

Nr. 3
Jaargang 44
2023

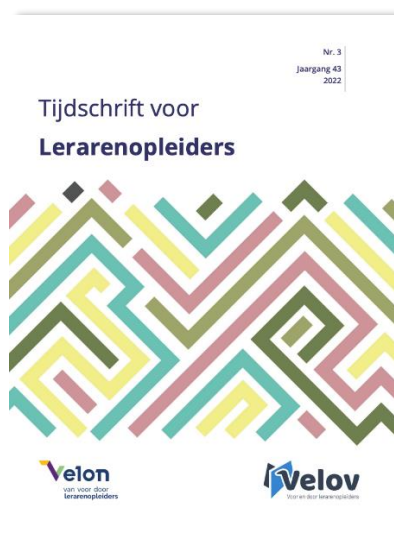
Tijdschrift voor Lerarenopleiders



velon
van voor door
lerarenopleiders

velov
Voor en door lerarenopleiders

Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



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

Inhoudsopgave

Nieuwe methodiek	<u>Ook in de samenwerking toont zich de meester</u> Annemarie Melisse en Aron Borger
Praktijkvoorbeeld	<u>Netwerklereen in Teacher Learning Groups</u> Rosanne Hebing, Emmy Vrieling, Anna Hotze en Rina Mentink
Onderzoeksartikel	<u>Thematisch onderwijs binnen de lerarenopleiding</u> Erwin van Harmelen, Irene Visscher – Voerman en Chantal Velthuis
Recensie	<u>proefschrift Kennedy Tielman</u>
Recensie	<u>proefschrift Mirjam Stroetinga</u>
Nieuwe methodiek	<u>Bachelorstudenten ondersteunen bij schrijven en denken tijdens praktijkonderzoek</u> Edwin de Vette, Eline Faes, Sanne Wielenga, Rob Nijhuis en Jeroen S. Rozendaal
Onderzoek	<u>Motivatie van pabostudenten voor het doen van onderzoek</u> Gert-Jan Veerman, Jan Willem Chevalking en Jan Kaldeway

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

Redactie:

Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)

Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)

Emmy Vrieling (Open Universiteit, Heerlen)

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum en instituutopleider 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

www.velov.be



Nieuwe methodiek

Ook in samenwerking toont zich de meester

Annemarie Melisse, Fontys Lerarenopleiding Tilburg en Aron Borger, De Amsterdamse MAVO

Samenvatting

In dit artikel delen lerarenopleiders Annemarie Melisse en Aron Borger hun ervaringen met het inzetten van de methodiek Lesson Study (LS) als vakdidactisch praktijkonderzoek op de educatieve masteropleiding geschiedenis. Waar het praktijkonderzoek voorheen een struikelblok vormde voor studenten omdat het onvoldoende leek aan te sluiten bij de lespraktijk, werd getracht om middels LS beter aan te sluiten bij de dagelijkse praktijk van de studenten. Voor de lerarenopleiders betekende dit een omslag in het begeleiden van het onderzoek. Deze omslag ging gepaard met twijfels over de aansluiting bij het masterniveau. Bewerkstelligde de nieuwe methodiek LS wel een 'masterwaardige' onderzoekshouding als onderdeel van het onderzoekend vermogen bij de studenten? Deze onzekerheid werd grotendeels gevoed door de, voor de lerarenopleiders, bekende kaders van een vakdidactisch praktijkonderzoek: het klassieke beeld dat een student zelfstandig een onderzoekscyclus doorloopt en op een vakgroep- of op organisatieniveau een vraagstuk onderzoekt.

Dit artikel, een ervaringsverslag als het ware, is niet alleen een zoektocht naar het op masterniveau kunnen implementeren van LS als een vakdidactisch praktijkonderzoek, maar ook een omdenken vanuit de masteropleiding hoe een praktijkonderzoek er 'anders' uit kan zien.

Na het schetsen van de verlegenheid van dit verkennend onderzoek van de lerarenopleiders en de daaruit voortvloeiende praktijkvraag, wordt de lezer meegenomen in een registratie van de moduleopzet, de methodiek en de instrumenten die ingezet werden om het masterniveau te onderzoeken. De eerste resultaten en conclusies worden in het slotdeel van dit artikel besproken; eveneens is er een discussiedeel opgenomen.

Inleiding

Verlegenheid

Vanaf het studiejaar 2020-2021 werd door de lerarenopleiders bij de master geschiedenis op Fontys Lerarenopleidingen Tilburg een andere methodiek voor het uitvoeren van een vakdidactisch ontwerponderzoek geïntroduceerd. Het vakdidactisch praktijkonderzoek kreeg de vorm van LS, een professionaliseringsbenadering die eind negentiende eeuw in Japan ontstond ter

voorbereiding op het docentschap (Wood et al., 2020). De eerste lichting tweedejaars studenten heeft recent de module 'vakdidactisch ontwerponderzoek' afgerond. Voor zowel de opleiding als de studenten was een dergelijke methodiek nieuw. Voorheen werden studenten begeleid bij het uitvoeren van een individueel praktijkonderzoek, waarin studenten onderzoeksvaardigheden gaandeweg aangeleerd kregen. Een manier van werken die heel vertrouwd aanvoelde bij de lerarenopleiders; op een dergelijke manier werden zij zelf ook ooit gevormd in het opzetten, uitvoeren en verslagleggen van een praktijkonderzoek. Het opgeven van deze bekende kaders door een andere manier van praktijkonderzoek te implementeren leverde aanvankelijk wat zorgen op. De studenten gingen deze LS in groepjes opzetten en uitvoeren en er werd afgestapt van een individueel onderzoeksproces om beter aan te sluiten bij de praktijk van de studenten. Vaak bleef het oude praktijkonderzoek als laatste studieonderdeel over en worstelden studenten met de relevantie. In de nieuwe opzet was het onmogelijk om het onderzoek tot het laatst te laten liggen omdat er moest worden samengewerkt op een vooraf bepaald moment in het studieprogramma. Een groot gedeelte van wat voorheen een individueel onderzoek was werd vervangen door groepswork; wat betekende dit voor de masterwaardigheid van het onderzoekend vermogen (Vereniging Hogescholen, 2019)?

Onderdelen praktijkvraag

Onderzoekend vermogen heeft drie componenten: een onderzoekende houding, kennis uit onderzoek van anderen toepassen en zelf onderzoek doen (Andriessen, 2014). In dit verkennend onderzoek (Baarda et al., 2013) onder een kleine groep masterstudenten staat de eerste component, de onderzoekende houding, centraal. In het onderzoeken van de impact van de nieuwe invulling van het praktijkonderzoek bleken drie elementen van belang: de masterwaardigheid van de student (van proces en product), van individueel onderzoek naar grotendeels groepswork en de mate waarin de nieuwe werkwijze zou leiden tot het gewenste onderzoekend vermogen. De aanname die door de lerarenopleiders werd gedaan was dat de omschakeling naar groepswork van invloed zou zijn op het – vanuit de door de Vereniging Hogescholen in De professionele masterstandaard omschreven - onderzoekend vermogen op masterniveau (2019). De vraag die in het verkennend onderzoek centraal stond, werd: In welke mate hebben studenten op de hbo master lerarenopleiding geschiedenis, die in groepen een onderzoekscyclus middels de methodiek van LS

hebben doorlopen, een ‘masterwaardige’ onderzoekende houding (als onderdeel van het onderzoekend vermogen) ontwikkeld? In dit artikel wordt eerst uiteen gezet wat LS inhoudt en hoe de module op de master lerarenopleiding geschiedenis eruit ziet. Daarna wordt de methodiek toegelicht en zullen de resultaten en voorzichtige conclusies besproken worden.

Context

“Maak het klinisch”

Eind negentiende eeuw ontstond LS in Japan als onderdeel van het opleidingsprogramma voor docenten (Wood et al., 2020). LS is een vertaling van de Japanse term “jugyou kenkyuu”, wat zoiets als ‘live onderzoek’ betekent (De Vries, 2019, p.24). De focus ligt hierbij op het leren van leerlingen. Een team docenten onderzoekt op systematische wijze de eigen lespraktijk (De Vries et al., 2016). Het ontwerpen van de les en het effect ervan op het leren van leerlingen staat centraal. Intussen is er in Europa een ‘Europees model’ van LS geadapteerd, waarvan de Britse Pete Dudley gezien wordt als grondlegger (Wood et al., 2020). In de onderzoekscyclus van Dudley worden dezelfde stappen gevolgd (zie Bijlage A), echter wordt niet een hele klas geobserveerd, maar slechts een klein aantal leerlingen (meestal drie). Doorgaans worden zij na de les kort geïnterviewd. De onderzoekers worden in dit ‘Europese model’ aangemoedigd om de les te verbeteren en nog één of tweemaal uit te voeren (Wood et al., 2020).

Deze Europese variant is ook de werkwijze van onze studenten geweest. Vanuit hun eigen praktijkvraag (bijvoorbeeld: hoe bevorder ik in drie havo het historisch redeneren over causaliteit?) werd er een les ontwikkeld. Uit de literatuur haalden zij ontwerpprincipes om een interventie gericht op het leren van leerlingen te kunnen ontwikkelen, zodat deze tijdens de zogenoemde onderzoeksles uitgevoerd én geobserveerd kon worden (De Vries et al., 2016). Aansluitend werden vooraf geselecteerde leerlingen geïnterviewd. De praktijk werd tot een ‘klinische bezigheid’ gemaakt (Van der Werff et al., 2020), waarin de studenten zich moesten opstellen als onderzoekers. De gegeven onderzoeksles, waarin de vakdidactische interventie centraal stond, werd geëvalueerd en vervolgens verzorgde een medestudent een aanpassing op de eerste les op de eigen school (de tweede onderzoeksles). Dit, tezamen met de observaties en interviews, leverde de studenten data op voor het duiden van de aanvankelijke praktijkvraag. Elke deelnemer had op dit praktijkprobleem een eigen invalshoek

en het geheel werd beschreven in een onderzoeksverslag. De beoordeling bestond uit het onderzoeksverslag en een eindgesprek daarover.

In hoeverre leverde de uitvoering van de hierboven omschreven werkwijze een ‘masterwaardig’ onderzoekend vermogen bij de studenten op? Ter beantwoording van dit gedeelte van de hoofdvraag was het een noodzakelijke eerste stap om de masterstandaarden naast elkaar te leggen (niveau 7 NLQF en EQF - het Europees kwalificatieraamwerk - en de generieke kennisbasis master). In de generieke kennisbasis master geschiedenis wordt omschreven dat het bij onderzoek vooral gaat om een “attitude, over kwaliteitsbewustzijn, over het helder en eenduidig onderbouwen van keuzes, over het kritisch waarderen van de resultaten in het licht van de gehanteerde methode, et cetera.” (10voordeleraar, z.d. p.11). In de NLQF en EQF valt veel ‘attitude’ te herkennen: zelfstandigheid, het signaleren van beperkingen, het evalueren en uitvoeren van taken, het oplossen van problemen op tactische, strategische en creatieve wijze, doelgericht communiceren, het aanpassen van de communicatie aan doel en doelgroep, samen werken en ook verantwoordelijkheid dragen voor het werk van anderen zijn zaken die genoemd worden (Nationaal Coördinatiepunt NLQF, z.d.). Deze omschrijvingen en ‘standaarden’ van de masterhouding kregen een plek in het document waarmee de eindgesprekken met de studenten werden gevoerd (zie Bijlage C). Onder het kopje ‘methodiek’ zal dit nader worden toegelicht.

Context van de module

De module ‘vakdidactisch ontwerponderzoek’ wordt generiek aangeboden aan alle master lerarenopleidingen op Fontys te Tilburg. Dit betekent dat alle praktijkonderzoeken van de eerstegraads vakdocenten in spé volgens eenzelfde beoordelingsrubric beoordeeld worden (op proces en product). De student levert een onderzoeksverslag of –portfolio in en voert, mits het portfolio voldoende wordt beoordeeld, daar een individueel eindgesprek over: het zogenoemde portfolio-assessment met twee assessoren. Het eindgesprek is opgenomen als apart punt in de beoordelingsrubric, omdat de kritische houding van de studenten tijdens dit gesprek mondeling getoetst kan worden. Elke opleiding kiest voor de uitvoering van het onderzoek een eigen methodiek. Bij de masteropleiding geschiedenis, waar studenten werkten volgens de ‘Europese

variant' van LS, werden twee maal acht weken bijeenkomsten ingeroosterd in het tweede studiejaar.

Van begin september 2021 tot eind januari 2022 werd het programma aangeboden. Daarnaast werden er op het einde van het eerste studiejaar al vier bijeenkomsten van twee uur besteed aan de introductie van de methodiek en dachten studenten voor aanvang van de bijeenkomsten al na over hun praktijkprobleem. Voordat de module begon waren er derhalve al groepjes gemaakt op basis van een overeenkomstig onderwerp (overeenkomstige praktijkvragen). Het leverde drie groepen studenten op die zouden deelnemen: twee tweetallen en één drietal. Groepje A deed onderzoek naar onderzoeksvaardigheden bij geschiedenis, groepje B bekeek elementen van peerfeedback in causaal redeneren bij geschiedenis en groepje C onderzocht het aanleren van oriëntatiekennis bij het schoolvak. Zij stonden voor een lastige opgave: de dagelijkse praktijk in de klas 'klinisch' maken (Van der Werff et al., 2020). Vanuit de lerarenopleiders is er begeleiding geboden in de vorm van twee opleiders die elke week twee uren beschikbaar waren.

Methodiek: masterwaardigheid onderzoekende houding

Wendbaar handelen

Nadat er een eerste verkenning had plaatsgevonden op het 'onderzoekend vermogen' leek het een logische vervolgstap om vast te stellen welke elementen qua onderzoekende houding herkenbaar waren in het aangeboden programma. De eerder genoemde indicatoren van het masterwaardig onderzoekend vermogen werden langs de generieke rubric, de modulebeschrijving en de inhouden van de bijeenkomsten gelegd. Daarnaast werd er naar andere omschrijvingen van deze 'attitude' gezocht in de literatuur over LS om deze ook naast het aanbod van de opleiding te kunnen leggen. Van der Werff et al. (2020) omschrijft de attitude als: wendbaar en flexibel handelen (p.102). De student toont dit aan door goed om te gaan met kritische vragen/ opmerkingen, het eigen oordeel uit te stellen en het eigen handelen kritisch te blijven beschouwen. Door een andere bril en door de bril van een ander willen kijken, noemt Van der Werff dit (p.103-104). Eveneens is het afvragen waardoor en hoe het komt, en zijn focus hebben en nauwkeurig zijn in de uitvoering van belang ('doelgericht improviseren' noemt Van der Werff dit). Op basis hiervan konden de instrumenten voor lesobservatie, het eindgesprek en kritische reflectie ontwikkeld worden.

Lesobservatie

Een instrument dat ingezet werd tijdens het proces om de onderzoekende houding als onderdeel van het onderzoekend vermogen op masterniveau in beeld te krijgen was een lesobservatie door de lerarenopleiders. De lesobservatie (zie Bijlage B) is in eerste instantie bedoeld om tijdens het proces te observeren of de studenten alle stappen en protocollen van LS op een juiste manier doorlopen. Met andere woorden, lukt het de studenten hun voorgenomen rol als onderzoeker te vervullen in een door hen klinisch gemaakte praktijksituatie? Zowel het LS plan, de daadwerkelijke uitvoering én het nagesprek werden geobserveerd. Aanvullend werd geobserveerd hoe de studenten om gingen met onverwachte kritische situaties (oplossen van problemen zonder al te veel van het vooropgezette plan af te wijken) en hoe het gesprek hierover werd gevoerd in de nabespreking. Dit aspect in het observatieformulier sluit naadloos aan bij het strategisch en tactisch kunnen oplossen van problemen (wendbaar handelen) én goed kunnen omgaan met kritische vragen en opmerkingen; vaardigheden waaruit een masterwaardige houding blijkt (NLQF7; Van der Werff, 2020).



Afbeelding 1. Eén van de studenten tijdens haar uitvoering van de eerste onderzoeksles.

Van individueel naar groepswerk

Nog niet onderzocht was of het samenwerken bij zou kunnen dragen aan een masterwaardige attitude. Het aangeboden programma was op dusdanige wijze opgezet dat studenten individueel beoordeeld werden, maar in samenwerking het onderzoek uitvoerden. Dat betekende dat iedere student het praktijkprobleem vanuit een eigen invalshoek, binnen een gezamenlijke vraag aan de praktijk, bekeek. Door te werken met de doelentabel van De Vries (2019, p.50) werden studenten ondersteund in het behouden van de focus op de eigen invalshoek en de daaruit voortkomende vraag bij de samen ontworpen interventie die centraal stond in de onderzoekles(sen). Delen van het theoretisch kader mochten overlappen en ook zouden de beschrijvingen van de gegeven onderzoekslessen grotendeels overeenkomen.

Samenwerken vraagt van studenten om zich te verplaatsen in de perspectieven van een ander, niet alleen cognitief maar ook sociaal-emotioneel. Het vraagt naast het verplaatsen in een ander ook om het erkennen van de emoties en gevoelens van de ander (Visscher-Voerman, 2018). Samenwerking heeft de potentie tot dieper leren te komen wanneer beide partners in staat zijn om elkaars inzichten te verdiepen door vragen te stellen en deze tegenover de eigen opvattingen te plaatsen. Daartoe is het nodig om eerst zicht te hebben op het eigen perspectief (Visscher-Voerman, 2018). Vanuit deze onderbouwing ontwikkelde zich het format voor de eindgesprekken. Of de studenten in staat waren praktische problemen rondom de organisatie (van hun LS) op te lossen en doelgericht te communiceren en daarnaast wendbaar en flexibel te handelen zou met name waarneembaar zijn in het eindgesprek.

Het eindgesprek

Het eindgesprek vormde het sluitstuk. De initiële vraag of LS daadwerkelijk een masterwaardig onderzoekend vermogen aanleert bij de studenten werd vanuit twee invalshoeken in kaart gebracht: tijdens het proces en in het eindgesprek. Een eindgesprek, als sluitstuk van het hele project, geeft de mogelijkheid om aspecten van het aantonen van een masterwaardige onderzoekshouding bloot te leggen die niet expliciet genoeg naar voren kwamen tijdens het proces. Hiervoor is een instrument ontwikkeld (zie Bijlage C). Dit instrument stuurt het gesprek en kan meer aan de oppervlakte brengen wat in het verslag mogelijk impliciet blijft. Het verschaft de mogelijkheid om meer motieven uit te vragen dan waarvoor de bestaande, door de opleiding gebruikte rubric ruimte biedt. Dit

instrument is tot stand gekomen door de onderdelen uit de bestaande (en door alle master lerarenopleidingen van Fontys Lerarenopleiding Tilburg gehanteerde) rubric aan te vullen met de omschrijvingen van het masterniveau uit het kwalificatiekader (NLQF) en de daarop gebaseerde kennisbasis Master Geschiedenis. Literatuur over de eerder beschreven attitude en samenwerking in relatie tot gespreksvoering bij LS werd daaraan toegevoegd (Murata & Eng Lee, 2020). Uit deze literatuur werd een raamwerk voor gespreksvaardigheden gehaald dat kan aansluiten bij gesprekken gedurende LS, ongeacht de onderzoeksfase (p.70). Deze vaardigheden werden langs de indicatoren voor een masterwaardige onderzoekshouding gelegd. Dit resulteerde in een onderscheid tussen cognitieve en sociaal-emotionele indicatoren. Per indicator konden vragen voor het eindgesprek opgesteld worden, welke een uitbreiding waren op de vragen uit het observatieformulier. Het werden teveel vragen om in het eindgesprek te stellen (vraag-gedeelte ongeveer een half uur), maar er werd gewaarborgd dat uit elk onderdeel (cognitief en sociaal-emotioneel) diverse indicatoren tijdens elk eindgesprek aan bod kwamen.

Kritische reflectie

Een ander instrument voor het verkennend onderzoek om het proces te monitoren werd de 'kritische reflectie.' Deze werd afgenomen op twee momenten: na de uitvoering van de eerste onderzoeksles en na de uitvoering van de tweede, verbeterde, onderzoeksles. Deze kritische reflectie bood studenten de gelegenheid om gericht op verschillende onderdelen van het proces terug te kijken (Bijlage D). Het telde niet mee in de beoordeling, maar alle studenten namen het op in de bijlagen van hun eindverslag. De reflectie bestond uit een terugblik op drie verschillende onderdelen: de organisatie, het resultaat (tussentijds) en de samenwerking. Hieronder vielen immers alle elementen van de masterwaardige attitude die bij de studenten bereikt diende te worden in deze module oftewel: kan de student (1) doelgericht improviseren (reflectieve vragen over organisatie en resultaat), (2) door de bril van een ander kijken (vragen over de samenwerking, maar ook de organisatie) en (3) zich afvragen waardoor en hoe het komt (reflectie op resultaat)?

Resultaten

Samenwerking: "Ik denk dat wij elkaar goed aanvullen."

In de kritische reflectie gaven de studenten blijk van een succesvolle samenwerking. Alle studenten beoordeelden de samenwerking met een ruim

voldoende of goed (de kritische reflectie vroeg studenten dit uit te drukken in een cijfer) en in meer of mindere mate als 'gelijkwaardig.' De drie groepjes maakten allen een worsteling door, zo bleek uit de reflecties, waarin het soms lastig was om te focussen op het eigen perspectief wanneer er ook samengewerkt moest worden. Toch gaf elke deelnemer aan dat er met focus is gewerkt. Allen kwamen ze problemen tegen in de uitvoering. Met name praktische zaken zoals het ontbreken van een observant, moeite hebben om de lessen in te plannen vanwege een groot aantal stakeholders, et cetera. Elk groepje bleek in staat dit op te lossen. Op basis van de gegeven antwoorden op de kritisch-reflectieve vragen kon daarmee voorzichtig vastgesteld worden dat de attitude tijdens de samenwerking getuigde van masterniveau.

Tijdens de lesobservaties en het nagesprek werd duidelijk zichtbaar dat studenten in staat waren om als observant de rol van onderzoeker aan te nemen en tijdens het eindgesprek werden zij ondervraagd over het wisselen van verschillende rollen tijdens LS. De eindgesprekken waren essentieel om het beeld te complementeren. Konden de studenten in een gesprek ook de onderzoekende houding als onderdeel van onderzoekend vermogen op masterniveau tonen? Het waren intensieve en interessante gesprekken, die kort volgden op het beoordelen van de onderzoeksverslagen door de opleiders. Een gedeelte van deze verslagen diende eerst gerepareerd te worden alvorens het gesprek kon plaatsvinden. Bij één kandidaat zou het eindgesprek beslissend zijn voor het al dan niet behalen van de module en voor een ander was dat ook bij de herkansing het geval. Het bleek een andere vaardigheid te zijn om een deugdelijk onderzoeksverslag te schrijven. Die vaardigheid wordt hier buiten beschouwing gelaten vanwege de focus op de onderzoekende houding, maar speelt een rol in het onderzoekend vermogen dat van masterstudenten verwacht wordt (Andriessen, 2014).

De studenten toonden zich tijdens de verschillende eindgesprekken doorgaans positief over de samenwerking. Wanneer indirect gevraagd werd om 'door de bril van de ander te kijken' dan bleek dat mogelijk en werd er 'vertrokken vanuit de eigen visie.' De eerste door Van der Werff et al. (2020) omschreven masterwaardige vaardigheid bleek ook uit de gesprekken daarmee aantoonbaar. Een opmerking als: *"Ik denk dat wij elkaar goed aanvullen"* geeft hier blijk van. Niet alle studenten toonden een dergelijke positiviteit, maar allen toonden begrip

voor de ander. Het 'af te vragen waardoor het komt' bleek, in de gesprekken waar het ging om het al dan niet ontwikkeld hebben van een onderzoekend vermogen, veeleer het verschil te maken (en niet de samenwerking). Waar de ene student uit zichzelf in staat is om kritisch terug te blikken op het hele proces, moest dat bij een ander uit 'de tenen komen' en waren er veel vervolgvragen van de lerarenopleiders nodig. De ene student toonde zich kritischer dan de ander. Het 'focus houden en nauwkeurig zijn in de uitvoering' was op verschillende manieren waarneembaar. Alle studenten hadden voorafgaand aan de eerste onderzoeksles deze les anders gepland dan dat deze werd uitgevoerd en deden aanpassingen voor de tweede onderzoeksles. De groepjes waren wel in staat dit zelf te doen en vonden de tweede uitvoering prettiger verlopen. Aangenomen wordt dat de tweede uitvoering dan ook noodzakelijk was voor het 'nauwkeurig' zijn. Bij het houden van de focus was regelmatig onze hulp nodig. Eén duo moest zelfs op het allerlaatste moment (voor de tweede onderzoeksles) nog uitvoerig bijgestuurd worden in het vinden van de eigen invalshoek. Een ander duo had onze hulp haast niet nodig. Dat leek zich vervolgens ook naar het verslag te vertalen: de verslagen van het tweede duo waren aanzienlijk beter wat betreft academisch schrijfniveau. Voor het eindgesprek gold iets soortgelijks: het duo dat nauwelijks hulp nodig had bleek ook in het gesprek beter in staat om de vragen over de masterwaardige houding te beantwoorden.

Zelfstandigheid

De vraag die blijft is natuurlijk in hoeverre het uitvoeren van deze LS al dan niet heeft bijgedragen aan die masterwaardige houding; was deze niet vooraf al aanwezig? Door te vragen naar wat de student gaat doen met de bevindingen uit diens LS en door te vragen naar wat studenten zelf vinden dat zij aan onderzoeksvaardigheden van het proces hebben geleerd, werd gepoogd dit helder te krijgen. Studenten gaven aan dat ze het prettig vonden om een praktijkprobleem in te bedden in de literatuur en het dan weer te vertalen naar hun eigen handelen in de praktijk. Eén student benoemde dat hij op soortgelijke wijze om was gegaan met een ander probleem dat zich aandeed: eerst de literatuur erbij halen en dan bedenken hoe het verder moet. Een enkeling wil de methodiek gaan implementeren in de eigen schoolorganisatie. Dergelijke antwoorden zeggen iets over de mate van zelfstandigheid, wat volgens de masterdocumenten ook een indicator van een masterwaardige houding is. Het eindgesprek liet zien dat de studenten in staat waren hun eventuele problemen

zowel mondeling als schriftelijk te verwoorden en zij beschikten over de vaardigheid om hulp te vragen wanneer dit nodig was in het proces. De student die weinig hulp nodig had, scoort wellicht een hoger eindcijfer voor deze module. Dat heeft ook te maken met de mate waarin iemand in staat is om 'zelf problemen te signaleren' en hoe deze – al dan niet op 'tactische, strategische en creatieve wijze' – op te lossen. Wanneer iets echter tactisch, strategisch of creatief is, lijkt heel relatief. Hier zou in het eindgesprek nog directer naar gevraagd kunnen worden. De focus van het format dat gebruikt werd, ligt op het samenwerken, terwijl de zelfstandigheid (of misschien wel de relatie tussen zelfstandigheid en samenwerking) eveneens een belangrijke indicator lijkt te zijn. Er was sprake van een gelijktijdige zoektocht naar de masterwaardigheid van (het onderzoekend vermogen in) deze module; zowel in het aangeboden materiaal als in de houding van de studenten. Eén van de studenten benoemde dit in het eindgesprek en gaf er blijk van dat juist prettig te vinden.

Conclusie

Drie groepjes studenten geschiedenis werd gevraagd om hun dagelijkse praktijk klinisch te maken door LS uit te voeren, hier een onderzoeksverslag over te schrijven en een eindgesprek over het hele proces te voeren met twee assessoren. Om de masterwaardigheid van hun onderzoekende houding na het doorlopen van dit proces te bepalen werd eerst het onderzoekend vermogen op masterniveau geïdentificeerd. Daarna kon onderzocht worden in hoeverre het aangeboden programma daaraan bijdroeg door de studenten een kritische reflectie te laten schrijven na de eerste én na de tweede onderzoeksles. Er werd een instrument ontwikkeld op basis van de indicatoren van een onderzoekende houding op masterniveau, om het proces te meten tijdens de eindgesprekken. De studenten gaven blijk van wendbaar en flexibel handelen. Zij waren in staat om door een 'andere bril en de bril van de ander' te kijken, zich 'af te vragen hoe het komt' én konden 'doelgericht improviseren' gedurende het proces. De producten, de onderzoeksverslagen, bleken hier niet altijd mee overeen te komen. Wel bleek met name het 'af te vragen hoe het komt' het verschil te maken en lijkt het erop dat de studenten die minder hulp nodig hebben tijdens het proces, ook tot een sterker eindproduct weten te komen. LS lijkt dus kansrijk als afstudeerproduct van een master lerarenopleiding.

Discussie (en aanbevelingen)

Het spreekt voor zich dat dit ervaringsverslag slechts een eerste weergave is van de inzichten die zijn opgedaan en dat verder onderzoek meer licht zou kunnen werpen op de masterwaardigheid van de methodiek van LS. De vertaling van onderzoekend vermogen op masterniveau in het eindverslag, het academisch schrijven, is bijvoorbeeld nog niet meegenomen in bovenstaande zoektocht. De mate van zelfstandigheid werd eveneens minimaal meegenomen in de beschreven onderzoekservaringen, terwijl de studenten veel begeleiding is geboden tijdens de uitvoering van deze module. Zelfstandigheid lijkt een voorspellende factor te zijn voor het al dan niet behalen van de mastermodule en deze houding is vooraf niet in kaart gebracht. Bovendien is onduidelijk welke aangeboden elementen uit de methodiek van LS specifiek een zelfstandige houding hebben aangewakkerd (waar wel alle studenten in meer of mindere mate blijk van gaven).

Desondanks is er geen sprake van ontevredenheid. Integendeel, de verlegenheid voor dit verkennende onderzoek ontstond doordat de lerarenopleiders zelf anders geschoold zijn dan de studenten die zij bedienen. Het onderzoeken van de masterwaardigheid van studenten bij deze module bleek een ad hoc proces te zijn. De meetinstrumenten werden in de looptijd van de module ontworpen. Dat heeft enerzijds te maken met 'de waan van alledag' waarin zowel lerarenopleiders als hun studenten verkeren, maar ook met de beschikbare literatuur over LS. Er zijn verschillende praktische gidsen met werkbladen beschikbaar. Deze sturen de studenten en zijn waardevol, maar wanneer op masterniveau les gegeven wordt dan blijkt dat de docent het zelf dient aan te vullen met wetenschappelijke literatuur en – in bovenstaand verkennend onderzoek- masterstandaarden en allerhande documenten. Beschikbare protocollen en standaarden laten zich nu eenmaal niet letterlijk naar de praktijk vertalen. Dat heeft ook te maken met de eigen scholing van de lerarenopleiders waarbij een afsluitend onderzoek als dit blijk zou moeten geven van een lange, individuele doorworsteling en doorgronding van complexe materie. Dat beeld bleek gebaseerd te zijn op verschillende aannames en het kostte tijd ons daarvan te ontdoen. Samenwerking blijkt heel goed masterwaardig te kunnen zijn. Sterker nog, het zou zomaar kunnen bijdragen aan de zelfstandigheid die van een master wordt verwacht. Ook in samenwerking toont zich de meester.

Auteurs

Annemarie Melisse MA(Ed) is werkzaam als opleidingscoördinator van de master geschiedenis van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Een deel van haar werkzaamheden bestaat uit het begeleiden van studenten bij hun praktijkonderzoeken.

a.melisse@fontys.nl

Aron Borger MA(Ed) is werkzaam als beleidsmaker en docent geschiedenis/burgerschap op De Amsterdamse MAVO. Daarnaast was hij werkzaam als lerarenopleider geschiedenis.

Referenties

- 10voordeleraar. (z.d.). *Kennisbasis Generiek- eerstegraads lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 23 november 2021 van kennisbasis-vakmasters-generiek.pdf (10voordeleraar.nl)
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig: Dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht: openbare les. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/praktisch-relevant-en-methodisch-grondig-dimensies-van-onderzoek-in-het-hbo>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
- Buijs, E., & Oolbekkink-Marchand, H. (2021). Opleiden voor vernieuwingsonderwijs: Welke beelden hebben studenten en lerarenopleiders daarbij? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 42(2) 1-11. www.velon.nl
- De Vries, S., (2019). *Met het oog op de leerling: De leraar als vakdidactisch onderzoeker van de eigen praktijk*. NHL Stenden Hogeschool. https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/2021-10/nhl_stenden_-_met_het_oog_op_de_leerling_-_siebrich_de_vries.pdf
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Case-report-Lesson-Study-405-15-726.pdf>
- De Vries, S., Goei, S. L., & Verhoef, N. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Lunenberg, M. (2018). *Self-study: Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk*. In M. Willemse en F. Boei (Red.). *Kennisbasis Lerarenopleider, Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, pp. 101-112. Velon. www.velon.nl
- Murata, A. & Eng Lee, C.K. (2020). *Stepping up Lesson Study. An educator's guide to deeper learning*. Taylor & Francis Ltd.
- Nationaal Coördinatiepunt. (z.d.). *NLQF*. Geraadpleegd op 23 november 2021 van <https://nlqf.nl/>
- Van der Werff, A., Kampman, L. & Pont, H. (2020). *Basisboek ontwerponderzoek. Ontwerp je onderwijs in de praktijk*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Vereniging Hogescholen (2019). *De professionele masterstandaard*. Geraadpleegd op 10 december 2021 van https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/file

[s/000/001/049/original/De_professionele_masterstandaard_-_juni_2019_-_Vereniging_Hogescholen.pdf?1562752961](https://www.technofuture.nl/files/downloads/Lectorale_rede_Irene_Visscher-Voerman.pdf?1562752961)

Visscher-Voerman, I. (2018). *Perspectieven op curriculuminnovatie in het hoger onderwijs*. Saxion Hogeschool.

https://www.techyourfuture.nl/files/downloads/Lectorale_rede_Irene_Visscher-Voerman.pdf

Wood, P., Sorton Larssen, D.L., Helgevold, N. & Cajkler, W. (2020). *Lesson study in initial teacher education: principles and practices*. Emerald Publishing Limited.

Bronnen: Buijs, E., & Oolbakkink-Marchand, H. (2021), De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017) en Lunenberg, M. (2018) worden niet aangehaald in het artikel, maar zijn gebruikt bij het totstandkoming van de cursus waar dit artikel op gebaseerd is.

Bijlagen

Bijlage A de Lesson Study-cyclus

Bijlage B lesobservatieformulier

Bijlage C gespreksformat eindgesprekken

Bijlage D vragen kritische reflectie

Bijlage A de Lesson Study-cyclus



Bijlage B lesobservatieformulier

Lesobservatieformulier: Onderzoeksinstrument om studenten te observeren tijdens een les van de lessenstudie.

Onderdeel	Lesgever	Observerende student
	Observatieonderdeel + ruimte voor commentaar	Observatieonderdeel + ruimte voor commentaar

Tijdens de les

Zelfregulatie	Focus houden op de taak en de afgesproken/voorgenomen protocollen. Time management.	Focus houden op de taak en de afgesproken/voorgenomen protocollen. Time management. Is het duidelijk welke taken de observant heeft en besteedt hij evenredig tijd aan zijn verschillende taken? Lukt het om focus te houden bij de taak?
Luisteren en reageren	Actief luisteren. Gepast reageren. Lukt het om in te spelen op de behoeftes van de leerling zonder de rol van onderzoeker uit het oog te verliezen.	
Overtuigend spreken	Zelfbewustzijn Levendigheid en flair.	
Afgestemd op doelgroep	In acht nemen van de doelgroep.	

Na (nagesprek)

<p>Goed kunnen omgaan met kritische vragen/opmerkingen</p>	<p>Eigen oordeel kunnen uitstellen. Eigen handelen kritisch blijven beschouwen.</p> <p>Geef een voorbeeld van een situatie waarin je kritisch bent geweest op jouw eigen handelen tijdens de les (wat ging volgens planning, en wat niet)</p> <p>In welke mate heb je ruimte gegeven of juist beknot als het gaat om het handelen van een ander in het gezamenlijke project?</p> <p>Kun je een voorbeeld geven dat iemand kritisch was op jouw bijdrage/ product en hoe ben je met deze kritiek omgegaan?</p> <p>Kun je een voorbeeld geven uit jouw praktijksituatie waarin iemand kritisch was op jouw bijdrage? Hoe ging je daarmee om?</p>	<p>Eigen oordeel kunnen uitstellen. Eigen handelen kritisch blijven beschouwen.</p> <p>Geef een voorbeeld van een situatie waarin je kritisch bent geweest op jouw eigen handelen tijdens de les (wat ging volgens planning, en wat niet)</p> <p>In welke mate heb je ruimte gegeven of juist beknot als het gaat om het handelen van een ander in het gezamenlijke project?</p> <p>Kun je een voorbeeld geven dat iemand kritisch was op jouw bijdrage/ product en hoe ben je met deze kritiek omgegaan?</p> <p>Kun je een voorbeeld geven uit jouw praktijksituatie waarin iemand kritisch was op jouw bijdrage? Hoe ging je daarmee om?</p>
<p>Problemen op tactische, strategische en creatieve wijze oplossen</p>	<p>Tijdens het lesgeven uitdagingen of problemen tegengekomen die van invloed geweest zijn op de lesson study les?</p> <p>Zo ja, hoe heb je dat aangepakt?</p>	<p>Tijdens het observeren uitdagingen of problemen tegengekomen die van invloed geweest zijn op de lesson study les?</p> <p>Zo ja, hoe heb je dat aangepakt?</p> <p>Zo nee, waardoor komt dit denk je?</p>

	<p>Zo nee, waardoor komt dit denk je?</p> <p>Geef een voorbeeld waaruit tactisch handelen blijkt bij het opzetten, organiseren van dit onderzoek. Welke afwegingen heb je doen laten plaatsvinden bij het oplossen van problemen?</p> <p>Zijn er momenten geweest tijdens de onderzoeksles(sen) waarbij jouw handelen als docent anders was dan jouw handelen vanuit de rol van onderzoeker?</p> <p>Heb je als docent iets gedaan wat je als onderzoeker niet had verwacht?</p> <p>Op welke wijze was jouw interventie (het ontwerp) hierop van invloed?</p>	<p>Geef een voorbeeld waaruit tactisch handelen blijkt bij het opzetten, organiseren van dit onderzoek. Welke afwegingen heb je doen laten plaatsvinden bij het oplossen van problemen?</p> <p>Zijn er momenten geweest tijdens de onderzoeksles(sen) waarbij jouw handelen als docent anders was dan jouw handelen vanuit de rol van onderzoeker?</p> <p>Heb je als docent iets gedaan wat je als onderzoeker niet had verwacht?</p> <p>Op welke wijze was jouw interventie (het ontwerp) hierop van invloed?</p>
--	--	--

Bijlage C Gespreksformat eindgesprekken

Onderdeel	Goed (4)	Voldoende (2)	Onvoldoende (0)
<i>*onderdelen 5a en 5b zijn afkomstig uit de generieke rubric</i>			
5a. Communicatie over het onderzoek	5a. De student reflecteert mondeling op heldere en genuanceerde wijze over het onderzoek, de aanpak en de betekenis van het onderzoek voor de onderwijspraktijk.	5a. De student beschrijft mondeling het onderzoek, de aanpak en de betekenis van het onderzoek voor de onderwijspraktijk..	Het werk voldoet niet aan de criteria voor Voldoende.
5b. Kritische houding	<p>5b. De student geeft aan hoe hij verschillende perspectieven die tijdens het onderzoeksproces een rol speelden heeft afgewogen.</p> <p>De student kan alternatieve aanpakken voor het onderzoeks- /ontwerpproces benoemen.</p> <p>De student geeft aan hoe hij de invloed van eigen opvattingen, vooronderstellingen en aannamen</p>	<p>5b. De student geeft aan wat de eigen rol is geweest in het onderzoeksproces in relatie tot eventuele samenwerking en tot de ontvangen feedback en begeleiding.</p> <p>De student toont zich bewust van eigen opvattingen en aannamen en de rol die deze tijdens het onderzoek kunnen hebben gespeeld.</p>	

	tijdens het onderzoek heeft beperkt.		
Cognitief	<i>Indicatoren:</i>	<i>Richtvragen:</i>	<i>Antwoorden/ observatie</i>
Inhoud	Geeft betekenis en mening aan de inhoud van de lesson study. Gebruikt daarvoor de visie van anderen.	Welke rol heeft de visie van jouw groepsgeenoot(en) gespeeld in de totstandkoming van jouw eigen stuk? Wat is voor jou de meest waardevolle uitkomst van dit onderzoek? In hoeverre heeft de lesson study voor jou bijgedragen aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden/ onderzoekende houding? Waarin zit voor jou de duurzaamheid van de opgedane vaardigheden?	
Verduidelijken en samenvatten	Zoekt informatie en verduidelijkt deze door het stellen van vragen. Samenvatten.	Kun je in een paar zinnen de uitkomsten van jouw onderzoek voor jouw invalshoek samenvatten?	

		<i>Hieruit blijkt ook het gebruik van adequate inzichten en jargon.</i>	
Zelf-regulatie	Focus houden op de taak. Time management.	Op welke wijze heb jij de focus op jouw onderwerp weten te behouden? Zijn er momenten geweest waarop je jouw focus moest herpakken? Kun je duiden waardoor dat kwam en hoe je dit hebt opgelost?	
Redeneren	Redenen geven om het standpunt te ondersteunen. Kritisch zijn ten aanzien van ideeën en visies.	Geef een voorbeeld uit het proces waaruit blijkt dat je kritisch bent geweest ten aanzien van de visies van anderen. <i>Kan de student zijn standpunt navolgbaar/logisch/ordelijk overbrengen?</i>	
Sociaal-emotioneel	<i>Indicatoren:</i>	<i>Richtvragen:</i>	<i>Antwoorden/observatie</i>
Samenwerking	Tot stand brengen van interacties. Om de beurt.	Wat waren kritische momenten in de samenwerking en hoe hebben jullie dit aangepakt? Op welke vaardigheden deed je een beroep om de samenwerking goed te laten verlopen?	

		Kun je dit vertalen naar je dagelijkse onderwijspraktijk?	
Luisteren en reageren	Actief luisteren. Gepast reageren.	<p><i>Kan de student vanuit een complexe vraagstelling een antwoord geven op de vraag.</i></p> <p><i>Kan de student specifieke hulpvragen stellen als hij niet weet waarop bedoeld wordt in de vraag.</i></p> <p><i>Gebruikt de student in zijn reactie op vragen adequaat jargon en inzichten vanuit de literatuur</i></p>	
Overtuigend spreken	Zelfbewustzijn Levendigheid en flair	<p><i>Kan de student zijn standpunt navolgbaar/logisch/ordelijk overbrengen?</i></p> <p><i>Kan de student de toehoorder betrekken bij het verhaal? Spreekt hij vanuit enthousiasme, expertise; weet hij/zij te boeien?</i></p>	
Afgestemd op doelgroep	In acht nemen van de doelgroep.	<p><i>Gebruikt de student in zijn reactie op vragen adequaat jargon en inzichten vanuit de literatuur?</i></p> <p>Wat ga je met de bevindingen / uitkomsten van de lesson study doen? Wat zijn de implicaties voor</p>	

		jouw organisatie/school?	
Zelfstandigheid		<p>Welke voorwaarden zijn er volgens jou nodig om zelfstandig een onderzoek op te kunnen zetten en waaruit bleek dat dit goed of minder goed ging?</p> <p>Neem je iets van deze inzichten mee in jouw eigen handelen in de praktijk?</p>	
Problemen op tactische, strategische en creatieve wijze oplossen.		<p>Ben je uitdagingen of problemen tegengekomen? Zo ja, hoe heb je dat aangepakt? Zo nee, waardoor komt dit denk je?</p> <p>Geef een voorbeeld waaruit tactisch handelen blijkt bij het opzetten, organiseren van dit onderzoek. Welke afwegingen heb je doen laten plaatsvinden bij het oplossen van problemen?</p> <p>Zijn er momenten geweest tijdens de onderzoeksles(sen) waarbij jouw handelen als docent anders was dan jouw handelen</p>	

		<p>vanuit de rol van onderzoeker?</p> <p>Heb je als docent iets gedaan wat je als onderzoeker niet had verwacht?</p> <p>Op welke wijze was jouw interventie (het ontwerp) hierop van invloed?</p>	
<p>Draagt verantwoordelijkheid voor het werk van anderen.</p>		<p>Op welke wijze heb je je verantwoordelijk opgesteld voor het werk van de ander?</p> <p>Welke selectie/mechanismen zet je in om je verantwoordelijk te voelen voor het werk van een ander?</p> <p>Wat heb je ervaren als mogelijke gevaren om verantwoordelijk te zijn voor het werk van een ander?</p>	
<p>Door een andere bril en de bril van een ander willen kijken.</p>		<p>Wanneer je denkt aan deze samenwerking, maar ook aan andere samenwerkingen, kun je dan jouw 'stijl' typeren?</p> <p>Op welke wijze heeft de lesson study bijgedragen aan jouw lessenpraktijk?</p> <p>Kun je uitleggen welke belangen verschillende</p>	

		mensen hadden op verschillende momenten in het onderzoek? Dit kunnen stakeholders in de school zijn of studiegenoten waarmee je in een onderzoeksgroep zat.	
Goed kunnen omgaan met kritische vragen/opmerkingen.	Eigen oordeel kunnen uitstellen. Eigen handelen kritisch blijven beschouwen.	Geef een voorbeeld van een situatie waarin je kritisch bent geweest op jouw eigen handelen tijdens dit proces. In welke mate heb je ruimte gegeven of juist beknot als het gaat om het handelen van een ander in het gezamenlijke project? Kun je een voorbeeld geven dat iemand kritisch was op jouw bijdrage/ product en hoe ben je met deze kritiek omgegaan? Kun je een voorbeeld geven uit jouw praktijksituatie waarin iemand kritisch was op jouw bijdrage? Hoe ging je daarmee om?	

Bijlage D Vragen kritische reflectie

Organisatie

1. Ben je bepaalde problemen/ beperkingen tegengekomen tijdens het organiseren of uitvoeren van de onderzoeksles? Zo ja, welke?
2. Op welke manier heb je deze opgelost?
3. Hoe is de communicatie tussen alle stakeholders (collega's, teamleider, FLOT, etc.) verlopen?
4. In welke mate vind je dat je zelf nauwkeurig en met focus gewerkt hebt en hoe heeft dat bijgedragen aan de uitkomsten van deze onderzoeksles?

Resultaat

5. Wat is volgens jou de opbrengst of zijn de opbrengsten van de gegeven onderzoeksles?
6. Wat zijn volgens jou de eventuele beperkingen van de gegeven onderzoeksles?
7. Zijn er zaken die je zelf liever anders had gedaan? Waardoor kwam dat?
8. Zijn er zaken die anders zijn gelopen dan je het had verwacht? Heeft dit geleid tot andere keuzes tijdens/in de onderzoeksles?

Samenwerking

9. Welke rol had jouw groepsgenoot of hadden jouw groepsgenoten in het eventueel oplossen van problemen?
10. In hoeverre vind je dat jouw groepsgenoot (of -genoten) nauwkeurig en met focus te werk zijn gegaan?
11. In welke mate vind je de samenwerking gelijkwaardig? Licht toe.
12. Welk cijfer geef je de samenwerking? Licht toe.

Praktijkvoorbeeld

Netwerklernen in Teacher Learning Groups: 'Ontwerpgerichte aanpak' en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' als voorbeelden van ontwerpprincipes voor het pabo-curriculum.

Rosanne Hebing, Iselinge Hogeschool, Anna Hotze, Hogeschool IPABO, Emmy Vrieling-Teunter, Open Universiteit

Samenvatting

Bij netwerklernen werken (aanstaande) professionals op basis van een gezamenlijke focus en een gedeeld doel samen aan een oplossing voor een praktijkprobleem en aan hun eigen professionele ontwikkeling. Hoewel netwerklernen als vaardigheid essentieel is voor het beroep van basisschoolleerkracht, wordt in lerarenopleidingen niet altijd expliciet en structureel aandacht besteed aan netwerklernen. Om leerkrachten in opleiding (vanaf nu: studenten) voor te bereiden op een beroepspraktijk waarin netwerklernen een grote rol speelt – zeker nu interprofessionele samenwerking in opmars is – kunnen lerarenopleiders Teacher Learning Groups (TLG's) inrichten, waarbinnen studenten, lerarenopleiders, leerkrachten, soms aangevuld met onderzoekers, experts en andere professionals uit het werkveld samenwerken.

Op basis van een reviewstudie naar karakteristieken en opbrengsten van netwerklernen van studenten en een daaropvolgende motivatiestudie zijn ontwerpprincipes opgesteld gericht op het vergroten van de motivatie en leerresultaten van studenten die deelnemen aan TLG's. Een praktijkvoorbeeld van TLG's binnen het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs laat zien hoe ontwerpprincipes behorend bij twee karakteristieken van netwerklernen – een 'Ontwerpgerichte aanpak', en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' – zijn gebruikt om interventies vorm te geven die in studiejaar 2021-2022 zijn toegepast in TLG's op Iselinge Hogeschool om het netwerklernen te versterken. De eerste conclusie uit de casus is dat de inbedding van een ontwerpgerichte aanpak in de interventies binnen de TLG, bijvoorbeeld door het herhaaldelijk benoemen van concrete, gezamenlijk bepaalde doelen, activiteiten en verwachtingen, waarborgt dat doelen breed gedragen blijven. Hierbij moeten studenten expliciet bevraagd worden op hun unieke perspectief op die doelen, activiteiten en verwachtingen. De tweede conclusie is dat aandacht voor diversiteit en gelijkwaardigheid van belang is binnen een TLG: aan onderling vertrouwen en gelijkwaardigheid kan gebouwd worden door wensen en verwachtingen met betrekking tot samenwerking expliciet te maken en daarbij verschillende rollen van verschillende deelnemers onderdeel te maken van de TLG.

Inleiding

Het belang van netwerklere voor de professionele ontwikkeling van leraren wordt steeds meer erkend. Netwerklere vindt plaats als een groep (aanstaande) professionals vanuit verschillende disciplines en sectoren op basis van een gezamenlijke focus en een gedeeld doel activiteiten ondernemen gericht op zowel het ontwerpen van een oplossing voor een praktijkprobleem als hun eigen competentieontwikkeling (Bartelts-Schilt & Vrieling-Teunter, 2020). Ten gevolge van de positieve effecten van netwerklere op duurzame ontwikkeling en daarmee innovatiekracht, staat netwerklere binnen diverse organisaties, waaronder lerarenopleidingen basisonderwijs, hoog in het vaandel.

Netwerklere gaat echter niet vanzelf: het is dus belangrijk voor basisschoolleerkrachten en daarmee ook voor leerkrachten in opleiding (vanaf nu: studenten) om netwerkvaardigheden te ontwikkelen.

Een van de manieren waarop lerarenopleidingen netwerklere in hun curricula kunnen opnemen, is studenten te betrekken bij Teacher Learning Groups (TLG's). TLG's zijn sociale configuraties waarbinnen studenten, lerarenopleiders, leerkrachten, soms aangevuld met onderzoekers, experts en andere professionals uit het werkveld, samen leren, resulterend in een verandering in cognitie en/of gedrag op het individuele en/of groepsniveau (Doppenberg et al., 2012). Deelname aan TLG's stelt studenten in staat om netwerkvaardigheden te ontwikkelen, zodat zij worden voorbereid op de beroepspraktijk, waarin leerkrachten regelmatig – en steeds vaker ook in interprofessionele groepen, bijvoorbeeld met professionals uit de voorschoolse en buitenschoolse opvang – samenwerken in het onderwijzen en begeleiden van kinderen. Naast dat het werken in TLG's de ontwikkeling van netwerkvaardigheden stimuleert, voorkomt het dat studenten zich geïsoleerd voelen en daardoor de motivatie voor hun studie verliezen (Vrieling-Teunter et al., 2021).

Netwerklere kent geen 'vast recept': verschillende lerarenopleidingen geven op verschillende manieren vorm aan netwerklere. Wat zijn nu belemmerende en bevorderende factoren voor het leren van studenten in TLG's? Om zicht te krijgen op karakteristieken, condities en opbrengsten van het netwerklere van studenten is eerst een reviewstudie uitgevoerd (Vrieling-Teunter et al., 2021). Deze reviewstudie resulteerde in vijf karakteristieken die in de eerste kolom van Tabel 1 te zien zijn, namelijk: 1) Gezamenlijke visie en doelen; 2) Ontwerpgerichte aanpak; 3) Gezamenlijke verantwoordelijkheid en eigenaarschap; 4) Diversiteit en gelijkwaardigheid; 5) Onderliggende structuren, bronnen en rollen. Deze

kenmerken zijn vervolgens vertaald naar ontwerpprincipes (zie Tabel 1, kolom 2) die als uitgangspunt kunnen dienen voor de begeleiding van studenten in TLG's.

Karakteristieken	Ontwerpprincipes
Gezamenlijke visie en doelen	Bepaal gezamenlijke doelen (waaronder studentdoelen) die aansluiten bij de onderwijspraktijk. Maak de gezamenlijke doelen zichtbaar.
Ontwerpgerichte aanpak	Integreer netwerklernen in het curriculum van de lerarenopleiding. Bepaal realistische doelen (waaronder studentdoelen). Monitor deze doelen, het bijbehorende leerproces en de leeropbrengst. Zorg ervoor dat studenten hun werkplannen voor de start van het netwerk klaar hebben.
Gezamenlijke verantwoordelijkheid en eigenaarschap	Zorg bij alle deelnemers voor bereidheid tot het actief delen van expertise. Geef studenten mogelijkheden om hun werk te presenteren inclusief (peer)feedback. Maak studenten ervan bewust dat netwerklernen een belangrijke competentie is (product en proces) binnen het portfolio.
Diversiteit en gelijkwaardigheid	Zorg ervoor dat alle deelnemers zichzelf als lerende zien. Bouw aan onderling vertrouwen. Zorg voor een objectieve beoordelingsmethode van studenten.
Onderliggende structuren, bronnen en rollen	Stimuleer de dialoog, autonomie en beslissingsruimte. Modelleer vaardigheden voor samenwerking en communicatie. Geef studenten de rol van boundary crosser tussen theorie en praktijk.

Tabel 1. Karakteristieken en ontwerpprincipes

Deze ontwerpprincipes zijn vervolgens aangescherpt middels een motivatiestudie die is verricht onder studenten aan vier Nederlandse lerarenopleidingen, te weten Iselinge Hogeschool, Thomas More Hogeschool, Marnix Academie en Hogeschool IPABO (Hebing & Vrieling-Teunter, 2022). Dit heeft geleid tot zeven belangrijke voorwaarden voor studentmotivatie in TLG's waar opleiders rekening mee moeten houden wanneer ze met de ontwerpprincipes in hun netwerk aan de slag gaan: 1) Autonome inhoudelijk keuzes; 2) Nieuwe kennis; 3) Ondersteunen van sociale vaardigheden; 4) Persoonlijke doelen; 5) Autonome keuzes op het gebied van samenwerking; 6) Scaffolding; 7) Gelijkheid in een informele sfeer.

In dit artikel worden twee voorbeelden van ontwerpprincipes behorend bij de karakteristieke 'Ontwerpgerichte aanpak' en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' besproken en de gevolgde stappen op Iselinge Hogeschool – een van de instituten die deel uitmaakt van de onderzoeksgroep – om het netwerklernen van studenten te laten aansluiten bij de vernoemde ontwerpprincipes. Netwerklernen maakt op Iselinge Hogeschool deel uit van de minor waarbij derdejaars studenten deelnemen aan een werkplaats, oftewel een TLG. In studiejaar 2021-2022 zijn de ontwerpprincipes voor het leren in TLG's toegepast in de werkplaatsen om de motivatie en leeropbrengsten van studenten een impuls te geven. Dit praktijkvoorbeeld maakt inzichtelijk hoe op onderzoek gebaseerde ontwerpprincipes vertaald kunnen worden naar concreet handelen van lerarenopleiders.

Casus Iselinge Hogeschool

Binnen de pabo-opleiding van Iselinge Hogeschool is netwerklernen een van de hoekstenen. Het krijgt onder andere vorm in de Academische Werkplaats Oost-Gelderland (AWOG), die bestaat uit een aantal thematische TLG's (oftewel werkplaatsen) die zich op basis van ontwerpgericht onderzoek volgens de systematiek van McKenney en Reeves (2018) bezighouden met praktijkvraagstukken. Studenten nemen als onderdeel van hun minor – hieraan werken zij in hun derde of vierde studiejaar – een jaar lang deel aan een werkplaats. De minoren hebben dan ook dezelfde thema's als de werkplaatsen. Voorwaarde is dat de heterogeniteit van de werkplaatsen gewaarborgd blijft doordat de verhouding student-professional in balans is. Studenten werken niet

alleen aan hun inhoudelijke kennis van het thema van de werkplaats, maar ook aan hun netwerkvaardigheden. Zoij leren zij hoe zij effectief kunnen samenwerken met medestudenten, lerarenopleiders, professionals en experts uit het werkveld. Naast de bijeenkomsten van de werkplaats volgen studenten minorlessen die hen bekend maken met de inhoudelijke achtergronden van het thema van de werkplaats en waarin zij voorbereid worden op hun deelname aan de werkplaats.

Op Iselinge Hogeschool zijn in studiejaar 2021-2022 acht werkplaatsen aan de slag gegaan met de ontwerpprincipes bij de karakteristieken: 'Ontwerpgerichte aanpak' en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' (zie Tabel 1), omdat deze bij uitstek passen bij de vormgeving van netwerkleren binnen de AWOG. De werkplaats is per definitie heterogeen. Studenten leren normaal gesproken met hun medestudenten en opleiders op de hogeschool of met hun mentor op de opleidingsschool, maar in een werkplaats leren zij bijvoorbeeld ook met directeuren, docenten uit het voortgezet onderwijs, beleidsmedewerkers en professionals van buiten het onderwijs. Juist in een heterogene werkplaats verdient 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' de aandacht in de begeleiding en facilitering van studenten in werkplaatsen. De karakteristiek 'Ontwerpgerichte aanpak' is daarnaast passend om in combinatie met de karakteristiek 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' te integreren in de werkplaatsen. Zo geven studenten aan dat zij de wisselwerking waarderen tussen hun groeiende expertise op het thema, dankzij hun eigen minoronderzoek en -ontwerp aan de ene kant en de vooruitgang van de werkplaats als geheel aan de andere kant ('Ontwerpgerichte aanpak', zie Tabel 1). Desondanks vinden zij het soms lastig om zichzelf als expert te positioneren, terwijl zij voor hun gevoel slechts een klein onderdeel van het thema belicht hebben.

Binnen de groep Onderzoek & Innovatie – de plek waar alle opleiders die projectleider zijn van een werkplaats overleg hebben met elkaar – zijn de twee karakteristieken met bijbehorende ontwerpprincipes gedeeld en is een plan gemaakt voor concrete interventies per werkplaats. Zo hebben werkplaatsen de gezamenlijke doelen en gekozen opbrengsten expliciet onderdeel gemaakt van iedere bijeenkomst ('Ontwerpgerichte aanpak', zie Tabel 1), bijvoorbeeld door aan het begin van de bijeenkomst in gesprek te gaan over de doelen – passen ze nog bij de beelden van alle deelnemers? – en deelgroepen te maken waarbinnen

men aan het werk ging met concrete deelopbrengsten. In het kader van 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' (zie Tabel 1) is bijvoorbeeld gekozen voor roulerend voorzitterschap en het inzetten van werkplaatsdeelnemers op hun (te ontwikkelen) talenten. Het succes van die interventies is gevolgd middels een logboek dat twee keer werd ingevuld door de projectleiders en met de projectleiders werd besproken. Daarnaast zijn van alle werkplaatsbijeenkomsten geluidsopnamen gemaakt.

De ontwerpprincipes toegepast in de casus

Om best practices te destilleren uit de verschillende interventies die aan de hand van de ontwerpprincipes bij de karakteristieken 'Ontwerpgerichte aanpak' en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' zijn gepleegd, zijn zowel de geluidsopnamen van de werkplaatsbijeenkomsten (inclusief de gesprekken met de projectleiders) als de logboeken geanalyseerd. Dit heeft geleid tot twee voorbeelden van interventies gericht op de twee ontwerpkenmerken.

Ten eerste blijkt, passend bij de karakteristiek 'Ontwerpgerichte aanpak' in tabel 1, dat het voor het samen leren waardevol is om concrete en gezamenlijk bepaalde doelen, activiteiten en verwachtingen herhaaldelijk te benoemen én 'tastbaar' te maken voor alle TLG-deelnemers. Een doel kan bijvoorbeeld zijn dat de deelnemers werken aan een gezamenlijke kennisbasis voor het thema waarop zij zich richten, bijvoorbeeld door een literatuurstudie te verrichten, focusgroepgesprekken te voeren en bestaande materialen te analyseren. Voorwaarde is dat studenten de vrijheid en openheid voelen om de doelen en verwachtingen als gelijkwaardige deelnemer in de TLG te bespreken. In de casus kwam naar voren dat een tijdlijn of digitale doelenwand kan helpen. Het visueel maken van doelen zorgt ervoor dat werkplaatsdeelnemers zich gezamenlijk verantwoordelijk blijven voelen voor de voortgang binnen de werkplaats en dit zorgt er vervolgens weer voor dat men ook meer betrokkenheid voelt bij het onderzoeks- en ontwerpproces. Vragen die centraal kunnen staan bij het bespreken van (visueel gemaakte) doelen zijn bijvoorbeeld: 'wat is de stip op de horizon?', 'wie is voor welke taak verantwoordelijk?' en 'wat wordt hiervoor van je verwacht?' De tool Group Wisdom die op Iselinge Hogeschool wordt gebruikt om de onderzoeksfocus binnen de werkplaatsen te bepalen, is hierbij ondersteunend. Op basis van Group Wisdom komen werkplaatsen tot een gezamenlijke definitie van een thema en tot een gedeeld beeld van welke innovatiewensen er zijn op het gebied van dat thema. Zoals een van de

projectleiders aangaf: “Group Wisdom heeft ons geholpen tot een gedeeld begrip van het thema diep lezen te komen en een eerste aanzet te maken voor onderzoeksvragen. Dit gaf veel richting in de eerste fase van ons ontwerpproces”. Afbeelding 1 is een weergave van een cluster rating map – een kaart die laat zien welke karakteristieken van een thema volgens leden van een groep samenhangen én belangrijk zijn – die voortkwam uit Group Wisdom met een werkplaats over computational thinking. Vanuit de karakteristiek ‘Ontwerpgerichte aanpak’ laat dit voorbeeld zien dat de tool doelgerichtheid in de opstartfase van het netwerklernen ondersteunt en op die manier de werkplaatdeelnemers (waaronder de studenten) verder kan helpen.

Een tweede aanpak die succesvol is gebleken, gerelateerd aan de karakteristiek ‘Diversiteit en gelijkwaardigheid’ in tabel 1, is het bouwen aan onderling vertrouwen en gelijkwaardigheid binnen een TLG door wensen en verwachtingen met betrekking tot de samenwerking expliciet te maken en daarbij verschillende rollen van verschillende deelnemers een zinvol onderdeel te maken van de TLG. Met name binnen heterogene TLG’s, zoals die op Iselinge Hogeschool, heeft iedere deelnemer nét andere kennis van het thema dat centraal staat. Er kan niet alleen mét maar ook ván elkaar geleerd worden. Studenten geven overigens wel aan dat het hebben van peers binnen een TLG zorgt voor herkenning en erkenning, en dus ook van waarde is. Uit de casus blijkt dat studenten het waardeerden om gedurende het TLG-traject hun eigen onderzoek en ontwerp te presenteren aan de andere deelnemers. Zo konden zij samen met de andere werkplaatsdeelnemers de samenhang tussen hun eigen ontwerpproces en het ontwerpproces van de werkplaats expliciet maken. De studenten op Iselinge Hogeschool gebruikten bovendien een scan netwerklernen om voorafgaand aan, tijdens en na afloop van hun werkplaatsdeelname kritisch te kijken naar hun eigen doelen en voortgang op netwerklernen, zodat zij zich nog meer bewust werden van hun rol als gelijkwaardige werkplaatsdeelnemer. Om de gelijkwaardigheid binnen de werkplaatsen verder te bevorderen, hebben verschillende werkplaatsen op Iselinge Hogeschool ervoor gekozen in de eerste bijeenkomst aandacht te besteden aan groepsrollen, bijvoorbeeld door een Belbin-groepsrollentest te doen en te benoemen wat ieders kwaliteiten en valkuilen zijn in het samenwerken aan onderzoek en ontwerp. Een ander voorbeeld is dat projectleiders van de werkplaatsen op Iselinge Hogeschool studenten (samen) een bijeenkomst hebben laten voorbereiden.

Conclusie

De casus laat zien dat de geformuleerde ontwerpprincipes binnen de karakteristieken 'Ontwerpgerichte aanpak' en 'Diversiteit en gelijkwaardigheid' concrete tips opleveren voor het toch wat ongrijpbare fenomeen netwerklernen. Hiermee krijgen lerarenopleiders handvatten om studenten voor te bereiden op het samen leren, werken en onderzoeksmatig innoveren met anderen in hun beroepspraktijk, maar ook om hen het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan en daarmee te motiveren voor hun studie. Meer over het onderzoek naar de rol van studenten in TLG's is te beluisteren in de podcast: 'Op zoek naar het ideale leernetwerk' via <https://anchor.fm/radiant-lerarenopleidingen>.

Auteurs

Dr. Rosanne Hebing is docent-onderzoeker aan Iselinge Hogeschool, waar zij onderzoek doet naar de relatie tussen denkvaardigheid, maakonderwijs en technologie. Zij is tevens verantwoordelijk voor de Academische Werkplaats Oost-Gelderland.

rosanne.hebing@iseling.nl

Dr. Anna Hotze is lector Wetenschap en Technologie aan Hogeschool IPABO. De focus in haar lectoraat ligt bij de versterking van W&T-onderwijs op de basisschool en binnen de lerarenopleiding.

a.hotze@ipabo.nl

Rina Mentink heeft als student-assistent deelgenomen aan het in dit artikel beschreven onderzoek naar netwerklernen en studentenwelzijn. In het kader hiervan was ze onder andere host van een podcast waarin het onderzoek wordt toegelicht.

rina01men@gmail.com

Dr. Emmy Vrieling-Teunter is Universitair Docent aan de Open Universiteit. Haar expertise ligt bij praktijkgericht onderzoek op het gebied van sociaal leren en zelfgestuurd leren.

emmy.vrieling@ou.nl

Referenties

Bartelts-Schilt, M., & Vrieling-Teunter, E. (2020). Faciliteren van netwerklere voor optimale motivatie. *OnderwijsInnovatie*, 22(1), [13].

<https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-maart-20/faciliteren-van-netwerklere-voor-optimale-motivatie/>

Doppenberg, J., Bakx, A., & Den Brok, P. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 547-566. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709731>

Hebing, R., & Vrieling-Teunter, E. (2022). Leermotivatie van studenten in Teacher Learning Groups: Ontwerpprincipes voor het pabo-curriculum. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van VELON/VELOV conferentie, Maart 17-18, Brugge, België.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research* (2e editie). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>

Vrieling-Teunter, E., Hebing, R., & Vermeulen, M. (2021). Design principles to support student learning in teacher learning groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27, 64-81. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1920909>

Onderzoeksartikel

Thematisch onderwijs binnen de lerarenopleiding: de oplossing voor de verkorte deeltijd?

Irene Visscher-Voerman, Chantal Velthuis, Erwin van Harmelen, Hogeschool Saxion

Samenvatting

De lerarenopleiding van Hogeschool Saxion is in 2018 gestart met een vernieuwd verkort curriculum voor deeltijdstudenten. Het bestaat uit een basiskennis- en vaardighedenlijn met een groot aandeel voor zelfstudie, een stagelijn en een thematische onderwijslijn waarbinnen deeltijdstudenten werken aan lesontwerp binnen ontwerpateliers op de pabo en lesuitvoering binnen de eigen stageschool. Thematisch onderwijs is weliswaar complex, maar maakt samenhang tussen vakken mogelijk en vergemakkelijkt de integratie van kennis benodigd voor de uitvoering van de complexe beroepstaak. Thematisch onderwijs doet een beroep op de zelfregulerende vaardigheden van lerenden. Omdat thematisch onderwijs nieuw was voor de opleiding, is geobserveerd hoe dit vorm heeft gekregen en zijn de ervaringen van lerarenopleiders en verkorte deeltijdstudenten met het thematisch onderwijs middels interviews in kaart gebracht. Onderwerpen die daarbij aan de orde kwamen, zijn: het werken met thema's, de rol van de lerarenopleider, zelfregulerende vaardigheden van studenten, leeruitkomsten en gerealiseerde beroepsproducten. Positieve aspecten van het thematisch werken zijn de kwaliteit van de opgeleverde beroepsproducten, de wijze waarop samenhang tussen vakken vorm krijgt in de colleges, en de leergemeenschap die tussen docenten ontstaat in de ontwerp- en uitvoeringsfase. Verbeterpunten betreffen de balans tussen focus op eindresultaat versus leerproces, de afstemming tussen werkveld en opleiding over de inhoud en rationale van het thematisch onderwijs en de wijze waarop de ontwerpateliers worden ingevuld. Een mogelijke vervolgstap in de ontwikkeling van thematisch onderwijs is het vergroten van de focus op het leerproces door meer aandacht te besteden aan de ontwerpexpertise van studenten.

Inleiding

Om het voor mensen met een reeds afgeronde bachelor- of masteropleiding interessant te maken om door te studeren aan de lerarenopleiding bieden veel lerarenopleidingen een verkort deeltijdtraject aan. De lerarenopleiding basisonderwijs (pabo) van Hogeschool Saxion is in 2018 met een vernieuwd deeltijdtraject gestart op locatie Deventer. Verkorte trajecten dwingen tot keuzes qua inhoud en opbouw van het curriculum. Binnen de beperkte contacttijd van één opleidingsdag en één à twee stagedagen per week, is de uitdaging enerzijds

rekening te houden met variëteit aan inhoudelijke vooropleidingen van studenten en anderzijds landelijke afspraken na te komen om inhoud en kwaliteit van de lerarenopleidingen te borgen, zoals de landelijke kennisbasis pabo en de bekwaamheidseisen leerkracht basisonderwijs. Tegelijkertijd is het van belang de doelgroep goed voor te bereiden op ontwikkelingen in het werkveld, zoals de invoering van passend onderwijs of de benutting van digitale leermiddelen. Tot slot is belangrijk aan te sluiten bij de kenmerken van deeltijdstudenten. Bij hen wordt een zekere mate van rijpheid verondersteld met betrekking tot zelfregulatie, aangezien ze ouder zijn, meer levenservaring en werkervaring opgedaan hebben, en al een opleiding afgerond hebben. Uitgangspunt was daarom een curriculum te ontwikkelen waarin studenten zelf sturing kunnen geven aan hun leerproces en regie krijgen op het gebied van tempo, niveau en inhoud (Fuchs, 2017). Dit heeft geleid tot een curriculum, met een kwartierenstructuur, bestaande uit 3 lijnen (figuur 1). Ten eerste een kennis- en vaardighedenlijn waarin vakinhoudelijke kennis of vakspecifieke vaardigheden centraal staan. Hierin is veel ruimte voor zelfstudie, waarbij studenten zelf mogen kiezen of ze gebruik willen maken van het lesaanbod en wanneer ze de onderdelen afronden. Ten tweede een stagelijn, waarbinnen zowel de stage als de studieloopbaanbegeleiding is gepositioneerd. Ten derde een thematische lijn, waarbij meerdere vakgebieden geclusterd worden binnen een overkoepelend beroepsgerelateerd thema en worden aangeboden in de vorm van vakbijeenkomsten met een focus op vakdidactiek en ontwerpatelier. Het deeltijdonderwijs kent één volle lesdag per week, één à twee dagen zijn studenten aan de slag op hun stageschool en de overige tijd besteden ze aan zelfstudie. Ieder kwartiel beslaat tien weken, waarvan acht lesweken. Omdat thematisch onderwijs nieuw was voor de verkorte deeltijdopleiding, is dit onderzoek opgezet met als doel in kaart te brengen hoe het thematisch onderwijs in de praktijk vorm krijgt, en hoe lerarenopleiders en deeltijdstudenten dit ervaren. Hieronder werken we eerst het theoretisch kader uit alvorens nader in te gaan op het onderzoek.



Figuur 1 Kwartielopbouw

Theoretisch kader

Thematisch onderwijs

Thematisch onderwijs is een paraplubegrip voor een breed scala aan onderwijstermen waarbij authentieke situaties centraal staan. Deze maken ervaringsgericht, gesitueerd leren mogelijk, wat persoonlijke betekenis en richting geeft aan het leerproces (Handal & Bobis, 2004). Hierin komen vaak meerdere disciplines samen. Hedtke (geciteerd in Van Boxtel et al., 2009, p.6) definieert, binnen de context van het voortgezet onderwijs, interdisciplinariteit als *"Het verband leggen tussen twee of meer academische disciplines of schoolvakken, op een doelbewuste, systematische, expliciete en reflectieve manier, teneinde het begrip van leerlingen van de wereld en hun vermogen te handelen in deze wereld te verhogen"*. Binnen het verkorte curriculum van onze deeltijd staan beroepsgerelateerde thema's centraal, zoals de stimulerende leeromgeving. Studenten creëren een stimulerende leeromgeving voor leerlingen in hun stageschool, waarbij zij kennis vanuit verschillende vakgebieden samenbrengen.

Mogelijke meerwaarde van thematisch onderwijs

Er is beperkt empirisch onderzoek gedaan naar de meerwaarde van verschillende vormen van thematisch onderwijs. Zo concluderen Tessier en

Tessier (2015) op basis van een literatuurstudie dat beschikbare onderzoeksrapporten voornamelijk anekdotisch bewijs en ervaringsgegevens bevatten. In hun eigen empirisch onderzoek legden zij voor lerenden verbanden tussen onbekende onderwerpen vanuit een overkoepelend thema. Lerenden rapporteerden hierdoor meer begrip en een comfortabeler gevoel te hebben gekregen bij de onderwerpen, waarbij de verbinding tussen die onderwerpen het voor hen eenvoudiger maakte om nieuwe inhouden aan te leren.

Uit ander onderzoek blijkt dat thematisch onderwijs het niveau van kritisch denken vergroot, omdat lerenden uitgedaagd worden verbindingen te leggen tussen verschillende kennisdomeinen (Lattuca et al., 2004). Ook blijkt dat lerenden langer gemotiveerd blijven, zeker wanneer het een bekend thema betreft. Tot slot zou thematisch onderwijs tot betere leeruitkomsten leiden (Tessier & Tessier, 2015; Van Boxtel et al., 2009) en andere leeruitkomsten creëren, die aansluiten bij competenties die de maatschappij vraagt (Van Boxtel et al., 2009). Wilschut en Pijls (2018) laten een aantal kritische geluiden horen. Zo bleek uit hun meta-analyse geen aantoonbare verbetering van motivatie en geen eenduidig beeld over toename van leerprestaties. Ook verschaft de meta-analyse geen empirische onderbouwing voor een toename van hoge-orde denken en kritisch denken. De overige veronderstelde meerwaarde beschouwen Wilschut en Pijls (2018) als opvattingen en aannames waarvoor nog geen (afdoende) empirisch bewijs aanwezig is.

Benodigde vaardigheden voor thematisch onderwijs

Thematisch onderwijs vraagt veel van zowel studenten als docenten, in onze situatie verkorte deeltijdstudenten en lerarenopleiders. Bij thematisch onderwijs wordt van studenten gevraagd om verbanden te leggen tussen domeinen, en er wordt een beroep gedaan op hun zelfstandigheid (Van Boxtel et al., 2009).

Hierdoor krijgen zij verantwoordelijkheid voor het leerproces en uiteindelijke leerresultaat. Thematisch onderwijs vergt van lerenden mogelijk een grotere mate van zelfregulatie ten opzichte van lerenden die traditioneel onderwijs volgen (Van Boxtel et al., 2009). Zelfregulatie betreft de vaardigheid om het eigen leerproces zelfstandig en met eigen verantwoordelijkheid te sturen (Boekaerts & Simons, 1995). Specifieker gezegd, er is sprake van zelfregulatie indien een lerende in staat is om cognitieve, affectieve, gedragsmatige en motivationele processen te sturen om eerder (zelf) gestelde leerdoelen te bereiken (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Zelfregulatie ontwikkelt zich niet vanzelf (Winne, 2005; Bolks & Van der Klink, 2011) en is gerelateerd aan de rijpheid (*developmental maturation*) van de lerenden en de ontwikkeling binnen de domeinexpertise (Brown, 1987). Wanneer lerenden vaardigheden voor zelfregulatie nog onvoldoende beheersen is het van belang dat docenten leeractiviteiten dusdanig ontwerpen dat lerenden voldoende gelegenheid krijgen om deze vaardigheden te ontwikkelen. Dit vergt van lerarenopleiders dat zij hun docentgedrag en de inrichting van de colleges hierop afstemmen. Lerarenopleiders moeten daarnaast ofwel zelf inhoudelijk een breed perspectief hebben waardoor ze verschillende disciplines binnen het thema aan elkaar kunnen relateren, dan wel samenwerken met collega's die die disciplinaire kennis bezitten (Van Boxtel et al., 2009).

Rol van de lerarenopleider bij thematisch onderwijs en zelfregulerend leren

Lunenberg et al., (2013a) beschrijven zes rollen van de lerarenopleider: leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter en bruggenbouwer. Het uitvoeren van thematisch onderwijs vraagt van de lerarenopleider het vermogen om vooral te switchen tussen de rol van leraar van leraren en begeleider.

De rol leraar van leraren vraagt dat lerarenopleiders in het handelen een rolmodel zijn voor studenten en zodoende hun eigen handelen en keuzes voor bijvoorbeeld didactische werkvormen kunnen expliciteren en onderbouwen. Bij het verzorgen van thematisch onderwijs aan studenten van een verkort deeltijdprogramma impliceert dit het weloverwogen kiezen voor inhoud en werkvormen die zijn afgestemd op de reeds aanwezige competenties en zelfregulerende vaardigheden van studenten.

De ondersteuning van deeltijdstudenten tijdens ontwerpstudio's vraagt van lerarenopleiders een andere rol, namelijk die van begeleider. Veel lerenden hebben er behoefte aan dat docenten structuur aanbrengen en te volgen stappen benoemen (So & Brush, 2008). In de rol van begeleider kunnen lerarenopleiders dit faciliteren door het stellen van vragen die deeltijdstudenten aanzetten tot het analyseren en verklaren van hun eigen leerproces, door het geven van formatieve feedback en door gebruik te maken van scaffolding (Woudt-Mittendorff et al., 2019). Dat wil zeggen, een deel van de complexiteit van een taak weg te nemen, zodat de lerende in staat is deze te voltooien (Hmelo-Silver et al., 2007; Lazonder & Harmsen, 2016). Ook wanneer zelfregulerende vaardigheden bij een lerende al in grotere mate aanwezig zijn, is het geregeld

noodzakelijk technieken van scaffolding toe te passen, zeker als het gaat om complexe opdrachten. Voorbeelden hiervan zijn het geven van hints tijdens co-teaching of het overnemen van delen van een projectactiviteit (Van Velzen et al., 2014). Daarmee speelt het gedrag van lerarenopleiders een cruciale rol bij het verder ontwikkelen van zelfregulerend leren, dat juist bij thematisch werken essentieel lijkt.

Doelstellingen onderzoek

Een aanname is dat thematisch onderwijs geschikt is voor verkorte deeltijdstudenten om binnen twee jaar de benodigde kennis en vaardigheden te leren die nodig zijn voor het complexe beroep van leraar basisonderwijs. Door te werken vanuit beroepsgerelateerde thema's en vanuit een verondersteld hogere mate van zelfregulatie is de verwachting dat deeltijdstudenten in staat zijn meer samenhang te zien tussen inhouden van verschillende vakken en dat zij daarmee sneller aan de bekwaamheidseisen van een leerkracht basisonderwijs voldoen. Dit onderzoek is een eerste stap om inzicht te krijgen of die aanname klopt. Het onderzoek beoogt in kaart te brengen hoe het thematisch onderwijs is vormgegeven en wat de ervaringen van de lerarenopleiders en deeltijdstudenten hiermee zijn. Aangezien thematisch onderwijs een beroep doet op de zelfstandigheid en zelfregulerende vaardigheden van studenten en van hen vraagt verbanden te leggen tussen vakken, is dit een expliciet aandachtspunt binnen het onderzoek. Daarnaast willen we weten hoe studenten en lerarenopleiders de leeruitkomsten waarderen en in welke mate de uitgevoerde rol van de lerarenopleider passend is.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe is het thematisch onderwijs vormgegeven binnen de verkorte deeltijdopleiding?
 - a. Hoe zien de ontwerpateliers eruit en wat is de aansluiting op vakken?
 - b. Welk gedrag laten deeltijdstudenten zien?
 - c. Hoe vullen lerarenopleiders hun rol in?

2. Hoe ervaren lerarenopleiders en deeltijdstudenten dit onderwijs?
 - a. Hoe ervaren lerarenopleiders en deeltijdstudenten het thematisch werken?

- b. In hoeverre past het thematisch onderwijs bij de eerder verworven zelfregulerende vaardigheden van deeltijdstudenten?
- c. Hoe ervaren lerarenopleiders en deeltijdstudenten de rol van de lerarenopleider?
- d. Hoe waarderen lerarenopleiders en deeltijdstudenten de beoogde en behaalde leeruitkomsten van thematisch werken?

Methode

Data zijn verzameld tijdens de uitvoering van twee verschillende thema's in twee verschillende eerstejaarscohorten: in het eerste kwartiel van studiejaar 2018-2019 tijdens de uitvoering van het thema 'Stimulerende leeromgeving' en in het derde kwartiel van studiejaar 2019-2020 tijdens de uitvoering van het thema 'School en samenleving'. Er is gebruik gemaakt van een *mixed methods* onderzoeksdesign.

Respondenten

Bij het thema "Stimulerende leeromgeving" zijn vijf docenten betrokken, van de vakgebieden natuur en techniek, rekenen/wiskunde, muziek, taal, en bewegingsonderwijs. Bij het thema "School en samenleving" zijn vier docenten betrokken, van de vakgebieden beeldende vorming, geestelijke stromingen, aardrijkskunde en geschiedenis.

De groep deelnemende deeltijdstudenten aan het thema "Stimulerende leeromgeving" bestond uit 55 deeltijdstudenten die in september gestart waren met hun studie en hun tweede kwartiel onderwijs volgden ($M_{leeftijd}=36$ jaar), waarvan 13 mannen en 42 vrouwen, verdeeld over drie klassen. De groep die deelnam aan "School en samenleving" bestond uit 27 deeltijdstudenten (een klas) waarvan 5 mannen en 22 vrouwen, die in februari startten met hun studie (halfjaarlijkse instroom) en hun derde kwartiel onderwijs volgden ($M_{leeftijd}=33$ jaar).

Dataverzameling

Observaties

Om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1 zijn in beide modules gedurende de onderwijsperiode op drie dagen alle lessen geobserveerd, binnen één klas.

Deze gestructureerde observaties zijn uitgevoerd in week een, vier en zeven, omdat in die weken ontwerpateliers waren gepland en vakbijeenkomsten werden verzorgd voor alle betrokken vakken. Tijdens de observaties is gericht gekeken naar de door de lerarenopleider aangenomen rol en uitgevoerde activiteiten, het vertoonde studentgedrag, hoe de samenhang met andere themavakken werd geëxpliciteerd en de expliciete doorvertaling van de theorie naar het beroepsproduct.

Interviews lerarenopleiders

Ter beantwoording van onderzoeksvraag 2 vonden na afronding van beide modules semi-gestructureerde interviews plaats met alle negen lerarenopleiders afzonderlijk, die verantwoordelijk waren voor het ontwerp en de uitvoering van de vakbijeenkomsten en ontwerpateliers. Doel was zicht te krijgen op hoe zij het thematisch werken hebben vormgegeven, hun rol binnen vakbijeenkomsten en ontwerpateliers, hun ervaringen met deze werkwijze en hoe zij ervaren dat thematisch werken aansluit bij de zelfsturende vaardigheden van de studenten. Daarnaast was een doel in kaart te brengen hoe lerarenopleiders de leeruitkomsten van de studenten waarden.

Groepsinterviews deeltijdstudenten

Ter beantwoording van onderzoeksvraag 2 zijn na afronding van een module semi-gestructureerde (groeps)interviews gehouden met deeltijdstudenten; drie interviews met in totaal zes studenten voor het thema "Stimulerende leeromgeving" en twee interviews met in totaal vier studenten voor het thema "School en samenleving". Deze studenten waren afkomstig uit de klassen die werden geobserveerd en zij namen deel nadat zij zich vrijwillig aanboden na een oproep van de onderzoekers.

Vragenlijsten

Ten behoeve van onderzoeksvragen 2a, 2b en 2d is bij beide thema's bij zowel de start als na afloop een schriftelijke vragenlijst afgenomen onder alle deelnemende deeltijdstudenten omtrent hun zelfregulatie en motivatie. Het betreft een bewerkte versie van de 'Vragenlijst Zelfgestuurde Leermogelijkheden' (VZL, Vrieling, 2015). De totstandkoming van onze gevalideerde vragenlijst wordt buiten beschouwing gelaten in dit artikel, maar de lijst is opvraagbaar bij de auteurs.

De vragenlijst bestaat uit drie factoren: sturen van eigen leerproces ($\alpha=0,88$), het vertrouwen in eigen leeropbrengsten ($\alpha=0,80$) en goed willen presteren in de opleiding (extrinsieke motivatie) genoemd ($\alpha=0,77$). De vragenlijst bestaat uit 39 vragen welke zijn aangeboden met een 5-puntsschaal (geheel niet van toepassing/vrijwel niet van toepassing/neutral/redelijk van toepassing/geheel van toepassing).

Analyse

Voor de analyse van de kwalitatieve data van beide respondentgroepen is gekozen voor een combinatie van categoriseren en vergelijken. De antwoorden van de interviews werden gecategoriseerd in: waardering van thematisch werken, perceptie op eigen rol bij vakbijeenkomsten en ontwerpatelier en die van de andere respondentgroep, gekoppeld aan zelfregulerend leren en leeruitkomsten. Er is per respondentgroep gekeken naar aspecten waar zij unaniem over waren of juist expliciet over van mening verschilden. Daarnaast is gekeken of hetgeen lerarenopleiders noemden afweek van heersende theoretische opvattingen. Tot slot is gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen de visie van lerarenopleiders en deeltijdstudenten betreffende ervaringen en verbeterpunten rondom het thematisch werken binnen beide modules.

Resultaten

Onderstaand begint met een beschrijving van de opzet (onderzoeksvraag 1). Daarna worden de verzamelde data per deelthema (behorend bij onderzoeksvraag 2) apart weergegeven. Daar waar er verschillen zijn of waar uitsplitsing anderszins nodig is, wordt dat expliciet vermeld.

Opzet van de kwartielen

Binnen de thematische lijn staat lesontwerp, vakdidactiek en lesuitvoering centraal. Elke wekelijkse lesdag zijn er, aansluitend bij het thema, vakbijeenkomsten en gedurende het kwartiel zijn er drie ontwerpatelier, namelijk in de weken één, vier en zeven. Het beroepsproduct bestaat uit een aantal ontwikkelde en uitgevoerde lessen, waarbij studenten kennis vanuit meerdere vakken naar keuze in samenhang toepassen. Hierdoor is er sprake van een complexe opdracht, waarbij beroep wordt gedaan op hun metacognitieve vaardigheden. Lerarenopleiders verzorgen hun eigen vakbijeenkomsten binnen het thema en sommigen van hen, in toerbeurt, een ontwerpatelier. Studenten

doorgronden zelf de opdracht, maken een plan van aanpak, ontwerpen hun lessen en voeren deze uit. Zij bepalen wat de opdracht heeft opgeleverd voor de kinderen in hun klas (evalueren) en voor henzelf (reflecteren).

In de vakbijeenkomsten leren deeltijdstudenten, in relatie tot het thema, vakdidactische kennis vanuit de verschillende betrokken vakgebieden. Uit observaties blijkt dat lerarenopleiders verschillen in de wijze waarop zij vakbijeenkomsten invullen, variërend van een klassieke verdeling tussen instructie en actieve werkvormen tot een sterk sturende benadering met beperkte ruimte voor interactie. Verder valt op dat bij veel van de uitingen (bij instructie van de lerarenopleider of bij vragen van deeltijdstudenten) een link wordt gelegd naar het thema en naar het beroepsproduct. In hoeverre lerarenopleiders dwarsverbanden tussen vakgebieden en het overkoepelende thema inzichtelijk maken verschilt sterk per lerarenopleider. Binnen de vakbijeenkomsten is sprake van meta-reflectie op vakdidactiek: waarom doen we dit vakdidactisch op deze manier en wat hopen we daardoor bij kinderen te bereiken? Daarnaast reiken lerarenopleiders veel relevante voorbeelden aan voor de onderwijspraktijk.

In de ontwerp ateliers werken deeltijdstudenten in een leerteam van peers onder begeleiding van lerarenopleiders aan hun eigen beroepsproduct. Het betreft het ontwerp en de uitvoering van lessen waarin meerdere vakken gecombineerd worden (stimulerende leeromgeving) en het ontwerp van lessen in de directe omgeving van de stageschool (school en samenleving). De opdrachten zijn middels criteria ingekaderd, maar bieden voldoende ruimte voor eigen praktijkinvulling binnen de stagecontext, zoals inhouden, doelgroep (bouw/klas) of de didactische visie van de stageschool. De beoordeling is gebaseerd op het door de deeltijdstudent ontwikkelde en uitgevoerde beroepsproduct (lessenserie), inclusief theoretische verantwoording daarvan en persoonlijke reflectie.

Uit de observaties blijkt dat lerarenopleiders geen expliciete aandacht hebben voor het groepsproces noch voor vaardigheden -zoals elkaar bevragen, feedback geven of reflecteren- die inspelen op reeds aanwezige zelfregulerende vaardigheden van de studenten of die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling daarvan. Deeltijdstudenten gaan veelal zelf aan het werk en de lerarenopleider is

op afroep beschikbaar. Er vindt soms een korte, gezamenlijke opstart plaats, maar geen actieve begeleiding of scaffolding op het ontwerpen van een les. Uit de observaties blijkt verder dat deeltijdstudenten bij de uitwerking van het beroepsproduct starten vanuit een passende activiteit waar meerdere vakken in samenhang terugkomen en niet met de vraag wat ze de kinderen willen gaan leren. Ze maken daarbij minimaal tot geen gebruik van onderwijs-ontwerpstappen. Studenten stellen elkaar ook geen ontwerpgerichte vragen. Een opleider illustreert dit treffend: *“Het is van belang dat studenten zich realiseren dat ze een bepaalde ontwerpcyclus doorlopen. Veel studenten hadden de neiging om in week 2 al een compleet lesontwerp te hebben en vonden dit dan ook al prima”*.

Ervaring met thematisch werken

In de groepsinterviews geven deeltijdstudenten aan over het algemeen erg positief te zijn over beide thema's. De thematische samenhang tussen vakken zorgt bij deze studenten voor overzicht en rust. De waardering voor de relatie tussen een specifiek vak en het thema verschilt sterk, van studenten die aangeven een fijne samenhang te ervaren tot studenten die de vak-integratie soms als te geforceerd ervaren. Deeltijdstudenten signaleren dat sommige lerarenopleiders in de vakbijeenkomsten sterk vanuit hun eigen vakgebied blijven redeneren, waardoor volgens hen de echte samenhang tussen de verschillende vakgebieden niet optimaal uit de verf komt.

Het idee is dat deeltijdstudenten het geleerde in de vakbijeenkomsten meenemen naar de ontwerp ateliers om te verwerken in hun beroepsproduct. Deeltijdstudenten geven echter aan dat ze -doordat vakbijeenkomsten verspreid worden aangeboden over de hele module- soms te laat nieuwe inzichten opdoen. Hierdoor moeten zij ofwel hun ontwerp aanpassen ofwel besluiten deze inzichten niet meer mee te nemen.

Uit de interviews met lerarenopleiders blijkt dat zij hun onderlinge samenwerking bij zowel het ontwerpen als bij de uitvoering van het onderwijs waarderen. Ze vinden het prettig om gezamenlijk verantwoordelijkheid te dragen en halen voldoening uit het samen lesgeven met collega's. Gedurende de onderwijsperiode hebben docenten diverse malen gezamenlijk gereflecteerd, bijvoorbeeld betreffende beoordelingskalibratie. Hierover melden sommige lerarenopleiders expliciet dat het samen ontwerpen zorgt voor meer inzicht in

elkaars perspectief, waardoor er meer begrip ontstaat voor elkaars opvattingen en belangen, hetgeen de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.

Percepties op rollen en gedrag

De vragenlijstresultaten laten zien dat studenten gemiddeld genomen, weliswaar minimaal, zelfregulerende vaardigheden inzetten voor hun leerproces.

Studenten scoren zowel op de voor- als nameting bij beide thema's gemiddeld tussen 'neutraal en redelijk van toepassing' als het gaat om het inzetten van zelfregulerende vaardigheden (laagste score 3.37 en hoogste 3.47). Te denken valt hier aan vaardigheden zoals het samenvatten van hoofdzaken na het lezen van een hoofdstuk of het stellen van vragen aan zichzelf om te bepalen of zij de bestudeerde leerstof beheersen.

Rondom invulling en opzet van de ontwerpateliers hebben deeltijdstudenten en lerarenopleiders verschillende opvattingen. Lerarenopleiders zijn aanwezig en kunnen desgewenst op hun expertise bevroegd worden, maar leggen de regie hiervoor bij de studenten. Zonder concreet programma voelen deeltijdstudenten daarentegen niet de verplichting te komen en hebben de neiging om zelfstandig elders te studeren, terwijl lerarenopleiders dit als een gemiste kans zien om contact te hebben, zeker omdat de contactmomenten toch al spaarzaam zijn.

Leeruitkomsten

Lerarenopleiders van beide thema's geven aan positief verrast te zijn over de opgeleverde eindproducten van deeltijdstudenten. Studenten hebben het thema goed doorgevoerd, weten dwarsverbanden te leggen tussen diverse vakken en hebben de les inhoudelijk goed doordacht. Uit de beroepsproducten blijkt volgens lerarenopleiders bovendien dat –door de verplichte koppeling met het thema- deeltijdstudenten zijn uitgedaagd om kritisch na te denken over het te verzorgen onderwijs en niet automatisch de methode te volgen. De reflecties vonden lerarenopleiders nog niet altijd even scherp. Ze gingen bijvoorbeeld over praktische zaken zoals de indeling in groepjes, of over klassenmanagement, maar studenten legden doorgaans geen koppeling naar het thema of naar theorie. Ook zijn lerarenopleiders bezorgd of studenten binnen de verkorte deeltijdopleiding voldoende vakkennis opdoen om uiteindelijk 'hun' vak op de basisschool goed te kunnen geven.

Uit de vragenlijst blijkt dat deeltijdstudenten gemiddeld vertrouwen hebben in de leeruitkomsten van het thematische onderwijs. Bij beide thema's scoren deeltijdstudenten op zowel de voor- als nameting gemiddeld tussen 'neutraal en redelijk van toepassing' als het gaat om het vertrouwen in hun eigen leeropbrengsten (laagste score 3.30 en hoogste 3.54). De meeste studenten zijn tevreden over de eigen leeropbrengsten, door het enthousiasme van hun leerlingen en de leerkracht in de school. Een aantal ervaart een discrepantie tussen wat zij leren op de opleiding en wat zij zien in hun werkpraktijk, waarin voornamelijk met vakgerichte methodes gewerkt wordt. Dit maakt het soms lastig de door hen ontworpen geïntegreerde lessen volledig uit te voeren.

Discussie

Ervaringen met thematisch onderwijs

In lijn met eerdere bevindingen van onder andere Lattuca et al. (2004) waarderen de respondenten het thematisch onderwijs voornamelijk positief; het brengt overzicht en rust en studenten zien samenhang tussen vakinhouden. Daarnaast leren studenten kritischer en los van de methode naar onderwijs te kijken. Een aanvullende bevinding is dat door de samenvoeging van verschillende vakken binnen het thema lerarenopleiders meer inzicht kregen in elkaars discipline, waardoor lessen inhoudelijk beter op elkaar konden worden afgestemd. Het gesprek voeren over het eigen onderwijs en de uitwisseling van onderliggende keuzes leidt tot gezamenlijke reflectie waardoor de invoering van thematisch onderwijs tot een kwaliteitsimpuls kan leiden. Een moeilijkheid voor studenten is het hiaat tussen hun eigen basisschoolpraktijk met een nadruk op vakgerichte methodes en hun opleiding, waarin ze worden uitgedaagd vakinhouden in samenhang te ontwerpen. Het is daarom aan te bevelen om nut en noodzaak hiervan te expliciteren.

Thematisch werken als oplossing voor de verkorte opleiding?

Uit de resultaten blijkt dat deelstudenten zelfregulerende vaardigheden inzetten voor hun leerproces en dat thematisch onderwijs voor rust en overzicht zorgt. Bovendien zijn lerarenopleiders positief over de kwaliteit van de opgeleverde beroepsproducten. Tegelijkertijd werd ook duidelijk dat deeltijdstudenten sterk product-gefocusd zijn en nog amper nadenken over of reflecteren op wat er nodig is om een goede leraar te worden. Lerarenopleiders zijn bezorgd of

deeltijdstudenten op deze manier wel voldoende leren, zodanig dat er ook transfer kan plaatsvinden: als deeltijdstudenten een geïntegreerd lesaanbod kunnen verzorgen, zijn ze dan tevens in staat om goede vaklessen te ontwerpen? Zijn deeltijdstudenten, gegeven de beperkte mate van reflectie en door een nauwe focus op de opdracht, ook zelfstandig in staat te verbreden naar andere contexten, en daarmee het complexe beroep van leraar te doorgronden?

Dit onderzoek biedt enerzijds voeding voor de aanname dat thematisch onderwijs geschikt is voor verkorte deeltijdstudenten om binnen twee jaar de benodigde kennis en vaardigheden te leren die nodig zijn voor het complexe beroep van leraar basisonderwijs. Anderzijds blijkt dat er nog stappen te zetten zijn. Zo kunnen lerarenopleiders binnen de ontwerpateliers meer aandacht besteden aan het systematisch ontwerpen, en het begeleiden van reflectie, evaluatie en peerfeedback, hetgeen belangrijke instrumenten zijn voor studenten om meer zicht en grip te krijgen op hun eigen leerproces.

De lerende functie van het ontwerpproces en bijbehorende competenties

Meer aandacht in ontwerpateliers voor het ontwerpproces draagt wellicht bij aan een makkelijker transfer van opgedane kennis naar andere ontwerptaken in de basisschool. Als deeltijdstudenten bewust vaardigheden beheersen om onderwijs te ontwerpen kunnen zij deze vaardigheden inzetten in het brede spectrum van ontwerptaken die een leraar heeft in de basisschool (Nieveen et al., 2013). Denk hierbij bijvoorbeeld aan het ontwerpen van een les voor een specifiek vak, of vakken in samenhang, onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of onderwijs passend bij ontwikkelingen op schoolniveau; alleen of juist in samenwerking met anderen.

Onderzoek van Van der Wal-Maris et al. (2017) laat zien dat een programma dat gericht is op het opbouwen van ontwerpexpertise van studenten leidt tot een verandering in focus. Waar de focus vóór het opbouwen van ontwerpexpertise lag op het eindproduct, ligt de focus erna op het leerproces van de studenten. Factoren uit het programma die bijdroegen aan de ontwikkeling van ontwerpexpertise van studenten waren het werken in een learning community, vertrekken vanuit een echte, onbeantwoorde vraag, een gevoelde 'noodzaak' om onderwijs te ontwerpen, keuzevrijheid hebben en het leerproces van studenten boven het eindproduct stellen (Van der Wal-Maris et al., 2017). Dit alles vraagt dat lerarenopleiders hun begeleidersrol zorgvuldig invullen, terwijl juist uit ons

onderzoek blijkt dat zij nog zoekend zijn naar een goede rolinvulling binnen de ontwerpstudio's.

Lerarenopleiders zouden in hun rol van leraar van leraren en als begeleider een rolmodel kunnen zijn bij de uitvoering van de rol van curriculumontwikkelaar (Lunenberg et al., 2013a); door hun éigen keuzes nog explicieter weer te geven en te laten zien hoe die zijn afgestemd op de leerbehoeften van de deeltijdstudenten. Op die manier kunnen zij studenten helpen hun ontwerpexpertise verder op te bouwen.

Conclusie

Het is nog te vroeg om volmondig te concluderen dat thematisch werken een methodiek is die bijdraagt aan het leren van het complexe beroep van leraar. Er is een aantal zeer positieve aspecten te benoemen van thematisch werken, zoals: duidelijke samenhang tussen vakken en de wijze waarop deze vorm krijgt in de colleges, de kwaliteit van beroepsproducten, en de leergemeenschap die tussen docenten ontstaat in de ontwerp- en uitvoeringsfase. Er is echter ook een aantal verbeterpunten voor het thematisch onderwijs te benoemen, zoals: de focus op het eindresultaat in plaats van op het leerproces, de kloof tussen werkveld -met een nadruk op methodes- en de opleiding -met een nadruk op geïntegreerd ontwerpen-, en het ontbreken van een concreet programma voor de ontwerpstudio's. Een mogelijke vervolgstap in de ontwikkeling van thematisch onderwijs is het vergroten van de focus op het leerproces door meer aandacht te besteden aan de ontwerpexpertise van studenten, en - in lijn met Bolks en Van der Klink (2011) - het begeleiden op de verdere ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden, zoals evalueren en reflecteren. Hierdoor is de verwachting dat deeltijdstudenten niet alleen aandacht hebben voor het beroepsproduct (resultaatgericht), maar ook hun eigen leerproces en vaardigheden centraler stellen (procesgericht) en zich daarmee verder bekwamen voor de complexe taak van leraar.

Auteurs

Irene Visscher-Voerman is lector Innovatief en Effectief Onderwijs bij Hogeschool Saxion. Zij is betrokken (geweest) bij meerdere curriculum-innovatietrajecten. Daarnaast is zij Academic Director en docent van de Masteropleiding Educational Leadership.

i.visscher@saxion.nl

Chantal Velthuis is docent onderzoek en natuuronderwijs binnen de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Hogeschool Saxion en heeft een voortrekkersrol in curriculumontwikkeling. Daarnaast doet zij onderzoek binnen het Lectoraat Effectief en Innovatief Onderwijs.

c.h.velthuis@saxion.nl

Erwin van Harmelen werkt als onderwijskundig ontwerper binnen de Academie Life Sciences & Engineering van Hogeschool Saxion. Ten tijde van het onderzoek werkte hij als onderzoeker bij het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs.

e.vanharmelen@saxion.nl

Referenties

- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Van Gorcum.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. [How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? | SpringerLink](#).
- Bolks, T., & Van der Klink, M. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(2), 4-11. www.velon.nl
- Brown, A. (1987) Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. In: Weinert, F.E. and Kluwe, R.H., Eds., *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, 65-116.
- Fuchs, I. (2017). *Opleidingsconcept pabo-deeltijdopleiding van de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion*. Saxion.
- Handal, B., & Bobis, J. (2004). Teaching mathematics thematically: teacher's perspectives. *Mathematics Education Research Journal*, 16(1), 3-18.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.
- Lattuca, L.R., Voigt, L.J., & Fath, K.Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Lunenberg, M. L., Dengerink, J., & Korthagen, F. A. J. (2013a). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders: Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Onderwijscentrum VU.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Dengerink, J. (2013a). Het beroep van lerarenopleider: zes rollen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(2), 49-60. www.velon.nl
- Nieveen, N., Van der Hoeven, M., Ten Voorde, M., Koopmans, A., & Van Lanschot Hubrecht, V. (2013). *Docent als ontwerper: Raamwerk voor doordenking ontwerptaken*. SLO.

- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & education*, 51(1), 318-336.
- Tessier, L., & Tessier, J. (2015). Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 2-22.
- Van Boxtel, C., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B. J., Smulders, P., & De Weme, B. (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van der Wal-Maris, S., Boonekamp, N., & Hunziker, M. (2017). Het ontwikkelen van ontwerpexpertise in een Research & Design-atelier. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 51-58. www.velon.nl
- Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91, 169-185.
- Vrieling, E. (2015). Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 15-28. www.velon.nl
- Winne, P. H. (2005). Key Issues in modeling and applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology*, 54(2), 232-238.
- Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Woudt-Mittendorf, K., Van Harmelen E., & Visscher-Voerman, I. (2019). Het coachen van leraren in opleiding. In: G. Geerdink en I. Pauw (eds.) *Kennisbasis voor Lerarenopleiders*, *Katern 7* (pp. 85-94). www.velon.nl

Recensie

Bespreking van het proefschrift: *Diversity related (compe)tensions. A study into teachers' self-perceived multicultural competence and experienced culturally laden value-based tensions in senior secondary vocational education and training.*

Sanneke Bolhuis, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Onderzoek naar de ervaringen van mbo-docenten in hun multiculturele klassen

In het middelbaar beroepsonderwijs wordt relatief weinig onderwijskundig onderzoek gedaan. En wat culturele diversiteit in het onderwijs betekent voor docenten krijgt al evenmin uitbundig aandacht. Geweldig dus dat Kennedy Tielman zijn proefschrift wijdt aan de spanningen die een steeds diverser studentenpopulatie in het mbo met zich meebrengt voor docenten. Zelf afkomstig uit Curaçao volgde hij in Nederland de mbo-opleiding tot chemisch analist en vervolgens tot leraar scheikunde. Hij werd leraar op de mbo-school die hij als student bezocht en lerarenopleider bij Fontys. Voor zijn proefschrift onderzocht hij de ervaringen van mbo-docenten in hun multiculturele klassen, hoe spanningen samenhangen met hun competentie en hoe die competentie te ontwikkelen is.

In zijn eerste exploratieve onderzoek vond Tielman dezelfde vier typen spanningen die Leeman (2006) bij docenten in het voortgezet onderwijs onderscheidde. Bij 'diversiteit en gemeenschappelijkheid' gaat het om de vraag of docenten focussen op het eerste of het tweede. 'Respect voor school en docent' betreft autoriteitsproblemen en respectloos onderling gedrag. De derde betreft 'rechtvaardigheid'; de vierde 'persoonlijke autonomie' die door groepsloyaliteit onder druk staat. Tielman stelde in het mbo nog een vijfde bron van spanning vast: de beroepsethiek- en houding die wordt verwacht in het werkveld waarvoor studenten worden opgeleid. Deze resultaten valideerde Tielman in een groter kwantitatief onderzoek onder 898 docenten van 20 verschillende mbo-scholen. Daaruit bleek dat docenten het vaakst

waardengerelateerde spanningen ervaren in verband met beroepsethiek- en houding, ongeacht de school of locatie. Ook spanningen rond 'respect' en 'diversiteit en gemeenschappelijkheid' werden regelmatig genoemd; 'autonomie' en 'rechtvaardigheid' relatief weinig.

Hing het ervaren van waardengerelateerde spanningen samen met de competenties die docenten over zichzelf rapporteerden? Competentie werd opgedeeld in kennis, vaardigheden en houding. De spanningen die docenten rapporteerden rond beroepsethiek- en houding bleken als enige samen te hangen met elk van de drie competentie-elementen. Docenten ervoeren minder spanningen naarmate ze aan gaven meer multiculturele kennis te hebben. Dat werd verwacht. Tielman toont zich verbaasd dat docenten meer spanningen ervoeren naarmate ze meer multiculturele vaardigheden rapporteerden. Docenten die een training over multicultureel onderwijs hadden gevolgd, ervoeren alle spanningen meer. Toch komt deze professionaliseringsparadox vaker voor. Wie heeft geleerd hoe het beter kan, maar dat nog niet heeft geautomatiseerd, ervaart meer spanning. Tielman oppert als mogelijke verklaringen ook dat docenten na zo'n training misschien de moeilijker klassen krijgen toebedeeld of zelf wellicht vaker ingaan op gevoelige onderwerpen.

Zouden groepen docenten kunnen worden onderscheiden die op verschillende manieren steun nodig hebben bij het omgaan met multiculturele klassen? Met behulp van een clusteranalyse en variantieanalyse werd dat onderzocht. Het lukte niet op basis van de verschillende typen waardengerelateerde spanningen, wel op basis van de mate waarin docenten die spanningen ervoeren. Dat leidde tot drie profielen. In het 'ontspannen profiel' ervoeren docenten minder dan gemiddeld spanningen, in het 'zelden gespannen profiel' zaten docenten net iets boven het gemiddelde en in het 'redelijk gespannen profiel' ervoeren docenten alle spanningen ver boven het gemiddelde. De eerste groep rapporteerde minder multiculturele vaardigheden te hebben. De laatste groep had meer training gehad, ervoer meer spanningen en rapporteerde het meest behoefte aan training. Deze bevindingen bevestigen de professionaliseringsparadox. De laatste groep werkte vooral op niveau 1 en 2 van het mbo.

Tenslotte werd een interventiestudie gedaan waarbij zeven docenten praktijkonderzoek deden naar hun eigen onderwijs. Zulk onderzoek hadden ze

niet eerder gedaan en kostte hen veel moeite. Docenten die rijke data verzamelden ontwikkelden hun multiculturele competentie zowel in termen van kennis als vaardigheden en houding. Geconcludeerd werd dat systematisch reflecteren en gezamenlijke discussie twee belangrijke stappen in de cyclus van praktijkonderzoek zijn.

Tielman beschrijft in zijn proefschrift een mooie combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek, maar hij wijst terecht ook op de beperkingen. Het onderzoek berust grotendeels op zelfrapportage. Observatie in de klas ontbreekt, zodat het daadwerkelijke handelen van de docent en de interactie met en tussen studenten niet in beeld komen. Een discrepantie tussen eigen competentie-inschatting en handelen lijkt mij zeer wel mogelijk gezien de verschillen tussen de docenten met een ontspannen profiel en die met een redelijk gespannen profiel. Ook een bevraging van studenten over hun beleving en opvattingen ontbreekt, evenals observaties in stages en bevraging van stagebegeleiders. Voor toekomstig onderzoek zijn dat belangrijke punten.

De aanbevelingen voor de praktijk betreffen het gebruik van de vijf waardengerelateerde spanningen in de lerarenopleiding en professionalisering, alsook van de profielen. Tielman beveelt aan om te focussen op bewustzijn en vervolgens op kennis en houding, als basis voor het ontwikkelen van vaardigheden. Hoewel het onderscheiden van competentie-elementen nuttig is voor onderzoeksdoeleinden, leidt dat in opleiding en nascholing vaak tot onderschatting van vaardigheden en is het vruchtbaarder om ze gezamenlijk te ontwikkelen. Dat neemt niet weg dat het proefschrift van Tielman een mooie bron is voor de praktijk en verder onderzoek.

Tielman, K. (2023). *Diversity related (compe)tensions. A study into teachers' self-perceived multicultural competence and experienced culturally loaden value-based tensions in senior secondary vocational education and training.*

<https://research.wur.nl/en/publications/diversity-related-competensions-a-study-into-teachers-self-percei>

Recensie

Bespreking van het boek "Teachers' collaboration with parents on upbringing in primary education".

Jeroen van Til, Marnix academie

Basisscholen kunnen bewuster samenwerken met ouders aan opvoeding

De basisschool speelt een belangrijke rol in de opvoeding van kinderen, zowel via leerinhouden, als de dagelijkse omgang met elkaar. Toch ligt in onderwijsbeleid en -onderzoek over het contact tussen ouders en school de nadruk op het bevorderen van cognitieve leerresultaten van kinderen. Hoe kunnen ouders en leerkrachten in het basisonderwijs samenwerken in het opvoeden? En wat is nodig om aankomende leerkrachten hiervoor op te leiden? Mirjam Stroetinga, onderwijsadviseur, docent en onderzoeker aan hogeschool Marnix Academie te Utrecht, is dinsdag 23 mei gepromoveerd aan de Universiteit voor Humanistiek. Zij verdedigde met succes haar proefschrift *Teachers' Collaboration with Parents on Upbringing in Primary Education*, waarin zij tot de conclusie komt dat basisscholen bewuster kunnen samenwerken met ouders aan opvoeding.

Mirjam Stroetinga onderzocht de samenwerking van leerkrachten met ouders aan opvoeding in het basisonderwijs. In het opvoeden van kinderen spelen de waarden en overtuigingen van volwassenen een grote rol. Voor het verbinden van de opvoedwerelden van thuis en school is dan ook meer nodig dan het uitwisselen van praktische informatie. De kwaliteit van het contact doet ertoe, aldus Mirjam. *"In mijn onderzoek bedoel ik met 'samenwerken' dat er sprake is van gelijkwaardigheid tussen ouders en leerkrachten en van het verkennen van de waardenpositie van de ander."*

In onze samenleving spelen steeds meer discussies over sociale samenhang en inclusie. Dat doet ook de belangstelling voor de vormende kant van onderwijs groeien. Toch is er nog niet veel gericht onderzoek gedaan naar het samenwerken van leerkrachten met ouders aan opvoeding, zo bleek uit Mirjams internationaal literatuuronderzoek. Hierop begon zij een verkennend en beschrijvend onderzoek naar bestaande praktijken en perspectieven in de basisschool. Ze koos hierbij voor drie invalshoeken, uitgewerkt in drie empirische deelstudies: het perspectief van de leerkracht, van de schoolleider en van de beginnende leraar in opleiding.

Het onderzoek laat zien dat er in de opvoeding op school vooral aandacht is voor het leren omgaan met elkaar en het creëren van de juiste omstandigheden voor het leren. Ook blijkt dat zorg bieden, lesgeven en opvoeden sterk met elkaar verweven zijn. In het onderzoek zijn praktijkvoorbeelden verzameld van samenwerken aan opvoeding. Daarin komen leerkrachten naar voren die – ook wanneer waardenposities verschillen – ouders serieus nemen, ouders echt willen begrijpen, zich inleven in ouders, de perspectieven van ouders op waarde schatten en bereid zijn hun eigen kijk en handelen aan te passen op basis van die perspectieven. Een houding van empathie, gelijkwaardigheid en reflectie kan ondersteunend zijn voor het samenwerken met ouders aan opvoeding.

Tegelijkertijd maakt het onderzoek duidelijk dat deze kenmerken van leerkrachten geen standaardpraktijk of -visie zijn in het basisonderwijs. Mirjam wijst er op dat we hier werk van moeten maken, ook omdat betrokkenen het belang van de opvoedende rol van het onderwijs en het samenwerken met ouders daaraan herkennen. Voor het opleiden van leraren is het nodig om bewustzijn te vergroten over de opvoedende taak van het onderwijs en over het belang van een empathische, gelijkwaardige en reflectieve houding naar ouders. Mirjam: "Het warme, betrokken hart van de leerkracht doet ertoe in het opbouwen van relaties met kinderen én ouders."

Stroetinga, M. (2023). Teachers' collaboration with parents on upbringing in primary education. Proefschrift.

<https://research.uvh.nl/en/publications/teachers-collaboration-with-parents-on-upbringing-in-primary-educ>

Nieuwe methodiek

Bachelorstudenten ondersteunen bij schrijven en denken tijdens praktijkonderzoek

Edwin de Vette, Eline Faes, Sanne Wielenga, Rob Nijhuis en Jeroen S. Rozendaal, Hogeschool Rotterdam.

Samenvatting

Hoewel veel vakken in het hbo worden afgesloten met een geschreven product, worstelt menig student met academische schrijfvaardigheid. Zo ook bij de tweedegraads lerarenopleidingen van het cluster Talen van Hogeschool Rotterdam, waar studenten hun vakdidactisch afstudeeronderzoek afronden met een beknopt onderzoeksartikel.

Vijf opleiders doorliepen samen een ontwerpproces gericht op de ontwikkeling van een didactisch hulpmiddel bij het schrijven en het begeleiden van het schrijfproces: De Schrijfmaat. Deze tool biedt ondersteuning in de vorm van controlevragen en hieraan gekoppelde schrijf- en denkopdrachten voor in de voorbereidings-, uitvoerings-, reflectie en (eind)redactiefase. De Schrijfmaat kan worden ingezet door studenten zelf, en door peers en opleiders bij het geven van feedback. De vier onderliggende ontwerpisen kunnen tevens behulpzaam zijn bij het vormgeven van ondersteuning bij het schrijven van andere genres.

De eerste gebruikerservaringen zijn positief en geven aan dat inhoud en opzet van de tool nuttig zijn, met name voor studenten die moeite ondervinden met het denk- en schrijfproces tijdens het afstudeeronderzoek. De vormgeving was voor verbetering vatbaar, zowel qua ontsluiting van de inhoud als aantrekkelijkheid. Expliciete instructie aan zowel begeleiders als studenten met betrekking tot het doel en de inzet blijft nodig om hen de tool te laten inzetten. Het samen onderzoekend werken heeft volgens de betrokken begeleiders bijgedragen aan ontwerp- en professionaliseringsdoelen.

Inleiding

Academische schrijfvaardigheid vormt voor veel studenten in het hbo een struikelblok. Ook vinden opleiders het lastig om het schrijfproces goed te begeleiden (Van Koeven & Smit, 2016). Deze problematiek wordt vaak pregnant in de afstudeerfase, waarin studenten schriftelijk moeten rapporteren over hun praktijkonderzoek. In Nederland en Vlaanderen heeft deze problematiek aanleiding gegeven tot de vraag of er mogelijk andere rapportagevormen mogelijk zijn dan die van de klassieke scriptie, zoals een mondelinge presentatie, onderzoeksposter of kennisclip (Rozendaal et al., 2023). Aangenomen wordt dat

deze vormen een minder groot beroep doen op de schrijfvaardigheid van de student.

Volgens ons zijn deze alternatieven geen afdoende oplossing, omdat een deel van het probleem schuilt in het kunnen uitvoeren van hogere orde denkprocessen onderliggend aan het schrijven. Schrijven is een convergerend proces (Donnely, 2017) waarin gedachten worden geordend tot logisch dus opgebouwde redeneringen. Zonder dit convergerend proces zal de kwaliteit van alternatieve toetsproducten ook te wensen overlaten.

Om tijdens het schrijven de gedachten te ordenen tot logische redeneringen, moeten studenten kennis hebben over de betreffende tekstsoort en over voldoende vaardigheden beschikken om een dergelijke tekst te schrijven.

Wanneer deze kennis en vaardigheden ontbreken, worden studenten gehinderd in hun leren (Queensland Government, Department of Education and Arts, 2008). Studenten worden door de opleiding vaak ondersteund met schrijfkaders waarin de globale opbouw van het schrijfproduct is weergegeven met een toelichting op de beoogde inhoud per hoofdstuk of paragraaf. Zo'n schrijfkader biedt in de regel nog onvoldoende ondersteuning bij het onderliggende denkproces.

Expliciete instructie over de schrijfopdrachten blijft vaak achterwege, omdat docenten in het hoger onderwijs vaak te veel uitgaan van 'tacit knowledge' die nodig is om tot het gewenste schrijfproduct te komen (Russel et al., 2009). Docenten hebben tijdens hun eigen studie doorgaans geen expliciete ondersteuning gehad op het gebied van schriftelijke opdrachten, maar hebben deze talige vaardigheden impliciet verworven. Zij zijn zich daardoor vaak niet bewust van het leerproces dat zij zelf hebben doorlopen en kunnen derhalve hun studenten onvoldoende gericht ondersteunen bij het schrijfproces.

Om studenten te helpen zouden genrespecifieke schrijfopdrachten geïntegreerd kunnen worden in de aanloop naar het eindproduct, want "writers use genre structures to organize relationships among elements of text, and thereby among elements of knowledge" (Klein, 1999, in Russel et al., 2009, p. 414). Daarbij is het wel nodig dat docenten kunnen beschikken over een repertoire van dergelijke activiteiten.

In deze bijdrage doen we verslag van de ontwikkeling en eerste gebruikerservaringen met De Schrijfmaat, een didactisch hulpmiddel voor het schrijven van een onderzoeksartikel bestaande uit checkvragen en schrijf/denkopdrachten. De Schrijfmaat nodigt studenten uit om kritisch te kijken

naar hun eigen werk en dat van peers. Begeleiders kunnen de tool inzetten in de les, bij begeleidingssessies en bij het geven van focusfeedback.

Het onderzoeksartikel bij Cluster Talen

In de bacheloropleidingen tot tweedegraads leraar binnen het Cluster Talen van Hogeschool Rotterdam maakt een vakdidactisch afstudeeronderzoek deel uit van het afstudeerprogramma. Het doel van dit praktijkonderzoek is dat studenten laten zien dat zij methodisch-systematisch kunnen werken aan het oplossen vakdidactische praktijkvraagstukken die spelen in hun klas(sen) middels het doorlopen van een ontwerpcyclus. Studenten krijgen de opdracht om:

- te signaleren en te duiden – op basis van eigen bevindingen, input van collega's en leerlingen en vakliteratuur – welke uitdagingen hun leerlingen ondervinden bij het verwerven en toepassen van een communicatieve (deel)vaardigheid;
- evidence-informed en met behulp van de CIMO-logica een vakdidactische aanpak te ontwerpen om hun leerlingen te ondersteunen bij het leren, tezamen met een evaluatieaanpak die studenten inzicht biedt in de werking van hun onderwijsontwerp in de eigen (les)praktijk. Evidence-informed werken verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk (Van Rossum et al., 2020). De CIMO-logica is denkgereedschap om plausibele redeneerketens te bouwen tussen een vraagstuk in een specifieke context, interventies, mechanismen en de outcome (Denyer et al., 2008);
- hun ontwerp uit te proberen, gegevens over de werking te verzamelen en deze te interpreteren;
- te reflecteren op wat zij hebben geleerd over hun praktijkvraagstuk, hun ontworpen vakdidactische aanpak en de inzet van hun onderzoekend vermogen (zie Munneke et al., 2023) in het ontwerpproces.

Studenten maken uiteindelijk twee schrijfproducten: een onderzoeksplan dat wordt gebruikt door de opleiding om in te schatten of een student het onderzoek voldoende heeft doordacht om tot een bachelorwaardig onderzoek te komen, en een onderzoeksartikel. In dit artikel verwoordt de student bondig de gezette stappen en de opbrengsten ervan als hierboven beschreven. Het artikel is zowel een beroepsproduct (waarmee collega's kunnen worden geïnformeerd en geïnspireerd; Losse, 2016) als een opleidingsproduct (i.e.,

verantwoordingsverslag; zie Andriessen et al., 2017) dat summatief wordt beoordeeld.

Het artikel als rapportagevorm heeft een aantal voordelen ten opzichte van een scriptie. Anders dan bij een klassieke scriptie, die vaak lopende het proces hoofdstuk voor hoofdstuk wordt opgebouwd, beschrijft de student in het artikel alle gezette stappen en uitkomsten wanneer het onderzoeksproces grotendeels is afgerond. Aan het einde van het onderzoeksproces hebben zij meer overzicht over het gehele praktijkonderzoek. In principe zou dit het onderscheiden van hoofd- en bijzaken moeten vergemakkelijken. De beknopte omvang (circa 3500 woorden) heeft als voordeel dat begeleiding, beoordeling en eventuele revisie gerichter en sneller kan plaatsvinden dan bij een omvangrijke scriptie.

Aanleiding en probleemanalyse

De ervaring leert dat veel van onze studenten toch veel moeilijkheden ervaren bij het schrijven van het artikel en dit hen (te) veel tijd kost. Begeleiders geven aan dat het regelmatig voorkomt dat zij het onderzoek van hun studenten niet meer herkennen in het schrijfproduct. Dit duidt erop dat het studenten vaak niet lukt om hun boodschap goed over te brengen. Begeleiders geven verder aan dat zij vooral begeleiden op het onderzoeksproces en hierna nog onevenredig veel tijd kwijt zijn aan het geven van feedback op het schrijfproduct aan het einde van het traject. Zij voelen zich onvoldoende vaardig in het geven van feedback op dit schrijfproduct. Dit leidt nogal eens tot het geven van teveel feedback waardoor studenten door de bomen het bos niet meer zien of feedback die vooral cosmetisch is, bijvoorbeeld op formuleringen en foutjes in APA-stijl.

De hierboven beschreven problematiek vormde voor ons de aanleiding om deze nader onder de loep te nemen in een WERKplaatsproject. Deze projecten zijn in het leven geroepen om vorm te geven aan de strategische koers van 2017-2022 van Hogeschool Rotterdam, gericht op het maximaal vergroten van de regie van opleidingsteams over de organisatie, ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs (Bormans et al., 2017). WERKplaatsen zijn open netwerken waarin docenten, lectoren, medewerkers en leidinggevenden uit alle delen van de hogeschool samen ontwikkelen, leren en ervaren.

In het kader van de WERKplaats Taal vormden wij een ontwerpgroep van vijf opleiders die nauw bij de problematiek zijn betrokken. Ons doel was om een tool te ontwikkelen die zowel studenten als opleiders kan ondersteunen bij het (begeleiden van het) schrijven van het artikel.

Om deze tool te kunnen ontwikkelen wilden we eerst meer te weten komen over hoe de studenten worstelen om hun boodschap bondig te communiceren en over welke impliciete kennis en opvattingen over het artikel er leven onder ons als docenten. We maakten onze 'tacit knowledge' zichtbaar door 15 eerste conceptversies van artikelen van studenten te analyseren, die nog niet eerder door een begeleider van feedback waren voorzien. Deze selectie was een zo zorgvuldig mogelijk samengestelde vertegenwoordiging van vol- en deeltijdstudenten, lang- en nominaal studerende. Daarnaast keken we ook kritisch naar ons eigen feedbackgedrag.

We voorzagen de artikelen zelf van feedback (met daarbij in het achterhoofd de door ons gehanteerde beoordelingsrubric). Hierna labelden we onze feedback aan de hand van de verschillende verschijningsvormen van tekstkwaliteit volgens Renkema (2020) als weergegeven in zijn CCC-model (zie tabel 1). Het CCC-model biedt vijftien ijkpunten waarop de kwaliteit van een tekst beoordeeld kan worden. Deze zijn geprioriteerd naar de mate waarin het kwaliteitsaspect bijdraagt aan de communicatiefunctie van de tekst. Voor onderhavige problematiek bood het CCC-model ons meer houvast dan de beoordelingsrubric. Deze rubric is namelijk gericht op de kwaliteit van het onderzoek en niet op de kwaliteit van communicatie over het onderzoek.

Naast hulpmiddel voor beoordeling van tekstkwaliteit biedt het CCC-model toepassingsmogelijkheden die goed aansloten bij onze informatiebehoefte met betrekking tot ons eigen feedbackgedrag. De vijftien ijkpunten geven namelijk ook inzicht in welk type beoordelaar iemand is. De ijkpunten waar men als beoordelaar op focust, openbaren diens impliciete kennis en opvattingen over het schrijfproduct. Daarnaast geeft een analyse met het CCC-model informatie over elementen van tekstkwaliteit waarop de begeleiding tijdens het onderzoeks- en schrijfproces zich zou moeten richten.

	Correspondentie	Consistentie	Correctheid
Teksttype	1. <i>Geschiktheid</i> <i>n=7</i>	2. <i>Genrezuiverheid</i> <i>n=3</i>	3. Toepassing genreregels n=78
Inhoud	4. Voldoende informatie n=250	5. <i>Overeenstemming tussen feiten</i> <i>n=33</i>	6. <i>Juistheid van gegevens</i> <i>n=33</i>
Opbouw	7. <i>Voldoende samenhang</i> <i>n=40</i>	8. <i>Consequente opbouw</i> <i>n=11</i>	9. <i>Correcte verbindingswoorden</i> <i>n=9</i>
Formulering	10. <i>Gepaste formulering</i> <i>n=49</i>	11. <i>Eenheid van stijl</i> <i>n=8</i>	12. Correcte zinsbouw en woordkeus n=70
Presentatie	13. <i>Gepaste presentatie</i> <i>n=14</i>	14. <i>Afstemming tekst en vormgeving</i> <i>n=7</i>	15. Correcte spelling en interpunctie n=63

Tabel 1: Het CCC-model van Renkema (2020) met per aspect van tekstkwaliteit het aantal malen dat hierop feedback is gegeven over 15 conceptartikelen (uitgedrukt als n).

N.b. de vier aspecten van tekstkwaliteit waar de meeste feedback op is gegeven zijn vetgedrukt.

Uit onze probleemanalyse bleek dat in de concepten vaak informatie ontbreekt die de lezer nodig heeft om het onderzoek van de student goed te kunnen begrijpen (ijkpunt 4 in het CCC-model). Contextuele informatie en cruciale onderdelen zijn vaak afwezig, waarbij opvalt dat studenten het lastig vinden om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Ook ontbreken regelmatig definities van kernbegrippen, redeneerketens en onderbouwingen. Tevens gebruiken studenten veel inhoudsloze begrippen, zoals 'het proces' of 'de reguliere aanpak'. De analyse bracht verder aan het licht dat er relatief veel feedback gegeven moest worden op het navolgen van genreregels (ijkpunt 3 in het CCC-model). Studenten passen de opbouw van het genre onderzoeksartikel vaak niet goed toe, waarbij we ons kunnen afvragen of ze hierover ook voldoende toereikende expliciete instructie hebben gekregen. Informatie wordt versnipperd weergegeven, waardoor bijvoorbeeld conclusies worden getrokken

vòòr het presteren van onderzoeksresultaten. Ook blijkt uit hun formuleringen dat studenten de reikwijdte van de opbrengsten van het praktijkonderzoek overschatten en worden bronvermeldingen niet APA-conform vormgegeven waardoor de navolgbaarheid van de onderbouwing in het geding komt. Studenten maken ook veel fouten met betrekking tot tekstverzorging (ijkpunten 12 en 15 in het CCC-model). We constateerden bij onszelf de neiging om ook hierop veel feedback te geven terwijl deze fouten de communicatieve functie van de tekst niet echt hinderen. Gegeven de prioritering in het CCC-model, heeft feedback op tekstverzorging minder prioriteit wanneer het een eerste concept betreft. Het negeren van deze prioritering door begeleiders, wat zich uit in het geven van een veelheid aan inhoudelijke én cosmetische feedback, kan leiden tot feedback-overload bij de student. De feedback verliest daarmee effectiviteit. Het geven van schriftelijke feedback, deze feedback labelen met behulp van het CCC-model en het gesprek met elkaar over de feedback en labels waren voor ons leerzaam om kritischer te kijken naar ons eigen feedbackgedrag en dit te verbeteren. Verbetering betekent hier vooral: prioriteren en doseren.

Ontwerpeisen en prototype

De probleemanalyse met het CCC-model leidde tot de volgende ontwerpeisen. De te ontwikkelen tool zou:

1. moeten sturen op prioritering van aandachtspunten die volgens Renkema (2020) vooral de communicatieve functie van de tekst in de weg zitten, zoals voldoende informatie geven en het naleven van genreconventies. Feedback op tekstverzorging is pas relevant tegen het einde van het schrijfproces. Het is belangrijk om te voorkomen dat studenten overladen worden met feedback die minder prioriteit heeft. In de begeleiding van het onderzoeks- en schrijfproces en daarom is een zekere volgorde en focus gewenst van aspecten waarop je als begeleider feedback op zou moeten geven ('focusfeedback'; vgl. Kneyber et al., 2022);
2. moeten stimuleren dat er gedurende het hele onderzoeksproces aandacht is voor schrijven als convergerend proces, zodat studenten 'meters kunnen maken' en ze al snel opmerkzaam kunnen worden gemaakt op volledigheid van informatie, onregelmatigheden in redeneerketens en tekstuele samenhang ("meters maken" ten behoeve van academische taalverwerving; Van Kruijning 2023);

3. de student naast transmissiefeedback (het docentoordeel van wat nog niet goed is), ook handvatten moeten geven om (zelf) verbeteracties te kunnen ondernemen (transformatieve feedback; zie Kneyber et al., 2022);
4. studenten moeten ondersteunen om zelf kritisch naar het eigen schrijfproduct te kijken en dat van peers. Onze tool zou de 'inner feedback' (Nicol, 2020) van studenten moeten aanwakkeren. Innerlijke feedback is nieuwe kennis die studenten opdoen wanneer zij hun huidige competentie spiegelen aan relevant referentiemateriaal. Dit kan de taak van begeleiders enerzijds verlichten, omdat veelvoorkomende fouten door de studenten zelf al zijn gecontroleerd en opgelost. Anderzijds kan dit begeleiders ruimte geven om verdiepende feedback te geven op specifieke (eigen)aardigheden van schrijfproducten van studenten.

Deze ontwerpeisen hebben wij als volgt geconcretiseerd in De Schrijfmaat (zie tabel 2 voor een fragment). Relevante checkvragen (transmissiefeedback; ontwerpeis 1) en daaraan gekoppelde denk- en schrijfopdrachten (transformatieve feedback; ontwerpeis 3 en 4) zijn verdeeld over de verschillende (sub)fasen van het onderzoeksproces (voorbereidingsfase, uitvoeringsfase, reflectiefase, eindredactiefase). Feedback wordt hierdoor zodanig geprioriteerd dat de focus eerst ligt op de communicatieve functie van de tekst (ontwerpeis 1). Deze focusfeedback betreft de inhoud (kan de lezer alle elementen helder en op de juiste plek terugvinden in het schrijfproduct?), inhoudelijke samenhang (kan de lezer de relaties tussen onderdelen goed teruglezen in het schrijfproduct?), tekstsamenhang (kan de lezer het schrijfproduct zonder al teveel inspanning lezen?). Pas aan het einde van het schrijfproces komt de focus op tekstverzorging te liggen (zijn zinsbouw en woordkeuze in orde?). Zowel transmissie als transformatieve feedback zijn gedurende het hele onderzoeks- en schrijfproces voorhanden via de tool, zodat de student vanaf het begin wordt uitgenodigd tot convergeren (ontwerpeis 1, 2 en 4).

Checkvragen	Schrijf- en denkopdrachten
<p><u>Check op inhoud</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Staat <u>alle informatie</u> over je vakdidactisch praktijkvraagstuk in de inleiding, zodat de lezer meteen volledig op de hoogte is van het vraagstuk dat je in je onderzoek gaat aanpakken? – Bevat je inleiding <u>alleen essentiële informatie</u> die de lezer nodig heeft om jouw vraagstuk en situatie goed te begrijpen? – Geef je aan wat je bij je leerlingen wilt bereiken met betrekking tot jouw schoolvak (beoogde outcome)? – Is de beschrijving van de beoogde outcome specifiek (concreet) en meetbaar? – Is de beschrijving van de beoogde outcome acceptabel en realistisch gezien relevante niveaubeschrijvingen en de beginsituatie van jouw leerlingen? – Sluit je je inleiding af met je onderzoeksvraag volgens het model 'Hoe kan ik vormgeven aan [soort prototype] zodat [doelgroep, context] in staat is tot [beoogde outcome]'? 	<p><u>Opdracht 'kernbegrippen identificeren' 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Lees een voor je onderzoek relevant vakdidactisch artikel (bijvoorbeeld uit <i>Levende Talen</i>) – Haal de kernbegrippen uit de tekst – Definieer deze kernbegrippen <p><u>Opdracht 'kernbegrippen identificeren' 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Maak een mindmap door je praktijkvraagstuk in het midden te zetten, en vervolgens geassocieerde begrippen hieraan te verbinden. – Geef vakdidactische begrippen een andere kleur dan didactische en pedagogische begrippen – Zoek vervolgens in je handboeken de definitie van deze begrippen op. <p><u>Opdracht 'aanpak op basis van literatuur'</u></p> <p>Vertel eerst over jouw bevindingen in de literatuur en dan over jouw aanpak / interventie. Check altijd bij jezelf: heb ik literatuur gezocht en daarmee een aanpak bedacht of heb ik een aanpak bedacht en daar literatuur bij gezocht. De laatstgenoemde benadering is niet goed, omdat je dan probeert om jouw intuïtie te legitimeren.</p>
<p><u>Check op literatuurgebruik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Zijn alle kernbegrippen in het onderzoek helder gedefinieerd vanuit de literatuur? – Wordt in de bronvermeldingen in de tekst en in de literatuurlijst volgens een consequente APA-stijl verwezen? 	<p>Opdracht 'Oefenen met het concretiseren van informatie'</p> <p>Beschrijf concreet je kernbegrippen: verzand niet in abstracte begrippen zoals problemen, invloed, aspecten,</p>

<p>– Zijn gebruikte bronnen voldoende recent (maximaal tien jaar oud (maar liever recenter), met uitzondering van ‘klassiekers’)?</p> <p><u>Check op samenhang</u></p> <p>– Is er een heldere samenhang tussen je praktijkvraagstuk en je beoogde outcome?</p>	<p><i>factoren maar maak deze concreet door specifieke vaktermen te gebruiken en waar nodig bijvoeglijke naamwoorden.</i></p> <p><i>Niet: “Er zijn problemen met lezen in klas 3, dit heeft invloed op resultaten in de bovenbouw.”</i></p> <p><i>Herschrijf!</i></p> <p><i>Wel: “Op basis van de leestoetsresultaten in klas 3 havo van het Bloom Lyceum blijkt dat de gemiddelde leesvaardigheid Frans op ERK-niveau A1 is, terwijl dit op ERK A2+ zou moeten zijn. Vooral het achterblijven van de benodigde leesstrategieën op dit ERK-niveau zorgt ervoor dat leerlingen in de bovenbouw achterstand moeten inlopen en niet tijdig op het centraal eindexamen niveau B1 komen.”</i></p>
--	--

Tabel 2. Voorbeeld van transmissie en transformatieve feedback in De Schrijfmaat ten aanzien van de inleiding van het artikel.

N.b. bepaalde formuleringen (zoals interventie, mechanisme, outcome, prototype e.d.) in De Schrijfmaat kunnen abstract overkomen, maar gehanteerde begrippen maken deel uit van de taal die door begeleiders en studenten wordt gesproken gedurende het afstudeeronderzoek in onze opleidingen.

Evaluatieaanpak

Het eerste prototype van De Schrijfmaat werd in studiejaar 2021-2022 meegegeven aan begeleiders en studenten als apart document naast de cursushandleiding behorende bij het afstudeeronderzoek. Toen we merkten dat De Schrijfmaat weinig werd gebruikt, hebben we twee sessies voor begeleiders georganiseerd waarin we het doel, structuur en inzet van de tool nogmaals mondeling hebben verduidelijkt. Dit leidde bij veel begeleiders tot een ‘aha-erlebnis’ en enthousiasme voor de inhoud van de tool.

Na dit leerjaar wilden we het gebruik en de opbrengst van de tool evalueren middels een online enquête onder studenten en begeleiders. De respons hierop

was echter (te) laag, waardoor alleen resultaten van 12 begeleiders (waaronder ook enkele ontwerpers van De Schrijfmaat) bruikbaar waren. Negen van de 12 hadden daadwerkelijk met De Schrijfmaat gewerkt. Om de studenten toch een stem te geven, organiseerden wij een focusgroepgesprek waaraan twee derdejaars en vier vierdejaars studenten meededen. Slechts twee vierdejaars hadden De Schrijfmaat daadwerkelijk gebruikt. De anderen vroegen we materiaal grondig te bekijken en te reflecteren op de gebruikswaarde (prospectief dan wel in retrospectief). Tot slot vroegen wij twee begeleiders vanuit de WERKplaats met expertise op taal en feedback om collegiale feedback op het door ons ontwikkelde materiaal te geven. De beperkte evaluatiegegevens geven slechts grond voor eerste voorzichtig hoopvol stemmende gebruikerservaringen, die we ordenen naar de vier ontwerpeisen.

Eerste gebruikerservaringen

Ontwerpeis 1 (sturen op focusfeedback) – Begeleiders die De Schrijfmaat hebben ingezet beschouwden deze als nuttig voor alle studenten. Zij gaven aan dat zij de tool komend studiejaar weer willen inzetten, vooral bij het geven van feedback. *“[...] Niet alleen helpt het [De Schrijfmaat] om mijn feedback te verbeteren, maar ik heb ook gezien dat sommige studenten hun tekst hiermee konden verbeteren. Mede doordat ze meer zicht kregen op de kwaliteitscriteria van bepaalde onderdelen.”* De studenten in de focusgroep en de experts onderschrijven dit en benoemen hierbij vooral de checkvragen en het inzicht dat de tool hen geeft in hoe onderdelen van het schrijfproduct samenhangen. Ook de experts oordeelden positief. *“Het valt me op dat het de studenten heel vriendelijk meeneemt in de verschillende fasen die hun gedachten doorgaan, klasse!”*

Ontwerpeis 2 (sturen op schrijfmeters maken) – Anders dan bedoeld zetten begeleiders De Schrijfmaat vooral in bij het schrijven van het artikel en dus niet al eerder in het onderzoeksproces. Zij wezen studenten dan op bepaalde Schrijfmaatonderdelen. Enkele begeleiders gebruikten de inhoud van de tool om peerfeedbacksessies in te richten. Integratie in eerdere lessen was schaars. *“Ik heb De Schrijfmaat aanbevolen. Ik heb op diverse momenten aangegeven welk onderdeel van De Schrijfmaat studenten kunnen gebruiken. Dat ging dan met name over het schrijven van het artikel.”*

De studenten in de focusgroep onderschreven de bruikbaarheid van De Schrijfmaat bij het schrijven van het artikel, maar benoemden ook het nut voor het schrijven van het onderzoeksplan en voor zelfreflectie. De experts adviseren

om het gebruik van De Schrijfmaat toch echt in te gaan bedden in de lespraktijk om vrijblijvendheid van het gebruik van de tool tegen te gaan.

Ontwerpeis 3 (transformatieve feedback naast transmissiefeedback) – Begeleiders gaven aan dat De Schrijfmaat ondersteuning biedt aan *“studenten die niet kunnen schrijven en die hun ideeën niet kunnen ordenen. Het probleem met het schrijfonderwijs op de HR is dat het heel technisch-gericht is. Dat wil zeggen, de studenten leren hoe ze ‘goed’ Nederlands moeten schrijven. Retoriek is hier geen onderdeel van. Dus de studenten vinden het lastig om te overtuigen, om een verhaal te vertellen.”* Zij vinden De Schrijfmaat nuttig voor alle studenten, maar verwachten dat vooral studenten die moeite ondervinden met het denk- en schrijfproces tijdens het afstudeeronderzoek ervan kunnen profiteren. *“Juist zwakkere studenten kunnen door de opdrachten in De Schrijfmaat even oefenen met de opdrachten en als het ware ‘droogzwemmen’.”*

Ontwerpeis 4 (zelfsturing) – Begeleiders zeggen de invloed van De Schrijfmaat te bemerken aan de snelheid waarmee ze de teksten van studenten konden lezen en het type feedback dat ze gaven. *“Het zorgde ervoor dat ik ook binnen mijn feedbacktijd nog meer de diepte in kon gaan met het geven van feedback. Bijvoorbeeld door niet alleen aan te geven dat een bepaald onderdeel verbeterd moest worden, maar door ook aan te geven dat ze daar een bepaalde oefening van De Schrijfmaat voor konden gebruiken. Daarnaast kreeg ook ik als begeleider meer zicht op de kwaliteitscriteria die belangrijk zijn om tot een goed stuk te komen.”*

De toegankelijkheid van de tool liet te wensen over. Omvang en vormgeving van het eerste prototype schrokken gebruikers af. Dit heeft gemaakt dat sommige begeleiders en studenten de tool snel ter zijde hebben gelegd. Dit verklaart mogelijk mede de lage respons op onze enquête. Begeleider: *“Ik verloor mezelf bij het lezen ervan...”*

De focusgroep benadrukt dat verhelderd moet worden dat deze opdrachten niet bedoeld zijn als verplichte activiteiten, maar ingezet kunnen worden wanneer een student problemen ervaart met bepaalde onderdelen. ‘Just in time’, dus. De extra mondelinge toelichting op het doel, structuur en inhoud van De Schrijfmaat halverwege het jaar, maakte dat begeleiders zich er alsnog in gingen verdiepen en enthousiast werden voor de inhoud. Dit alles geeft aanleiding om nog eens goed te kijken naar de ontsluiting van de inhoud en de vormgeving van onze didactische tool en de introductie ervan richting begeleiders en studenten.

Reflectie en doorontwikkeling

De eerste gebruikerservaringen wijzen er voorzichtig op dat De Schrijfmaat voor de beoogde ondersteuning kan bieden. Checkvragen en opdrachten worden als nuttig ervaren door zowel begeleiders, studenten als experts die met onze tool hebben gewerkt of deze kritisch hebben bekeken. Begeleiders geven aan dat studenten die met de tool werken ermee geholpen zijn. Dit geldt volgens hen met name voor zwakkere schrijvers. Zij ervaren dat de tekstkwaliteit van conceptartikelen verbetert, waardoor zij minder algemene en meer specifieke transmissiefeedback konden geven. Ook stelde de tool hen in staat om vaker transformatieve feedback te geven.

De inzet van De Schrijfmaat in het onderwijsproces is een aandachtspunt. Wij denken dat het inzetten van De Schrijfmaat vanaf het begin van het onderzoeksproces de innerlijke feedback (Nicol, 2020) van studenten zal aanwakkeren, omdat de tool relevant referentiemateriaal bevat zoals checkvragen en bepaalde denk/schrijfopdrachten (bijvoorbeeld de 1^e opdracht in tabel 2). De voorlopige gebruikerservaringen echter geven aan dat de tool pas bij het schrijven van het artikel wordt gebruikt en dat begeleiders studenten wel op de tool attenderen, maar deze niet altijd zelf actief inzetten in de lessen of tijdens een begeleidingsmoment. Dit maakt dat studenten minder schrijfmeters met 'inner feedback' maken dan mogelijk is. Om dit te bevorderen is het essentieel dat De Schrijfmaat actief geïntroduceerd wordt bij begeleiders en studenten. Zij moeten worden meegenomen in de 1) structuur van de tool: het nut, de fasering, het samenspel tussen checkvragen en opdrachten, en 2) hoe deze actief kan worden gebruikt door studenten zelf, bij het geven van peerfeedback, in de lessen en in de begeleiding. In studiejaar 2022-2023 is er daarom voor gekozen om de tool bij de begeleiders te introduceren gedurende kalibratie- en professionaliseringsbijeenkomsten rondom het afstuderen.

Verbetering van de toegankelijkheid en aantrekkelijkheid van de tool kunnen ook bijdragen aan het gebruik. Wij hebben ervoor gekozen om geen reductie op de inhoud toe te passen, maar wel om de inhoud beter te ontsluiten door de tool vorm te laten geven als een fysieke waaier (zie afbeelding 1), naast [een online versie](#). Voor iedere stap is een aparte pagina gemaakt met aan de ene kant de checkvragen en aan de andere kant de denk- en schrijfopdrachten. De fasering van het onderzoeks- en schrijfproces is visueel gemaakt door iedere fase van een andere kleur te voorzien. Wij blijven de inzet en waardering van deze laatste versie van De Schrijfmaat actief de komende tijd volgen.



Afbeelding 1. De fysieke schrijfmaat 2.0.

Aanbevelingen

Het is bekend dat kennis over genreconventies in het hoger onderwijs vaak impliciet wordt verworven door studenten (Russel et al., 2009). Daarbij is de toepassing van de kenmerken van het genre onderzoeksartikel lastig, omdat er *“weinig parallellen zijn met het dagelijks taalgebruik”* (Van Kruijning, 2023, p.38). Meermaals werd aangegeven dat De Schrijfmaat niet alleen studenten meer inzicht gaf in criteria van tekstkwaliteit, maar ook hun begeleiders. Dit benadrukt dat opleiders bij iedere schrijfopdracht die zij geven ook zelf helder moeten hebben wat bijbehorende genreconventies zijn, deze ‘tacit’ conventies expliciteren naar studenten toe en hen (gedurende de opleiding) kansen bieden om gericht met dit genre te oefenen (Van Kruijning, 2023). In onderwijs op het hbo over genreconventies kan het helpend zijn om aan te sluiten bij wat studenten in het voorgezet of middelbaar beroepsonderwijs al hierover hebben geleerd. Zo leren studenten dat eerder verworven kennis hierover ook op het hbo relevant is en kunnen beter de transfer maken.

Voor studenten is het van belang om schrijfmeters te kunnen maken met een genre. Dit zou ervoor pleiten om het aantal genres dat van studenten gevraagd gedurende een opleiding te beperken. Zo kan meer tijd vrijkomen om deze genres ook te leren beheersen.

Wij hebben ons gericht op het genre 'onderzoeksartikel', maar onze ontwerpisen kunnen ook relevant blijken bij het ontwikkelen van een op eenzelfde leest gestoelde ondersteuning bij het schrijven van andere genres. Opleiders zouden dan expliciet moeten maken welke elementen van tekstkwaliteit relevant zijn voor de communicatieve functie van het beoogde genre en hierop zelf checkvragen en denk/schrijfp opdrachten formuleren. Zij kunnen zich daarbij natuurlijk laten inspireren door ons werk. Vervolgens is het van belang dat zij het ontwikkelde materiaal op relevantie gefaseerd verdelen over het gehele onderwijs- en schrijfproces, zodat studenten schrijfmeters maken en de transmissie en transformatieve feedback steeds de meest relevante focus heeft.

Tot slot

De ontwikkeling van De Schrijfmaat is opgepakt door een groep opleiders die als begeleiders zelf nauw betrokken zijn bij de geconstateerde problematiek en een gezamenlijk belang hebben bij verbetering. Dit is een van de voorwaarden om tot collectief leren te komen (Van Grieken et al., 2017). Naast een concreet product dat een bijdrage moet leveren aan de oplossing van het geconstateerde probleem, heeft het samen onderzoekend werken bijgedragen aan een verdiept inzicht in wat de opdracht van onze studenten eigenlijk vraagt, de uitdagingen die studenten en begeleiders hierbij ervaren, en in ons eigen feedbackgedrag. Ons ontwerp onderzoek heeft dus naast ons ontwikkeldoel (Andriessen et al., 2022) bijgedragen aan onze eigen professionalisering op het gebied van onderzoeken en begeleiden.

Auteurs

Edwin de Vette is lerarenopleider Nederlands, onderwijsontwikkelaar bij de nieuwe vierjarige lerarenopleidingsroute voor zowel het schoolvak Nederlands als geschiedenis en betrokken bij het taalbeleid van de tweedegraads

lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij lid van de expertisegrup van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*.

e.de.vette@hr.nl

Eline Faes is lerarenopleider Frans en Duits bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens is zij methodeschrijver Bravoure van uitgeverij Malmberg.

Sanne Wielenga is lerarenopleider Engels bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam.

Rob Nijhuis is lerarenopleider en vakdidacticus Frans bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens is hij onderzoeker binnen het lectoraat Didactiek (van de Hoge Verwachtingen) van Lia Voerman.

Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO en redacteur bij Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies (TOPS).

Referenties

- Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022). *Cirkelen rond je onderzoek*. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/cirkelen-rond-je-onderzoek>
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Vereniging Hogescholen. Bormans, R., Sanderman, A., & Roelof, J. (2017). *WERKplan*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- Donnelly, D. (2017). The Convergence of Creative Writing Processes and Their Neurological Mapping. In G. Harper (Ed.), *Changing Creative Writing in America: Strengths, Weaknesses, Possibilities* (pp.95-111). Blue Ridge.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Losse, M. (2016). De relevantie van onderzoekend vermogen. Waarom “beroepsproducten” de sleutel zijn. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 1, 57-62.
- Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Nicol, D. (2020). *Unlocking the power of inner feedback*. <https://www.davidnicol.net/>
- Queensland Government, Department of Education and Arts. (2008). *Literacy – the key to Learning. Framework for Action 2006-2008*.
- Renkema, J. (2020). *Schrijfwijzer*. Boom.
- Rozendaal, J. S., Ridder, M., Van de Laarschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1). www.velon.nl
- Russel, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In C. Bazerman, A. Bonine, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). WAC Clearinghouse.

Van Grieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kynd, E. (2017). Communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(2017), 47-59.

Van Koeven, E., & Smits, A. (2016). Hbo-studenten leren academisch schrijven in een blended leeromgeving. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Dertigste conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 78-81). Skribis.

Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal: naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

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

Motivatie pabostudenten voor doen onderzoek

Jan Kaldeway, Gert-Jan Veerman, Jan Willem Chevalking, Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

Onderzoek doen is intussen een gangbaar onderdeel op lerarenopleidingen. Maar studenten aan lerarenopleidingen kiezen primair voor het beroep en niet voor de rol van onderzoeker. Het is dan ook de vraag in welke mate leraren in opleiding gemotiveerd zijn voor onderzoek doen. Meer specifiek gaat het daarbij om de wenselijkheid van een positieve houding ten aanzien van onderzoek doen (intrinsieke motivatie). De vraag is in hoeverre intrinsieke motivatie van belang is voor de kwaliteit van het onderzoek en in bredere zin voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding op langere termijn. Vervolgens is het de vraag in welke mate factoren als competentiegevoel, docent-student-relatie en feedback bijdragen aan de intrinsieke motivatie van studenten. De motivatie voor onderzoek doen in de afstudeerfase is nagegaan bij de opleiding leerkracht basisonderwijs (pabo) van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE).

Uit de gegevens blijkt dat de motivatie voor de kwaliteit van het onderzoek er niet toe lijkt te doen: of de pabostudenten meer intrinsiek of meer extrinsiek gemotiveerd zijn, maakt voor de eindbeoordeling weinig uit. Wel speelt de intrinsieke motivatie een belangrijke rol als het gaat om de intentie om ook na de opleiding nog onderzoeksmatig actief te zijn. Het onderzoek biedt aanknopingspunten voor het begeleiden van onderzoek van studenten op de pabo. De intrinsieke motivatie blijkt samen te hangen met het competentiegevoel en positief te worden beïnvloed door een ondersteunende begeleidingsstijl. Ook feedback, met name concrete en algemene suggesties voor verbetering van het onderzoek, versterkt de intrinsieke motivatie.

Inleiding

Onderzoek in de lerarenopleiding

Onderzoek doen in de lerarenopleiding is intussen niet meer weg te denken (Guilbert et al., 2016; Van Katwijk, 2020; Kaldeway & Kaldewaij, 2021), al blijft de discussie gaande over welk karakter dit onderzoek zou moeten hebben (Rozendaal et al., 2023). In het algemeen wordt onderschreven dat het in het hoger beroepsonderwijs gaat om het verwerven van onderzoekend vermogen, met als componenten het kunnen verwerken van wetenschappelijke bronnen, het zelf kunnen uitvoeren van kleinschalig onderzoek, en een nieuwsgierige en kritische houding (Andriessen, 2014). Dit onderzoekend vermogen kunnen afgestudeerden vervolgens in hun beroepspraktijk inzetten (HBO-raad, 2009;

Vereniging Hogescholen, 2019). Kelchtermans en Vanassche (2010) plaatsen de kanttekening dat het bij onderzoek door leraren niet alleen moet gaan om het oplossen van concrete moeilijkheden en het efficiënter laten verlopen van onderwijsleerprocessen. Er moet ook plaats zijn voor nieuwsgierigheid en voor beter begrijpen.

De affiniteit met onderzoek doen varieert bij studenten aan lerarenopleidingen. Guilbert et al. (2016) vonden een in het algemeen positieve houding van leraren in opleiding ten aanzien van onderzoek leren doen. Ook uit Nederlands onderzoek onder pabostudenten bleek een gemiddeld positieve houding (Van Katwijk, 2020). Het delen van inzichten met anderen, op basis van onderzoek, wordt door pabostudenten positief gewaardeerd en er wordt ervaren dat onderzoek leren doen in de opleiding bijdraagt aan een kritische en nieuwsgierige houding. Maar er zijn ook leraren in opleiding die vinden dat het moeilijke en tijdsintensieve karakter van onderzoek ten koste gaat van de praktijk (Guilbert et al., 2016; Van Katwijk, 2020).

Wat betreft de begeleiding van onderzoek doen, is met name onderzoek gedaan op PhD-niveau (bijv. McCallin & Nayar, 2012; Åkerlind & McAlpine, 2017).

McCallin en Nayar schetsen in hun literatuurreview drie modellen van begeleiding: ten eerste een traditioneel model, met een dyadische relatie tussen begeleider en student; ten tweede groepsbegeleiding, waarbij de begeleider-student relatie wordt aangevuld met student-studentrelaties; ten derde een gemengd model waarbij ook nieuwe technologieën worden ingezet zoals online programma's. Zij concluderen dat het traditionele model domineert en een ontwikkeling gewenst is richting het gemengde model.

Åkerlind en McAlpine interviewden twaalf PhD-begeleiders en stelden vast dat begeleiders meer gericht kunnen zijn op onderzoeksvaardigheden, op creativiteit en innovatie, of op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker. Als begeleiders meer gericht waren op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker, hechtten ze ook meer waarde aan het plezier van de student in het onderzoek doen, en aan commitment.

Bij onderzoek door studenten in het hbo, met als doel de ontwikkeling van onderzoekend vermogen, past deze gerichtheid op de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker. De vraag is dan ook welke rol plezier van de student in het onderzoek doen speelt op hbo-niveau en hoe deze motivatie voor onderzoek kan worden versterkt door de begeleider.

Motivatatiebevorderende factoren

In de onderwijspraktijk wordt veel waarde gehecht aan intrinsieke motivatie. Iets doen omdat je het leuk en belangrijk vindt, verdient de voorkeur boven iets doen voor een beloning, uit verplichting of om anderen ter wille te zijn (Ryan & Deci, 2000). Eerder onderzoek laat zien dat intrinsieke motivatie kan bijdragen aan het welbevinden, aan een optimale inzet en daarmee ook aan betere resultaten (Vansteenkiste et al., 2009; Van Loon et al., 2012; Cerasoli et al., 2014; Opdenakker, 2014; Meens et al., 2018; Hebbecker et al., 2019).

Een eerste factor die met intrinsieke motivatie samenhangt, is het competentiegevoel: een gevoel van beheersing versterkt de intrinsieke motivatie en dit draagt weer bij aan inzet en toenemende beheersing (Ryan & Deci, 2000; Opdenakker, 2014; Hebbecker et al., 2019). Specifiek bij leraren in opleiding stelden Tang et al. (2020) een sterk verband vast tussen de intrinsieke motivatie voor de opleiding en de perceptie van de eigen competentie.

Een tweede factor die geldt als van belang voor de intrinsieke motivatie is de relatie met de docent (Opdenakker, 2014; Roorda et al., 2014). Roorda et al. (2014) rapporteren in een meta-analyse effecten van een positieve leerling-leerkrachtrelatie op zowel de betrokkenheid van lerenden als hun prestaties. Een bruikbaar kader voor de rol van de leerling-leerkrachtrelatie is de op een model van de Amerikaanse psycholoog Leary ('Roos van Leary') gebaseerde interpersoonlijke cirkel (Van Tartwijk et al., 2014). De interpersoonlijke cirkel kent twee dimensies: boven-onder en samen-tegen.

Een derde factor die van betekenis is voor de intrinsieke motivatie, is de feedback van de docent (Hattie & Timperley, 2007; Fong et al., 2019; Wisniewski et al., 2020). Naast bevestigende feedback draagt met name niet-voorschrijvende constructieve feedback, waarbij specifieke aanwijzingen worden gegeven voor verbetering, bij aan de intrinsieke motivatie (Fong et al., 2019).

Kanttekeningen

Een benadering van leren waarbij intrinsieke motivatie centraal staat, spreekt aan. De houding tegenover leren is positief. Als de lerende iets nieuws leert beheersen, wordt dit opgemerkt en gewaardeerd. Hierdoor wordt de lerende gestimuleerd om door te gaan en nemen de beheersing en het plezier in het leren toe. Door bevestiging hiervan en aanwijzingen voor verdere ontwikkeling wordt dit proces in stand gehouden (Ryan & Deci, 2000).

De vraag kan zijn of dit geen romantische voorstelling van zaken is. Niet altijd ontwikkelt zich intrinsieke motivatie en waar dat niet het geval is, zal het leren eerder als verplichting worden opgevat. Ook is het de vraag of leren altijd leuk moet zijn. De Britse schaakgrootmeester en filosoof Jonathan Rowson betoogt dat offers brengen bij het leren hoort: je wijdt je aan iets dat boven jezelf uitgaat; wat je verwerft krijg je niet cadeau, maar resulteert wel in winst (Rowson, 2020). Het is de vraag of de rol van intrinsieke motivatie altijd hoger gewaardeerd moet worden dan die van extrinsieke motivatie. De meta-analyse van Cerasoli et al. (2014) geeft een genuanceerd beeld: in het algemeen draagt intrinsieke motivatie eerder bij aan de kwaliteit van prestaties, en extrinsieke motivatie aan de kwantiteit. Maar gematigde externe prikkels versterken juist de intrinsieke motivatie en kunnen dus een positief ondersteunend effect hebben. Specifiek zou een vraag kunnen zijn of een meer kritische en confronterende aanpak bij al sterk intrinsiek gemotiveerde lerenden mogelijk tot een beter resultaat zou kunnen leiden.

Ondanks deze kanttekeningen kan een situatie waarin lerenden zich gewaardeerd en gestimuleerd voelen, toenemende beheersing ervaren en plezier hebben in wat ze leren als ideaal gelden en is er, zoals hiervoor aangegeven, grote overeenstemming over de positieve effecten daarvan.

Onderzoeksvragen

In het hier beschreven onderzoek is de rol van de intrinsieke motivatie nagegaan bij het afstudeeronderzoek in de voltijdopleiding leerkracht basisonderwijs (pabo) van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE). Een eerste vraag is in hoeverre intrinsieke motivatie ertoe doet. Daarvoor is gekeken naar de samenhang van de intrinsieke motivatie voor het afstudeeronderzoek met de kwaliteit van het onderzoek en met de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen.

Vervolgens is een tweede vraag: in hoeverre kunnen afstudeerbegeleiders de intrinsieke motivatie bevorderen? De veronderstelling hierbij is dat een ondersteunende begeleidingsstijl van begeleiders en constructieve feedback door de begeleiders, indirect via het competentiegevoel en direct bijdragen aan de intrinsieke motivatie. Een derde vraag ligt in het verlengde van de bovengenoemde kanttekeningen: zou bij hoog intrinsiek gemotiveerde studenten een meer confronterende begeleidingsstijl kunnen bijdragen aan een betere kwaliteit van het onderzoek?

Context

Plaats van het afstudeeronderzoek in de opleiding

Bij de CHE-pabo vormt het afstudeeronderzoek één van de drie afstudeeronderdelen, naast de eindstage en een reflectieverslag. De omvang van het onderzoek is 10 EC (280 uur). De vaardigheden voor het afstudeeronderzoek worden opgebouwd in een onderzoekslijn vanaf het eerste jaar van de opleiding, waarbij geoefend wordt met het formuleren van onderzoeksvragen, met methoden als observeren, interviewen en het ontwerpen van een vragenlijst, en met het analyseren van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens.

Het afstudeeronderzoek wordt uitgevoerd op de school waar de student ook stage loopt, maar het is geen opdracht van de school: de student kan ervoor kiezen te werken aan een vraag van de school, maar mag ook een eigen onderwerp kiezen. Het onderzoek wordt uitgevoerd volgens de onderzoekscyclus: het maken van een plan, een literatuurverkenning, uitwerking van de methode van onderzoek, verzamelen, verwerken en analyseren van gegevens, en het formuleren van een conclusie, discussie en aanbevelingen. Het eindproduct is een onderzoeksartikel met een maximale omvang van 7500 woorden.

Begeleiding en beoordeling

Gedurende het onderzoekstraject zijn er vijf contactmomenten tussen begeleiders en studenten in taakgroepen. In deze groepen, met een omvang van vijf tot tien studenten, presenteren studenten elkaar hun voortgang, geven ze elkaar advies en kan de begeleider aanvullend advies geven. In termen van de hiervoor beschreven indeling van McCallin en Nayar (2012) is sprake van het tweede model, groepsbegeleiding, waarbij de begeleider-student relatie wordt aangevuld met student-studentrelaties.

Na elke fase van de onderzoekscyclus kunnen studenten hun tekst voor tussentijdse feedback bij de begeleider inleveren. Per feedbackmoment is één à anderhalf uur beschikbaar. Aan het einde van het traject wordt een eindconcept ingeleverd dat van laatste feedback wordt voorzien.

Twee onafhankelijke beoordelaars, één van de opleiding en één uit het werkveld, beoordelen het onderzoeksartikel, wat resulteert in het toekennen van een cijfer.

Methodes

Het onderzoek is in het voorjaar van 2022 uitgevoerd bij de voltijd-afstudeerders van de CHE-pabo. Daartoe is twee keer een vragenlijst afgenomen, bij de start van het onderzoek (half februari) en aan het einde van het traject (half mei).

Vooraf aan het invullen van de vragenlijst werd de studenten gevraagd of ze al dan niet aan het onderzoek wilden deelnemen, en kregen ze informatie over het doel van het onderzoek, het vrijwillige karakter en de mogelijkheid op elk moment van verdere deelname af te kunnen zien.

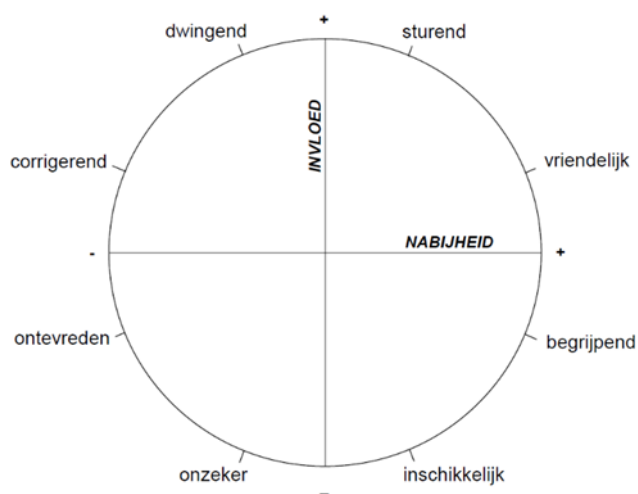
Bij de start van het traject werd gevraagd naar de motivatie voor onderzoek doen en naar het competentiegevoel. Ook in de vragenlijst aan het einde van het traject werd gevraagd naar de motivatie en het competentiegevoel. Bovendien werd gevraagd naar de ervaren begeleidingsstijl en de ontvangen feedback.

Tenslotte werd gevraagd naar de intentie om ook na de opleiding nog (praktijk)onderzoek te blijven doen. De verschillende onderdelen van de vragenlijst zullen hierna worden toegelicht, met als voorbeeld-item steeds het item met de hoogste item-totaal-correlatie. Alle items van de vragenlijst zijn weergegeven in de bijlage. Voor de motivatie werd gebruik gemaakt van de op dezelfde terminatietheorie van Ryan en Deci (2000) gebaseerde motivatievragenlijst van Sierens en Vansteenkiste (2009). Met deze vragenlijst worden twee vormen van motivatie gemeten: intrinsieke motivatie (Sierens en Vansteenkiste spreken van 'welwillende motivatie') en extrinsieke motivatie (Sierens en Vansteenkiste spreken van 'verplichtende motivatie').

Intrinsieke motivatie bestaat uit de onderdelen 'er plezier in hebben' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat het leuk is') en 'er het belang van inzien' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat ik het persoonlijk heel waardevol vind'). Extrinsieke motivatie bestaat uit de onderdelen 'interne druk' (voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen') en 'externe druk' met als voorbeeld-item: 'Ik ben gemotiveerd omdat anderen (ouders, vrienden, docenten, ...) me hiertoe verplichten'.

Voor het competentiegevoel werd gebruik gemaakt van de ook op de zelfdeterminatietheorie gebaseerde Perceived Competence Scale van Williams et al. (1998). Voorbeelditem: 'Ik ben in staat om praktijkonderzoek tot een goed einde te brengen'.

Voor de ervaren begeleidingsstijl werd gebruik gemaakt van de op de Roos van Leary gebaseerde Interpersoonlijke cirkel (zie figuur 1) en de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Van Tartwijk et al., 2014). Met de vragenlijst worden acht eigenschappen gemeten, op de dimensies invloed (boven-onder) en nabijheid (samen-tegen).



Figuur 1. Interpersoonlijke cirkel (Van Tartwijk et al., 2014)

Een ondersteunende begeleidingsstijl bestaat uit de 'samen'-eigenschappen sturend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider kan goed leiding geven'*), vriendelijk (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider is iemand op wie je kunt vertrouwen'*), begrijpend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider is geduldig'*) en inschikkelijk (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider vindt veel goed'*).

Een confronterende begeleidingsstijl wordt gekenmerkt door de 'tegen'-eigenschappen onzeker (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider maakt een onzekere indruk'*), ontevreden (voorbeeld-item: *'Mijn onderzoeksbegeleider is uit zijn/haar humeur'*), corrigerend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider kan kwaad worden'*) en dwingend (voorbeelditem: *'Mijn onderzoeksbegeleider wil graag controle houden'*).

Voor de ontvangen feedback werden vier vragen geformuleerd op basis van twee door Koster en Korpershoek (2021) geformuleerde feedbackverschillen, namelijk het verschil tussen lagere- en hogere-orde-feedback en het verschil tussen directieve en faciliterende feedback. Voorbeelditem: *'Mijn begeleider gaf concrete aanwijzingen over hoe ik mijn onderzoek kon verbeteren'*.

De vragen over de intentie om na de opleiding onderzoek te blijven doen, zijn ontleend aan vragenlijsten over de onderzoekende houding van Meijer et al. (2017) en Van den Bergh et al. (2017). Voorbeelditem: *'Ik ben van plan in mijn werk mijn handelen te onderbouwen met informatie uit boeken en artikelen'*.

Resultaten

Respons en betrouwbaarheid

De eerste vragenlijst werd ingevuld door 62 pabostudenten (respons 83%); de tweede door 46 pabostudenten (respons 61%), van wie er 39 tot de afronding van hun afstudeeronderzoek kwamen. Beide lijsten werden ingevuld door 39 studenten (52%), van wie er 34 tot de afronding van hun onderzoek kwamen. In tabel 1 is van alle schalen Cronbach's alpha weergegeven. Cronbach's alpha is voor de meeste schalen acceptabel tot goed; voor de schaal 'confronterende begeleidingsstijl' is Cronbach's alpha matig.

	<i>Cronbach's alpha</i>
Motivatie	
<i>Intrinsieke motivatie</i>	0.90
<i>Extrinsieke motivatie</i>	0.76
Competentiegevoel	0.91
Intentie	0.77
Begeleidingsstijl	
<i>Ondersteunend</i>	0.86
<i>Confronterend</i>	0.61
Feedback	0.69

Tabel 1. Cronbach's alpha van de verschillen schalen (eindmeting)

Samenhang van de motivatie met de kwaliteit van het onderzoek en met de intentie om onderzoek te blijven doen

De eerste vraag betreft de mogelijke bijdrage van de intrinsieke motivatie aan de kwaliteit van het onderzoek, uitgedrukt in de eindbeoordeling, en aan de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen.

In tabel 2 zijn de resultaten weergegeven van de correlaties aan het einde van het traject.

	Kwaliteit onderzoek	Intentie
	N=39	N=46
Intrinsieke motivatie	-.08	.63**
Extrinsieke motivatie	.15	-.19

* Correlatie significant; $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 2. Correlaties motivatie met de kwaliteit van het onderzoek en de intentie onderzoek te blijven doen

De correlaties tussen motivatie en de kwaliteit van het onderzoek zijn verwaarloosbaar: of studenten eerder intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn hangt niet significant samen met de eindbeoordeling. Wel gaat de intrinsieke motivatie samen met de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen: de correlatie tussen intrinsieke motivatie en intentie is hoog.

Samenhang van begeleidingsstijl en feedback met competentiegevoel en motivatie

De tweede vraag betreft de mogelijke bijdrage van de begeleidingsstijl en de feedback aan de intrinsieke motivatie, zowel direct als indirect via het competentiegevoel. Eerst volgen beschrijvende gegevens over ontwikkeling van het competentiegevoel en de motivatie, en over de begeleidingsstijl (tabellen 3 en 4).

	Start traject		Einde traject	
	M	SD	M	SD
Competentiegevoel	3.6	.62	3.6	.87
Intrinsieke motivatie	2.9	.75	2.6**	.80
Extrinsieke motivatie	2.5	.75	2.8*	.78

* Verschil met de start significant; $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 3. Ontwikkeling van competentiegevoel en motivatie (5-puntsschaal); N=39

Het competentiegevoel blijft gemiddeld gelijk in de loop van het traject; wel neemt de spreiding toe. De intrinsieke motivatie bij de start ligt met 2.9 rond het schaalgemiddelde; de extrinsieke motivatie is beneden gemiddeld. In de loop van het traject daalt de intrinsieke motivatie significant. Ook neemt de

extrinsieke motivatie in de loop van het traject significant toe. Deze afname van intrinsieke en toename van extrinsieke motivatie (een gevoel van verplichting) hangt waarschijnlijk samen met het moment van de tweede afname: dat is een intensieve periode waarin ook de eind-stage wordt afgerond.

Wat betreft de begeleidingsstijl (zie tabel 4) zien we hoge scores voor de 'samen'-eigenschappen sturend, vriendelijk en begrijpend, en lage scores voor de 'tegen'-eigenschappen onzeker, ontevreden en corrigerend. De aspecten dwingend en inschikkelijk scoren rond het schaalgemiddelde.

De ondersteunende (samen-)begeleidingsstijl en de confronterende (tegen-)begeleidingsstijl correleren sterk negatief ($-.51$, $N=46$, $p<.001$).

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Sturend</i>	3.9	.72
<i>Vriendelijk</i>	3.8	.80
<i>Begrijpend</i>	3.8	.85
<i>Inschikkelijk</i>	3.0	.54
<i>Onzeker</i>	1.7	.71
<i>Ontevreden</i>	1.6	.64
<i>Corrigerend</i>	1.2	.38
<i>Dwingend</i>	2.8	.59
<i>Ondersteunend</i>	3.6	.58
<i>Confronterend</i>	1.8	.35

Tabel 4. Aspecten begeleidingsstijl (5-puntsschaal; $N=46$)

In tabel 5 is de correlatie weergegeven tussen de begeleidingsstijl en de ontwikkeling van de motivatie. De maat voor de competentie- en motivatieontwikkeling is de verschilscore tussen de meting aan het einde van het traject en de beginmeting. Zoals te zien hangt een ondersteunende begeleidingsstijl positief samen met de ontwikkeling van het competentiegevoel, significant positief met de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie en negatief met de ontwikkeling van de extrinsieke motivatie.

	Competentiegevoel	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie
<i>Begeleidingsstijl</i>			
Ondersteunend	.21	.35*	-.17
Confronterend	-.10	.00	-.02

* Correlatie significant $p < .05$

Tabel 5. Correlatie begeleidingsstijl en ontwikkeling competentiegevoel en motivatie; $N=39$

Ook werd de samenhang nagegaan van de gegeven feedback met de motivatie. Er werden vier soorten feedback gemeten (zie tabel 6). Lagere-ordefeedback (spelling, grammatica, interpunctie, lay-out) wordt minder gegeven dan de andere vormen. Ook zijn de verschillen tussen de begeleiders bij de lagere-ordefeedback het grootst.

<i>Soorten feedback</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Lagere orde</i>	3.4	1.24
<i>Hogere orde</i>	4.2	.98
<i>Directief</i>	4.2	.89
<i>Faciliterend</i>	4.0	.99

Tabel 6. Feedback (5-puntsschaal); $N=46$

Als geheel laat de feedback een significante samenhang zien met de ontwikkeling van het competentiegevoel en de intrinsieke motivatie (zie tabel 7), maar de bijdrage van de verschillende typen feedback verschilt. Lagere-ordefeedback (spelling, interpunctie, grammatica, lay-out) en hogere-ordefeedback (inhoud, structuur, stijl) lijken een geringe rol te spelen als het gaat om de motivatie. Faciliterende feedback (algemene suggesties voor verbetering) en in iets mindere mate directieve feedback (concrete aanwijzingen voor verbetering) hangen positief samen met de ontwikkeling van competentiegevoel en intrinsieke motivatie; bij de faciliterende feedback is sprake van een significante samenhang.

<i>Soorten feedback</i>	<i>Competentiegevoel</i>	<i>Intrinsieke motivatie</i>	<i>Extrinsieke motivatie</i>
<i>Lagere orde</i>	-.08	.19	-.12
<i>Hogere orde</i>	.03	.10	.20

<i>Directief</i>	.21	.31	.08
<i>Faciliterend</i>	.52**	.39*	-.09
<i>Totaal feedback</i>	.21	.33*	.01

* Correlatie significant $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 7. Correlatie feedback en ontwikkeling competentiegevoel en motivatie; $N=39$

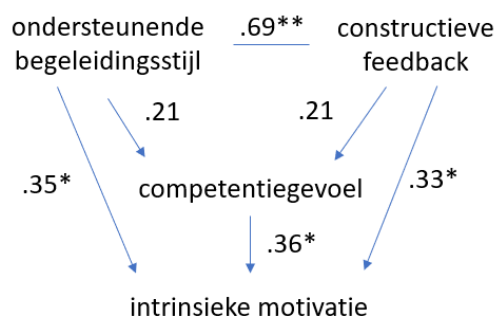
Tenslotte werd de samenhang nagegaan tussen de ontwikkeling van het competentiegevoel en van de motivatie. Deze is weergegeven tabel 8. Tussen de ontwikkeling van het competentiegevoel en van de intrinsieke motivatie is er een significante samenhang.

	<i>Competentiegevoel</i>
Intrinsieke motivatie	.36*
Extrinsieke motivatie	-.28

* Correlatie significant; $p < .05$

Tabel 8. Correlatie ontwikkeling competentiegevoel en motivatie-ontwikkeling ($N=39$)

De bij deze vraag besproken correlaties zijn weergegeven in figuur 2. Van belang is wel dat het hierbij om samenhangen gaat en niet om causaliteit. Er werd een meervoudige stapsgewijze regressie uitgevoerd met intrinsieke motivatie als afhankelijke variabele en ondersteunende begeleidingsstijl en constructieve feedback als onafhankelijke variabelen. Een ondersteunende begeleidingsstijl verklaart een significant deel van de variantie in intrinsieke motivatie ($R^2=.12$; $F(1.37)=5.02$; $p < .05$). Constructieve feedback werd uitgesloten als verklarende variabele, wat is toe te schrijven aan de hoge correlatie tussen een ondersteunende begeleidingsstijl en constructieve feedback (.69; $p < .01$; $N=39$).



* Correlatie significant $p < .05$; ** $p < .01$

Figuur 2. Correlaties

Verschillen tussen hoog en laag intrinsiek gemotiveerden

De derde vraag is of tussen hoog en laag gemotiveerde afstudeerders mogelijk verschil bestaat als het gaat om de relatie tussen begeleidingsstijl en het eindresultaat. In tabel 9 is de correlatie weergegeven tussen de begeleidingsstijl en het eindresultaat bij laag, gemiddeld en hoog intrinsiek gemotiveerde studenten.

	Totaal (N=34)	Laag intrinsiek gemotiveerd (< 2.5 ; N=7)	Gemiddeld intrinsiek gemotiveerd (≥ 2.5 & < 3.5 ; N=18)	Hoog intrinsiek gemotiveerd (≥ 3.5 ; N=9)
Ondersteunende begeleidingsstijl en eindbeoordeling	.00	.21	.10	-.34
Confronterende begeleidingsstijl en eindbeoordeling	-.12	-.04	-.35	.19

Tabel 9. Correlatie ondersteunende en confronterende begeleidingsstijl met de eindbeoordeling bij laag, gemiddeld en hoog intrinsiek gemotiveerden

Terwijl voor de totale groep de samenhang van de begeleidingsstijl met het eindresultaat te verwaarlozen is, verschilt dit voor de gemiddeld intrinsiek gemotiveerden en de hoog intrinsiek gemotiveerden. Bij de gemiddeld intrinsiek gemotiveerden is de samenhang van een ondersteunende begeleidingsstijl met het eindresultaat verwaarloosbaar; een confronterende begeleidingsstijl hangt met het eindresultaat negatief samen. Bij de negen hoog intrinsiek gemotiveerde studenten is het beeld andersom: een licht positieve samenhang van een

confronterende begeleidingsstijl met het eindresultaat, terwijl een ondersteunende begeleidingsstijl negatief met het eindresultaat samenhangt. De aantallen zijn te klein voor een harde conclusie, maar het verschil is de moeite waard om verder te onderzoeken.

Conclusie

Dit onderzoek naar de motivatie bij het afstudeeronderzoek van CHE-pabostudenten laat een sterke samenhang zien tussen de intrinsieke motivatie van de studenten en hun competentiegevoel. Dit is in overeenstemming met de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) en hierop gebaseerd onderzoek (Opdenakker, 2014; Hebbecker et al., 2019). De in de literatuur genoemde positieve samenhang van de intrinsieke motivatie met de leerresultaten (Vansteenkiste et al., 2009; Meens et al., 2018) werd voor het afstudeeronderzoek van de pabostudenten niet bevestigd. Wel is er een sterke relatie tussen de intrinsieke motivatie en de intentie om ook na de opleiding nog onderzoek te blijven doen. Deze intentie omvat aspecten van een onderzoekende houding, zoals systematisch gegevens verzamelen, onderbouwen van het handelen, en een kritische instelling. Onderzoekend vermogen is een belangrijke doelstelling van het leren onderzoeken in de lerarenopleiding (Vereniging Hogescholen, 2019). De relatie die kon worden vastgesteld tussen intrinsieke motivatie en voorgenomen langetermijnonderzoeksactiviteiten, ondersteunt dan ook het belang van het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de studenten, ook al kon in de huidige studie geen direct effect van de intrinsieke motivatie op de kwaliteit van het afstudeeronderzoek worden vastgesteld. Een ondersteunende begeleidingsstijl blijkt positief samen te hangen met de intrinsieke motivatie. De door Roorda et al. (2014) genoemde samenhang van een goede relatie met de betrokkenheid van leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs wordt hiermee voor de pabostudenten in het afstudeertraject bevestigd. Ook feedback, met name concrete en algemene aanwijzingen voor verbetering van het onderzoek (directieve en faciliterende feedback), hangt positief met de intrinsieke motivatie samen, in overeenstemming met het onderzoek van Fong et al. (2019) en Wisniewski et al. (2020).

Bij de hiervoor beschreven conclusies moet het voorbehoud worden gemaakt, dat het om een relatief kleine en specifieke populatie gaat. Het is goed mogelijk dat bij andere studierichtingen of bij een andere opzet van het afstudeeronderzoek andere samenhangen zichtbaar worden.

Voor de praktijk van de begeleiding van pabostudenten in hun afstudeeronderzoek kunnen we concluderen dat een ondersteunende begeleidingsstijl, gekenmerkt door sturend, vriendelijk, begrijpend en inschikkelijk optreden, en feedback, in de vorm van concrete en algemene aanwijzingen voor verbetering, van belang lijken voor de onderzoeksbegeleiding van pabostudenten. Hun intrinsieke motivatie wordt erdoor bevorderd en al draagt dit niet noodzakelijk bij aan een hogere kwaliteit van het afstudeeronderzoek, het ondersteunt wel de intentie om ook na de opleiding onderzoeksmatig actief te blijven. Een eerste verkenning liet zien dat er verschillen lijken te zijn tussen hoog-, gemiddeld- en laaggemotiveerden als het gaat om de samenhang tussen begeleidingsstijl en leerresultaten. Nader onderzoek hiernaar zou aanvullende informatie kunnen opleveren voor studentbegeleiders.

Auteurs

Jan Kaldeway is als associate lector verbonden aan het lectoraat Samen Divers van de opleiding Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede en afstudeercoördinator bij de opleiding voor leraar basisonderwijs.

Gert-Jan Veerman is lector van het lectoraat Samen Divers van de opleiding Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede en docent onderwijswetenschappen bij de Radboud Universiteit te Nijmegen.

gjmveerman@che.nl

Jan Willem Chevalking is docent Engels en lectoraatslid van het lectoraat Samen Divers. Hij verricht praktijkgericht onderzoek rondom taalontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd.

jwchevalking@che.nl

Referenties

- Åkerlind, G., & McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686-1698.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool Utrecht.
- Cerasoli, C.P., Micklin, J.M., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Fong, C.J., Patall, E.A., Vasquez, A.C., Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121-162.
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: a study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Uitgave HBO-raad.
- Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419-436.
- Kaldeway, J., & Kaldewij, J. (2021). Onderzoek in lerarenopleidingen: Op weg naar een afgewogen en doeltreffend gebruik. In G. Geerdink en A. Swennen (Red.), *Vijftig jaar leraren opleiden* (pp.230-242). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87, 296-305.
- Koster, M., & Korpershoek, M. (2021). *Maak er geen punt van!* Uitgeverij Coutinho.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- Meens, E.E.M., Bakx, A.W.E.A., Klimstra, T.A., & Denissen J.J.A. (2018). The association of motivation and identity with students' achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- Meijer, M., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijssel, F. (2017). Developing an inquiry-based attitude during post-initial teacher education. In M.J.G. Meijer, *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective in Teacher Education Teacher Education* (pp. 38-59). Open Universiteit.

- Opdenakker, M.C.J.L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het schools leren van leerlingen. Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 91, 97-112.
- Rowson, J. (2020). *De juiste zet. Wat schaken je leert over het leven* (Oorspr. *The moves that matter. A chess grandmaster on the game of life*). Atlas Contact.
- Rozendaal, J.S., Ridder, M., Van de Laatschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1), 74-90. www.velon.nl
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Tang, S.Y.F., Wong, A.K.Y., Li, D.D.Y., & Cheng, M.H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103180.
- 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*. Dissertatie. Universiteit Groningen.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478-495.
- Van Loon, A-M., Ros, A., & Martens, R. (2012). Motivated learning with digital learning tasks: what about autonomy and structure? *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1015-1032.
- Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok en T. Mainhard (Red.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp.25-42). SWP.
- Vereniging Hogescholen (2019). *Samen toekomstbestendige leraren opleiden. Strategische beleidsagenda VH educatieve sector 2019-2024*. Uitgave Vereniging Hogescholen.

Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020) The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10:3087.

Bijlage:

Items vragenlijst

Bijlage: items vragenlijst

Motivatie: Ik ben gemotiveerd omdat...

Intrinsieke motivatie

Er plezier in hebben:

het me erg interesseert.

het leuk is.

ik het boeiend vind.

ik het een aangename bezigheid vind.

Het belang inzien:

ik nieuwe dingen wil bijleren.

ik het persoonlijk zeer waardevol vind.

dit voor mij persoonlijk belangrijk is.

ik dit een belangrijk studiedoel vind.

Extrinsieke motivatie

Interne druk:

ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.

ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.

ik me zou schamen als ik het niet zou doen.

ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede student ben.

Externe druk:

ik verondersteld word dit te doen.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) me dwingen dit te doen.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) me hiertoe verplichten.

anderen (ouders, vrienden, docenten,...) dit van mij verwachten.

Competentiegevoel

Ik heb er vertrouwen in dat ik praktijkonderzoek kan doen.

Ik ben in staat om praktijkonderzoek tot een goed einde te brengen.

Ik ben in staat om mijn onderzoeksvaardigheden in praktijk te brengen.

Ik voel me in staat de uitdagingen van praktijkonderzoek doen aan te gaan.

Begeleidingsstijl: Mijn onderzoeksbegeleider...

Ondersteunend

Sturend

heeft gezag

kan goed leiding geven

treedt zelfverzekerd op

Vriendelijk

heeft gevoel voor humor

is iemand op wie je kunt vertrouwen

creëert een prettige sfeer

Begrijpend

leeft mee met studenten

is geduldig

is soepel voor studenten

Inschikkelijk

geeft studenten hun zin

laat studenten hun gang gaan

vindt veel goed

Confronterend

Onzeker

maakt een onzekere indruk

treedt slap op

treedt aarzelend op

Corrigerend

dreigt met sancties

kan kwaad worden

is driftig

Ontevreden

is ontevreden

is uit zijn/haar humeur

maakt een sombere indruk

Dwingend

bepaalt de gang van zaken

bepaalt of studenten wat mogen inbrengen

wil graag controle houden

Feedback

Lagere-orde: Mijn begeleider gaf lagere-orde-feedback (spelling, grammatica, interpunctie, lay-out).

Hogere-orde: Mijn begeleider gaf hogere-orde-feedback (inhoud, structuur, stijl).

Directief: Mijn begeleider gaf concrete aanwijzingen over hoe ik mijn onderzoek kon verbeteren.

Faciliterend: Mijn begeleider gaf algemene suggesties voor de verbetering van mijn onderzoek.

Intentie

Ik ben van plan in mijn werk praktijkonderzoek te blijven doen.

Ik ben van plan in mijn werk systematisch gegevens te verzamelen om mijn handelen te evalueren.

Ik ben van plan in mijn werk mijn handelen te onderbouwen met informatie uit boeken of artikelen.

Ik ben van plan mijn professionele opvattingen kritisch te blijven toetsen.