-and-Analysis-of-One-Teacher-Researcher-s-Work/702>

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.

Kools, Q., Van Schaik, M., & Struik, J. (2019). Van strakke structuur naar vrijheid in vorm: Een nieuwe aanpak voor het bacheloronderzoek binnen Fontys Lerarenopleiding Tilburg. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 40(1), 67-74.

Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten: Een methodiek voor hbo-docenten*. Amsterdam: Boom.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.

Van der Linden, W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research* (Proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.

Onderzoek

Vorming volgens de leerkracht

Brede vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisscholen

Peter Elshout en Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland

Omdat Inholland het onderwerp ‘brede vorming’¹ en de mogelijkheden ervan voor het curriculum graag samen met het werkveld wil verkennen, is een onderzoek uitgevoerd waaraan teams van basisscholen van drie besturen in Dordrecht hebben meegewerkt. Dit verkennende onderzoek heeft zich ten doel gesteld een eerste schets te maken van de manier waarop basisscholen brede vorming hebben opgenomen in hun curriculum. Wat doen scholen op dit gebied, en waarom doen ze dat? En welke taal gebruiken ze als ze over de brede vorming van kinderen spreken? Dit artikel beschrijft hoe dit verkennende onderzoek is uitgevoerd en wat de belangrijkste uitkomsten ervan zijn. Het eindigt met een aantal aandachtspunten voor verder onderzoek en voor het ontwikkelen van brede vorming in het curriculum van zowel de basisscholen als de lerarenopleiding.

Probleemstelling

Wie geïnteresseerd is in brede vorming in het onderwijs, kon de afgelopen jaren zijn hart ophalen. Een stroom van publicaties heeft de discussie over vorming in het onderwijs aangewakkerd (onder andere Onderwijsraad, 2011; Platform Onderwijs 2032, 2015; Klarus & De Beer, 2015). Pedagogen als Gert Biesta (2012) en Gerard van Stralen (2012), en filosofen als René Gude (2012) en Joep Dohmen (2015) hebben vragen rondom persoonsvorming en morele vorming in allerlei lagen van het onderwijs weer op de agenda gezet. Ook in het basisonderwijs en de lerarenopleidingen staan deze vragen op de onderwijsagenda, getuige de Velon studiedag in november 2018 over vorming (Geerdink & De Beer, 2018) en een recent artikel van Jansen & Volman (2020).

Het is geen vanzelfsprekende zaak dat deze ideeën hun weg naar de onderwijspraktijk weten te vinden. Zo is het abstractieniveau van de discussie rondom brede vorming vaak hoog, waardoor het niet altijd even duidelijk is wat de betekenis voor de praktijk is. Het onderwerp wordt vaak (soms expliciet, bijvoorbeeld Klarus & De Beer, 2015) vanuit een onderwijsfilosofische kant benaderd. Zoals Kees van der Wolf (2003) verwoordde, spreken theoretici in een taal “...die leraren vaak esoterisch, om niet te zeggen onbegrijpelijk vinden”. Tevens is er het gevaar dat de wetenschappelijke taal die in de discussie gebruikt wordt, niet toereikend is om de complexe ervaringen rondom brede vorming zoals ze zich in het onderwijs voordoen, adequaat te beschrijven. Zoals de pedagoog Max van Manen schrijft: “*The danger of scientific or theoretic languages is that they cannot capture the more subtle and complex aspects of human existence. Therefore, human science must ultimately be understandable in the ordinary language of the lifeworld*” (2014, p. 354). Juist als het gaat om deze subtiele en complexe aspecten van ons bestaan, doet het er dus toe welke woorden we gebruiken.

¹ Inholland heeft ervoor gekozen het begrip ‘brede vorming’ te gebruiken in de discussie rondom de vorming van leerlingen. In dit artikel gebruiken we de term ‘brede vorming’ als paraplu-begrip waar andere terminologie die in de discussie gebruikt wordt, zoals ‘Bildung’, ‘socialisatie’, ‘subjectificatie’ en ‘persoonsvorming’, onder valt, zonder daarin bij voorbaat een classificatie aan te brengen.

Het feit dat brede vorming de laatste jaren in discussies rondom *Bildung*, persoonsvorming en socialisatie aandacht krijgt, betekent dus niet automatisch dat basisscholen en lerarenopleidingen er in de praktijk ook meer aandacht aan schenken. Hoewel er de afgelopen jaren zeker publicaties verschenen zijn die een meer praktische invulling van brede vorming in het onderwijs bepleiten (bijv. Wessels, 2017; Bruin-Raven, Wassink, & Bakker, 2016), blijft een belangrijke vraag in hoeverre de regen van ideeën rondom brede vorming ook echt de plaatsen bereikt waar die nodig is: de praktijk van het basisonderwijs, waar leerkrachten dag in dag uit bezig zijn met het vormen van leerlingen.

Het lectoraat De Pedagogische Opdracht heeft als vertrekpunt de ervaring van de leerkracht voor de klas gekozen, en wil van daaruit richting geven aan het onderwijs op de pabo's van Inholland. We willen, uitgaande van de ervaring van de leerkracht, een collectief opbouwen waarin leerkrachten, lerarenopleiders en studenten met elkaar onderzoeken wat het betekent om leerkracht te zijn en, in dit specifieke onderzoek, wat het betekent om kinderen breed te vormen (Enthoven, 2020). De vraag op welke manier brede vorming door leerkrachten wordt geïnterpreteerd en ervaren, is daarom een belangrijke vraag voor lerarenopleiders. Eerder onderzoek naar brede vorming, zoals het omvangrijke onderzoek op basis van enquêtes door het lectoraat Morele Vorming van de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle (Vreugdenhil, Kranenburg, & Vos, 2010), is daarbij nuttig, maar niet uitputtend. Vanuit onze visie als lectoraat willen we niet beginnen bij de theorie om vervolgens te vragen in hoeverre leerkrachten deze herkennen, maar juist beginnen bij de ervaring en manier van spreken van leerkrachten, voordat we deze proberen te analyseren met behulp van taal en modellen uit het huidige discours. Een theoretische verkenning is voor ons onderzoek uiteraard belangrijk, maar zal voor een groot deel pas bij de analyse een rol spelen.

Theoretische verkenning

Eerst zullen we kort schetsen wat de belangrijkste inhoudelijke vraagstukken in het discours rond brede vorming lijken te zijn, en welke terminologie daarbij wordt gebruikt. Daarna zullen we de theorie rondom niveaus, verschijningsvormen en componenten van het curriculum van Thijs en Van den Akker (2009) bespreken, zodat we tot een hoofdvraag over brede vorming in het curriculum kunnen komen.

Wouter Sanderse (2018) schetst de ideeëngeschiedenis van drie actuele benaderingen van vorming. Deze schets vormt een mooi beginpunt voor het in kaart brengen van de discussie. Sanderse onderscheidt de karaktervormende benadering van onder anderen Nussbaum (2010), die uiteindelijk terug te voeren is op Aristoteles, de Bildungsbenadering, met vertegenwoordigers als Bieri (2008) en Dohmen (2015), die vooral geassocieerd wordt met de Duitse onderwijshervormer Von Humboldt, en de theorie rondom subjectificatie van Gert Biesta (2018), die het oude thema van de vrijheid om volwassen keuzes te maken weer op de onderwijsagenda heeft gezet.

Hoewel het zeker helpt om de discussie op deze manier in drie hoofdstromen samen te vatten, zijn de stromen geen netjes afgescheiden rivieren met aparte mondingen. Ze putten regelmatig uit dezelfde bronnen en hebben onderling overlappende doelen, waardoor een rivierdelta misschien een beter beeld zou zijn van de ideeëngeschiedenis rondom brede vorming. In de discussie worden de benaderingen dan ook door elkaar heen gebruikt en geciteerd. Hierna zullen we de belangrijkste discussiepunten bespreken waarop verschillende benaderingen van brede vorming het met elkaar oneens zijn. Speciale aandacht zal daarbij uitgaan naar de manier waarop de terminologie gebruikt wordt die voortkomt uit de schets van Sanderse. Het gaat dan om de termen 'Bildung', 'karaktervorming', 'socialisatie', 'subjectificatie' en 'persoonsvorming'.

Socialisatie/subjectificatie

Het gebruik van de term 'Bildung' legt meteen een van de belangrijkste vraagstukken in de discussie bloot. Door Biesta wordt deze term heel duidelijk vereenzelvigd met zijn eigen notie van socialisatie. Het draait bij Bildung volgens Biesta om het overbrengen van culturele noties. Dit vormt de basis voor zijn kritiek op

het Bildungsideaal (Biesta, 2017b; 2018). Er zou naast deze cultuuroverdracht ook ruimte moeten zijn voor *Erziehung*: het vormen van een eigen mening en het maken van volwassen keuzes. Deze *Erziehung* vindt volgens Biesta plaats binnen het domein van de subjectificatie. Hoewel dit op zich een helder onderscheid is, wordt het verwarrend als we dit naast de theorie van Bildungsdenker Bieri leggen: “De ontwikkelde mens is iemand die zelf beslist over de houding van zijn ziel... Daardoor wordt hij in emfatische zin een subject” (2008). Eenzelfde geluid klinkt bij Joep Dohmen als hij schrijft: “Het gaat om het bevorderen van zelfstandig denken en autonoom handelen. In die zin is Bildung juist geen disciplineringsstrategie, maar een anti-disciplineringsbeweging” (2015, p. 227). Het lijkt er sterk op dat wat Bieri en Dohmen Bildung noemen in elk geval voor een groot deel overlapt met wat Biesta juist subjectificatie noemt en afzet tegen Bildung.

Het blijkt dus lastig om de ideeënstromen vanuit de Bildungsbenadering te vergelijken met de ideeën rondom subjectificatie van Biesta, omdat ze werken met een eigen vocabulaire, waarbij ze de term ‘Bildung’ verschillend interpreteren. Toch is het duidelijk dat in beide benaderingen de mening heerst dat bij brede vorming zowel het ingewijd worden binnen een bepaalde cultuur als het persoon-zijn ten opzichte van een cultuur een rol speelt. Hoewel de taal dus verschilt, komt het vraagstuk in hoeverre brede vorming vooral cultuuroverdracht is zowel in de Bildungsbenadering als in de subjectificatiebenadering terug.

Het ware/het goede/het mooie

Een tweede vraagstuk waarover de meningen verdeeld zijn, is de vraag wat de belangrijkste bronnen voor vorming zijn. Wat is de rol van kunst, literatuur, wetenschap, filosofie en religie? Om dit vraagstuk bespreekbaar te maken helpt het om, met bijvoorbeeld Klarus en De Beer (2015) en Howard Gardner (2011), deze domeinen volgens de klassieke driedeling van het ware, het schone en het goede in te delen. De verschillende stromen van brede vorming leggen verschillende nadruk op vragen rondom wat waar is (cognitieve vorming), wat goed is (morele vorming) en wat mooi is (artistieke vorming). Als we kijken naar de drie benaderingen van Sanderse (2018), vinden we in de karakterontwikkelings-benadering bijvoorbeeld een duidelijke nadruk op morele vorming (Nussbaum, 2010), terwijl het Bildungsideaal breder lijkt en juist ook cognitieve en artistieke vorming omsluit. Zo omschrijft Bieri (2008) Bildung als ‘historisch bewustzijn’, ‘gearticuleerdheid’ en ‘poëtische ervaring’. Biesta legt minder nadruk op de specifieke morele vorming en benadrukt de rol van kunst bij “het wekken van het verlangen om als subject in de wereld te willen staan” (2017a, p. 27).

Maar ook hier is het lastig een duidelijke scheidslijn tussen de benaderingen te trekken. Zo bespreekt Bieri (2008) Bildung onder de noemer ‘morele sensibeleit’, en ook Joep Dohmen (2015) spreekt expliciet over een moreel Bildungsprogramma, waarin veel ruimte moet zijn voor het vormen van ‘deugden’. De conclusie is dezelfde als bij het vraagstuk rondom het overbrengen van cultuur: er lijkt verschil van mening over de inhoud, maar dit verschil is lastig te duiden doordat de discussie op een bepaald abstractieniveau plaatsvindt.

Cultuur/culturen

Er is nog een derde vraagstuk dat samenhangt met de vorige twee. Dit vraagstuk draait vooral om de woorden ‘cultuur’, ‘maatschappij’ en ‘samenleving’. In het eerste vraagstuk speelt cultuur een rol omdat het de vraag is in hoeverre de cultuur de leerling mag en moet vormen. In het tweede vraagstuk speelt cultuur een rol omdat de vraag is welke onderdelen van een cultuur ingezet moeten worden om deze vorming tot stand te brengen. Maar een derde, onderliggende groep vragen is wat we precies verstaan onder cultuur, en welke cultuur of culturen een rol zouden moeten spelen in het vormen van leerlingen.

De roep om brede vorming wordt vaak onderbouwd door te stellen dat het voor leerlingen een uitdaging is om zich staande te houden in de huidige multiculturele samenleving (bijvoorbeeld Van Stralen, 2012). “De samenleving is in cultureel en religieus/levensbeschouwelijk opzicht pluriformer geworden,” stelt de Onderwijsraad in het rapport *Onderwijs Vormt* (2011). De grote hoeveelheid meningen en manieren van leven die in omloop zijn, vragen om vaardigheden die de leerling helpen een bewuste, weloverwogen

keuze te maken (zie bijvoorbeeld Platform Onderwijs 2032, 2015). De vraag rondom het overbrengen van cultuur neemt hier dan een specifieke wending: welke cultuur geldt als de cultuur van waaruit (of waartoe) socialisatie plaatsvindt? En ook hier speelt de gebruikte taal weer een belangrijke rol. Het woord 'cultuur' kan bijvoorbeeld als synoniem worden gebruikt voor de hele maatschappij die inwerkt op leerlingen, maar kan ook staan voor een bepaalde 'hogere cultuur', zoals in het klassieke Bildungsideaal (Bartels, Onstenk, Van Nunen, & Feld, 2017). Ten slotte worden culturele bronnen vaak geassocieerd met bepaalde kunstzinnige uitingen (vaak onderdeel van deze 'hoge cultuur') en maakt alleen het gebruik van dit woord dus al dat snel richting de artistieke vorming gedacht wordt.

Uit deze korte schets kunnen we opmaken dat er geen eenduidig vocabulaire is dat door hedendaagse auteurs gebruikt wordt in het discours rondom brede vorming. Desondanks kunnen wel een aantal knooppunten aangewezen worden waar verschillende ideeën over brede vorming samenkomen en uitwaaiëren, en waarvan het belangrijk is te weten in hoeverre ze op de werkvloer van het basisonderwijs ervaren worden. Het gaat dan om de volgende drie vragen:

1. De vraag rondom socialisatie/subjectificatie. Hoe verhouden cultuuroverdracht en subject-vorming zich tot elkaar in brede vorming?
2. De vraag rondom het ware/het goede/het mooie. In hoeverre is brede vorming cognitieve, morele en/of artistieke vorming?
3. De vraag rondom cultuur/culturen. Welke cultuur of culturen spelen een rol in brede vorming?

Niveaus, verschijningsvormen en componenten van het curriculum

Als we ons afvragen in hoeverre eerdergenoemde vragen een rol spelen in het basisonderwijs, is het belangrijk scherp te hebben welke aspecten van het curriculum we willen onderzoeken. Thijs en Van den Akker (2009) maken onderscheid in verschillende *verschijningsvormen en componenten* van het curriculum.

Hoewel de hoofdvraag vanuit alle zes de verschijningsvormen van het curriculum (denkbeeldig, geschreven, geïnterpreteerd, in actie, ervaren en geleerd) onderzocht zou kunnen worden, is ervoor gekozen om alleen het *geïnterpreteerde curriculum* te onderzoeken. Onze belangrijkste vraag is immers hoe de leerkracht het curriculum rondom brede vorming *ervaart*, en juist deze vraag staat centraal bij het geïnterpreteerde curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009).

De tien *componenten* van het curriculum zijn gebruikt om de volledige breedte van het geïnterpreteerde curriculum te onderzoeken. De drie vragen die we net hebben besproken en die een belangrijke rol spelen in het discours rondom brede vorming, hebben vooral te maken met de componenten Visie, Doelen en Inhoud.

De *visie* op brede vorming van leerkrachten zal naar verwachting overlappen met de vragen rondom socialisatie en subjectificatie, die samen met kwalificatie het 'waartoe' van onderwijs beschrijven (Biesta, 2012). De vraag of brede vorming vooral moreel, intellectueel of artistiek moet worden opgevat, valt binnen de component van de *doelen*, en de vraag uit welke cultuur of culturen geput wordt voor de vorming, zal logischerwijs ter sprake komen bij de *inhoud* van het vormingsonderwijs.

Het gaat er vooral om dat verwacht mag worden dat de onderwerpen die in het discours een rol spelen, ter sprake komen als de componenten in het gesprek als leidraad gebruikt worden. Onder welke noemer dit gebeurt, is minder van belang. De spanning tussen socialisatie en subjectificatie bijvoorbeeld, wordt ook ervaren bij de component Rol van de leraar. En de vraag welke cultuur/culturen centraal staan bij brede vorming, kan evengoed ter sprake komen bij de component Leeractiviteiten.

Component	Kernvraag
Visie	Waarvoor leren zij? (socialisatie/subjectificatie)
Doelen	Waarheen leren zij? (het ware/het goede/het mooie)
Inhoud	Wat leren zij? (cultuur/culturen)
Leeractiviteiten	Hoe leren zij?
Rol leraar	Hoe is de rol van de leraar bij hun leren?
Materialen en bronnen	Waarvoor leren zij?
Groeperingsvorm	Met wie leren zij?
Locatie	Waar leren zij?
Tijd	Wanneer leren zij?
Toetsing	Hoe wordt hun leren getoetst?

Figuur 1. Componenten van het curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009) en kernvragen brede vorming.

Na deze korte verkenning van de termen ‘brede vorming’ en ‘curriculum’ zijn we in staat onze hoofdvraag te formuleren. Deze luidt: *Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*

Onderzoeksmethodiek

Participanten

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is vanuit het aan Inholland verbonden lectoraat De Pedagogische Opdracht een verkennend onderzoek opgezet, waarbij op een drietal basisscholen, verbonden aan drie verschillende besturen in Dordrecht, in totaal negen leerkrachten zijn bevraagd over brede vorming. Twee van de besturen hebben een christelijke identiteit, één bestuur is openbaar. Bij twee scholen zijn vier leerkrachten geïnterviewd, verspreid over onder-, midden- en bovenbouw. Bij één school is één leerkracht geïnterviewd. Alle geïnterviewde leerkrachten werken minstens drie jaar in het basisonderwijs. Hun leeftijden variëren van 25 tot 59 jaar. Drie van de negen participanten zijn mannelijk, zes vrouwelijk. De leerkrachten hebben, op verzoek van hun leidinggevende, vrijwillig meegewerkt. Er is uitgelegd op welke manier het onderzoek zou worden uitgevoerd en het verslag is na het onderzoek en vóór publicatie naar de participanten gestuurd ter goedkeuring.

Dataverzameling

Met iedere leerkracht is op de eigen school een zo open mogelijk gesprek gevoerd, zonder vakjargon of uitleg, om op die manier te ontdekken hoe de leerkracht brede vorming in de klas ervaart. De basisvraag was eenvoudig: Waar denkt u aan bij de term ‘brede vorming’? Een onderwerpenlijst gebaseerd op het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009) zorgde er vervolgens voor dat de gesprekken van een uur de hele breedte van het geïnterpreteerde curriculum zouden bestrijken, zonder te sturen op bepaalde onderwerpen die in het debat rondom vorming een rol spelen.

Analyse

De interviews zijn opgenomen en verwerkt door middel van labeling. Hierbij is gebruikgemaakt van thematische analyse, waarbij de tien componenten, zoals geformuleerd door Thijs en Van den Akker (2009), als thema’s hebben gefungeerd (zie Figuur 1). Voor elk interview is een analysedocument op basis van deze thema’s opgesteld, waarin met tijdsaanduidingen en steekwoorden in kaart is gebracht op welke momenten over welke thema’s gesproken is. Vervolgens is per thema (component) geanalyseerd wat de verschillende leerkrachten erover gezegd hebben. Deze analyse leidde tot subcategorieën binnen de thema’s. Om de betrouwbaarheid van deze werkwijze te vergroten is de gebruikte indeling meerdere malen met de co-auteur van dit artikel besproken.

Voor de beantwoording van de hoofdvraag in dit artikel (*Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*) zijn de analyses op de componenten Visie, Doelen en Inhoud relevant. De resultaten van deze analyse zullen hier daarom worden gepresenteerd. Omdat de eerste associaties van de leerkrachten op het gebied van brede vorming voor onze doeleinden belangrijk zijn, zullen we de analyse beginnen met het vergelijken van de antwoorden op de startvraag: Waar denkt u aan bij de term ‘brede vorming’?

Resultaten en analyse

Associaties ‘brede vorming’

Allereerst bespreken we de antwoorden op de algemene vraag wat de eerste associaties zijn bij ‘brede vorming’. We kunnen de associaties vatten in drie verschillende categorieën:

Terminologie die brede vorming afzet ten opzichte van andere vakgebieden, zoals: *‘breder vormen dan het schoolse’*, *‘meer dan de normale vakken’*, *‘wat er nog meer bij komt kijken naast het normale in de groep’*.

Terminologie die brede vorming koppelt aan cultuur en maatschappij, zoals: *‘burgerschapsvorming’* (3)², *‘maatschappelijk bewustzijn’* (2), *‘vormen voor de maatschappij’*.

Terminologie die brede vorming koppelt aan het te bereiken doel, zoals: *‘persoonlijke ontwikkeling’* (2), *‘denkontwikkeling’* (2), *‘sociale en emotionele vorming’* (3), *‘levenslessen’*, *‘normen en waarden overbrengen’* (5), *‘je mening vormen’* (3).

Enkele leerkrachten leggen vrijwel meteen de link met de identiteit van de school. Het vormen van leerlingen wordt dan voornamelijk opgevat als het overbrengen van normen en waarden, vaak op basis van christelijke principes. Zo zegt een leerkracht van groep 4: *“Ik vind het heel belangrijk om Bijbelverhalen te vertellen... omdat ik daar zelf een boel aan heb, aan het geloof.”* Een leerkracht van groep 2 lijkt ook automatisch de koppeling met christelijke ethiek te leggen als ze de vraag wat brede vorming is, beantwoordt met: *“Het is niet alleen maar het Bijbellesen, het zingen en de vieringen, maar ook je handelen en hoe je omgaat met elkaar.”* In het algemeen kan gesteld worden dat de leerkrachten op de christelijke basisscholen vinden dat de christelijke identiteit een duidelijke rol in het vormen van leerlingen speelt en zou moeten spelen. De leerkracht van een openbare groep 7 daarentegen, associeert brede vorming in eerste instantie met denkvaardigheden en burgerschapsvorming.

Visie

Op de vraag waar brede vorming toe zou moeten leiden, worden overwegend twee verschillende antwoorden gegeven: *‘geluk’* (3) en *‘goed functioneren in de maatschappij’* (4). Deze bedoelingen worden soms aan elkaar gekoppeld: *“Ik hoop te bereiken dat dit kinderen worden die straks gelukkige burgers zijn... die kunnen functioneren in deze hectische maatschappij als mens.”*

Er kan ook spanning tussen deze bedoelingen optreden. Een van de participanten spreekt bijvoorbeeld over het klaarstomen van kinderen voor de huidige cultuur, waarbij je ze ook zaken *“in hun rugzak”* meegeeft die tegen de algemene tendensen in onze cultuur indruisen, maar die hen wel zullen helpen gelukkig te worden.

² De getallen tussen haakjes geven hier en in de rest van het artikel aan hoeveel van de negen participanten dezelfde terminologie hebben gebruikt.

Als voorbeeld wordt de theorie rondom mindsets genoemd: *“En vooral die mindset is echt een belangrijke als je ziet hoeveel kinderen een fixed mindset hebben, wat hen zo tegenwerkt.”* De materialistische aspecten van onze cultuur worden ook genoemd als voorbeeld van zaken waar kinderen voor gewaarschuwd zouden moeten worden.

Zowel het socialiserende als het subjectificerende karakter van brede vorming wordt door alle ondervraagden benoemd, maar daarbij wordt andere taal gebruikt dan in de theoretische discussie.

Socialisatie

De schoolregels worden door een juf van groep 1/2 aangehaald als zaken die bewust worden overgebracht op de kinderen. *“Die leren we uit ons hoofd en daar praten we over. Daarna worden de regels opgehangen zodat kinderen eraan herinnerd worden als de regels nodig zijn.”* Als doorgevraagd wordt waar deze regels vandaan komen, valt een aantal keer de term *‘normen en waarden’*. Ook een leerkracht van groep 8 is hier duidelijk over: *“Je hebt natuurlijk altijd bepaalde regels, bepaalde dingen, daar moet je je gewoon aan houden.”* Ook zij denkt dan vooral aan regels die het mogelijk maken om goed met elkaar te werken op school, maar waarvan de leerkracht ook hoopt dat ze buiten school blijven hangen. Niet discrimineren en niet schelden zijn voorbeelden die ze noemt. Ook het woord *‘traditie’* wordt door verschillende leerkrachten (5) gebruikt. *“Je wilt de tradities meegeven en de kennis daarvan en het zou mooi zijn als ze daar ook iets aan hebben in hun leven,”* zegt een van de leerkrachten. Ook zij koppelt dit later aan gewenst gedrag: *“Je hoopt wel dat ze na acht jaar basisschool, of ze nou wel of niet in God geloven, en of je nou wel of niet die verhalen hebt, dat ze wel weten: het is mooi als je zo met elkaar omgaat.”*

Subjectificatie

Dezelfde leerkrachten die duidelijk aangaven dat er bepaalde regels en tradities overgedragen worden op kinderen, geven ook aan dat kinderen moeten leren eigen vrije keuzes te maken. Zo wil de laatstgenoemde leerkracht *“...dat een kind de ruimte krijgt om zijn eigen ideeën te hebben”*, en noemt de leerkracht van groep 8 *“...het eigen keuzes kunnen maken en zelfstandig kunnen zijn”*, als belangrijk doel van brede vorming. De terminologie van het maken van eigen keuzes en beslissingen wordt door meerdere leerkrachten (5) gebruikt. Ook het woord *‘vrijheid’* komt tijdens een aantal interviews (4) naar voren in deze context, waarbij leerkrachten de neiging hebben dit snel aan te vullen met bepaalde grenzen. Hiermee worden socialisatie en subjectificatie al snel gezien als een spanningsveld tussen vrijheid en gebondenheid. *“Op het moment dat je zegt: ‘Ga nu maar’, dan is het wel heel vrij. Ik denk wel dat je ze het moet leren.”*

Spanningsveld subjectificatie en socialisatie

Het spanningsveld tussen subjectificatie en socialisatie komt in verschillende interviews naar voren. Een leerkracht van groep 5/6 zegt: *“De grootste mal ben ikzelf”*, om aan te geven dat hij de leerlingen heel duidelijk bepaalde waarden mee wil geven. Aan de andere kant legt hij grote nadruk op authenticiteit: *“Als je zelf vindt dat kinderen authentiek moeten worden, dan moet je er aan het einde van de rit geen mini-me’s van maken.”*

Ook in groep 1 en 2 wordt nagedacht over dit spanningsveld. Een van de leerkrachten geeft de kleuters veel regels en ideeën mee over wat goed is, maar is zich tegelijk bewust van het feit dat de kleuters moeten leren kiezen: *“Je eigen waarheid zoeken en vinden is belangrijker dan dat ik zeg: ja maar dat is waar... Ik kan dat aan jou aanbieden en jij hebt een keuze wat jij daar mee doet.”* Het woord *‘aanbieden’* vat voor haar samen hoe ze deze spanning probeert op te lossen. Ze kan de kinderen dingen aanreiken die zij belangrijk vindt, maar ze kan niet bepalen of ze deze zaken aannemen.

Hoewel de terminologie verschilt, lijkt duidelijk dat de discussie over deze twee onderdelen van het vormingsproces (socialisatie en subjectificatie) en de relatie tussen de twee ook op de werkvloer gevoerd wordt.

Doelen

Als we de drieslag cognitief, moreel en artistiek gebruiken om de doelen te ordenen, kunnen we het volgende beeld schetsen.

Cognitieve vorming

Terminologie: *'je mening kunnen geven'* (3), *'zelfkeuzes kunnen maken'* (2), *'growth mindset'*, *'zelfdenkende mensen worden'*.

Het geven van je eigen mening en de vaardigheden die nodig zijn om deze mening te ontwikkelen en te verdedigen, wordt door een heel aantal leerkrachten benoemd (4). Een gevormd persoon kan volgens hen onder meer luisteren naar anderen, argumenten afwegen, zich een onderbouwde mening vormen, en daarover communiceren.

Morele vorming

Terminologie: *'basisomgang met elkaar'*, *'karakter vormen'* (2), *'respectvol met elkaar omgaan'* (3), *'zelfvertrouwen ontwikkelen'* (3), *'normen en waarden meegeven'* (5).

Over het algemeen valt op dat vooral de morele en sociale aspecten snel worden geassocieerd met brede vorming. Gevormde kinderen kunnen volgens de leerkrachten goed met zichzelf en anderen omgaan. Sociaal-emotionele vaardigheden zijn volgens alle respondenten belangrijke doelen op dit gebied. Er is geen leerkracht die de morele dimensie niet noemt.

Artistieke vorming

Terminologie: *'creativiteit ontwikkelen'* (2), *'stil kunnen staan bij een verhaal of kunstwerk'*, *'verbeelding stimuleren'*.

Van de drieslag cognitief, moreel en artistiek worden de artistieke doelen het minst genoemd, en door sommige leerkrachten (2) zelfs helemaal niet besproken. Voor een van de ondervraagde kleuterjuffen speelt kunst echter juist een heel belangrijke rol bij vorming. *"Het mooie is zo belangrijk omdat dat het licht is, het plezier in het leven."* Als cultuurcoördinator spreekt zij tijdens het interview dan ook uitgebreid over het belang van het ontwikkelen van verbeelding bij kinderen.

Bijna alle participanten (7) benadrukken het belang van brede vorming. Een leerkracht van groep 8 zegt over persoonsvorming dat het *"...misschien zelfs nog wel iets belangrijker is"*. Ze stelt brede vorming daarbij tegenover rekenen: *"...de problemen waar volwassenen tegenaan lopen zijn niet dat ze geen wiskundige sommen kunnen oplossen"*. Een leerkracht van een andere school maakt dezelfde vergelijking: *"Wat heb je aan rekenen en taal als je niet met anderen kan omgaan?"*

Inhoud

Bij de component Inhoud bespreken we in hoeverre leerkrachten hebben nagedacht over de specifieke cultuur of culturen die centraal staan in de manier waarop kinderen gevormd worden.

Ook hier lijkt in eerste instantie sprake van een spanningsveld. Aan de ene kant zijn alle respondenten duidelijk over het feit dat er nu eenmaal bepaalde normen en waarden zijn die in onze cultuur belangrijk zijn en die ze daarom proberen over te dragen. Het gaat dan op de christelijke scholen vaak expliciet over het christelijke aspect van onze cultuur – Bijbelverhalen (6), christelijke normen en waarden (5), maar ook de term wordt genoemd (2) als culturele verworvenheden die aangeboden moeten worden.

Daarnaast zijn de respondenten het er allemaal over eens dat er aandacht moet zijn voor andere culturen en ideeën. Kennis over de verschillende culturen en religies is belangrijk (5), vooral om vaardigheden te leren die te maken hebben met luisteren, en kunnen omgaan met andersdenkenden (4).

Over de relatie tussen deze twee houdingen ten opzichte van cultuur wordt weinig gesproken in de interviews. In tegenstelling tot de relatie tussen socialisatie en subjectificatie die we bij de component Doelen bespraken, wordt het verschil tussen het overbrengen van onze cultuur en het om leren gaan met andere culturen, niet als een spanningsveld ervaren. Het kan allebei, lijkt de vaak onuitgesproken gedachte te zijn. Ook het feit dat openheid (3), respect (4) en tolerantie (4) als belangrijke culturele waarden worden gezien die overgebracht moeten worden, speelt een rol. Zoals een leerkracht van groep 1/2 zegt: *“Ik wil eigenlijk alle culturen, alle geloven meegeven, en aan de andere kant wil je ook wel een klein beetje sturen, van zo zien wij het niet.”*

Het kunnen omgaan met verschillen (4) en het kunnen luisteren naar anderen (3) worden als belangrijke vaardigheden op dit gebied gezien.

Conclusies

De hoofdvraag in dit onderzoek luidde als volgt: *Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*

De conclusies die uit een verkennend onderzoek als dit getrokken kunnen worden, zijn uiteraard beperkt. Op andere scholen zou weer anders gesproken en gehandeld kunnen worden. Toch geven de resultaten ons aanwijzingen om de vraag te beantwoorden in hoeverre de regen aan artikelen rondom brede vorming de werkvloer heeft bereikt. In elk geval de werkvloer op de door ons bezochte basisscholen. Er kunnen drie conclusies worden getrokken.

1. Er wordt over brede vorming bijna niet in het vocabulaire van de bekendste publicaties gepraat.

Geen van de leerkrachten was bekend met de term ‘brede vorming’, en ook voor gerelateerde termen als ‘Bildung’, ‘karaktervorming’, ‘socialisatie’ en ‘subjectificatie’ had geen van de ondervraagde leerkrachten een definitie of uitleg paraat. Toch waren de associaties zodanig dat het gesprek naar aanleiding van de term ‘brede vorming’ over onderwerpen ging die inderdaad verband houden met de term.

2. De onderwerpen die onder brede vorming vallen, worden door alle scholen als zeer belangrijk ervaren.

Alle ondervraagde leerkrachten zien het als een belangrijke taak van de leerkracht (en als een persoonlijke taak) om kinderen te vormen door het overbrengen van cultuur. Vooral de morele en sociaal-emotionele aspecten worden als belangrijke (zo niet de belangrijkste) aspecten van het onderwijs benoemd. Ook de cognitieve aspecten, zoals denkvaardigheden, het afwegen van argumenten en het ontwikkelen van een eigen mening, worden als zeer belangrijk ervaren. De artistieke aspecten van brede vorming worden over het algemeen als minder belangrijk gezien (zie ook Vreugdenhil, Kranenburg, & Vos, 2010).

3. De belangrijkste discussiepunten in het discours rondom brede vorming vinden we ook terug in de dagelijkse praktijk.

De drie vragen die centraal staan in de discussie, vinden we in meer of mindere mate ook terug in de ervaring van de leerkrachten.

Socialisatie/subjectificatie: Hoewel geen van de ondervraagden daarbij woorden als ‘socialisatie’ of ‘subjectificatie’ gebruikt, is duidelijk dat de verschillende aspecten van vorming die door Biesta (2012) in deze woorden benoemd zijn, en het spanningsveld daartussen, ook op de werkvloer worden ervaren. De ondervraagde leerkrachten zijn zich er in het algemeen van bewust dat ze leerlingen waarden proberen mee

te geven, en vinden ook dat dit mag. Toch noemen ook deze leerkrachten als belangrijk doel de ontwikkeling van kinderen tot een eigen vrij individu met een eigen mening.

Het ware/het goede/het mooie: Brede vorming wordt vooral als morele, en in mindere mate als cognitieve vorming gezien. Artistieke vorming lijkt een minder dominante rol te spelen, maar alle drie zien we ze in wisselende samenstelling terug. Omdat alle leerkrachten de morele dimensie benoemen, lijkt duidelijk dat aan brede vorming niet gewerkt kan worden zonder het morele aspect.

Cultuur/culturen: Zowel de eigen (overwegend christelijke) cultuur, als andere culturen worden als bron gebruikt, zonder dat daar grote spanningen worden ervaren. Een open en respectvolle houding naar andere culturen wordt als belangrijk gezien, en juist benoemd als onderdeel van 'onze Nederlandse cultuur'. De bronnen voor de normen en waarden die worden overgebracht, worden vooral in de eigen christelijke en humanistische traditie gevonden.

Implicaties voor het opleiden van leraren in het basisonderwijs

Tot slot willen we een aantal opmerkingen maken over de mogelijke implicaties van dit verkennend onderzoek voor het opleiden van leraren en eventueel vervolgonderzoek.

- Het feit dat de bevroegde leerkrachten brede vorming zo belangrijk vinden, sterkt ons in het idee dat ook aandacht ervoor in lerarenopleidingen belangrijk is.
- De conclusie dat de taal waarin deze discussie gevoerd wordt, niet automatisch de taal van leerkrachten is, maakt dat in de opleiding aandacht geschonken moet worden aan de manier waarop we over deze belangrijke onderwerpen praten. Het starten bij de ervaring van leerkrachten om van daaruit aansluiting te vinden bij het discours, lijkt een veelbelovende strategie om praktijk en theorie met elkaar te verbinden.
- De conclusie dat leerkrachten de morele kant van brede vorming belangrijk vinden, suggereert dat de manier waarop de persoonlijke ethiek van de (aankomend) leerkracht meespeelt in het vormen van leerlingen, aandacht verdient.
- De conclusie dat het spanningsveld tussen socialisatie en subjectificatie door leerkrachten duidelijk gevoeld wordt, wijst erop dat deze ervaren spanning onderwerp van gesprek zou moeten zijn in de opleiding van toekomstig leraren.
- Een eventuele volgende stap zou zijn om te onderzoeken op welke manier brede vorming bespreekbaar gemaakt kan worden in het collectief van leraren, studenten en lerarenopleiders. Zijn er gereedschappen te vinden of te ontwikkelen die aankomend leerkrachten vanuit de ervaring van de leerkracht voorbereiden op deze belangrijke taak als brede vormers?

Peter Elshout

Peter Elshout studeerde theologie aan de VU en heeft zestien jaar als leerkracht in het basisonderwijs gewerkt. Tegenwoordig is hij docent levensbeschouwing aan de Pabo van Inholland in Dordrecht en doet hij onderzoek naar persoonsvorming voor het lectoraat De Pedagogische Opdracht.

Peter.elshout@inholland.nl

Dr. Mascha Enthoven

Dr. Mascha Enthoven is lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht, dat leraren ondersteunt bij het vervullen van hun pedagogische opdracht. De ondersteuning gebeurt door deze opdracht te formuleren binnen hun handelingsinvloed, door ervarings- en collectief leren binnen hun schoolcontext mogelijk te maken en dit te voeden door middel van onderzoek.

Mascha.enthoven@inholland.nl

Referenties

- Bartels, R., Onstenk, J., Van Nunen, A., & Feld, P. (2017). *Bildung als persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming*. ONI Inholland.
- Bieri, P. (2008). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? *De Groene Amsterdammer*, 34. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van <https://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2017a). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G. (2017b). In de ban van Bildung. *Didactief jan/feb 2017*. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/in-de-ban-van-bildung>
- Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In G. Geerdink & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming*. Culemborg: Phronese.
- Dohmen, J. (2015). Over de toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor een moreel Bildungsprogramma. In R. Klarus & F. de Beer (Reds.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISNW.
- Enthoven, M. (2020) *Bedachtzaamheid na actie. Leraar willen zijn vanuit een krachtig collectief*. Haarlem: Inholland.
- Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. Educating for the Virtues in the Twenty-First Century. New York: Basic Books.
- Geerdink, G. & De Beer, F. (Reds.). (2018). *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Jansen, C., & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe bereid de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(1), 51-61.
- Klarus, R. & De Beer, F. (Red.). (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISNW.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for the profit, why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs Vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Onderwijs 2032 (2015). *Analyse Onderwijs 2032*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032.
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de Lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Thijs, A. & Van den Akker, J. (Reds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van der Wolf, K. (2003). *Met het oog op de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk*. Utrecht: HvU.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. London: Routledge.
- Van Stralen, G. & Gude, R. (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Vreugdenhil B., Kranenburg, M., & Vos, P. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- Wessels, K. (2017). *Dan maken we ons onderwijs zelf wel!* Leusden: ISVW.

