

# Tijdschrift voor Lerarenopleiders



## Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



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

# 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 en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

## **Hoofdredacteur:**

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

E-mail: [tijdschrift@velon.nl](mailto:tijdschrift@velon.nl)

## **Redactie:**

Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)

Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)

Emmy Vrieling (Open Universiteit, Welten Instituut, Heerlen)

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum en instituutsopleider Universiteit Utrecht)

Henderijn Heldens (Fontys Hogeschool Kind en Educatie)

Charlotte Struyve (Hogeschool Vives, Brugge/Kortrijk)

## **Vormgeving en eindredactie:**

Velon

ISSN: 1876-4622

[www.velon.nl](http://www.velon.nl)

[www.velov.be](http://www.velov.be)

# Inhoudsopgave

<b>Onderzoek/ beschouwend</b>	Stress en twijfels bij (aanstaande) leraren; handvatten voor lerarenopleiders. Monika Donker, Martine van Rijswijk	5
<b>Nieuwe methodiek</b>	Een nieuwe lerarenopleiding gericht op het lesgeven in de grote stad. De Educatieve Master Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Sabine Severiens	19
<b>Onderzoek</b>	Leer je cultureel responsief lesgeven al doende? Zelfbekwaamheid in cultureel responsief lesgeven van (aanstaande) VO docenten. Lotte Henrichs en anderen	34
<b>Praktijkvoorbeeld</b>	Studenten en opleiders leren in online co- creatie over het bevorderen van binding in online onderwijs. Jeroen S. Rozendaal, Janneke Louwerse	52
<b>Praktijkvoorbeeld</b>	Het begeleiden van studenten bij Lesson Study: een perspectief vanuit eigen ervaring. René Streutker en anderen	60
<b>Beschouwend</b>	Onderzoekend vermogen van de startbekwame tweedegraads leraar Jeroen Rozendaal, Monique Ridder, Monique van de Laarschot, Dorien Doornebos	74
<b>Onderzoek</b>	Aandacht voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Aron Decuyper, Hanne Tack, Ruben Vanderlinde	91
<b>Onderzoek</b>	Universitaire lerarenopleiders en online onderwijs tijdens de coronacrisis: zes spanningsvelden achter pedagogisch enthousiasme en (techno)stress. Sabine Meuwissen	106

# Onderzoek

## Handvatten voor leraren en lerarenopleiders voor het omgaan met stress en twijfels in de ontwikkeling van leraren

Monika Donker en Martine van Rijswijk (Universiteit Utrecht)

### Samenvatting

*Stress en twijfels van leraren spelen een belangrijke rol bij uitval uit de opleiding en het beroep. Om de dreigende lerarentekorten tegen te gaan, is het dus belangrijk om te onderzoeken hoe we leraren het best kunnen begeleiden tijdens hun opleiding, en daarna. Er is weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop lerarenopleiders begeleiding vanuit het perspectief van omgaan met stress en twijfels in kunnen richten. We weten dat de begeleiding door lerarenopleiders complex is, omdat de ontwikkeling tot leraar idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel is. Dit artikel geeft aanknopingspunten vanuit wetenschappelijk onderzoek om de complexiteit van het leraarsberoep in kaart te brengen, te evalueren en te bespreken. We beschrijven het gebruik van fysiologische metingen en gedragsobservatie in de klas als methode om stress en twijfels zichtbaar te maken. Daarnaast beschrijven we hoe reflecties van leraren over hun identiteit inzicht geven in hun stress en twijfels. Dit alles kan als basis dienen voor een begeleidingsgesprek, waarin ervaringen van discontinuïteit en moeilijkheden in de ontwikkeling kunnen worden besproken. Het doel van het artikel is om leraren en lerarenopleiders te inspireren om stress en twijfels niet (alleen) te zien als iets negatiefs, maar als een kans om zich verder te ontwikkelen.*

### Inleiding

Zowel nationaal als internationaal is er veel aandacht voor (dreigende) lerarentekorten (Madigan & Kim, 2021; Mansfield et al., 2016). Onderzoek laat zien dat er bij uitval van leraren vaak sprake is van stress bij de beroepsuitoefening en daaraan gekoppelde twijfels over wie je bent als leraar en of het leraarsberoep wel bij je past (Kennisrotonde, 2019). Leraren krijgen daardoor vaak last van afnemend zelfvertrouwen en het verlies van plezier in het lesgeven (Chang, 2009; Durr et al., 2014). Stress en twijfels over jezelf als leraar spelen zowel een rol bij het voortijdig stoppen met de opleiding, als bij het besluit om na de opleiding niet te beginnen aan een baan in het onderwijs of het beroep te verlaten tijdens de inductiefase of latere loopbaanfasen (Beijaard et al., 2004; Durr et al., 2014; Kennisrotonde, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). In dit artikel richten we ons op (oorzaken van) stress en twijfels bij leraren in alle fasen van hun ontwikkeling, dus leraren die nog in opleiding zijn, die net begonnen zijn aan een baan of die al langere tijd

werken. Als we spreken over lerarenopleiders bedoelen we dus ook begeleiders of opleiders van leraren in latere fasen van de loopbaan.

Er gaat veel energie en geld naar het enthousiasmeren van nieuwe studenten en zij-instromers voor de lerarenopleidingen en het ontwikkelen van (opleidings)activiteiten die kunnen bijdragen aan het oplossen van lerarentekorten en de gevolgen daarvan voor de kwaliteit van onderwijs en het welzijn van leraren en leerlingen. Daarbij kijken scholen en lerarenopleidingen steeds beter naar hoe leraren voor de opleiding en het beroep behouden kunnen worden (Harmsen et al., 2019). Onderzoekers raden aan om zowel tijdens de opleiding, als ook daarna, stress en twijfel bij de beroepsuitoefening in de begeleiding van leraren aandacht te geven (Beijaard & Meijer, 2017). Het bespreekbaar maken van stress en twijfels maakt het namelijk mogelijk om (h)erkenning te ervaren, problemen tijdig te adresseren en strategieën te ontwikkelen die leraren helpen de eigen ontwikkeling te (her)kennen en te sturen (Alsup, 2006).

Hoe je dat als opleider aanpakt is echter nog niet vanzelfsprekend. Lerarenopleiders hebben te maken met vragen als: Hoe herken je stress en twijfels bij leraren? Wat zijn oorzaken van stress en twijfels bij leraren? En, hoe maak je die vaak complexe en persoonlijke onderwerpen bespreekbaar zodat leraren grip kunnen krijgen op belemmeringen voor hun ontwikkeling? Er zijn tot nu toe weinig resultaten gepubliceerd over de manier waarop lerarenopleiders de begeleiding vanuit het perspectief van omgaan met stress en twijfels in kunnen richten. Het doel van dit artikel is om leraren en lerarenopleiders hiervoor concrete handvatten te geven en te inspireren om stress en twijfels niet (alleen) te zien als iets negatiefs, maar als een kans om je verder te ontwikkelen.

In dit artikel beschrijven we inzichten uit twee promotieonderzoeken die meer informatie opleverden over stress en twijfels bij leraren. Tijdens onze promotietrajecten vonden we overeenstemming in onze drijfveren en ambities, hoewel de insteek en opzet van onze onderzoeken sterk verschilden. Donker en collega's observeerden interpersoonlijk gedrag van leraren tijdens een les en gebruikten hartslag als indicatie voor stress en ervaren emoties van leraren. Van Rijswijk en collega's analyseerden gesprekken tussen studenten en lerarenopleiders tijdens de lerarenopleiding en richtten zich op percepties en verwachtingen als indicatie voor ervaren twijfels over de ontwikkeling in het beroep. We vonden overeenstemming in onze doelen en keuze voor databronnen. We hadden beiden het doel om onzichtbare processen die een rol spelen in de ontwikkeling van leraren meer contouren te geven. We verzamelden beiden gegevens van leraren in interactie met anderen, aangevuld met reflecties op denken, voelen en handelen achteraf.

Een andere belangrijke overeenkomst in onze onderzoeken naar stress en twijfels is dat we het proces van ontwikkelen in het leraarsberoep opvatten als idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel. Het proces zien we als *idiosyncratisch* omdat elke leraar anders reflecteert op zijn ontwikkeling en vanuit zijn eigen referentiekader reageert op leerlingen. Persoonlijke ervaringen vanuit het verleden en verwachtingen voor de

toekomst zijn voor elke leraar uniek en bepalen verdere reflecties en reacties. De ontwikkeling als leraar zien we als *dynamisch* omdat nieuwe ervaringen steeds weer nieuwe inzichten geven in onder andere de interactie met leerlingen en (nieuwe) reflecties over jezelf als leraar oproepen. Het is dus belangrijk om niet maar op één moment te reflecteren, maar dit voortdurend te doen. Het proces zien we ook als *emotioneel* omdat interacties met leerlingen en reflecties over jezelf als leraar van invloed zijn op je gevoel van welzijn, bijvoorbeeld in het geval van nieuwe inzichten over jezelf die als onaangenaam ervaren worden, interacties die een gevoel van machteloosheid oproepen of juist ervaringen die zorgen voor veel voldoening. Voor onze onderzoeken betekenden deze uitgangspunten dat we op zoek gingen naar meer inzicht in de aard van verschillen, veranderingen doorheen de tijd en emotionele spanningen in het proces van ontwikkelen als leraar.

Hieronder beschrijven we kort de theoretische achtergrond bij onze onderzoeken, de methodes die we gebruikten en de resultaten over stress en twijfels bij (aanstaande) leraren. Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen we de lezer naar de gepubliceerde proefschriften (Donker, 2020; Van Rijswijk, 2020). Met het presenteren van onze twee onderzoeksprojecten willen we opleiders meer inzicht bieden in oorzaken en uitingsvormen van stress en twijfel bij leraren en mogelijkheden om hen hierbij te ondersteunen. Daarnaast willen we laten zien hoe twee verschillende onderwijswetenschappelijke onderzoeksprojecten elkaar aan kunnen vullen ten behoeve van inzichten voor de praktijk van het onderwijs in het algemeen en de lerarenopleiding in het bijzonder.

## Onderzoeksmethode

In onze onderzoeken gebruikten we databronnen die het mogelijk maakten om kenmerken van het functioneren en/of de ontwikkeling in het moment te bekijken. We zoomden in op een klein stukje van de ontwikkeling als leraar zoals die ervoor stond op een bepaald moment en keken daarbij vooral naar die aspecten van de ontwikkeling die je als leraar of lerarenopleider niet direct ziet of achteraf (nog) kan benoemen (oftewel “the black box”). Om inzicht te krijgen in die moeilijk te grijpen aspecten van leraarsontwikkeling maakten we gebruik van gespreksopnames en observatiemethoden als aanvulling op vragenlijsten. We gebruikten ook interviews om de observaties uit het onderzoek aan te vullen.

### **De dynamiek van emotionele processen van docenten: Een verkenning van interpersoonlijk gedrag en fysiologische reacties van docenten (Donker, 2020)**

Donker en collega’s richtten zich in hun onderzoek op het interpersoonlijke gedrag van leraren in de interactie met leerlingen en het effect hiervan op hun emoties en welzijn. Interpersoonlijk gedrag werd bestudeerd aan de hand van de interpersoonlijke theorie (Wubbels et al., 2006). Deze theorie beschrijft twee dimensies die zowel noodzakelijk als voldoende zijn voor het beschrijven van gedrag dat iemand laat zien in de aanwezigheid

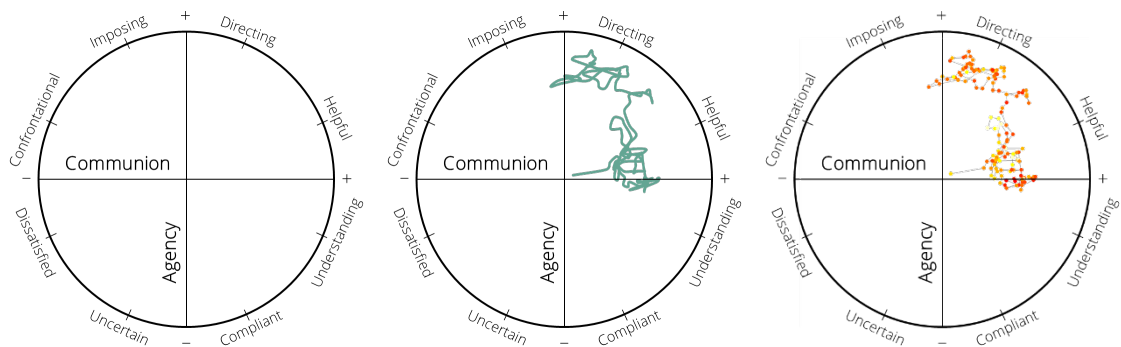
van een ander: *Invloed* (in het Engels: Agency) en *Nabijheid* (in het Engels: Communion). Invloed verwijst naar de mate waarin iemand de leiding neemt en sociale invloed uitoefent. Nabijheid verwijst naar de mate waarin iemand vriendelijkheid en warmte laat zien in de interactie (zie ook Figuur 1). Over het algemeen hangt leraarsgedrag met een relatief hoge mate van zowel invloed als nabijheid in de interacties met leerlingen (i.e., een *warm demander*) samen met de beste sociaal-emotionele en cognitieve uitkomsten (Ahnert et al., 2013; Hagenauer et al., 2015; Mainhard et al., 2018; Wubbels & Brekelmans, 2005). We weten uit recent onderzoek echter ook dat leraarsgedrag niet constant hetzelfde is en dat juist de dynamiek tijdens real-life interacties van groot belang is voor de ontwikkeling en het welzijn van leraren (Donker et al., 2020b; Pennings et al., 2018).

Om inzicht te krijgen in de dynamiek van interpersoonlijk leraarsgedrag, observeerden Donker en collega's één les van 80 leraren in het voortgezet onderwijs. De leraren kozen een les die voor hen lastig was, bijvoorbeeld door de groep leerlingen of het moment van de dag (zoals de vrijdagmiddag). Aan het einde van de les werd door de leraar en de leerlingen een vragenlijst ingevuld over de les.

Op basis van een video-opname van de les werd het interpersoonlijk gedrag van de leraar gecodeerd in termen van Invloed en Nabijheid met behulp van een joystick (i.e., Continuous Assessment of Interpersonal Dynamics; Lizdek et al., 2012). De joystick software slaat de coderingen op beide assen per 0.5 seconde op en resulteert dus in een zeer precieze weergave van het leraarsgedrag tijdens de les (zie Figuur 1, midden). De coderingen van drie getrainde assistenten werden (bij voldoende betrouwbaarheid) met elkaar gemiddeld tot één tijdserie van ongeveer 40 minuten.

Tijdens de les werden ook de fysiologische reacties van leraren gemeten met de VU University – Ambulatory Monitoring System (VU-AMS; [www.vu-ams.nl](http://www.vu-ams.nl)). Voorafgaand aan de les werden zeven elektroden bevestigd op de borst en rug van de leraar. Tijdens de les droegen de leraren de VU-AMS in een heuptasje. De docenten konden zich dus vrij bewegen en de les geven zoals ze gewend waren. Het hartslagsignaal werd na de les gecorrigeerd voor het effect van lichamelijke activiteit (Donker et al., 2018; Myrtek, 2004). Op die manier kan een verhoging van de hartslag worden gezien als een indicatie van persoonlijke relevantie en emotionele betrokkenheid. Het rechterpaneel in Figuur 1 laat het hartslagsignaal van één leraar zien. Hoe donkerder de stip is, des te hoger was de hartslag van de docent tijdens het laten zien van dat interpersoonlijke gedrag.





Figuur 1. Interpersoonlijke cirkel (links) met daarop een voorbeeld van de joystick coderingen (midden) en de hartslag van de leraar tijdens deze gedragingen (rechts).

### Ervaringen van continuïteit en discontinuïteit in de ontwikkeling van studenten in de lerarenopleiding (Van Rijswijk, 2020)

Van Rijswijk en collega's richtten zich in hun onderzoek op reflecties van studenten over zichzelf als leraar. Deze identiteitsreflecties worden beschouwd als een proces van intrapersoonlijke betekenisgeving (sense-making). Dit proces van betekenisgeving is narratief en dialogisch van aard. Dat wil zeggen dat ervaringen steeds weer aanzetten tot het construeren van een nieuw verhaal over zichzelf als leraar. Zo'n verhaal is dialogisch omdat het altijd, impliciet of expliciet, in reactie op anderen in de omgeving wordt gevormd.

Uit psychologisch onderzoek is bekend dat het proces van betekenisgeving kan uitmonden in ervaringen van continuïteit of discontinuïteit (Akkerman & Meijer, 2011). Het vormen van het verhaal over wie je bent als leraar kan leiden tot gevoelens van consistentie of inconsistentie met betrekking tot huidige, of nog te ontwikkelen, eigenschappen die je als relevant voor het beroep ervaart. Over het algemeen hebben mensen een voorkeur voor ervaringen van continuïteit; ze ervaren dan dat ze doen wat bij ze past en ze hebben vertrouwen dat ze in deze lijn verder kunnen ontwikkelen. Ervaringen van discontinuïteit worden vaak negatief opgevat omdat die kunnen leiden tot het afnemen van zelfvertrouwen en frustratie. Als je als mens lange tijd de ervaring hebt dat je dingen doet die niet goed bij je passen en je twijfelt of je wel kan veranderen in de gewenste richting, dan kan dit negatieve gevolgen hebben voor je algehele welzijn (Hong et al., 2017).

Ervaringen van discontinuïteit kunnen echter ook het leren aanwakkeren als je ervaart dat iets niet klopt en er iets moet veranderen (Akkerman & Bakker, 2011). In die zin zijn ervaringen van discontinuïteit wenselijk in een lerarenopleiding. Ze komen daarbij ook haast onvermijdelijk voor; de eerste stappen in het beroep leiden immers vaak tot confronterende nieuwe ervaringen. Deze ervaringen zijn leerzaam als hierdoor beter duidelijk wordt wie je bent als leraar en wat je nog concreet kan ontwikkelen. De ervaringen van discontinuïteit zijn risicovol als ze het zelfvertrouwen en plezier in

lesgeven aantasten met als mogelijk gevolg het ondoordacht stoppen met de lerarenopleiding. Het proces van reflecteren op je ontwikkeling als leraar wordt beïnvloed door je interactie met anderen, in elk geval ook de lerarenopleider. In begeleidingsgesprekken reageren student en opleider op elkaar en worden percepties van de huidige ervaringen en verwachtingen voor de toekomst gezamenlijk besproken (Lyra, 1999).

Van Rijswijk en collega's bestudeerden 35 profielen van studenten in een eenjarige universitaire lerarenopleiding en 42 gesprekken tussen studenten en lerarenopleiders uit die masteropleiding om inzicht te krijgen in betekenisgevingsprocessen. De profielen waren onderdeel van het curriculum en betroffen geschreven reflecties van studenten in antwoord op de vraag: "Wie denk je dat je bent als leraar?". Ze maakten audio-opnames van de begeleidingsgesprekken, van zes opleiders en evenwichtig verdeeld qua tijd en type (dat wil zeggen uit de eerste en tweede helft van de opleiding en gesprekken die meer informeel en meer formeel of beoordelend van aard waren). Ze codeerden zowel in de profielen als in uitgeschreven begeleidingsgesprekken percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst en daaraan gekoppelde ervaringen van (dis)continuïteit zoals beschreven of uitgesproken door de studenten. Van Rijswijk en collega's codeerden voor de begeleidingsgesprekken ook de interventies van de opleiders (bijvoorbeeld vragen of sturende aanwijzingen) en ze analyseerden de dialogische interactie in de gespreksfragmenten rond ervaringen van discontinuïteit.

## Resultaten en discussie

De bevindingen uit beide onderzoeken illustreren manieren waarop de ontwikkeling van leraren (zowel tijdens de opleiding als ook in het beroep zelf) als idiosyncratisch, dynamisch en emotioneel te typeren is. We bespreken de resultaten daarom aan de hand van deze drie constructen.

### Idiosyncratische ontwikkeling: verschillen tussen leraren

Donker en collega's vonden in hun onderzoek dat leraren niet alleen verschilden in hun zichtbare interpersoonlijke gedrag, maar dat leraren ook verschilden in hun fysiologische reacties tijdens het lesgeven. Er waren grote verschillen tussen leraren in welke situaties (bijvoorbeeld plenaire instructie vs. groepswork) en tijdens welke interpersoonlijke gedragingen (bijvoorbeeld de leiding nemen vs. de leerlingen aan het woord laten) ze een verhoogde hartslag lieten zien (Donker et al., 2018; Donker et al., 2020b). Het lijkt erop dat de lichamelijke reacties van leraren een inkijkje geven in hun onbewuste, impliciete reacties op het lesgeven. Het identificeren van situaties met een verhoogde hartslag en het analyseren van het interpersoonlijke leraarsgedrag in die situaties zou kunnen helpen om te reflecteren op wat stressvol is voor een specifieke leraar en hoe toekomstig gedrag aangepast kan worden.

Van Rijswijk en collega's vonden dat studenten al bij aanvang van de opleiding behoorlijk van elkaar verschillen in de manier waarop, en met welke kenmerken, ze zichzelf

beschrijven als leraar. Ze konden drie manieren van het ervaren van (dis)continuïteit in de 35 profielen van de studenten onderscheiden, die illustratief zijn voor drie manieren waarop studenten zich met het beroep identificeren aan het begin van de opleiding. Er waren veertien profielen waarin een algemeen gevoel van continuïteit werd uitgedrukt: studenten hebben een houding vol vertrouwen ten opzichte van hun ontwikkeling vanwege hun eerdere ervaringen en hoe ze zichzelf kennen en hun vertrouwen in de toekomst. Er waren dertien profielen waarin een gemengde ervaring van continuïteit en discontinuïteit werd uitgedrukt: studenten zagen hun ontwikkeling als leraar vooral als een proces van verandering, vanuit eerdere ervaringen voelden ze consistentie maar zagen ook scherp voor ogen wat er in de toekomst nog beter moest. Acht profielen gaven een ervaring van discontinuïteit weer: studenten zagen hun ontwikkeling als leraar als een uitdagend en veeleisend proces omdat er problemen overwonnen moeten worden en ze eraan twijfelden of dat wel mogelijk is (Van Rijswijk et al., 2016).

De hierboven beschreven onderzoeksresultaten illustreren hoe de ontwikkeling als leraar als idiosyncratisch begrepen kan worden. Hieruit volgt het belang van een individuele benadering van de (aanstaande) leraar. De in onze onderzoeken gebruikte methoden, zoals observatie, fysiologie en geschreven reflecties bieden handvatten om als individuele leraar voortdurend stil te staan bij de eigen ontwikkeling. Ook geven de methoden mogelijkheden om als lerarenopleider bij deze reflecties een concrete rol te spelen. Samen met leraren reflecteren op situaties met een verhoogde hartslag kan inzicht geven in de gedachten en overwegingen van de leraar op dat specifieke moment. De combinatie van identificatie van spannende momenten en reflectie daarop kan vervolgens zorgen voor meer expliciete en gepersonaliseerde aanknopingspunten voor interventies.

Het is daarbij wel van belang dat de onderzoeksmethoden toegankelijker worden gemaakt voor leraren en lerarenopleiders. Beide methoden zijn arbeidsintensief en gezien de hoge werkdruk onder zowel leraren als lerarenopleiders, is verdere ontwikkeling van de instrumenten tot gebruiksvriendelijke producten belangrijk voor de daadwerkelijke toepassing in de onderwijspraktijk.

Ook zou het interessant zijn voor vervolgonderzoek om beide onderzoeksperspectieven met elkaar te combineren. Er kan bijvoorbeeld met behulp van fysiologische metingen worden onderzocht of en op welke manier ervaringen van discontinuïteit doorwerken tijdens het lesgeven en hoe het bespreken van discontinuïteit fysiologisch wordt ervaren door de lerarenopleider en de (aanstaande) leraar.

### **Dynamische ontwikkeling: verandering en flexibiliteit**

In de studie van Van Rijswijk en collega's bleek dat het profiel van studenten bij aanvang van de opleiding niet direct te verbinden was aan het verloop van het verdere traject en/of het succesvol afronden van de opleiding (Van Rijswijk et al., 2018). Ook studenten die in eerste instantie positief stonden ten opzichte van de opleiding, kunnen op een later moment toch besluiten te stoppen na ervaringen van discontinuïteit. De studie laat zien dat het profiel van een student bij aanvang van de opleiding geen voorspellende

waarde heeft voor hoe de student omgaat met stress of twijfels tijdens die verdere ontwikkeling. Slechts het ontwikkeltraject van één van de zes intensief gevolgde studenten vertoonde overeenkomsten met het ontwikkelpatroon dat beschreven is in onderzoek naar spanning bij de ontwikkeling van studenten in de lerarenopleiding en dat zich baseerde op retrospectieve bronnen als interviews na afronding van de opleiding (Meijer, 2011). Dit laat zien dat het belangrijk is om gedurende de ontwikkeling van leraren regelmatig in gesprek te blijven over die ontwikkeling; de gemoedstoestand bij de start van de opleiding geeft immers geen garantie voor de aard van het verloop van de ontwikkeling.

Hoewel de algemene interpersoonlijke stijl van leraren relatief stabiel is, betekent dit niet dat leraren altijd hetzelfde gedrag laten zien in de klas of dat er geen ruimte is voor ontwikkeling. Het is als leraar juist belangrijk om tijdens de les verschillende gedragingen te kunnen laten zien die passen bij de situatie in de klas en dus flexibel te zijn in de interactie met leerlingen (Pennings et al., 2018). Uit het onderzoek van Donker en collega's bleek dat het gebruik van de joystick methode heel waardevol is om beter inzicht te krijgen in hoe interpersoonlijk leraarsgedrag verandert en zich ontwikkelt gedurende een les. Verschillen in fysiologische activatie tijdens het lesgeven lijken bovendien te wijzen op gedragingen die extra aandacht vragen van de leraar (Blascovich, 2008), en waar dus mogelijk ruimte is voor ontwikkeling. Vanuit kleine veranderingen in het gedrag tijdens de les kunnen uiteindelijk veranderingen in de interpersoonlijke stijl van leraren ontstaan en daarmee ook betere uitkomsten voor zowel de leraar als de leerlingen (Pennings et al., 2018).

In de contacten tussen de lerarenopleider en de student zijn er verschillende methoden die ingezet kunnen worden om de interactie over stress en twijfels bij de dynamische ontwikkeling als leraar te verdiepen. Een eerste mogelijkheid is het bespreken van een leraarsprofiel waarin de student, vaak aan het begin van de opleiding, een overzicht geeft van relevante ervaringen en verwachtingen. Om recht te doen aan de dynamische aard van de ontwikkeling is het goed om deze profielen regelmatig opnieuw te bespreken en waar nodig bij te stellen. Daarbij is het goed om ruimte te bieden aan het bespreken van nieuwe twijfels of onzekerheden, maar ook terug te kijken naar manieren waarop eerder met stress werd omgegaan en of er sprake is van patronen in de ontwikkeling. Op deze manier krijgen leraren meer inzicht in de manier waarop zij betekenis geven aan ervaringen, wat oorzaken van twijfels kunnen zijn, maar ook welke strategieën behulpzaam kunnen zijn bij het succesvol hanteren van stress (vergelijk onderzoek naar veerkracht; Mansfield et al., 2016).

Het gebruik van lesobservaties, eventueel in combinatie met fysiologische metingen, kan lerarenopleiders en leraren aanknopingspunten geven om het lesgeven te evalueren en te verbeteren. Door een video-opname samen terug te kijken en te reflecteren op lastige situaties, kan een leraar meer inzicht krijgen in de dynamische structuren binnen de klas en de gevolgen van eigen gedrag voor reacties van leerlingen. Naast lesobservaties kunnen leraren ook de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) gebruiken om inzicht te krijgen in hun gedrag als leraar. Interessant is dat het perspectief van de leraar

op zijn eigen interpersoonlijk leraarsgedrag kan verschillen van het perspectief van een observator, lerarenopleider of de leerlingen (Donker et al., 2021). Ook kan het gepercipieerde leraarsgedrag afwijken van het ideaalbeeld van een leraar. Op zo'n moment kan stress en twijfel ontstaan en is het belangrijk om dat te bespreken en te analyseren. Bewustwording van persoonlijke valkuilen is een eerste stap in het zoeken naar strategieën op het gebied van emotieregulatie of klassenmanagement om deze valkuilen te voorkomen of hun impact te verminderen.

Vanwege de onvoorspelbare aard van de ontwikkeling als leraar is het belangrijk om leraren over langere tijd te volgen. Hierbij kan worden gedacht aan het volgen van studenten na het afronden van de opleiding tijdens de eerste jaren van de beroepsloopbaan zoals al in gang is gezet in projecten als Begeleiding Startende Leraren. Het is daarbij belangrijk dat er voor studenten en leraren voldoende ondersteuning beschikbaar is om moeilijkheden te bespreken en aan te pakken. Door leraren over langere tijd te volgen, kan mogelijk meer inzicht worden verkregen in causale processen en mogelijke oorzaken en gevolgen van ervaringen van discontinuïteit. Ook lijkt het relevant om leraren in verschillende contexten, bijvoorbeeld met verschillende klassen, te observeren. Dit zal leraren en lerarenopleiders meer inzicht geven in factoren die kunnen bijdragen aan veranderingen in de individuele ontwikkeling. Daarnaast kunnen deze inzichten interessante prompts opleveren om gesprekken over de ontwikkeling als leraar te voeden met mogelijke voorbeelden van ervaren discontinuïteit.

### **Emotionele ontwikkeling: omgaan met spanningen**

Uit het onderzoek van Donker en collega's is gebleken dat vooral leraren waarbij een hoge mate van nabijheid samenging met een hoge hartslag meer negatieve emoties rapporteerden na afloop van de les (Donker et al., 2020b). Dit zou kunnen worden geïnterpreteerd als een indicatie van emotionele inspanning. Deze leraren ervoeren negatieve emoties, maar hebben (al dan niet terecht) het gevoel dat ze deze emoties niet kunnen laten zien in de klas en dus onderdrukken ze deze emoties. Hoewel dit op de korte termijn positief kan zijn voor bijvoorbeeld de relatie met leerlingen, kan het op de lange termijn schadelijke effecten hebben voor het welzijn van de leraar zelf (Chang, 2009).

Opleidingen en coaching zouden zich daarom meer kunnen richten op het omgaan met emoties tijdens het lesgeven. Op deze manier zal de emotionele belasting (en fysiologische activatie) voor de leraar afnemen. Het kan hierbij gaan om het aanleren van expliciete emotieregulatiestrategieën, zoals cognitieve reappraisal, waarbij je als leraar een situatie in de klas op een andere manier bekijkt door bijvoorbeeld rekening te houden met de mogelijke redenen waarom een leerling verstoring gedrag laat zien (zoals een lastige thuissituatie). Naast het toepassen van expliciete emotieregulatie, wat vaak veel inspanning kost voor de leraar, kan het (met name meer ervaren) leraren ook helpen om te accepteren dat er bepaalde "display rules" (zoals "een leraar schreeuwt niet tegen leerlingen") verbonden zijn aan het beroep van leraar, en dat het soms beter

is om je eigen gevoelens van boosheid te reguleren om de interacties met studenten niet te verstoren (Donker, et al., 2020a).

In de begeleidingsgesprekken die van Rijswijk en collega's analyseerden werd duidelijk dat emoties rond de ontwikkeling als leraar niet alleen naar voren komen in (geschreven) zelfreflecties, maar ook een belangrijk onderdeel zijn van gesprekken tussen de student en de lerarenopleider (Van Rijswijk et al., 2019). Studenten voelden zich veilig genoeg om hun ervaringen van discontinuïteit aan de orde te stellen in de 42 geanalyseerde gesprekken, ook als het gaat om beoordelingsgesprekken. De uitdaging voor de lerarenopleider is om hier op een goede manier mee om te gaan, zodat de student niet alleen inzicht krijgt in mogelijke hiaten in de ontwikkeling, maar ook zicht krijgt op de mogelijke stappen richting een positief beeld van zichzelf als leraar.

Van Rijswijk en collega's vonden dat studenten en lerarenopleiders drie dialogische strategieën gebruikten bij het bespreken van discontinuïteit met oog voor het verkennen van mogelijkheden van voortgang in ontwikkeling. Die gezamenlijke strategieën zijn: 1) vertrouwen op ontwikkeling: accepteren dat er iets moet veranderen en vertrouwen dat dit zal lukken op basis van wat er al was en/of wat er komen zal, 2) compenseren: erkennen dat er een probleem of zwakke plek is en dat er andere, aanvullende kwaliteiten en vaardigheden zijn en 3) herwaarderen van de relevantie: heroverwegen van de discontinuïteit zelf in termen van bedreiging voor verdere ontwikkeling. In de gespreksfragmenten waarin studenten en lerarenopleiders deze strategieën gebruikten kon het gesprek over de ontwikkeling als leraar verder verdiept worden.

Uit interviews met de lerarenopleiders bleek dat er soms handelingsverlegenheid was bij het bespreken en mogelijk wegnemen van ervaringen van discontinuïteit bij studenten. Lerarenopleiders gaven aan dat ze behoefte hadden aan collegiale consultatie en afstemming over de invulling en grenzen aan hun professionele rol. Dit kan door hen te ondersteunen bij het realiseren van een persoonlijke, op de student afgestemde, benadering van begeleidingsgesprekken, bijvoorbeeld door mogelijkheden en uitdagingen rond de gevonden dialogische strategieën te bespreken. Dit sluit ook aan bij de gevonden idiosyncrasie in de ervaringen en ontwikkelbehoefte van (aanstaande) leraren. Daarnaast is het belangrijk dat opleidingen de uitwisseling tussen lerarenopleiders onderling faciliteren. Op deze manier kunnen meer complexe casussen worden besproken en strategieën worden uitgewisseld.

## Conclusie

Het leraarsberoep is complex en uitdagend. In het onderzoek van Donker en collega's werd duidelijk hoe bepaalde interacties tussen leraren en leerlingen in een klas sterke emoties en stress kunnen oproepen. Lesgeven kan voldoening geven wanneer het lukt om goed contact te maken met leerlingen en structuur te bieden, maar voor leraren die hier moeite mee hebben kan lesgeven ook leiden tot negatieve emoties en zelfs burn-out (Aldrup et al., 2018; Spilt et al., 2011). In het onderzoek van Van Rijswijk en collega's

werd duidelijk hoe reflecties over wie je bent als leraar voor aanstaande –en bevoegde– leraren een herbezinning van je functioneren in het beroep op kunnen roepen. Reflecties over je ervaringen in het onderwijs geven energie als je bevestiging krijgt dat je op je plek zit in het onderwijs en dingen doet die bij je passen. Als je echter ervaart dat de eigenschappen die je jezelf toedicht niet goed aansluiten bij wat er vanuit het beroep van je verwacht wordt kan dit leiden tot twijfels over jezelf als leraar. Zeker als er onzekerheid is of de eigenschappen die nodig zijn voor de beroepsuitoefening nog wel te ontwikkelen zijn of als onwenselijk worden gezien (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2006; Beijaard & Meijer, 2017).

Het is belangrijk om aanstaande leraren de juiste begeleiding en ondersteuning te geven om zichzelf te ontwikkelen tot een bekwame en veerkrachtige professional. De lerarenopleider speelt hierbij een belangrijke rol omdat hij of zij het gesprek over twijfels en stress aan kan en moet gaan. Daarnaast is het belangrijk om tijdens de loopbaan met leraren te blijven reflecteren op hun rol. Regelmatige lesobservaties en gesprekken kunnen helpen om de dynamische ontwikkeling tot en als leraar te monitoren en bij te sturen. Het is daarbij belangrijk dat er voldoende aandacht is voor de verschillen tussen leraren in ervaringen en om hen te ondersteunen op een manier die bij hen past en die aansluit bij de ervaringen van discontinuïteit in de praktijk. Het bespreken van stress en twijfels met andere leraren, een leidinggevende en/of coach is een belangrijke aanvulling om emoties die gepaard gaan met de ontwikkeling als leraar te kunnen hanteren. Door twijfels en spanningen bespreekbaar te maken wordt de kans op (h)erkenning vergroot en zal het eenvoudiger zijn om samen strategieën uit te werken om om te gaan met discontinuïteit en handvatten te ontwikkelen om grip te krijgen op grilligheden in de eigen ontwikkeling. Uiteindelijk is de verwachting dat voldoende aandacht voor de idiosyncrasie, dynamiek en emoties van het leraar-zijn zal leiden tot hoger welzijn en een grotere kans op het behoud van leraren voor het beroep.

### **Monika Donker**

Dr. Monika Donker werkt als Universitair Docent bij de afdeling Educatie en Pedagogiek waar ze onderzoek doet naar het belang van interpersoonlijke relaties en interacties voor sociaal-emotioneel welzijn, zowel in de school- als de thuiscontext.

[m.h.donker@uu.nl](mailto:m.h.donker@uu.nl)

### **Martine van Rijswijk**

Dr. Martine van Rijswijk werkt als lerarenopleider, onderzoeker en hoofd beroepsvoorbereiding bij de Graduate School of Teaching van de UU. Ze richt zich in onderzoek en onderwijs op thema's als professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, adaptieve expertise en veerkracht.

[m.m.vanrijswijk@uu.nl](mailto:m.m.vanrijswijk@uu.nl)

## Referenties

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*(3), 554–567. <https://doi.org/10.1037/a0031283>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177–192). Sage Publications.
- Blascovich, J. (2008). Challenge and threat. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 431–445). Psychology Press.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Donker, M. H. (2020). In *DEPTH: Dynamics of Emotional Processes in Teachers – An exploration of teachers' interpersonal behavior and physiological responses*. Utrecht University.
- Donker, M. H., Erisman, M. C., Van Gog, T., & Mainhard, T. (2020a). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology, 11*(867), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>
- Donker, M. H., Van Gog, T., Goetz, T., Roos, A. L., & Mainhard, T. (2020b). Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological arousal, and lesson-focused



emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101906.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101906>

Donker, M. H., Van Gog, T., & Mainhard, M. T. (2018). A quantitative exploration of two teachers with contrasting emotions: Intra-individual process analyses of physiology and interpersonal behavior. *Frontline Learning Research*, 6(3), 162–184.

<https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.372>

Donker, M. H., Van Vemde, L., Hessen, D. J., Van Gog, T., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions. *Learning and Instruction*, 73, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414>

Durr, T., Chang, M. L., & Carson, R. L. (2014). Curbing teacher burnout: The transactional factors of teacher efficacy and emotion management. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (1st ed., pp. 198–213). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>

Kennisrotonde (2019). Wat zijn (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit het beroep in de eerste vijf jaren? (KR.708). Den Haag: Kennisrotonde.

Lizdek, I., Sadler, P., Woody, E., Ethier, N., & Malet, G. (2012). Capturing the stream of behavior: A computer-joystick method for coding interpersonal behavior continuously over time. *Social Science Computer Review*, 30, 513–521.

<https://doi.org/10.1177/0894439312436487>

Lyra, M. C. (1999). An excursion into the dynamics of dialogue: Elaborations upon the dialogical self. *Culture & Psychology*, 5(4), 477–489.

<https://doi.org/10.1177/1354067X9954006>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

Mainhard, M. T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Meijer, P. C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.) *Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp. 41–54). Sense.

Myrtek, M. (2004). *Heart and emotion. Ambulatory monitoring studies in everyday life*. Hogrefe & Huber Publishers.

Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., Van der Want, A. C., & Van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction, 55*, 41–57. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2017.09.005>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., Schaap, H. & Van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations - Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 58*, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>

Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F. & Van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education, 41*(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448782>

Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Van Tartwijk, J. & Akkerman, S. F. (2019). Lerarenopleiders en studenten in gesprek over discontinuïteit in de ontwikkeling als leraar. *Pedagogische Studiën, 96*(6), 423-440.

Van Rijswijk, M. M. (2020). *Experiences of continuity and discontinuity in student teachers' development*. Utrecht University.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*, 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Lawrence Erlbaum Associates.

## Nieuwe methodiek

### Een nieuwe lerarenopleiding gericht op het lesgeven in de grote stad. De Educatieve Master Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit Rotterdam

*Sabine Severiens (Erasmus Universiteit Rotterdam)*

*In deze bijdrage wordt een beschrijving gegeven van de rationale en het curriculum van de nieuwe Educatieve Master voor het Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Deze tweejarige masteropleiding bereidt specifiek voor op het lesgeven in grootstedelijke context. De complexiteit van de superdiverse Rotterdamse context, in combinatie met de hardnekkig voortdurende kansenongelijkheid en het oplopende lerarentekort, maken deze opleiding hard nodig. Het doel van de opleiding is om een bijdrage te leveren aan het verminderen van de kansenongelijkheid door leraren op te leiden die de superdiverse context goed kennen en de relevante theoretische inzichten kunnen vertalen naar die specifieke context. Maar ook door pedagogisch sterke leraren op te leiden die zich thuis in voelen in de superdiverse context, verbinding kunnen aangaan met leerlingen en hun ouders om een optimale leeromgeving te creëren.*

*Inzichten uit recente onderzoeksliteratuur op het gebied van het opleiden van leraren voor divers samengestelde leerlingenpopulaties liggen aan de basis van het ontwerp van de nieuwe opleiding. In de huidige bijdrage worden deze inzichten beschreven en vertaald naar het curriculum van de nieuwe lerarenopleiding.*

## Inleiding

In september 2022 startte de Erasmus Universiteit Rotterdam met een nieuwe lerarenopleiding: De Educatieve Master voor het Primair Onderwijs (EMPO). De EUR werkt in deze opleiding samen met het NIVOZ. De opleiding is gericht op het lesgeven in de grootstedelijke superdiverse context. Superdiversiteit verwijst naar een situatie waarin de oude meerderheid inmiddels in de minderheid is, en de diversiteit in achtergronden zelf ook steeds diverser is geworden. De leerlingenpopulatie kenmerkt zich onder andere door verschillen in thuistaal, religie, migratieachtergrond, opleidingsniveau van de ouders en verblijfstatus van de ouders (Vertovec, 2007). In superdiverse klassen interacteren deze verschillende dimensies met elkaar. Superdiversiteit gaat dus niet alleen over etnisch/culturele achtergronden maar in superdiverse klassen gaat het om alle mogelijke dimensies van verschillen.

Tegelijkertijd is er sprake van ongelijke kansen in deze klassen. De Onderwijsinspectie liet zien dat, ondanks eenzelfde CITO score, het daadwerkelijke advies voor het voortgezet onderwijs van kinderen met laagopgeleide ouders beduidend lager is dan

van kinderen met hoogopgeleide ouders (Onderwijsinspectie, 2018). Ook in de meest recente Staat van het Onderwijs (Onderwijsinspectie, 2022) wordt geconcludeerd dat *“Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, nieuwkomers en leerlingen met lageropgeleide ouders, ouders met lagere inkomens of met een niet-westerse migratieachtergrond zijn groepen die een structureel minder gunstige schoolloopbaan hebben dan andere.”* (p. 13).

De superdiversiteit als gegeven in combinatie met kansenongelijkheid vragen om specifieke competenties van leraren. Veel leraren voelen zich nu echter onvoldoende voorbereid op het werken in deze superdiverse klassen: Het TALIS onderzoek van de OESO liet zien dat maar liefst 83% van de Nederlandse PO leraren zich onvoldoende voorbereid voelt op het lesgeven in divers samengestelde klassen (Severiens et al., 2020). De superdiverse leerlingenpopulatie, de kansenongelijkheid, de onvoldoende voorbereiding, en tel daar het oplopende lerarentekort nog bij op, maakte een lerarenopleiding voor de grootstedelijke context heel hard nodig. Deze nieuwe lerarenopleiding in Rotterdam beoogt een positieve bijdrage te leveren aan het verminderen van de kansenongelijkheid door leraren op te leiden die de superdiverse context goed kennen en de relevante theoretische inzichten kunnen vertalen naar die specifieke context. Maar ook door pedagogische sterke leraren op te leiden die zich thuis in voelen in de superdiverse context, verbinding kunnen aangaan met leerlingen en hun ouders om een optimale leeromgeving te creëren. De nieuwe opleiding in Rotterdam is ontworpen op basis van onderzoeksliteratuur op het gebied van het opleiden van leraren voor divers samengestelde leerlingenpopulaties. Zeer recentelijk is een systematische overzichtsstudie verschenen van onderzoek naar de manier waarop lerarenopleidingen hun leraren voorbereiden op diverse leerlingenpopulaties (Rowan et al., 2021). In de huidige bijdrage worden de inzichten uit deze overzichtsstudie met de literatuur op de relevante onderdelen verdiept en vervolgens worden deze inzichten vertaald in het curriculum van de nieuwe Rotterdamse tweejarige masteropleiding.

## **Perspectieven op diversiteit en het opleiden van leraren**

Als het gaat om diversiteit en ongelijkheid in het onderwijs wordt in de Engelstalige literatuur vaak onderscheid gemaakt tussen de termen *equality* en *equity* (zie ook Hosseini et al., 2021). Kort gezegd verwijst *equality* naar gelijkheid en gelijke behandeling. *Equity* daarentegen verwijst naar gelijkwaardigheid en wordt vaak in een adem genoemd met een *social justice* perspectief. Vanuit dit perspectief wordt de doorwerking van maatschappelijke ongelijkheid en macht ter discussie gesteld. Omdat we de termen *equality* en *equity* niet kennen in de Nederlandse taal blijft vaak impliciet wat wordt bedoeld met het werken aan gelijke kansen. Terwijl het wel van belang is om hier duidelijkheid te scheppen: onderliggende opvattingen over diversiteit en ongelijkheid bepalen namelijk de manier waarop we werken aan gelijke kansen en de interventies waarvoor wordt gekozen.

Rowan et al. (2021) analyseren de perspectieven op het gebied van het opleiden van leraren voor het werken met diverse leerlingenpopulaties. Ze maken een onderscheid tussen *teaching about diversity*, *teaching to diversity* en *teaching for diversity* wat vertaald kan worden als lesgeven over diversiteit, lesgeven in diverse klassen en lesgeven met als doel het bereiken van gelijke kansen. Bij het lesgeven over diversiteit gaat het om het vormen van een kennisbasis over verschillende soorten diversiteit. In het curriculum van de lerarenopleidingen gaat het dan vooral om de feiten en cijfers over verschillende groepen leerlingen, verschillen in toegang tot het onderwijs, schoolloopbanen en onderwijsresultaten. Lesgeven in diverse klassen betreft de verbinding tussen wat we weten over diverse leerlingen, hun vaardigheden en manieren van kennen en leren in relatie tot de manier van lesgeven. Lesgeven met als doel gelijke kansen, ten slotte, includeert de eerste twee perspectieven, maar gaat verder: het erkent de lerarenopleiding als een plek voor maatschappelijke verandering. Deze derde benadering claimt dat het van belang is om diversiteit te normaliseren en te waarderen, en essentialistische visies op leerlingen ter discussie te stellen. Dit betekent bijvoorbeeld dat het organiseren van een avond met multicultureel eten niet voldoende is (dit wordt wel eens beschreven als 'couscous pedagogiek'). Lesgeven met als doel gelijke kansen vraagt om een integrale benadering, in de visie en in de uitwerking, op alle niveaus en op elk moment. En het vraagt om het betrekken van alle dimensies van diversiteit, met andere woorden het toepassen van de zogenaamde intersectionele benadering (Crenshaw, 2017), die past bij superdiversiteit. Door verschillende dimensies van diversiteit mee te nemen in de manier waarop je leerlingen benadert en lesgeeft, en op die dimensies ook overeenkomsten laat zien, voorkom je een essentialistische benadering. Voor het curriculum van lerarenopleidingen betekent dit dat er expliciete aandacht voor maatschappelijke ongelijkheid is. Het betekent dat kritische sociologische en pedagogische theorieën worden behandeld, zoals de theorie over intersectionaliteit, en dat er wordt gereflecteerd op posities van macht in systemen van ongelijkheid.

Het lesgeven met als doel gelijke kansen is vergelijkbaar met een benadering die Hosseini et al. (2021) onlangs in dit tijdschrift beschreven. Zij maakten onderscheid in drie benaderingen van diversiteit in het onderwijs in algemene zin. In hun derde benadering 'gelijke kansen vraagt om kritisch (opleidings)onderwijs' kwam ook het 'social justice' perspectief aan bod en worden kansen in de context van maatschappelijk ongelijkheid geplaatst. De oneerlijke verdeling van onderwijsmiddelen wordt kritisch benaderd, werken aan kansen is geen liefdadigheid, maar een kwestie van 'justice', aldus Hosseini et al. (2021). Vanuit dit perspectief wordt erkend dat lerarenopleidingen een rol spelen in het bestendigen, vergroten of verkleinen van maatschappelijke ongelijkheid en daarmee dus ook een verantwoordelijkheid dragen.

## **Vertaling naar een curriculum voor een lerarenopleiding**

De vraag die vervolgens gesteld moet worden, is hoe een social justice lerarenopleiding er dan uit zou moeten zien. Stel je vindt dat je als lerarenopleiding bij zou moeten

dragen aan gelijke kansen en het verkleinen van de maatschappelijke ongelijkheid, hoe zou je curriculum er dan uit moeten zien? Dit was de centrale vraag die ten grondslag lag aan het curriculumontwerp voor de EMPO in Rotterdam. De review van Rowan et al. (2021) geeft richting aan het beantwoorden van deze vraag, maar ook andere literatuur die dieper ingaat op onderdelen zoals de pedagogische component van het curriculum is relevant. In 2014 is een overzicht gegeven van expertises die van belang zijn in het lesgeven in divers samengestelde klassen (Severiens et al., 2014). Hierin werden expertises onderscheiden op het gebied van: taaldiversiteit, didactiek en differentiëren, sociaal psychologische fenomenen en sociale identiteit (zoals stereotypen en in- en uitsluitingsprocessen), en expertise op het gebied van de relatie tussen de school, de wijk en ouders, met andere woorden de leefwerelden (zie ook Severiens, 2014). Gaikhorst en collega's (2015) gaven een vergelijkbare opsomming: Lesgeven in grote steden vraagt om expertise in het omgaan met culturele diversiteit en taalachterstanden, om vaardigheden om samen te werken en effectieve relaties op te bouwen met mensen binnen en buiten de school (waaronder de ouders) en, tot slot, om vaardigheden in het omgaan met geweld en onveilige situaties. Deze expertises en inhouden zouden in ieder geval aan bod moeten komen in het curriculum.

Het pedagogisch/didactische expertisegebied heeft recentelijk in Nederland en Vlaanderen meer aandacht gekregen met een focus op cultureel responsief lesgeven (zie bijvoorbeeld Abacioglu et al. (2020), Alhanachi et al. (2021) en Dursun et al. (2021)). Brown-Jeffy en Cooper (2011) gaven een theoretisch overzicht van de literatuur op het gebied van cultureel responsief lesgeven. Zij onderscheidden vijf thema's:

- identiteit en prestaties (het belang van het kennen van de thuiscultuur van kinderen voor de identiteit en identiteitsontwikkeling en het inzetten van die kennis in het lesgeven);
- equity en excellentie (heeft betrekking op het lesgeven en hoge verwachtingen, het afstemmen op de behoeften van kinderen met gedifferentieerde instructie, het inzetten van multiculturele inhoud op een betekenisvolle wijze);
- afstemming op de ontwikkelingsfase (wat hebben leerlingen in welke fase nodig en welke impact heeft 'cultuur' op wat ze nodig hebben in welke fase?);
- lesgeven gericht op de *whole child* (dit vraagt om een gevoeligheid en responsiviteit naar wat het 'gehele' kind nodig heeft en hoe cultuur en alle relevante dimensies binnen cultuur invloed hebben op cognitieve, sociale, emotionele en psychische ontwikkeling);
- leerling-docent relaties (het gaat om de kwaliteit van de interacties, om de betrokkenheid van leraren bij hun leerlingen en om het klasklimaat. Een divers samengestelde klas vraagt om bewustzijn van verschillende (non)verbale communicatiestijlen om een brug te kunnen slaan tussen thuis en school).

Het belang van dit vijfde kenmerk op het gebied van kwaliteitsvolle relaties komt ook in veel andere literatuur terug. In feite is de leerkracht-leerling relatie cruciaal, een goede relatie houdt verband met prestaties, motivatie en betrokkenheid van leerlingen (zie bijvoorbeeld Roorda et al., 2011 en 2021). Vaak laat onderzoek echter ook zien dat de

relaties met leerlingen met een migratieachtergrond minder positief zijn, dat leerkrachten het opbouwen van die relatie als een grotere uitdaging zien (Thijs & Fleischmann, 2015; Severiens et al., 2020; Saft & Pianta, 2001; Wubbels et al., 2006) en dat het verband tussen de kwaliteit van de relatie en prestaties groter is voor leerlingen met een migratieachtergrond (Den Brok et al., 2010; Roorda et al., 2021).

In het kader van het opleiden van leraren, geeft literatuur over de pedagogische opdracht en de pedagogische relatie nadere invulling aan de leerkracht-leerling relatie (zie bijvoorbeeld Biesta, 2018 en Stevens, 2004). Een pedagogische relatie kenmerkt zich door een sensitieve en responsieve houding ten opzichte van leerlingen. Het gaat ook om uitdaging en ondersteuning in pedagogische en didactische zin kunnen bieden, in aansluiting op de leefwerelden van leerlingen en, als leraar een voorbeeld of een rolmodel kunnen zijn. Stevens vult de pedagogische relatie in aan de hand van het werk van Ryan en Deci en hun zelfdeterminatie theorie; een goede pedagogische relatie betekent het aanbod van verbondenheid, van uitdaging en ruimte en van respect voor het kind als autonome actor (Stevens, 2004). Het is van belang om in de pedagogische relatie het doel van de persoonsvorming voor ogen te houden. Biesta schrijft hierover *"Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken."* (2018, p.21).

Brown-Jeffy en Cooper (2011) beargumenteren tot slot dat het lesgeven in divers samengestelde klassen vraagt om reflectieve leraren. Dat standpunt komt ook in veel literatuur terug, niet alleen in literatuur over diversiteit en ongelijkheid (zie bijvoorbeeld Korthagen en Vasalos, 2005). In een artikel over wat een focus op equity vraagt van een lerarenopleiding van Cochran-Smith en haar collega's (2016) schrijven ze *"teaching for equity is unforgivingly complex"* (p.71). Het gaat niet alleen om wat leraren doen, maar om hoe ze erover nadenken wat ze doen, de waarden, de houdingen, en de manier waarop ze gebeurtenissen interpreteren. Cochran-Smith et al. benadrukken in dat kader het belang van *inquiry as stance*. Studenten zouden continu moeten worden uitgenodigd om de vraag te stellen: waarom gebeurt dit, wat is mijn rol hier, en om inzichten uit theorie en onderzoek daarbij te gebruiken. Als voorbeeld geven ze een lerarenopleiding in Nieuw Zeeland (het MTch Program). Tijdens die opleiding doen studenten gedurende het hele programma onderzoek in relatie tot dat wat ze leren en ervaren in hun stages. Het belang van kritische reflectie en het inzetten van wetenschappelijke inzichten wordt in veel literatuur onderstreept, maar als het gaat om diversiteit en ongelijkheid lijkt het belang nog groter en ook dat de reflectie een stap verder moet gaan. Het reflecteren op je eigen rol in een systeem van maatschappelijke ongelijkheid, en de gevoeligheid rondom begrippen zoals wit privilege en kleurenblindheid, vraagt om een diepgaandere persoonlijke reflectie. De gesprekken hierover kunnen ongemakkelijk zijn, of niet gezellig zoals Aminata Cairo het verwoordde en vragen om een veilige omgeving en een basis van respect voor verschillende perspectieven.

Samenvattend, op basis van bovenstaande literatuur zijn een aantal uitgangspunten gedestilleerd. Deze drie uitgangspunten hebben specifiek betrekking op de grootstedelijke context waarvoor we willen opleiden. Behalve deze drie zijn ook andere richtlijnen gehanteerd (zoals congruent opleiden), maar die staan in de huidige paper niet centraal.

1. Lesgeven over diversiteit, in divers samengestelde klassen, met als doel gelijke kansen
2. De pedagogische relatie
3. De reflectieve leraar

Deze drie uitgangspunten zijn vertaald in het curriculum van onze nieuwe lerarenopleiding. In de volgende paragraaf wordt het curriculum beschreven en hoe de uitgangspunten zijn verwerkt.

## **Curriculum van de EMPO aan de Erasmus Universiteit Rotterdam**

De Rotterdamse EMPO is een tweejarig programma dat toe leidt naar een MSc diploma en een lesbevoegdheid voor het basisonderwijs. Studenten met een afgeronde universitaire bacheloropleiding in de sociale en gedragswetenschappen zijn toelaatbaar en daarmee betreft de EMPO een andere doelgroep dan de (universitaire) Pabo's. De opleiding is tot stand gekomen in een serie bijeenkomsten met een klankbordgroep van lerarenopleiders, leraren, schoolleiders, schoolbestuurders, onderwijswetenschappers en studenten. In deze bijeenkomsten zijn de doelen voor de opleiding geformuleerd. Behalve het doel om pedagogisch sterke leraren op te leiden voor het lesgeven in de grote stad, is het doel om een bijdrage te leveren aan het lerarentekort door het aanboren van een nieuwe doelgroep, en het doel is om een bijdrage te leveren aan diversiteit in schoolteams. Het werkveld sprak de behoefte uit aan divers samengestelde teams van leraren die verschillende competenties inbrengen om optimaal onderwijs te verzorgen in een veranderende, complexe onderwijspraktijk.

Na een aantal verkennende bijeenkomsten van deze klankbordgroep over de theoretische inzichten, de visie en de uitgangspunten, is de kern ontwerpgroep (bestaande uit leraren, lerarenopleiders en onderwijswetenschappers) aan de slag gegaan. In een gezamenlijk proces is de visie uitgewerkt, zijn de eindtermen opgesteld en op basis daarvan zijn alle onderdelen uit het curriculum ontworpen.

In figuur 1 is het curriculum afgebeeld. De opleiding kent vier periodes per jaar, waarin telkens een andere inhoud aan bod komt. De inhouden worden verbonden met de activiteiten in de zogenaamde praktijklijn (studenten lopen gedurende het hele programma twee dagen per week stage) en de onderzoekslijn, waarin studenten leren over een specifieke methode van docentonderzoek. Tot slot, in de pedagogisch handelen lijn worden de inhoud, de praktijk en het onderzoek expliciet bij elkaar gebracht door reflectie op het eigen handelen in de klas en hierin werken de studenten



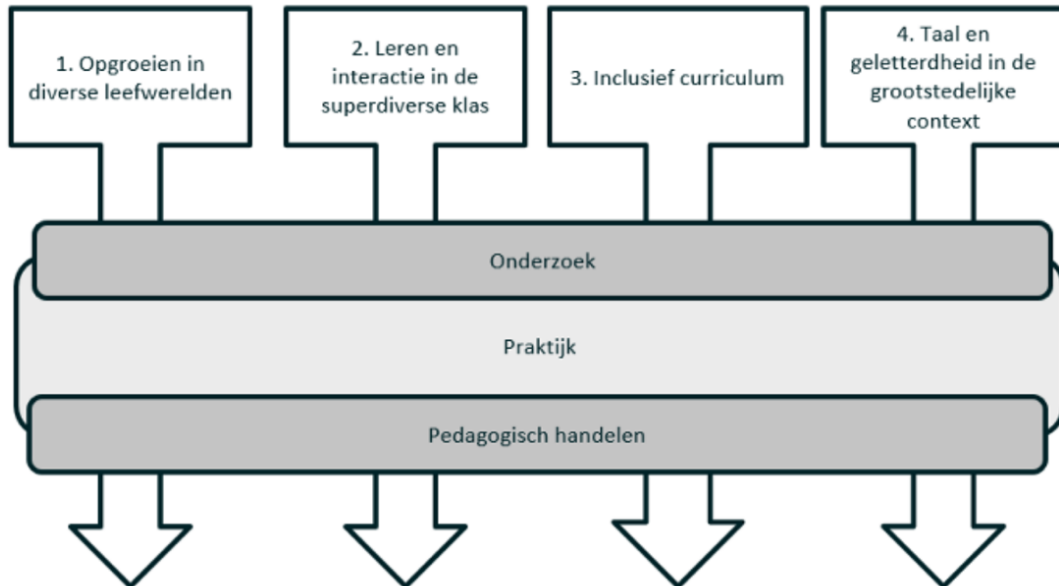
aan het ontwikkelen van hun pedagogische opdracht, hun bedoeling of intentie van hun onderwijs.

Het curriculum start met een module over de leefwerelden van leerlingen in superdiverse klassen. Vervolgens zoomt de tweede periode in op processen in de klas: hierin komen leren, motivatie en sociale processen aan bod. In de derde module leren studenten over verschillende betekenissen van het concept curriculum en inclusieve onderwijsmodellen en didactiek. Vanaf periode 4 komen drie domeinen aan bod: periode 4 zal gaan over taal en geletterdheid, periode 5 over rekenen en gecijferdheid en periode 6 over mens & wereld. Daarna starten de studenten met hun scriptie, om de EMPO af te sluiten met module 8 over schoolontwikkeling. In de onderzoekslijn wordt in elk van de periodes een specifieke methode voor onderzoek door leraren behandeld, in de praktijklijn worden activiteiten gedaan die passen bij de inhoud van de betreffende module, en in de pedagogisch handelen lijn vindt de reflectie plaats op de ervaringen in de praktijk en de verbanden met onderzoek en de inhoudelijke inzichten.

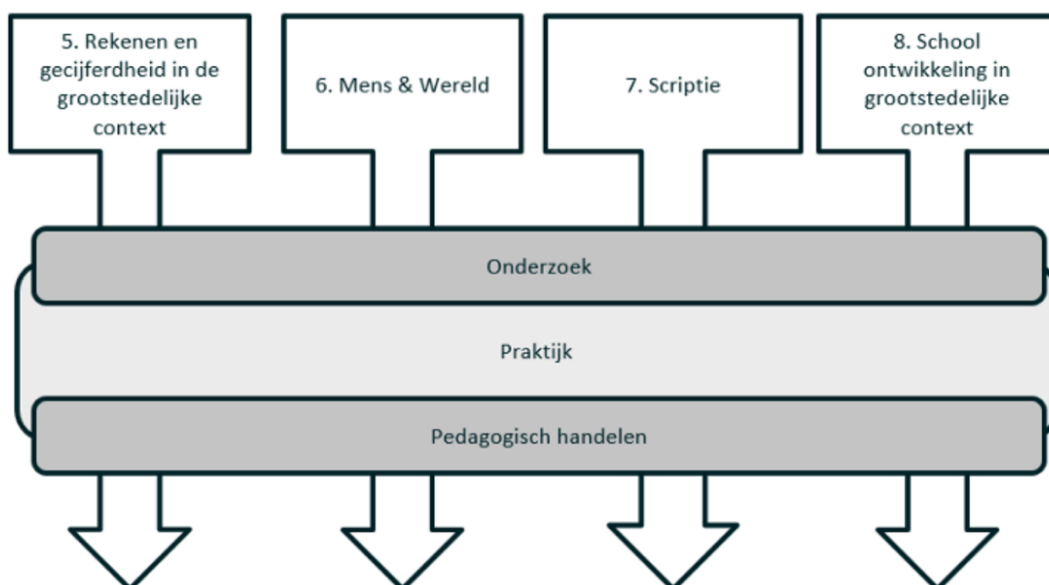
**Figuur 1**

*Het curriculum van de EMPO aan de EUR*

## Jaar 1



## Jaar 2



Het vernieuwende van de opleiding is enerzijds de relatief grote inhoudelijke aandacht die we besteden aan grootstedelijke vraagstukken, en anderzijds de integratie tussen dit thema en de aandacht voor de pedagogische relatie en de reflectie in de pedagogisch handelen lijn. Hieronder wordt beschreven hoe de uitgangspunten zijn toegepast op elk van de periodes en worden voorbeelden gegeven.

### **Uitgangspunt 1: Lesgeven over diversiteit, in divers samengestelde klassen, met als doel gelijke kansen**

Zoals in Rowan et al. (2021) wordt aangegeven betreft *teaching for diversity* niet alleen het doel gelijke kansen, maar ook het lesgeven over diversiteit en het lesgeven in divers samengestelde klassen.

In de eerste periode van de EMPO focussen we vooral op het lesgeven over diversiteit. Het eerste blok behandelt de bredere leefwereld waarin het kind opgroeit (gezin, school, wijk), en de interactie tussen die leefwerelden. De superdiverse context wordt beschreven en er komen pedagogische en sociologische mechanismen aan bod die verweven zijn met kansengelijkheid. In de onderzoeklijn in die periode maken de studenten kennis met de biografische en narratieve methode van onderzoek die ze gaan toepassen in de praktijklijn. De studenten maken daardoor kennis met hun leerlingen en hun diverse leefwerelden.

Het lesgeven in diverse klassen komt aan bod in diverse periodes. Periode 2 behandelt de theorieën op het gebied van leren en interactie en ontwikkeling. Inzichten uit psychologisch en pedagogisch onderzoek naar verschillen en ongelijkheid, zoals stereotypen en impliciete bias, komen hier aan bod. Periode 3 zoomt in op curriculumtheorie: wat zijn inclusieve onderwijsmodellen en wat is inclusieve didactiek? De theorieën en recente inzichten over cultureel responsief lesgeven worden in deze periode behandeld. In de praktijk lijn gaan studenten cultureel responsieve lessen ontwerpen en verzorgen, in de onderzoeklijn leren ze een actie-onderzoek uit te voeren naar die les, en in de pedagogisch handelen lijn reflecteren de studenten op hun eerste ervaringen met het verzorgen van een les en hun rol in het creëren van een inclusief klimaat. Taaldiversiteit, een van de belangrijkste expertisegebieden voor het lesgeven in grote steden, komt aan bod in de vierde periode. Deze periode behandelt de invloed op de lees- en schrijfontwikkeling van de talige en culturele variatie in superdiverse klassen. Ook in periode 5 over gecijferdheid en 6 over Mens en wereld wordt aandacht besteed aan de superdiverse context. Een vraag zoals 'hoe verwerk ik de kennisbronnen van de leerlingen in een 'rekenen' lesontwerp, of in een geïntegreerd lesontwerp' is een voorbeeld van een vraag die in deze periodes aan bod zal komen.

Tot slot, het lesgeven met als doel gelijke kansen is op diverse manieren in het curriculum verwerkt. Wellicht in de meest directe zin in periode 6 over Mens en wereld, waarin de functie van het onderwijs centraal staat. In deze periode stellen we de 'waartoe' vraag: we nodigen studenten uit om kritisch na te denken over de functie van het onderwijs. Ook hier komt de pedagogische opdracht aan bod: hoe zien de studenten

hun eigen rol als het gaat om kansen in superdiverse klas? Maar los van deze directe verwerking, in elke periode staat een kritische reflectie op diversiteit en ongelijkheid centraal. Vanaf het begin van de opleiding, als studenten kennismaken met leerlingen, onderzoek doen naar hun leefwerelden bespreken we deze thema's. En ook welke rol zij als leraar hier zelf spelen, of willen spelen. Dit vraagt om diepgaande kritische reflectie (zie ook de derde richtlijn over de reflectieve leraar).

## **Uitgangspunt 2. De pedagogische relatie**

De literatuur is eenduidig als het gaat om het belang van de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie in superdiverse klassen. We hebben deze richtlijn op verschillende manieren verwerkt in het curriculum, maar de richtlijn komt het meest naar voren in eerste twee periodes over leefwerelden en leren en interactie, en daarnaast doorlopend in de pedagogisch handelen lijn. Het vormen van een relatie start met het leren kennen van de leerlingen en hun leefwerelden in de eerste periode. Hiermee beogen we begrip en het kunnen verplaatsen in het perspectief van de leerling (zie bijvoorbeeld Stevens & Borst, 2013). In het tweede blok gaat het specifiek over de leerkracht-leerling relatie, en de rol van de leraar in het opbouwen van de pedagogische relatie (evenals de relatie tussen leerlingen onderling). In de pedagogisch handelen lijn staat de relatie centraal.

Het onderstaande leerdoel illustreert dit:

### **Studenten verbinden zich met leerlingen en hun gezinnen, vanuit zelfkennis**

*De studenten begrijpen de leefwereld van hun toekomstige leerlingen en hun gezinnen (grootstedelijke context en superdiversiteit) en verbinden zich hieraan vanuit hun pedagogische opdracht en vanuit een persoonlijke betrokkenheid. Ze hebben voldoende zelfkennis om te weten wie ze (willen) zijn in deze context en zijn in staat deze inzichten om te zetten in pedagogisch tactvol handelen.*

Het 'teach what you preach' principe is door het hele curriculum doorgevoerd, maar voor dit uitgangspunt lijkt het extra van belang. In de pedagogisch handelen lijn komen studenten wekelijks bijeen om te reflecteren op ervaringen die ze tijdens het stagelopen hebben opgedaan. De verbinding die de docenten met de studenten aangaan is cruciaal voor de kwaliteit van de reflectie. Daarnaast is een mentoraat ingericht waarin het portfolio van de studenten centraal staat. De EMPO mentoren bespreken de feedback en de voortgang en zorgen voor een constructieve relatie met hun studenten. Deze vormen dienen om een sterke pedagogische relatie op te bouwen met de studenten, en daarmee 'modellen' we het belang van een dergelijke relatie die de toekomstige leraren aangaan met hun leerlingen.

### **Uitgangspunt 3. De reflectieve leraar**

Het derde uitgangspunt komt het sterkst naar voren in de pedagogisch handelen lijn. Vanzelfsprekend maken de studenten in het kader van de inhoudelijke blokken en de onderzoekslijn allerlei verwerkingsopdrachten die om kritische reflectie vragen, maar in de pedagogisch handelen lijn verbinden ze deze met hun praktijkervaringen en hun eigen handelen. Het reflecteren op het eigen handelen in de praktijk, op basis van de wetenschappelijke inhoud en de eigen pedagogische opdracht in de grootstedelijke superdiverse context, is de kern van onze opleiding.

Een voorbeeld betreft het vierde blok over taal in grootstedelijke context. Een van de opdrachten in de praktijklijn zal zijn om een les uit een taalmethode te herontwerpen specifiek voor meertalige leerlingen op basis van de inhoud die aan bod is gekomen. In de onderzoekslijn wordt aandacht besteed aan verschillende taalmethoden, de bedoelingen van die methoden, in relatie tot toetsgegevens die op het gebied van taal worden verzameld op school. Studenten reflecteren kritisch op de bestaande taalmethoden in taaldiverse klassen, de bedoelingen van die methoden en validiteit en betrouwbaarheid van de toetsgegevens in dergelijke klassen. In de pedagogisch handelen lijn wordt vervolgens aandacht besteed aan de ervaringen die studenten hebben opgedaan in de praktijk, de inhoud en onderzoekslijn, en in verband gebracht met de eigen opvattingen over 'taalachterstand', de eigen taalbiografie en het eigen taalgebruik. In de reflectie komen de verschillende onderdelen bij elkaar op een complexe manier. De complexiteit van het leraarsberoep vraagt om deze reflectie op meerdere dimensies, die meestal niet zal leiden tot eenduidige beelden en eenvoudige oplossingen. En daarmee komt we terug op de opmerking van Cochran-Smith et al. (2016) dat het lesgeven in superdiverse klassen met als doel gelijke kansen 'unforgivingly complex' is. Maar door het ondersteunen van studenten met inzichten uit de literatuur, in verbinding met het doen van onderzoek en praktijkervaringen, en tools die ze in de pedagogisch handelen lijn helpen bij diepgaande reflectie, hopen we leraren op te leiden die lerend en innovatief zijn, kritisch zijn en een waardevolle bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs in grootstedelijke omgeving voor alle leerlingen.

### **Tot slot**

In september 2022 startte de EMPO met het eerste cohort. Er is een aantal bijeenkomsten geweest met de stagescholen waarin de eindtermen en het curriculum zijn besproken en gezamenlijk is nagedacht over de beste vorm van werkplekbegeleiding. Een mogelijk risico bij deze begeleiding betreft het 'academische' gehalte van de begeleiding. Het ECBO onderzoek (Coenen et al., 2021) liet bijvoorbeeld zien dat twee van de drie academische leerkrachten vindt dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut en 60% geeft aan een schoolleider te hebben die geen beeld heeft van hun academische vaardigheden. De rol van wetenschappelijke inzichten en de onderzoeksactiviteiten in de EMPO vragen om heel specifieke expertise van de werkplekbegeleider. De opleiding zoekt, samen met de scholen, naar geschikte

vormen van deze begeleiding. In elk geval zal een deel van de training voor werkplekbegeleiders die in de loop van het jaar samen met de scholen wordt ontworpen, betrekking hebben op de begeleiding van de ontwikkeling van academische vaardigheden.

Los van het feit dat de start van een nieuwe opleiding altijd spannend is, is het ook spannend of het Rotterdamse EMPO team erin slaagt om leraren op te leiden die goed kunnen lesgeven in de grote stad. Het plan is daarom om ontwerpgericht onderzoek te gaan doen om te onderzoeken in hoeverre en hoe het curriculum voorbereidt op de complexiteit van de grootstedelijke Rotterdamse context. Hierin worden verschillende perspectieven meegenomen: dat van de student zelf, dat van de werkplekbegeleider en de instituutopleider. Daarnaast worden enkele momenten in het curriculum gekozen om ook onderzoek te doen onder leerlingen om het bereikte curriculum vanuit hun perspectief te onderzoeken. Met name periode 3, waarin het Inclusief curriculum aan bod komt, leent zich daar goed voor. De studenten ontwerpen hier inclusieve lesactiviteiten die ze uitvoeren en onderzoeken vanuit de onderzoekslijn. Een overzicht van deze kleine kwalitatieve studies, kan laten zien hoe de leerlingen de inclusieve lesactiviteiten hebben ervaren en wat ze ervan op hebben gestoken. Het kan ook laten zien in hoeverre het EMPO curriculum zoals bedoeld, wordt bereikt.

Het doel van deze nieuwe opleiding en het geplande onderzoek, ook in samenwerking met de Rotterdamse hogescholen, is een bijdrage te leveren aan de kennis op het gebied van het opleiden van leraren voor de grote stad en daarmee aan de kansen van kinderen in de superdiverse context.

*Ik ben zeer schatplichtig aan het ontwerpteam van de opleiding: Tjitske Bergsma, Iliass el Hadioui, Martijn Galjé, Fadie Hanna, Rob Kickert, Roel van Steensel, Nickel van der Vorm, Janneke Waelen, Merlijn Wentzel en Rian Zijderveld en vele anderen die input hebben geleverd in het ontwikkelproces.*

*Daarnaast vermeld ik graag dat er tegelijkertijd met de EMPO van de EUR ook een EMPO aan de VU/UvA/UL is gestart als joint master.*

## **Sabine Severiens**

Sabine Severiens is hoogleraar Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Het belangrijkste thema in haar werk is onderwijsongelijkheid, waarbij ze zich richt op lesgeven in divers samengestelde klassen en het versterken van professionele capaciteit op dat terrein. Ze is directeur van de nieuwe tweejarige Educatieve Master Primair Onderwijs.

[severiens@essb.eur.nl](mailto:severiens@essb.eur.nl)

## Referenties

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Alhanachi, S., De Meijer, L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698>
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. UvH: Oratie. [https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS\\_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf](https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf)
- Brown-Jeffy, S.Y., & Cooper, J. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65-84.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>.
- Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S. & Waijers, N. (2021) *De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden*. 's-Hertogenbosch: ECBO. Via: [https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/Eindrapport-academisch-geschoolde-leerkrachten-in-het-PO\\_ECBO\\_17621.pdf](https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/Eindrapport-academisch-geschoolde-leerkrachten-in-het-PO_ECBO_17621.pdf)
- Crenshaw, K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. The New Press.
- Den Brok P., VanTartwijk J., Wubbels T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221. <https://doi.org/10.1348/000709909X465632>
- Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Zijlstra, B., & Volman, M. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(4), 15-25. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Onderwijsinspectie (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen PO-VO. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*.  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/06/13/onderzoeksverslag-kansenongelijkheid-bij-de-overgangen-po-vo>
- Onderwijsinspectie (2022). *Staat van het Onderwijs 2022*.  
<https://open.overheid.nl/repository/ronl-bd99589327433248047bb3144fdca5c2471a5636/1/pdf/de-staat-van-het-onderwijs-2022.pdf>
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A Systematic Review of Literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112–158.  
<https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.  
<https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Severiens, S., Wolff, R. & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks; No. 497). Vossiuspers UvA.
- Severiens, S., Meeuwisse, M. & Ouwehand, K. (2020). *Diverse klas: bereid leerling beter voor*. Didactief online. <https://didactiefonline.nl/artikel/diverse-klas-bereid-leraar-beter-voor>
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. CPS.
- Stevens, L. & Borst, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Garant.



Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences, 42*, 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.014>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024-1054.

Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman I., & Van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching, 12*(4), 407-433.

<https://doi.org/10.1080/13450600600644269>

## Onderzoek

### Hoe zelfbekwaam voelen (aanstaande) Nederlandse VO-docenten zich over Cultureel Responsief Lesgeven? Hun ervaringen en aanbevelingen voor lerarenopleidingen

*Lotte Henrichs, Eline Brummel, Annelie Boerma, Isabel Moormann, Universiteit Utrecht*

*Op veel Nederlandse scholen neemt de etnisch-culturele diversiteit van de leerlingenpopulatie toe en dat vraagt specifieke docentkennis en -vaardigheden. In dit mixed-method onderzoek vroegen wij 74 (aanstaande en zittende) VO-docenten of zij zich voldoende toegerust voelen om Cultureel Responsief Les te geven (CRL) in etnisch-cultureel diverse klassen. De resultaten laten zien dat zowel docenten die al lesgeven als docenten-in-opleiding zich redelijk bekwaam voelen in CRL als geheel, maar minder in de deelconstructen van CRL die passen bij een 'asset based benadering'. Zittende docenten voelen zich bekwaamer in CRL dan docenten in opleiding, wat zij met name aan werkervaring toeschrijven. De docenten-in-opleiding geven aan dat zij meer aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding voor CRL zouden waarderen. Zij zouden ook meer willen oefenen door middel van stages in etnisch-cultureel diverse klassen. De resultaten hebben implicaties voor lerarenopleidingen. Gebaseerd op de bevindingen doen wij in dit artikel aanbevelingen om CRL in het curriculum van de lerarenopleiding een steviger plaats te geven en actief partnerschappen voor opleiden aan te gaan met scholen met een etnisch-cultureel diverse leerlingpopulatie.*

### Inleiding

Op veel Nederlandse scholen neemt de culturele diversiteit van de leerlingpopulatie steeds verder toe. Het Centraal Bureau voor de statistiek (CBS) rapporteert dat in 2022 gemiddeld 27% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een kind is van migranten uit diverse gebieden uit de wereld (CBS, 2022a). De herkomstlanden van de vier grootste groepen in Nederland zijn Turkije, Suriname, Marokko en Overig Azië (CBS, 2022b). In de grootstedelijke context loopt dit percentage op tot 44% en heeft daarmee een aanzienlijk aantal leerlingen een bi-culturele identiteit (CBS, 2022a).

Het onderzoek naar wat lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas precies vraagt van docenten is in Nederland nog relatief jong. Wat we wel weten is dat het lerarentekort dat zo drukt op het onderwijswerkveld, extra nijpend is in grootstedelijke contexten en op scholen die gekenmerkt kunnen worden als sterk etnisch-cultureel divers (Inspectie van het onderwijs, 2020). Dit roept de vraag op of docenten die lesgeven aan diverse klassen zich voldoende toegerust voelen om les te geven aan etnisch-cultureel divers samengestelde klassen, of dat zij dit ervaren als moeilijk, wat kan leiden tot meer uitval (Gaikhorst et al., 2017). Rusten lerarenopleidingen aanstaande

docenten op dit moment voldoende toe om bewustzijn te ontwikkelen van mogelijke effecten van multiculturaliteit binnen de klas en hiermee in de klas goed om te kunnen gaan?

In Amerikaans onderwijsonderzoek worden de attitude en de set aan docentvaardigheden die nodig zijn om les te geven aan een multiculturele klas geschaard onder het concept cultureel responsief lesgeven (CRL) (Banks, 2004; Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995). In lijn met de groeiende aandacht voor de socialisatiefunctie van het onderwijs (Biesta, 2009), waarbinnen men leert met elkaar te functioneren in een diverse samenleving, wordt het bewust maken van leerlingen van diverse perspectieven steeds crucialer; óók in klassen die niet als etnisch-cultureel divers of als 'wit' worden omschreven. Zoals Agirdag (2020) treffend schrijft: “[*witte scholen*] zien niet in dat hun leerlingen ook een ‘kleur’ hebben, namelijk wit” (Agirdag, 2020, p. 137).

Uit het jonge Nederlandse en Vlaamse onderzoek naar dit thema is al voorzichtig gebleken dat het thema lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen in lerarenopleidingen in beperkte mate aan de orde komt. Van Droogenbroeck et al. (2019) vonden in een grootschalig onderzoek onder Vlaamse leraren dat slechts 17% zich ‘goed of zeer goed’ toegerust voelt om les te geven in een multiculturele context. In een Nederlandse curriculumanalyse van een Nederlandse lerarenopleiding (in een grootstedelijke context) vonden Severiens et al. (2014) dat etnisch culturele diversiteit in algemene termen en vaak pas aan het einde van het curriculum een plaats heeft. Studenten worden wel bewust gemaakt van culturele verschillen, maar leren pas in het derde jaar van de opleiding hoe zij concreet kunnen handelen in het kader van die culturele verschillen. Ander onderzoek onder beginnende leraren in het Nederlandse primair onderwijs laat zien dat lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen ervaren wordt als uitdagend (Gaikhorst et al., 2017). Dit wordt ook weerspiegeld in het eerdergenoemde grotere lerarentekort op scholen met een grote mate van etnisch-culturele diversiteit (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het voorliggende onderzoek vult dit onderzoek aan door in kaart te brengen in hoeverre een steekproef van (aanstaande) docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs zich toegerust voelen om cultureel responsief les te geven. Daarbij stelden wij ons ten doel suggesties te doen voor het onderwijs van de toekomst rondom dit thema aan lerarenopleidingen.

### **Cultureel Responsief Lesgeven als werkwijze in een diverse klas**

De premisse van CRL is dat leerlingen zich door docenten gesteund voelen zich zo te ontwikkelen dat zij in de dominante cultuur goed functioneren, terwijl zij tegelijkertijd hun andere culturele identiteit behouden en gebruikmaken van wat deze culturele bagage hen brengt bij het leren (Siwatu, 2007). De definitie van CRL die wij in voorliggende studie hanteren is die van Gay (2018, p. 32):

*“[Culturally Responsive teaching means] using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make*

*learning encounters more relevant to and effective for them. It teaches to and through the strengths of these students.”*

Veel onderzoek naar hoe cultureel responsief lesgeven (CRL) er in de praktijk uitziet is afkomstig uit de Verenigde Staten. CRL wordt in de Nederlandse context en Vlaamse pas veel recenter onderzocht (zie bijvoorbeeld Abacioglu et al., 2020, Alhanachi et al., 2021; Dursun et al., 2021; Lavigne et al., 2022). Cultureel responsief lesgeven vraagt van docenten dat zij een brede kennisbasis ontwikkelen ten aanzien van culturele diversiteit (Dursun et al., 2021). Hierbij kan worden gedacht aan bewustzijn van hoe de eigen etnisch-culturele achtergrond bepalend is voor hoe je als docent handelt (Alhanachi et al., 2021), bewustzijn van de diverse kennisbronnen van leerlingen (Moll, 1992) en bewustzijn van mogelijke impact van impliciete bias (Van den Bergh et al., 2020). Uiteindelijk is CRL een uiting van een positieve en open houding ten opzichte van etnische culturele diversiteit waardoor deze zichtbaar en voelbaar is voor leerlingen (Alhanachi et al., 2021). Cultureel responsieve docenten maken bijvoorbeeld gebruik van de culturele kennis en de ervaringen en inbreng van leerlingen met verschillende culturele achtergronden om zo een leeromgeving te creëren die betekenisvol en herkenbaar is voor verschillende groepen leerlingen (Lavigne et al., 2022; Siwatu, 2007). Zij zijn zich bewust van het feit dat culturele achtergrond invloed kan hebben op de manier waarop leerlingen kennis laten zien en kiezen didactische strategieën die passen bij mogelijk verschillende behoeften van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn juist wel of juist niet samenwerken, leerlingen uitnodigen om andere perspectieven op de leerstof in te brengen, of tijdens activerende werkvormen toe te staan dat leerlingen in een andere (gedeelde) taal dan het Nederlands overleggen (Henrichs et al., 2021).

## **Een waarderend versus een deficit-perspectief**

Bij het beschrijven van uitdagingen ten aanzien van het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas ligt het gevaar van denken in termen van achterstanden, ook wel ‘deficitdenken’, op de loer (Agirdag & Merry, 2020; Hosseini et al., 2021). De nadruk ligt daarbij op het beschrijven van wat er ontbreekt of niet lukt waardoor aandacht voor het waarderen van culturele diversiteit en wat het kan brengen op de achtergrond raakt. Terwijl juist dat waarderende perspectief – zoals blijkt uit het citaat van Gay (2018) hierboven – zo kenmerkend is voor het theoretische concept van cultureel responsief lesgeven. Docenten die cultureel responsief lesgeven streven ernaar weg te blijven van denken in termen van wat er ontbreekt en verleggen de aandacht naar hoe diversiteit veel meer gezien kan worden als zijnde van grote waarde (Gay, 2018). In de internationale literatuur wordt dit ook wel de *asset-based*-benadering genoemd (Paris & Alim, 2014). Onderzoekers in CRL benadrukken dat cultureel responsief lesgeven vanwege het waarderende perspectief de discontinuïteit kan verminderen die leerlingen met een bi-culturele achtergrond kunnen ervaren tussen de thuis- en de schoolcontext (Gay, 2018).

## Zelfbekwaamheid in CRL

Uit Amerikaans onderzoek weten we dat docenten zich niet altijd voldoende toegerust voelen om hun diverse klas optimaal te bedienen (Cruz et al., 2020; Siwatu, 2007). Ook het jonge onderzoek in Nederland en Vlaanderen wijst in de richting van ervaren handelingsverlegenheid waar het aankomt op lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen (Geerlings et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019).

Om in voorliggende studie te schetsen hoe Nederlandse (aanstaande) VO-docenten hun eigen vermogen om cultureel responsief les te geven inschatten, maken we gebruik van het concept *self-efficacy*, vertaald als *zelfbekwaamheid*. Zelfbekwaamheid van docenten kan worden gedefinieerd als het vertrouwen van individuele docenten in hun eigen vermogen om activiteiten te plannen, te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om educatieve doelen te bereiken (Bandura, 1997). Cruz et al. (2020) vonden in recent onderzoek dat wanneer docenten zich niet bekwaam voelen om de specifieke culturele achtergronden van leerlingen bij het leren te gebruiken, zij kansen missen om ervaringen aan te bieden die kunnen helpen om leren betekenisvol te maken voor alle leerlingen. Daarmee missen zij ook kansen om prestatieverschillen tussen specifieke groepen leerlingen te verkleinen (cf. Gay, 2018) en positieve relaties tussen verschillende groepen leerlingen te bewerkstelligen (Verkuyten & Thijs, 2013). Het werk van Cruz et al. (2020) liet ook zien dat met het toenemen van het aantal jaren werkervaring, vooral wanneer docenten daadwerkelijk in diverse klassen ervaring opdeden, zij zich meer bekwaam gingen voelen op het gebied van CRL. Als dat ook in Nederland het geval is, roept dit vragen op voor lerarenopleiders. Hoe zorgen we er als lerarenopleiders voor dat we onze leraren optimaal voorbereiden op het lesgeven, inclusief het lesgeven in de grootstedelijke (en daarmee vaak sterk etnisch-cultureel diverse) context? Om aan die vraag tegemoet te komen brengen we in deze studie de zelfbekwaamheid en leerbehoeften van docenten en docenten in opleiding in kaart.

## Onderzoeksvragen

We beantwoorden de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre voelen VO-docenten en VO-docenten in opleiding zich bekwaam met betrekking tot (deelconstructen van) cultureel responsief lesgeven?
2. Wat zijn de ervaringen en behoeften van VO-docenten en VO-docenten in opleiding ten aanzien van de aandacht die hun opleiding schenkt aan het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen?

## Methode

### Participanten en procedure

Respondenten voor dit onderzoek reageerden op een oproep in het online professionele netwerk van de auteurs. Respondenten die de vragenlijst onvolledig

invulden zijn uit de steekproef verwijderd. De uiteindelijke steekproef bestond uit 74 respondenten: 35 zittende en 39 aanstaande docenten (zie Tabel 1).

Docenten in opleiding studeerden aan negen verschillende onderwijsinstellingen en hebben stage-ervaring opgedaan. Onder zittende docenten waren er 13 verschillende instellingen waar ze hun opleiding hadden voltooid. Gemiddeld hadden zij 10,6 jaar ervaring (met een minimum van 0,5 en een maximum van 40 jaar). De bètavakken zijn in vergelijking met de alfa- en gammavakken minder goed vertegenwoordigd. De meeste respondenten hadden enkel een Nederlandse culturele achtergrond (88%), 11% had ook een andere (niet-West-Europese) culturele achtergrond.

De zittende docenten geven niet allemaal les aan diverse klassen: gemiddeld had in de klassen waaraan de zittende docenten lesgaven 26.5% van de leerlingen een bi-culturele achtergrond ( $SD=24.7$ , range 0% - 100%). De zittende docenten kunnen met gemiddeld 11.3 jaar voor de klas gekarakteriseerd worden als redelijk ervaren ( $SD= 11.2$ , min = 1, max = 40).

Vakdomein	Docenten in opleiding ( $n=39$ )		Zittende docenten ( $n=35$ )	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Alfa	17	43.6	15	42.9
Bèta	8	20.5	7	20
Gamma	14	35.9	13	37.14
Etnisch-Culturele achtergrond respondenten				
Nederlands	36	92.3	29	82.9
Bi-cultureel: herkomstland binnen Europa	0		1	
Bi-cultureel: herkomstland klassiek migratieland <sup>a</sup>	3	7.7	4	14.3
Bi-cultureel; herkomstland overig buiten Europa	0	0	1	2.9

Opleidingsjaar van de docent in opleiding			Jaren ervaring docent	
			M (SD)	
Eerstejaars	15		10.64 (10.66)	0,5 – 40
Tweedejaars	10			
Derdejaars	6			
Vierdejaars of hoger	8			
Opleiding	N	%	N	%
Universiteit	20	51.3	17	48.6
Hbo	19	48.7	18	51.3

<sup>a</sup>Het CBS onderscheidt in haar indeling van herkomstlanden de 'klassieke migratielanden' Turkije, Marokko, Suriname, Indonesië en de Nederlandse Cariben als niveau 2. (CBS, 2022b)

*Tabel 1. Achtergrondkenmerken en beschrijvende statistieken van de participanten*

We namen de vragenlijsten in april 2021 als internet-based survey af. Respondenten gaven voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst actieve toestemming voor deelname aan het onderzoek en bevestigden te zijn geïnformeerd dat de gegevens geanonimiseerd zouden worden verwerkt en bewaard.

## Instrumenten

### Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy vragenlijst (CRTSE)

We baseerden onze vragenlijst op de *Culturally Responsive Teaching Self Efficacy* vragenlijst (CRTSE) van Siwatu et al. (2017). Deze werd met toestemming van de auteur vertaald naar het Nederlands. De vragenlijst werd voorgelegd aan een expertpanel om deze leeftijdsadequaat te maken voor afname in het VO. Ook voegden we een deelconstruct over 'Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming' toe om de vragenlijst ook relevant te maken voor docenten die niet voor een etnisch-cultureel diverse klas staan. De vragenlijst meet zeven deelconstructen van CRL, met voldoende tot goede interne betrouwbaarheid (Zie Tabel 2). Docenten scoorden de items op een 6-punt-Likertschaal van 1 (zeer mee oneens) tot 6 (zeer mee eens), waarbij zij aangaven in hoeverre zij zich bekwaam voelen in deze aspecten van CRL. De aspecten verwijzen naar pedagogisch en didactisch handelen in de klas (deelconstructen 1, 2, 3 en 5), buiten de klas (deelconstructen 4 en 6) en op curriculumniveau (deelconstruct 7). Hoe hoger de schaalscore, hoe bekwaamer een respondent zich voelt bij het toepassen van cultureel responsieve docentgedragingen die horen bij dat specifieke deelconstruct.

Deelconstruct	Aantal items	Cronbach's Alpha	Voorbeelditem
1. Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten	5	.78	Ik ben in staat om de voorkennis van mijn leerlingen te gebruiken om ze nieuwe informatie te laten begrijpen.
2. Plaats maken voor diverse culturen in het onderwijs	9	.78	Ik ben in staat om voorbeelden te gebruiken die herkenbaar zijn voor leerlingen met diverse culturele achtergronden.
3. Aanpassen didactiek op (cultureel ingegeven) behoeften leerlingen	9	.78	Ik ben in staat om mijn instructie aan te passen aan de behoeften van mijn leerlingen.
4. Relatie met ouders	7	.91	Ik ben in staat een positieve relatie tussen school en thuis tot stand te brengen
5. Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming	8	.89	Ik ben in staat om wederzijds begrip tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden te stimuleren.
6. Relatie met leerlingen	3	.74	Ik ben in staat om vertrouwen bij mijn leerlingen op te bouwen
7. Herkennen negatieve bias in het curriculum	3	.75	Ik ben in staat om het curriculum kritisch te bekijken om te bepalen of het negatieve culturele stereotypes versterkt.

*Tabel 2. Deelconstructen NCRITSE-vragenlijst met bijbehorende voorbeelditem*

### Vragenlijst over opleiding

De docenten in opleiding gaven in aanvulling op de CRTSE ook antwoord op vragen over de mate waarin hun lerarenopleiding bijdraagt aan hun zelfbekwaamheidsgevoel in CRL. Deze vragenlijst bestaat uit zes items met een 6-punt-Likertschaal (zeer mee oneens tot zeer mee eens) en drie open vragen. De zittende docenten beantwoordden enkel twee open vragen over hun voorbereiding ten aanzien van het lesgeven etnisch-cultureel diverse klassen (zie Tabel 3).

Items	Beschrijving items t.a.v. opleiding en cultureel responsief lesgeven
6-punts-likert schaal	
Item 1	Mijn opleiding heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van mijn houding tegenover een diversiteit aan culturen in mijn klas.
Item 2	Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik kennis heb ontwikkeld van verschillende culturen.



- Item 3 Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om effectief les te geven aan een klas met etnisch-cultureel diverse leerlingen.
- Item 4 Ik heb tijdens mijn opleiding voldoende kunnen meekijken bij docenten die succesvol lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas.
- Item 5 Ik heb tijdens de stages van mijn opleiding voldoende kunnen oefenen met lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas.
- Item 6 Er wordt voldoende aandacht besteed aan het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas in de cursussen van mijn opleiding.
- 

### Open vragen

#### *Alleen docenten-in-opleiding*

Wat vind je dat jouw opleiding goed doet in het voorbereiden van toekomstige docenten op het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

Wat vind je dat je opleiding kan verbeteren in het voorbereiden van toekomstige docenten op het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

#### *Zittende docenten*

In hoeverre heeft je opleiding je voorbereid om les te geven aan een etnisch-cultureel diverse klas?

Hoe/waar heb je de meeste expertise opgedaan om les te geven voor een etnisch-cultureel diverse klas?

---

*Tabel 3. Items over cultureel responsief lesgeven in de opleiding*

### Analyse

Om te onderzoeken of er verschillen zijn omtrent de ervaren CRL-bekwaamheid tussen docenten in opleiding en zittende docenten, is er voor de CRTSE als geheel en voor elk deelconstruct een onafhankelijke sample t-toets uitgevoerd. Bij het bepalen van significantie van deze verschillen is Holm's procedure uitgevoerd om te corrigeren voor kanskapitalisatie (het onterecht rapporteren van een verschil dat in feite op toeval berust) bij testen van verschillende hypothesen met t-toetsen (zie: Holm, 1979).

De antwoorden op de open vragen aan docenten in opleiding werden aan de hand van een 'bottom-up' codeerproces gecodeerd. De resulterende categorieën staan beschreven bij de resultaten.

## Resultaten

### Zelfbekwaamheid in cultureel responsief lesgeven

Over het geheel genomen scoren de zittende docenten hoger op de CRTSE dan docenten in opleiding, met een klein, maar significant verschil (zie Tabel 4). Tabel 4 geeft daarnaast de scores op de zeven CRL-deelconstructen weer voor beide groepen. Docenten in opleiding scoorden het hoogst op het deelconstruct 'Relaties opbouwen met leerlingen' en het laagst op 'Relatie met ouders'. Ook zittende docenten voelen zich het meest bekwaam ten aanzien van het opbouwen van hun relatie met leerlingen. Zij geven aan zich het minst bekwaam te voelen in het herkennen van negatieve culturele bias in het curriculum.

	<i>Docenten in opleiding</i>		<i>Zittende docenten</i>		<i>t(73)</i>	<i>p</i>	<i>p aangepast na Holm's correctie</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
	CRTSE score	4.24	.62	4.69	0.41	3,65	.000*	.006*
1.	Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten	4.69	0.67	5.05	0.39	2,794	.007	.010*
2.	Plaats maken voor diverse culturen in het onderwijs	3.87	0.79	4.23	0.65	2.98	.037	.017
3.	Aanpassen didactiek op (cultureel ingegeven) behoeften leerlingen	4.58	0.73	4.99	0.43	3.05	.005	.008*
4.	Relatie met ouders	3.65	1.08	4.44	0.82	3.28 <sup>a</sup>	.001	.007*
5.	Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming	4.46	0.84	4.88	0.55	2.74	.0125	.013*
6.	Relatie met leerlingen	4.85	0.86	5.21	0.63	2.19	.044	.025
7.	Herkennen negatieve bias in het curriculum	3.74	0.99	4.12	0.94	1.94	.088	.05

a. Voor deze test liet Levene's test geen gelijke varianties zien en is dus de bijbehorende waarde voor t weergegeven.

*Tabel 4. Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de docenten in opleiding en de zittende docenten op de deelconstructen van de NCRSE-vragenlijst*

Tabel 4 toont dat op vier van de zeven CRL-deelconstructen zittende docenten zich (significant) bekwaamer voelen dan docenten in opleiding ('Aansluiten van onderwijsinhoud op wat leerlingen weten', 'Aanpassen didactiek', 'Relatie met ouders' en

'Diversiteit leren waarderen en Burgerschapsvorming'). Ten aanzien van de deelconstructen 'Plaats maken voor diverse culturen', 'Relatie met leerlingen' en 'Herkennen van negatieve bias in het curriculum' is er geen verschil in ervaren bekwaamheid tussen beide groepen. De gevonden gemiddelde scores liggen redelijk hoog, gegeven de maximum score van 6. Wanneer we kijken naar de modus (het meest gegeven antwoord) zien we wel verschillen tussen zittende docenten en docenten in opleiding: Docenten in opleiding antwoordden vooral 'beetje mee eens' (4) terwijl de trend voor zittende docenten hoger lag rondom 'mee eens' (5). Daarbij valt op dat de spreiding bij de docenten in opleiding groter is. Voor de deelconstructen waarbij een significant verschil werd gevonden geldt dat sprake was van een middelgroot tot groot effect tussen  $d=.59$  en  $d=.82$  (Cohen, 1992). Dit betekent dat het gevonden verschil niet aan toeval kan worden toegeschreven, maar gekenmerkt mag worden als een verschil dat geïnterpreteerd dient te worden.

### Cultureel responsief lesgeven in de lerarenopleiding

Tabel 5 toont de meest gegeven antwoorden (modus) voor de items over ervaringen met CRL in de opleiding. De docenten in opleiding geven aan dat zij nog niet voldoende ervaring hebben kunnen opdoen met het observeren en oefenen van lesgeven in etnisch-cultureel diverse klassen tijdens hun stage – vaak omdat klassen simpelweg niet etnisch cultureel divers waren – en dat hieraan niet voldoende aandacht wordt besteed in de cursussen die deel uitmaken van opleiding. Ze kijken (iets) positiever naar de kennis en attitude die zij tijdens hun opleiding opdoen over verschillende culturen en naar de vaardigheden die zij leren waar het gaat om *effectief* lesgeven. Deze tevredenheid ontstijgt zelden het niveau 'beetje mee eens'.

Item van de schaal 'Opleiding'	Modus (N=39)
Mijn opleiding heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van mijn houding tegenover een diversiteit aan culturen in mijn klas.	4 (beetje mee eens)
Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik kennis heb ontwikkeld van verschillende culturen.	3 (beetje mee oneens)
Mijn opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om effectief les te geven aan cultureel diverse leerlingen.	4 (beetje mee eens)
Ik heb tijdens mijn opleiding voldoende kunnen meekijken bij docenten die succesvol lesgeven aan een cultureel diverse klas.	2 (mee oneens)
Ik heb in de stages van mijn opleiding voldoende kunnen oefenen met lesgeven aan een cultureel diverse klas.	2 (mee oneens)
Er wordt voldoende aandacht besteed aan het lesgeven aan een cultureel diverse klas in de cursussen van mijn opleiding.	2 (mee oneens)

Tabel 5. Vragen over de plaats van CRL in de opleiding van docenten-in-opleiding

## Open vragen over aandacht voor lesgeven aan diverse klassen

Gevraagd naar wat de opleiding al goed doet in het voorbereiden op het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen, kunnen de antwoorden van de respondenten gecategoriseerd worden in drie categorieën: Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt 1) expliciet aan bod in een cursus op de opleiding; 2) zijdelings aan bod tijdens de opleiding of wanneer ernaar gevraagd wordt door de studenten; 3) niet aan bod (of is nog niet aanbod gekomen). Tabel 6 geeft de resultaten weer met enkele voorbeeld-antwoorden daarbij.

Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt... (aantal keer genoemd)	Voorbeeldcitaat
Expliciet aan bod (8)	“Mijn opleiding biedt sinds een aantal jaar de cursus Midden-Oosten aan. Deze cursus heeft als centraal thema de Islam, hierdoor kan je als docent in wording kennis maken met de normen en waarden van dit geloof en deze cultuur.”
Zijdelings aan bod (17)	“Er waren één of twee lessen over omgaan met ouders en cultuurverschillen”
Niet aan bod (14)	“hier [is] absoluut geen aandacht aan besteed. Ik heb verder alleen aan vrijwel uitsluitend witte scholen lesgegeven, waar leerlingen met een andere culture diversiteit zich veelal conformeerden en in een enkel geval een tegen-identiteit aannamen, waarbij ik absoluut niet wist, hoe ik dit aan moest pakken.

*Tabel 6. In hoeverre komt lesgeven aan diverse klassen aan bod in de opleiding van docenten-in-opleiding?*

Uit de antwoorden op de vraag ‘Wat kan je huidige opleiding nog verbeteren in het voorbereiden op CRL?’ kunnen we twee thema’s destilleren: 1) meer aandacht voor theoretisch aanbod ten aanzien van het thema culturele diversiteit; 2) meer aandacht voor het toepassen van die theoretische inzichten in de onderwijspraktijk. De docenten in opleiding geven aan behoefte te hebben aan meer kennis over verschillende culturen en over de overeenkomsten en verschillen tussen culturen en de consequenties daarvan voor het onderwijs, zo illustreert het volgende citaat:

*[Het zou goed zijn als de opleidingen] “daadwerkelijk lessen organiseren en informatie geven over verschillende demografische doelgroepen, culturen, en waarden en normen.”*

Dertien respondenten geven aan dat zij naast deze behoefte aan kennis beter willen leren theorie toe te passen in de praktijk. Zo schrijft een respondent: “Meer praktisch materiaal bieden. Het blijft vrij theoretisch”. Een aanbod in stagescholen met een diverse populatie noemen zij regelmatig als verbeterpunt: veel van de scholen waar docenten in

opleiding stage lopen kunnen niet als etnisch-cultureel divers gekenmerkt worden, wat hun mogelijkheden om CRL te oefenen naar hun idee beperkt.

### Zittende docenten over CRL en hun opleiding

De zittende docenten reflecteerden aan de hand van twee open vragen over de mate waarin hun opleiding destijds heeft voorbereid op lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas. In hun antwoorden kwamen vier categorieën naar voren: Lesgeven aan diverse klassen kwam 1) niet aan bod; 2) zeer beperkt aan bod; 3) alleen vakdidactisch-specifiek aan bod; 4) zeker aan bod (zie Tabel 7).

Lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen komt... (aantal keer genoemd)	Voorbeeldcitaat
Niet aan bod (20)	"De lerarenopleiding heeft me hier niet op voorbereid en besteedt ook weinig aandacht aan het kritisch bekijken van het curriculum bijvoorbeeld. Hier had ik graag bij bijvoorbeeld vakdidactiek meer aandacht aan besteed."
Zeer beperkt aan bod (10)	"Het kan beter. Verschillende culturen zijn besproken maar niet de tools die je kan gebruiken in de klas."
Alleen vakdidactisch-specifiek (2)	"Binnen de sociaalgeografische vakken heb ik best veel geleerd over culturele antropologie, polarisatie en cultuur. Ook burgerschap zat toen al in de opleiding. Deze onderwerpen hebben mij zeker geholpen."
Zeker aan bod (3)	"Vanuit mijn opleiding zijn er verschillende vakken aangeboden over etnisch-cultureel diverse klassen. Echter blijkt het wel dat de kennis die ik heb opgedaan, eigenlijk te weinig is voor het werk wat ik nu doe."

*Tabel 7. In hoeverre is lesgeven aan diverse klassen aan bod geweest in de opleiding van zittende docenten?*

De zittende docenten geven met een grote meerderheid aan dat zij hun expertise ten aanzien van het lesgeven aan een etnisch-cultureel diverse klas hebben opgedaan door praktijkervaring: dan wel hun stage, dan wel hun jaren werkervaring na afstuderen.

## Discussie

Met dit onderzoek brachten we in kaart in hoeverre een groep VO-docenten en VO-docenten in opleiding zich toegerust voelen om (elementen van) cultureel responsief lesgeven in de praktijk te brengen. We vroegen ze daarbij om toe te lichten in hoeverre

hun opleiding aan dergelijk vertrouwen in eigen kunnen een bijdrage heeft geleverd en naar eventuele suggesties voor de opleidingen om dit meer te doen. We vertrokken vanuit de overtuiging dat er urgentie is voor het aanleren van docentvaardigheden die bijdragen aan het tot stand brengen van een inclusief klasklimaat, waarin iedere leerling zich welkom en gewaardeerd voelt.

### **Zittende docenten voelen in zich CRL iets bekwamer dan docenten in opleiding**

Zittende docenten voelen zich over het geheel bekwamer in CRL dan docenten in opleiding. Ondanks dat de docenten zich vrij positief inschatten, geeft slechts een heel klein deel van hen aan dat er veel aandacht aan CRL is gegeven in hun opleiding. Daaruit trekken wij de conclusie dat zij hun vaardigheden om les te geven aan etnisch-cultureel diverse klassen met name hebben opgedaan in hun werkende leven. Het is mogelijk dat het gevonden verschil een weerspiegeling is van een algeheel lager gevoelde zelfbekwaamheid van aanstaande leraren. Dat past ook bij de fase van hun professionele ontwikkeling (Van Tartwijk et al., 2017). Tegelijkertijd zijn de verschillen niet bij alle deelconstructen aanwezig. Dat maakt dat we concluderen dat er op onderdelen van CRL wel degelijk een leerbehoefte van aanstaande docenten te identificeren is. Ook de kwalitatieve gegevens die in de open vragen werden opgehaald wijzen in deze richting. Het gebruik maken van de culturele diversiteit bij het betekenisvol maken van onderwijshoud, daar didactische keuzes in maken die tegemoet komen aan verschillende behoeften, leren versterken van contacten met ouders met etnisch-cultureel diverse achtergronden en proactief ruimte maken voor verschillende perspectieven zijn onderwerpen waar docenten in opleiding meer over zouden willen leren. Veel van de zittende docenten zeggen dat zij daarover in het verleden tijdens hun opleiding ook minder kennis over hebben opgedaan dan zij wenselijk vinden.

### **Docenten in opleiding missen expliciete aandacht voor CRL, meekijken en oefenen**

Docenten in opleiding geven aan dat zij tijdens hun opleiding wel enige kennis opdoen van culturen en zich een attitude eigen kunnen maken die hen kan helpen met het lesgeven aan een multiculturele klas. Maar, zij missen mogelijkheden om mee te kijken in multiculturele klassen en de benodigde vaardigheden te oefenen. Dit komt bijvoorbeeld doordat stagescholen vaak niet als etnisch-cultureel divers gekenmerkt kunnen worden. Ook wordt er in de cursussen op de lerarenopleiding wat hen betreft te weinig aandacht besteed aan theorie over CRL en het toepassen ervan.

### **Relatie met bestaande literatuur**

Ondanks het gevonden verschil in zelfbekwaamheid tussen beide groepen, schatten de respondenten zich behoorlijk hoog in op de meeste van de CRL-deelconstructen. Elk van die constructen meet vaardigheden en attitudes die gerelateerd zijn aan een *asset-based* benadering van culturele diversiteit (Gay, 2018; Paris & Alim, 2014). De items beschrijven pedagogisch en didactisch handelen dat in lijn is met het waarderen van verschil, in plaats van verschillen te percipiëren als problematisch (Agirdag & Merry, 2020). Tegelijkertijd schatten de respondenten zich het laagst in op de twee deelconstructen waarin een *asset-based* benadering zich het sterkst kan manifesteren ('Plaats maken

voor diverse culturen in het onderwijs' en 'Herkennen negatieve bias'). Daarbij geven de docenten in opleiding aan behoefte te hebben aan meer handvatten over dit onderwerp in hun opleiding, en doen zij daar ook concrete suggesties voor. Kennelijk voelt men zich redelijk bekwaam, maar is er in hun eigen inschatting nog ruimte voor verbetering om daadwerkelijk op een cultureel responsieve manier voor de klas te kunnen staan.

Het gevonden (kleine) verschil in zelfbekwaamheid ligt in lijn met bevindingen uit de internationale literatuur. Net als in voorliggend onderzoek vonden ook Cruz et al. (2020) verschillen in zelf ingeschatte vaardigheid binnen de set aan cultureel responsieve docentvaardigheden: docenten voelden zich het meest bekwaam in het bouwen aan betekenisvolle relaties met leerlingen en plaats maken voor diverse culturen in hun onderwijs vonden zij de lastigste dimensie van CRL. Dat laatste werd in ons onderzoek na 'herkennen van negatieve bias' ook ervaren als het element waarin docenten zich het minst bekwaam voelden. Cruz et al. (2020) vonden ook dat zelfbekwaamheid ten aanzien van CRL toenam met de jaren. Een bevinding die in lijn lijkt met onze bevinding dat docenten in opleiding zich iets lager inschatten dan zittende docenten op CRL als geheel.

### **Limitaties**

Ons onderzoek kent beperkingen. Het aantal respondenten is klein en kan daarmee niet als representatief voor de gehele populatie van docenten en docenten in opleiding worden gezien. Bovendien was het gezien de kleine aantallen niet verantwoord om onderscheid te maken binnen de twee groepen, bijvoorbeeld naar leerjaar, bi-culturele identiteit van de respondenten, of eerder verworven werkervaring. We hebben niet gevraagd of respondenten via een zij-instroom traject aan hun opleiding zijn begonnen en of zij in hun werkzame leven eerder ervaring hebben opgedaan met interculturele communicatie. Een tweede limitatie is mogelijke selectiebias. In dat geval hebben vooral respondenten die het thema interessant en urgent vinden besloten de vragenlijst in te vullen, wat gevolgen heeft voor de externe validiteit.

Tot slot zijn in deze studie alleen de ervaringen van (aanstaande) docenten betrokken, en niet de ervaringen of behoeften van leerlingen. Het perspectief van leerlingen met een bi-culturele achtergrond centraal stellen is een interessante stap die in vervolgonderzoek van toegevoegde waarde zou zijn.

### **Aanbevelingen**

Al met al concluderen we dat het goed zou zijn als lerarenopleidingen concrete stappen ondernemen om binnen het bestaande curriculum explicieter ruimte te maken voor het lesgeven aan etnisch-cultureel diverse klassen. Het is belangrijk dit vanaf het begin van de opleiding in een doorlopende leerlijn te doen, deze te verweven met het gehele aanbod en niet in een geïsoleerde keuzecursus. Dit vraagt meer dan een nieuwe blik op

het bestaande curriculum, en de bereidheid om hierin aanpassingen te doen. Het vraagt dat expertise over culturele diversiteit 'in huis' is om professionalisering van lerarenopleiders intern vorm te geven. Het verdient aanbeveling daarbij studenten met een bi-culturele achtergrond actief te betrekken.

Een aanbeveling die ook volgt uit onze data is dat het belangrijk is actief etnisch-cultureel diverse scholen bij de opleiding te betrekken als opleidingspartner. De expertise van de docenten in deze scholen is onmisbaar voor het herontwerp van het eigen onderwijs in de lerarenopleiding (Gray et al., 2022). Juist omdat de vertaalslag van theoretische inzichten naar praktische oefening zo belangrijk lijkt, is de dialoog aangaan tussen alle stakeholders die bij het opleiden van leraren betrokken zijn (instituuts- en schoolopleiders, docenten, studenten, leerlingen en onderzoekers) essentieel. Het bundelen in 'hubs' van de ervaring van zittende docenten en leerlingen in etnisch-cultureel diverse scholen met de theoretische kennis van lerarenopleiders over het thema culturele diversiteit en de behoeften en ervaringen van de huidige studenten aan de lerarenopleiding zelf lijkt een beloftevolle weg om in te slaan. Als opleidingen dat weten te organiseren zullen zij in staat zijn docenten op te leiden die weliswaar vast nog niet alles weten, maar wel voorbereid en met een lerende houding voor een etnisch-cultureel diverse klas kunnen staan.

### **Dr. Lotte Henrichs**

Dr. Lotte Henrichs is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht (Educational Sciences, Graduate School of Teaching en Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs). Binnen de lerarenopleidingen verzorgt zij cursussen rondom diversiteitsgevoelig lesgeven en gelijke onderwijskansen. Ze is betrokken bij diverse projecten waar leraren, studenten en onderzoekers gezamenlijk onderzoek uitvoeren.

[L.F.Henrichs@uu.nl](mailto:L.F.Henrichs@uu.nl)

Dit artikel is gebaseerd op data die Eline Brummel, Annelie Boerma en Isabel Moormann voor hun bachelor thesis verzamelden, onder begeleiding van Lotte Henrichs.

### **Eline Brummel**

Eline Brummel, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht afgerond en volgt daar nu de master Educational Sciences.

### **Annelie Boerma**

Annelie Boerma, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen en pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Utrecht afgerond. Op dit moment is ze bezig met de master onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Haar interesses liggen met name bij kansenongelijkheid en kwaliteitszorg.



## Isabel Moormann

Isabel Moormann, BA heeft de bachelor Onderwijswetenschappen behaald aan de Universiteit Utrecht. Zij studeert daar nu Farmacie en is daarnaast werkzaam op de afdeling Kwaliteitszorg in het Onderwijscentrum van het UMCU.

## Referenties

- Abacioglu, C., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Agirdag, O., & Merry, M. (2020, December, 24). Ga weg met die achterstanden. *Didactief Online*. <https://didactiefonline.nl/artikel/ga-weg-met-die-achterstanden>
- Alhanachi, S., De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. G. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022a). Vo; leerlingen, onderwijssoort, leerjaar, migratieachtergrond, generatie. *StatLine*. [Dataset]. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/80043ned/table>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022b, February 16). *Nieuwe indeling bevolking naar herkomst*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/nieuwe-indeling-bevolking-naar-herkomst>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: A new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive reaching: Theory, research, and practice* (3rd ed). Teachers College Press.
- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
- Gray, D. L., Harris-Thomas, B., Ali, J. N., Cummings, T. N., McElveen, T. L., & Jones, T. R. (2022). Urban middle schoolers' opportunities to belong predict fluctuations in their engagement across the school day. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859221117682>
- Henrichs, L. F., Wansink, B., Krijnen, M., & Koppen, W. (2021, September 24). Hoe gaan docenten om met diversiteit en meertaligheid in de klas? *Voor de klas*. <https://Nl.Teachertapp.Com/Hoe-Gaan-Docenten-Om-Met-Diversiteit-En-Meertaligheid-in-de-Klas/>.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65–70.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs : Een social justice perspectief voor de leraren - opleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 42 (4), 15–25. <https://www.velon.nl>
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lavigne, A. L., Henrichs, L., Acosta Feliz, J. A., & Shao, S. (2022). Cultural responsiveness and common conceptualizations of "good" teaching in culturally and linguistically diverse elementary classrooms in the U.S. and the Netherlands. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103812. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103812>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1). <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>

- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295–311.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862–888. <https://doi.org/10.1177/0042085915602534>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds.). (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.  
<https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H. M., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). Talis 2018 *Vlaanderen - Volume I*. Vrije Universiteit Brussel. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12038>
- Van Tartwijk, J., Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin, & J. Husu, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of research on teacher education* (pp. 820-833). SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781526402042.n47>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179–190.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/A000152>

## Praktijkvoorbeeld

Studenten en opleiders leren in online co-creatie over het bevorderen van betekenisvolle interactie in online onderwijs.

### *Praktijkvoorbeeld van een cursus Lesson Study*

*Jeroen S. Rozendaal en Janneke Louwerse, Hogeschool Rotterdam*

*In het kader van de WERKplaatsen van Hogeschool Rotterdam voerden we een kortlopend praktijkonderzoek uit. Hierin werkten studenten en opleiders van het Cluster Talen van het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL) online en in co-creatie samen aan de vraag: hoe kan betekenisvolle interactie worden bevorderd tussen studenten die samenwerken aan een taak in online breakoutrooms? Studenten participeerden in het kader van profileringsonderwijs en voorbereiding op hun afstuderen. Opleiders participeerden in het kader van professionalisering in eigen onderzoeksvaardigheden en de begeleiding van afstudeeronderzoek. De deelnemers waren relatief onbekend met praktijkonderzoek. Daarom werden zij hierbij begeleid door een hoofddocent.*

*In dit praktijkvoorbeeld beschrijven we de opzet en begeleiding van deze onderzoekscursus waarin deelnemers kozen voor de onderzoeksvorm Lesson Study. Vervolgens delen we geleerde lessen. We ervoeren onder meer dat het samen exploreren van didactische interventies een grote bijdrage leverde aan de professionalisering van de deelnemers (zowel pedagogisch-didactisch als qua onderzoeksvaardigheden), dat co-creatie bij onderwijsontwikkeling tussen studenten en opleiders leidt tot leerzame perspectiefwisseling maar wel vraagt om zorg voor een veilig leerklimaat, en dat je als begeleider van een dergelijke 'Lesson Study cursus' adaptief moet zijn in de sturing die je biedt, waarbij het leerproces van betrokkenen bij voorkeur zwaarder weegt dan de efficiënte voortgang van het praktijkonderzoek.*

## Inleiding

De strategische koers van Hogeschool Rotterdam is gericht op regievergroting van opleidingsteams over onderwijsorganisatie, -ontwikkeling en -uitvoering (Bormans et al., 2017). Om deze koers vorm te geven zijn WERKplaatsen ingericht: open netwerken waarin opleiders, studenten, lectoren, medewerkers en leidinggevenden uit alle delen van de hogeschool samen ontwikkelen, leren en ervaren.

Ons praktijkonderzoek, uitgevoerd binnen zo'n WERKplaats, was gericht op het ontwerpen van didactische interventies waarmee we betekenisvolle interactie wilden uitlokken tussen studenten die samenwerken aan een taak in *online breakoutrooms*.

Tijdens dit praktijkonderzoek werkten studenten en opleiders samen in co-creatie, mede vanuit de opleidingsvisie waarbij studenten nadrukkelijker betrokken worden bij het vormgeven van hun eigen onderwijs. Studenten participeerden in de cursus in het kader van het profileringsdeel van hun opleiding (5 ec per studiejaar), opleiders in het kader van verdere professionalisering in praktijkonderzoek en begeleiding van afstudeeronderzoek. Tezamen met een begeleidend hoofddocent vormden zij de ontwerpgroep.

Zoals verderop beschreven, koos onze ontwerpgroep voor een Lesson Study opzet (LS; zie De Vries et al., 2016). De begeleiding door een hoofddocent hierbij kan gekenschetst worden als 'situationeel leiderschap' (i.e., de mate van sturing wordt afgestemd op de behoefte). Het feit dat de participanten vooraf geen bestaand team vormden, de looptijd van het praktijkonderzoek kort was en men relatief onervaren was, legitimeert deze keuze. Dit praktijkvoorbeeld betreft bespiegelingen aangaande deze cursusopzet en begeleiding.

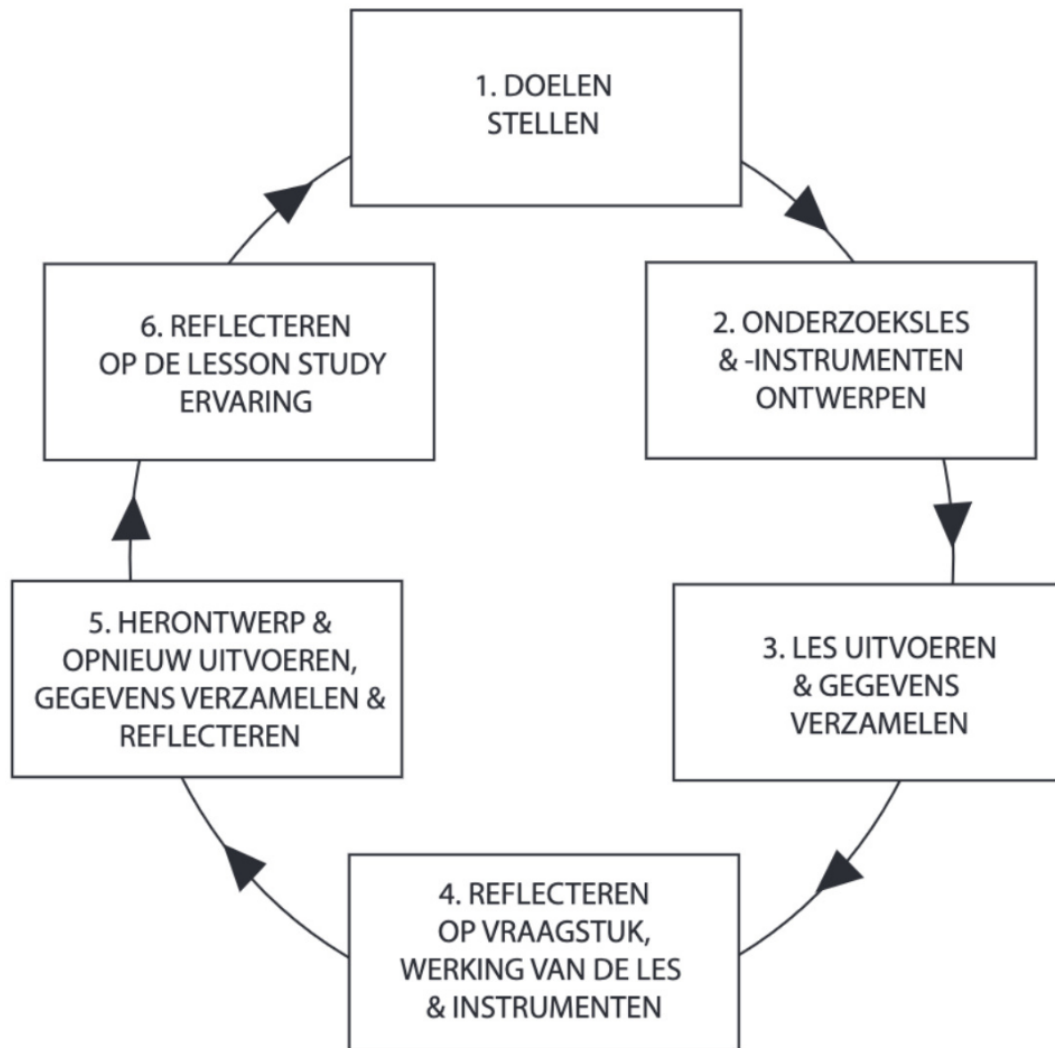
## Opzet en verloop

We doorliepen twee cursussen van 7-9 weken waarin ontwerpgroepleden wekelijks twee uur online samenkwamen. In cursus één bestond de ontwerpgroep uit twee opleiders en twee studenten (derdejaars), in cursus twee uit vier opleiders en drie studenten (tweedejaars).

Iedere cursus startte met een introductie op het inhoudelijk vraagstuk, de waarde van samenwerking bij onderwijskwaliteitsverbetering en onderzoeksparadigma's. Voor het laatste, als introductie op praktijkonderzoek, gebruikten we de vragenlijst "Wat is jouw onderzoeksparadigma?" (Andriessen, 2010) waarmee de eigen visie op onderzoek bepaald kan worden. Onze ontwerpgroepleden werd echter gevraagd om verschillen tussen uiterste posities (positivisme-pragmatisme) te noteren en te beargumenteren welk paradigma in hun ogen het best past bij leraren/docenten/opleiders die samen onderzoekend werken aan de eigen onderwijskwaliteit. Deze start met hoog abstractieniveau maakte onderzoeksopvattingen expliciet en verbreedde de kijk op onderzoek. Sociaal-constructivistische en pragmatische visies op onderzoek ontlokten reacties als 'Oh, is dat óók onderzoek?'.

Als verdieping op het praktijkvraagstuk lazen de ontwerpgroepleden door de begeleider aangereikte sleutelpublicaties over online binding. In dialoog trechterde de ontwerpgroep het vraagstuk tot 'hoe kan betekenisvolle interactie worden bevorderd tussen studenten die samenwerken aan een taak in online breakoutrooms?'.

Ontwerpgroepleden kregen qua onderzoeksaanpak de keuze tussen 'meta-analyse' (alle ontwerpgroepleden proberen dezelfde interventies uit in hun eigen lespraktijk; verzamelen data met hetzelfde instrumentarium; vergelijken verkregen inzichten) en LS. Men koos voor LS omdat één opleider in de ontwerpgroep een vak verzorgde dat zich goed leende om beoogde mechanismen en outcomes uit te lokken. Dit vormde stap 1 (zie Figuur 1).



*Figuur 1. Een Lesson Study-cyclus.*

De 'onderzoeksles' werd gezamenlijk ontwikkeld (stap 2) middels CIMO-logica. CIMO-logica is een 'denk-tool' waarmee logische redeneerketens gevormd worden tussen vraagstuk-in-Context, Interventies en Mechanismen en uitkomsten ('Outcomes'), (zie Weber, 2011). Het betrof 'betekenisvolle interactie tussen studenten in breakoutrooms' als beoogde outcome en (door de begeleider ingebrachte) GIPS-principes (gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie; zie Kagan & Kagan, 2010) als beoogde mechanismen. De door de ontwerpgroep bedachte interventies in het onderzoekslesplan moesten bij studenten in de onderzoeksles deze mechanismen en outcome uitlokken. Voor de duidelijkheid: de studenten die de onderzoeksles volgen zijn andere dan in de ontwerpgroep.

De ontwerpgroep ontwikkelde een observatieformulier gebaseerd op kenmerken van productieve gespreksvoering (Littleton & Mercer, 2013; deze auteurs pogen productieve gespreksvoering te vatten in observeerbaar gedrag) en een korte vragenlijst met gesloten en open vragen naar studentervaringen: treden GIPS-principes op?; welke interventies in de les waren helpend/hinderend?

Cursus één betrof één iteratie van ontwerpen, uitproberen en evalueren (stap 1 t/m 4). De ontwerpgroep in cursus twee, voortbouwend op inzichten en materialen uit cursus één, doorliep twee iteraties als gebruikelijk in LS. In cursus één werd de onderzoeksles live geobserveerd. In cursus twee werden de onderzoekslessen opgenomen en achteraf door ontwerpgroepleden in duo's geobserveerd.

Vanwege tijdsdruk analyseerde de begeleider de data en legde resultaten zonder duiding voor aan de ontwerpgroep, die gezamenlijk tot duiding en implicaties voor herontwerp kwam (stap 4-5).

In beide cursussen schreven ontwerpgroepleden gezamenlijk een paper (zie Louwerse et al., 2021a, b). Ieder ontwerpgroeplid was hierbij voortrekker op één onderdeel. Dat betekende het opvragen van relevante informatie bij ontwerpgroepleden en het schrijven van eerste aanzetten. Allen werkten asynchroon in hetzelfde online document. De begeleider voerde de eindredactie.

Als summatieve toetsing documenteerden studenten in de ontwerpgroep hun leermomenten middels de STRAK-methode (Wijnands et al., 2019). Deze 'STRAK-jes' gebruikten zij als input voor een reflectieverslag. Daarin beschreven ze 1) hun motivatie om te participeren, het cursusverloop en de verbinding van onderzoek met hun eigen praktijk(vraagstukken); 2) kritische situaties met betrekking tot inhoud en onderzoek; 3) reflecties op het verzorgen van online onderwijs, onderzoekend vermogen en collegiale samenwerking. Samen schreven de studenten een bijdrage voor de IvL-nieuwsbrief als introductie op de inhoudelijke papers die met collega's werden gedeeld. De begeleider voorzag de reflectieverslagen van feedforward en beoordeelde deze als '(niet) voldaan'. Alle ontwerpgroepleden sloten het project gezamenlijk af met een online groepsreflectie op het co-creatieproces, begeleid door een externe coach vanuit de WERKplaats (stap 6).

## Geleerde lessen

Deze LS-cursus leidde tot zes bespiegelingen met betrekking tot opzet en aansturing. Citaten zijn afkomstig uit eerdergenoemde groepsreflectie.

### **1. Onze opzet is krachtig bij het oplossen van vraagstukken waarbij het uitlokken van beoogde mechanismen en outcomes vraagtekens oproept.**

CIMO-logica hielp om het vraagstuk helder te krijgen. De ontwerpgroep wist wel wat ze wilde bereiken (outcome en mechanismen) en waarom (vraag-in-Context), maar niet hoe. De ontwerpgroepleden moesten dus met elkaar op zoek naar werkzame interventies. Uitlokken van GIPS-principes via concrete interventies bleek ingewikkeld (überhaupt, maar zeker ook online), maar leerzaam bij het vergroten van het didactisch

repertoire van de ontwerpgroep. *"Dat je denkt nu hebben we het helemaal doordacht, het klopt, er kan niets fout gaan. We hebben de beste les ontworpen. En dan ga je 'm doen en na tien minuten... ooowkeee, dit werkt totaal niet."* [student].

## **2. Door samen live te observeren én lesopnames te maken combineer je synergie met nauwkeurigheid.**

In cursus één werd *realtime* geobserveerd. In cursus twee werden de breakoutroom sessies opgenomen en op een later moment geobserveerd. Realtime observeren leidde bij de ontwerpgroepleden tot intensere uitwisseling van ervaringen (synergie!). Het scoren van video-opnames bracht grotere nauwkeurigheid met zich mee en had als voordeel dat bij onenigheid het fragment kon worden teruggekeken. Live observeren én het laten meelopen van een video-opname als *back-up* brengt mogelijk het beste van twee werelden.

## **3. Afwisselend synchroon en asynchroon werken draagt bij aan simultane actie en individuele aanspreekbaarheid.**

Werken in een online samenwerkingsplatform met gedeelde documenten (instrumenten, rapportages) bevorderde de samenwerking buiten synchrone, plenaire bijeenkomsten. *"Je doet allemaal wat, maar of je dat nu midden in de nacht doet of 's middags. Dat maakt niet uit."* [student] *"Je kunt werken wanneer je dat uitkomt."* [student]. Behalve flexibiliteit maakte dit ook elkaars inspanningen zichtbaar (individuele aanspreekbaarheid).

## **4. Begeleiden in deze opzet vraagt om adaptiviteit.**

De begeleider moet steeds afwegen welke taken door alle ontwerpgroepleden worden verricht, welke verdeeld kunnen worden, en welke door de begeleider zelf gedaan worden. Wanneer er meer tijd zou zijn geweest, zou bijvoorbeeld het samen of individueel analyseren van data zeer leerzaam zijn. *"Het gaf af en toe een gejaagd gevoel. Maar juist omdat je zoveel fouten maakt is het ook zo razend leerzaam."* [opleider]. *"Het blijkt dat je ook wel ontzettend veel werk kan verzetten en kan leren in een hele korte tijd."* [opleider]. In langer lopende cursussen kan de begeleider meer door ontwerpgroepleden laten uitvoeren, gaandeweg sturing overdragen en/of de voorzittersrol laten rouleren.

## **5. Bij het bevorderen van een rijk leerproces kies je als begeleider bij voorkeur voor 'inefficiënt werken'.**

Bij samenwerkend leren staan het bevorderen van (collectief) leren en efficiënt werken op gespannen voet met elkaar. Voorbeeld: omwille van de voortgang werden de data geanalyseerd door de begeleidend hoofddocent (efficiëntie boven leren). Resultaten werden zonder toelichting voorgelegd aan de ontwerpgroep die ze samen interpreteerde (leren boven efficiëntie). Onderdompeling, in combinatie met een veilig collaboratief leren levert rijke leerprocessen. *"Lastig, wel veel nieuwe begrippen en methoden, maar in de lessen konden we toch mee en konden we ons perspectief bieden wat ook gewaardeerd werd."* [student].



## 6. Co-creatie tussen opleiders en studenten levert waardevolle perspectiefwisseling, maar vraagt om actieve zorg voor een veilig leerklimaat.

Een veilig leerklimaat is altijd belangrijk, maar *“samenwerking tussen docenten en studenten... je voelt eenzelfde soort gêne over en weer... Het geeft een soort kwetsbaarheid maar die heb je ook wel nodig. Daardoor is veiligheid erg belangrijk.”* [opleider].

Hoewel in de onderzoekslessen vooral de student/leerling wordt geobserveerd, is respectvolle benadering van docenten die hun les openstellen van belang: *“Ik moest het doen in de les. Ik vond dat heel spannend, maar je merkt ook dat je het niet meer alleen doet. Ik voelde ook echt: ik mag mijn groep niet teleurstellen (...) Het is echt een teaminspanning.”* [opleider].

Om te voorkomen dat kenniscreatie/samenwerking stopt, moet de begeleider opletten of iedereen in de ontwerpgroep kan meekomen. *“Er werd door de begeleider altijd even gecheckt of iedereen het nog kon volgen. Want soms was er wel onduidelijkheid of verwarring. Daar leer je heel veel van. Je merkt ook als je zelf iets zegt, dat je ook moet controleren of iedereen snapt wat je bedoelt.”* [student]

Middels ‘democratische gespreksvoering’ krijgt iedereen ruimte om inbreng te hebben: iedere deelnemer verwoordt eerst het eigen standpunt, waarbij anderen alleen verhelderende vragen mogen stellen, vervolgens wordt gestemd over het meest bruikbare perspectief. *“Ik vond het in het begin allemaal heel ingewikkeld: moet ik nu naar studenten en andere docenten gaan luisteren?”* [opleider].

Ook werden student-opleider duo’s gevormd die eerst samen in breakoutrooms spraken en daarna hun inzichten plenair deelden. *“Er werd echt goed gediscussieerd en iedereen was daarin erg open. En er werd echt naar elkaar geluisterd.”* [student]

Door het in co-creatie ontwerpen van interventies die GIPS-principes in een onderzoeksles moeten uitlokken, ontstond een Droste-effect. Bijvoorbeeld het van tijd tot tijd opdelen van de ontwerpgroep in breakoutrooms, het beleggen van (deel)verantwoordelijkheden en de toepassing van ‘democratische gespreksvoering’ lokten ook binnen de ontwerpgroep gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie uit.

Samenwerken aan eenzelfde onderzoeksles of onderzoeksinstrument was sowieso verrijkend. *“Gesprekken laten je nadenken over wat je doet en hoe je handelt.”* [opleider]. Specifiek samenwerking tussen studenten en opleiders had toegevoegde waarde. Hoewel spannend, voorzagen beide typen deelnemers elkaar van waardevolle inzichten. Voor opleiders was het bijvoorbeeld waardevol dat studenten aangaven welke interventies in de onderzoeksles wel of niet zouden werken en waarom. *“Erg waardevol om te zien hoe studenten zaken ervaren/hoe ze aankijken tegen het herontwerp.”* [opleider].

Meer zeggenschap over het eigen onderwijs kan ook bijdragen aan studentmotivatie (Ryan & Deci, 2020). Co-creatie kan binding tussen studenten en opleiders vergroten. *“Ik ben ingestapt (...) om zelf [te] ervaren hoe het is om onderzoek te doen om daarin een goede begeleider te zijn. Ik ben bevestigd dat het een zoektocht is en daardoor kon ik me goed*

*inleven in de problematiek die studenten ervaren." [opleider]. "Ik zag op tegen docenten en studenten samen. (...) De docent staat voor de klas en zegt wat ik ga doen. Best wel spannend en vind het nu fijn om ook wel samen te werken als gelijk aan elkaar." [student].*

## Tot slot

In de evaluatie discussieerde de ontwerpgroep over de passendheid van een onderzoekende onderwijsaanpak, zoals deze Lesson Study cursus, in het reguliere curriculum. Men zag veel haken en ogen, ondanks dat de deelnemers de aanpak als zeer leerzaam hadden ervaren. Ten eerste, de leeropbrengst is niet voor alle betrokkenen hetzelfde. *"Wat hebben WE nu geleerd? Je hebt niet allemaal éézelfde leerdoel gehaald. Maar is dat erg?" [student].* Ten tweede, de mate van samenwerking is een mogelijk probleem. *"Er zijn gewoon mensen die niet geïnteresseerd zijn in deze vorm van onderzoek of onderwijs, omdat het veel samenwerking vraagt. Ik zie ook veel studenten die vooral veel alleen doen. Terwijl: het hele vak van leraar is samenwerken." [student].* Deze laatste uitspraak benadrukt het belang van netwerklernen als competentie van (aspirant)leraren. Ten derde, de openheid van het samen onderzoek doen zou niet passen bij alle studenten. *"Het is vaak een creatief en rommelig proces... niet iedereen kan daarmee omgaan. Die mensen krijgen een zenuwinzinking..." [opleider]. "We hadden het er vaak over in de klas maar kregen dan de reactie van medestudenten 'oh nee dat zou niets voor mij zijn, terwijl wij allemaal begrippen leerden..." [student].* Ten vierde, de begeleidersrol zoals die nu door een hoofddocent in de Lesson Study cursus vervuld werd, zou (nog) een te groot beroep doen op opleiders. *"Een bredere uitrol vraagt te veel van het docententeam, maar de vorm is wel heel passend voor een honoursprogramma." [opleider].*

En toch... lerarenopleidingen hebben als bijzonder kenmerk dat er onderwijs wordt gegeven over onderwijs door leraren aan (aspirant)leraren... Ondanks genoemde bezwaren biedt deze context uitgelezen kansen voor co-creatie tussen opleiders en studenten, waarin het samen onderzoeken een natuurlijke plek krijgt. Ons project leverde een krachtige leeromgeving op waarin opleiders en studenten veel van elkaar leerden en theorie en praktijk voortdurend interacteerden. In feite concretiseerden de ontwerpgroepleden samen generieke onderwijskundige inzichten tot vernieuwd pedagogisch-didactisch handelen in een specifieke onderwijscontext. *"Perspectieven en abstracte kennis concretiseren was lastig, maar veel van geleerd." [student] "Ik heb echt het gevoel dat ik door deze cursus mijn repertoire als docent heb verbreed." [opleider].* Een passende uitkomst van praktijkonderzoek!

## Jeroen S. Rozendaal

Dr. Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO.

[j.s.rozendaal@hr.nl](mailto:j.s.rozendaal@hr.nl)

## Janneke Louwerse

Drs. Janneke Louwerse is Hogeschooldocent Nederlands bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Comenius Senior Fellow over online binding en peerinteractie.

[j.l.louwerse@hr.nl](mailto:j.l.louwerse@hr.nl)

## Referenties

- Andriessen, D. (2010). *Wat is jouw onderzoeksparadigma?* Verkregen via <http://www.onderzoekcoach.nl/wp-content/uploads/2012/12/Onderzoeksparadigma.pdf>
- Bormans, R., Sanderman, A., & Roelof, J. (2017). *WERKplan*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën Research, principes en de praktische uitwerking*. Bazalt.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Louwerse, J., Slabbekoorn, J., Sprokkereef, D., Stok, D., & Rozendaal, J. S. (2021a, juli). *LS 'binding in online onderwijs'. Een eerste verkenning in het bevorderen van betekenisvolle interactie in online breakoutrooms ten behoeve van het versterken van academische binding*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Louwerse, J., Den Boon, E., Van Dijk, M., Schippers, R., Slabbekoorn, J., Stokdijk, B., Steensel, J., & Rozendaal, J. S. (2021b, december). *LS: bevorderen van betekenisvolle interactie in online breakoutrooms ten behoeve van het versterken van sociale en academische binding*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, article 101860.
- Weber, M. (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In J. Van Aken en D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. (pp. 61-78). Boom | Lemma.
- Wijnands, E., Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2019). *Format voor beschrijven van betekenisvolle situaties volgens STRAK. Intern document behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren'* (projectnr. 40.5.19620.046).

## Praktijkvoorbeeld

### Lerarenopleiders doen Lesson Study: het bevorderen van de professionele dialoog bij studenten

*René Streutker, Agnes Jansen, Ditty Verveda, Floortje Goettsch, Siebrich de Vries, NHL Stenden Hogeschool*

*Sinds enkele jaren kunnen studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van NHL Stenden Hogeschool Lesson Study (LS) als afstudeeronderzoek doen. LS is een professionaliseringsaanpak waarbij een lerarenteam de eigen lespraktijk systematisch onderzoekt. Omdat we als afstudeeronderzoeksbegeleiders weinig ervaring hadden met LS, hebben we zelf een LS uitgevoerd. Het onderwerp was de professionele dialoog (PD).*

*Op basis van de kenmerken van een PD hebben we een interventie, de onderzoeksles, ontworpen en online uitgevoerd bij tweedejaarsstudenten natuurwetenschappen. Centraal in de onderzoeksles stond het voeren van een PD door studenten. We hebben een zestal studenten geobserveerd en geïnterviewd. De hiermee verkregen informatie hebben we gestructureerd besproken. Met de uitkomsten van dit gesprek hebben we onze onderzoeksles aangepast. Deze aangepaste onderzoeksles is fysiek uitgevoerd bij tweedejaarsstudenten aardrijkskunde. Tijdens deze les zijn drie "voorbeeldleerlingen" geobserveerd en geïnterviewd. In het nagesprek hebben we algemene conclusies getrokken over de werking van onze onderzoeksles.*

*Onze LS hebben we afgesloten met een reflectie op het proces, wat resulteerde in aanbevelingen voor collega's die zelf met LS aan de slag willen:*

- Werk waar het kan samen met collega's van andere vakgebieden;*
- Kies een thema waar alle teamleden zich sterk betrokken bij voelen;*
- Gebruik interviews om observaties te duiden;*
- Maak de LS niet te groot en begin gewoon, ook met een volle agenda;*
- Houd tijdens het proces scherp dat LS over het leren van leerlingen/studenten gaat;*
- Betrek een procesbegeleider bij je LS.*

### Inleiding

Sinds enkele jaren kunnen studenten in de tweedegraads lerarenopleidingen van NHL Stenden Hogeschool hun afstudeeronderzoek in de vorm van Lesson Study (LS) doen. LS heeft als focus het leerproces van leerlingen en wordt uitgevoerd in teamverband. Een begeleider speelt hierbij een belangrijke rol (De Vries et al., 2017). Omdat LS voor ons als begeleiders van het afstudeeronderzoek een nieuwe aanpak was, ontstond de behoefte om zelf een LS te doorlopen om inzicht te krijgen in het LS-proces en de begeleiding

ervan. We hebben met drie lerarenopleiders vanuit de vakgebieden natuurwetenschappen (biologie, scheikunde en natuurkunde), aardrijkskunde en gezondheidszorg en welzijn in het schooljaar 2020-2021 een LS uitgevoerd. Dit proces is begeleid door een ervaren LS-procesbegeleider en ondersteunt door collega's. In dit artikel beschrijven we onze aanpak en ervaringen en geven we aanbevelingen om zelf een LS uit te voeren.

## Wat is Lesson Study?

LS is een professionaliseringsaanpak waarbij een klein team leraren de eigen lespraktijk op een systematische manier onderzoekt (De Vries et al., 2017). Op basis van een leerprobleem dat wordt ervaren door hun leerlingen ontwikkelt het team een interventie, de *onderzoeksles*, die het leerprobleem aanpakt. De onderzoeksles wordt uitgevoerd door een lid van het team, waarbij de overige teamleden elk een leerling, de zogenaamde *voorbeeldleerling*, observeren en na de onderzoeksles interviewen. De les wordt nabesproken met als doel de bijdrage van de onderzoeksles aan het beoogde leren van de leerlingen vast te stellen. Op basis hiervan wordt de onderzoeksles bijgesteld (De Vries et al., 2016). Een LS bevat globaal zes fasen (figuur 1). Deze fasen vormden de basis van onze LS. Hierbij gebruikten we dezelfde formulieren, gebaseerd op De Vries et al. (2016), als onze studenten, zodat ons proces vergelijkbaar is met dat van onze studenten.

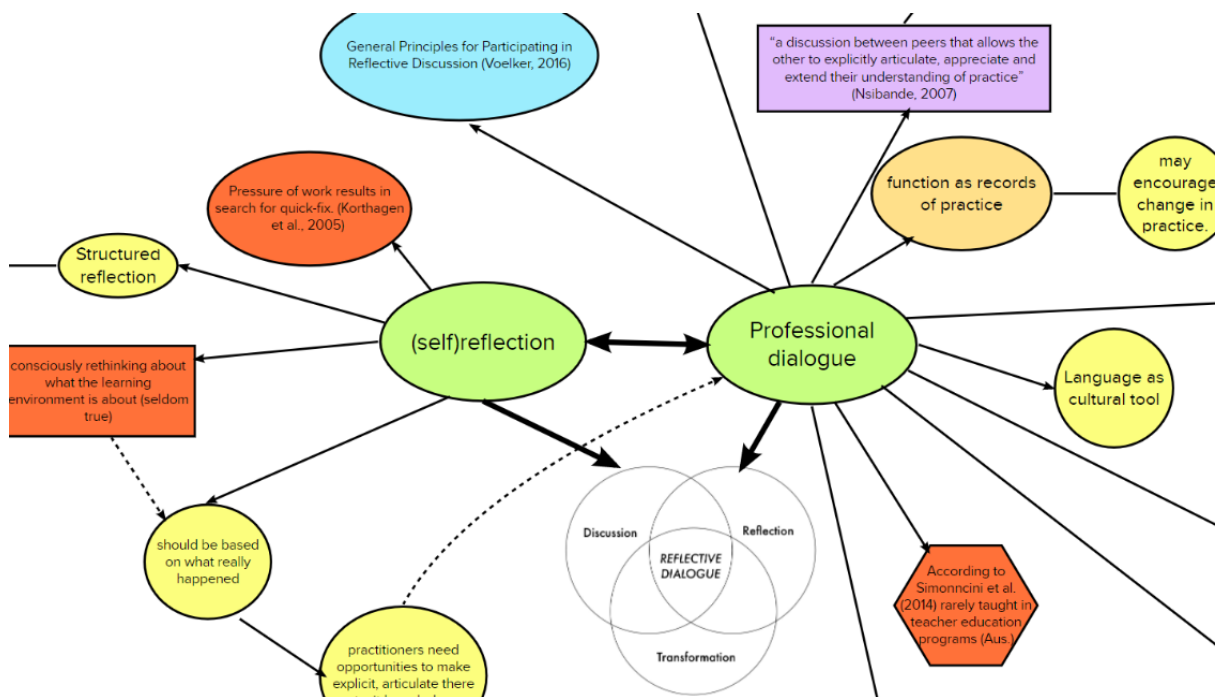


Figuur 1: Fasen van LS (De Vries et al., 2016)

## Fase 1: Kies een onderzoeksthema

Tijdens de eerste bijeenkomst begonnen we met een verkenning van onze verwachtingen van LS (zie Bijlage 1). We hoopten zelf het LS-proces te ervaren en ideeën op te doen voor de begeleiding van LS. Vervolgens bespraken we de verwachtingen en mogelijke blokkades rondom de samenwerking. Samen ervaringen opdoen en elkaar motiveren en inspireren werden hierbij genoemd. Dit resulteerde in een groepsprotocol (De Vries et al., 2016, p.48) met hierin de belangrijkste afspraken rond de samenwerking (bijlage 2).

Hierna verkenden we mogelijke onderwerpen. Ons gemeenschappelijk probleem bleek dat onze studenten moeite hadden met diepgaand reflecteren, zowel zelfstandig als in dialoog met elkaar. Deze thematiek vormde het startpunt van een theoretische verkenning (figuur 2).



Figuur 2: Een deel van de conceptmap van onze theoretische verkenning.

De theoretische verkenning leidde tijdens de tweede bijeenkomst tot de professionele dialoog (PD) als definitief onderwerp. De PD is een belangrijk curriculumonderdeel van onze tweedegraads lerarenopleidingen, maar de studenten oefenen hier nauwelijks mee.

Een PD is een dialoog waarbij leraren gedachten, ideeën en perspectieven over hun lespraktijk uitwisselen om zo samen een verdiepend begrip van het onderwerp te krijgen.

Het aangaan van een professionele dialoog kan helpen om diepgaander te reflecteren op problemen en om de *tacit knowledge* te expliciteren (Nsibande, 2007). Dit is belangrijk omdat leraren vaak gericht zijn op het snel oplossen van problemen in de lespraktijk en minder op het diepgaand reflecteren op en begrijpen van deze problemen (Korthagen & Vasalos, 2005). Verder is een individuele reflectie vaak een verhaal over wat we denken hoe een situatie zou moeten zijn en niet wat het daadwerkelijk is (Nsibande, 2007). Een PD kan dit helpen voorkomen.

## Professionele dialoog: kenmerken

- Luisteren naar elkaar
- Probeer wat je hoort te gebruiken om je eigen ideeën onder de loep te nemen (reflectie)
- Niet oordelen
- Als je van nature veel praat in groepen, probeer meer te luisteren.
- Als je van nature gereserveerd bent in gesprekken, daag jezelf uit om je gedachten actief te delen.
- Doel is **verdiepende reflectie**, niet problemen oplossen of keuzes maken.
- Probeer je te verplaatsen in de perspectieven van de andere deelnemers in plaats van je eigen te verdedigen.

*Figuur 3: kenmerken van een PD (Voelker, 2016).*

## Fase 2: Plan de onderzoeksles

Tijdens de volgende twee bijeenkomsten ontwierpen en planden we de eerste onderzoeksles. We waren van plan deze onderzoeksles uit te voeren tijdens vakdidactiek voor tweedejaars studenten natuurwetenschappen. Dit omdat de PD goed past binnen de focus van dit vak en het roostertechnisch goed uitkwam. Onze voorlopige onderzoeksvraag was: *Hoe kunnen we het voeren van een PD stimuleren bij tweedejaarsstudenten van de tweedegraadslerarenopleidingen?*

Omdat we vermoedden dat onze studenten weinig ervaring hadden met het voeren van een PD ontwikkelden we een gesprekskaart (bijlage 3) op basis van Meijlof (2018), die onze studenten moest helpen goede PD-vragen aan elkaar te stellen. Ook ontwierpen we een uitleg waarmee we de definitie en kenmerken (figuur 3) van een PD introduceerden. Voor de kenmerken van een PD baseerden we ons op principes geformuleerd door Voelker (2016). We waren nieuwsgierig of onze studenten met deze ondersteuning een PD kunnen uitvoeren.

De opzet van de onderzoeksles was dat na de introductie van de PD zes studenten op vrijwillige basis een PD van twintig minuten voeren over een vakdidactisch onderwerp dat voorafgaand aan de les door de studenten is bedacht. De overige studenten gaan deelnemen vanuit een buitenkring met als opdracht te observeren, gericht op de PD-kenmerken en het gebruik van de gesprekskaart. In een klassikaal reflectiegesprek worden deze observaties besproken onder begeleiding van de lesgevende lerarenopleider.

Omdat de (gedrags)kenmerken van een PD volgens Voelker (2016) ons beoogde studentgedrag was, vormden deze de basis van ons observatieformulier (bijlage 4). Door studentgedrag te voorspellen kunnen we verrast worden (Lewis et al., 2019). We ontwierpen een interviewleidraad (bijlage 5) om de voorbeeldstudenten te bevragen hoe ze de PD-oefening en de aangeboden hulpmiddelen hebben ervaren. Het plan was om het nagesprek aan de hand van een standaard LS-gesprekprotocol (De Vries et al., 2016, p.71) te laten plaatsvinden onder begeleiding van de procesbegeleider. Tijdens bijeenkomst vijf hebben we drie collega-lerarenopleiders uitgenodigd die gingen helpen bij het observeren. Samen met hen troffen we de laatste voorbereidingen.

### **Fase 3: Doceer of observeer de onderzoeksles**

De onderzoeksles voerden we uit bij tweedejaars studenten natuurwetenschappen tijdens een online les vakdidactiek. De zes studenten die de PD voerden, hadden hun camera aan en zijn allemaal geobserveerd en geïnterviewd. De les is uitgevoerd volgens planning. De voorbeeldstudenten waren over het algemeen geïnteresseerd en wilden graag hun ideeën over de les delen.

### **Fase 4: Bespreek de onderzoeksles na, focus op het leerproces van de student**

Voor het nagesprek maakte elke observator een puntsgewijze samenvatting van de gedane observaties en het gehouden interview. In het nagesprek werden deze punten ingebracht. We concludeerden dat het leerproces van de studenten rond het voeren van een PD beperkt op gang is gekomen. Dit kwam volgens ons onder andere doordat studenten onvoldoende beeld bij een PD hadden. Ook wilden de meeste studenten niet hun eigen onderwerp inbrengen waardoor studenten moesten worden aangewezen die de PD gingen voeren. De betrokkenheid van de studenten vonden we matig, vermoedelijk verliep de PD mede hierdoor stroef. De PD had weinig diepgang. We hoorden de vragen van de gesprekskaarten niet terug tijdens de PD.

Ondanks het online karakter was het individuele gedrag redelijk te observeren, maar de dynamiek op groepsniveau niet. We ervaarden hierdoor het observeren toch als lastig.



We ervoerden dat de interviews nodig waren om het geobserveerde gedrag goed te duiden.

Vanwege het stroeve verloop van de onderzoeksles en de problemen veroorzaakt door het online karakter ervan, besloten we alleen kleine aanpassingen te doen aan de onderzoeksles.

## **Fase 5: Herzie, doceer opnieuw en bespreek**

Op basis van de uitkomsten van het nagesprek van de eerste onderzoeksles pasten we de onderzoeksles aan en voerden we de onderzoeksles nogmaals uit tijdens een fysieke les vakdidactiek voor tweedejaars studenten aardrijkskunde. Aanpassingen waren dat we met de studenten in een les voorafgaand aan de onderzoeksles een gezamenlijke top-10 van vakdidactische onderwerpen vaststelden. Deze onderwerpen vormden de basis van de PD tijdens de tweede onderzoeksles. Daarnaast voegden we een videofragment over de PD toe om de PD beter uit te leggen. De studenten plaatsten we met behulp van gekleurde kaartjes willekeurig in de binnen- en buitenkring om het probleem met vrijwilligheid uit de vorige onderzoeksles te voorkomen. Als laatste voegden we enkele *waarom-vragen* aan de gesprekskaart toe om meer diepgang in het gesprek te krijgen (bijlage 3) en voegden we aan het interviewprotocol een vraag over de ervaren veiligheid van de leeromgeving toe (bijlage 5).

De les voerden we uit volgens planning. Tijdens de onderzoeksles observeerden we drie studenten en deze interviewden we na de onderzoeksles. De procedure van het nagesprek was hetzelfde als bij de eerste onderzoeksles, behalve dat de procesbegeleider afwezig was. Een van ons nam de rol van procesbegeleider op zich en hield naast het deelnemen aan de inhoudelijke discussie ook het proces in de gaten. Deze dubbele rol bleek lastig waardoor focus in het gesprek ontbrak.

Tijdens het nagesprek concludeerden we dat de studenten tijdens de PD elkaar probeerden te overtuigen van het eigen perspectief. We vonden dit problematisch omdat het niet verdedigen van het eigen perspectief en het diepgaand verkennen van elkaars perspectieven belangrijke uitgangspunten van een PD zijn (Voelker, 2016). Verder leken de studenten zich te focussen op de inhoud van het gesprek en niet op de vorm. Hierdoor werd de gesprekskaart vergeten en werden er weinig passende PD-vragen gesteld.

De studenten waren positief over de les. Zo gaven ze aan veel geleerd te hebben en de les interessant te vinden. Ze vonden de PD belangrijk voor hun ontwikkeling als leraar. Studenten gaven aan dat meer structuur tijdens het PD helpend zou zijn, bijvoorbeeld door een gesprekleider aan te stellen. Onze conclusie was dat het leerproces op gang is gekomen tijdens deze onderzoeksles. De belangrijkste leeropbrengsten voor de studenten lijken te zijn dat ze zich bewust zijn geworden van het bestaan van de PD en het belang ervan voor hun ontwikkeling tot leraar.

## Fase 6: Reflecteer op de LS-opbrengsten

Aan het eind van onze LS hebben we gezamenlijk gereflecteerd op onze LS. Hieronder hebben we de belangrijkste uitkomsten van dit gesprek weergegeven en deze vertaald naar aanbevelingen die een basis kunnen vormen voor het zelf uitvoeren (of door studenten!) van een LS:

### Opbrengsten met betrekking tot de professionele dialoog

We hebben vastgesteld dat het goed kunnen voeren van een PD van belang is voor onze studenten en dat onze studenten dit zelf ook ervaren. Ze zijn echter nog niet goed in staat om een PD te voeren. Regelmatig gestructureerd oefenen tijdens de opleiding lijkt ons daarom nuttig. We zijn dit schooljaar aan het verkennen hoe we dit in het curriculum kunnen inbouwen.

### Opbrengsten met betrekking tot het LS-proces

We ervaren LS als een rijke leeromgeving. Samen leeromgevingen ontwerpen was inspirerend en zette aan tot nadenken over en innoveren van de eigen lespraktijk. Dit werd extra gestimuleerd doordat we allemaal een ander vakgebied hebben. Het was bijvoorbeeld leerzaam om te ervaren hoe vakdidactiek op verschillende manieren wordt benaderd. Onze eerste aanbeveling is dan ook: *Werk waar het kan samen met collega's van andere vakgebieden.*

We hadden een onderwerp waar we ons sterk betrokken bij voelden. Dit leverde motivatie op om, ondanks onze volle agenda's, bezig te zijn met LS. Dit komt overeen met de literatuur over leraarprofessionalisering (e.g. Van Veen et al., 2010) en onderstreept voor ons het belang ervan. Vandaar onze tweede aanbeveling: *Kies een thema waar alle teamleden zich sterk betrokken bij voelen.*

We ervoeren dat interviews met de voorbeeldstudenten nodig zijn om het geobserveerde gedrag te duiden. Zonder de informatie uit de interviews is het gemakkelijk om het geobserveerde gedrag verkeerd te interpreteren. Dit brengt ons bij de derde aanbeveling: *Gebruik interviews om observaties te duiden.*

Onze LS-cyclus bestond uiteindelijk uit acht bijeenkomsten en twee onderzoekslessen tussen januari en juli 2021. We ervoeren dit als een beperkte tijdsinvestering die ons veel leerzame ervaringen heeft gebracht. Dit geeft de vierde aanbeveling: *Maak de LS niet te groot en begin gewoon, ook met een volle agenda.*

LS gaat over het leren van leerlingen. We hadden dit niet altijd scherp tijdens de nagesprekken. We spraken veel over praktische zaken, zoals hulpmiddelen die wel of niet werden gebruikt. Wat dit deed met het leerproces van onze studenten bespraken we niet altijd expliciet. Onze vijfde aanbeveling is daarom: *Houd tijdens het proces scherp dat LS over het leren van leerling/studenten gaat.*

Het werken met een ervaren procesbegeleider was waardevol. Dit kwam onder andere door de structuur die de procesbegeleider bood en de vragen die de procesbegeleider stelde om het denkproces te verdiepen. Dit geeft ons de laatste aanbeveling: *Betrek een procesbegeleider bij je LS.*

Hiermee eindigen wij de beschrijving van onze LS-ervaring. Wij hebben LS als een rijke leeromgeving ervaren en we hopen dat dit artikel inspiratie vormt om zelf met LS aan de slag te gaan.

### **René Streutker**

René Streutker is lerarenopleider bij de Academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool en lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep waar hij zich bezig houdt met Lesson Study en onderzoekend vermogen binnen de lerarenopleiding.

[rene.streutker@nhlstenden.com](mailto:rene.streutker@nhlstenden.com)

### **Agnes Jansen**

Agnes Jansen is lerarenopleider aardrijkskunde bij de Academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool en is als instituutsopleider verbonden bij de opleidingsschool FROSK. Ze is lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep.

### **Ditty Verveda**

Ditty Verveda is lerarenopleider bij de Academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool en voormalig lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. Daarnaast is zij docent en leersupervisor aan de opleiding Begeleidingskunde van de Hanze Hogeschool Groningen.

### **Floortje Goettsch**

Floortje Goettsch werkt bij NHL Stenden Hogeschool als trainer/adviseur in het po, vo en mbo, onder andere op het gebied van Lesson Study begeleiding en implementatie in scholen.

### **Siebrich de Vries**

Siebrich de Vries is lector Vakdidactiek bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van de Academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool, en Universitair Docent bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

[Siebrich.de.vries@nhlstenden.com](mailto:Siebrich.de.vries@nhlstenden.com)

## Referenties

De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs* (tweede druk). Garant.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019). How Does Lesson Study Work? Toward a Theory of Lesson Study Process and Impact. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. da Ponte (Red.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics* (pp. 13–37). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2)

Meijlof, I. (2018). *Reflective Dialogue in Professional Learning Communities*.

Nsibande, R. (2007). Using Professional Dialogue to Facilitate Meaningful Reflection for Higher Education practitioners. In G. Crisp & Higher Education Research and Development Society of Australasia (Red.), *Enhancing higher education, theory and scholarship; Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference, 8–11 July 2007, Adelaide, Australia* (p. 421). HERDSA.

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

Voelker, D. J. (2016). *General Principles for Participating in Reflective Discussion*. <http://davidjvoelker.com/wp-content/uploads/2016/05/Voelker-Reflective-Discussion-Principles.pages.pdf>

Bijlage 1

## Werkblad 1A: Verwachtingen

Je doet mee aan een *Lesson Study* traject. Wat moet het traject voor jou opleveren? Wanneer ben je tevreden?

Beantwoord de vragen eerst individueel, en wissel de antwoorden daarna uit met je teamgenoten.

**Schrijf op wat je van dit traject verwacht. Wat moet het opleveren? Wanneer ben je tevreden?**

- *Zelf ervaren van de LS-cyclus en koppelen aan proces.*
- *Tevens Tips en Tops meenemen voor de eigen praktijk.*
- *Signalen van procesbegeleider (Floortje) observeren, onderkennen en begrijpen en evt. tops en tips meenemen.*
- *Begeleiden LS door systematische aanpak.*
- *Inhoudelijk: leertheorieën, motivatie, onderzoek, metacognitie, formatief handelen en activerende didactiek.*

Bijlage 2

## Werkblad 1C: Groepsprotocol *Lesson Study*-team

Beschrijf hieronder welke zaken jullie in je team van belang vinden om het samenwerken zo prettig en productief mogelijk te laten verlopen.

### **In teamverband gaan we:**

- *Afspraken nakomen*
- *Op tijd zijn (indien mogelijk) en anders in overleg.*
- *Inbreng iedereen garanderen (niet te veel de leiding of aan het woord zijn).*
- *Duidelijkheid*
- *Tempo maken*
- *Concrete afspraken maken*
- *Grenzen aangeven: wat is haalbaar in de weinige tijd die we allemaal hebben?*
- *Expertise: ervaringen die we hebben als input gebruiken. (Energizers, activerende werkvormen, reflectie, formatief handelen, kritisch denken)*

## Bijlage 3

**Gesprekskaart professionele dialoog\***

Deze gesprekskaart is bedoeld om te helpen de situatie die jullie bespreken volledig en vanuit verschillende perspectieven (docent, leerling/student) in kaart te brengen.

<b>Vraag</b>	<b>Opmerkingen</b>
Wat was de situatie?	
Wat wilde je bereiken?	
<b>Waarom wilde je dit bereiken?</b>	
Wat deed jij?	
<b>Waarom deed jij dit?</b>	
Wat dacht je?	
Hoe voelde je je?	
Wat was het effect op jouw leerlingen?	
Wat wilden de leerlingen bereiken?	
Wat deden de leerlingen?	
<b>Wat was het effect van de situatie op het leerproces van de leerlingen?</b>	
Wat dachten de leerlingen?	
Hoe voelden de leerlingen zich?	
Hoe ziet de ideale situatie eruit die jij wilt realiseren?	
Wat zijn de belemmerende factoren om die ideale situatie te bereiken?	

\*: Gesprekskaart zoals deze is ingezet bij de onderzoekslessen. De dikgedrukte items zijn toegevoegd na aanleiding van onderzoeksles 1.

## Bijlage 4: Observatieprotocol Lesson Study professionele dialoog

<b>Verwacht (optimaal) gedrag</b>	<b>Opmerkingen</b>
De student luistert aandachtig naar wat anderen te zeggen hebben.	
De student probeert regelmatig een standpunt van een andere deelnemer samen te vatten of een verhelderende vraag te stellen.	
De student laat zien dat hij of zij geïnteresseerd is in de perspectieven van de andere deelnemer aan het gesprek.	
Als de student het woord neemt is de bijdrage van toegevoegde waarde aan het gesprek.	
De student laat in het gedrag en communicatie zien dat er niet gezocht wordt naar oplossingen of geprobeerd wordt keuzes te maken.	
De student communiceert zonder te oordelen over wat anderen zeggen.	
De student communiceert zonder het eigen perspectief te verdedigen.	
De student zet een aantal vragen van de gesprekskaart actief in. (welke vraag en hoe?)	
De student zorgt er samen met de andere deelnemers voor dat het gesprek vlot blijft verlopen.	
De student probeert samen met de andere deelnemers verbanden te leggen met relevante eigen ervaringen en theoretische concepten.	
De student laat zien dat hij of zij nadenkt/afweegt over wat anderen zeggen.	
Overige studentgebonden observaties	
Algemene observaties	



**Bijlage 5: Interviewprotocol\***

<b>Vraag</b>	<b>Antwoord</b>
Hoe ging je deze oefening van de professionele dialoog in?	
Wat vind je van deze oefening?	
Wat heb je geleerd in deze les? Wat kan je nu beter wat je voor de les niet kon?	
Wat maakt dat je initiatief neemt? Of niet?	
Wat vond je lastig tijdens het voeren van de professionele dialoog?	
Je hebt deze activiteit met je medestudenten gedaan. In hoeverre vond je dat zinvol?	
Kun je omschrijven hoe de gesprekskaart je heeft geholpen?	
Wat zou je nog een volgende keer anders willen doen tijdens het voeren van een professionele dialoog?	
Je zei tijdens het groeps gesprek [...]. Waarom zei je dat; wat dacht je op dat moment?	
Deze les wordt nog een keer gegeven aan een andere klas: welke tips heb je om deze les te verbeteren?	
Wat weet je nu van de Professionele Dialoog?	
<b>Hoe veilig vond je deze oefening?</b>	
Overig	

\*: Interviewprotocol zoals deze ingezet is bij de onderzoekslessen. Het dikgedrukte item is toegevoegd na aanleiding van onderzoeksles 1.

## Beschouwend artikel

### Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars

*Jeroen S. Rozendaal (Hogeschool Rotterdam), Monique Ridder (Hogeschool Windesheim), Monique van de Laarschot (Hogeschool Utrecht), Dorien Doornebos-Klarenbeek (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)*

*Het onderzoekend vermogen van aspirant-leraren wordt in de eindfase van lerarenopleidingen veelal getoetst door middel van het uitvoeren en rapporteren van een praktijkonderzoek. Dit onderdeel van de opleiding is voor veel studenten een struikelblok en heeft vaak een beperkte impact in de onderwijspraktijk. 'Dit doe ik na mijn diplomering nooit meer,' verzuchten studenten.*

*Oostdijk et al. (2018) constateren dat er vragen leven ten aanzien van de plaats en vorm van onderzoek in curricula van lerarenopleidingen: hoe zorgen we ervoor dat onderzoek wél betekenisvol is en duurzaam impact heeft op het handelen van de leraar? Wanneer is het niveau van onderzoekend vermogen 'goed genoeg'?*

*Deze vragen vormen onderwerp van gesprek in de BAMA-groep, een informeel leernetwerk van portefeuillehouders onderzoek van educatieve bachelor- en masteropleidingen in Nederland en één deelnemer in Vlaanderen. In 2020 ontstond de behoefte om gezamenlijk te expliciteren wat we als lerarenopleiders verwachten van het onderzoekend vermogen van een startbekwame leraar op bachelorniveau in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Dit gezamenlijke beeld zou vervolgens kunnen dienen als een referentiekader voor het vormgeven van onderwijs inclusief toetsing in de afstudeerfase. In drie rondes ontwikkelde de BAMA-groep een 'Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau'. In dit beschouwend artikel beschrijven we de totstandkoming, presenteren we het kader en het gebruik ervan, evenals nog openstaande vraagstukken.*

## Introductie

Onderwijs is voortdurend in verandering door nieuwe kennis, nieuwe technologie, sociaaleconomische, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, waar leraren op moeten kunnen inspelen. Er wordt daarom van moderne onderwijsprofessionals verwacht dat zij hun onderwijspraktijk steeds duurzaam weten te verbeteren en aan te passen aan actuele ontwikkelingen en de leerbehoefte van hun leerlingen (vgl. Snoek et al., 2017). Vanuit de overtuiging dat de onderzoekscompetentie van leraren van belang is om aan deze verwachting te voldoen (zie Gageldonk, 2017; Van Katwijk, 2020), maakt

'onderzoekend zijn' deel uit van de professionele basis van de leraar (Onderwijscoöperatie, 2014) en maakt 'onderzoek kunnen doen' sinds enkele decennia deel uit van de curricula van lerarenopleidingen. Van Katwijk en Enthoven (2018) spreken in de Kennisbasis lerarenopleiders van Velon over de leraar als reflectieve professional die onderzoekend vermogen benut.

## **Betekenisvol onderzoek (leren) doen in lerarenopleidingen**

Met universitair onderwijs als voorbeeld werd in eerste instantie onderzoek langs een 'academische onderzoekslat' gelegd. Methodische grondigheid prevaleerde in het hoger beroepsonderwijs boven praktische relevantie (Schilder et al., 2019). Studenten doorliepen en verantwoordden de stappen van de onderzoekszyclus, maar het antwoord op hun onderzoeksvraag bood hun vaak geen verdiepte inzichten in het leren van hun leerlingen en/of nieuwe handelingsperspectieven. Het onderzoek was vooral een opdracht voor de opleiding (Van Katwijk et al., 2019). Zowel opleiders als studenten ervoeren onderzoek dan ook als beroepsvreemd (Griffioen, 2013) en onhaalbaar in de beroepspraktijk (Griffioen, 2020). Het afstudeeronderzoek en de bijbehorende scriptie vormden een struikelblok voor studenten met demotivatie en verminderd studiesucces tot gevolg (Bormans et al., 2015).

In reactie daarop kwam de onderzoekende houding centraal te staan: nieuwsgierigheid, iets willen weten, het stellen van 'verlegenheidsvragen' op basis van praktijkervaringen (Van den Herik & Schuitema, 2016). De aard van het onderzoek op de lerarenopleidingen verschoof richting actieonderzoek (Van Katwijk & Enthoven, 2018). Studenten werden gestimuleerd om met verschillende handelingsperspectieven te experimenteren in de onderwijspraktijk, hun bevindingen te registreren en daarop te reflecteren. In de praktijk werden deze ervaringen vaak niet methodisch-systematisch verzameld en geanalyseerd, waardoor onduidelijk was hoe valide en betrouwbaar de conclusies van het onderzoek waren. Als gevolg daarvan werd door onderwijsprofessionals getwijfeld aan de waarde van deze studentonderzoeken.

Onder meer door Andriessen (2014) is er aandacht gekomen voor het zoeken van een balans tussen praktische relevantie en een passende mate van methodische grondigheid. De centrale vraag van de leraar is dan: hoe kan onderzoek mij helpen om de kwaliteit van de beroepspraktijk of mijn handelen in de beroepspraktijk te verbeteren? Onderzoek is het resultaat van een onderzoeksopzet die past bij de vraag en situatie en heeft idealiter een doorwerking in de praktijk (Andriessen & Ganzevles, 2019). Om de potentie van onderzoek te kunnen benutten is het noodzakelijk dat 'onderzoek doen' op betekenisvolle wijze wordt geïntegreerd in het dagelijks handelen van leraren (Tack & Vanderlinde, 2018). Datzelfde zou dan moeten gelden voor 'leren onderzoek doen' dat op de lerarenopleidingen moet worden geïntegreerd met leren pedagogisch-didactisch handelen.

## Expliciteren van onderzoekend vermogen van startbekwame leraren op bachelorniveau

Het concept 'onderzoekend vermogen' bestaat uit een onderzoekende houding hebben, kennis uit onderzoek van anderen toepassen, zelf onderzoek doen (Andriessen, 2014). Onder onderzoekende houding wordt verstaan: Opmerkzaam, nieuwsgierig, bedachtzaam en kritisch zijn (Van den Herik & Schuitema, 2016). Kennis uit onderzoek van anderen toepassen, wil zeggen bij het maken van beroepsproducten gebruik kunnen maken van ander onderzoek of kennis van praktijkprofessionals. Zelf onderzoek doen tot slot betreft het begrijpen en kunnen hanteren van het principe van de rode draad in de onderzoekscyclus. Volgens Andriessen (2014) biedt dit concept aanknopingspunten voor betekenisvol onderzoek (leren) doen, omdat het aansluit bij gangbare beelden over het lerarenberoep en het dagelijks handelen van een leraar. Veel lerarenopleidingen hebben het concept 'onderzoekend vermogen' daarom min of meer omarmd. In de lerarenopleidingen werken studenten in hun onderzoeksopdrachten aan een authentieke, praktijkrelevante onderzoeksvraag, die door henzelf of door hun (stage)school als opdrachtgever is geformuleerd. Studenten tonen hun onderzoekscompetentie aan door systematisch de onderzoekscyclus te doorlopen en de relevantie van het onderzoek voor hun beroepsmatig handelen aan te geven. Ze ronden hun onderzoek af met een verslag en/of een beroepsproduct, dat het resultaat is van hun onderzoek (Kools et al., 2019). Toch blijven er binnen lerarenopleidingen fundamentele vragen bestaan, zoals: wat is in het kader van de opleiding een goede balans tussen methodologische grondigheid en praktische relevantie? Wat is het minimumniveau onderzoekend vermogen dat we van onze studenten verwachten? Hoe en aan de hand van welke prestaties of producten kunnen wij dit onderzoekend vermogen beoordelen?

De descriptorren van het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF (<http://nlqf.nl>) en voorheen de Dublin-descriptorren, geven handvatten voor het bepalen van het bachelorniveau. In beoordelingsformulieren wordt het ZelCommodel (Bulthuis, 2013) vaak gehanteerd. In dit model wordt niveau afgezet tegen twee dimensies: zelfstandigheid (de mate van sturing versus vrijheid van handelen) en complexiteit (van de taak en de context). In de afstudeerfase van de lerarenopleiding krijgen studenten veel ruimte om zich te profileren en als gevolg daarvan hebben zij veel vrijheid bij het kiezen van hun onderwerp van onderzoek, afhankelijk van de context van hun afstudeerrichting, persoonlijke interesse en mogelijkheden op de stageplek. Zij moeten in de onderwijspraktijk aantonen dat zij als zelfstandig, startbekwaam professional kunnen opereren. Wat betekent dit concreet voor het aantonen van onderzoekend vermogen op bachelorniveau? In de BAMA-groep leefde de behoefte om dit gezamenlijk nader te expliciteren.

## Werkwijze

De BAMA-groep doorliep drie rondes om tot het 'Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau' te komen. De groep ziet het kader als een levend document. In de rondes zijn vraagstukken naar voren gekomen die nadere discussie en uitwerking vragen en aanscherping van het kader. De eerste ronde bestond uit discussies gevoerd in meerdere bijeenkomsten van de BAMA-groep. Deze discussies leidden tot een werkdocument: een matrix met stellingen over het verwachte eindniveau. In de tweede ronde werden memberchecks op deze matrix gedaan in de instituten, waar de leden van de BAMA-groep aan verbonden zijn. Deze checks leidden tot een eerste versie van de kadertekst. In de derde ronde werd een membercheck op deze kadertekst gedaan met leden van de BAMA-groep en belanghebbenden uit verschillende instituten.

### Ronde 1: discussies in de BAMA-groep

**Procedure.** Binnen de BAMA-groep wisselden de leden informatie uit over hun onderwijspraktijk ten aanzien van afstudeeronderzoek en voerden zij discussies over het eindniveau en passende manieren om dit aan te tonen.

**Resultaat.** De uitkomsten van deze discussies werden samengevat in stellingen om ze overdraagbaar te maken naar anderen, die vervolgens konden reageren. Deze stellingen plaatsten we in een matrix die als '*conversation starter*' gebruikt werd ([http://www.jeroenrozendaal.nl/conceptmatrix\\_ov.pdf](http://www.jeroenrozendaal.nl/conceptmatrix_ov.pdf)).

Onder een onderzoekende houding wordt opmerkzaam, nieuwsgierig, bedachtzaam en kritisch zijn verstaan (Van den Herik & Schuitema, 2016). Onder 'kennis van anderen toepassen' wordt het gebruik maken van ander onderzoek of kennis van praktijkprofessionals verstaan, bijvoorbeeld bij het maken van beroepsproducten. 'Zelf onderzoek doen' betreft het begrijpen en kunnen hanteren van het principe van de rode draad in de onderzoekscyclus.

De X-as van deze matrix is gevormd door componenten van onderzoekend vermogen volgens Andriessen (2014), verbijzonderd met de descriptoren van het NLQF (kennis en inzicht, toepassen, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden). De Y-as is gevormd door 'bachelor: minimale basiskwaliteit', 'bachelor profilering' en 'masterniveau (algemene karakterisering)'. We hebben 'bachelor profilering' toegevoegd omdat uit de discussie naar voren kwam dat studenten in de praktijk op verschillende manieren boven de basiskwaliteit kunnen uitstijgen, bijvoorbeeld via aspecten in hun werk als gedegenheid, complexiteit van de vraag en een originele aanpak van het onderzoek.

## Ronde 2: membercheck op de matrix

**Procedure.** We nodigden BAMA-leden uit om met collega's die als expert in onderzoek, als docent of examiner betrokken zijn bij het afstudeeronderzoek de stellingen in de matrix te bediscussiëren. Zij hadden de keuze om de stellingen volledig te onderschrijven of bezwaren, aanvullingen en/of alternatieven te formuleren. Aan het eind van elke sessie werd gevraagd in hoeverre men de matrix als helpend beschouwt bij het opstellen van eigen beoordelingskaders en welke beroeps- en/of opleidingsproducten men geschikt acht om het eindniveau te beoordelen. De discussie in de groep werd genotuleerd in een online formulier. Bij deze ronde waren 27 deelnemers betrokken vanuit vijf Nederlandse hogescholen (Hogeschool Utrecht, Windesheim, Fontys, Hogeschool Rotterdam en HAN).

**Resultaat.** Hoewel de inhoud van de matrix over het algemeen als helpend werd beschouwd om antwoord te geven op de vraag wanneer het onderzoek goed genoeg is op bachelorniveau, was er weinig consensus over de letterlijke formulering van de stellingen. Meningsverschillen betroffen het al dan niet gebruiken van onderzoeksjargon, afbakening van het eindniveau op het bachelorniveau, en de karakterisering van het masterniveau als geheel. Ook was er soms onduidelijkheid over de betekenis van bepaalde cellen in de matrix, met name bij cellen die de context/reikwijdte van het afstudeeronderzoek betroffen.

Wat betreft de beoogde eindproducten werd, in lijn met Andriessen et al. (2017), gesproken over enerzijds in de praktijk bruikbare beroepsproducten, zoals een uitgewerkte lessenserie, een handelingsplan, een adviesrapport, of een toetsanalyse, en anderzijds over een verantwoordingsproduct voor de opleiding, zoals een artikel, onderzoeksposter en/of presentatie.

Op basis van de inzichten die ronde 2 opleverde, stelden we een kadertekst op, die kan dienen als referentiedocument, bijvoorbeeld om een eigen beoordelingsinstrument op te baseren. In de kadertekst werd de karakterisering van het masterniveau weggelaten omdat hierover nog onvoldoende consensus was bereikt. De karakterisering van het masterniveau was helpend om zicht te krijgen op 'het plafond' van het bachelorniveau. Dit vanuit de gedachte dat studenten binnen het bachelorniveau moeten kunnen excelleren, zonder activiteiten te ontplooien die bij een masterniveau horen. Masterniveau is bijvoorbeeld het initiëren en begeleiden van praktijkonderzoek op mesoniveau.

Het kader werd gestructureerd op basis van de vier componenten die de doorontwikkelde definitie van onderzoekend vermogen (zie Van der Velde et al., 2020, p.19) vormen. Deze geven aan dat het hebben van onderzoekend vermogen inhoudt dat je als onderwijsprofessional:

- momenten in je werk kunt waarnemen en verwoorden waar adequate kennis (zoals handelingskennis) ontbreekt;

- op basis van relevantie en context onderbouwd kunt beslissen hoe je om wilt gaan met deze ontbrekende kennis;
- op een systematisch, methodische manier een onderzoeksvraag kunt beantwoorden met een bij de context passende grondigheid;
- het resultaat hiervan bruikbaar maakt binnen je eigen beroepssituatie.

### **Ronde 3: membercheck op kadertekst**

**Procedure.** Bij wijze van membercheck op de kadertekst organiseerden we een bijeenkomst voor de leden van de BAMA-groep en experts uit hun instituten. Waar is consensus over? Is de kadertekst bruikbaar als referentiedocument bij het ontwikkelen en beoordelen van onderzoekend vermogen van studenten? We vroegen de deelnemers vooraf de kadertekst te bestuderen. Bij deze bijeenkomst waren elf deelnemers (opleiders, experts onderzoek en lectoren) aanwezig vanuit Hanzehogeschool Groningen, Windesheim, Hogeschool Utrecht, HAN, Thomas More Hogeschool, Fontys en Hogeschool Rotterdam. Tijdens de bijeenkomst lieten we deelnemers in subgroepen discussiepunten formuleren. Deze werden vervolgens plenair toegelicht en besproken. Aan het eind van de bijeenkomst bespraken we passende eindproducten voor onderzoekend vermogen.

## **Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau**

Dit kader is gebaseerd op discussies die gevoerd zijn in of geïnitieerd zijn door het BAMA-overleg. De inhoud is uitgewerkt aan de hand de vier kernelementen van onderzoekend vermogen (Van der Velde et al., 2020).

### **1. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen nemen waar op welke momenten in hun werk adequate kennis (zoals handelingskennis) ontbreekt.**

In de carrièrefase waarin de startbekwame leraar zich bevindt, richt zijn of haar belangrijkste invloed zich op het leren van de leerlingen/studenten die aan hem of haar zijn toevertrouwd in een klasse- of andere leersituatie. Onderzoeksprojecten waarmee de startbekwaamheid op bachelorniveau wordt aangetoond, bevinden zich daarom op dit microniveau.

In de onderwijspraktijk doen leraren dagelijks ervaringen op met (het bevorderen van) het leren van leerlingen of studenten. Van tijd tot tijd geven deze ervaringen aanleiding om het eigen pedagogisch-(vak)didactisch handelen te heroverwegen. Het kan zijn dat er iets niet goed gaat of knelt, dat er iets onwenselijk of onaanvaardbaar is, of dat er iets gemist wordt. Het kan ook zijn dat er iets beter kan, dat iets zo succesvol is of lijkt, dat het breder ingevoerd zou moeten worden, of dat er nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen/belangen zijn die om verandering van pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen vragen.

Dit soort situaties geeft aanleiding om te reflecteren op het eigen pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen: de startbekwame leraar zet vraagtekens achter wat hij/zij al denkt te weten of te kunnen (vgl. Bruggink & Harinck, 2012). Bij het beantwoorden van zulke leer/professionaliseringsvragen is de leraar en zijn of haar handelen zelf het object van onderzoek. Onderzoek wordt zo een professionaliseringsstrategie (vgl. Bolhuis, 2016).

De startbekwame leraar bevindt zich niet op een eiland. De leervraag die wordt aangepakt om startbekwaamheid aan te tonen, zou daarom ook door team- of vakgenoten als relevant herkend moeten worden. Zo kan de startbekwame leraar, in potentie, een bescheiden bijdrage leveren aan schoolontwikkelingspunten, een lopende discussie in de school, of deze discussie initiëren. De mate waarin dit uiteindelijk lukt, hangt af van de mogelijkheden van de context, zoals de openheid en veranderbereidheid van



de betreffende context. Succes hierin is geen indicator van startbekwaamheid. Het duiden van succes of het uitblijven hiervan wel.

Aan leervragen van onderwijsprofessionals zijn verschillende kennisvragen te ontleen; het object van onderzoek ligt dan buiten de leraar. Kennisvragen kunnen zowel de theorie als de praktijk betreffen. Tevens kunnen ze betrekking hebben op het duiden van de bestaande situatie, nieuwe ontwikkelingen of vernieuwd pedagogisch-(vak)didactisch handelen (zie Tabel 1).

*Tabel 1 Voorbeelden van kennisvragen met betrekking tot theorie en praktijk versus de bestaande situatie en vernieuwd handelen op microniveau.*

	<b>Bestaande of nieuwe situatie</b>	<b>Vernieuwd handelen</b>
<i>Theorie</i>	<p>Wat wordt verstaan onder wiskundig redeneren?</p> <p>Wat wordt verstaan onder begrijpend lezen?</p> <p>Wat wordt verstaan onder het concept 'positieve gezondheid' dat in de zorg steeds vaker het uitgangspunt voor professioneel handelen is?</p>	<p>Hoe kun je als leraar het wiskundig redeneren van leerlingen bevorderen?</p> <p>Hoe helpt het aanleren van leesstrategieën om begrijpend lezen bij leerlingen te bevorderen?</p> <p>Hoe kan ik studenten opleiden voor een zorgberoep, uitgaande van het concept positieve gezondheid?</p>
<i>Praktijk</i>	<p>In hoeverre zijn mijn leerlingen bekwaam in het wiskundig redeneren?</p> <p>Welke problemen ervaren mijn leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen?</p> <p>Welke consequenties heeft werken vanuit positieve gezondheid voor het denken en handelen van zorgprofessionals in opleiding?</p>	<p>Hoe kan ik de effectiviteit vergroten van mijn huidige aanpak om wiskundig redeneren van mijn leerlingen te bevorderen?</p> <p>Hoe draagt het oefenen met leesstrategieën bij aan de vaardigheid in begrijpend lezen van mijn leerlingen?</p> <p>Welke leeractiviteiten dragen bij aan een beter begrip van het concept positieve gezondheid en het ontwikkelen van daarbij passende beroepsvaardigheden?</p>

## **2. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beslissen hoe zij op basis van relevantie en context om willen gaan met deze ontbrekende kennis.**

Het antwoord op kennisvragen kan soms worden opgezocht of uitgezocht; soms is eigen onderzoek in de (eigen) praktijk nodig. In het laatste geval is systematische dataverzameling nodig.

Het onderzoekend vermogen van een startbekwame leraar houdt in dat deze de juiste kennisvragen kan stellen naar aanleiding van een praktijkvraagstuk. Praktijkonderzoek heeft dan betrekking op (a) het begrijpen van de bestaande of nieuwe situatie met betrekking tot dat vraagstuk en (b) het ontwerpen en uitproberen van vernieuwd handelen om deze situatie (ten goede) te beïnvloeden:

Om de juiste leervragen te kunnen stellen, is het doorgronden van het onderliggende praktijkvraagstuk essentieel. Het is daarom van groot belang dat een startbekwame leraar in staat is om praktijkvraagstukken te duiden door eigen opvattingen ter discussie te stellen. De leraar doet dit door middel van het verkennen van relevante theorie en het methodisch-systematisch ophalen van perspectieven van direct betrokkenen (bijvoorbeeld leerlingen en vakgroepgenoten) en die met elkaar te confronteren. Dit proces van vraagverheldering kan gezien worden als een eerste onderzoeksproces.

Wanneer de startbekwame leraar voldoende inzicht heeft in de bestaande of nieuwe situatie, kan worden nagedacht hoe vorm kan worden gegeven aan vernieuwd pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen. Omdat het beroep van leraar een handelend beroep is, dient voor het aantonen van het eindniveau van startbekwame leraren altijd sprake te zijn van het (her)ontwerpen, uitproberen en evalueren van vernieuwd handelen in de eigen context.

## **3. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beantwoorden een onderzoeksvraag op systematische, methodische manier met een bij de context passende grondigheid.**

Zowel het verkennen van het onderliggende vraagstuk als het ontwerpen en evalueren van vernieuwd handelen gebeurt 'evidence informed'. Deze term verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk (Van Rossum et al., 2020).

Over het type en de hoeveelheid theorie die een startbekwame leraar moet kunnen hanteren, is veel discussie. Op bachelorniveau zijn bronnen waarin wetenschappelijke inzichten al (deels) vertaald zijn naar het handelen in de beroepspraktijk goed bruikbaar en passend. De hoeveelheid bronnen is niet zaligmakend; de mate waarin bronnen nieuwe inzichten verschaffen ten aanzien van effectief praktijkhandelen des te meer.

In het proces van vraagverkenning, ontwerpen, en evalueren van de uitwerking van de aanpak in de praktijk laat de startbekwame leraar een methodisch-systematische werkwijze zien die zich kenmerkt door consistent redeneren, transparantie, triangulatie, explicitering en onderbouwing van gemaakte (methodologische) keuzes, en ethisch handelen.

Gezien de relatief kleine omvang van de onderzoeksgroep ('de klas' als referentiepunt) ligt de nadruk op het verzamelen en analyseren van kwalitatieve gegevens, al dan niet aangevuld met kwantitatieve gegevens die worden geanalyseerd met een afgebakend repertoire aan beschrijvende statistiek. De startbekwame leraar kan gebruik maken van bestaande instrumenten of deze zelf ontwikkelen. De passendheid van het instrumentarium bij het doel en de context bepaalt de kwaliteit ervan.

#### **4. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen maken het resultaat uit onderzoek bruikbaar binnen de eigen beroepssituatie.**

Methodisch-systematisch verkregen antwoorden op kennisvragen voeden vervolgens het reflectieproces: doordat de startbekwame leraar nieuwe theoretische kennis en praktijkkennis heeft opgedaan, heeft hij/zij (als het goed is) nieuwe handelingsperspectieven opgedaan en/of het eigen pedagogisch/(vak)didactisch repertoire uitgebreid. Reflectie op deze nieuwe handelingsperspectieven kunnen leiden tot een nieuwe cyclus van praktijkonderzoek en reflectie.

Een beroepsproduct/beroepshandelen is bij voorkeur volledig authentiek en bevat geen elementen die exclusief zijn voor de opleiding (zie Andriessen et al., 2017; Losse, 2018). Als aanvullende eis kan de opleiding een opleidingsproduct vragen waarin de student bijvoorbeeld gemaakte keuzes expliciteert en onderbouwt (vgl. Andriessen et al., 2017). Een beroepsproduct hoeft niet een volledig uitontwikkeld en beproefd onderwijs(her)ontwerp te zijn. Het ontwerp dient vooral als vehikel voor het leren van de student.

Opedane inzichten worden, minstens ter inspiratie, gedeeld met betrokkenen met als doel de dialoog over het vernieuwde handelen te voeren en de doorwerking te bevorderen. Een presentatie of workshop over opgedane inzichten aan de vakgroep of het team kan volstaan.

**Resultaat.** De algemene conclusie naar aanleiding van de membercheck op de kadertekst is dat er consensus is over de inhoud van het kader en dat de kadertekst volgens de deelnemers behulpzaam kan zijn als referentiedocument bij het ontwerpen van een eigen onderzoekslijn. In tegenstelling tot de reacties op de matrix konden de deelnemer zich goed vinden in de verwoording. Het kader biedt echter nog geen sluitende antwoorden op de centrale vragen: wanneer is het onderzoekend vermogen op bachelorniveau goed genoeg? En: welke concrete producten van studenten zijn nodig om dit goed te kunnen beoordelen? Wel geeft het richting en houvast om het

onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau passender en betekenisvoller te beoordelen.

## Discussie

De vijf belangrijkste discussiepunten in ronde drie betroffen de reikwijdte van praktijkonderzoek, de onderzoekende houding, de methodische grondigheid, het onderzoeksplan en de beoordeling van onderzoekend vermogen. Deze worden hieronder samengevat en besproken, als voeding voor een voortgezette discussie over deze onderwerpen.

### 1. Wat is de reikwijdte van praktijkonderzoek van de afstuderende bachelorstudent?

Deelnemers aan ronde 3 onderschrijven dat – gezien de cirkel van invloed (Covey, 2010) van startbekwame leraren aan het begin van hun onderwijscarrière – de reikwijdte van praktijkonderzoek van afstuderende bachelorstudenten vooral wordt bepaald door de relevantie voor de verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Het praktijkonderzoek van bachelorstudenten betreft vooral het microniveau: de interactie tussen leraar en leerling/student (bijvoorbeeld middels actieonderzoek), maar ook inzicht in het leren van leerlingen (bijvoorbeeld middels Lesson Study) of werkende elementen uit een onderwijsontwerp (bijvoorbeeld middels ontwerponderzoek). Dit is anders dan de reikwijdte van onderzoek van professionele masterstudenten, wiens taken vaker op mesoniveau liggen (zie Rozendaal et al., 2019).

Een praktijkvraagstuk dat de student oppakt, heeft bij voorkeur de interesse van het team of de vakgroep. Samenwerking met belanghebbenden is volgens de leden van de BAMA-groep een belangrijk onderdeel van praktijkonderzoek in de bacheloropleiding. Essentiële onderdelen van het onderzoeksproces van de bachelorstudent zijn daarom het ophalen van kennis, ervaring en ideeën van betrokken collega's en het terugkoppelen van de opgedane inzichten naar team of vakgroep. Dit ophalen en terugkoppelen gebeurt zowel tijdens als na afloop van het onderzoeksproces. Het blijft echter lastig om de passende reikwijdte van onderzoek te beoordelen, omdat praktijkcontexten flink verschillen in de mate waarin ruimte is voor experimenteren en nieuwe inzichten. Beoordelaars moeten wellicht meewegen hoe de student met de (on)mogelijkheden van de eigen context is omgegaan.

### 2. Waar blijft de onderzoekende houding in de nieuwe definitie van onderzoekend vermogen?

Onderzoekend vermogen heeft als voordeel boven onderzoekende houding, dat het verwijst naar gedrag en daarmee 'meetbaar' is. Betrokkenen in de discussie vonden onderzoekende houding nog steeds van grote waarde, maar dit concept is in de definitie uit Van der Velde et al. (2020) niet direct zichtbaar. Een onderzoekende houding ligt ten grondslag aan het (willen) inzetten van onderzoekend vermogen, volgens de BAMA-

groep. Van der Velde et al. (2020) geven voorbeelden en aanwijzingen hoe de onderzoekende houding te ontwikkelen. Studenten worden onder meer verondersteld opmerkzaam te zijn op de (suboptimale) processen die zich afspelen in de eigen praktijk, vanuit nieuwsgierigheid hierbij de juiste vragen te stellen, en kritisch te zijn op de manier waarop deze vragen beantwoord (kunnen) worden.

### **3. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beantwoorden een onderzoeksvraag op een systematische, methodische manier met een bij de context passende grondigheid.**

Van aspirant-leraren wordt altijd verwacht dat zij hun onderzoeks-aanpak en gemaakte keuzes verantwoorden; navolgbaar, kritisch en ethisch omgaan met de dataverzameling en -verwerking, het trekken van conclusies en het inschatten van de geldigheid van deze conclusies. Relevant in de discussie over passende methodische grondigheid is het streven naar ecologische validiteit van praktijkonderzoek: de mate waarin onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in de klas samenvallen en elkaar zelfs versterken (vgl. Anderson & Herr, 1999). Uitkomsten van studentonderzoek hebben geen bredere geldigheid dan voor de onderzoeksgroep (die vaak samenvalt met de eigen klas). Het gaat primair om verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Dit uitgangspunt heeft invloed op de mate van methodische grondigheid die passend is. Met betrekking tot dataverzameling wordt in de discussie benadrukt dat dataverzameling in praktijkonderzoek op een laagdrempelige manier kan en mag plaatsvinden (zie bijvoorbeeld HAN, 2022; Tuithof & Bronkhorst, 2021).

### **4. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen maken het resultaat uit onderzoek bruikbaar binnen de eigen beroepssituatie.**

Het onderscheiden van plan- en uitvoeringsfase in praktijkonderzoek impliceert dat studenten op voorhand het volledige onderzoeksproces moeten kunnen overzien. Dit is in de praktijk vaak niet het geval. Opgemerkt wordt dat het eindeloos schaven aan een onderzoeksplan niet motiverend is voor de student en dat dit lang niet altijd een goede afloop van het onderzoek garandeert. Meer heil wordt door de BAMA-groep gezien in het begeleiden van studenten bij iedere stap in het onderzoek en hen steeds te laten reflecteren op de opbrengst van die stap en wat dat betekent voor de volgende stap in het onderzoeksproces. Opleiders/begeleiders kunnen het proces zo beter volgen en bijsturen.

De definitie van onderzoekend vermogen uit 2020 veronderstelt dat er op verschillende momenten in het proces van het oplossen van een praktijkvraagstuk steeds nieuwe kennisvragen aan theorie of de praktijk gesteld kunnen worden. Het beantwoorden van iedere kennisvraag kan gezien worden als een mini-onderzoekscyclus die met passende grondigheid tegemoet zou moeten worden getreden. In plaats van het doorlopen van één onderzoekscyclus, is het proces dus eerder te schetsen als iteratief en kort-cyclisch. Kortom, de student zou bij iedere stap in het onderzoek intentioneel, planmatig en systematisch moeten handelen, de uitkomsten hiervan moeten evalueren en erop reflecteren ten behoeve van het bepalen van vervolgstapen. Daarbij is het geen probleem

wanneer gemaakte keuzes achteraf niet helemaal de goede bleken (binnen ethische grenzen); als de student er maar van leert.

### **5. Hoe kan onderzoekend vermogen beoordeeld worden?**

In de zoektocht naar hoe we in beroepsopleidingen op bachelorniveau tot een passende, valide en betrouwbare beoordeling kunnen komen, zien we dat er bewogen wordt van het beoordelen van een (lijvige) onderzoeksrapportage naar het beoordelen van een onderbouwd en overdraagbaar gemaakt beroepsproduct.

Voor de onderwijsprofessional op bachelorniveau denken we bij beroepsproducten aan uitgewerkte lessen(series) of ander onderwijsmateriaal. Beroepsproducten moeten worden aangevuld met een verantwoordingsproduct waarin de student toelichting geeft op het ontstaan ervan. Het onderzoekend vermogen moet vooral blijken uit de achterliggende gedachtegang, verzamelde theoretische en praktische kennis en gemaakte keuzes. Dit kan in de vorm van een verslag, maar er wordt in opleidingen ook geëxperimenteerd met mondelinge presentaties, kennisclips of workshops.

Het schrijven van een verantwoordingsverslag wordt door participanten waardevol en zinvol gevonden, omdat het schrijfproces de studenten traint om hun gedachten te expliciteren en op een heldere manier te onderbouwen. Schrijven is immers ook denken en geeft studenten de mogelijkheid hun denken terug te lezen, anders te ordenen en bij te schaven. Tegelijkertijd wordt in de praktijk van de lerarenopleidingen ervaren dat studenten struikelen over het produceren van een complexe coherente tekst. Daardoor gaat veel energie van de studenten in het schrijfproces zitten in plaats van in het doel van de inzet van onderzoekend vermogen, namelijk verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Mogelijk kan dit worden ondervangen door studenten gedurende het onderzoeksproces de verschillende stappen en keuzes te laten verwoorden in een groeidocument. Dit groeidocument kunnen opleiders enerzijds inzetten als begeleidingsinstrument en anderzijds benutten als bewijs voor de onderbouwing van beroepsproducten en/of beroepshandelen. Het ontslaat de bachelorstudent van de (beroepsvreemde) eis om een tot in details verzorgde onderzoeksrapportage (met kenmerken van een wetenschappelijk artikel) te schrijven.

Een nieuwe tendens die wordt geconstateerd, is het wegbewegen van een eigenstandig afstudeeronderzoek. In plaats daarvan wordt het aantonen van onderzoekend vermogen geïntegreerd in het opbouwen en verzamelen van bewijsvoering voor de startbekwaamheid van de leraar in het geheel. Studenten laten hun onderzoekend vermogen zien bij het oplossen van verschillende vraagstukken in verschillende situaties en ten aanzien van verschillende bekwaamheden en vragen feedback aan verschillende stakeholders in de school en de opleiding. Voordeel is dat niet alleen rijke informatie over het inzetten van onderzoekend vermogen wordt verzameld ten behoeve van een betrouwbare en valide beoordeling van de startbekwaamheid, maar ook dat het inzetten van onderzoekend vermogen beter beklijft doordat de inzet ervan herhaaldelijk wordt gevraagd bij de dagelijkse kerntaken van de (aspirant)leraar. Beoordeling vanuit verschillende perspectieven door vakdidactici, onderwijskundigen, beoordelaars in de

praktijk is dan wel nodig en draagt bij aan de kwaliteit van de beoordeling. Kanttekening is dat dit vraagt om professionalisering en kalibratie tussen de verschillende betrokken beoordelaars.

## Tot slot

Het inzetten van onderzoekend vermogen vinden we een belangrijk kenmerk van onderwijsprofessionals, maar het is complex. Het zegt iets over de professionele basis van een startbekwame leraar, iets over een inhoudelijk thema, en we hebben te maken met uitvoering in een realistische context die weerbarstig en gevarieerd is. Dat maakt het lastig om scherp te krijgen wat we nu precies verwachten van onze studenten en concrete beoordelingsindicatoren te formuleren. Daarom achten we het belangrijk om het concept onderzoekend vermogen, het bachelorniveau, het ontwikkelen en beoordelen van onderzoekend vermogen transparant en concreet te maken, daarin met alle betrokkenen samen te werken, te kalibreren en te beslissen.

Volgens de deelnemers aan ronde 3 heeft de BAMA-groep de dialoog over onderzoekend vermogen tussen lerarenopleiders een flinke impuls gegeven door het kader onderzoekend vermogen op te stellen. We nodigen vakgenoten uit om het kader in hun eigen opleiding te bespreken en de reacties met ons te delen.

### Dr. Jeroen S. Rozendaal

Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO.

[j.s.rozendaal@hr.nl](mailto:j.s.rozendaal@hr.nl)

### Dr. ir. Monique Ridder

Monique Ridder was hogeschoolhoofddocent bij de lerarenopleidingen voor Beroepsonderwijs in het domein Bewegen & Educatie, hogeschool Windesheim, en onderzoeker van het lectoraat Leraren en lerarenopleiders in inclusieve leeromgevingen. Ze werkt sinds februari 2023 als hogeschoolhoofddocent Onderwijsinnovatie bij De Haagse Hogeschool

[m.a.m.ridder@hhs.nl](mailto:m.a.m.ridder@hhs.nl)

### Drs. Monique van de Laarschot

Monique van de Laarschot is lerarenopleider bij Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht. Zij is curriculumverantwoordelijke voor het onderzoekend vermogen in de bacheloropleidingen, begeleider Lesson Study, instituutopleider en

werkte als docentonderzoeker mee aan verschillende onderzoeksprojecten van het lectoraat Beroepsonderwijs.

[monique.vandelaarschot@hu.nl](mailto:monique.vandelaarschot@hu.nl)

### **Drs. Dorien Doornebos- Klarenbeek, MEd**

Dorien Doornebos-Klarenbeek is lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Zij is coördinator van de afstudeerfase van de bacheloropleiding en werkte mee aan verschillende onderzoeksprojecten van diverse lectoraten.

[d.doornebosklarenbeek@fontys.nl](mailto:d.doornebosklarenbeek@fontys.nl)

## **Referenties**

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.

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

Andriessen, D., & Ganzevles, M. (2019). Cirkelen rond je onderzoek: handreiking bij het ontwikkelen van een onderzoeksopzet [versie 1.0]. <https://www.hu.nl/-/media/hu/documenten/onderzoek/projecten/handreiking-ontwikkelen-van-onderzoeksopzet.ashx>

Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0. Verkregen via <https://docplayer.nl/58540941-Protocol-verbeteren-en-verantwoorden-van-afstuderen-in-het-hbo-2-0.html>

Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

Bolhuis, S. (2016). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In S. Bolhuis en Q. Kools (Red.), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* (pp.15-42). Fontys.

Bormans, R., Bajwa, M., Van Braam, E., & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Vereniging Hogescholen. Verkregen via [https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/11/\\_kwaliteit\\_in\\_de\\_klas\\_-\\_essay\\_ron\\_bormans\\_maaik\\_bajwa\\_erwin\\_van\\_braam\\_en\\_izaak\\_dekker\\_-\\_hogeschool\\_rotterdam.pdf](https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/11/_kwaliteit_in_de_klas_-_essay_ron_bormans_maaik_bajwa_erwin_van_braam_en_izaak_dekker_-_hogeschool_rotterdam.pdf)

Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. *Examens*, 2013(2), 5-10.

Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.



- Griffioen, D. M. E. (2020). Differences in students' experiences of research involvement: study years and disciplines compared. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 454-466.
- Griffioen, D. M. E. (2013). *Research in higher professional education: A staff perspective*. (Doctoral dissertation). Verkregen via <https://hdl.handle.net/11245/1.394559>
- HAN (2022). Kant-en-klare ideeën voor onderzoekend handelen in de klas. Verkregen via <https://redactie.han.nl/nieuws/2022/01/kant-en-klare-ideeen-voor-onderzoekend-handelen-in-de-klas/>
- 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*, 40(1), 67-74.
- Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten. Een methodiek voor hbo-documenten*. Boom.
- Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Onderwijscoöperatie.
- Oostdijk, E., Van Meenen, M., Strijbos, J., De Rooij, H., Den Hollander, I., Boei, F., & Willemse, M. (2018). Belemmert onderzoek doen de ontwikkeling van een onderzoekende houding? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(3), 23-34. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Rozendaal, J.S., Sandick, A., & De Jong, F. (2019). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke Masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-238. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Schilder, P., Munneke, L., & Andriessen, D. (2019). Maak afstudeerwerk relevant voor opleiding en praktijk. *Thema*, 2019(3), 64-69.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Steunpunt Opleidingsscholen.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2018). Theoretisch en empirisch inzicht in de onderzoekende houding van lerarenopleiders: de retoriek voorbij. In F. Boei en T. M. Willemse (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 35-46). Velon.
- Tuithof, H., & Bronkhorst, L. (2021). Omdenkers voor onderzoeksbegeleiding in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 81-87. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Van den Herik, M., & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*. Coutinho.
- Van der Velde, M., Munneke, L., Jansen, P., & Dikkers, J. (2020). *Onderzoekend vermogen in de praktijk*. Concept.

Van Gageldonk, C. J. G. (2017). *Op zoek naar onderzoek: de totstandkoming van de onderzoekfunctie in het hoger beroepsonderwijs*. Eburon.

Van Katwijk, L. (2020). *Empowering pre-service teachers through inquiry: Development of an inquiry stance in intended, implemented and attained curriculum of primary teacher education*. RUG, dissertatie.

Van Katwijk, L., & Enthoven, M. (2018). De plek van praktijkonderzoek in de curricula van hbo-lerarenopleidingen. In F. Boei en T. M. Willemse (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 73-82). Velon.

Van Katwijk, L., Jansen, E. P. W. A., & Van Veen, K. (2019). Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96(5), 330-348.

Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence informed werken. Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing*. Startnotitie. Platform Samen Onderzoeken.

## Onderzoek

### Aandacht voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek: Een grootschalig vragenlijstonderzoek bij mentoren in Vlaanderen

Aron Decuyper, Universiteit Gent, Hanne Tack, Universiteit Gent en Universiteit Antwerpen, Ruben Vanderlinde, Universiteit Gent

*Mentoren hebben naast hun taak als leraar de belangrijke verantwoordelijkheid om student-leraren te begeleiden bij hun ervaringen met lespraktijken tijdens stages. Op deze manier kunnen mentoren een aanzienlijke invloed uitoefenen op het leren van student-leraren. Mentoren geven onder meer tijdens het mentoringsgesprek feedback aan de student-leraar over diens lesgeefgedrag. Ondanks het feit dat het mentoringsgesprek een essentieel onderdeel vormt van de stage, is er weinig empirische kennis over dit mentoringsgesprek. Om dit hiaat binnen de literatuur te overbruggen, focust voorliggend onderzoek op de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Aan de hand van een grootschalig vragenlijstonderzoek is er data verzameld bij 419 mentoren. De resultaten tonen aan dat mentoren meer aandacht hebben voor bepaalde dimensies van effectief lesgeefgedrag dan voor andere. Vooral voor 'efficiënte lesorganisatie' en voor 'duidelijke en gestructureerde instructie' is er veel aandacht. In mindere mate is er aandacht voor 'leerstrategieën aanleren'. Deze bevindingen tonen aan dat er meer aandacht is voor minder complexe dimensies van effectief lesgeefgedrag, in vergelijking met meer complexe dimensies.*

## Inleiding

Mentoren – leraren met de bijkomende verantwoordelijkheid om student-leraren te begeleiden (Crasborn et al., 2011) – nemen een belangrijke rol op binnen het traject dat student-leraren doorlopen in de lerarenopleiding (Darling-Hammond, 2017). Zo wordt een student-leraar tijdens de stage toegewezen aan een mentor, die instaat voor de ondersteuning van het leren van een toekomstige leraar (Hobson et al., 2009). Veelal wordt stage gekenmerkt door de student-leraar die lessen van de mentor observeert, waarna de student-leraar de klas overneemt. De mentor neemt daarin respectievelijk twee taken op: 1) het modelleren van effectieve onderwijspraktijken aan de student-leraar en 2) het geven van feedback op het lesgeven van de student-leraar (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Dit onderzoek focust op de laatstgenoemde taak van de mentor, namelijk het voorzien van feedback op het lesgeven van de student-leraar.

Het geven van feedback aan de student-leraar is essentieel in het proces om leraar te worden (Tillema & Van der Westhuizen, 2015). Concreet is het geven van feedback in deze context ingebed in het mentoringsgesprek. Het mentoringsgesprek verwijst naar

een gesprek tussen mentor en student-leraar, veelal vlak nadat een les heeft plaatsgevonden (Crasborn et al., 2011). Hoewel de mentor door deze mentoringsgesprekken een grote invloed kan hebben op het leren van de student-leraar (Edwards & Protheroe, 2004), is er nog weinig onderzoek naar het mentoringsgesprek gevoerd. Bovendien is het beperkte onderzoek vaak kleinschalig (i.c., beperkt aantal participanten) van aard (e.g., Crasborn et al., 2011; Geldens, 2007; Mena et al., 2017). Overigens is onderzoek naar mentoren erg beperkt (Livingston, 2014). Het beperkte onderzoek is bovendien eerder gefragmenteerd, waarbij slechts bepaalde aspecten van het mentorschap belicht worden (Lunenberget al., 2014). Dit onderzoek komt aan beide lacunes tegemoet door een grootschalig vragenlijstonderzoek uit te voeren naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Op die manier tracht dit onderzoek een positieve impact te hebben op de kwaliteit van het mentoringsgesprek. Als dusdanig kan ook een betere ondersteuning van leraren in opleiding gerealiseerd worden.

## Theoretisch kader

### Mentoring aan student-leraren

In de literatuur is er geen universeel aanvaarde definitie van mentoring in de lerarenopleiding (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Traditioneel wordt mentoring gedefinieerd als *"één-op-één ondersteuning van een student-leraar door een meer ervaren leraar, een mentor, in de eerste plaats bedoeld om de ontwikkeling van het lesgeven van de student-leraar te helpen"* (Hobson et al., 2009, p. 207). Mentoring wordt op die manier gekenmerkt door een uni-directionele hiërarchische relatie tussen een meer ervaren mentor en een minder ervaren student-leraar (Pennanen et al., 2020). Meer recent wordt er in de literatuur een pleidooi gevoerd om mentoring eerder te beschrijven als een bi-directionele relatie waarin mentor en student-leraar van elkaar leren (Ellis et al., 2020). Volgens onderzoek van Mena en collega's (2017) is de traditionele, en dus meer hiërarchische relatie, echter nog steeds grotendeels de realiteit in de praktijk.

Sinds de jaren 80 van de vorige eeuw is de rol van mentor belangrijker geworden, als gevolg van de verschuiving naar meer *school-based* lerarenopleidingen (Darling-Hammond, 2017). Door deze verschuiving komt er meer aandacht voor de school als leeromgeving, wat resulteert in een sterkere nadruk op het belang van stage als component binnen de lerarenopleiding (Cohen et al., 2013). Een student-leraar brengt meer tijd door in de school (Hobson et al., 2009). De school wordt hierbij beschouwd als een plek waar de student-leraar kan leren om leraar te worden door leraar te zijn. Meer concreet, wordt tijdens de stage een student-leraar gekoppeld aan een mentor om te leren over het beroep (Mena et al., 2017). Stages zijn voor student-leraren dan ook de meest uitgebreide en diepgaande kennismaking met het beroep van leraar (Darling-Hammond, 2017).

In 2006 zijn als gevolg van het Decreet betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen de zogenaamde mentoruren ingevoerd (Struyve, 2017). Deze mentoruren zorgden ervoor

dat mentoren gedeeltelijk vrijgesteld werden om onder andere student-leraren te begeleiden. Hoewel met de afschaffing van de mentoruren in 2010 de rol van de mentor niet meer bij decreet is bepaald, organiseert het merendeel van de scholen nog steeds mentoring (März et al., 2016).

### **Mentoringsgesprek**

Omdat mentoren een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het leren van student-leraren (Edwards & Protheroe, 2004), wordt in de literatuur het belang van het mentoringsgesprek breed erkend (Crasborn et al., 2011). Het mentoringsgesprek, ook wel mentordialoog genoemd, verwijst naar een formeel gesprek tussen mentor en student-leraar (Crasborn et al., 2011). Tijdens een mentoringsgesprek wordt het lesgeven van de student-leraar besproken (Hennissen et al., 2011). Geldens (2007) onderscheidt daarbij vijf gespreksfasen: (1) terugkomen, (2) verduidelijken, (3) aandachtspunten, (4) alternatieven, en (5) afspraken. Hoewel het mentoringsgesprek belangrijk is in het proces van leraar worden, is er zeer weinig onderzoek naar gedaan. Bovendien is het beperkte onderzoek vaak kleinschalig van aard. Verschillende onderzoekers (e.g., Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017) stellen dan ook dat grootschalig onderzoek nodig is om het mentoringsgesprek volledig in beeld te brengen, en om op grotere schaal kennis over mentoren te ontwikkelen. Om aan dit tekort tegemoet te komen, richt dit onderzoek zich op het verkennen van de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek.

### **Effectief lesgeefgedrag**

Lesgeefgedrag van leraren kan omschreven worden als het gedrag van leraren dat een invloed heeft op leeruitkomsten van leerlingen (Creemers, 1994). Al meer dan 50 jaar is er onderzoek gedaan naar lesgeefgedrag en de invloed ervan op leerlingen (e.g., Muijs & Reynolds, 2018; Scheerens, 2016). Onderzoek heeft daarbij consistent aangetoond dat lesgeefgedrag van leraren een belangrijke voorspeller is voor leeruitkomsten van leerlingen (e.g., Creemers & Kyriakides, 2008; Van de Grift, 2007). In dit opzicht wordt lesgeefgedrag als effectief omschreven wanneer het een significant positief effect heeft op leeruitkomsten van leerlingen. Effectief lesgeefgedrag wordt in dit onderzoek, in navolging van Van de Grift (2007), gedefinieerd als gedrag van leraren waarvan is aangetoond dat het een invloed heeft op leeruitkomsten van leerlingen (e.g., motivatie, betrokkenheid, prestaties).

Aangezien lesgeefgedrag complex en multidimensionaal van aard is, zijn er verschillende dimensies van lesgeefgedrag geïdentificeerd (Schneider & Preckel, 2017). Bovendien bestaan er in de literatuur verschillende raamwerken met verschillende dimensies, die effectief lesgeefgedrag vormen. In het huidige onderzoek is gekozen om het ICALT-raamwerk van Van de Grift (2007) te gebruiken als theoretisch raamwerk van effectief lesgeefgedrag. Het ICALT-raamwerk is gekozen omdat het sterk gegrond is in effectiviteitsonderzoek. Daarnaast is het ook een veelgebruikt raamwerk in eerder onderzoek (Maulana et al., 2021). Van de Grift (2007) schuift in het ICALT-raamwerk de volgende zes dimensies van effectief lesgeefgedrag naar voor: (1) veilig en stimulerend

leerklimaat; (2) efficiënte lesorganisatie; (3) duidelijke en gestructureerde instructie; (4) intensieve en activerende les; (5) afstemmen op verschillen; en (6) leerstrategieën aanleren. Deze zes dimensies kunnen telkens opgesplitst worden in een aantal deeldimensies. In totaal worden 32 deeldimensies onderverdeeld over zes dimensies. Dit onderzoek zal nagaan in welke mate mentoren tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor de dimensies zoals omschreven binnen het ICALT-raamwerk.

Tot op heden is nog geen onderzoek gedaan naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Wel bestaat er reeds heel wat onderzoek naar effectief lesgeefgedrag van leraren (e.g., Maulana et al., 2021). Zo blijkt uit eerder onderzoek van Van de Grift en collega's (2011) dat de zes dimensies van het effectief lesgeefgedrag van leraren hiërarchisch gerangschikt kunnen worden. Meer concreet plaatsen ze de dimensies op een continuüm van minst complexe naar meest complexe dimensie van effectief lesgeefgedrag (zie Tabel 1).

Dimensie	Complexiteit
1. Veilig en stimulerend leerklimaat	Minst complex
2. Efficiënte lesorganisatie	Gemiddeld complex
3. Duidelijke en gestructureerde instructie	Gemiddeld complex
4. Intensieve en activerende les	Meest complex
5. Afstemmen op verschillen	Meest complex
6. Leerstrategieën aanleren	Meest complex

*Tabel 1. Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag en Overeenkomst met Complexiteit*

De minst complexe dimensie (i.e., (1) veilig en stimulerend leerklimaat) komt overeen met de verwerving die kenmerkend is voor de startende leraar. Vervolgens, liggen de gemiddeld complexe dimensies (i.e., (2) efficiënte lesorganisatie, en (3) duidelijke en gestructureerde instructie) in lijn met een gemiddeld ervaren leraar. Tot slot, de verwerving die kenmerkend is voor de ervaren leraar loopt gelijk met de meest complexe dimensies (i.e., (4) intensieve en activerende les, (5) afstemmen op verschillen, en (6) leerstrategieën aanleren). Verder onderzoek van Van de Grift en collega's (2014) heeft aangetoond dat de complexiteit van de dimensie samenhangt met de verwerving van een dimensie. Zo hebben ze onderbouwd dat een leraar eerst een veilig en stimulerend leerklimaat (i.e., minst complexe dimensie) moet kunnen creëren voordat de leraar efficiënte klassenmanagementvaardigheden kan laten zien en duidelijke instructie kan geven (i.e., gemiddeld complexe dimensie). Zodra leraren deze dimensies van effectief lesgeefgedrag beheersen, zullen ze sneller complexer gedrag vertonen, zoals het activeren van de leerlingen, het geven van gedifferentieerde instructie en het aanleren van leerstrategieën (i.e., meest complexe dimensie).

## Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag van dit onderzoek wordt als volgt geformuleerd: in welke mate hebben mentoren aandacht voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek met de student-leraar?

## Methode

### Participanten

Data is bij 419 mentoren uit het Vlaams onderwijs verzameld. De participanten zijn gerekruteerd door middel van convenience en snowbal sampling technieken (Heckathorn & Cameron, 2017). In Tabel 2 worden de achtergrondvariabelen van de steekproef gepresenteerd. De steekproef bevat driekwart vrouwelijke en een kwart mannelijke mentoren. Gemiddeld zijn de mentoren 44 jaar oud (standaarddeviatie (SD) = 9.48). De onderwijservaring van de mentoren bedraagt gemiddeld 19 jaar (SD = 9.33), en de mentorervaring is gemiddeld 11 jaar (SD = 8.02). Van de 419 mentoren zijn er 151 tewerkgesteld in het lager onderwijs en 268 in het secundair onderwijs.

Achtergrondvariabele	n	%	M	SD	Min	Max
Gender	419					
Vrouw	312	74.46				
Man	107	25.54				
Leeftijd	419		43.74	9.48	24	65
Onderwijservaring	419		18.10	9.33	1	42
Mentorervaring	419		11.47	8.02	1	38
Onderwijsniveau	419					
Lager	151	36.04				
Secundair	268	63.96				

*Tabel 2. Achtergrondvariabelen voor de Steekproef van Mentoren*

### Dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een grootschalig vragenlijstonderzoek. Het mentoringsgesprek wordt in de vragenlijst beschouwd als alle momenten waarop er gesprekken plaatsvonden tussen de mentor en de student-leraar. Dit kan een kort overleg na een specifieke les zijn, maar evengoed een gepland feedbackgesprek na een reeks van lessen. De vragenlijst is afgenomen in de periode van

maart tot mei 2021 en verspreid onder alle mentoren uit het Vlaams onderwijs via een algemene oproep.

De vragenlijst bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt gevraagd naar de achtergrondvariabelen van de mentor. In het tweede deel wordt gevraagd naar de mate waarin de mentor aandacht heeft voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Gebaseerd op het ICALT-raamwerk (Van de Grift, 2007) bestaat de vragenlijst uit 32 items, die onderverdeeld zijn over zes dimensies. Ieder item wordt door de mentoren gescoord op een vijfpunten Likertschaal, gaande van 0 (i.e., geen aandacht) tot 5 (i.e., veel aandacht).

### Data-analyse

De data van de 419 mentoren zijn geanalyseerd aan de hand van descriptieve analyses. Voor ieder item wordt het gemiddelde, de standaarddeviatie, het minimum en maximum berekend. Bijkomend is ook de betrouwbaarheid van de verschillende dimensies van het effectief lesgeefgedrag geanalyseerd. Voor alle dimensies tonen de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses aan dat de schalen betrouwbaar zijn. De dimensies hebben een Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) tussen 0.61 en 0.82 (zie Tabel 3). Aangezien de betrouwbaarheid van de dimensies voldoende tot hoog is (Tabachnick & Fidell, 2007), zijn ook gemiddelde scores per dimensie berekend.

Dimensie	$\alpha$
1. Veilig en stimulerend leerklimaat (4 items)	.82
2. Efficiënte lesorganisatie (4 items)	.61
3. Duidelijke en gestructureerde instructie (7 items)	.72
4. Intensieve en activerende les (7 items)	.76
5. Afstemmen op verschillen (4 items)	.79
6. Leerstrategieën aanleren (6 items)	.79

*Tabel 3. Betrouwbaarheidsanalyses van de Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag*

### Resultaten

In Tabel 4 staan het gemiddelde (M), de standaarddeviatie (SD), het minimum (Min) en maximum (Max) van de 32 items en worden ook de gemiddelde scores per dimensie van het effectief lesgeefgedrag weergegeven. De scores worden per dimensie besproken en dit in stijgende complexiteit wat betreft effectief lesgeefgedrag.



Dimensie	M	SD	Min	Max
<i>1. Veilig en stimulerend leerklimaat</i>	3.96			
- hebben van respect voor de leerlingen en dit zichtbaar tonen in taalgebruik en gedrag	4.25	0.89	1	5
- zorgen voor een ontspannen klassfeer	3.79	0.94	0	5
- ondersteunen van het zelfvertrouwen van leerlingen	3.82	1.07	0	5
- realiseren van wederzijds respect tussen de leraar en de leerlingen	3.96	0.98	0	5
<i>2. Efficiënte lesorganisatie</i>	4.23			
- ordelijk verloop van de lessen	4.34	0.80	1	5
- nagaan tijdens verwerkingsmomenten of leerlingen hun opdracht correct uitvoeren	4.19	0.74	1	5
- klasmanagement	4.46	0.68	1	5
- efficiënt gebruiken van de lestijd en geen leerkansen verloren laten gaan	3.94	0.95	0	5
<i>3. Duidelijke en gestructureerde instructie</i>	4.24			
- duidelijk uitleggen van de leerstof	4.65	0.55	2	5
- de manier waarop feedback gegeven wordt aan leerlingen	4.12	0.85	0	5
- betrekken van alle leerlingen bij de les	4.27	0.83	1	5
- nagaan tijdens de instructie of leerlingen de leerstof begrepen hebben	4.29	0.71	1	5
- aanmoedigen van alle leerlingen om hun best te doen	4.08	0.85	1	5
- de logische structuur en opbouw van de gegeven lessen	4.52	0.71	1	5
- geven van uitleg over het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten	3.74	0.95	0	5
<i>4. Intensieve en activerende les</i>	3.80			
- hanteren van werkvormen die alle leerlingen activeren	4.16	0.87	0	5
- stimuleren van het zelfvertrouwen bij zwakkere leerlingen	3.85	1.01	0	5
- stimuleren van leerlingen om na te denken over oplossingen	4.00	0.87	0	5
- stellen van vragen die leerlingen aanzetten tot denken	4.04	0.86	0	5
- hardop laten denken van leerlingen	3.26	1.23	0	5
- zorgen voor een interactieve instructie	3.93	1.01	0	5
- verduidelijken van de lesdoelen bij aanvang van de les	3.73	1.14	0	5
<i>5. Afstemmen op verschillen</i>	3.67			
- nagaan of de lesdoelen bereikt zijn	3.91	0.90	0	5
- aanbieden van extra instructie en/of leertijd bij zwakkere leerlingen	3.60	1.22	0	5
- afstemmen van de instructie op de verschillen tussen leerlingen	3.54	1.10	0	5

- verwerking van de leerstof afstemmen op de verschillen tussen leerlingen	3.63	1.08	0	5
<i>6. Leerstrategieën aanleren</i>	<i>3.47</i>			
- leren aan leerlingen hoe ze complexe problemen kunnen terugbrengen naar eenvoudige problemen	3.60	1.06	1	5
- gebruik van controle activiteiten stimuleren bij leerlingen	3.13	1.11	0	5
- leren aan leerlingen van oplossingen voorspellen en controleren	3.00	1.13	0	5
- leren aan leerlingen van toepassen van het geleerde	3.95	0.88	1	5
- aanmoedigen van kritisch denken bij leerlingen	3.57	1.03	0	5
- laten nadenken van leerlingen over hun gebruikte strategieën	3.57	1.06	0	5

*Tabel 4. Descriptieve Analyses van de Dimensies van Effectief Lesgeefgedrag*

De 419 mentoren geven de items van de eerste dimensie 'Veilig en stimulerend leerklimaat' gemiddeld een score van 3.96. De gemiddelde scores per item van deze dimensie variëren tussen 3.79 (SD = 0.94) voor 'zorgen voor een ontspannen klassfeer' en 4.25 (SD = 0.89) voor 'hebben van respect voor de leerlingen en dit zichtbaar tonen in taalgebruik en gedrag'. Deze scores duiden er op dat mentoren in relatief grote mate aandacht hebben voor lesgeefgedragingen van de student-leraar gerelateerd aan het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat.

Mentoren geven daarnaast aan dat ze tijdens het mentoringsgesprek met de student-leraar in grote mate aandacht hebben voor lesgeefgedragingen met betrekking tot het organiseren van een efficiënt lesverloop. Immers, voor de items van de tweede dimensie 'Efficiënte lesorganisatie' wordt door de mentoren een gemiddelde score van 4.23 gegeven. De gemiddelde scores van de vier deeldimensies liggen tussen 3.94 (SD = 0.95) voor 'efficiënt gebruiken van de lestijd en geen leerkanen verloren laten gaan' en 4.46 (SD = 0.68) voor 'klasmanagement'.

Verder geven mentoren aan dat ze veel aandacht besteden of de student-leraar een duidelijke en gestructureerde uitleg geeft. Met voor zes van de zeven items een gemiddelde score boven de score vier, krijgt de derde dimensie 'Duidelijke en gestructureerde instructie' de hoogste gemiddelde score van de zes dimensies. De gemiddelde score van deze dimensie komt neer op 4.24. De enige gemiddelde score onder de score vier is 'geven van uitleg over het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten' met een score van 3.74 (SD = 0.95). De hoogste gemiddelde score (M = 4.65, SD = 0.55) voor een item over alle dimensies heen wordt door de mentoren toegekend aan 'duidelijk uitleggen van de leerstof'.

Mentoren hebben tijdens het mentoringsgesprek in vergelijking met de vorige drie dimensies in mindere mate aandacht voor een intensieve en activerende les. Voor de vierde dimensie 'Intensieve en activerende les' wordt een gemiddelde score berekend van 3.80. De zeven items krijgen van de mentoren een score tussen 3.26 (SD = 1.23) voor

‘laten hardop denken van de leerlingen’ en 4.16 (SD = 0.87) voor ‘hanteren van werkvormen die alle leerlingen stimuleren’.

Net zoals voor de vierde dimensie ‘Intensieve en activerende les’ geven mentoren aan dat er in mindere mate aandacht is voor de vijfde dimensie ‘Afstemmen op verschillen’ tijdens het mentoringsgesprek. De algemene gemiddelde score voor de dimensie is 3.67. De gemiddelde scores voor de items van deze dimensie liggen relatief dicht bij elkaar, met scores 3.91 (SD = 0.90), 3.60 (SD = 1.22), 3.54 (SD = 1.10), en 3.63 (SD = 1.08).

In het mentoringsgesprek heeft de mentor in relatief beperkte mate aandacht voor het aanleren van leerstrategieën. De zesde dimensie van effectief lesgeefgedrag, ‘Leerstrategieën aanleren’, heeft een gemiddelde score van 3.47. De gemiddelde score voor de items ligt steeds hoger dan de score 3, maar heeft geen enkele gemiddelde score dat hoger is dan de score 4. Bovendien krijgt het item ‘de leerlingen oplossingen leren voorspellen en controleren’ de laagste gemiddelde score voor een item over alle dimensies heen, met een score van 3.00 (SD = 1.13). De hoogste gemiddelde score van deze dimensie is te vinden bij het item ‘leerlingen het geleerde kritisch leren toepassen tijdens de lessen’, met een score van 3.95 (SD = 0.88).

## Discussie

Dit onderzoek beoogt inzicht te verwerven in de mate waarin de mentor aandacht heeft voor effectief lesgeefgedrag van de student-leraar tijdens het mentoringsgesprek. De resultaten tonen aan dat gemiddeld genomen mentoren aandacht hebben voor alle dimensies van effectief lesgeefgedrag. Deze bevinding is positief te noemen, aangezien het voor een student-leraar belangrijk is hierover te leren om te groeien tot een effectieve leraar.

Hoewel er aandacht is voor iedere dimensie, is er niet voor iedere dimensie in dezelfde mate aandacht. Zo is er vooral aandacht voor aspecten van een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde les. In mindere mate rapporteren mentoren aandacht voor het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat. Het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat is de minst complexe vaardigheid en een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde les is een gemiddeld complexe vaardigheid. In tegenstelling tot wat eerder onderzoek (Van de Grift et al., 2011; Van de Grift et al., 2014) zou doen vermoeden, is er minder aandacht voor de minst complexe vaardigheden dan voor de gemiddeld complexe vaardigheden. De hiërarchische structuur in moeilijkheidsgraad wat betreft effectief lesgeefgedrag wordt hier dus niet gevolgd. Een mogelijke verklaring ligt in het idee dat de mentor voor de stage van de student-leraar reeds een veilig en stimulerend leerklimaat creëerde. Dit is namelijk een typerende focus bij aanvang van het schooljaar. Hierdoor wordt een veilig en stimulerend leerklimaat mogelijk minder van toepassing voor de student-leraar die slechts tijdelijk aan het klasgebeuren deelneemt.

Daarnaast is er het minste aandacht voor een intensieve en activerende les, het afstemmen op verschillen, en op het aanleren van leerstrategieën. De hiërarchie is, zoals Van de Grift en collega's (2014) hebben aangetoond in de context van onderzoek bij leraren, in de dimensies terug te vinden. In dit opzicht spenderen mentoren meer aandacht aan aspecten gelinkt aan het verzorgen van een intensieve en activerende les, dan aan het afstemmen op verschillen en het aanleren van leerstrategieën. Minder aandacht voor het afstemmen op verschillen kan mogelijks verklaard worden door de eerder beperkte voorkennis van de student-leraar over de leerlingenpopulatie in de respectievelijke klas. Opnieuw, en gegeven de slechts tijdelijke aanwezigheid van de student-leraar, schenkt de mentor hier mogelijk minder aandacht aan.

## **Beperkingen van het huidige onderzoek en voorstellen tot verder onderzoek**

Voorliggend onderzoek komt tegemoet aan de nood om meer grootschalig onderzoek te verrichten naar het mentoringsgesprek (e.g., Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017). Aan de hand van een vragenlijst zijn 419 mentoren bevraagd wat betreft de mate waarin ze tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag. Er dient allereerst benadrukt te worden dat participanten vrijwillig hebben deelgenomen aan het vragenlijstonderzoek. Dit betekent dat uitsluitend mentoren, die zichzelf identificeren als mentor, bereikt zijn. Aangezien de resultaten in dat opzicht mogelijk niet veralgemeenbaar zijn, is enige voorzichtigheid bij het maken van conclusies aangewezen. Daarnaast is het van belang te onderstrepen dat uitsluitend een uitspraak gedaan wordt over de opvattingen van mentoren zelf. Dit vragenlijstonderzoek gaat met andere woorden om zelf-gerapporteerd gedrag van mentoren. Het zelf-gerapporteerde gedrag kan mogelijks verschillen van hetgeen de mentor daadwerkelijk doet tijdens het mentoringsgesprek. Verder onderzoek waarbij gewerkt wordt met observatiedata is aangewezen.

Uit de literatuur (e.g., Van de Grift et al., 2014) blijkt dat er een bepaalde hiërarchie terug te vinden is in de dimensies van effectief lesgeefgedrag. Zodra leraren een minder complexe dimensie beheersen, zijn ze competent genoeg om meer complexer gedrag te vertonen. Daarbij kan echter de vraag gesteld worden of het curriculum van de lerarenopleiding op dezelfde manier is opgebouwd. Is het met andere woorden zo dat er in het begin van de opleiding vooral aandacht is voor minder complexe dimensies, of wordt er reeds van in het begin van de opleiding aandacht besteed aan meer complexe dimensies? Verder onderzoek naar hoe het curriculum van de lerarenopleiding is opgebouwd zou aan deze vragen tegemoet kunnen komen. Naast het curriculum van de lerarenopleiding, is het mogelijk dat de lerarenopleiding een invloed heeft op het mentoringsgesprek via een focus op bepaalde doelen. Zo kan de student-leraar vanuit de lerarenopleiding de opdracht gekregen hebben om te focussen op een specifiek doel. Bijvoorbeeld, een student-leraar uit het laatste jaar van de opleiding krijgt de opdracht om tijdens de stage in hoge mate aandacht te hebben voor het afstemmen op

verschillen. De mentor is door de lerarenopleiding op de hoogte gesteld van deze opdracht en wordt verwacht daar in bijkomende ondersteuning te voorzien. Op die manier wordt de mentor door de lerarenopleiding reeds beïnvloed in de mate van aandacht voor bepaalde zaken. In dit voorbeeld kan de mentor mogelijk tijdens het mentoringsgesprek meer aandacht besteden aan het afstemmen op verschillen in vergelijking met andere lesgeefgedragingen. Mogelijk kunnen deze twee factoren een verklaring in zich hebben waarom mentoren tijdens het mentoringsgesprek aandacht hebben voor bepaalde dimensies van effectief lesgeefgedrag. Het zou bovendien boeiend zijn om te kijken naar de klemtonen die mentoren leggen tijdens hun eigen lessen, en of dit overeenstemt met de focus op bepaalde dimensies tijdens het mentoringsgesprek.

Er bestaat in de literatuur nog geen onderzoek naar de mate waarin mentoren aandacht hebben voor effectief lesgeefgedrag tijdens het mentoringsgesprek. Het doel van dit onderzoek ligt daardoor vooral in het verkennen van de inhoud van het mentoringsgesprek. Om een eerste beeld te schetsen, is er gebruik gemaakt van descriptieve analyses. Toekomstig onderzoek kan verder bouwen op dit onderzoek en mogelijk aandacht besteden aan de context van de student-leraar. Zo is het denkbaar dat mentoren verschillen in hun aandacht wat betreft effectief lesgeefgedrag naargelang de kenmerken van de student-leraar; vooral de ervaring van een student-leraar lijkt daarbij van belang (Van de Grift et al., 2014). Daarnaast zou het ook interessant zijn om zicht te krijgen op hoeveel van de tijd tijdens het mentoringsgesprek uitgaat naar het bespreken van effectief lesgeefgedrag. Bovendien kan verder onderzoek nagaan wat er nog allemaal besproken wordt tijdens het mentoringsgesprek.

## **Implicaties voor de praktijk**

De resultaten uit dit onderzoek geven aanleiding tot een aantal implicaties voor de praktijk. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt namelijk dat mentoren meer aandacht schenken aan de minst complexe (i.e., (1) veilig en stimulerend leerklimaat) en gemiddeld complexe dimensies (i.e., (2) efficiënte lesorganisatie, en (3) duidelijke en gestructureerde instructie) van effectief lesgeefgedrag, en in mindere mate aan de meest complexe dimensies (i.e., (4) intensieve en activerende les, (5) afstemmen op verschillen, en (6) leerstrategieën aanleren). Hoewel er dus aandacht is voor elke dimensie, is het van belang dat mentoren alle dimensies in even grote mate bespreken. Effectiviteitsonderzoek geeft immers aan dat deze zes dimensies een belangrijke invloed kunnen hebben op de leeruitkomsten van leerlingen (e.g., Scheerens, 2016). Hierbij dient echter de kanttekening gemaakt te worden dat er een verschil is tussen aandacht besteden aan een dimensie tijdens het mentoringsgesprek en de effectieve realisatie ervan in de klas door de student-leraar. In lijn met de complexiteit van de verschillende dimensies gaat de mentor het best samen met de student-leraar op zoek naar bepaalde dimensies waaraan gewerkt kan worden. Indien, bijvoorbeeld, de student-leraar reeds heel sterk is in het creëren van een efficiënte lesorganisatie en een duidelijke en

gestructureerde les, dan kan tijdens het mentoringsgesprek meer aandacht besteed worden aan meer complexe dimensies.

Aangezien mentoren de belangrijke verantwoordelijkheid hebben om student-leraren te begeleiden om effectieve leraren te worden (Crasborn et al., 2011), is het hun taak om daarop aandacht te vestigen. Toch blijkt uit dit onderzoek dat mentoren tijdens het mentoringsgesprek vooral aandacht hebben voor de minder complexe dimensies van effectief lesgeefgedrag. Aandacht voor de meer complexe dimensies is echter cruciaal om een effectieve leraar te worden (Van de Grift et al., 2014). Om hieraan tegemoet te komen, is het van belang om blijvend in te zetten op professionalisering van mentoren. Het ICALT-raamwerk kan hierbij als basis dienen en ingezet worden als een middel om een gemeenschappelijke taal te creëren. Een andere mogelijke suggestie betreft het integreren van de ICALT-raamwerk in het evaluatieformulier van de stage. Op die manier wordt het ICALT-raamwerk structureel ingebed in de stage, hetgeen ook voor consistentie tussen mentor, student-leraar en lerarenopleiding kan zorgen.

## **Acknowledgments**

We zijn Ine Ophalvens dankbaar voor het initiëren van dit onderzoek. Daarnaast bedanken we de studenten van de opleiding Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent voor hun hulp bij het verzamelen van de data.

### **Aron Decuyper**

Aron Decuyper is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de Universiteit Gent binnen de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling'. In zijn doctoraatsonderzoek concentreert hij zich op effectief lesgeefgedrag bij leraren tijdens teamteaching. Verder doet hij onderzoek naar mentoring en richt hij zich daarbij vooral op mentoren.

[Aron.Decuyper@UGent.be](mailto:Aron.Decuyper@UGent.be)

### **Hanne Tack**

Hanne Tack is momenteel werkzaam als onderzoekscoördinator van het FWO-SBO project ESTAFETT, een fundamenteel onderzoeksproject dat zich richt op het bestuderen van de effecten van teamteaching op zowel leerlingen als leraren. Haar onderzoeksinteresse focust op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.

[Hanne.Tack@UGent.be](mailto:Hanne.Tack@UGent.be)

### **Ruben Vanderlinde**

Ruben Vanderlinde is werkzaam als professor aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zijn onderzoeksinteresse ligt op het gebied van de professionele

ontwikkeling van student-leraren, leraren en lerarenopleiders. Hij is ook voorzitter van de opleidingscommissie Educatieve Masters.

[Ruben.Vanderlinde@UGent.be](mailto:Ruben.Vanderlinde@UGent.be)

## Referenties

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Cassell.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215511>

Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Wetenschappelijk proefschrift, Radboud Universiteit, Nijmegen). Hogeschool de Kempel.

Heckathorn, D., & Cameron, C. (2017). Network sampling: from snowball and multiplicity to respondent-driven sampling. *Annual review of sociology*, 43, 101-119.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills.

*Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Livingston, K. (2014). Teacher educators: hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers.

Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irnidayanti, Y., Lee, O., De Jager, T., Coetsee T., & Fadhilah, N. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 64-95, <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777170>

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.

Pennanen, M., Heikkinen, H., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: a critical review of the knowledge base*. Springer.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Struyve, C. (2017). De problematiek van de jonge en ervaren leraar: de dichotomie voorbij. In W. Steensels, & L. De Man (Reds.), *Beleid voeren in het onderwijs: Leraren en hun loopbaan* (pp. 78-105). Politeia.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Tillema, H., & Van der Westhuizen, G. (2015). Mentoring conversations and student teacher learning. In H. Tillema, G. van der Westhuizen, & K. Smith (Reds.), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (pp. 23-45). SensePublishers.

März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: opening the black Box of institutionalization. *American Journal of Education*, 122, 303-336. <https://doi.org/10.1086/685846>



Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>

Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 88, 416-432.

Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159.

## Onderzoek

### Lerarenopleiders en online onderwijs tijdens de coronacrisis: Spanningsvelden tussen enthousiasme en (techno)stress

*Sabine Meuwissen, Bram Bruggeman, Jo Tondeur, Vrije Universiteit Brussel.*

*Het hoger onderwijs schakelde omwille van de COVID-19 pandemie bruusk over naar bijna volledig online onderwijs. Lerarenopleiders vormden bijgevolg ook hun onderwijspraktijk halsoverkop om naar een online leerervaring. Aangezien lerarenopleiders congruent dienen op te leiden, is hun ervaring met online onderwijs extra belangrijk voor de onderwijspraktijk. Deze kwalitatieve studie in een Vlaamse universitaire lerarenopleiding heeft aan de hand van focusgroepen onderzocht (1) hoe universitaire lerarenopleiders online onderwijs tijdens COVID-19 ervaren en (2) wat deze ervaringen beïnvloedde. Uit de resultaten blijkt dat lerarenopleiders zowel pedagogisch-didactisch enthousiasme als (techno)stress ervaren. Spanning wordt veroorzaakt door discrepanties tussen structureel verbonden elementen. Analyse van de data onthulde zes spanningsvelden onderliggend aan hun ervaringen: (1) connectie met de studenten, (2) digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces, (3) veranderende docentrollen, (4) tijdsdruk, (5) connectie met de collega's en (6) ondersteuning.*

## Introductie

Wereldwijd is het hoger onderwijs vanaf maart 2020 plots digitaal gegaan door het COVID-19-virus (Kim, 2020; Scherer et al., 2021). Docenten hoger onderwijs schakelden op korte tijd verplicht over van voornamelijk contact en blended onderwijs naar volledig online onderwijs en zo ook lerarenopleiders (Allen et al., 2020). Lerarenopleiders moeten bovendien congruent opleiden waardoor ze, al dan niet bewust, hun lesgeven demonstreren voor student-leraren, en dus verwacht worden expliciet model te staan voor nieuwe manieren van leren (Korthagen et al., 2005; Lunenberg et al., 2007). In de context van de coronacrisis zou men dus kunnen stellen dat lerarenopleiders ook rolmodellen zijn voor online onderwijs.

Volgens Hodges et al. (2020) moeten we tijdens de coronacrisis niet spreken van online onderwijs maar eerder van *emergency remote teaching* (ERT), wat een "temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances" (p.7) is. Docenten kiezen in crisistijden eerder voor snelle oplossingen bij het ontwerpen van lessen, wat contrasteert met het bewuste plan- en ontwerpproces dat kwaliteitsvol online onderwijs nodig heeft (Hodges et al., 2020). Volgens het onderzoek van Baran et al. (2013) – reeds lang voor de coronapandemie – vergt de omschakeling naar een online onderwijscontext een aangepaste aanpak en overtuiging ten aanzien van leren en

lesgeven. Maar onderzoek toont aan dat leraren vaak bij hun overtuiging blijven wanneer ze voor complexe uitdagingen staan (Katz & Dack, 2013), zeker wanneer ze geconfronteerd worden met stressvolle situaties (Keinan, 1987) zoals de verplichte omschakeling naar online onderwijs als gevolg van de coronacrisis (Dhawan, 2020). Volgens Scherer et al. (2021) is niet alleen het online lesgeven maar ook online communiceren en samenwerken voor vele docenten een nieuwe en veeleisende uitdaging die bovendien onder tijdsdruk plaatsvond. De plotse verandering naar online onderwijs bracht spanning, stress en onzekerheid bij docenten teweeg (bijvoorbeeld VanLeeuwen et al., 2021).

Het algemene doel van dit onderzoek is tweeledig, namelijk: de ervaringen van universitaire lerarenopleiders met online onderwijs tijdens de coronacrisis onderzoeken enerzijds, en inzicht verkrijgen in wat die ervaringen volgens lerarenopleiders beïnvloedt anderzijds. De resultaten van deze studie dragen bij tot begrip van ervaringen van (universitaire) lerarenopleiders en verhogen het inzicht van ervaringen van betrokkenen met online onderwijs.

## Conceptueel kader

Vele universiteiten zetten tijdens de coronacrisis online onderwijs in om tegemoet te komen aan de social distancing maatregelen (Dhawan, 2020). Tegelijkertijd is er veel variatie aan begrippen rond online onderwijs met uiteenlopende betekenissen, zoals e-learning, afstandslernen of afstandsonderwijs (Anderson, 2011; Singh & Thurman, 2019). Maar volgens Singh en Thurman (2019) wordt online leren voornamelijk gekenmerkt door het gebruik van technologie, de fysieke afstand tussen student en docent, en dat leren synchroon of asynchroon kan plaatsvinden. In deze studie wordt de term online leren begrepen als *"learning experienced through the internet/online computers in a synchronous classroom where students interact with instructors and other students and are not dependent on their physical location for participating in this online learning experience"* (Singh & Thurman, 2019, p.15).

Een sterkte van online leren in crisistijden is volgens Dhawan (2020) en Kim (2020) de flexibiliteit van het leren qua tijd en ruimte, wat zorgt voor een grote bereikbaarheid van de leerinhoud. Bovendien draagt het uitgebreide gamma aan online leertechnologieën bij aan een krachtige leeromgeving waar gedifferentieerd kan worden op basis van diverse leernoden (Dhawan, 2020; Kim, 2020). Online leren kan dus flexibel inspelen op een evoluerende wereld en dat blijkt ook nu uitermate relevant tijdens de coronacrisis. Dhawan (2020) verduidelijkt echter dat men naar de knelpunten moet kijken om veerkrachtig om te gaan met de vele uitdagingen van online onderwijs. Als zwakte noteren Dhawan (2020) en Doyumğaç et al. (2020) dat een online onderwijscontext minder goede communicatie en menselijke verbinding toelaat, ondanks audio- en videofaciliteiten. Volgens deze onderzoekers zijn goede hardware, online leertechnologieën en degelijk internet essentieel voor online onderwijs en technische problemen zijn een achilleshiel. Deze vorm van onderwijs is bovendien erg afhankelijk

van de digitale competenties van zowel docenten als studenten (Doyumğaç et al., 2020; Kim, 2020).

## Doel en context van de studie

Lerarenopleiders hebben veranderingen ervaren en deze nieuwe werksituatie bracht uitdagingen voor hun onderwijspraktijk. Aangezien zij een rolmodel zijn voor student-leraren staat hun veranderde onderwijspraktijk meteen in de schijnwerpers. Recent onderzoek omtrent COVID-19 behandelde reeds emergency remote teaching, drempels en facilitators voor online onderwijs of de online onderwijsbeleving van docenten en studenten tijdens de pandemie (bijvoorbeeld Doyumğaç et al., 2020; VanLeeuwen et al., 2021), maar minder de onderliggende oorzaken die ten grondslag liggen aan ervaringen van lerarenopleiders. Deze kwalitatieve studie heeft twee onderzoeksvragen:

- 1) Hoe ervaren universitaire lerarenopleiders online onderwijs tijdens de COVID-19 pandemie?
- 2) Welke factoren relateren universitaire lerarenopleiders aan hun ervaringen met online onderwijs tijdens COVID-19?

## Methodologie

### Onderzoeksontwerp

Om de verscheidenheid aan ervaringen van lerarenopleiders, de keuzes die ze maken en wat hun keuzes beïnvloedt, in kaart te kunnen brengen is kwalitatief onderzoek door middel van rijke, diepgaande data aangewezen (Miles & Huberman, 1994). De sterkte van focusgroepen is dat ze inzicht bieden in de aard van complex gedrag, motivaties, meningen en houdingen (Morgan, 1996). Cyr (2019) beschrijft focusgroepen als interactieve discussiegroepen die authentieke data genereren vanuit het perspectief van de deelnemers. De participanten in de focusgroepen stelden elkaar vragen over de onderwerpen waardoor consensus en diversiteit (Morgan, 1996; Onwuegbuzie et al., 2009) op het vlak van online onderwijs belicht en verdiept werden.

### Deelnemers

Door middel van doelgerichte steekproeftrekking werden tien universitaire lerarenopleiders aan een Vlaamse universiteit geselecteerd. Voorafgaand aan de twee focusgroepen kregen participanten een vragenlijst waarin beschrijvende kwalitatieve informatie voor de focusgroep werd verzameld en hun houding ten aanzien van ICT werd bevraagd. Daaruit bleek een gedeeld begrip van het belang van ICT voor onderwijs. Deze vragenlijst, gebaseerd op Bruggeman et al. (2021), toonde aan dat alle deelnemers een positieve houding hebben ten opzichte van de toegevoegde waarde van technologie voor online of blended learning.

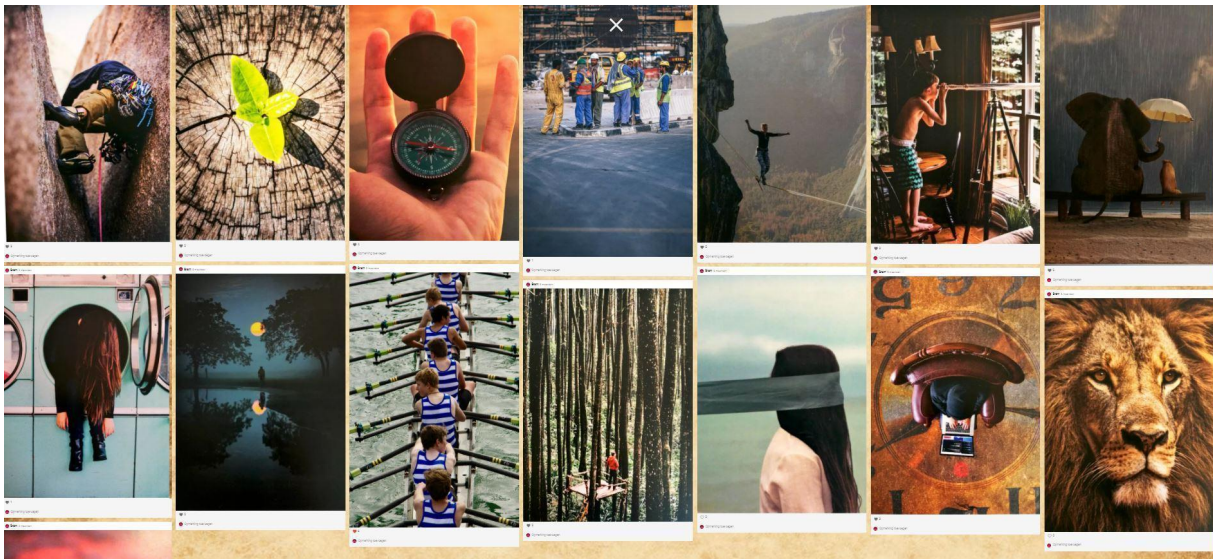
Tabel 1 toont een overzicht van de 10 participanten en het pseudoniem dat ze kregen om anonimiteit te garanderen. Zowel leerbegeleiders als docenten geven les aan de universiteit, maar participanten met de rol docent hebben bovendien vaak ook een onderdeel onderzoek en maatschappelijke dienstverlening in hun takenpakket.

Participant	Focusgroep	Geslacht	Leeftijd tussen	Onderwijskundige rol
Anne	FG1	V	25-34	Docent
Bas	FG1	M	35-44	Docent
Veerle	FG1	V	25-34	Docent
Fre	FG1	M	35-44	Leerbegeleider
Emma	FG2	V	35-44	Docent
Martine	FG2	V	35-44	Leerbegeleider
Eva	FG2	V	45-54	Docent
Luc	FG2	M	45-54	Docent
Fien	FG2	V	45-54	Leerbegeleider
Bart	FG2	M	45-54	Docent

*Tabel 1. Overzicht van Participanten uit de focusgroepen*

### **Dataverzameling**

De data werd verzameld in november 2020 door middel van twee online focusgroepen. De focusgroepen duurden respectievelijk 56 en 74 minuten. Om extra aandacht te kunnen besteden aan (non)-verbale interacties uit verschillende communicatiekanalen, zoals de chatbox, werd een ervaren moderator bijgestaan door een observator (Acocella & Cataldi, 2021). De participanten kregen vooraf een handleiding toegestuurd en een informed consent formulier. Een online *photovoicing* methodiek met 15 positieve psychologische foto's (Figuur 1) stimuleerde de participanten om hun ervaringen met online onderwijs tijdens de coronacrisis uit te drukken en faciliteerde discussie en kritisch bewustzijn (Doyumğaç et al., 2020; Positran, 2020).



Figuur 1. Online Photovoicing in Padlet

### Data-analyse en betrouwbaarheid

De onderzoeksdata werden spiraalsgewijs geanalyseerd in verschillende fases (Creswell & Poth, 2016). Een eerste stap in deze analyse was het organiseren van de data. De video-opnames werden veilig opgeslagen, de chatinhouden en photovoicing input werden als tekstbestanden opgeslagen. Als tweede stap werden alle data getranscribeerd en door de moderator-onderzoeker en de observator-onderzoeker een eerste keer geanalyseerd door open coding (Onwuegbuzie et al., 2009). Daarna werden de data opnieuw bekeken en werd een verfijning van de thema's besproken. De derde stap in de spiraalsgewijze analyse omvatte het thematisch coderen van de getranscribeerde data in NVivo 12, op basis van een finaal codeerschema. Om betrouwbaarheid van de analyse te garanderen, werden de twee focusgroepen parallel gecodeerd door de observator-onderzoeker en moderator-onderzoeker, wat resulteerde in een interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid (Cohen et al., 2002) van 93% in NVivo12.

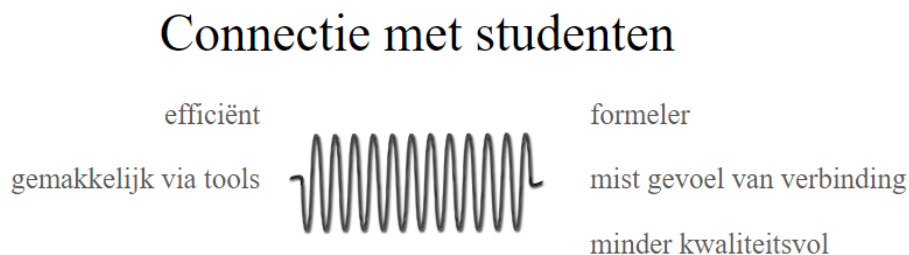
### Resultaten

De kwalitatieve analyse toonde aan dat deelnemers zowel enthousiasme ervoeren voor de digitale pedagogisch-didactische mogelijkheden als (techno)stress. De verandering naar online onderwijs daagt de participanten uit aangezien ze voor bepaalde facetten van hun job niet meer kunnen berusten op hun routines in contactonderwijs van voor de pandemie, zoals instructiemechanismen en het takenpakket. Het merendeel van de participanten geeft aan zich zoekend te voelen omdat het zo snel gaat en nieuw is. Die verandering bracht vernieuwing die zowel opportuniteiten als valkuilen toont. Bart verwoordt: *“De begane paden, die herken ik niet meer. Dat geeft ongelooflijke*

*mogelijkheden. En tegelijk is dat ook niet zo evident allemaal*". De analyse toonde zes spanningsvelden die hieronder worden beschreven.

### Eenvoudige connectie met de studenten en toch "ver weg"

De afstand met de studenten, inherent aan online onderwijs, is volgens de participanten sterk voelbaar. De participanten uiten enerzijds een positief gevoel over de efficiëntie en de gemakken van een goede digitale connectie met studenten via online vergadertools. Verder geven enkele participanten aan het gevoel sterker persoonlijk contact te hebben met studenten. Anderzijds geeft bijna de helft van de participanten aan dat het contact in online onderwijs eerder formeel blijft en niet altijd een gevoel van verbinding realiseert. Hoewel er wel verbinding is, blijkt dit dus niet hetzelfde als contactonderwijs. *"Ik heb vaak het gevoel bij een online les dat er toch een enorme terughoudendheid is bij studenten om te reageren. Je ziet wel een beetje de mimiek op iemand z'n gezicht maar het blijft zo artificieel"* (Fien). De participanten bespreken ook het belang van een goede verbinding tussen studenten onderling, die ondanks de afstand toch goed vorm kreeg. Kortom, de participanten geven aan eenvoudiger verbinding met studenten te maken in online onderwijs, maar het contact blijft formeler en is minder kwaliteitsvol. Figuur 2 vat het eerste spanningsveld samen.



*Figuur 2. Spanningsveld 1*

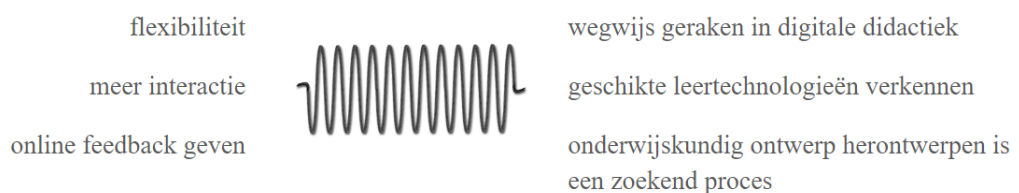
### Digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces

Een tweede spanningsveld dat uit de analyses naar boven kwam, betreft zowel digitale opportuniteiten als bedreigingen voor het leerproces van studenten. Enerzijds bespreken de participanten hoe de bruuske overgang naar online onderwijs het faciliteren van het leerproces van studenten positief beïnvloedde. Het merendeel van de participanten benoemt flexibiliteit in tijd en ruimte als belangrijke troef van online onderwijs voor het leerproces van studenten. Anne verduidelijkt: *"Het asynchrone materiaal kunnen ze opnieuw bekijken, wanneer ze maar willen, ze kunnen het verschillende keren doorlopen dus ze hebben herkansingen, en ik denk dat daar nog veel mogelijkheden liggen"*. De verschuiving naar online onderwijs bood volgens meer dan de helft van de deelnemers kansen om meer interactie te creëren. Zo stelde Eva: *"In mijn online cursussen gaven studenten aan dat ze online interactie via vragen in de chat of bij online opdrachten erg op prijs stelden."* De meeste deelnemers waren enthousiast over het makkelijker geven van feedback aan studenten, bijvoorbeeld via MS Teams of het online

leerplatform. Luc verklaarde: *“Als je online gaat dan vind ik dat heel tof dat je veel kan traceren. Je geeft veel online opdrachten, je kan er meteen feedback op geven, je gaat online coachen.”*

Anderzijds, voelen nagenoeg alle participanten zich zoekend qua digitale didactiek en online leertechnologieën in deze nieuwe onderwijscontext. *“Je wordt geconfronteerd met zaken die niet goed gaan. Je probeert daar een oplossing voor te zoeken”* (Fien). Het is volgens hen een proces van vallen en opstaan, al doende leren om zo mogelijks tot een beter lesontwerp komen. Tot slot benadrukt de helft van de participanten het belang van een goed onderwijskundig ontwerp om het leerproces van studenten te begeleiden met geschikte leertechnologieën. Zoals Luc zegt: *“Ik vind dat dit ons forceert om na te denken wat goed onderwijs is, waarom we onze studenten willen zien, en hoe we flexibele leerwegen kunnen creëren”*. Een overzichtelijke en transparante online leeromgeving is daarbij essentieel. *“Door helemaal online te gaan zet je alles wel op scherp altijd. Uw doelen moeten scherp staan, uw communicatie moet scherp zijn, uw evaluatie heel helder”* (Luc). Kortom, de participanten zijn enthousiast dat de ommezwaai naar online onderwijs kansen biedt voor het leerproces van studenten omdat de flexibiliteit qua tijd en ruimte van online onderwijs troeven heeft, wanneer docenten hun onderwijskundig ontwerp hiertoe optimaliseren. Maar het herontwerpen naar deze nieuwe, online onderwijscontext is een zoekend proces in didactiek en leertechnologieën dat niet onmiddellijk op punt staat. Figuur 3 vat het tweede spanningsveld samen.

## Digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces



*Figuur 3. Spanningsveld 2*

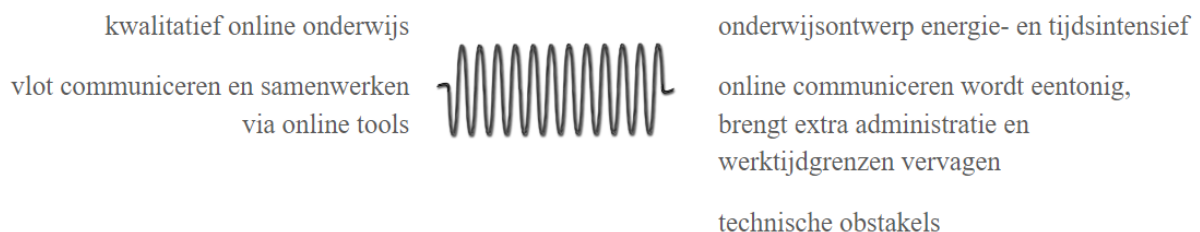
### Rollen van een lerarenopleider: op zoek naar evenwicht

Participanten uit beide focusgroepen bespreken hoe de ommezwaai naar online onderwijs een impact heeft op verschillende rollen in hun job. Ze beschrijven dat er meer tijd kruipt in het ontwerpen van onderwijs, maar bespreken verder ook het omgaan met online communiceren en technische obstakels wat voorheen anders was. Figuur 4 vat dit spanningsveld samen. Bas verwoordt bijvoorbeeld, bijgestaan door twee participanten in de chat: *“De lichtsnelheid waaraan we nu ons onderwijs moeten ontwerpen, veranderen, extra vergaderlast e.d., maakt dat je eigenlijk onvoldoende tijd hebt om kwalitatief uw leeromgeving in een goede blend te steken”*. De meerderheid van de



participanten geeft aan veel tijd en energie te steken in online lesontwerpen. De participanten bespreken ook dat het online communiceren en samenwerken vlot gaat en hoe online leertechnologieën, zoals Microsoft Teams, een volle mailbox kunnen omzeilen door efficiënter te communiceren. Anderzijds kan online communiceren volgens de participanten eentonig zijn, waarbij de werktijd grenzen vervagen, en online communiceren brengt veel extra administratie met zich mee. Omgaan met deze nieuwe rollen is een traject van vallen en opstaan want *“Je botst wel op wat beperkingen ook van uzelf en van de [technische] omgeving”* (Bas). Kortom, de bruuske overgang naar online onderwijs tijdens COVID-19 bracht veranderingen en discrepanties teweeg voor de rollen die universitaire lerarenopleiders vervullen op het vlak van onderwijsontwerp, online communiceren en technologie. De participanten ervoeren nagenoeg allemaal zoekend te zijn naar een nieuw evenwicht in die rollen.

## Rollen van een lerarenopleider

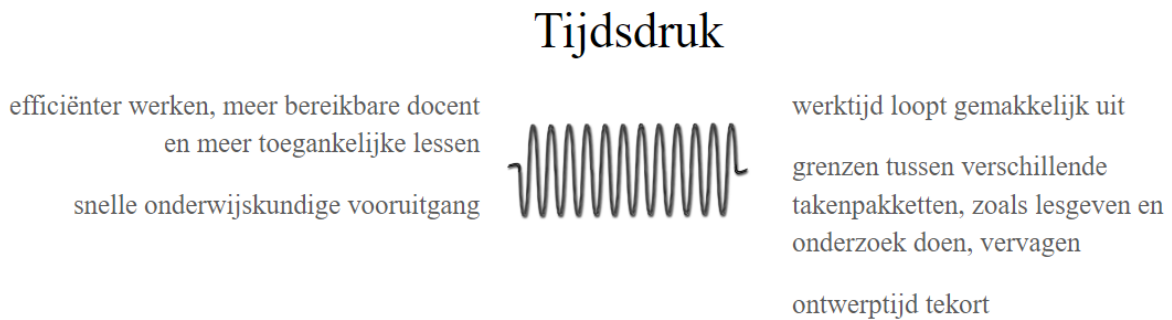


Figuur 4. Spanningsveld 3

### Tijdsdruk: snellere implementatie maar ontwerptijd tekort

De participanten bespreken hun ervaring met “tijd” uitvoerig in troeven en valkuilen (Figuur 5). Enerzijds komt flexibiliteit in tijd en ruimte aan bod als sterkte van online onderwijs. Door het onderwijs los te koppelen van een fysieke locatie kunnen participanten efficiënter werken want ze verplaatsen zich minder, hun agenda is flexibeler te plannen en hun digitale les is meer toegankelijk voor studenten op verschillende tijdstippen. Enkele participanten bespreken de snelle onderwijskundige vooruitgang die ze boekten door de tijdsdruk van de bruuske overgang naar volledig online onderwijs tijdens COVID-19. Veerle vertelt: *“Tegelijk vind ik dat de crisis ons ook wel gedwongen heeft om sommige dingen te implementeren waar we anders misschien waren blijven wachten. We leren het wel on the way. Dit heeft op korte tijd heel wat wegen geopend”*. Anderzijds benoemen de participanten een reeks beklemmende en frustrerende ervaringen bij online onderwijs. Beide focusgroepen discussiëren over hoe de werktijd gemakkelijk uitloopt en hoe grenzen met het privéleven vervagen. Veerle verduidelijkt dat *“de investeringen in onderwijs wel ten koste zijn gegaan van tijd met het gezin, tijd om te slapen en tijd voor andere academische taken zoals onderzoek”*. Bijna alle participanten bespreken het gevoel te weinig tijd te hebben om onderwijs goed te ontwerpen. *“Het is*

*nu snel ontwerpen en maken dat je alles gedaan krijgt* (Bas). Kortom, volgens de participanten is het zoeken naar een nieuwe balans op het vlak van tijdsinvulling. Online onderwijs tijdens COVID-19 biedt hen flexibiliteit, maar de efficiëntie die ze voor ogen hebben toont zich voorlopig nog weinig omdat de participanten beschrijven door de snelle overgang veel tijd te investeren in het opnieuw ontwerpen van onderwijs.

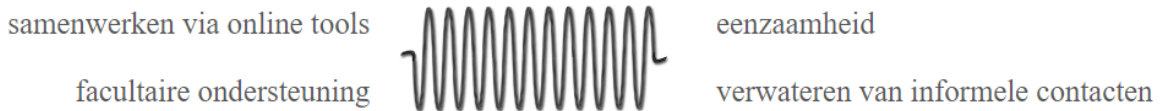


*Figuur 5. Spanningsveld 4*

### **Connectie met collega's: samen en toch alleen**

De participanten van beide focusgroepen bespreken het belang van de connectie met collega's in online onderwijs tijdens COVID-19. Daarbij ervaren ze een gevoel van verbondenheid door co-creatie, co-teaching en collegiale ondersteuning op facultair niveau. Hoewel de overgang naar online onderwijs fysieke afstand impliceert, blijft collegiaal contact essentieel voor de participanten. *"We zijn ook een opleiding waarbij we veel samenwerken, met alle moeilijkheden die daarbij komen, maar we moeten veel met elkaar spreken"* (Luc). Meer dan de helft van de participanten bespreken hoe online leertechnologieën zoals Microsoft Teams en Slides.com het online samenwerken succesvol faciliteren. Bart en Luc benoemen het belang van online samenwerking bij co-teaching en het samen ontwerpen in teacher design-teams. Ongeveer een derde van de participanten vermelden de positieve verbinding met facultaire onderwijsondersteuners. Ondanks het succesvol digitaal samenwerken tijdens COVID-19, benoemen de helft van de participanten ook eenzaamheid door het wegvallen van spontane interactie met collega's. Enkele participanten verwoordden het verwateren van informele samenwerking zoals collegiaal inspireren. Kortom, participanten ervaren ondanks de afstand toch verbondenheid en verbeterde samenwerking dankzij online leertechnologieën en facultaire ondersteuning. Echter missen ze spontane menselijke interactie en informele collegiale uitwisseling (Figuur 6).

## Connectie met collega's

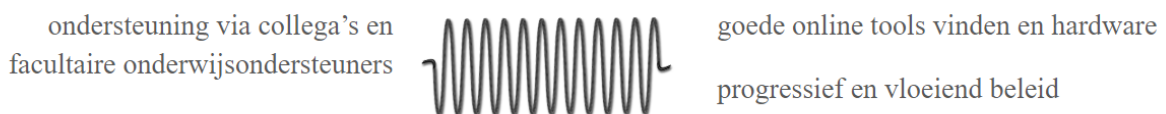


*Figuur 6. Spanningsveld 5*

### Spanningsveld rond ondersteuning

Meer dan de helft van de participanten geeft aan ondersteuning nodig te hebben bij de bruske overstap naar online onderwijs tijdens COVID-19. Participanten zeggen steun te ervaren vanuit verschillende hoeken, maar dat niet altijd duidelijk is waar die steun moet gevonden worden. Eva verwoordt: *"ik weet niet altijd waar en bij wie ik terecht kan, maar het is wel fijn is als je ineens een specialist tegenkomt die u allerlei zaken vertelt en die ... u uit de nood helpt"*. De helft van de participanten bevestigen de waardevolle ondersteuning vanuit de vakgroep en facultaire onderwijsondersteuners, maar *"in zijn totaliteit ontbreekt er een soort goede basisstructuur om de ondersteuning in een goede flow te krijgen, om dat volledig positief te kunnen ervaren"* (Bas). Kortom, participanten beschrijven ondersteuning nodig te hebben en die te krijgen via collega's en facultaire onderwijsondersteuners, maar contextueel gezien zijn er nog hiaten om de ondersteuning doelkrachtiger te maken, zoals goede en overzichtelijke online leertechnologieën of hardware, en een progressief en vloeiend beleid (Figuur 7).

## Ondersteuning



*Figuur 7. Spanningsveld 6*

### Discussie

Deze studie bestudeerde de ervaringen van lerarenopleiders met betrekking tot online onderwijs tijdens COVID-19. Uit de resultaten blijkt dat de plotse ommezwaai naar online onderwijs voor de bevraagde lerarenopleiders op vele vlakken tot nieuwe ervaringen heeft geleid. Lerarenopleiders beschrijven veranderingen in verschillende facetten van hun werk, zoals instructiemechanismen, takenpakket en qua interactie. Dat

ligt in lijn met Baran et al. (2013) die aangeven dat de online onderwijssetting het werk van lerarenopleiders transformeert door de behoefte aan meer structuur en planning in lesontwerp, en door het heruitvinden van de student-docent verhouding op afstand. Ook Scherer et al. (2021) tonen aan dat het werk van lerarenopleiders qua communiceren en samenwerken veranderingen doormaakte door online onderwijs. Deze veranderingen zetten de job van lerarenopleiders onder spanning en dat maakt hen zoekend. De data-analyse toont zes spanningsvelden waar kansen en valkuilen van online onderwijs een kloof creëren die lerarenopleiders sterk uitdagen. Lerarenopleiders in deze studie lijken zich tegelijkertijd uitgedaagd en enthousiast te voelen, alsook zoekend, uit evenwicht en vermoeid. Deze emotionele spreidstand komt overeen met onderzoek van Lapitan et al. (2021) die hoge variabiliteit vonden tussen positieve en negatieve docent gevoelens tijdens de coronacrisis. De resultaten in deze studie geven meer inzicht in deze vastgestelde affectionele spreidstand. Verder tonen de resultaten van deze studie aan dat lerarenopleiders voornamelijk externe barrières ervaren (Brown, 2016), zoals het zoeken naar balans in de rollen en taken van een lerarenopleider aan een onderwijsinstelling, tijdsdruk, ondersteuning, technologische systemen en de connectie met studenten en collega's. Maar ze ondervinden ook interne barrières (Brown, 2016), zoals ICT-vaardigheden om het digitale leerproces te ontwerpen. Dit bevestigt de conclusie van Scherer et al. (2021) dat bereidheid van docenten voor online onderwijs zowel een individueel als contextueel perspectief heeft en dat de aanpak op organisatieniveau essentieel is om online leren te implementeren. Andere mogelijke interne barrières betreffen de overtuigingen van docenten. Onderzoek wijst op het cruciale verband tussen docentovertuigingen (over onderwijs of blended leren) en de integratie van technologie, onder meer op het vlak van design aspecten (Bruggeman et al., 2022; Tondeur et al., 2017). Hoe de spanningsvelden in deze studie zich verhouden tot de overtuigingen van de deelnemers over (online) onderwijs zou vervolgonderzoek vragen.

De spanningsvelden uit de resultaten sectie moeten niet strikt gescheiden gezien worden. Er zouden bijvoorbeeld linken gezien kunnen worden tussen de spanningsvelden 'connectie met student' en 'digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces' aangezien de respondenten aangeven dat ze online via online leertechnologieën zoals Microsoft Teams asynchroon contact kunnen houden en feedback kunnen geven. Een verband tussen de spanningsvelden 'ondersteuning' en 'connectie met collega's' zou gezien kunnen worden waar lerarenopleiders in deze studie aangeven collegiale ondersteuning te ervaren. Spontaan samenwerken en elkaar inspireren werd onderbroken door de afstand die online onderwijs impliceert, maar kreeg opnieuw vorm via online leertechnologieën, zoals Microsoft Teams en Slides.com. De spanningsvelden 'ondersteuning' en 'tijdsdruk' zouden gelinkt kunnen worden aangezien de docenten aangeven geen optimaal gebruik te kunnen maken van de voorziene professionele ondersteuning door tijdsgebrek.

## Beperkingen en aanbevelingen

Een mogelijke beperking van deze studie is het gebruik van online focusgroepen. Hoewel online focusgroepen een valabele onderzoeksmethode zijn om inzicht te krijgen in ervaringen en afstandsonafhankelijk ingezet kunnen worden (Kite & Phongsavan, 2017) en met aandachtspunten van deze methodiek rekening werd gehouden in de methodensectie, kent deze methodiek ook zwaktes (Van Assema et al., 1992). De onderzoeksdata zijn bovendien niet statistisch te toetsen. De sample aan participanten in dit onderzoek is beperkt tot lerarenopleiders aan een Vlaamse universiteit, waardoor de resultaten niet zonder meer generaliseerbaar zijn naar andere contexten (Van Assema et al., 1992). Vervolgonderzoek zou een grotere sample kunnen betrekken om meer generaliseerbare uitspraken te kunnen doen. Toekomstig onderzoek zou bovendien kunnen focussen op de praktische implicaties van deze onderzoeksresultaten voor professionaliseringsinitiatieven rond digitale didactiek, onderwijstechnologieën, interactie in afstandsonderwijs of timemanagement.

De resultaten van deze studie brengen enkele implicaties teweeg. Aangezien de resultaten van deze studie voornamelijk externe drempels tonen in de ervaringen van lerarenopleiders met online onderwijs tijdens COVID-19, kunnen de resultaten betekenisvol zijn om het beleid van universitaire lerarenopleidingen te informeren over de ervaringen en noden die ontstaan door de overgang naar online onderwijs. De spanningsvelden in deze studie benadrukken de maatschappelijke relevantie rond burn-out door op institutioneel vlak stressoren, zoals werkdruk, controle en sociale steun aan te pakken (Coyle et al., 2020). Lerarenopleiders in deze studie geven aan dat er contextuele werkpunten zijn zoals structurele ontwerptijd, online leertechnologieën en een vloeiend beleid, voordat ze optimaal van onderwijsondersteuning voor blended onderwijs kunnen profiteren. Daarom is het aangeraden het universiteitsbeleid en de strategieën om blended leren te implementeren daartoe aan te passen (cf. Pynoo et al., 2018). Het voorzien van ervaren onderwijstechnologische ondersteuners alsook het structureel inbedden van ontwerptijd voor lerarenopleiders zou hoog op de agenda van onderwijsinstellingen moeten staan. Verder heeft deze studie praktische implicaties voor lerarenopleiders die met online en blended onderwijs bezig zijn. Om het leerproces te faciliteren, kunnen lerarenopleiders bijvoorbeeld meer inzetten op interactieve online methodieken en werkvormen die de aandacht van studenten versterken.

## Besluit

Met deze studie onderzochten we de ervaringen van lerarenopleiders ten aanzien van online onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie. De resultaten onthullen hoe de bruuske ommezwaai naar een online onderwijscontext zowel pedagogisch-didactisch enthousiasme als (techno)stress introduceerde bij universitaire lerarenopleiders. Docenten geven enerzijds aan zich vlot aan te passen aan de nieuwe werksituatie in online onderwijs en dat er veel digitale opportuniteiten zijn, maar geven anderzijds ook aan dit zeer stresserend te vinden en op sommige vlakken uit balans te zijn. De

affectieve spreidstand tussen enthousiasme en (techno)stress wordt gewijd aan zes spanningsvelden:

(1) connectie met de studenten, (2) digitale opportuniteiten en bedreigingen voor het leerproces, (3) veranderende docentrollen, (4) tijdsdruk, (5) connectie met de collega's en (6) ondersteuning. De plotse overgang naar online onderwijs veroorzaakt spanning voor de professionaliteit van lerarenopleiders en hun aanpassing aan de nieuwe onderwijscontext en werksituatie. Ondanks de vele uitdagingen tijdens de coronacrisis en het balanceren tussen (techno)stress en enthousiasme hebben lerarenopleiders grote stappen voorwaarts gezet op het vlak van online leren.

### **Sabine Meuwissen**

Sabine Meuwissen is een pedagoog met een achtergrond in volwassenenonderwijs. In haar huidige functie als stafmedewerker begeleidt ze studenten in hun studietraject en leerproces. Ze heeft een interesse in onderwijsondersteuning en -innovatie.

### **Bram Bruggeman**

Bram Bruggeman behaalde zijn doctoraat in de pedagogische wetenschappen aan de VUB rond het onderzoeksthema "implementatie en toepassing van online en blended leren in hoger onderwijs vanuit docentenperspectief". Hij heeft een achtergrond als leerkracht secundair onderwijs, docent informatica, lerarenopleider en pedagogisch begeleider rond onderwijsvernieuwing en ICT.

[bram.bruggeman@vub.be](mailto:bram.bruggeman@vub.be)

### **Jo Tondeur**

Jo Tondeur werkte een aantal jaren in verschillende scholen in de Brusselse regio. Na zijn studies pedagogische wetenschappen startte hij een doctoraatsonderzoek over ICT-integratie in onderwijs. Momenteel is hij als onderwijstechnoloog en vakdidacticus Humane Wetenschappen verbonden aan de VUB. Hij doet onderzoek naar onderwijsinnovatie, blended learning en professionele ontwikkeling.

## **Referenties**

Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). Outlining the focus group. In N. Aguilera (Ed.), *Using focus groups: Theory, methodology, practice* (pp.3-30). Sage.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233–236.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>

- Anderson, T. (Ed.). (2011). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In *The theory and practice of online learning* (pp. 15–44). Athabasca University Press.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), 1–41.
- Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *Internet and Higher Education*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 100772. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 100–114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Coyle, T., Miller, E. V., & Rivera Cotto, C. (2020). Burnout: Why are teacher educators reaching their limits?. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2020.13.1.04>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the social science researcher*. Cambridge University Press.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning : A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kiyamaz, M. S. (2020). Understanding the Most Important Facilitators and Barriers for Online Education during COVID-19 through Online Photovoice Methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>
- Hodges, A. C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 1–12.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2013). *Intentional Interruption: Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. CORWIN.
- Keinan, G. (1987). Decision making under stress: Scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 639. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.639>

- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid - 19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kite, J., & Phongsavan, P. (2017). Insights for conducting real-time focus groups online using a web conferencing service. *F1000Research*, 6, 122. <https://doi.org/10.12688/f1000research.10427.1>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107–115.
- Lapitan, L. DS., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic. *Education for Chemical Engineers*, 35, 116–131. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.01.012>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129–152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1–21.
- Pynoo, B., Tondeur, J., Thys, A., & Janssens, J. (2018). Towards Governance for Blended Learning in Pre-Service Training. *INTED2018 Conference*, 1(3), 7166–7173. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.1678>
- Positran (2020). *Positive transformation cards*. <https://www.positran.eu/product/positive-transformation-cards/>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118(December 2020), 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018 ). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>



Van Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: een stappenplan. *Tijdschrift Voor Sociale Gezondheidszorg*, 70(7), 431–437.

VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Johnson, N., & Belikov, O. (2021). Never-ending repetitiveness, sadness, loss, and “juggling with a blindfold on:” Lived experiences of Canadian college and university faculty members during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *bjet*.13065. <https://doi.org/10.1111/bjet.13065>