

A photograph of three people standing in front of a modern building with a large glass facade. A man in a dark sweater and jeans stands on the left with his arms crossed. A woman in a dark purple sweater and black pants sits on a concrete ledge in the center, smiling. Another woman in a black jumpsuit stands on the right. The building behind them has a complex, angular glass structure.

LEER KRACHT

VIERKANT ACHTER DE DRIEHOEK



ZONDER ELKAAR ZIJN WE NERGENS

“Ik ben heel positief over de begeleiding tijdens stages. Van de mentoren krijg ik de ruimte om dingen uit te proberen en ik leer veel van hun directe feedback op mijn lessen. Komen we er samen niet uit, dan is daar altijd nog de stagecoach die vanuit een ander perspectief nieuw inzicht kan geven. De begeleiding vanuit de pabo is ook fijn. Mijn stagebegeleiders komen geregeld naar stage, zijn minder vaak in de klas, maar kijken wel naar de producten die ik als student aflever.

Samen opleiden is krachtig als de mentor ook aanwezig is bij het beoordelingsgesprek, en mentor, stagecoach en contactdocent regelmatig feedback geven en contact met je zoeken. Ik heb daar altijd geluk mee gehad. En dan werkt het!”

Robin Smeulders, *Vierdejaarsstudent Pabo Avans*

“Voor mij is de kracht van samen opleiden de samenwerking tussen de student, de mentor, de stagecoach en de opleiding. Samen opleiden stelt de student centraal, waardoor hij/zij in staat is om de theorie toe te passen in de praktijk. Wanneer stagescholen de studenten vertrouwen schenken en de ruimte geven om alle facetten van het onderwijs te ervaren, zijn de juiste voorwaarden voor persoonlijke ontwikkeling geschapen.

Als bovenschools stagecoach heb ik met alle INOS stagecoaches contact over de samenwerking met Avans, hierdoor zijn de lijntjes kort en hebben we de mogelijkheid om mee te denken over het curriculum. Zo kunnen we de studenten nog beter opleiden tot onze toekomstige collega's.”

Mart van Poppel, *Stagecoach bij INOS*

“Samen opleiden kent drie hoofdrolspelers. De student, met alles wat hij al is en kan en weet, en alles wat hij nog meer wil zijn, kunnen en weten. De collega's op de werkplek, trots op hun vak, deskundig en zeer betrokken bij de leerlingen op hun school en de studenten van de pabo die zij begeleiden. De opleidingsdocent maakt de driehoek compleet, door samen met de student en de mentor en stagecoach de wereld van opleiding en werkplek – en die van theorie en praktijk – met elkaar te verbinden.

Zonder elkaar zijn we nergens. Met elkaar vormen we een prachtig en krachtig instrument in het boeiende proces van het opleiden van een nieuwe collega, die daarna – zo hopen we allemaal – met vertrouwen, plezier en trots ons mooie vak in kan stappen.”

Mayke Verhagen, *Contactdocent en lid van het lectoraat Leerkracht*

COLOFON

Hoofdredactie
Miranda Timmemans
mcl.timmermans@avans.nl

Redactie & interviews
Geert Braam

Fotografie
Bureau Duizenddingen -
Dabbe van den Brand

Robèrt Guérain
www.guerain.nl

GettyImages

Druk & vormgeving
De Studio, powered by Avans & Canon

Oplage
1500 ex.

CONTACT

Lectoraat *Leerkracht*
Ilse Nagtzaam
Senior Management Assistent

Bezoekadres
Hogeschoollaan 1
4818 CR Breda

Postadres
Postbus 90.116
4800 RA Breda

partnerinkennis@avans.nl
088 - 525 87 77

Scan de QR code om de glossy
digitaal te lezen.



INHOUD

INLEIDING	5
CMA: EEN OPLEIDINGS DIDACTIEK BIJ HET LEREN OP DE WERKPLEK	6
DE ONTWIKKELING VAN EEN GEZAMENLIJK CURRICULUM	10
INTERVIEWS DEELNEMERS PILOT WERKPLEKCURRICULUM	14
COLUMN EEN GEZAMENLIJK CURRICULUM VAN 3 BIJ 3 BIJ 3	19
BEOORDELEN VAN WERKPLEKLEREN IN CO-CREATIE MET HET WERKVELD	20
SAMEN LEREN, GA HET DOEN!	26
TIEN VRAGEN EN ANTWOORDEN WAT MOET JE WETEN OVER BEGINNENDE LERAREN?	30
VERHALEN OVER SAMEN OPLEIDEN	34
KOM OVER DE BRUG	41
INTERVIEWS VIERDEJAARSSTUDENTEN OVER HUN WINNENDE PRAKTIJKONDERZOEKEN	42
LESSON STUDY OP DE PABO	46
WAT VINDEN ONZE STUDENTEN INTERESSANT?	54
COLUMN VERKEERDE VERDIEPING	59
LANG ZULLEN ZE LEREN	60
AAN HET WOORD MARGO VAN DER PUT	66
OGEN EN OREN	68
INTERVIEWS PROMOVEREN IS EEN PERSOONLIJK LEERPROCES	72
KATTENFILMPJES EN KUNSTMINNENDE DUIVEN	77
COLUMN VLIEG MET ONS MEE! NAAR GROTE HOOGTEN...	78



INLEIDING

In de weken voor het verschijnen van deze *Leerkracht* waren leerkrachten bijna dagelijks in het nieuws. Veel aandacht ging uit naar de (aangekondigde) stakingen en naar de roep om meer salaris. Het nijpende lerarentekort vraagt om oplossingen op korte maar vooral ook op lange termijn. Daarachter ligt echter de vraag hoe we een impuls kunnen geven aan het opleiden en behouden van kwalitatief goed onderwijspersoneel.

Eenvoudige oplossingen zijn er niet. Duidelijk is wel dat scholen, lerarenopleidingen, leerkrachten, opleiders en onderzoekers de handen ineen moeten slaan. Alleen door intensief - in partnerschappen - samen te werken aan de kwaliteit van de leerkracht, kunnen we kwalitatief goed onderwijs voor de toekomst garanderen. Met 'In de school opleiden' en door aandacht te vragen voor onderzoek, draagt het lectoraat *Leerkracht* haar steentje bij. De kracht van driehoeken staat daarbij centraal.

De eerste driehoek hoort bij Samen Opleiden en wordt gevormd door student, opleiding en basisschool. Lange tijd ging de aandacht vooral uit naar organisatorische aspecten. Gelukkig hebben we het nu ook steeds vaker over de inhoudelijke kant van het Samen Opleiden. Over passende opleidingsdidactieken en de vraag hoe we het leren op de leerwerkplek en het leren op het opleidingsinstituut kunnen verbinden. Kwaliteiten van beide partners worden meer en meer benut. Het besef neemt toe dat we studenten daarin niet mogen vergeten en dat zij een stem moeten hebben in hun eigen opleidingstraject. Verder krijgen inductie en het begeleiden van startende leerkrachten een steeds prominenter plek.

In het versterken en aantrekkelijker maken van het beroep van leerkracht speelt onderzoek ook een belangrijke rol. Dat brengt ons bij de tweede driehoek, die van onderwijs, opleiding en onderzoek. Als we daar een stevige verbinding tussen kunnen leggen, werken we aan de professionaliteit en kwaliteit van leerkrachten en opleiders, aan de aantrekkelijkheid van het beroep, aan het onderzoekend vermogen van onderwijsprofessionals en aan innovatie in de scholen. Onderzoek moet je leren doen, op welk niveau je ook acteert: van student en leerkracht tot en met promovendus.

Onderzoek doen verrijkt. Het draagt bij aan de eigen professionele ontwikkeling alsook aan het verbeteren van onderwijs en opleiden.

In samenwerking leiden we zo kwalitatief goede leerkrachten op en versterken we de kwaliteit van de startende en ervaren leerkracht. Dát is het verhaal dat we met deze uitgave van *Leerkracht* willen vertellen. In het eerste deel leest u diverse artikelen over In de school opleiden. In het tweede deel staan bijdragen rondom onderzoek centraal. Bijdragen van kenniskringleden uit de pabo en de scholen, van promovendi, van collega's, van leerkrachten en van studenten. Zo maken we ook in deze *Leerkracht* duidelijk dat een actieve inbreng van deze drie partijen een voorwaarde is om van samen opleiden, professionaliseren en onderzoeken een succes te maken.

Driehoeken zijn belangrijk, wij staan er vierkant achter!

Ik wens je veel leesplezier.

Miranda Timmermans
Lector *Leerkracht*
Pabo Avans Hogeschool



CMA: EEN OPLEIDINGS- DIDACTIEK BIJ HET LEREN OP DE WERKPLEK

Nicole Poulussen

Hogeschooldocent en lid van het lectoraat *Leerkracht*

SAMEN OPLEIDEN

De laatste 20 jaar heeft het opleiden van leerkrachten in samenwerking met het werkveld een grote ontwikkeling doorgemaakt. Het samen opleiden heeft een structurele plek gekregen binnen de opleiding tot leraar basisonderwijs. Het werkveld draagt mede de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de toekomstige collega's.

Via het project VSLW (Versterking Samenwerking Lerarenopleiding en Werkveld) is er gewerkt aan het versterken van de samenwerking door onder andere het verbeteren van de theorie-praktijkkoppeling en het voeren van kwalitatief hoogstaande begeleidingsgesprekken. Hiervoor is de opleidingsdidactiek CMA, Collaborative Mentoring Approach, ingezet (Van Velzen, 2013). Maak kennis met deze didactiek en lees over de bevindingen van de studenten en de collega's die op de werkplek gewerkt hebben volgens deze didactiek.

CMA

De praktijkkennis van de mentor is een belangrijk middel bij het opleiden van toekomstige leerkrachten (Hagger & MacIntyre, 2006). Hoe zorgen we ervoor dat deze praktijkkennis toegankelijk wordt voor de studenten? CMA kan hiervoor een oplossing bieden.

Om een inkijkje te geven in wat CMA inhoudt, zal ingegaan worden op de cyclus van CMA, de interventies 'modelen' en 'scaffolden' die worden ingezet, en de verschillende rollen binnen CMA.

De cyclus

De CMA-didactiek bestaat uit een cyclus van drie gezamenlijk voorbereide en geëvalueerde lessen (figuur 1) (Van Velzen, Volman & Brekelmans, 2014). De leervraag van de student staat altijd centraal tijdens de verschillende activiteiten van deze cyclus. De eerste les wordt gegeven door de mentor, de tweede les door de student en de mentor samen, en de derde les door de student. Teams bestaande uit een mentor, student en begeleiden de contactdocent, doorlopen één of meer cycli volgens de CMA-didactiek.

De eerste les uit de cyclus bestaat uit een voorbespreking waarin het helder krijgen van de leervraag van de student centraal staat. Niet elke leervraag leent zich goed voor het werken met de CMA-didactiek. Een leervraag is geschikt als deze gericht is op gedragsregulerende behoeften (Würdemann, Denter & Verheggen, 2004) met de focus op efficiënt klassenmanagement, een gewenste didactiek of de pedagogische relatie met leerlingen (Coninx, Kreijns & Jochems, 2011).

De mentor laat tijdens deze fase het gewenste leerkrachtgedrag in een klassensituatie zien ten aanzien van de leervraag, en de student observeert. Dan volgt de nabespreking. Bij de tweede les wordt de lesactiviteit ook weer gezamenlijk voorbereid. Dit keer is ook de uitvoering van de les een gezamenlijke opdracht. Dit betekent dat zowel de mentor als de student tegelijkertijd voor de klas staan. Ze geven de les samen door van tevoren goede afspraken te maken over wie wat doet en hoe de mentor tijdens het lesgeven hulp kan bieden aan de student.

De derde les wordt weer gezamenlijk voorbereid, maar dit keer neemt de student de uitvoering van de les op zich. In de nabespreking wordt dan met de student geëvalueerd of het leerkrachtgedrag ten aanzien van de leervraag verbeterd is, of dat er wellicht nog een cyclus gewenst is ten aanzien van deze leervraag (Van Velzen, 2013).

Modellen en Scaffolds

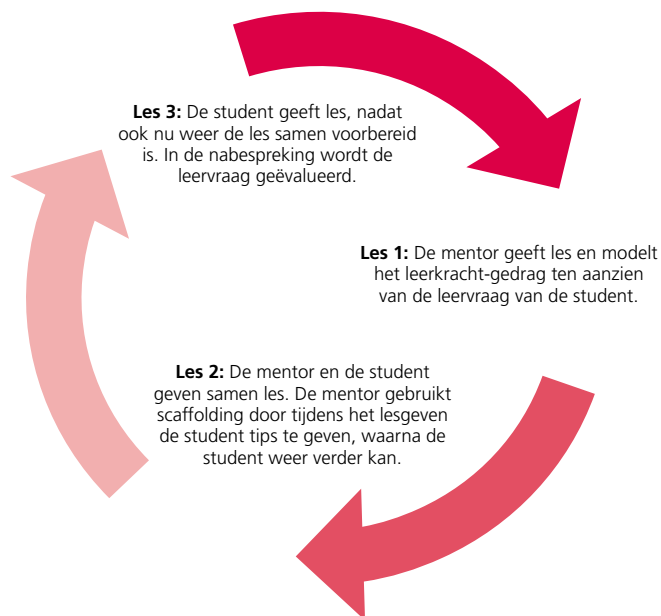
Belangrijke interventies die een mentor bij de CMA-didactiek inzet zijn modellen en scaffolds.

Op de vraag wat CMA heeft opgeleverd, antwoordt een student:

'Het feit dat jouw mentor niet alleen feedback geeft, maar ook direct laat zien hoe het anders zou kunnen. Heel fijn, vind ik! Al betekent dat natuurlijk niet dat je alles gelijk maar moet overnemen.' (student)

De mentor deelt door middel van modeling zijn praktijkkennis. De mentor modelt door voorbeeldgedrag te laten zien. Zo kan de mentor bijvoorbeeld laten zien hoe hij de strategie 'splitsen' stapsgewijs aanbiedt aan leerlingen. Daarnaast maakt hij zijn eigen kennis en vaardigheden zichtbaar en beargumenteert hij in alle voor- en nabesprekingen waarom hij de dingen doet zoals hij die doet (Van Velzen, 2013).

Tijdens de tweede les, waarbij er gezamenlijk lesgegeven wordt, kan de mentor ook door middel van scaffolding het handelen van de student bijsturen (Van Velzen, 2013). Het scaffolding bestaat uit het bieden van begeleiding door de mentor aan de student op het moment dat deze uitvoering geeft aan de les. De mentor en de student staan dan allebei voor de klas. De student geeft de les en de mentor breekt in wanneer de situatie daarom vraagt, om het leraarsgedrag te bespreken en bij te sturen (Kroeze & Van Veen, 2017).



Figuur 1. CMA cyclus van drie lessen.

DE ROLLEN

Om succesvol de CMA-didactiek te doorlopen, vervullen alle deelnemers een specifieke rol. Zo wordt er van alle deelnemers verwacht dat ze een open en lerende houding hebben, waarbij ze hun leerkrachthandelen willen verbeteren. Alle deelnemers moeten dicht bij de leervraag van de student blijven. Waar de stagecoach en/of contactdocent vooral een ondersteunende taak heeft, gelden voor de student en de mentor meer specifieke taken.

Van de studenten wordt specifiek verwacht dat ze kritisch naar zichzelf kunnen kijken en ontwikkelpunten kunnen benoemen. Daarnaast veronderstelt de lerende en open houding dat zij feedback kunnen accepteren. Ook moeten zij hun mentor bevragen op hun praktijkkennis en gemotiveerd zijn om zichzelf uit te dagen. Voor de mentoren geldt dat ze tijd vrij moeten maken

om op deze manier te werken, denk aan de gesprekken ter voorbereiding en de evaluaties. Ze moeten bereid zijn hun praktijkkennis te delen, zich de interventies modelen en scaffolds eigen maken en begeleiding inzetten. Daarnaast is het creëren van een veilige en vertrouwde omgeving van essentieel belang wil de didactiek kunnen slagen (Kroeze & Van Veen, 2017).

ERVARINGEN

In het jaar 2017-2018 hebben 16 teams van mentoren, studenten en contactdocenten volgens de CMA-didactiek gewerkt. Door middel van een onderzoek zijn hun ervaringen in kaart gebracht. Er is een gezamenlijke evaluatiebijeenkomst geweest met 16 deelnemende mentoren. Daarnaast zijn er acht individuele interviews afgenomen bij mentoren, studenten en contactdocenten. Deze input heeft geleid tot de volgende bevindingen.

Samen leren

'Het maakt mij persoonlijk bewust van allerlei didactische strategieën die ik toepas. Het was voor mij eigenlijk ook een stukje kijken naar mijn eigen dagelijkse praktijk.' (mentor)

Zowel door mentor, student als contactdocent wordt genoemd dat het samen leren erg prettig was. Een student geeft bijvoorbeeld aan 'dat het echt voelde alsof je samen in ontwikkeling was'. Het van en met elkaar leren wordt ervaren als een positieve opbrengst. Opvallend is de positieve respons op het samen lesgeven, tijdens de tweede les van de cyclus. Aan het samen lesgeven wordt plezier beleefd.

Directe feedback

Mentoren beschouwen de directe feedback aan de student als een positieve opbrengst. Studenten krijgen niet achteraf feedback, maar al tijdens de activiteit, zodat ze het geleerde meteen kunnen toepassen. Zo kunnen zij eerder succeservaringen opdoen (Crasborn & Brouwer, 2016). Ook studenten vinden dit een prettige manier van werken. Daarnaast wordt aangegeven dat het belangrijk is dat studenten in staat moeten zijn om de feedback in ontvangst te nemen. De ervaringen waren in deze gevallen positief, maar als aandachtspunt wordt genoemd dat het een belangrijke factor is bij het werken volgens de CMA-didactiek.

Relatie

Het doorlopen van de werkwijze heeft bij zowel mentoren, contactdocenten als studenten tot het inzicht geleid dat een veilige sfeer een voorwaarde is voor deze di-

dactiek. Daarnaast is een goede relatie met een mentor, die zelf ook wil blijven leren, van belang. Deze relatie of klik wordt door de studenten expliciet benoemd (Kroeze & Van Veen, 2017). De gedeelde verantwoordelijkheid wordt benadrukt door studenten. Er moet een mate van vertrouwen, openheid, respect en gezamenlijke verantwoordelijkheid zijn (Van Velzen, 2013).

Op de vraag wat bevorderend of belemmerend werkt antwoordt een student: 'Een goede relatie met je mentor. Dit is natuurlijk één. Dat je goed samen door een deur kan.' (student)

Tijd

Er worden veel positieve opbrengsten genoemd door alle partijen. Een sleutelwoord daarbij is tijd. Uit de opgedane ervaringen blijkt dat 'voldoende tijd hebben en kunnen nemen' van belang is voor het slagen van de didactiek. De CMA-didactiek vraagt tijd die misschien niet altijd voorhanden is. Er is discipline voor nodig om deze werkwijze in te plannen en uit te voeren. Als dat lukt, wordt er op een waardevolle manier geleerd door alle deelnemers.

Leervraag

Het werken met een gerichte leervraag dwingt de student om expliciet te maken wat hij wil leren en zorgt ervoor dat de gesprekken hierover vervolgens voldoende diepgang hebben. Dat is een positieve opbrengst. Het opstellen van een goede leervraag is echter niet eenvoudig, volgens de deelnemers aan het onderzoek. De student moet zich bewust zijn van zijn leervraag en moet deze goed kunnen onderbouwen en onderzoeken. Er wordt aangegeven dat niet elke leervraag zich leent voor CMA. Soms is de leervraag te groot of nog te vaag (zie leervraag van eerstejaarsstudent). Mentoren zeggen dat studenten sturing en hulp nodig hebben bij het formuleren van de leervraag.

CONCLUSIES, BEVINDINGEN EN VERVOLG

Over het algemeen kan ten aanzien van de opbrengsten geconcludeerd worden dat de deelnemers de CMA-opleidingsdidactiek als zeer nuttig en waardevol ervaren hebben.

Ondanks dat de CMA-didactiek veel heeft opgeleverd, is er ruimte voor verbetering. Het werken met een gerichte leervraag wordt genoemd als een positieve opbrengst, maar studenten vinden het lastig om zo'n leervraag op te stellen.

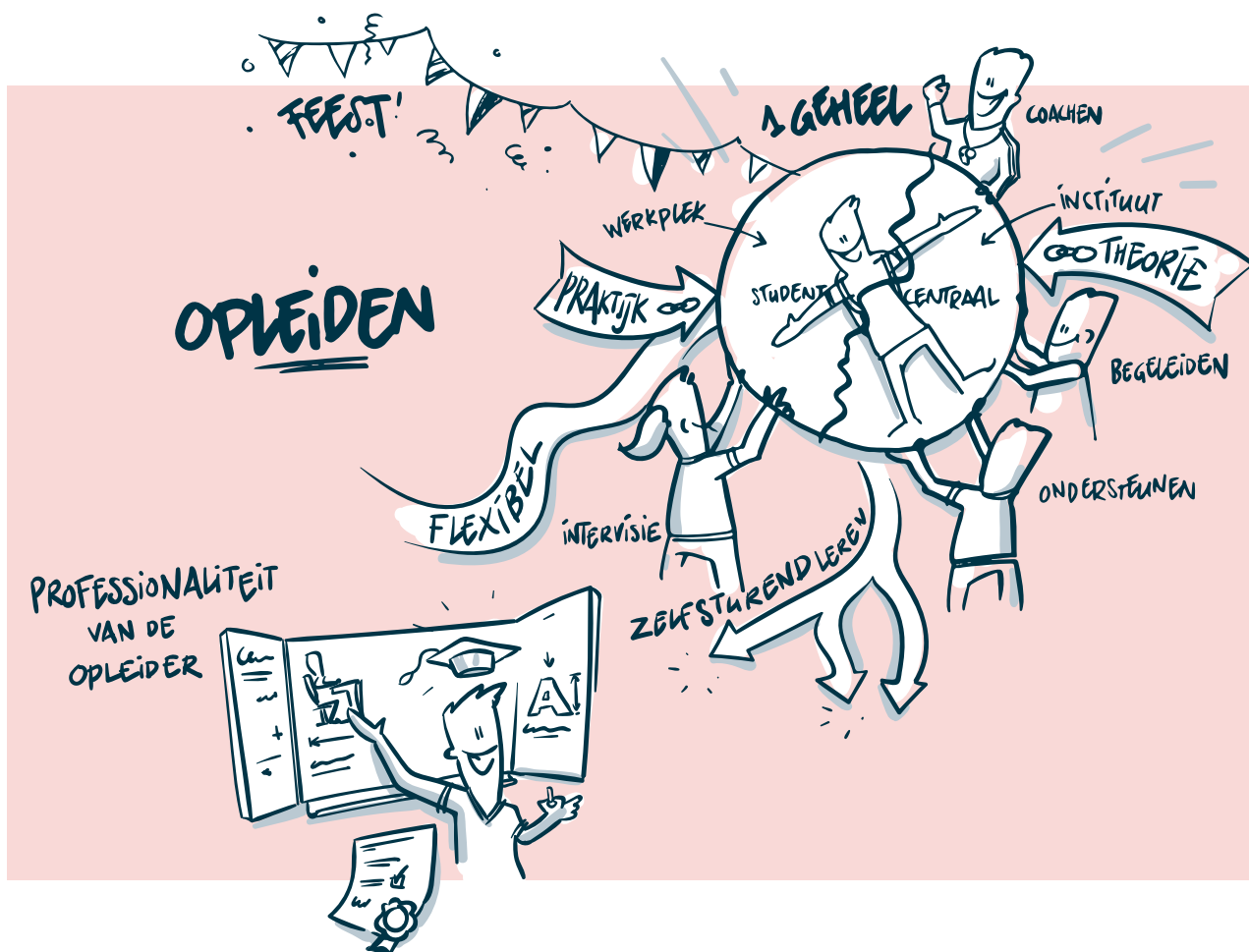
Van mentoren en contactdocenten worden specifieke vaardigheden gevraagd om de student hierin goed te kunnen begeleiden. Dit ontwikkelpunt raakt daarmee alle betrokkenen. De leervraag is het startpunt van de CMA-didactiek. Goede vragen stimuleren tot nadenken, tot creativiteit, en maken het eerder geleerde weer bewust en toegankelijk (Veenman, 2001). Willen we de mogelijkheden van CMA optimaal benutten, dan moeten we de studenten beter voorbereiden en ondersteunen bij het opstellen van een goede leervraag.

Naar aanleiding van de eerste conclusies is er dan ook een vervolgonderzoek gestart vanuit het lectoraat **Leerkracht** van Miranda Timmermans. Hierin komen vragen aan de orde als: Wat zijn kenmerken van een goede leervraag? Welke type vragen zijn geschikt voor de CMA-didactiek? Welke ondersteunende hulpmiddelen kunnen helpen bij het komen tot een goede leervraag? Het vervolgonderzoek moet leiden tot een advies over de ondersteuning en begeleiding van studenten bij het opstellen van een goede leervraag binnen de CMA-didactiek.

Literatuur

- Coninx, N., Kreijns, K. & Jochems, W. (2011). *Een fluisterend oor. Het nut van synchroon coachen*. Den Haag: OBT.
- Crasborn, F. & Brouwer, N. (2016). Begeleiding op de werkplek. In Beijaard, D. (Red.), *Weten wat werkt: Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. p. 83-93. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Hagger, H., & MacIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Kroeze, C. & Veen, K. van (2017). Samen opleiden in twee contexten. In: Timmermans, M. & Van Velzen, C. (Red.) (2017). *Samen in de School Opleiden*. Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 4. Breda: VELON.
- Veenman, S. (2001). *Effectief vragen stellen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Velzen, C. van (2013). *Guiding learning teaching: Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Velzen, C. van, Volman, M. & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91 (3). p. 169-185.
- Würdemann, L., Denter, H. & Verheggen, E. (2004). De lerende leerkracht leren begeleiden. *Training: Begeleiden op de werkplek*. Nijmegen: Seizon Primair Onderwijs.

Ben je als mentor geïnteresseerd in het werken volgens de CMA-didactiek? Neem contact op met Partner in Kennis van Pabo Avans Hogeschool via partnerinkennis@avans.nl.



DE ONTWIKKELING VAN EEN **GEZAMENLIJK** **CURRICULUM**



Marieke Schuurmans

Leerkracht brede school Lodijke, LPS

Lid van het lectoraat Leerkracht

EEN WENS, EEN AMBITIE

Een samenwerking die sterk is, duurzaam en gericht op het opleiden van toekomstige collega's. Aankomende collega's die hebben mogen leren in een rijke leeromgeving, waarin aanbod van kennis en praktijk moeiteloos in elkaar overgaan. Een rijke leeromgeving die niet langer bestaat uit twee contexten, maar waarbij de Pabo en de werkplek organisatorisch, inhoudelijk en vanuit een gezamenlijke visie op opleiden en ontwikkelen met elkaar samenwerken. Een rijke leeromgeving die opleiden en ontwikkelen in een authentieke beroepspraktijk mogelijk maakt. Dit is een wens, een ambitie waar de Lowys Porquinstichting (LPS) en Pabo Avans samen voor willen gaan.

De LPS en Pabo Avans voelen zich, samen met INOS (Breda) en KPO (Roosendaal), verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leren en opleiden van pabostudenten (Projectgroep Keurmerkopleidingsschool, 2014). Zij werken dan ook intensief samen vanuit de overtuiging dat onderwijs- en beroepsontwikkeling een gezamenlijke verantwoordelijkheid is en beogen vanuit deze overtuiging het onderwijs in de regio te versterken en door te ontwikkelen. In de afgelopen jaren hebben verschillende factoren bijgedragen aan het versterken van het opleiden in de school, zoals het ontwikkelen en verkrijgen van het keurmerk Opleidingsschool en het project Versterking Samenwerking Lerarenopleiding en Werkplek. Initiatieven en successen die kansen hebben geboden voor een volgende stap.

In dit artikel laat ik u graag zien hoe wij gewerkt hebben – en nog altijd werken – aan het uitbouwen en verder doorontwikkelen van het werkplekleren, door als opleiders samen te werken in het opleiden van aankomende collega's.

WERKPLEKLEREN - DE THEORETISCHE ACHTERGROND

Leren op de werkplek is een actief en constructief leerproces dat plaatsvindt in een authentieke werkomgeving, met realistische situaties uit de praktijk als leerdoel en leerinhoud (Onstenk, z.d.). De studenten participeren in een werkpraktijk waarin alle facetten van het beroep leerkracht aangeboden worden. Zij leren door onderdompeling, door doen, uitproberen, observeren, participeren en sociale integratie, door te reflecteren en eerdere kennis met elkaar te verbinden. De kansen en mogelijkheden in de leeromgeving die studenten uitnodigen tot leren op de werkplek wordt ook wel *affordance* genoemd (Timmermans, 2012; Onstenk & Van Veldhuizen, 2017). De *affordance* van de school spreidt zich uit over verschillende gebieden, namelijk activiteiten met kinderen, activiteiten op schoolniveau, professionaliseringsactiviteiten en de verkenning van bronnen en kennis binnen de school (Timmermans, 2012). De aankomende leraar leert zowel theoretische, methodische als praktische kennis ontwikkelen. Door deze verschillende soorten kennisontwikkeling leert de student relaties te leggen tussen de theorie en de praktijk (Onstenk & Van Veldhuizen, 2017).

Bij 'in de school' opleiden vormen de werkplek, de pabo, opleiders en studenten de leeromgeving. Samen dragen ze zorg voor de juiste uitdaging, begeleiding, empowerment en aanmoediging, zelfregulatie en structuur. Het leren van pabostudenten vindt plaats in twee (of meer) contexten (Onstenk, z.d.). Vaak ontbreekt het aan een goede connectie tussen het leren in twee contexten en verwachten we van de student dat hij de verbinding tot stand brengt. Dat is geen eenvoudige opdracht (Onstenk, z.d.; Timmermans & Kroeze, 2019).

WERKPLEKLEREN – WAAR STAAN WE?

Een eerste onderzoek is uitgevoerd met als doel meer inzicht te verkrijgen in de huidige situatie van het werkplekleren op de keurmerkscholen van LPS, en om een beeld te krijgen van de ontwikkelingsbehoeften van stagecoaches en mentoren als het gaat om werkplekleren.

De ervaringen van mentoren en stagecoaches van drie opleidingsscholen zijn onderzocht. Hieruit is gebleken dat de kwaliteiten binnen het team en op school weliswaar worden gezien en erkend, maar niet structureel worden ingezet in het opleiden van studenten (Schuurmans, 2018). Het gericht inzetten van die kwaliteiten is een eerste stap die het leren en opleiden op de werkplek kan versterken. Communicatie tussen beide

partners (school en pabo) en tussen de opleiders van school en pabo onderling, lijkt hierbij de sleutel te zijn. De werkplekbegeleiders – stagecoaches en mentoren – geven aan dat zij het werkplekleren willen doorontwikkelen, door vanuit een grotere betrokkenheid intensiever samen te werken met Pabo Avans.

'Dan waren er een of twee docenten van de pabo, alle studenten en alle leerkrachten, en die gingen een uur of twee stoeien met elkaar. Je leerde met zijn allen. Nadenken over en dingen uitproberen, daar werd toen heel positief tegenaan gekeken.' (Leerkracht)

De leeromgeving voor studenten kan verrijkt worden door beide contexten met elkaar te verbinden in één curriculum. Twee contexten met specifieke leer mogelijkheden en kwaliteiten, samengevoegd in een samenhangend curriculum dat er voor moet zorgen dat er gezamenlijke doelgerichtheid is in het onderwijzen en leren van pabostudenten (Van den Akker & Nieveen, z.d.; Theunissen, 2017; Timmermans & Kroeze, 2019). Een verbinding zal niet zomaar tot stand komen, het vereist inzet en inspanning van zowel de werkplek als de Pabo. Er zullen relaties gelegd moeten worden tussen het leren en de kennisontwikkeling op de Pabo en op de werkplek, en de ondersteuning van de student.

DE ONTWIKKELING VAN DE PILOT

Het in gezamenlijkheid ontwikkelen van een samenhangend curriculum. Met dat doel is op 5 september 2018 een pilot gestart door twee van de zeven LPS-opleidingsscholen in samenwerking met de Pabo van Avans Hogeschool.

In deze pilot vormden mentoren, stagecoaches en contactdocenten een ontwikkelteam dat als kartrekker fungeerde. Het team werd ondersteund in het organiseren, inrichten en voorzitten van de bijeenkomsten door Miranda Timmermans, lector van het lectoraat *Leerkracht*. De ontwerpcriteria van het circulaire spinnenweb van Van den Akker (2003) zijn als leidraad gebruikt voor de bijeenkomsten.

Het ontwikkelteam heeft gewerkt aan een samenhangend curriculum op basis van de bestaande beroepstaak 'Passend Onderwijs'. De leden van het team hebben de inrichting en de opbouw van de beroepstaak ingevuld, waarbij de doelstelling, de bijbehorende studiebelasting en de beoordelingscriteria onveranderd zijn gebleven.

Naast de uitvoering van de pilot is er een onderzoek verricht naar de bruikbaarheid van de ontwerpcriteria van Van den Akker (2003) bij het ontwerpen van een samenhangend criterium. Op de bevindingen die hieruit zijn voortgekomen kunnen we in een volgend onderzoek verder bouwen.

AAN DE SLAG! – DE PILOT IN DE PRAKTIJK

De pilot is het beste te beschrijven in twee fasen.

In de eerste fase heeft het ontwikkelteam gewerkt aan het ontwikkelen van het curriculum. In de tweede fase startte voor de studenten de beroepstaak Passend Onderwijs en werd het curriculum tot uitvoering gebracht.

Ontwikkelfase

In deze fase stond het ontwikkelen en inrichten van het samenhangend curriculum centraal. De eerste stap was het formuleren van uitgangspunten, met als doel het creëren van eenduidigheid (zie figuur 1).

Samenvattend: we wilden een curriculum ontwikkelen

- dat ruimte bood voor studenten om eigen professionele leerdoelen te formuleren;
- dat in samenspraak tussen opleiders en studenten ingevuld kon worden;
- dat studenten de mogelijkheid geeft om te kunnen leren op zowel de Pabo als op de werkplek.

Uitgangspunten

1. Win-win
2. Afstemming samenwerking
3. Kwaliteit van het onderwijs
4. Autonomie en ruimte geven aan studenten en mentoren
5. Werken vanuit doelen
6. Co-creatie
7. Beroepshouding
8. De (hele) school als leerplek

Figuur 1. Uitgangspunten gezamenlijk curriculum

Deze uitgangspunten lijken vanzelfsprekend, maar riep nieuwe vragen op. Hoe brengen we deze uitgangspunten in de praktijk? Welke vaardigheden hebben we hierbij nodig? Welke houding vraagt dit van ons en onze collega's?

Er kwamen inhoudsrijke gesprekken op gang over de leerdoelen, -inhouden en -activiteiten. Wat willen we

studenten leren en wat moeten ze kunnen en kennen als het gaat om passend onderwijs? Hoe kijken we als ontwikkelteam hiernaar? En wat is belangrijk voor de pabo en de twee scholen? In het begin werden de gesprekken nog erg 'begeleid'. Naarmate de daadwerkelijke start van de beroepstaak dichterbij kwam, werd er meer initiatief genomen door het ontwikkelteam zelf. Er werd concreter nagedacht over de wijze waarop de studenten begeleid zouden moeten worden, welke expertise voor welke doelen ingezet zou kunnen worden en hoe zowel werkplek als opleiding in afstemming met elkaar zouden kunnen voorzien in theoriedelings. Aan het einde van de ontwikkelfase waren de kwaliteiten en leermogelijkheden op beide werkplekken in kaart en beeld gebracht: op de ene school is gebruikgemaakt van flipovervellen in de teamruimte, de andere school koos voor een kaartenbaksysteem.

Beide scholen hebben in samenwerking met de contactdocenten een bijeenkomst voorbereid om met het team en de studenten een gezamenlijke start te maken met de beroepstaak. Zo waren de eerste twee weken vooraf ingevuld. De rest van het programma is in overleg met de studenten tot stand gekomen, waarbij de doelen het eindpunt vormden. Co-creatie was immers een van de uitgangspunten.

UITVOERFASE

Eind januari ging de beroepstaak Passend Onderwijs voor de acht deelnemende studenten, het ontwikkelteam en de betrokken mentoren en docenten van start. Op beide basisscholen werd gestart met de voorbereide bijeenkomst, met als doel alle betrokken studenten en opleiders mee te nemen in de visie en – voor velen toch wel nieuwe – werkwijze van het gezamenlijk opleiden. Een werkwijze waarbij meer dan voorheen de nadruk ligt op het benutten van de leeransen in de praktijk.

Samen met de studenten is gekeken naar de definitie van Passend Onderwijs. Het samen onderzoeken van de term Passend Onderwijs en het reflecteren op de betekenis ervan voor het vak van leerkracht, vormde de eerste stap in het leerproces van de studenten. De studenten hebben vervolgens samen met hun mentor, stagecoach en collega's gewerkt aan leerdoelen en leervragen.

De studenten kregen ruimte om te leren op de werkplek en op de Pabo, van elkaar en met elkaar, van contactdocenten, mentoren, stagecoaches en collega's, in colleges of werkcolleges, maar ook door deel te nemen aan studiedagen op de werkplek en door lessen te volgen die

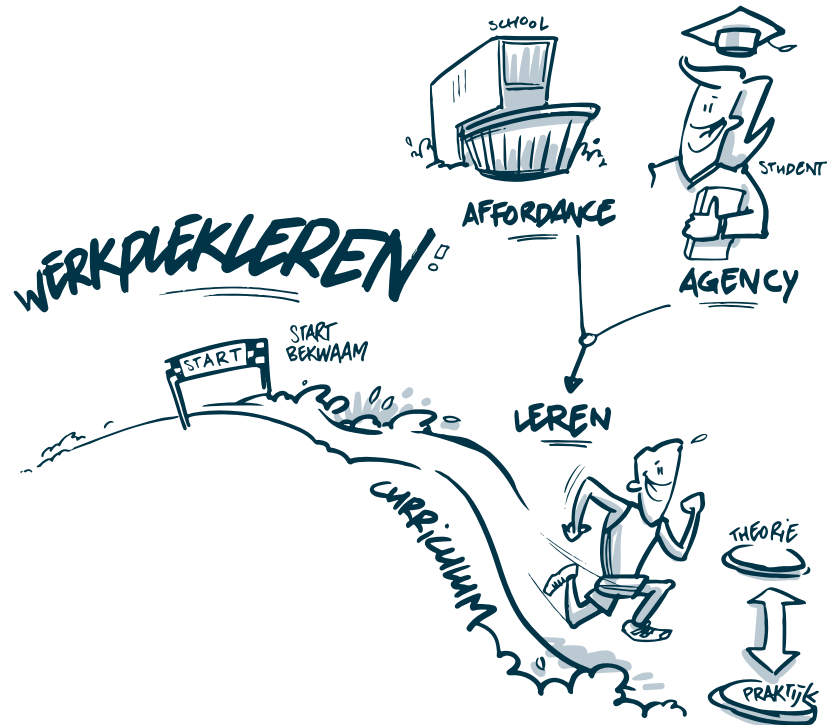
gegeven werden door werkplekbegeleiders. De studenten waren gekoppeld aan een klas, maar werden daarnaast gestimuleerd om schoolbreed op zoek te gaan naar kennis en praktijkvoorbeelden en hiermee ervaring op te doen. De rijke leeromgeving die hierdoor ontstond was nieuw voor studenten; er mochten keuzes gemaakt worden op basis van de eigen leervraag en doelstellingen. Ineens waren studiedagen net zo waardevol als colleges – mits ze aan de doelen gekoppeld konden worden – en konden de studenten minicolleges volgen op de werkplek, gegeven door de betrokken contactdocenten of werkplekbegeleiders. De ietwat afwachtende en zoekende houding van de student maakte plaats voor initiatief en autonomie.

De verschillende opleiders van het ontwikkelteam zorgden tussentijds voor evaluaties van het leerproces van de studenten. Hierdoor kon de begeleiding adequaat bijgesteld worden. De leervragen en behoeften van de studenten vormden het uitgangspunt voor de begeleiding; de studenten werden steeds meer eigenaar van hun leerproces. Het ontwikkelteam bood begeleiding door benodigde kennis te delen op de werkplek, door relevante colleges of studiemiddagen onder de aandacht te brengen en door structuur en overzicht aan te brengen in het leerproces.

EEN PILOT – DOORDACHT EXPERIMENTEEL, WEERBARSTIG EN SUCCESSEN OM TE VIERN

Bij een pilot weet je nooit welke richting het op zal gaan, of wensen en ambities uit zullen komen, of het slaagt en wat het oplevert. De pilot is inderdaad anders verlopen dan gedacht. Ontwerpcriteria zijn minder expliciet aan bod gekomen dan we hadden bedacht. In de praktijk bleek de afstemming in aanbod tussen werkplek en Pabo voor studenten minder stevig dan besproken. De studenten zijn hierdoor lang zoekende geweest naar wat er precies van hen verwacht werd. De facilitering van mensen bleek in de praktijk lastiger dan op voorhand gepland was en de kaders waarbinnen ruimte was om doordacht te experimenteren, bleken minder flexibel dan afgesproken. Bij een kritische reflectie reflecteer je echter niet alleen op de zaken die verdere ontwikkeling behoeven, maar vier je ook successen. Hoewel de uitwerking van de resultaten van het onderzoek nog in ontwikkeling is, kunnen er al waardevolle quick wins, successen en belangrijke opbrengsten benoemd worden.

'De belangrijkste opbrengst van deze pilot is voor mij het inhoudsrijke gesprek met stagecoaches en studenten over onderwijs.'
(*contactdocent*)



'Meer aandacht voor je rol als lerarenopleider door alle actoren, dus zowel contactdocent als mentor. Je bent op dat moment ook lerarenopleider.' (*contactdocent*)

Quick wins

De ontwikkeling die de studenten hebben doorgemaakt gedurende deze pilot, kan als belangrijkste succes gemarkeerd worden. Het heeft de studenten meer groei opgeleverd op onder andere het gebied van autonomie en zelfsturing. Het leren van de studenten heeft zich verdiept, het initiatief nemen voor het eigen leerproces is gegroeid en de studenten hebben een grote persoonlijke ontwikkeling doorgemaakt. Het leerproces van de studenten kreeg meer diepgang als het gaat om de koppeling van praktijk en theorie. Het inhoudsrijke gesprek werd steeds vaker gevoerd, zowel tussen studenten en opleiders als tussen opleiders onderling.

De pilot heeft de studenten geholpen zich te bekwamen op het gebied van passend onderwijs, maar heeft hen ook een breder beeld van en een betere voorbereiding op het vak van leerkracht gegeven. Een andere belangrijke opbrengst van de pilot is de intensievere samenwerking tussen de Pabo en de werkplek. Vooral het inhoudsrijke gesprek tussen de betrokken stagecoaches, mentoren en contactdocenten werd als erg waardevol ervaren. Los van de resultaten is het al een succes op zich dat deze pilot er is gekomen, dat we samen de uitdaging zijn aangegaan om het opleiden van studenten verder te ontwikkelen.

WERKPLEKLEREN 2.0

De eerste stappen voor het ontwikkelen van een samenhangend curriculum zijn doorlopen, de leerkuil is meerdere malen bezocht en we zijn samen nog lang niet uitgeleerd! Het ontwikkelteam heeft een goed gevulde koffer met ideeën weten samen te stellen voor een doorstart van de pilot. Een van de ideeën is het betrekken van de studenten bij de ontwikkeling van het curriculum, zodat zij voorbereid starten aan het traject en co-creatie kan plaatsvinden. Een voornemen is het delen van kennis met elkaar door het eigen handelen nog meer te expliciteren en zo scherp te blijven in de keuzes die gemaakt worden in het leren en opleiden van studenten. Een advies is het betrekken van zowel mentoren als vakdocenten, contactdocenten, stagecoaches en studenten bij de pilot, zodat er een bredere communicatie op gang kan komen en helder wordt wat ieders rol en taak is binnen de pilot. Op basis van een grotere betrokkenheid en betere communicatie kan een kader ontwikkeld worden waarbinnen de pilot plaatsvindt. Ook zou er meer aandacht moeten zijn voor leren en opleiden bij alle betrokkenen: hoe willen we studenten opleiden, wat is onze gezamenlijke visie hierop? Hierdoor zouden studenten beter begeleid kunnen worden in hun leerproces en kan er eerder ingespeeld worden op vragen van studenten.

'Wij hebben ook voor studenten gedacht; hoe wij dachten dat ze konden leren.' (*mentor*)

De leden van het ontwikkelteam zijn het er unaniem over eens dat de weg die nu is ingeslagen met de pilot voortgezet zou moeten worden, maar dan wel onder een andere naam: 'Werkplekleren 2.0!'.

Literatuur

- Onstenk, J. (2015). *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.
- Onstenk, J., & van Veldhuizen, B. (2017). Leren van werken in de school. In M. Timmermans & C. van Velzen (Ed.), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 75 – 90). Breda: Velon.
- Projectgroep Keurmerkopleidingsschool (2014). *Opleidingsplan Keurmerkopleidingsschool*.
- Schuurmans, M. (2018). *Vooronderzoek pilot in de school opleiden*. Breda: Lectoraat Leerkracht
- Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling*. Dissertatie. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Timmermans, M., Kroeze C. (2019). *Een samenhangend curriculum ontwerpen in de driehoek. Opbrengsten van een ontwerpnetwerk*. Utrecht: Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Van den Akker, J. & Nieveen, N. (z.d.). *Waarom ontwikkel je een curriculum en wat is een curriculum dan?* Geraadpleegd in september 2019, van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/09/theoriecurriculumvraag1aangepast.pdf>
- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

INTERVIEWS DEELNEMERS PILOT

WERKPLEKCURRICULUM



“Iedere student heeft iets anders nodig”

“Op de Maria Regina hebben we de pilot iets anders ingevuld dan op de Toermalijn. Bij ons hadden de studenten de keuze of ze meer op de pabo wilden zijn of juist meer op de stageschool. Ik vind die keuzevrijheid positief, want iedere student heeft iets anders nodig. Dat zag je ook terug.

Een van de studenten deed veel onderzoek en ontwikkelde zijn eigen visie op passend onderwijs. Een ander stond veel uren voor de klas en kreeg hierdoor veel meer zelfvertrouwen. Een derde student was weer meer op de pabo. Dat mag. Al heb ik ze wel gemotiveerd om zoveel mogelijk op de stageplek te zijn, daar maak je leskilometers, krijg je de ruimte om dingen uit te proberen en kun je sparren met je mentor en collega's. Voor mij persoonlijk geldt dat ik dankzij de intervisiemomenten veel nauwer heb samengewerkt met studenten en stagecoaches. Een grote kracht van deze pilot: je komt tot verdieping en praat echt over de inhoud van (passend) onderwijs. De begeleiding vanuit de pabo zou ik wel anders organiseren. In plaats van twee taaldocenten – mijn collega Suzanne Huisman en ik – zou ik kiezen voor een taal- en rekendocent en een docent pedagogiek. Dat zijn immers de drie aspecten waarop getoetst wordt en die kennis moeten de studenten mee kunnen nemen naar de stageschool.”

Mariëlle Heesters (pabo)

contactdocent, lerarenopleider Nederlands

“Communicatie is voor mij de sleutel”

“Ik ben groot voorstander van deze manier van werken. De pabo leert van wat er in de praktijk gebeurt, wij leren van de expertise van de pabo en de student profiteert daarvan. Win-win-win. Door het vertrek van de intern begeleider die betrokken was bij de opzet van de pilot, hadden we wat aanloopproblemen. Ik heb toen wat meer geïnvesteerd, ben elke week met de studenten gaan zitten en dan zie je ze groeien en initiatief nemen. Dat geeft veel voldoening! De studenten hadden die sturing ook nodig. Ze komen nog uit ‘het oude systeem’, voelen de plicht om vooral voor hun mentor aan de slag te zijn en vinden het bezwaarlijk om andere leerkrachten te benaderen voor hulp bij hun opdrachten. Terwijl dat juist is wat we willen, dat studenten zich ook buiten de stageklas in de school gaan begeven. Toen ze eenmaal die drempel over waren, ging het lopen. Ze konden de pabo wat meer ‘loslaten’, omdat ze zagen dat dit is waar het over gaat: praktisch bezig zijn op de plek waar ze later gaan werken. Communicatie is voor mij de sleutel. Als de pilot bekender wordt bij leerkrachten en docenten en we zorgen voor structuur en duidelijkheid door middel van vaste overlegmomenten, neemt het draagvlak toe en wordt dit een succes. Alles is nog nieuw, dat merk je.”

Daan Buijsen

mentor en lid van het ontwikkelteam pilot,
b.s. Maria Regina





“Als meer scholen aansluiten, zou je een digitale leeromgeving kunnen maken”

“In deze pilot trekken pabo en basisscholen samen op en ik vind dat heel inspirerend. Al weet ik nog goed wat er gebeurde toen ik de eerste keer op stagebezoek was: tientallen vragen kreeg ik van de studenten. Niet over hun toetsdoelen, maar over het doel van de pilot. De visie achter ‘leren op de werkplek’ was niet duidelijk genoeg. Ze zochten houvast. Ik denk dat we die onrust hadden kunnen voorkomen als we naast de mentoren en stagecoaches ook de studenten hadden betrokken bij de opzet van de pilot. Maar goed, dat is het proces. Over de pilot zelf ben ik erg enthousiast.

Ik vind het superwaardevol! Voor alle partijen. De focus lag nu nog sterk op de student, die zijn weg moest vinden (en heeft gevonden). Voor de toekomst zie ik volop kansen op meer. Ik zou bijvoorbeeld naast de stagecoaches ook graag de mentoren willen betrekken bij de intervisies. Zij zijn dagelijks bezig met passend onderwijs. Hoe doen ze dat? En wat vinden ze van onze methodes? Kan ons curriculum beter? We kunnen zoveel leren van elkaar! De agenda's zijn vol, ik weet het, maar contact hoeft niet altijd face to face. Als meer scholen aansluiten, zou je een digitale leeromgeving kunnen maken, zodat je makkelijk ideeën en best practices kunt uitwisselen.”

Suzanne Huisman (pabo)

contactdocent Toermalijn, lerarenopleider Nederlands, coördinator opleiden in de school

“Informatie komt niet alleen van de mentor”

Het idee van deze pilot? Meer stage, minder school; leren op de werkplek. Nou dat is ook precies zo uitgekomen. Mij is het goed bevallen. Normaal ben je in een derdejaars stage vooral bezig met lesgeven, nu ga je meer de diepte in. Binnen het thema passend onderwijs doe je onderzoek, je vraagt advies bij andere leerkrachten, praat erover met medestudenten en probeert dingen uit. Fijn dat je kunt terugvallen op je contactdocent, voor de theorie, en je stagecoach. Als ik bijvoorbeeld iets meer wilde weten over ‘rekenen’, dan koppelde de coach me aan een leerkracht die daar veel vanaf weet. Informatie komt dus niet alleen van je mentor, maar van allerlei mensen binnen de school. En daarbuiten, want we hadden ook overleg met de andere pilotbasisschool, de Toermalijn. Iedereen heeft zijn eigen kijk op een situatie en daar leer je van. Natuurlijk, het is een pilot, alles is nieuw en dat heb ik wel gemerkt. Sommige leerkrachten bijvoorbeeld wisten niet precies wat ze ons moesten vertellen, wat er van hen verwacht werd. Door intensiever contact tussen pabo en basisschool kun je dat voorkomen. Als iedereen weet wat het doel van de pilot is en zijn rol daarin, zoek je elkaar makkelijker op en kom je als student eerder toe aan toepassing van je kennis in de klas.”

Robbert Delhez

derdejaarsstudent en deelgenomen aan pilot, b.s. Maria Regina





“Je ziet direct het nut van wat je doet”

“Normaal heb je drie weken stage in maart, ga je een aantal weken naar school en volg je daarna weer een stage. Een beetje hapsnap. De nieuwe manier van opleiden vind ik fijner, omdat je meer vrijheid hebt om je programma in te delen. Zo heb ik bijvoorbeeld mijn stage zoveel mogelijk uitgesmeerd. Kinderen veranderen snel en op deze manier kon ik de hele periode elke week een of twee dagen in de klas zijn, waardoor ik betrokken bleef en de kinderen heb zien groeien.

“Vertrouwen geven”

“Ons team is zeer tevreden! Ik merk dat collega's het leuk vinden om hun kennis, hun expertise te delen met studenten. Het motiveert ze, het maakt ze trots. Maar het mooiste van alles is voor mij de binding tussen studenten en school. De studenten brengen veel tijd door op De Toermalijn, maken alles mee: teambesprekingen, oudergesprekken, grote overleggen. Hierdoor zijn ze beter voorbereid op hun eindstage in de afstudeerfase.

Voor de studenten was het wel even wennen dat ze zo weinig op de pabo waren: 'Hoe moet dat straks met het tentamen? Geven we dan wel de goede antwoorden?!' Als stagecoach heb ik ze dat vertrouwen willen geven. We zagen elkaar wekelijks en ik hamerde er telkens op 'dat zij aan het roer staan en dat we het samen gaan maken'. Door die gesprekken, de intervisies en de ontmoetingen met de studenten van de andere school zag je de overtuiging groeien. Ik heb genoten van dat proces en geleerd dat alles begint met een 'veilige omgeving', pas dan kun je aan de slag.”

Of ik nog verbeterpunten zie? Intensiever contact tussen onze leerkrachten en docenten van de pabo staat bovenaan mijn lijstje. Hoe mooi zou het zijn als bijvoorbeeld mijn collega die zich bezighoudt met pedagogiek eens kan sparren met een collega van de pabo die hier ook in thuis is.”

Yvonne Muijers

mentor, stagecoach en lid van het ontwikkelteam pilot, b.s. De Toermalijn

Leren op de werkplek vraagt wel iets van je, je moet zelf achter dingen aan, initiatief nemen. Ik weet van mezelf dat ik de neiging heb om uit stellen. Daar had ik nu helemaal geen last van en ik denk dat dat komt door de praktische manier van werken. Je bent vanaf het begin met je toetsing bezig en je ziet direct het nut van wat je doet, want je onderzoek wordt gebruikt in de klas. Mij motiveert dat.

Als ik een probleem had bij een onderzoek, liep ik naar de leerkracht die daar meer vanaf weet. Heel leerzaam, want zij hebben superveel kennis en gebruiken die bijna dagelijks in de praktijk. Dat is ook mijn tip voor andere studenten: stap op je collega's af als je vragen hebt; zij staan er voor open.”

Tommie Sinke

derdejaarsstudent en deelgenomen aan pilot, b.s. De Toermalijn





Opvang en onderwijs voor kinderen van 0-18 jaar!

Lowys Porquin: een vertrouwde omgeving, ruimte voor ontwikkeling en goed voorbereid op de toekomst!

Lowys Porquin verenigt bijna 70 vestigingen voor onderwijs en opvang. Elk met een eigen karakter. Wat ons bindt is de regio West-Brabant en Tholen, de steun die we elkaar bieden en bovenal het gemeenschappelijk belang: het kind!

Onze belangrijkste doelstelling is het bieden van hoge kwaliteit onderwijs en opvang. Ouders zijn in onze stichting partners in opvoeding en educatie.

**LOWYS
PORQUIN**
voor onderwijs en kinderopvang

LOWYSPORQUIN.NL

EEN GEZAMENLIJK CURRICULUM VAN 3 BIJ 3 BIJ 3

Miranda Timmermans
Lector Leerkracht
Pabo Avans Hogeschool

Samen Opleiden gaat een nieuwe fase in. De samenwerking staat, het begeleiden en opleiden is georganiseerd. Nu is het tijd om te gaan bouwen aan een gezamenlijk curriculum. Een curriculum van 3 betrokkenen, met 3 componenten en op 3 niveaus. 3 bij 3 bij 3!

3 BETROKKENEN

Bij samen opleiden zijn altijd drie partijen betrokken: de student, de school (in de persoon van mentor en schoolopleider) en het instituut (vertegenwoordigd door de instituutopleider). Zij vormen de centrale driehoek in het samen opleiden en bespreken met elkaar de leerdoelen van de student en hoe hij of zij deze het beste kan bereiken. Samen ondersteunen ze het leren van de student, ieder vanuit het eigen perspectief. In dialoog wordt gestreefd naar een optimale balans tussen de opleidingseisen, de mogelijkheden van de school en de leervragen van de individuele student.

In het gezamenlijke curriculum ligt de regie bij de driehoek.

3 COMPONENTEN

Een gezamenlijk curriculum bestaat uit de leeropbrengst, de maat en de leerweg. De leeropbrengst geeft aan wat de student gedurende een periode gaat realiseren, waar hij/zij aan gaat werken. Het concretiseren van de leeropbrengst is de start voor het leren van de student. Het bepalen van de maat is de volgende stap. Hierbij gaat het om de kwaliteit van de leeropbrengst: wanneer is de leeropbrengst goed en waar zien we dat aan?

Als dat helder is, volgt de derde component: de leerweg. Welke activiteiten onderneemt de student om de leeruitkomst te realiseren? Wat doet hij/zij op de werkplek en wat op de opleiding?

3 NIVEAUS

Een gezamenlijk curriculum kent 3 niveaus. Het eerste niveau omvat het beschreven curriculum. Een partnerschap Samen Opleiden geeft hierin aan hoe zij ervoor gaat zorgen dat studenten leren wat ze moeten leren. Bij de uitvoering van dit curriculum wordt een vertaling gemaakt naar de specifieke context van de groep. Dat is het tweede niveau: het gecontextualiseerde curriculum.

Het derde niveau is het niveau van de individuele student. Rekening houdend met de beschreven doelen en de specifieke context, formuleert de student samen met zijn begeleiders/opleiders van de school en de Pabo de doelen voor zijn eigen leerroute. Een gezamenlijk curriculum is daarmee altijd situatie- en persoonsgebonden. De vertaalslag van 'algemeen' naar 'individu en context gebonden' wordt in de driehoek voortdurend expliciet gemaakt.

Bouwen aan een gezamenlijk curriculum is een proces van voortdurend met 3 betrokkenen in dialoog gaan over de 3 componenten op de 3 niveaus. Het is een ontwerpproces dat draait om betekenisverlening en eigenaarschap. Een gezamenlijk curriculum is een curriculum van 3 bij 3 bij 3.

Meer lezen?

Timmermans, M., Kroeze C. (2019). *Een samenhangend curriculum ontwerpen in de driehoek Opbrengsten van een ontwerpnetwerk*. Utrecht: Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. <https://www.platformsamenoopleiden.nl/publicatie-een-samenhangend-curriculum-ontwerpen-in-de-driehoek-2/>



GEDEELD BEGRIP IS DE SLEUTEL TOT SUCCES

BEOORDELEN VAN WERKPLEKLEREN IN CO-CREATIE MET HET WERKVELD

Marion van der Kruk-Liebregts

Hogeschooldocent

Lid van het lectoraat *Leerkracht*

Binnen de minor Gedragsspecialist van pabo Avans Hogeschool wordt het onderwijs samen met het werkveld ontwikkeld en geëvalueerd. Bij het ontwikkelen van het beoordelingsinstrument 'leren op de werkplek' echter wordt deze vorm van co-creatie losgelaten. Vreemd, en niet in het belang van de student. In opdracht van het lectoraat heb ik onderzoek gedaan naar de ontwikkeling en toepassing van een nieuw beoordelingsinstrument voor de minor en daar zowel studenten, als stagecoaches, mentoren en collega's van de opleiding bij betrokken. Belangrijkste conclusie? Het samen ontwikkelen heeft een zeer positief effect op de kwaliteit van het beoordelingsinstrument.

Beoordelen van werkplekleren is moeilijk, om verschillende redenen. Een docent aan de hogeschool die zijn studenten een toets geeft, kan de toetsomgeving tot op zekere hoogte controleren:

'Dit moet je studeren, dit wordt er van je verwacht en zo ziet de toets eruit'. Het beoordelen van leren op de werkplek blijkt veel lastiger. Je hebt niet alleen met de eisen van de opleiding te maken, maar ook met de concrete situatie van de werkplek. De ene werkplek is de andere niet, de ene mentor de andere niet en hoe bewaak je binnen die grote variëteit de kwaliteit van beoordelen?

VEEL ONDUIDELIJKHEID

Ontevredenheid over het huidige beoordelingsinstrument 'werkplekleren' vormde de aanleiding voor mijn onderzoek. Ter voorbereiding sprak ik met de werkgroep TOPClass Gedragsspecialist, die het huidige beoordelingsinstrument als 'onduidelijk' typeert. Duidelijke leerdoelen voor de minor ontbreken en mentoren worstelen met de criteria waarop zij moeten toetsen. Wat niet helpt is dat de competenties van de minor Gedragsspecialist zijn weergegeven in liefst 42 indicatoren. Het is niet helder of al deze indicatoren ook behaald moeten worden door de student. Bovendien zijn de indicatoren beschreven in termen die binnen de pabo gangbaar zijn, maar soms minder bekend zijn bij de mentoren.

Onzekerheid is er ook bij de studenten. In de evaluatie van de minor in 2016-2017 zeggen zij niet te weten hoe de beoordeling van het leren op de werkplek tot stand komt en vragen ze zich af wat er nu precies van hen verwacht wordt tijdens het beoordelingsgesprek. Gesprekken met contactdocenten van de pabo bevestigen dit beeld: er is geen eenduidige aanpak voor het beoordelingsgesprek. De een laat de student een presentatie houden, de ander kiest voor een gesprek met de student en/of mentor. Procedures om tot een beoordeling te komen, zijn niet omschreven.

VALIDITEIT, BETROUWBAARHEID, TRANSPARANTIE

Welke factoren dragen bij aan het verbeteren van de kwaliteit van het beoordelingsinstrument? Dat was de centrale vraag in mijn theoretisch onderzoek. Volgens Van Berkel en Bax (2014a) wordt de kwaliteit van de toets besproken door middel van 'rechtvaardigheidseisen' als validiteit, betrouwbaarheid en transparantie.

Het accreditatiekader van de Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (NVAO, 2016) gaat uit van dezelfde eisen. De **validiteit** van een toets heeft te maken met de betekenis, de bruikbaarheid en de juistheid van de conclusies die uit de toets-scores worden getrokken (Van Berkel & Bax, 2014b). In hoeverre meet de toets wat bedoeld is te meten? Voor leren op de werkplek geldt dan de vraag of we daar daadwerkelijk van de competenties meten wat we willen meten? Om te komen tot een **betrouwbare** beoordeling, moeten de beoordelingscriteria eenduidig zijn vastgelegd en worden de verschillende beroepstaken op meerdere meetmomenten met meerdere beoordelaars getoetst. Ten behoeve van de **transparantie** is het belangrijk dat studenten op voorhand informatie krijgen over de toetsing, bijvoorbeeld in de studiegids of in de vorm van een toets-instructie (Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke, 2014). Bij geen van de betrokkenen mag er onduidelijkheid zijn over de gang van zaken, ook niet bij mentoren, stagecoaches en contactdocenten.

LEERDOEL 1 De student verbetert zijn pedagogisch handelen binnen een klas met kinderen met gedragsproblemen en of stoornissen, zodanig dat alle leerlingen van de klas zich kunnen ontwikkelen, gezien en geaccepteerd worden.	 criterium 1 – stimuleren samenwerking of zelfstandigheid De student stimuleert leerlingen t.a.v. samenwerking, zelfwerkzaamheid of zelfstandigheid en sluit daarbij aan op de onderwijsbehoeften van een leerling.
	 criterium 2 – verwachtingen en eisen stellen De student maakt verwachtingen duidelijk en stelt eisen aan leerlingen rekening houdend met gedragsproblemen en of -stoornissen, zodanig dat hij zorg draagt voor een positief pedagogisch klimaat in de klas.
	 criterium 3 – aanmoedigen en stimuleren De student stimuleert, moedigt aan en motiveert het zelfvertrouwen van een of meerdere leerling(-en) rekening houdend met gedragsproblemen en of -stoornissen, zodanig dat hij zorg draagt voor een positief pedagogisch klimaat in de klas.
	 criterium 4 – pedagogisch leerdoel sociaal-emotioneel De student stelt een pedagogisch leerdoel op dat aansluit bij de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de klas en past het leerdoel toe, zodanig dat hij de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling bevordert bij zijn leerlingen.
LEERDOEL 2 De student neemt een pedagogisch professionele rol aan als leerkracht, zodanig dat de leerlingen competentie, autonomie en relatie ervaren en zich kunnen concentreren op leren.	 criterium 5 – houding De student stuurt en begeleidt processen doordat hij sterk voor de klas staat, zodanig dat hij het gedrag van de leerlingen kan beïnvloeden door de eigen houding.
	 criterium 6 – afstemmen pedagogisch handelen De student stemt zijn pedagogisch handelen af met professionals die betrokken zijn vanuit hun verantwoordelijkheid bij de leerling (denk aan ouders, IB-er, RT-er, ambulante begeleider, zorgcoördinator, onderwijsassistent), zodanig dat hij zijn professionele handelen kan verantwoorden.
	 criterium 7 – eigen grenzen bewaken De student bewaakt zijn eigen grenzen (professioneel gedrag vertonen in de praktijk, prioriteiten stellen, eigen verwachtingen en eisen bijstellen), zodanig dat een passende balans ontstaat tussen werken en ontspannen.

NIEUW BEOORDELINGSINSTRUMENT

Op basis van de kritische feedback van betrokkenen op het 'oude beoordelingsinstrument' en het daaropvolgende theoretisch onderzoek, hebben we een nieuw beoordelingsinstrument ontwikkeld. In partnerschap, samen met leerkrachten van basisscholen, bovenschoolse stagecoaches, contactdocenten, studenten, de toetscommissie en de werkgroep TOPClass. We hebben de essentie van de beroepstaak vastgesteld en leerdoelen geformuleerd: Waar willen we dat de student aan werkt en wat willen we dat hij leert? In plaats van de competenties met 42 indicatoren zijn we uitgekomen op twee leerdoelen met 7 criteria (zie kader) en op basis daarvan is een toetsmatrijs gemaakt die per criterium aangeeft wat van de student verwacht wordt. Verder zijn de normering en de cesuur bepaald: het zwaartepunt van de toetsing ligt bij het criterium 'houding' (25% van het puntentotaal). Ten behoeve van de transparantie, ten slotte, is helderheid verschaft over de omstandigheden voor de afname van de competentietoetsing: het beoordelingsgesprek met de student vindt plaats op de basisschool. Naast de mentor (leerkracht van de groep), zijn ook - waar mogelijk - de stagecoach en de contactdocent van de pabo aanwezig.

Het nieuwe beoordelingsinstrument is van feedback voorzien door de toetscommissie van de pabo en de BKE-examinator van Avans Hogeschool en vervolgens getoetst in de praktijk.

HET ONDERZOEK

Aan het onderzoek (kwalitatief onderzoek met exploratief karakter) naar de toepassing van het nieuwe beoordelingsinstrument namen zowel mentoren, studenten als contactdocenten deel. In mijn rol als onderzoeker was ik bij alle beoordelingsgesprekken aanwezig en heb ik de betrokkenen direct na elke tussenbeoordeling en eindbeoordeling een-op-een geïnterviewd in studiejaar 2017-2018. Deze 22 semigestructureerde interviews zijn uitgewerkt in een samenvatting en getranscribeerd. Daarnaast zijn er enquêtes afgenomen bij 49 respondenten (mentoren en studenten) bij de start van het studiejaar 2018-2019. Hier is gekeken of de vernieuwingen van studiejaar 2017-2018 ook bij deze nieuwe groep herkenbaar zijn als een verbetering van het beoordelen van studenten bij het leren op de werkplek.

RESULTATEN

Uit de interviews met de deelnemers blijkt dat zij positief tot zeer positief zijn over de kwaliteit van de toetsvorm, de beoordelingscriteria en het beoordelingsformulier:

Student over vast inlevermoment van portfolio: "Veel eerlijker zo. Het kan niet zo zijn dat de ene student het portfolio een week eerder moet inleveren dan de andere. Die extra week wil iedereen wel hebben."

Student over mogelijkheid tot het geven van een presentatie tijdens eindbeoordeling: "Fijn om in control te zijn. Bij een eerdere beoordeling had ik het gevoel dat ik niet alles kon benoemen wat ik had gedaan en geleerd, omdat er niet naar werd gevraagd."

Stagecoach over duidelijke regels rondom portfolio: "Heel goed dat er een maximum aantal pagina's is voor het portfolio. Je dwingt de student zo om bewuste keuzes te maken over wat hij/zij wil laten zien. Vorig jaar had ik studenten die portfolio's van meer dan 100 pagina's inleverden."

Student over gerichte feedback: "Ik had een onvoldoende tussenbeoordeling en was daar verdrietig om, maar ik wist daarna wel waar ik aan moest werken. De feedback was gericht op de eindbeoordeling. Zo wist ik op welke criteria ik me moest gaan richten."

Mentor over leerdoelen en criteria: "De leerdoelen en 7 criteria zijn heel bruikbaar. Voorheen miste ik houvast in het beoordelen van de studenten: competenties waren gekoppeld aan een enorm aantal indicatoren... Onduidelijk. Ik ging noodgedwongen vooral af op mijn onderbuikgevoel."

Mentor over de tussenbeoordeling: "Er was tijdens het beoordelingsmoment te weinig tijd om feedback te noteren, ik had het formulier al eerder willen invullen. Gelukkig kon dat bij de eindbeoordeling wel, waardoor we meer tijd hadden voor het gesprek."

Contactdocent over de beoordelingsprocedure: "We hebben de studenten beter voorbereid op de toetsing door de beoordelingsprocedure te bespreken. Dit zou je eigenlijk bij de start al willen doen, met de groep studenten én met de stagecoach en mentor."

OUD BEOORDELINGSINSTRUMENT	NIEUW BEOORDELINGSINSTRUMENT
VALIDITEIT	
<ul style="list-style-type: none"> • Leerdoelen ontbreken. • De toetsmatrijs ontbreekt. • Het beheersingsniveau ontbreekt. • Beoordelingscriteria ontbreken. • De zwaarte per leerdoel ontbreekt. • De koppeling van leerdoelen naar criteria ontbreken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Twee leerdoelen zijn ontwikkeld. • Er is een toetsmatrijs ontwikkeld. • Het beheersingsniveau is aangegeven in de toetsmatrijs. • De beoordelingscriteria zijn ontwikkeld. • Er is een zwaarte per criterium weergegeven. • De koppeling van leerdoelen naar criteria is zichtbaar in de toetsmatrijs.
BETROUWBAARHEID	
<ul style="list-style-type: none"> • Er worden meerdere beoordelaars betrokken bij het beoordelen van het leren op de werkplek. • Het beoordelen van het leren op de werkplek is gericht op meerdere taken en op een langere periode. • Er is geen onderscheid zichtbaar gemaakt tussen goed en minder goed. • De duur van het beoordelingsgesprek is niet genoemd. • De instructie op het beoordelingsformulier ontbreekt. • De afnamecondities zijn niet helder. • De tijd voor het inleveren van het portfolio is niet weergegeven. • De beoordelingscriteria en cesuur ontbreken. • Instructies voor de beoordelaars ontbreken. • Beoordelaars worden niet getraind om op dezelfde manier te beoordelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er worden twee of drie beoordelaars betrokken bij het beoordelen van het leren op de werkplek. (Afhankelijk van de vraag of de stagecoach aanwezig kan zijn). • Het beoordelen van het leren op de werkplek blijft gericht op meerdere taken en op een langere periode. • In het formulier is opgenomen wanneer een student een voldoende haalt. • De duur van het beoordelingsgesprek is genoemd. • Er is een beoordelaarsinstructie aanwezig. • De afnamecondities worden besproken in de beoordelaarsinstructie. • De tijd voor het inleveren van het portfolio is genoemd met een datum en eindtijd. • De beoordelingscriteria en cesuur staan beschreven in de studenthandleiding. • Er is een beoordelaarsinstructie aanwezig. • Beoordelaars worden geïnformeerd op welke manier studenten beoordeeld gaan worden.
TRANSPARANTIE	
<ul style="list-style-type: none"> • De toetsopdracht is niet eenduidig en concreet naar wat er van de student verwacht wordt. Dit staat niet beschreven in de studenthandleiding. • De voorwaarden ontbreken. • Beoordelingscriteria ontbreken, concreet gedrag en eisen aan het resultaat worden niet genoemd • De puntenverdeling ontbreekt. • De cesuur ontbreekt. • Normering: de puntenverdeling ontbreekt en is niet gekoppeld aan criteria. • Er is geen gebruik gemaakt van analytische of holistische rubrics. • Er is geen voorlichting voor beoordelaars hoe zij studenten kunnen beoordelen (constructive alignment). • In het beoordelingsinstrument is wel ruimte voor feedback opgenomen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De toetsopdracht is duidelijker geformuleerd en geeft concreet aan wat er van de student wordt verwacht als het gaat om het portfolio en de praktijk. Dit is beschreven in de studenthandleiding. • De voorwaarden zijn beschreven. • De beoordelingscriteria zijn omschreven in concreet gedrag en eisen aan het resultaat. • De puntenverdeling is gekoppeld aan de criteria. • De cesuur is opgenomen in de beoordelaarsinstructie. • Normering: de puntenverdeling is gemaakt en gekoppeld aan een criterium. • Er is gebruik gemaakt van een holistische beoordeling in het beoordelingsformulier. • Er is een voorlichting voor beoordelaars hoe zij studenten kunnen beoordelen (constructive alignment). • De ruimte voor feedback is ook weer toegepast in het beoordelingsinstrument.

CONCLUSIE

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: 'In hoeverre is het nieuwe beoordelingsinstrument over het leren op de werkplek binnen de minor gedrags-specialist kwalitatief verbeterd?'

De resultaten uit de interviews en de enquêtes bevestigen dat het nieuwe beoordelingsinstrument valide, betrouwbaar en transparant is, volgens mentoren, studenten en contactdocenten.

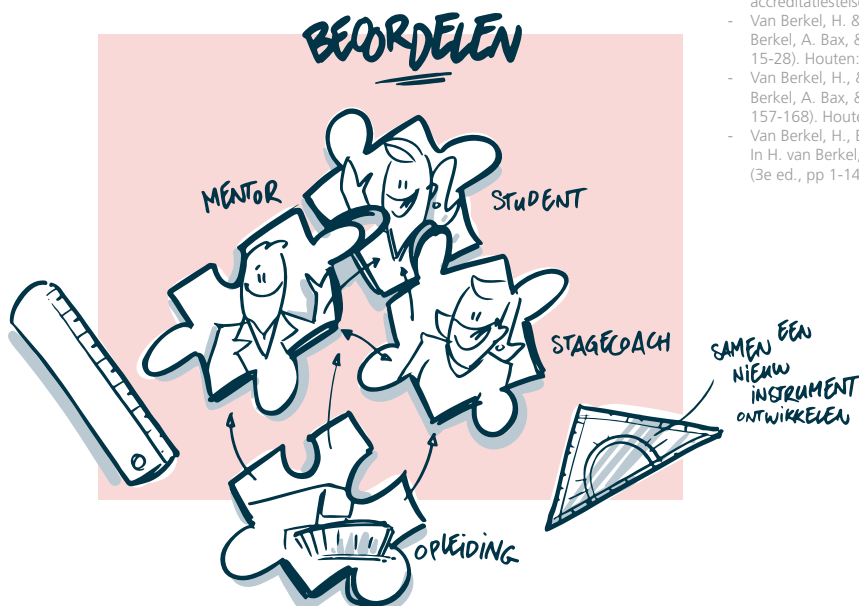
Validiteit: de grootste verbetering van het beoordelingsinstrument zit volgens de respondenten in de validiteit. Zij geven daarmee aan dat het beoordelingsinstrument nu meet wat het zou moeten meten.

Betrouwbaarheid: de betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument is hoog volgens de respondenten, zowel voor de eind- als de tussenbeoordeling. Ze vinden de beoordelingscriteria eenduidiger dan voorheen.

Transparantie: de transparantie is toegenomen volgens de respondenten; de procedures zijn nu helder. Er werd slechts een enkele opmerking gemaakt over het niet hanteren van de afgesproken procedure. De docent zag zich hiertoe gedwongen, omdat de studenten niet goed waren geïnformeerd over de tussentijdse beoordeling.

Aanbevelingen

De eerste aanbeveling die op basis van dit onderzoek gedaan kan worden, is om deze wijze van beoordelen ook komend schooljaar te monitoren en de kwaliteit te borgen. Daarnaast is het aan te raden alle beoordelingen van werkpleklernen vanuit intensieve samenwerking met het werkveld op te zetten.



Constructive alignment

De toetsing en de leeractiviteiten in het onderwijs dienen gericht te zijn op de leerdoelen. Deze drie aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Een andere aanbeveling is gerelateerd aan constructive alignment (Biggs, 1996). De relatie tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing moet duidelijk en geëxpliciteerd zijn. Zeker voor het (beoordelen van) leren op de werkplek verdient het de voorkeur om dit samen met het werkveld te doen. En daaruitvolgend: alle betrokkenen moeten weten hoe ze de studenten moeten beoordelen door middel van een duidelijke beoordelaarsinstructie en procedure. De afstemming tussen alle betrokkenen over het beoordelen van het leren op de werkplek kan beter, vanaf de start tot en met de beoordeling, bijvoorbeeld door middel van scholing, intervisie of voorlichting. Gedeeld begrip is de sleutel tot succes bij het beoordelen van studenten.

Tot slot. Het is de moeite waard te verkennen of de pabo zou kunnen overgaan tot de invoering van duurzaam beoordelen (Sluismans, 2009). In een duurzaam model wordt de student met zichzelf vergeleken en zo kan er één groeilijn zichtbaar worden. Mogelijk biedt dit ook kansen voor een meer flexibele route op maat binnen het leren op de werkplek.

Literatuur:

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. (2016). *Beoordelingskader accreditatie hoger onderwijs Nederland* (September 2016). Geraadpleegd van https://www.nvao.net/system/files/procedures/Beoordelingskader%20accreditatiestelsel%20hoger%20onderwijs%20Nederland%202016_0.pdf
- Van Berkel, H., & Bax, A. (2014a). Toetsen: toetssteen of dobbelsteen. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke, *Toetsen in het hoger onderwijs* (3e ed., pp 15-28). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Berkel, H., & Bax, A. (2014b). Toetsen met een mondelinge toets. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke, *Toetsen in het hoger onderwijs* (3e ed., pp 157-168). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). Het toetsproces ontleed. In H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke, *Toetsen in het hoger onderwijs* (3e ed., pp 1-14). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.



KENNISCENTRUM PABO 'Partner in Kennis'

KENNIS CONSTRUEREN EN DELEN VIA ONTMOETING

De Pabo heeft de ambitie een voortrekkersrol te vervullen in de ontwikkeling van het beroep van leraar basisonderwijs. Het Kenniscentrum Pabo 'Partner in Kennis' is hiervoor een belangrijk middel. Het Kenniscentrum verbindt, ontwikkelt en ontsluit praktisch toepasbare kennis over onderwijs, o.a. door het aanbod van trainingen, lezingen, workshops en symposia.

Studenten, opleidingsdocenten én leerkrachten uit het basisonderwijs werken gezamenlijk aan kennisontwikkeling en kennisdeling. Doel is om op deze manier zowel de beroepspraktijk als de opleiding te versterken en te vernieuwen. Het Kenniscentrum werkt met scholen uit de regio aan samen opleiden, praktijkonderzoek en projecten o.a. op het gebied van rekenen, taal, cultuureducatie en wetenschap & techniek.

Pabo 'Partner in Kennis' nodigt u van harte uit voor deelname aan deze activiteiten. Meer informatie en aanmelden: partnerinkennis@avans.nl, 088 - 525 87 77. Of via de QR-code naar Partner in Kennis.



SAMEN LEREN, GA HET DOEN!



Marlies Bax

Leerkracht bij Phoenix, INOS

Lid van het lectoraat *Leerkracht*

Je leert je leerlingen veel, je leert je studenten veel, maar stel je jezelf ook de vraag: Wat heb IK geleerd? Zoek je professionele ontwikkeling en je eigen leren niet alleen in cursussen en trainingen, maar kijk ook om je heen. Van en met je collega's valt veel te leren. In deze bijdrage laat ik zien waarom samen leren zo waardevol is en dat het niet moeilijk hoeft te zijn om het te organiseren. De casus bij dit artikel beschrijft het onderliggende onderzoek naar het leren van en met elkaar, uitgevoerd binnen INOS Breda.

Heb je vanmorgen een goed idee gehoord van je collega?

Welk idee was dat?

Ga je ermee aan de slag?

En laat je dat je collega weten?

WAAROM SAMEN LEREN?

Een school is niet alleen voor leerlingen een plek om te leren, ook leraren leren er (Schenke & Heemskerk, 2016). Zie je school als een lerende organisatie met een professionele cultuur, waar krachtige professionals met een onderzoekende houding samenwerken op een probleemoplossende manier (Hopkins, 2001). Een lerende school heeft de capaciteit om te veranderen (Kools & Stoll, 2016; Ruijters, 2017). En dat is belangrijk, want onderwijs is altijd in beweging. Om goed onderwijs te kunnen geven, moeten leerkrachten blijven werken aan de eigen professionele ontwikkeling. Dit gaat het beste als het professioneel leren onderdeel is van het dagelijkse werk, je de ruimte krijgt van school om te leren, en je er samen met anderen inhoud aan kunt geven. (DuFour & Fullan, 2015; Van Veen, Zwart & Meirink, 2012).

Samenwerkend leren heeft (niet alleen voor leerlingen) een duidelijke meerwaarde. Door regelmatige interactie met je collega's ontwikkel je een perspectief op het onderwerp en vergroot je de eigen kennis en vaardigheden. Je komt samen tot nieuwe inzichten, creëert nieuwe kennis en bent door dit 'collectief leren' in staat om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren en te ontwikkelen (Wenger, 1998). Leerkrachten die steun vinden bij en advies vragen aan collega's staan professioneel sterker in hun schoenen (Noordegraaf, van Loon, Heerema & Weggemans, 2015). Samenwerken dwingt de leerkracht de kennis te expliciteren en te reflecteren op de eigen praktijk (Voogt, Pieters & Handelzalts, 2016). Echter, niet elke interactie is betekenisvol samenwerken en er wordt ook niet van elke samenwerking geleerd (Pieters & Voogt, 2016). Er is vaker sprake van kennisdeling dan van kennisconstructie. Idealiter is het samen leren verbonden met ons dagelijks handelen en maakt het structureel deel uit van de dagelijkse praktijk van professionals in het onderwijs.

'IK LEER OMDAT WIJ LEREN'

Vanuit het lectoraat *Leerkracht* is onderzocht hoe binnen INOS* door leerkrachten wordt samengewerkt en samen geleerd. Hiervoor zijn gesprekken gevoerd met collega's die leidinggeven aan leergemeenschappen en met tien directeuren. Na de eerste verwerking van de data heeft een focusgroep, bestaande uit directeuren, de input gevalideerd en aangevuld.

Uit het onderzoek blijkt dat er binnen INOS veel wordt samengewerkt en er ook vormen zijn van samen leren. Het samen werken en leren vindt plaats binnen de school, tussen scholen en op bovenschools niveau en gebeurt op uiteenlopende manieren. Leerkrachten en directeuren inspireren en helpen elkaar en brengen elkaar verder. Er zijn leergemeenschappen actief en binnen de organisatorische eenheden, een cluster van gemiddeld 3 scholen, vindt samenwerking plaats op het niveau van directie, ib en plusklas. Op schoolniveau is sprake van co-teaching en zien we samenwerking bij onder andere: werkgroepen, in bouwen, parallelgroepen, curriculum-ontwerpteam, en projecten geleid door leerkrachten. Zie figuur 1 voor een overzicht.

Het samen leren is niet vanzelfsprekend, wordt niet altijd gezien en gebeurt niet altijd bewust. Verder is er in de meeste gevallen wel sprake van kennisdeling, maar (nog) niet van kennisconstructie: we wisselen veel uit, maar de vervolgstap ontbreekt. Kortom, het samen leren maakt binnen INOS nog niet structureel deel uit

van de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Een aanbeveling uit het onderzoek is het beter benutten van het ontwikkelpotentieel binnen INOS, om zo van samenwerken naar meer samen leren te gaan.



Figuur 1. Organisatievormen van samenwerking binnen INOS Breda

Er zijn voldoende kansen voor INOS om voor de leerkrachten een aantrekkelijke leeromgeving te creëren, zo toont het onderzoek aan. Bijvoorbeeld: curriculumontwerp op één van de scholen, bovenschoolse leergemeenschappen waar leerkrachten hun kennis delen en uitbreiden, het informele leren tijdens de koffiepauze of lesbezoeken. Mooie initiatieven die verder uitgebouwd kunnen worden. Laat de betrokken leerkrachten deze voorbeelden presenteren aan collega's en kijk of ze ook bruikbaar zijn voor anderen. En zo ja, hoe dan, in welke vorm, met welke aanpassingen? Naast kansen voor kennisdeling kan dit ook leiden tot kennisontwikkeling, als collega's elkaar vinden en samen aan de slag gaan om de eigen dagelijkse praktijk te verbeteren, voor zichzelf en de leerlingen.

De resultaten uit het onderzoek 'ik leer, omdat wij leren' zijn aanleiding om meer te doen met samen leren. Uit het onderzoek kwamen factoren naar voren die kunnen bijdragen aan het van en met elkaar leren.

Wat helpt om naar samen leren te gaan?

Natuurlijk jezelf als persoon! Je houding, motivatie, kennis, gedrag en persoonlijkheidskenmerken zorgen ervoor dat jij en je collega's veel van en met elkaar kunnen leren. Wanneer je open en eerlijk bent in het nadenken over je eigen onderwijspraktijk en bewust op zoek gaat naar manieren om je werk te verbeteren, liggen de kansen om samen te leren voor het oprapen. In het team helpt het wanneer er een open cultuur is met vertrouwen en teamgevoel, en er sprake is van een duidelijke onderwijsvisie. Wanneer het eigenaarschap bij de leerkracht ligt, er een duidelijke onderwijsvisie is en facilitering van tijd, nemen de mogelijkheden om van en met elkaar te leren sterk toe.

Wat kun je zelf doen om samen leren te bevorderen?

Je kunt zelf al veel doen om samen leren te stimuleren. Begin klein op je eigen school en laat het als een olievlek uitbreiden. Deel je ervaringen, experimenteer en maak fouten, leer daarvan en deel dat met je collega's. Ga bij elkaar kijken, niet alleen binnen je eigen school maar ook daarbuiten. Zoek elkaar op, ga het gesprek aan om elkaar te leren kennen en praat over onderwijs. Laat zien wat je doet en waarom je dat doet. Motiveer, stimuleer elkaar en zorg voor een plek waar je alle goede ideeën en best practices verzamelt en kunt delen.

Maak gebruik van je werkplek als leeromgeving; het levert jou, je onderwijs en je leerlingen veel op.

SLOTWOORDEN

Kies ervoor om jezelf te blijven ontwikkelen, en beschouw dit niet als een individueel traject maar zoek zoveel mogelijk de samenwerking. Zie het leren van en met elkaar als waardevol en maak het een prioriteit.

Samen leren, ga het doen!

Literatuur

- DuFour, R., & Fullan, M. (2015). *De vijf essenties van leidinggeven aan een PLG*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Kools, M., & Stoll L. (2016). "What Makes a School a Learning Organisation?". *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Noordegraaf, M., Loon N. van, Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd op 5 januari 2018, van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/12/eindrapport-413-13-003-Thema-3_Professioneel-vermogen-in-het-PO-Noordegraaf-ea.pdf.
- Pieters, J.M., & Voogt, J.M. (2016). Teacher learning through teacher teams: what makes learning through teacher teams successful?, *Educational Research and Evaluation*, 22 (3-4), 115-120.
- Ruijters, M.C.P. (2017). *Leren in verandering. Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk* [oratie]. Geraadpleegd van <https://research.vu.nl/portalfiles/portal/41573816>.
- Schenke, W., & Heemsker, I. (2016). De deur van het klaslokaal open: leraren leren in de school als professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 565-575.
- Veen, K. van, Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature Review. In K. van Veen, & M. Kooy (Red.), *Teacher learning that matters* (pp. 3-21). Routledge publishers.
- Voogt, J.M., Pieters J.M., & Handelzalts, A. (2016). Teachers collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22 (3-4), 121-140.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



WAAROM MOEILIK DOEN ALS HET SAMEN KAN - Loesje

Ben jij die leerkracht die flexibel is en van afwisseling houdt, die ervaring op wil doen in een gevarieerde en rijke werkomgeving en die zich wil blijven professionaliseren en ontwikkelen?

Dan zoekt Phoenix jou!



Phoenix is het expertise- en loopbaancentrum van INOS. Voor medewerkers is het de 29ste school van INOS. Phoenix heeft geen leerlingen of gebouw, wel enthousiaste, bekwame en leergierige professionals die hun talenten inzetten binnen onze eigen scholen én een deel van hun tijd gebruiken voor professionalisering en/of innovatie.

"Na een tijd een eigen groep te hebben gehad, ben ik overgestapt naar Phoenix als invaller. Ik ben zo blij met deze keuze! Zo krijg ik een kijkje in de keuken op zoveel verschillende scholen. Elke school en elk team is heel anders. Ik heb nu een veel beter beeld wat er allemaal mogelijk is in het onderwijs, en wat dus bij mij past."

Malou Landa, Phoenix



De leerkrachten en onderwijsassistenten van Phoenix werken in verschillende teams: het TOP-invalteam, STARTteam, AUDITteam, LEERteam. Volg jij nog een opleiding? Dan pas jij in het ZIJ-INSTROOM- of het LIO-team. Meer informatie over de teams vind je op www.inos.nl/phoenix.



"Phoenix heeft me de mogelijkheid gegeven om de diversiteit van het onderwijs te ontdekken en ervaren. Hierdoor heb ik me breed kunnen oriënteren als leerkracht wat mijn inzicht en visie op het onderwijs heeft vergroot."

Margo van Gorkum, SO Het Kasteel

"Bij Phoenix heb ik mijn plek gevonden. Iedere dag weer nieuwe ervaringen, ontwikkelingen en kansen. Groeien is springen in het onbekende, telkens weer."

Nienke Vos, Phoenix



Ben je geïnteresseerd in wat Phoenix jou kan bieden of heb je een vraag? Stuur dan een e-mail (eventueel met een CV) naar phoenix_info@inos.nl.



Ik ben, omdat wij zijn!

WAT MOET JE WETEN OVER BEGINNENDE LERAREN?

TIEN VRAGEN EN ANTWOORDEN

Jaarlijks starten duizenden pas afgestudeerde leraren vol ambitie en idealen aan hun onderwijscarrière. Met het oplopende lerarentekort is het extra belangrijk om beginnende leraren voor de klas te behouden. Maar juist onder deze groep is de uitval het hoogst. Hoe komt dat? En hoe geef je ze een vliegende start? Aan de hand van mijn onderzoek naar beginnende leerkrachten zet ik de antwoorden op een rij.

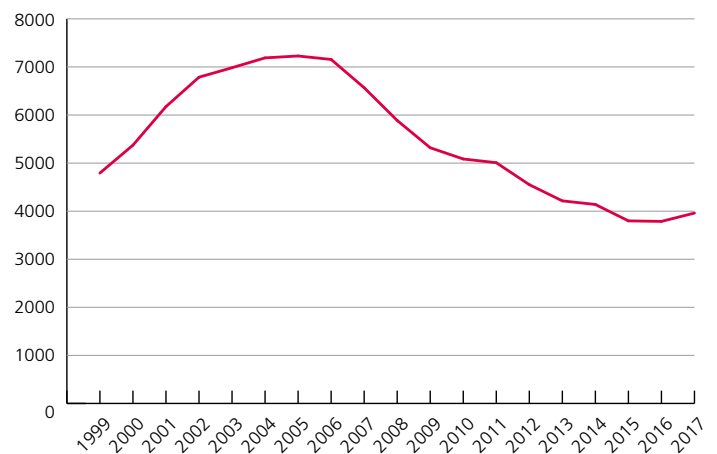
Stephanie Govaert

Leerkracht bij Phoenix, INOS

Lid van het lectoraat *Leerkracht*

1. Hoeveel beginnende leraren zijn er?

Sinds 2013 studeren jaarlijks ongeveer vierduizend studenten aan de pabo af. Maar dit zijn er veel meer geweest (zie figuur 1). In 2005 namen nog zeventuizend juffen en meesters hun diploma in ontvangst. Dat komt volgens de Algemene Onderwijsbond (in Pelgrim, 2013) niet alleen door de verscherpte kwaliteitseisen aan pabostudenten, zoals de strenge taal- en rekentoets. Vermoedelijk hebben ook de werkloosheid onder leraren in de eerste helft van dit decennium en het verslechterde beroepsimago een deuk in het zakje gedaan. Intussen gaan veel leerkrachten met pensioen: ongeveer een kwart is 55 jaar of ouder (DUO, 2019a). Het lerarentekort loopt zo in rap tempo op.



Figuur 1. Aantal studenten dat per jaar afstudeert aan de pabo (DUO 2019b).

2. Hoeveel starters verlaten het beroep?

Na één jaar lesgeven is 19% van de beginnende leerkrachten in het basisonderwijs uitgestroomd als leerkracht basisonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). In de jaren daarna neemt dit percentage geleidelijk verder toe. Sinds scholen in 2012 startende leerkrachten steeds vaker begeleiden, is het aantal dat het beroep verlaat afgenomen.

3. Waarom is de overgang van lerarenopleiding naar beroepspraktijk zo zwaar?

Leerkrachten kennen niet of nauwelijks een inwerkperiode of juniorfase, noch kunnen ze meelopen met een ervaren leraar of stapsgewijs groeien in hun verantwoordelijkheden (Snoek, 2018). In plaats daarvan dragen ze vanaf dag één de volledige verantwoordelijkheid voor het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het onderwijs voor een groep van zo'n dertig leerlingen, en moeten ze hetzelfde kunnen als collega's met twintig jaar ervaring. Bovendien voeren leraren de kern van hun werk in isolement uit (Houtveen, Versloot, & Groenen, 2006; Snoek, 2018). Collega's raadplegen kan meestal pas achteraf, nadat al gehandeld is. Ten slotte hebben starters niet de meest gunstige werkomstandigheden: lang niet altijd een eigen klas en veelal vervangingswerk (Van der Boom, Vrielink, & Fontein, 2016; Snoek, 2018). Dit leidt tot een grote mate van stress en onzekerheid bij de beginnende leraar (Snoek, 2018).

4. Welke begeleiding krijgen beginnende leraren in Nederland?

Startende leraren die een inwerktraject – een inductieprogramma – volgen, ervaren doorgaans minder stress, ontwikkelen zelfvertrouwen en blijven vaker behouden voor het onderwijs (Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift, 2013). Toch krijgt maar 39% van de pabo-geëdiplomeerden actief begeleiding aangeboden volgens de Loopbaanmonitor Onderwijs (De Vos, Fontein, & Vrielink, 2018). Het gaat dan meestal om persoonlijke begeleiding door een ervaren leraar, de schoolleiding of een mentor/coach. Het aandeel starters waarvan lessen worden bijgewoond en nabesproken is beperkt: een derde van de pabo-geëdiplomeerden die een vorm van begeleiding ontvangen, wordt geobserveerd in de klas (De Vos, Fontein, & Vrielink, 2018). Andere begeleidingsactiviteiten die blijken uit de Loopbaanmonitor Onderwijs zijn deelname aan intervisiegroepen en een introductiebijeenkomst voor beginnende leraren.

In de begeleiding ligt de nadruk op het organisatorisch reilen en zeilen en de omgang met leerlingen (De Vos,

Fontein, & Vrielink, 2018). Ook komen regelmatig onderwerpen aan bod als didactische vaardigheden, orde handhaven in de klas en de omgang met ouders.

5. Wat zijn professionele identiteitsspanningen?

Het leraarschap kan niet worden gereduceerd tot een set vaste voorschriften. Leraren moeten zelf inschatten en beoordelen welk optreden een specifieke situatie vraagt. Dat betekent dat behalve kennis en vaardigheden ook persoonskenmerken, drijfveren en opvattingen een sleutelrol spelen in het succes als leraar (Snoek, 2018). In de zoektocht naar de eigen professionele identiteit ervaren leraren soms conflicten tussen wat zij persoonlijk belangrijk vinden voor het leraarsberoep en wat zijzelf of anderen professioneel gezien als 'goed' ervaren (Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).

"Het is een gevoel van onmacht wat ik constant voel, omdat ik zoveel moet doen tegelijkertijd en daardoor te weinig tijd heb voor die individuele leerling." (*leraar basisonderwijs, in Van der Rijst & Van Veen, 2013*).

Vanwege de plotse rolverandering van student naar leraar is het verbinden van de persoonlijke en professionele aspecten van het beroep voor veel beginnende leraren een worsteling, en zijn professionele identiteitsspanningen herkenbaar (Pillen, 2013; Snoek, 2018). Deze spanningen leiden vaak tot een innerlijke strijd, wat reden kan zijn om uit te stromen als leraar. Maar door actief met de spanningen aan de slag te gaan – coping – kunnen leraren ze ook ombuigen tot leermomenten, door geleidelijk een professionele identiteit te ontwikkelen die past bij zowel de persoon zelf als zijn uitoefening van het leraarschap (Pillen, Meijer, & Beijaard, 2016).

6. Hoe vaak komen professionele identiteitsspanningen voor?

Met behulp van negen starters, werkzaam bij INOS, heb ik het voorkomen van professionele identiteitsspanningen onderzocht en de manier waarop zij daarmee omgaan. Het aantal spanningen waarin de leerkrachten zich herkenden, varieerde van één tot acht, met een gemiddelde van vier. Een spanning die veel herkenning opriep was 'het gevoel een student/beginnende leraar te zijn versus de verwachting om je te gedragen als een ervaren leraar' (zie kader).

Een spanning die veel herkenning oproept

Anouk voelt zich nog een beginneling in het vakgebied: jong en onervaren. Hoewel ze is afgestudeerd, voelt ze zich van binnen nog een student. Aan de andere kant verwachten haar leerlingen en collega's wel van haar dat ze zich gedraagt als een ervaren, volwassen lerares die alle verantwoordelijkheden draagt; een rol die haar wat vreemd aanvoelt.

Ook worstelden de leraren regelmatig met 'zorg willen dragen voor leerlingen versus de verwachting om overwicht te hebben' en 'tijd willen investeren in het oefenen van lesgeven versus de druk ervaren om tijd te steken in andere taken die onderdeel zijn van het leraarsberoep'.

7. Wat is coping?

Coping is de cognitieve en gedragsmatige inspanning om stress en conflicten te overwinnen, verminderen of tolereren. Een bekende classificatie van coping is de tweedeling in emotie- en probleemgerichte coping door Lazarus en Folkman (1984). Het doel van probleemgerichte coping is het oplossen van het probleem. Emotiegerichte coping is daarentegen gericht op het onder controle houden van de emotionele reactie op het probleem. Voorbeelden zijn vermijding, afstand nemen van het probleem, selectieve aandacht en een herbeoordeling van de situatie.

Bij confrontatie met een stresssituatie maak je twee inschattingen om te onderzoeken of en wat je aan de situatie gaat doen (Lazarus & Folkman, 1984). De eerste is een beoordeling van de gevolgen voor het eigen welzijn. Is het probleem niet relevant, dan vraag het geen actie. De tweede is een inschatting van de beschikbare hulpbronnen. Als je verwacht niets aan de situatie te kunnen veranderen, dan maakt dit een emotiegerichte coping waarschijnlijk. Andersom neemt de kans toe dat je actief met de situatie aan de slag gaat, naarmate je meer mogelijkheden ziet om deze te beïnvloeden.

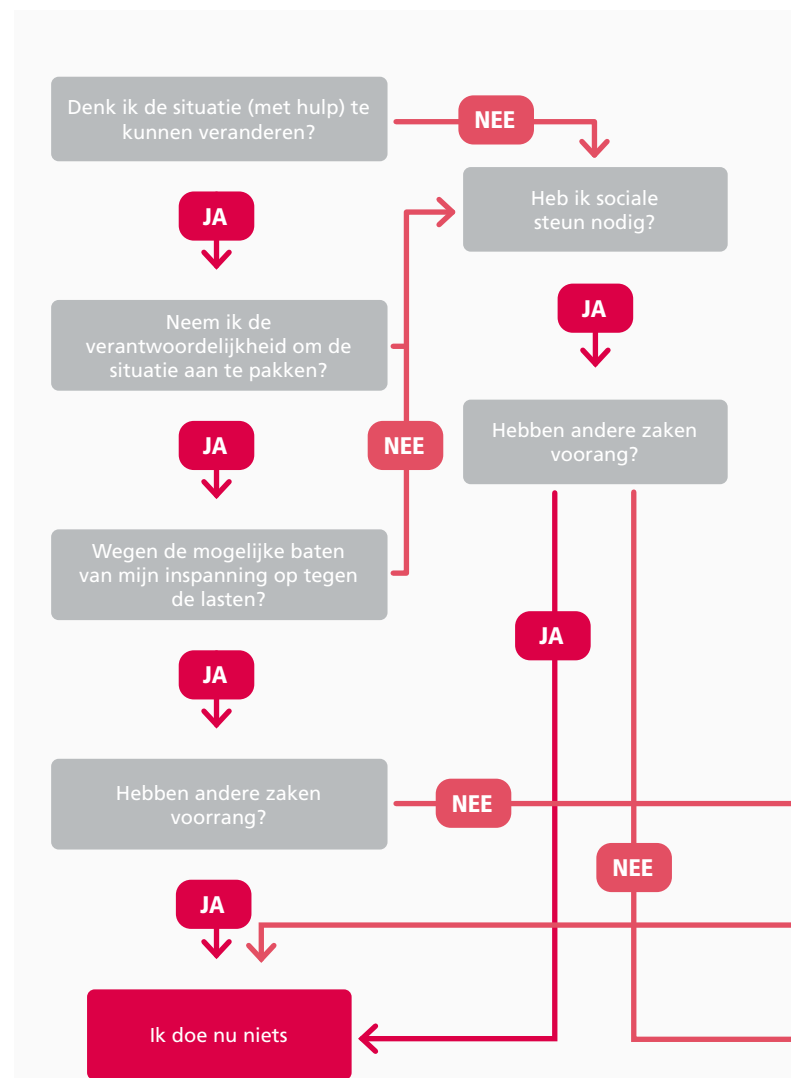
8. Hoe gaan leraren met professionele identiteitsspanningen om?

De starters die aan het onderzoek hebben deelgenomen zoeken meestal hulp in hun omgeving, niet alleen voor advies om de situatie op te lossen, maar ook om even hun verhaal kwijt te kunnen. Minder vaak gaan ze zelfstandig met de spanning aan de slag, door te reflecteren

op de situatie, informatie te zoeken of het probleem aan te pakken. Zelden besluiten de leerkrachten om de situatie niet te beïnvloeden. Tot deze strategie horen: piekeren, omdenken, het vermijden van een nieuwe blootstelling aan de spanning of het accepteren ervan.

9. Hoe komen ze tot een copingstrategie?

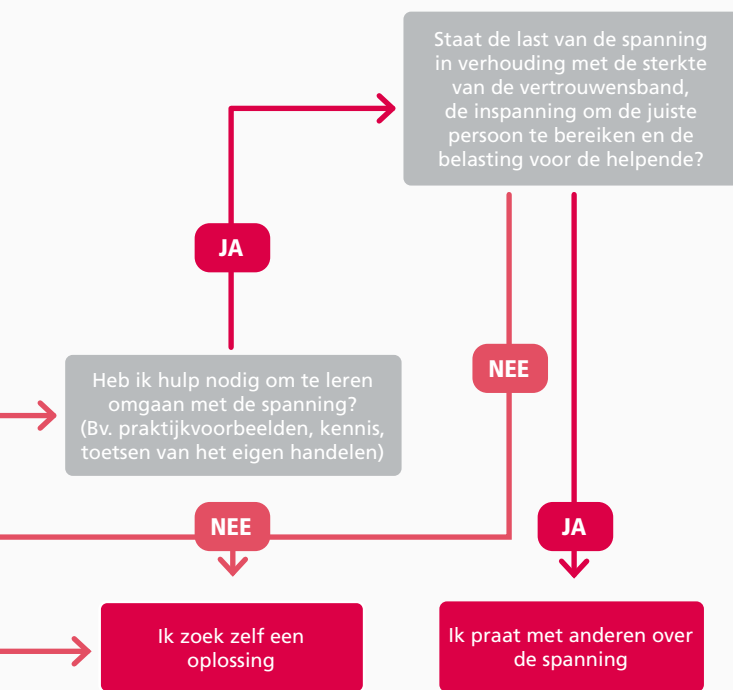
Copinggedrag komt tot stand via verschillende stappen. Niet alleen externe factoren maar ook persoonskenmerken en overtuigingen beïnvloeden dit gedrag. De afweging die beginnende leraren maken als ze te maken hebben met een spanning is vereenvoudigd weergegeven in onderstaande figuur:



10. Wat hebben beginnende leraren nodig om beter met deze spanningen om te gaan?

Professionele identiteitsspanningen komen in eerste instantie niet vaak aan de oppervlakte. Daar hebben beginnende leerkrachten hulp bij nodig. Pas dan kan een spanning worden omgezet in een leermoment. Met de resultaten uit dit onderzoek heb ik een kaartspel ontwikkeld dat startende leerkrachten (en hun begeleiders) doet nadenken over de spanningen die ze ervaren en op eenvoudige wijze met elkaar in gesprek brengt over deze spanningen en gebruikte copingstrategieën. Daarvoor is een veilige leeromgeving nodig. Het is een persoonlijke aangelegenheid die een zekere kwetsbaarheid vraagt en daardoor onveilig kan aanvoelen.

Situatieafhankelijke invloeden als persoonlijkheid, persoonlijke waarden en mentale gemoedstoestand



Een juiste cultuur is daarom erg belangrijk: een cultuur waarin leraren samenwerken, waarin ze bij elkaar kunnen aankloppen met vragen en daarbij serieus genomen worden, en waarin constructieve feedback en ondersteuning gegeven wordt zonder dat dit direct gevolgen heeft voor de beoordeling (Hong, Day & Greene, 2017).

Ook de kwaliteiten van de begeleider zijn van belang. Maak ruimte voor de emoties en gedachten die bij de spanning komen kijken. Probeer de ervaringen en gevoelens van de persoon te begrijpen, praat erover en toets de juistheid van eigen gedachten. De begeleider kan zo aansluiten bij de ideeën en verwachtingen van de leerkracht en hem helpen om van een afstand naar de situatie te kijken. Sta ook stil bij de betekenis van de emotie. Emoties vertellen namelijk wie de leerkracht is en wat hem raakt. Analyseer vervolgens de situatie. Wat is er gebeurd? Wat heeft de leerkracht al gedaan? Wat kan hij nog doen, zoals het toepassen van een andere copingstrategie? Kijk samen met de leerkracht naar wat hij daarvoor nodig heeft en hoe hij dat gaat krijgen.

Literatuur

- Van der Boom, E., Vrieling, S., & Fontein, P. (2016). *Loopbaanmonitor 2016: Begeleiding van beginnende leraren*. (z.p.): MOOZ Onderzoek. Geraadpleegd op 14 december 2018, van <https://www.voion.nl/downloads/365aa07f-32a9-4b9f-bf1b-b289c74bf3b1>.
- DUO (2019a). 02. *Onderwijspersoneel po in fte*. Geraadpleegd op 2 oktober 2019, van https://duo.nl/open_onderwijsdata/images/02-onderwijspersoneel-po-in-fte.xlsx.
- DUO (2019b). 05. *Gediplomeerden hbo 2018*. Geraadpleegd op 2 oktober 2019, van https://duo.nl/open_onderwijsdata/images/05-gediplomeerden-hbo-2018.xlsx.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265–1287.
- Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2017). The construction of early career teachers identities coping or managing. *Teacher Development*, 22(2), 249-266.
- Houtveen, T., Versloot, B., & Groenen, I. (2006). *De begeleiding van startende leraren*. In *het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*. Den Haag: Albani. Geraadpleegd op 11 december 2018, van https://www.leraar24.nl/app/uploads/Bijlage-1_de-begeleiding-van-startende-leraren.pdf.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers* (Proefschrift). Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Uitval starters*. Geraadpleegd op 11 december 2018, van <https://www.ocwincijfers.nl/verantwoord-begroten/dashboard-lerarenagenda/lijn-4-een-goed-begin-voor-startende-leraren/uitval-starters>.
- Pelgrim, C. (2013, september 30). Dat lerarentekort komt er dus echt wel. *NRC*.
- Van der Rijst, R. M., & Van Veen, K. (2013). *Professionaliteitsbeleving van leraren*. *Meervoudige inventarisatie in het po, vo en mbo* (Rapportnummer 219). Leiden: Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 25 september 2018, van <https://www.ondwviraad.nl/upload/documents/publicaties/volledigstudie-professionaliteitsbeleving.pdf>.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo: goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Pica.
- De Vos, K., Fontein, P., & Vrieling, S. (2018). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Tilburg: CentERdata. Geraadpleegd op 7 oktober 2019, van https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2019/01/18/loopbaanmonitor-onderwijs/Loopbaanmonitor+Onderwijs_2018.pdf



VERHALEN OVER SAMEN OPLEIDEN

EEN PROFESSIONALISERINGSTOOL VOOR SCHOOL- EN INSTITUUTSOPLEIDERS

Miranda Timmermans en Liz White

Lector *Leerkracht*

Pabo Avans Hogeschool

Samen Opleiden en Professionaliseren is een krachtige manier om studenten voor te bereiden op hun toekomstige beroep, om leraren een leven lang te laten leren, en te werken aan de kwaliteit van de leraar. Samen Opleiden en Professionaliseren stelt ons echter ook voor interessante uitdagingen en dilemma's, niet in de laatste plaats omdat de rollen van schoolopleiders en instituutsopleiders veranderen en zich ontwikkelen in een context die in beweging is.

Welke dilemma's ervaren opleiders bij het samen opleiden in een partnerschap? En tot welke oplossingen komen zij? Collega Liz White en ik deden onderzoek in Nederland en Engeland en ontwikkelden aan de hand van de bevindingen een tool die het professioneel ontwikkelen en leren van lerarenopleiders ondersteunt.

NEDERLAND VERSUS ENGELAND

Samen opleiden in Nederland en Engeland verschilt maar heeft ook raakvlakken.

In Nederland hebben we opleidingsscholen: partnerschappen tussen een of meer opleidingsinstituten en meerdere scholen voor primair, voortgezet of beroepsonderwijs (NVAO, 2009, p. 5). Op dit moment wordt ongeveer 30% van de studenten (Auditdienst Rijk, 2018) opgeleid binnen opleidingsscholen. De ambitie is om in 2025 alle studenten op die manier op te leiden (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2019).

In Engeland heb je meerdere typen partnerschappen die een lerarenopleiding verzorgen. Opleidingen worden verzorgd door opleidingsinstituten, door samenwerkende instituten en scholen, en door partnerschappen van scholen waarbij één school in de lead is...

...Meer dan 50% van de leerkrachten volgt de lerarenopleiding binnen een partnerschap van scholen, waar instituutopleiders of opleidingsinstituten nauwelijks of niet bij betrokken zijn (Department of Education, 2017). De vorm en invulling van de opleiding is dan afhankelijk van de lokale context (Sorensen, 2019).

DE LERARENOPLEIDER

Lerarenopleiders vormen een gemengde groep. In navolging van Boyd en White (2017) omschrijven wij lerarenopleiders als 'al diegenen die een formele actieve rol hebben in het ondersteunen van het professionele leren van studenten en leerkrachten'. Lerarenopleiders zijn leraren van leraren en werken op scholen of opleidingsinstituten. Deze definitie past bij hoe wij in Nederland aankijken tegen de professie van lerarenopleider (Velon, 2018).

Lerarenopleiders die werken op opleidingsinstituten houden zich grosso modo bezig met meer formele vormen van onderwijs en kennisoverdracht. Ze ondersteunen studenten bij het reflecteren over praktijkervaringen en de relatie met (theoretische) kennis, en begeleiden studenten in hun professionele ontwikkeling als leerkracht (Van Velzen & Timmermans, 2014). Schoolopleiders zijn in dienst van een school of bestuur. Zij zijn in grote lijnen verantwoordelijk voor het coördineren en ondersteunen van het opleiden en begeleiden van studenten, het begeleiden van mentoren, het ondersteunen van het professioneel leren van leerkrachten in hun school en het onderhouden van contacten met het opleidingsinstituut. Bovendien spelen ze een rol in beleids- en kwaliteitsontwikkeling (Van Velzen & Timmermans, 2014; White, Dickerson, & Weston, 2015). Zowel in Nederland als in Engeland geven schoolopleiders meestal nog onderwijs op school en soms ook op het opleidingsinstituut (Van Velzen & Volman, 2008, 2009; White, 2013, 2014).

In de beroepsstandaard voor lerarenopleiders in Nederland staat wat het beroep lerarenopleider inhoudt, over welke bekwaamheden een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschikt en op welke kennis hij zijn handelen baseert (Velon, 2018). De beroepsstandaard richt zich op alle lerarenopleiders, ongeacht de werkcontext.

PROFESSIEEL LEREN VAN LERARENOPLEIDERS

Over het professioneel leren van instituutopleiders weten we steeds meer, minder weten we over de professionalisering van schoolopleiders. Uit recent onderzoek (Czeraniawski, Guberman, & MacPhail, 2016) naar professionele ontwikkeling van ervaren instituutopleiders in verschillende landen, blijkt dat lerarenopleiders professionaliseringsactiviteiten het liefst als onderdeel van hun dagelijkse werk zien. Ze willen dingen uitproberen in de samenwerking met collega's, ze willen leren door collega's te observeren, door begeleid te worden en deel te zijn van een team. Uit een Nederlands onderzoek onder school- en instituutopleiders blijkt dat zij kiezen voor lezen van literatuur, conferenties bezoeken en sparren met collega's, liever dan het volgen van cursussen (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015). Ze lijken een voorkeur te hebben voor de meer informele leeractiviteiten. Interessant om te zien is dat school- en instituutopleiders inhoudelijk een verschillende voorkeur hebben: zo zijn schoolopleiders gericht op coachingsvaardigheden en samen opleiden, en instituutopleiders meer op opleidingsdidactiek. Echt begrijpen hoe lerarenopleiders leren binnen het werken in partnerschappen doen we nog niet (White et al., 2015).

Met de groeiende nadruk op samen werken en samen opleiden in partnerschappen, de erkenning van de rol van schoolopleiders en hun waarde in de lerarenopleiding, en de noodzaak voor school- en instituutopleiders om samen ook professioneel te leren (Westrup & Jackson, 2009; White et al., 2015), willen we zicht krijgen op hoe opleiders leren binnen het werken in partnerschappen Samen Opleiden. In ons onderzoek doen we dat door te luisteren naar de uitdagingen en dilemma's die zij ervaren en die de complexiteit van hun werk onthullen.

Uitdagingen of dilemma's in de praktijk kunnen een nuttige trigger zijn voor lerarenopleiders om na te denken over hun denken en doen en hun overtuigingen te onderzoeken (Tillema & Kremer-Hayon, 2005). Uitdaging is gedefinieerd als 'een taak of situatie die iemands vaardigheden test' en dilemma als 'een moeilijke situatie of probleem' (Oxford Dictionary, 2018).

VERHALEN ALS ONDERZOEKSMETHODIEK

Verhalen worden al jaren gebruikt in onderzoek naar leren van leraren en lerarenopleiders (Carter, 1993; Jarvis, 2005). Wij hebben voor verhalen gekozen als onderzoeksmethodiek, omdat lerarenopleiders dan op eigen wijze hun dilemma of uitdaging kunnen beschrijven, zonder dat een ander een oordeel geeft (Scholes, 1981).

Het verwoorden van een dilemma of een uitdaging geeft lerarenopleiders inzicht in de eigen praktijk, en biedt kansen om eigen overtuigingen te onderzoeken, om inzicht te krijgen in gebruikte handelingsstrategieën en om inconsistenties tussen overtuigingen en praktijk te onderzoeken (Tillema & Kremer-Hayon, 2005). In verhaalvorm krijgt de complexiteit van een uitdaging of dilemma meer ruimte en ontstaat een andere manier van communiceren, waardoor de uitdaging/het dilemma gemakkelijker te begrijpen is (Jarvis, 2005).

OPDRACHT VOOR HET SCHRIJVEN VAN EEN VERHAAL

Neem de tijd om rustig na te denken over je werk van de afgelopen weken/maanden. Met welke uitdagingen of dilemma's kreeg je te maken bij het samen opleiden van studenten? Kies een uitdaging of dilemma waar je van geleerd hebt of die 'opgelost' is. Schrijf daarover een kort verhaal in de ik-vorm. Geef dat verhaal een begin, een plot en een einde. Wat was voor jou het dilemma, de uitdaging? Wanneer begon de uitdaging, wanneer kwam die op? Hoe ben je ermee omgegaan? Wat heb je precies gedaan of gezegd? Hoe liep het af?

Om structuur te geven aan het verhaal is het handig de volgende onderdelen op te nemen: **Wat deed jij, wanneer, met wie, waarom, met welke middelen, met welk doel en welk effect?**

(Gebaseerd op: Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017)

35 VERZAMELDE VERHALEN

De verhalen met dilemma's en uitdagingen zijn verzameld tijdens nationale en internationale workshops en door persoonlijke benadering van lerarenopleiders uit scholen en instituten. In totaal hebben 35 lerarenopleiders uit Engeland (15) en Nederland (20), van scholen (25) en instituten (10) uit primair, voortgezet en beroepsopleiding hun verhaal gedeeld.

De verhalen verschilden in lengte, het kortste had 226 woorden, het langste 1152. Ze zijn meerdere keren gelezen door beide onderzoekers en dit leverde 16 onderwerpen op die onder te verdelen zijn in vier thema's.

WAT DE VERHALEN ONS LEREN

Lerarenopleiders die samen werken aan samen opleiden, beschrijven dilemma's en uitdagingen in relatie tot de volgende vier thema's:

1. Begeleiden en beoordelen van studenten
2. Professionaliteit, professionele ontwikkeling en welzijn
3. Samenwerken
4. Kwaliteitsborging en -ontwikkeling.

Thema 1 komt het meest voor en wordt in 28 van de 35 verhalen genoemd, waarbij het begeleiden (13) en het beoordelen (11) van studenten de grootste uitdagingen blijken te zijn. Daarna volgen respectievelijk thema 3 – met samenwerken over de grenzen van de eigen organisatie (11) als meest genoemde onderwerp – thema 2 en thema 4. In het tekstkader staan voorbeelden van elk van de vier thema's.

Voorbeelden van dilemma's en uitdagingen:

1. Begeleiden en beoordelen van studenten
 - Hoe vertel ik een student dat hij ondanks hard werken toch het assessment niet gehaald heeft?
 - Hoe maak ik een mentor duidelijk dat hij onrealistische verwachtingen heeft van het functioneren van een student?
2. Professionaliteit, professionele ontwikkeling en welzijn
 - Hoe realiseer ik leren bij mijn schoolopleiders op een thema dat weerstand oproept?
 - Hoe begeleid ik een student die op school het slachtoffer is geweest van een ongewenste post op Facebook?
3. Samenwerken
 - Hoe realiseer ik in overleg met de school dat een student de beoogde doelen kan behalen?
 - Hoe positioneer ik mezelf in een overleg van schoolopleiders die sceptisch zijn over de inbreng van de opleiding?
4. Kwaliteitsborging en -ontwikkeling.
 - Hoe realiseer ik draagvlak voor samen opleiden?
 - Hoe laat ik de mentorentraining beter aansluiten bij de wensen van de mentoren?



Aangezien de verhalen vanuit het ik-perspectief van de schoolopleider of de instituutopleider zijn geschreven, spelen zij zelf altijd een rol in het verhaal. In 33 van de 35 verhalen komt een schoolopleider voor, in 19 een instituutopleider. In 28 verhalen komt de student voor en in 19 een of meerdere mentoren. Af en toe (7) worden er ook andere collega's, leidinggevendenden of ouders genoemd. Vaak worden er dilemma's beschreven waar 3 (14) of 4 en meer (11) verschillende personen een aandeel in hebben.

De aard van de dilemma's en uitdagingen en het grote aantal betrokkenen bij veel dilemma's zegt iets over de complexiteit van het werken in partnerschappen en maakt duidelijk dat *samen* opleiden ook echt samen werken en samen leren moet zijn.

NAAR EEN PROFESSIONALISERINGSTOOL

De verhalen zijn een geschikt middel om professioneel leren te stimuleren, omdat ze lerarenopleiders uitdagen om na te denken over hun denken en doen. De verhalen zijn op verschillende manieren te gebruiken. Te allen tijde staat het gesprek over het verhaal centraal. Dat gesprek kan plaatsvinden in groepen schoolopleiders of instituutopleiders van dezelfde of juist verschillende opleidingsscholen, maar heeft meerwaarde als het gevoerd wordt in gemengde groepen. Om de gesprekken

te faciliteren en diepgang te creëren, hebben we de verhalen gebundeld en aangevuld met verwerkingsopdrachten en achtergrondinformatie. Zo is een handige tool ontstaan die zowel individueel als bij groepen kan worden ingezet. Op pagina 39 staat een verhaal en een oefening afgebeeld.

WAT WORDT VAN DE VERHALEN GELEERD?

Tijdens workshops in Nederland en Engeland hebben we een aantal verhalen met werkvormen gebruikt en uitgeprobeerd. De betrokken lerarenopleiders zijn enthousiast over de aanpak, wat blijkt uit de feedback die ze gaven na afloop van de bijeenkomsten.

Zij zeggen dat de verhalen...

- authentiek en zeer voorstelbaar zijn;
- het dilemma plaatsen in een breder perspectief;
- helpen om buiten de eigen context te kijken;
- inzicht geven in je eigen beelden, voorkeuren en aannames;
- dilemma's beschrijven die we allang kennen (Waarom leren we daar niet van?);
- helpen om je eigen situatie aan te spiegelen.

Ervaringen met het werken met de verhalen laten zien dat zowel school- als instituutopleiders het betekenisvol vinden om met elkaar vanuit verschillende perspectieven hiermee aan de slag te gaan.

Het met elkaar bespreken levert meerwaarde op, ook al zijn er doorgaans geen eenvoudige oplossingen voor de dilemma's. De verhalen bieden handreikingen om te komen tot gedeelde taal, tot het inzichtelijk maken van eigen overtuigingen en aannames. Ze bieden een mogelijkheid tot samenwerking voor professioneel leren voor een team. Dit komt overeen met de constatering dat leerervaringen binnen een team of lokale gemeenschap zinvoller kunnen zijn dan individueel leren (Van der Klink et al. 2017).

TOT SLOT

Samenwerken aan samen opleiden in een partnerschap dat zich nog steeds ontwikkelt, is complex. School- en instituutopleiders ervaren in hun dagelijkse werkzaamheden tal van dilemma's en uitdagingen waar zij al werkend een oplossing voor (moeten) zoeken én waar ze van leren. Het identificeren van deze dilemma's en uitdagingen vergroot ons begrip van het werk van lerarenopleiders binnen partnerschappen in verschillende landen. Tegelijkertijd geeft het ons zicht op thema's die we wellicht (meer) zouden moeten agenderen ten behoeve van de professionalisering van betrokken lerarenopleiders.

Het vinden van manieren om professioneel leren te faciliteren binnen complexe partnerschappen was een belangrijke drijfveer voor dit onderzoek. We hebben gezien dat partnerschappen een ideale context zijn om samen te leren en dat er juist dan krachtige leerervaringen plaatsvinden (Van der Klink, Kools, Avissar, White, & Sakata, 2017). Het gebruik van onze verhalen kan een middel zijn om collaboratief leren te realiseren binnen of tussen partnerschappen, waardoor de impact op professioneel leren en ontwikkeling wordt vergroot.

'Het grote verhalenboek. Een professionaliseringstool voor school en instituutopleiders' komt begin 2020 beschikbaar via <https://www.platformsamenoopleiden.nl/>.

De Engelse professionaliseringstool is digitaal: <https://www.herts.ac.uk/study/schools-of-study/education/research/FLiTE>

Literatuur

- Auditdienst Rijk. (2018). *Financiering Opleiden in de School. Eindrapport.* 's Gravenhage: Ministerie van Financiën.
- Boyd, P., & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: international perspectives* (pp. 123-142). Kraków, Poland: Wydawnictwo Attyka.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2016). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127-140.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78-96.
- Department of Education. (2017). Initial Teacher Training (ITT) Census for the academic year 2017 to 2018, England. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/663141/SFR68_2017_Text.pdf.
- Jarvis, J. (2005). Telling stories in class: an exploration of aspects of the use of narrative in a higher education context. *Journal for the Enhancement of Learning and Teaching*, 2(1), 6-13.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2019). *Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media van 12 juli 2019*, nr. 9161960, houdende regels voor het verstrekken van subsidie ten behoeve van opleidingscholen (Regeling tegemoetkoming kosten opleidingscholen 2019). Den Haag: Staatscourant.
- NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.
- Oxford Dictionary. (2018). Definitions of challenge and dilemma in English [Internet]. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/>.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). *Een leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Scholes, R. (1981). Language, narrative, and anti-narrative. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sorensen, N. (2019). Chapter 5: Partnerships: the changing relationships between schools and HEIs. In N. Sorensen (Ed.), *Diversity in Teacher Education. Perspectives on a School-led System* UCL IOE Press.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 203-217.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178.
- Van Velzen, C., & Timmermans, M. (2014). What can we learn from the shift towards a more school-centred model in the Netherlands? In K. Jones & E. White (Eds.), *Developing outstanding practice in school-based teacher education*. Plymouth: Critical Publishing.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2008). *School-based teacher education in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place*. Paper presented at the ISCAR, San Diego.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.
- Velon. (2018). Beroepsstandaard. https://registratiesite.brlo.nl/CMS/VELON/Downloadpagina/Algemeen/4eDruk_BRLO_Boekje1_Beroepsst_v2.pdf.
- Westrup, R., & Jackson, A. (2009). The Professional Development Needs of Teacher Educators in Higher Education Institutions (HEIs) and School-Based Mentors in Schools. *ESCalate Initial Teacher Education (ITE) at the University of Cumbria*.
- White, E. (2013). Exploring the professional development needs of new teacher educators situated solely in school: pedagogical knowledge and professional identity. *Professional Development in Education*, 39(2), 82-98.
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator - developing a new identity? *Professional Development in Education* 40(3), 436-449.
- White, E., Dickerson, C., & Weston, K. (2015). Developing an appreciation of what it means to be a school-based teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 445-459.



Dr. Liz White werkt als lerarenopleider en onderzoeker aan de Universiteit van Hertfordshire in Engeland.

VERHAAL MET EEN UITDAGING

Dit jaar heb ik op school drie studenten begeleid; twee van hen deden het uitstekend en ontwikkelden zich goed, een – Simon - was aanzienlijk langzamer en had moeite om zich alle competenties eigen te maken. Ondanks dat Simon openstond voor feedback, was er nauwelijks vooruitgang zichtbaar en bleven dezelfde aandachtspunten terugkomen. Dit leidde tot frustratie bij de mentor.

Gedurende de eerste periode werd Simon gevraagd een aantal lessen te geven. Als voorbereiding kreeg hij de eerste vier weken de gelegenheid om te observeren en samen met zijn mentor en andere collega's de lessen voor te bereiden en soms ook al kleine onderdelen over te nemen. Daarna nam Simon de lessen helemaal zelf voor zijn rekening, onder begeleiding van de mentor natuurlijk. Als schoolopleider wees ik de mentor erop dat dit de normale gang van zaken was. Simon had weliswaar al een hbo-opleiding afgerond, maar had geen ervaring als leraar. Natuurlijk differentieerde hij nog niet zoals het zou moeten en gaf hij nog niet alle leerlingen de uitdaging die ze nodig hadden, maar dat zijn ook meer gevorderde vaardigheden, die zeker in de tweede periode aan de orde zouden komen.

Net als de mentor observeerde ik aan het einde van de eerste periode de lessen van Simon en legde daarbij de nadruk op zijn klassenmanagement, relatie met de leerlingen en zijn planningsvaardigheden. De mentor spitste haar feedback toe op die momenten waarop Simon nog meer uit de kinderen had kunnen halen en hen had kunnen uitdagen, of activiteiten anders had kunnen aanpakken. Natuurlijk vond ik dat ook belangrijk, maar ik bleef me richten op de vraag of de leerlingen iets geleerd hadden van Simons les. Volgens de mentor was dat zeker het geval. Samen concludeerden we dat Simon wel degelijk vooruitgang boekte, wat leidde tot een voldoende voor de tussentijdse beoordeling, weliswaar met aandachtspunten om verder aan te werken.

Na de vakantie pakte Simon zijn activiteiten op de school weer op en ging hij gericht aan de slag met differentiatie. Na een week of drie benaderde de mentor me weer met de opmerking dat ze niet wist hoe ze Simon verder nog kon begeleiden in differentiëren. We spraken drie werkwijzen af die Simon de komende weken in elke les moest toepassen.

Door dit zo concreet te maken, hoopten we dat Simon meer grip zou krijgen op het differentiëren en dit met meer vertrouwen zou gaan toepassen in de les. En dat bleek zo te zijn. Tijdens alle observaties liet Simon zien dat hij steeds beter ging differentiëren.

Het moment van de eindbeoordeling naderde. Ter voorbereiding op het gesprek met de docent van de opleiding, kwamen de mentor en ik bij elkaar om de eindevaluatie voor te bereiden. De mentor was nog steeds niet zeker van de vooruitgang en kwaliteiten van Simon: verdiende hij wel een voldoende? Om grip te krijgen op het functioneren van Simon hebben we het beoordelingsformulier van de opleiding erbij gepakt. We hebben ten aanzien van elk criterium besproken hoe Simon functioneerde en met een markeerstift gemarkeerd wat goed gaat; hieruit concludeerden we dat hij aan 70% van de criteria voldeed. Toen ik de mentor vroeg wat dit betekende, was haar antwoord: 'Nou, hij is absoluut goed'. Simon kreeg een voldoende voor het leren op de werkplek en de aandachtspunten die nog openstonden werden mee gegeven voor de volgende periode.

WERKVORM: GEEF HET VERHAAL EEN TITEL!

Doel: komen tot de kern van de uitdaging.

Individueel:

1. Lees het verhaal goed door en onderstreep de voor jou belangrijke woorden.
2. Noteer in steekwoorden wat de uitdaging is van de schoolopleider in dit verhaal.
3. Geef het verhaal een titel.

Delen en uitwisselen:

4. Vertel elkaar de gekozen titels.
5. Bespreek de titels met elkaar: welke motivatie zit erachter?
6. Welke overeenkomsten en verschillen doen zich voor tussen jullie?
7. Wat is de kern van de uitdaging van de schoolopleider in het verhaal?

Tot slot: Wat leer je hier zelf van?

Ik heb een onderwijsvraag



Welke aanpak werkt het beste om een onderzoekende houding te ontwikkelen bij studenten aan de lerarenopleiding?

Vrij snel starten met samen onderzoek doen, stimuleert de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij studenten. Een voorwaarde is wel dat zij eerst de bedoelingen van hun onderwijs en hun eigen rol daarbinnen verkend hebben. Verder moet de onderzoeksopdracht aansluiten bij de beroepspraktijk en beknopt zijn. De docent vervult een voorbeeldrol en geeft 'een onderzoekende houding' expliciet aandacht in zijn colleges.

Lerarenopleider
Dorien Doornebos-
Klarenbeek



“Het stellen van een vraag laat studenten zien dat ook lerarenopleiders de hulp van experts inroepen om een volgende stap te zetten. Het antwoord op mijn vraag heeft mij veel inzichten opgeleverd en ik heb nu bronnen waaruit ik kan putten.”



NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK

Heb jij ook een onderwijsvraag? De Kennisrotonde nodigt lerarenopleiders uit om vragen in te dienen. Kijk op [Kennisrotonde.nl](https://www.kennisrotonde.nl)

DE KENNISROTONDE: HET UNIEKE LOKET VOOR DE BEANTWOORDING VAN VRAGEN UIT HET ONDERWIJS MET KENNIS UIT ONDERZOEK

KOM OVER DE BRUG

Het onderwijs van nu en van de toekomst vraagt om onderwijsprofessionals die zich voortdurend ontwikkelen. Een leven lang leren is het motto; het versterken van de 'leerkracht' van leerkrachten is daarbij van wezenlijk belang. Het lectoraat Leerkracht zet stevig in op onderzoek naar samen opleiden en op het onderzoekend vermogen van onderwijsprofessionals en – zeker ook – pabostudenten, om zo een blijvend leerproces op gang te brengen.

Als bruggenbouwer onderzoek & onderwijs binnen het lectoraat, speel ik een rol bij het stimuleren van onderzoek en het vergaren, toepassen en delen van de kennis die uit onderzoek voortkomt. Dat uit zich op verschillende manieren. In de samenwerking in kenniskringen van lerarenopleiders, leerkrachten en studenten. In het organiseren van middagen 'Opleiden in school'. In het verzamelen van vragen uit het werkveld. In het ondersteunen van pabocollega's en collega's uit het werkveld bij het doen van praktijkonderzoek voor het lectoraat. En door het delen van onderzoeksresultaten, zodat onderwijsprofessionals de vertaalslag kunnen maken naar curriculumontwikkeling en toepassingen voor de beroepspraktijk.

Binnen deze context leg ik als bruggenbouwer verbindingen tussen zowel theorie en praktijk, als onderwijs en onderzoek, expertise en ontwikkeling, onderwijsaanbod en onderwijsbehoeften, en de mensen die daarbij betrokken zijn. Extra aandacht heb ik daarbij voor onderzoek door studenten en de professionalisering van de onderzoeksbegeleiders. Op de pabo van Avans Hogeschool zien wij onderzoek als een integraal onderdeel van het curriculum en werken we vanuit een onderzoekslijn. Stapsgewijs leert de student gedurende 4 jaar om kennis uit eerder onderzoek toe te passen en zelfstandig praktijkonderzoek uit te voeren dat betekenis heeft voor de beroepspraktijk. Zo werken we aan een onderzoekende houding en een leven lang leren. Dit kan alleen als collega's en werkveld weten wat er speelt en wat er nodig is.

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat bruggenbouwer een terecht gekozen naam is voor dat wat ik doe. En dat niet voor niets het meervoud van 'brug' gebruikt wordt: om onderzoek en onderwijs te verbinden, moeten er meerdere verbindingen gelegd worden. Het kenmerk van een brug is dat je van de ene naar de andere kant kunt gaan en weer terug, er is ruimte voor tweerichtingsverkeer. Iedereen die betrokken is bij onderwijs en of onderzoek kan daar gebruik van maken. Ik wil iedereen uitnodigen dat te doen, om te ontmoeten, te delen, te halen en brengen. Want alleen samen maken we een sterke verbinding en dus sterke leerkrachten. Kom over de brug!



Sabine Krah
Hogeschooldocent
Lid van het lectoraat Leerkracht

VIERDEJAARSSTUDENTEN OVER HUN WINNENDE PRAKTIJKONDERZOEKEN

NIELS WAGEMAKERS

COÖPERATIEF LEREN: HET AANLEREN VAN DIDACTISCHE VAARDIGHEDEN AAN DE LEERKRACHT

Waarom heb je voor dit onderwerp gekozen?

“Uit gesprekken met leerkrachten en leerlingen van mijn groep (6) werd duidelijk dat er zich een probleem voordeed binnen het coöperatief leren; het lukte leerlingen niet om tot een goede samenwerking te komen. Ik ben gaan observeren, heb de theorie bestudeerd en merkte dat de leerkrachten niet goed wisten hoe ze de leerlingen op dit gebied konden helpen. Dat werd het uitgangspunt van mijn onderzoek. Om het behapbaar te maken, heb ik me gefocust op positieve wederzijdse afhankelijkheid, op situaties/opdrachten waarbij kinderen wel MOETEN samenwerken. Samen een autootje maken, bijvoorbeeld: de een maakt de wielen, de ander het frame. Ze hebben elkaar nodig.”

Kun je het onderzoek kort beschrijven?

“Om de leerlingen te kunnen helpen bij coöperatief leren, hebben de leerkrachten bepaalde didactische vaardigheden nodig (o.a. ‘instructiegeven m.b.t. coöperatief leren’ en ‘begeleiden en sturen samenwerkingsproces’). Ik heb onderzocht hoe je deze vaardigheden op de leerkracht kunt overbrengen en een interventie ontwikkeld met voorbeeldlessen waarin ik de technieken modelling en scaffolding heb toegepast. Modelling betekent ‘voordoen’. Tijdens het lesgeven benoem je hardop alle denkstappen die je in je hoofd maakt, zodat de ander (collega-leerkracht) kan zien hoe hij/zij het straks moet aanpakken. Bij scaffolding doe je hetzelfde, alleen dan bouw je de ondersteuning stapje voor stapje af, naarmate de expertise bij de ander toeneemt.”

Wat was het resultaat?

“Uit de resultaten is gebleken dat deze interventie positieve effecten oplevert. Zo is de leerkracht in de na-meting in zijn ontwikkeling vooruitgegaan ten opzichte van de start van het onderzoek en is er een stijgende lijn in het aantal overeenkomsten tussen de voorbeeldlessen van de onderzoeker en de lessen van de leerkracht te zien. Een van de indicatoren uit het beoordelingsmodel was opgesteld om de positieve wederzijdse afhankelijkheid te kunnen meten. Hier scoorde de leerkracht eerst 8 punten op en aan het einde van het onderzoek 10 punten.”

Wat heb je geleerd van het onderwerp?

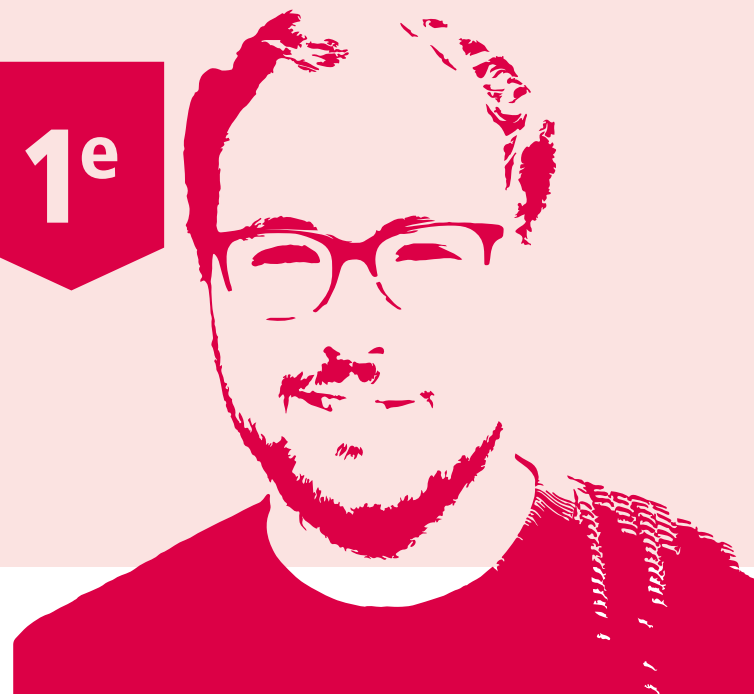
“Door met dit onderwerp bezig te zijn, heb ik ook zélf geleerd hoe je kinderen kunt stimuleren om samen te werken. Ik had al wel eens van coöperatieve werkvormen gehoord, maar daar nooit actief iets mee gedaan. Nu was ik er intensief mee bezig, door theorie te bestuderen en onderzoek uit te voeren, en zag ik dat het gewoon werkt! De kinderen leren om met elkaar samen te werken en hebben er ook plezier in.”

Wat gaat de school doen met jouw bevindingen?

“Ik heb mijn onderzoek en de resultaten gepresenteerd aan het team en mijn manier van werken, met modelling en scaffolding, wordt nu doorgevoerd. De leerkracht die ik heb getraind, gaat straks op dezelfde manier collega's trainen. Ik had maar zes weken en moest dus keuzes maken. In mijn onderzoek heb ik gekeken naar het effect van de interventie op de leerkracht. Het ligt voor de hand dat een andere student in een vervolgonderzoek gaat kijken of het ook werkt voor de kinderen.”

Wat heb je geleerd van het doen van onderzoek?

“In het derde jaar hebben we op Avans wel wat aan onderzoek gedaan. Het sprak me nooit zo aan, vooral omdat het onderwerp en de manier van onderzoeken werden opgelegd. Bij de scriptie is er veel meer vrijheid: wat valt jou op, wat heeft de school/groep nodig, wat wil jij graag gaan onderzoeken? Het lastigste vond ik het formuleren van de onderzoeksvraag. Ik had in het begin een veel te brede scope. Dankzij de hulp van mijn begeleider en de feedback die je krijgt van medestudenten in onderzoeksgroepjes op Avans, heb ik dat ingekaderd. Dat ‘spiegelen’ heeft mij erg geholpen en geleerd hoe nuttig het is om te sparren met mensen die wat meer afstand hebben van het onderwerp.”





ELKE WOLFS

WERKEN AAN FUNCTIONELE GECIJFERDHEID BIJ MOEILIJK LERENDE LEERLINGEN MET GEDRAGSPROBLEMEN

Het versterken van de motivatie voor rekenen in het speciaal onderwijs.

Waarom heb je voor dit onderwerp gekozen?

“Ik heb eerder een half jaar stage gelopen op deze school en merkte toen al dat het lastig was om het juiste rekenaanbod te geven aan de kinderen. In groepen 6, 7 en 8 van het regulier onderwijs behandel je zaken als breuken, procenten en rekenen met de rekenmachine. Belangrijke onderwerpen, als je in onze maatschappij wilt functioneren. Maar voor deze leerlingen, die een lichtverstandelijke beperking hebben, is de leerstof te lastig. Ze lopen vast, raken gefrustreerd.”

Kun je het onderzoek kort beschrijven?

“Uit de theorie weten we dat het aanbod voor deze leerlingen moet aansluiten bij hun zelfredzaamheid. Als interventie heb ik gekozen voor het invoeren van ‘de passende perspectieven’. Passende perspectieven is een project dat scholen ondersteunt bij het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aan taal en rekenen. Stel, leerlingen kunnen een bepaald niveau niet behalen, hoe kun je ze dan toch bepaalde dingen aanbieden die van belang zijn voor hun functioneren in onze maatschappij, zoals het rekenen met geld of het

rekenen met procenten? Dan kun je denken aan de keuze voor een ander abstractieniveau: in plaats van ‘sommen op papier’ ga je aan de slag met materialen.”

Wat was het resultaat?

“Ik heb in mijn onderzoek drie meetinstrumenten gebruikt: de vragenlijst Intrinsieke Motivatie voor Lezen en Rekenen (IMLR), een tijdsteekproef gericht op taakgericht gedrag, en het houden van interviews. Het blijkt dat de interventie, leerlingen succeservaringen laten opdoen middels het invoeren van de passende perspectieven, een positieve invloed heeft op de motivatie. Het aantal leerlingen met een schaalscore van 3 of lager op de IMLR-vragenlijst motivatie is met 56% afgenomen.”

Wat heb je geleerd van het onderwerp?

“In het speciaal onderwijs richten we ons sterk op het gedrag, we willen dat de leerling zich veilig voelt, lekker in zijn vel zit en het gewenste gedrag laat zien, en dan gaan we ons pas focussen op het leren. Wat ik nu heb gezien is dat die twee altijd gekoppeld zijn aan elkaar. Als een kind het idee heeft dat hij/zij iets goed kan, een succeservaring beleeft, zie je dat het gedrag hierdoor ook beter wordt. Het een beïnvloedt het ander; het is met elkaar verweven. Je moet in beide investeren.”

Wat gaat de school doen met jouw bevindingen?

“Direct na mijn afstuderen ben ik ben hier aangenomen. Echt super! Ik zit in het ontwikkelteam rekenen; samen met collega's gaan we kijken hoe we ‘passende perspectieven’ kunnen invoeren. Bij passend onderwijs hoort een passende toetsing en die ontbreekt nog. Tijdens mijn onderzoek ben ik hierover in gesprek gegaan met Cito. Zij werken aan een groeimeter, waarmee je leerlingen kunt toetsen op te behalen doelen binnen ‘de passende perspectieven’. Als de groeimeter verder is ontwikkeld, gaan we deze inzetten op onze school.”

Wat heb je geleerd van het doen van onderzoek?

“Wat mij erg geholpen heeft, is uitleggen wat ik allemaal aan het doen ben aan mensen die niet in het onderwijs zitten. Mijn ouders, vrienden. Zij stellen vaak verrassende vragen en brengen je op ideeën, zelf zit je zo diep in het onderwerp dat je bepaalde – soms heel logische – dingen over het hoofd ziet.

Verder heb ik gezien hoe belangrijk het is om een open houding te hebben bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek. Sommige medestudenten liepen vast, omdat ze per se een bepaalde richting op wilden. Of een bepaald idee hadden dat ze niet meer los konden laten.”



LISIAN NOORDEGRAAF

HET VERSTERKEN VAN HET ZELFREGULEREND LEREN VANUIT DE BASISHOUDING 'NAUWKEURIGHEID'

Voor leerlingen van Ons sbo, basisschool voor speciaal onderwijs, bij wie het leren niet vanzelf gaat.

Waarom heb je voor dit onderwerp gekozen?

"Zelfstandig werken en eigenaarschap staan in het jaarplan van Ons sbo, waar ik mijn stage volg. Het is een belangrijk onderwerp voor de school, maar ook een breed begrip, daarom heb ik eerst gekeken naar wat de kinderen in mijn klas nodig hadden. Dat was snel duidelijk. Vanwege de problemen en stoornissen op het gebied van leren en gedrag en hun lage zelfbeeld, stelden veel leerlingen zich leerkrachtafhankelijk op. Er was veel behoefte aan bevestiging en leerlingen hadden moeite om te starten met een taak."

Kun je het onderzoek kort beschrijven?

"Ik heb gekozen voor de zelfinstructiemethode van Meichenbaum. Deze methode helpt leerlingen stapsgewijs het denkproces ontwikkelen bij het zelfregulerend leren. De interventie was gericht op de voorbereidingsfase, waarin ik aandacht heb besteed aan de basishouding 'nauwkeurigheid'. Ik heb een lessenserie ontworpen: Pietje Precies. Dat begon heel praktisch, met het nadoen van bewegingen en het nabouwen van objecten, en zo ben ik langzaam overgaan naar het platte vlak: tekeningen natekenen met de juiste kleuren; woorden en zinnen overschrijven.

In de lessen spelling pakte ik hier op terug, bijvoorbeeld: 'Weet je nog wat je geleerd had bij Pietje Precies, over het goed kijken naar het voorbeeld?'"

Wat was het resultaat?

"Door het observeren van de werkhouding aan de hand van een observatielijst 'taakgerichte leertijd' heb ik het zelfregulerende leren in beeld gebracht. Daarnaast heb ik de nauwkeurigheid van de leerlingen getoetst bij het overschrijven van een woorden- en zinnendictiee en het natekenen van het Figuur van Rey. Uit analyse van de resultaten bleek dat het zelfregulerend leren van de leerlingen was versterkt bij het vak spelling. De taakgerichte leertijd en de nauwkeurigheid bij het woorden- en zinnendictiee waren flink verbeterd. Het natekenen van het Figuur van Rey leverde wisselende scores op, vanwege – achteraf gezien – een te complexe opdracht."

Wat heb je geleerd van het onderwerp?

"Bewustwording is het woord dat dan in me opkomt. Bijvoorbeeld als het gaat om de onderliggende oorzaken van 'gedrag'. Zo kan ongewenst gedrag verschillende redenen hebben, die niet direct zichtbaar zijn. Er wordt te snel vanuit gegaan dat leerlingen 'het zelfstandig werken maar gewoon moeten kúnnen'. Je schrikt als je weet hoeveel leerlingen (zowel sterkere als zwakkere) in Nederland onderpresteren, omdat zij niet weten hoe een taak aan te pakken."

Wat gaat de school doen met jouw bevindingen?

"De directie van de school wil graag dat mijn aanpak wordt doorgezet naar andere groepen in de school. Zo kom je tot een vaste structuur en dat kan leerlingen helpen. Ik heb mijn collega's verteld over mijn onderzoek, dat ik dit jaar opnieuw ga uitvoeren, en heb ze willen motiveren en inspireren door uit te leggen dat 'zelfregulerend leren' een positief effect zal hebben op alle lessen die je geeft. Collega's zijn enthousiast, proberen nu ook bewust dingen uit in de klas en delen die ervaringen met elkaar."

Wat heb je geleerd van het doen van onderzoek?

"Ik heb geleerd dat onderzoek nooit klaar is! Maar, je moet niet focussen op wat er misschien beter had gekund, of anders, maar op de dingen die wel hebben gewerkt. Je moet de kleine vooruitgang zien. En je realiseren dat onderzoek weer leidt tot nieuw (vervolg)onderzoek. Je kunt niet in een keer alles doorgronden of oplossen."

Borgesius
stichting



Klaar voor een baan in het **onderwijs** van morgen?

Bij de Borgesiusstichting staat ontwikkeling altijd centraal. Niet alleen de ontwikkeling van het kind, maar ook de ontwikkeling van jou als leerkracht! Niet voor niets investeren wij in uitgebreide begeleiding op maat voor studenten en startbekwame leerkrachten.

We geloven namelijk in het onderwijs van de toekomst: groepsdoorbrekend, met ruimte voor ieders talenten en verantwoordelijkheid, gericht op de wereld van morgen. Bouw jij graag mee aan die toekomst? Word dan deel van ons team! Kijk snel op onze website www.borgesiusstichting.nl voor de actuele vacatures op een van onze 14 basisscholen in de gemeenten Halderberge, Rucphen en Moerdijk.



LESSON STUDY OP DE PABO DE PROCESBEGELEIDER ALS BRUGGENBOUWER

Stephanie Govaert

Destijds vierdejaarsstudent Pabo Avans Hogeschool/
procesbegeleider Lesson Study

Avans Hogeschool heeft de ambitie om startbekwame en toekomstige beroepsprofessionals op te leiden, die een lerende, onderzoekende, ondernemende en verantwoordelijke houding bezitten. Deze ambitie streeft de pabo na door studenten samen met het werkveld in de school op te leiden, waar studenten in authentieke situaties theoretische kennis aan praktische toepassing kunnen koppelen. Deze koppeling is echter niet vanzelfsprekend. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) heeft in de periode 2014-2015 alle pabo-opleidingen gevisiteerd en geaccrediteerd. Op basis van deze visitaties concludeert de NVAO (2015) dat studenten de theorie, die aan bod komt gedurende de opleiding, onvoldoende in hun handelen verankeren. Studenten ervaren de pabo en de werkplek als twee verschillende werelden. Hoe kan de pabo deze afstand tussen theorie en praktijk verkleinen? Wat werkt voor studenten en (vooral ook) wat vraagt dit van pabodocenten? Om een antwoord op deze vragen te vinden steken we twee continenten over, naar Japan om ons te verdiepen in Lesson Study.

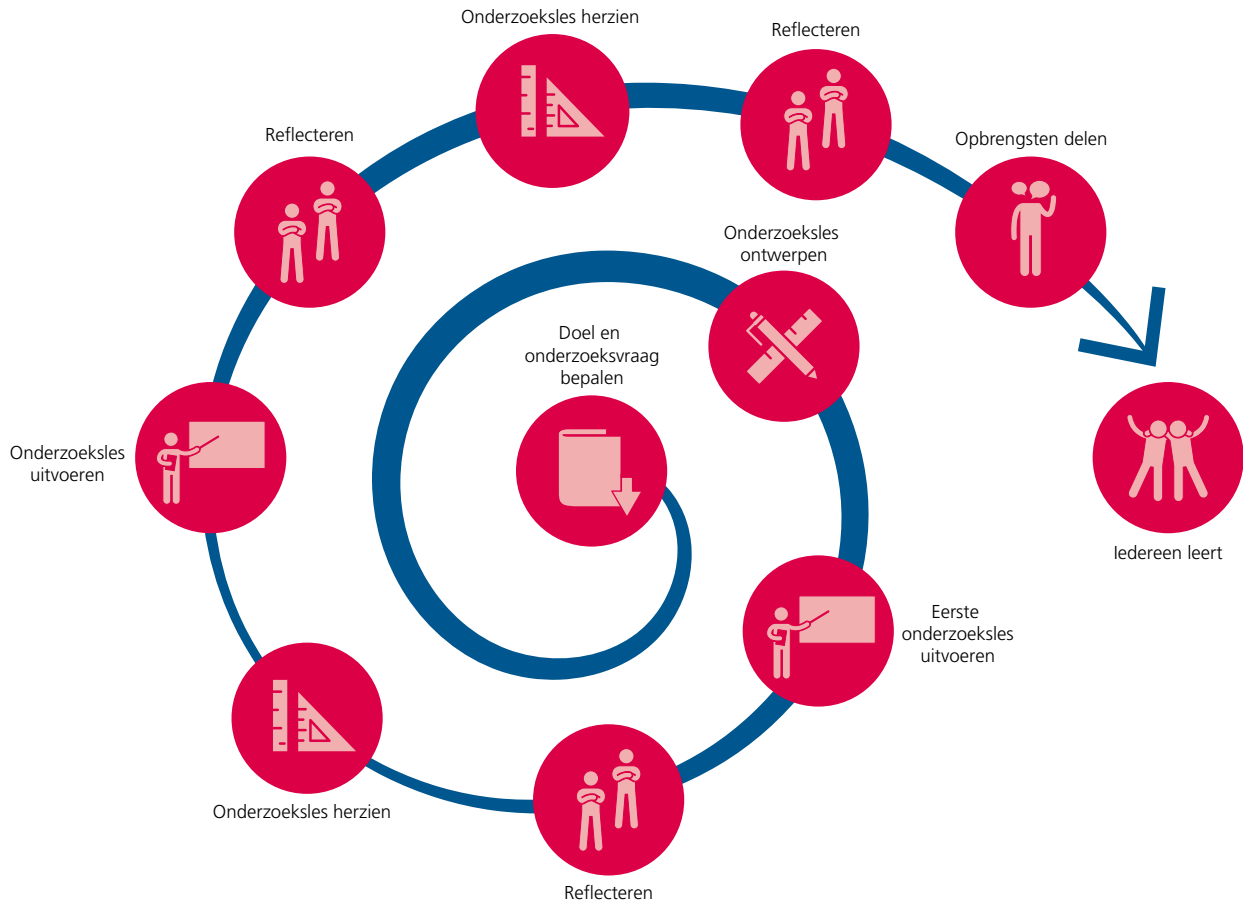


LESSON STUDY

Al sinds het begin van de twintigste eeuw onderzoeken Japanse leerkrachten in een leerteam systematisch hun onderwijspraktijk door *jugyokenkyu* toe te passen, letterlijk vertaald: "Lesson Study" (Fernandez, 2002). In Japan vormde Lesson Study de sleutel tot een reeks geslaagde hervormingen (Stigler & Hiebert, 1999). Aangemoedigd door deze resultaten introduceerden Amerikaanse onderwijsontwikkelaars deze vorm van teamleren in het onderwijs in de Verenigde Staten. Sinds enkele jaren doet Lesson Study nu ook zijn intrede op Nederlandse scholen (Goei, Verhoef, Coenders, De Vries, & Van Vugt, 2015).

Lesson Study is een professionaliseringsinstrument waarbij een team van leerkrachten gezamenlijk een onderzoeksles plant, uitvoert en analyseert om te onderzoeken hoe de leerkracht de leeropbrengsten voor zijn leerlingen kan optimaliseren (Doig & Groves, 2011; De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Een procesbegeleider ondersteunt de Lesson Study-groep. Als eerste stelt het leerteam een doel vast dat de basis vormt voor de uitwerking van

de onderzoeksles (figuur 1). Vanuit het lesdoel kiest het team vervolgens drie voorbeeldleerlingen die groepen leerlingen in de klas representeren, met elk eigen onderwijsbehoeften, om zo met de didactiek alle leerlingen te bereiken (Dudley, 2013). Met het oog op de onderwijsbehoeften van deze voorbeeldleerlingen ontwerpt het team vervolgens de onderzoeksles. Het resultaat is een lesplan waarin voor iedere lesfase de leerkrachtactiviteiten en verwachte antwoorden en reacties van de voorbeeldleerlingen zijn genoteerd. Daarna voert een van de leerkrachten de les in de eigen klas uit; de andere teamleden observeren live het leren van de voorbeeldleerlingen. Na de les verzamelt het team eventueel aanvullende gegevens aan de hand van leerlinginterviews, vragenlijsten of toetsanalyses. In de volgende fase reflecteren de leerkrachten op de ervaringen en verkregen data; de focus ligt hierbij op het leren van de (voorbeeld)leerlingen, niet op het functioneren van de leerkracht. Vanuit deze reflectie past het team de les aan en start vervolgens met een nieuwe ronde in een andere klas. Na twee of drie rondes is een Lesson Study-traject doorgaans ten einde.



Figuur 1: Het Lesson Study-traject



OPBRENGSTEN

Onderzoeksresultaten naar de opbrengsten van Lesson Study zijn positief. Onderzoek in de Verenigde Staten stelt een vooruitgang vast van zowel de kennis van de leerlingen als de professionele ontwikkeling van de leerkracht, zoals een diepgaander begrip van domeinkennis en van het leren door leerlingen (Takahashi, 2011). Bovendien bevordert Lesson Study de ontwikkeling van een onderzoekende houding (Doig & Groves, 2011). Leerkrachten moeten namelijk systematisch te werk gaan, doelen (bij) stellen, samen op de lessen en de leerprocessen van de leerlingen reflecteren en de opbrengst voor het team vaststellen. Daarnaast draagt de professionaliseringsaanpak bij aan de ontwikkeling van het curriculum, aan het ontstaan van een samenwerkingscultuur (Lewis, 2011), aan de motivatie van leerkrachten en aan de kwaliteit van praktische producten, zoals lesplannen en protocollen (Murata, 2011). Doordat de focus ligt op het leerlingssucces in plaats van op het optreden van de leerkracht ontstaat een zekere veiligheid in het leerteam en leren de leerkrachten hoe leerlingen aangereikte lesstof proberen te begrijpen en eigen te maken (Fernandez & Yoshida, 2004).

Deze resultaten zijn veelbelovend, maar wat betekent dit voor de theorie-praktijkkoppeling? De laatste jaren zijn veel vormen van teamleren gericht op professionalisering van leerkrachten in Nederland voorbijgekomen en weer verdwenen (Schildkamp, Lai, & Earl, 2013; Van den Akker, Kuiper, & Nieveen, 2012). De grote winst van Lesson Study is dat het juist de veronderstelde kloof tussen theorie en praktijk dicht. Leerkrachten onderzoeken abstracte kennis uit de literatuur in de authentieke context van het klaslokaal.

Op die manier zijn de opbrengsten die uit een Lesson Study-traject volgen situatie-specifieke principes die zonder vertaalslag in de dagelijkse praktijk toegepast kunnen worden (De Vries et al., 2016). Zou dit een geschikte werkvorm voor de pabo zijn om de afstand tussen theorie en praktijk te verkleinen?

LESSON STUDY IN DE LERARENOPLEIDING

In Lesson Study staan niet de vaardigheden van de (aan-komend) leerkracht centraal, zoals te verwachten is in de lerarenopleiding, maar het denken en leren van leerlingen. Toch ontwikkelen leerkrachten enkele belangrijke leerkrachtvaardigheden door het doorlopen van een Lesson Study-cyclus, zoals het ontwerpen van een effectieve les en het voeren van goed klassenmanagement (Marble, 2007). Het leerteam staat per slot van rekening uitgebreid stil bij het handelen van de leerkracht tijdens de voorbereiding en nabespreking van de onderzoeksles. Daarom biedt een groeiend aantal lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs, het beroepsonderwijs en volwassenen-educatie haar studenten Lesson Study aan. Met succes. Dat het tot gunstige leereffecten bij studenten leidt, is dus aangetoond, net als dat het een goede manier is om theorie en praktijk dichter bij elkaar te brengen. Over de toepassing van Lesson Study op de pabo-opleiding, lijkt nog weinig beschreven te zijn. En ook welke specifieke begeleiding pabostudenten nodig hebben van docenten in zo'n traject is onbekend. Nieuwsgierig naar de (on)mogelijkheden van deze werkvorm op de pabo ben ik daarom gaan onderzoeken aan welke procesbegeleiding pabstudenten in een Lesson Study-traject behoefte hebben.

“Het leerteam staat uitgebreid stil bij het handelen van de leerkracht tijdens de voorbereiding en nabespreking van de onderzoeksles.”

DE PROCESBEGELEIDER

De procesbegeleider speelt een sleutelrol in het geheel. De procesbegeleider is verantwoordelijk voor een goede en volledige uitvoering van alle stappen van de Lesson Study. Hij zorgt voor de organisatie en communicatie, en stimuleert de deelnemers tot leren. De vaardigheden van een procesbegeleider zijn om die reden van grote invloed op de kwaliteit van de Lesson Study. De Lesson Study-begeleider vergroot de leeropbrengst door inhoudelijke verdieping aan te reiken of externe expertise te organiseren, en door een veilige leergemeenschap te creëren waarin

fouten omarmd worden als leermoment (De Vries et al., 2016). Bovendien leert hij de deelnemers het doel en de werkwijze van Lesson Study te begrijpen en op waarde te schatten. Het systematisch doorlopen van de cyclus is namelijk voorwaardelijk om tot de juiste opbrengsten te komen. Daarnaast kan de procesbegeleider de teamleden ondersteunen om tijdens het proces zowel de bril van onderzoeker, als student, als onderwijsontwikkelaar op te zetten (Hart & Carriere, 2011). Deze perspectiefwisseling stimuleert het team kritisch over de eigen praktijk na te denken en bestaande routines en opvattingen rond leren en onderwijzen ter discussie te stellen (De Vries et al., 2016). Als laatste begeleidt de procesbegeleider het team bij het vastleggen van hun beweegredenen, beslissingen en leerpunten. Door regelmatig hierop terug te blikken, maakt het leerteam de stap van ervaren naar het opdoen van duurzame kennis (Van der Veen & Van der Wal, 2012).

HET ONDERZOEK

Om een antwoord te geven op de vraag welke procesbegeleiding studenten van de pabo Avans nodig hebben om de theorie aan de praktijk te koppelen in Lesson Study, nam ik de proef op de som. Als procesbegeleider heb ik na zorgvuldige voorbereiding drie vierdejaars-pabostudenten begeleid in een Lesson Study-traject. In acht bijeenkomsten, verspreid over drie rondes, onderzochten we hoe positieve wederzijdse afhankelijkheid vorm kan krijgen in een samenwerkingsopdracht bij rekenen. De studenten voerden de onderzoeksles om beurten in hun eigen stageklas uit. Na afloop van elke bijeenkomst keek het team individueel terug op de procesbegeleiding, het verloop van de bijeenkomst en de opbrengsten, en legde dit schriftelijk vast.



DE ERVARING VAN DE STUDENTEN MET LESSON STUDY

De studenten noemden het traject een waardevolle bijdrage aan hun opleiding.

“Ik vond het een zeer leerzaam traject dat ik met veel plezier heb doorlopen. Ik ben op een andere manier naar lessen gaan kijken en anders gaan reflecteren op de lessen. Ik zou het zo weer overdoen!”

Het hele team beveelt om verschillende redenen Lesson Study aan als onderdeel van het onderwijsprogramma van de pabo Avans. Zo hebben de studenten allerlei nieuwe kant-en-klare kennis en inzichten opgedaan die direct toepasbaar zijn in de eigen lespraktijk. Het werken in teamverband heeft een verdieping in deze kennis en inzichten aangebracht.

“Door met elkaar een les te ontwerpen, uit te voeren en te reflecteren kijk je vanuit verschillende perspectieven naar een ‘probleem’ en probeer je samen een oplossing te vinden. Door die verschillende inzichten samen te voegen, ontwikkel je een nieuwe kijk op je onderwijs.”

Bovendien biedt Lesson Study studenten de kans om een kijkje in elkaars keuken te nemen. In het huidige curriculum is hier weinig ruimte voor volgens de deelnemers.

“In de eerste drie jaren van de opleiding zijn weinig stageweken geroosterd. Daarom vond ik het zonde deze tijd in te zetten om bij andere studenten in de klas te gaan kijken. In dit traject heb ik geleerd dat het wel degelijk zinvol is om samen lessen voor te bereiden en die lessen bij elkaar te bekijken. Door Lesson Study aan het curriculum toe te voegen, faciliteert de pabo studenten om elkaar te observeren.”

Aan de andere kant noemen ze ook een aantal kritische punten. Zo vraagt Lesson Study veel tijd, wat ten koste zal gaan van andere programmaonderdelen. Verder is het noodzakelijk dat de teamleden gekozen hebben voor eenzelfde leeftijdsspecialisatie, en bij voorkeur zelfs lesgeven in hetzelfde leerjaar. Ongelijke groepen vragen om voortdurend schakelen en aanvullende aanpassingen van de onderzoeksles. Dergelijke aanpassingen bemoeilijken een betrouwbare vergelijking van de uitkomsten van de verschillende rondes. Dit zal een – wellicht onmogelijke – organisatorische puzzel zijn, voorspellen ze. Desondanks bevelen de studenten Lesson Study zonder twijfel aan als onderdeel van het onderwijsprogramma. De samenwerking, de situatie-specifieke leeropbrengsten, de leerlinggerichtheid en de onderzoeksmatige wijze van werken maken het een krachtig leermiddel voor studenten.

DE PROCESBEGELEIDING

Gedurende het traject kan de procesbegeleider de deelnemers op verschillende manieren ondersteunen. Met behulp van de reflecties van de studenten en mijn eigen ervaringen met procesbegeleiden heb ik een aantal bevindingen gedaan ten aanzien van deze begeleiding. Zo moet een procesbegeleider voldoen aan de drie psychologische basisbehoeften van de studenten: relatie, competentie en autonomie. Het stimuleren van een actieve houding en sturen op zelfsturing (de behoefte aan autonomie) is effectief geweest in deze Lesson Study om het team te stimuleren tot leren. Dit kan met eenvoudige technieken als het geven van denktijd, het doorspelen van vragen en het gebruiken van non-verbale en verbale signalen ter aanmoediging om dóór te praten, maar ook door de studenten verantwoordelijk te maken voor enkele taken.

“Deze bijeenkomst kregen we een eigen leerling toegewezen waar we alles voor in orde moesten maken. Hierdoor zijn wij goed aan het werk gezet en hebben we echt deel uitgemaakt van het proces.”

Daarnaast hebben de studenten veel voordeel gehad van de veilige sfeer in het team (de behoefte aan relatie). Een kennismaking met elkaar, het tekenen van een samenwerkingscontract met ruimte voor aanvullende aandachtspunten door de studenten en duidelijke regels over het geven van feedback hebben bijgedragen aan dit leerklimaat.

“Ik merk dat we steeds meer op ons gemak zijn bij elkaar wat mede ervoor zorgt dat we steeds beter kunnen en durven te reflecteren op de gegeven les. Het groepje dat vanaf het begin is samengevoegd is een echt team geworden dat elkaar aanvult waar nodig.”

Verder vonden de studenten het fijn dat ik ze af en toe de mogelijkheid gaf om een antwoord te formuleren, gedachten te ordenen en literatuur te raadplegen, ten gunste van de theorie-praktijkkoppeling. Maar ook een aantal organisatorische zaken, ondanks dat ze weinig van betekenis lijken, zijn van belang. Een goede voorbereiding, waaronder het opstellen van een agenda, en tijdsmanagement liggen aan de basis van een succesvolle bijeenkomst.

“De procesbegeleider wist precies wat ze wilde vertellen en ging de agenda stap voor stap af. Ikzelf had geen idee waar we moesten beginnen. De procesbegeleider heeft dit heel erg verduidelijkt doordat ze al veel voorwerk had gedaan. Dit gaf mij de drijfveer om er zelf ook zo goed mee aan de slag te gaan!”

De schriftelijke feedback, ten slotte, leverde niet alleen resultaten op voor het onderzoek, maar stelde me tegelijkertijd in staat om de begeleiding voortdurend op de onderwijsbehoeften van de studenten af te stemmen. Ze stelden het op prijs dat ik de volgende bijeenkomst deelde welk vervolg de feedback zou krijgen.

ERVARINGEN VAN PABODOCENTEN MET (PROCES)BEGELEIDEN VAN STUDENTEN BIJ PROJECTEN

De puzzelstukjes begonnen op hun plaats te vallen: langzaam maar zeker ontstond een beeld over de invulling van de procesbegeleiding. Komt dit beeld overeen met wat pabodocenten al doen? Of vraagt het meer? Om deze vraag te beantwoorden heb ik zeven pabodocenten gevraagd naar hun ervaringen met het begeleiden van studenten in een enquête dan wel interview. Als voorwaarde voor een succesvolle begeleiding van studenten noemen pabodocenten het frequentst het beschikken over communicatievaardigheden, het voldoen aan de drie psychologische basisbehoeften, het bezitten van voldoende vakkundige kennis en het afstemmen van de begeleiding op de hulpvraag en de eigenschappen van de student.

Dit sluit aan bij de ervaringen opgedaan in deze Lesson Study. Aan de andere kant noemen de docenten ook omstandigheden die een optimale begeleiding in de weg staan. Deze belemmerende omstandigheden betreffen drie schakels: de student, het curriculum en organisatorische factoren. Voorbeelden zijn studenten die onvoldoende intrinsiek gemotiveerd zijn, het vele klassikale onderwijs in het pabo-curriculum, en communicatieproblemen tussen de student, de mentor en de opleiding. Hoewel in dit Lesson Study-traject geen sprake was van al deze moeilijkheden zijn het reële obstakels om rekening mee te houden.

CONCLUSIE

Lesson Study heeft als programmaonderdeel in de pabo-opleiding dus niet alleen de potentie om de afstand tussen Nederland en Japan te verkleinen, maar ook die tussen theorie en praktijk.

De deelnemende studenten hebben gedurende het traject theoretische inzichten veelvuldig aan de praktijk gekoppeld. Daarvoor is een bekwame procesbegeleider nodig, die algemene coachingsvaardigheden beheerst, aansluit bij de drie psychologische basisbehoeften en diepgaande kennis en begrip heeft van de werkwijze en filosofie van Lesson Study. Door Lesson Study op te nemen in het curriculum maken we het opleiden in de school nog sterker.



Literatuur

- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en-onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89, 399-410.
- Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77-93.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Fernandez, C. (2002, November 1). Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goei, S. L., Verhoef, N., Coenders, F., De Vries, S., & Van Vugt, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 83-90.
- Hart, L. C., & Carriere, J. (2011). Developing the Habits of Mind for a Successful Lesson Study Community. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata, *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 27-38). Londen: Springer Science+Business Media.
- Lewis, C. C. (2011). Response to part IV: Seeing the whole iceberg - The critical role of tasks, inquiry stance, and teacher learning in Lesson Study. In L. C. Hart, A. Alston, & A. Murata, *Lesson Study research and practice in mathematics education* (pp. 235-240). Londen: Springer Science + Business Media.
- Marble, S. (2007). Inquiring into teaching: Lesson study in elementary science methods. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 935-953.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata, *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education: Learning Together* (pp. 1-12). Dordrecht Heidelberg Londen New York: Springer.
- NVAO. (2015). *HBO bachelor Opleiding tot leraar basisonderwijs: systeembrede analyse*. NVAO, Den Haag. Geraadpleegd op 18 mei 2018, van <https://www.nvaonet/system/files/pdf/Systeembrede%20Analyse%20Opleidingen%20leraar%20basisonderwijs%202015.pdf>
- Schildkamp, K., Lai, M., & Earl, L. (2013). *Data-based decision making in education: challenges and opportunities* (Vol. 17). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Stigler, W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: Free Press.
- Takahashi, A. (2011). Response to part I: Jumping into Lesson Study - Inservice mathematics teacher education. In L. C. Hart, A. Alston, & A. Murata, *Lesson Study research and practice in mathematics education* (pp. 79-82). Londen: Springer Science + Business Media.
- Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



Bestuursbureau Tangent
J. Asselbergsweg 80
5026 PR Tilburg
013 - 522 92 50
info@tangent.nl

WWW.TANGENT.NL

T A N G E N T

SAMEN STERK IN DE BASIS



Het Driespan
onderdeel van Koraal Groep



Bevlogen onderwijs

voor de wereld van morgen

We hebben allemaal onze eigen unieke kwaliteiten, talenten en behoeften.
 We hebben vertrouwen in onszelf en in elkaar.
 We kunnen en willen leren.
 We horen er allemaal bij. Ieder is van waarde en we doen het samen.

www.delta-onderwijs.nl




Openbaar Primair Onderwijs Breda

Markant Onderwijs is een ambitieuze en innovatieve stichting voor openbaar primair onderwijs die **KWALITEIT** met hoofdletters wil schrijven.

Onder Markant Onderwijs ressorteren 7 basisscholen in Breda, Bavel, Prinsenbeek, Teteringen en Ulvenhout. Markant verzorgt in het kader van Passend Onderwijs fulltime Hoogbegaafden Onderwijs en er is een Parelklas (cluster 3).

Markant Onderwijs draagt zorg voor openbaar onderwijs aan ca. 2100 basisschoolleerlingen.

www.markantonderwijs.nl | Cosunpark 21, 4814 ND Breda



Door *doen* wijzer worden

Ervaringsgericht vrijeschoolonderwijs haalt het beste in kinderen naar boven

Denken, voelen, willen en doen

Werken vanuit een eigentijdse visie op het vrijeschoolonderwijs sluit naadloos aan bij de diverse ontwikkelingsfasen van de kinderen. Met deze sterk onderscheidende werkwijze bieden we leerlingen de mogelijkheid te experimenteren met verschillende vormen van leren, door een beroep te doen op zowel hun cognitieve als creatieve en fysieke mogelijkheden. Zo kunnen kinderen zich optimaal verbinden en de leerstof op deze manier eigen maken. Er is maximale aandacht voor sociale vorming en respectvol met elkaar omgaan.

Rudolf Steiner School – Minckelersstraat 27 – 4816 AD Breda www.vrijeschoolbreda.nl



ELKE DAG EEN STUKJE BETER

GEVARIEERD EN HOOGWAARDIG AANBOD

WE NEMEN ONZE VERANTWOORDELIJKHEID

EEN EN EEN IS DRIE!

SAMEN LEREN, SAMEN DOEN

Nuwelijn

waar kinderen spelend leren

Benieuwd? Scan de code voor een sfeerimpressie!





WAT VINDEN ONZE STUDENTEN INTERESSANT?

EEN INVENTARISATIE VAN DE ONDERZOEKSONDERWERPEN BINNEN POZ

Marielle Rijmsus

Hogeschooldocent

Lid van het lectoraat *Leerkracht*

Het uitvoeren van een praktijkonderzoek is een van de onderdelen van het afstuderen aan de pabo. De student toont hiermee zijn onderzoekende houding aan en laat zien dat hij/zij onderbouwd een probleem of een uitdaging in de eigen schoolpraktijk kan aanpakken. Studenten doen onderzoek naar een veelheid van thema's die spelen op de scholen en aansluiten bij hun interesse. Welke thema's zijn dit? Wat vragen de scholen? Wat zoeken de studenten?

1. ONDERZOEKENDE HOUDING

In het vierde studiejaar voeren studenten van pabo Avans Hogeschool een onderzoek uit rondom een praktijkgerelateerd vraagstuk. Zo leren de studenten een analytische en kritische blik te ontwikkelen en werken zij aan hun onderzoekende houding. Een onderzoekende houding is een houding waarbij de leerkracht continu bezig is met de vraag of 'dat wat hij doet het beste is voor zijn leerlingen' (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepma, 2011). De onderzoekende houding kan volgens Bruggink en Harinck (2012) worden toegelicht aan de hand van negen houdingskenmerken, namelijk: (1) nieuwsgierigheid, (2) open houding, (3) kritisch, (4) willen doorgronden, (5) van perspectief kunnen wisselen, (6) eigen pad durven belopen (7) voortbouwen op andere bronnen (8) nauwkeurigheid, (9) kennis delen. Een onderzoekende houding helpt de leerkracht in het dagelijks werk, tijdens teamactiviteiten of bij het vinden van de juiste aanpak bij uitdagingen in de klas.

2. PRAKTIJKONDERZOEK

Het praktijkonderzoek dat de studenten uitvoeren, laat zich als volgt typeren:

'De student voert op basis van een praktisch onderwijsprobleem en/of een ontwikkelwens een praktijkonderzoek uit waarbij hij een duurzame oplossing creëert, zodanig dat hij tot een praktijkadvies komt.'

(Pabo Avans Hogeschool Breda, 2018)

Een enkele keer brengt een student zelf een vraagstuk in, maar doorgaans komen de scholen hiermee en solliciteert de student op een leerwerkplek die een onderzoeksvraag heeft die bij hem/haar past. De student pakt het vraagstuk op en gaat in overleg met de school en de begeleider van de pabo aan de slag. Elk jaar worden op deze manier een veelheid aan thema's onderzocht door de studenten.

In mijn onderzoek, als lid van de kenniskring, heb ik gekeken naar de diverse onderzoeksthema's en de frequentie waarin ze voorkomen in de studiejaar 2017-2018 en 2018-2019. Daarnaast heb ik vastgesteld welke LIO-bekwaamheidseisen aan het praktijkonderzoek van de studenten gekoppeld kan worden.

3. ONDERZOEKSOPZET

In het studiejaar 2017-2018 hebben 78 studenten een praktijkonderzoek afgerond. Hiervan is in Excel een overzicht gemaakt met telkens de naam van de student, de titel van het praktijkonderzoek, en de naam van de LIO-stageschool.

Voor het studiejaar 2018-2019 gaat het om 85 studenten die hun onderzoek gepresenteerd hebben op de POZ-termarkt (op die dag presenteren de studenten hun posters aan elkaar en aan docenten en kenniskringleden). Het Excelbestand kent dezelfde opzet als bij het studiejaar 2017-2018, alleen spreken we nu van 'voorlopige titel van het praktijkonderzoek', omdat tijdens het verzamelen van de data voor mijn onderzoek, de onderzoeken van de studenten nog niet afgerond waren.

Op basis van de (voorlopige) titels zijn de praktijkonderzoeken van deze 163 studenten geordend op onderwerp. Zo zijn 8 hoofd- en 57 subcategorieën ontstaan.

4. RESULTATEN

De onderwerpen waar studenten onderzoek naar doen, variëren van rekenen en taal tot en met motivatie, groepsdynamiek, growth mindset, buitenspelen, onderzoekend leren en lesson study (van dit onderzoek is een artikel opgenomen in dit magazine).

Hoofdcategorieën

De onderzoeksonderwerpen zijn onder te verdelen in de volgende 8 hoofdcategorieën: rekenen, taal, Engels, didactiek, gedrag, toetsing, vaardigheden en 'overige'. Een aantal categorieën spreekt voor zich, sommige behoeven wellicht wat extra uitleg:

- *Didactiek*: onderzoek naar het leren van de leerlingen en de interventies die effect hebben op dit leren.
- *Gedrag*: onderzoek met een interventie die invloed heeft op het gedrag van leerlingen.
- *Vaardigheden*: thema's als programmeren, informatievaardigheden, onderzoeksvaardigheden, techniek en mediawijsheid.
- *Overige*: tot deze categorie behoren vijf onderzoeksonderwerpen die niet direct geplaatst kunnen worden bij een van de andere hoofdcategorieën. Het betreft: onderzoeken naar ouderbetrokkenheid; de overgang van groep 2 naar 3; de verbetering van de warme overdracht van leerlingen met ondersteuningsbehoeften; overgang naar het voortgezet onderwijs; en een onderzoek naar de procesbegeleiding binnen lesson study.

In tabel 1 zijn voor elk van de 8 hoofdcategorieën twee voorbeelden gegeven van onderwerpen die de studenten onderzocht hebben.

CATEGORIEËN PER STUDIEJAAR

In tabel 2 staan de resultaten per studiejaar. Wat meteen opvalt, is dat 'didactiek' sterk vertegenwoordigd is, zowel in studiejaar 2017-2018 als in studiejaar 2018-2019. De andere onderwerpen nemen de overige 50% voor hun rekening. Hierbinnen doen de studenten het meest onderzoek naar taalvraagstukken (22) en rekenvraagstukken (20).

De onderzoeken rond didactiek gaan vooral over het ondersteunen van het leren van de leerlingen (algemene didactiek) en minder over vakdidactiek. De thema's zelfsturend leren van leerlingen (15), leerlingen uitdagend onderwijs bieden (10), coöperatief leren (8) en zelfstandig werken (8) komen veel voor.

Tabel 1: Voorbeelden onderwerp praktijkonderzoek per hoofdcategorie

Hoofdcategorie	Voorbeeld onderwerp praktijkonderzoek
1. Rekenen	<ul style="list-style-type: none"> - Resultaatverbetering bij het rekenonderdeel 'tijd, meten en geld' - Het automatiseren van basisbewerkingen: een onderzoek gericht op het effect van rekenspellen bij het oefenen van basisbewerkingen
2. Taal	<ul style="list-style-type: none"> - Het schrijfproduct van leerlingen in groep 3 - Het bevorderen van het begrijpend leesproces bij leerlingen in groep 8
3. Engels	<ul style="list-style-type: none"> - Spreekvaardigheid bij Engels - De Engelse mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in groep 3
4. Didactiek	<ul style="list-style-type: none"> - Taakgericht werken in groep 2, kan dat? - Kinderen zelf leren sturen. Een onderzoek gericht op het verbeteren van het zelfsturend vermogen bij leerlingen uit groep 6/7B
5. Gedrag	<ul style="list-style-type: none"> - Laat mij gewoon boos zijn. Het effect van het herkennen van eigen emoties op de emotieregulatie van zeer moeilijk lerende leerlingen - Een positief groepsklimaat
6. Toetsing	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe kan de discrepantie tussen methodegebonden en methode-onafhankelijke toetsen worden ondervangen? - Hoe kan de basisschool de doorlopende ontwikkeling van kleuters op een effectieve wijze registreren?
7. Vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is de invloed van het aanbieden van programmeeronderwijs op de beheersing van de programmeervaardigheden van leerlingen in groep 4? - In hoeverre heeft het werken volgens een leerlijn effect op mediawijsheid bij leerlingen in groep 4/5?
8. Overige	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe kan de warme overdracht voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften verbeterd worden? - Lesson study: procesbegeleiding van studenten op de pabo Avans* *van dit onderzoek is in dit magazine een artikel opgenomen

De verschillen tussen de beide studie jaren zijn evident. In 2018-2019 is veel vaker gekozen voor een praktijkonderzoek rond rekenen en taal dan in het studiejaar 2017-2018. Onderwerpen die te maken hebben met gedrag van leerlingen worden juist minder gekozen. Verder valt op dat in het studiejaar 2018-2019 'vaardigheden' zeven keer onderwerp van onderzoek was, in het studiejaar 2017-2018 kwam deze categorie niet voor.

LIO-BEKWAAMHEIDSEISEN

Tot slot zijn de onderwerpen van de praktijkonderzoeken ingedeeld aan de hand van de vier LIO-bekwaamheids-eisen (zie tabel 3). Er is gekozen voor deze indeling, omdat iedere student tijdens zijn LIO-stage (leraar in opleiding) aan deze vier bekwaamheidseisen moet voldoen.

Uit dit overzicht blijkt dat het merendeel van de praktijkonderzoeken, zowel in studiejaar 2017-2018 als

2018-2019, betrekking hebben op de LIO-bekwaamheidseis: vakdidactische bekwaamheid. In het studiejaar 2018-2019 is dat aantal hoger (85%) dan in het studiejaar 2017-2018 (76%). In studiejaar 2017/2018 zijn er weer meer onderzoeken die gekoppeld kunnen worden aan de pedagogische bekwaamheid (22% tegen 12%).

In beide studie jaren is geen onderzoek gedaan dat sec gericht is op de vakinhoudelijke bekwaamheid van de leerkracht. Verdieping van de vakinhoud komt wel aan bod, maar dan binnen vakinhoudelijke onderzoeken, zoals bij rekenen, taal en Engels.

Studenten onderzoeken hoe ze de eigen leerkrachtvaardigheden kunnen verbeteren.

Tabel 2: Overzicht aantal praktijkonderzoeken per hoofdcategorie voor het studiejaar 2017-2018 en 2018-2019.

Onderwerp	Aantal 2017-2018	%	Aantal 2018-2019	%
Rekenen	8	10%	12	14%
Taal	8	10%	14	17%
Engels	1	1%	2	2%
Didactiek	42	54%	36	42%
Gedrag	16	21%	10	12%
Toetsing	1	1%	1	1%
Vaardigheden	0	0%	7	8%
Overig	2	3%	3	4%

6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

De onderzoeken van studenten omvatten een veelheid aan onderwerpen en zijn vooral gerelateerd aan de (vak)didactische bekwaamheid. Studenten kijken met name naar hoe ze de eigen vaardigheden als toekomstig leerkracht kunnen verbeteren. Algemene didactische vraagstukken komen het meest voor, gevolgd door vraagstukken rondom taal en rekenen.

Om de resultaten van dit onderzoek op de juiste waarde te kunnen schatten, zijn een aantal kanttekeningen relevant. Zo is de indeling van de praktijkonderzoeken uitgevoerd door slechts één onderzoeker en gedaan op basis van de (voorlopige) titels en/of onderwerpen; de verslagen zijn niet gelezen. Het is aan te bevelen een volgende keer op zijn minst de samenvattingen te lezen om een beter beeld te krijgen van het onderzoeksonderwerp; titels zijn soms misleidend.

Een tweede kanttekening betreft de 8 hoofdcategorieën: het is de overweging waard om de categorieën 'toetsing' en 'Engels' elders onder te brengen. Verder zou de veel gekozen categorie 'didactiek' wellicht in meerdere (coherente) hoofdcategorieën opgedeeld moeten worden.

De vraag waarom 'didactiek' zo'n populair onderzoeksonderwerp is, zou de basis kunnen zijn van een interessant vervolgonderzoek. Een andere insteek is de vraag wat de scholen doen met de resultaten van de praktijkonderzoeken van de studenten. Praktijkonderzoek moet een duurzame oplossing bieden voor een vraagstuk van de school. Wordt dit doel bereikt?

Tabel 3: Overzicht van hoe vaak een bepaalde LIO-bekwaamheidseis centraal staat in praktijkonderzoek in het studiejaar 2017-2018 en 2018-2019.

LIO-bekwaamheidseis centraal	Aantal 2017-2018	%	Aantal 2018-2019	%
Bekwaamheid en kwalificatie	2	3%	3	4%
Vakinhoudelijke bekwaamheid	0	0%	0	0%
Vakdidactische bekwaamheid	59	76%	72	85%
Pedagogische bekwaamheid	17	22%	10	12%

Literatuur

- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Janssen, C., & Jaarteam 4 (2018). *Werkplekieren Nota LIO*. Breda: Avans Hogeschool.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmas, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Pabo Avans Hogeschool. Toetsmatrijs POZ 1819. Breda: Avans Hogeschool.
- PO-raad (2017). *Nieuwe bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Geraadpleegd op 10-12-2018, via <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/nieuwe-bekwaamheidseisen-onderwijspersoneel>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.





VERKEERDE VERDIEPING

De wielen van mijn koffer trokken zwarte voren in de sneeuw. In het lamplicht dwarrelden de vlokken naar beneden, fris op mijn verhitte wangen. Ik zoog de koude lucht tot diep in mijn longen. Wat een verademing na de bedompte vergaderruimte.

Ik keek om me heen, het moest hier toch ergens zijn? De verlichte ramen gaven een steels inzicht in het Utrechtse gezinsleven, dat weerkaatst werd in het donkere kanaal. Hier de straat uit en... ja hoor, daar was het bruggetje waar de B&B eigenaar over had gemaïld. Mijn passen versnelden zich, ik rook de stal. Wat een geluk dat ik op het laatste moment nog onderdak had gevonden in een B&B. De Munt of zoiets, ik had me er niet echt in verdiept.

Het silhouet van De Koninklijke Nederlandse Munt doemde voor me op. Gedachten aan bakken met geld, aan biljetten die klaarlagen voor gretige handen met gaten erin, verwaaiden op een koude windvlaag. Ik huiverde en draaide langzaam rond, speurde de huizen af. Ja, daar was 'Muntzicht'! Mijn B&B bleek gehuisvest in een statig pand. Dat werd genieten, ook al bleef ik maar een nacht. Morgen nog een bijeenkomst in de Domstad, maar vanavond had ik een afspraak met mijn roman.

De deur werd geopend door gastheer Jos. "Je bent aan de vroege kant, maar kom gerust binnen." Verwonderd vervolgde hij "Ben je alleen?" Dat beaamde ik, en stapte de warme hal in. Ik trok mijn handschoenen uit en zei, "Vroeg? Ik had toch gemaïld dat ik rond half zes hier zou zijn?" "Ik verwachtte je pas over een paar uur.

Vergeef me, maar je bed is nog niet opgemaakt, en ook de wijn staat nog niet klaar. Maar dat hebben we zo gefikst." Ik volgde hem naar de tweede verdieping, waar hij met vaardige hand de kamer in orde maakte. Ik schoof het gordijn opzij en keek naar buiten. Intussen zocht ik in mijn mobiele telefoon naar de bookingsite en wees hem op de berichten die we hadden uitgewisseld. Enigszins triomfantelijk zei ik, "Kijk maar, hier staat half zes, niet half acht."

Jos wierp een blik op het scherm en zei toen langzaam: "Inderdaad, je hebt gelijk. Daar staat half zes... Het probleem is echter dat dit niet mijn mail is. Ik ben Jos. Van B&B Muntzicht. En jij hebt een kamer gehuurd bij Job. Van B&B De Klinkende Munt!" We keken elkaar verbluft aan en schoten samen in een onbedaarlijke lach. Het kan raar lopen. Twee B&B's met de naam Munt erin in dezelfde straat met twee heren die nagenoeg dezelfde naam hadden.

Ik nam afscheid van Jos met een s, zette mijn hoed op, trok mijn handschoenen weer aan en ging met koffer in de hand terug naar beneden, de straat op. Acht huizen verder vond ik de juiste B&B. Job, die al ruim een half uur zat te wachten, lachte hartelijk om het verhaal. Ook deze B&B was erg mooi en ruim. Ik kreeg dit keer een kamer op de eerste verdieping, met koninklijk uitzicht op de Nederlandse Munt. Kon ik me eindelijk verdiepen in mijn boek.

Opgetekend door:
Marion Driessen
Doldriest <https://doldriest.com>

LANG ZULLEN ZE LEREN

VAN GEWOONTEGEDRAG NAAR ZELFREGULEREND STUDIEGEDRAG



“Ik ben gewoon gaan leren”, hoor ik doorgaans van studenten als ik hen vraag naar hoe ze het studeren op de Pabo Avans hebben aangepakt. Bij doorvragen blijkt dat studenten vaak blijven werken zoals ze gewend waren in het voortgezet onderwijs, waar het leren veelal gericht is op reproductie van kennis voor de korte termijn. Een van onze eerstejaarsstudenten vertelde me dat ze op de havo nooit heeft geleerd om terug te kijken op haar manieren van leren. Na het behalen van een onvoldoende keek ze niet naar wat ze fout had gedaan of hoe het mis was gegaan. Wel maakte ze altijd snel een berekening om te zien wat ze bij een volgende toets moest scoren om haar cijfer weer op te halen.

Inzicht in en reflectie op het eigen leren is bij beginnende pabostudenten niet vanzelfsprekend aanwezig. De meeste studenten gaan bij het niet behalen van een toets dan ook niet op zoek naar andere leerstrategieën. In plaats hiervan gaan ze ‘gewoon beter leren’ door vertrouwde strategieën intensiever toe te passen of door hun aandacht te verleggen naar lesstof die ze in eerste instantie minder goed bestudeerd hebben.

**Liever niet ‘gewoon beter leren’,
maar bewust gebruikmaken van
leerstrategieën**

Studenten zijn zich niet altijd bewust van de leerstrategieën die ze gebruiken en hebben nog weinig kennis over de effectiviteit van leerstrategieën. Een gemis, want het toepassen van effectieve leerstrategieën (zie figuur 1) draagt bij aan een beter en langduriger begrip van de lesstof en bevordert de motivatie, prestatie en het zelfregulerend leren (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013; Verkoijen, 2016).

Melanie Lips

Studieadviseur, studieloopbaanbegeleider en
contactdocent Pabo Avans

ZELFREGULEREND LEREN VOOR TOEKOMSTBESTENDIGE LEERKRACHTEN

De huidige complexe, sterk geïndividualiseerde en snel veranderende samenleving doet een steeds groter beroep op het zelfregulerend vermogen van individuen (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2016). De ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden en zelfcontrolerend gedrag draagt bij aan het vermogen om nieuwe kennis en vaardigheden zelfstandig te kunnen blijven verwerven en biedt handvatten voor een leven lang leren (SLO, 2017; Verstraete & Nijman, 2016). Pabostudenten gaan niet alleen onderwijs verzorgen voor de leerlingen van nu, maar ook voor toekomstige generaties. Als gevolg van de snel veranderende samenleving en het accent op een leven lang leren, volstaat het niet langer om leerkrachten op te leiden die uitsluitend zijn gericht op het leren van leerlingen in het basisonderwijs. Om blijvend aan te kunnen sluiten bij de steeds veranderende behoeften van leerlingen en hun omgeving moeten toekomstige leerkrachten zich in toenemende mate richten op het eigen leren (Timmermans, 2016). Voor pabostudenten is het van belang om kennis te hebben van effectieve leerstrategieën. Enerzijds om ze zelf toe te passen, anderzijds om ze over te kunnen dragen op de leerlingen in het basisonderwijs. Pintrich (2000, p. 453) omschrijft zelfregulerend leren als:

‘Studenten die op een actieve, constructieve manier aan de slag gaan met leren; waarbij zij doelen stellen voor zichzelf en vervolgens hun eigen leerstrategieën, motivatie en gedrag monitoren, reguleren en controleren op basis van de doelen die zij gesteld hebben.’

Volgens het lectoraat Brein en Leren van Avans Hogeschool ontstaat zelfregulerend leren niet vanzelf; het aanleren van effectieve leerstrategieën moet bij voorkeur worden geïntegreerd in het onderwijs (Verkoeijen, 2016). Om het studiegedrag en hiermee het zelfregulerend leren van studenten te beïnvloeden naar meer effectieve (resultaatgerichte) en efficiëntere (doelmatige) manieren van studeren, besteden wij op de Pabo Avans vanaf 2018/2019 aandacht aan effectieve leerstrategieën. Pabodocenten worden geacht zich tijdens lessen niet meer uitsluitend te richten op de inhoud van het onderwijs, maar ook op hoe studenten het beste kunnen leren, waarbij ze studenten laten kennismaken met en aanzetten tot het gebruik van effectieve leerstrategieën. Dit doen ze door gebruik te maken van verschillende didactische werkvormen gerelateerd aan effectieve leerstrategieën.

Zo wordt er in werkcolleges bijvoorbeeld teruggekeken naar de stof uit de vorige les, waarbij gestart wordt met het actief ophalen van kennis uit het geheugen (retrieval practice) of krijgen studenten de opdracht om de lesstof te structureren met behulp van een mindmap.

DIJKSTRA (2015)

Leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve kennis

1. Overzien
2. Jezelf kennen

Leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve vaardigheden

3. Vooruitkijken
4. Bijhouden
5. Terugkijken

Leerstrategieën die een beroep doen op cognitieve vaardigheden

6. Herhalen
7. Verdiepen
8. Structureren

Leerstrategieën die een beroep doen op organisatievaardigheden

9. Jezelf organiseren
10. Omgeving organiseren
11. Anderen organiseren

Leerstrategieën die een beroep doen op de motivatie

12. Jezelf vertrouwen
13. Het nut zien
14. Jezelf motiveren

LEARNINGSIENTIST (Z.D.)

1. Retrieval practice: het actief ophalen van kennis uit het geheugen.
2. Elaboration: actieve verwerking van de stof: leg ideeën uit en beschrijf ze met veel details.
3. Spaced practice: het spreiden van studiemomenten in de tijd.
4. Interleaving: wissel onderwerpen af tijdens het studeren.
5. Dual coding: combineer woord en beeld.
6. Concrete examples: gebruik specifieke voorbeelden om abstracte begrippen te begrijpen.

Figuur 1. Effectieve leerstrategieën uit het onderwijsprogramma op de Pabo Avans.

STUDENTPERSPECTIEF

Hoe leidt de inbedding van leerstrategieën in het onderwijs op Pabo Avans tot het veranderen van het studiegedrag van eerstejaarsstudenten? In hoeverre sluit het aanbod van leerstrategieën aan op de behoeften van de studenten? En welke factoren spelen volgens de studenten zelf een belangrijke rol bij het veranderen van hun studiegedrag? Om antwoorden te vinden op deze vragen heb ik gekozen voor een praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Deze onderzoeksvorm leende zich uitstekend voor het verkrijgen van inzicht in de belevingen en ervaringen van studenten met betrekking tot het aanbod van leerstrategieën in het onderwijsprogramma op de pabo. Gedragsverandering is niet eenvoudig te realiseren en het ontwikkelen van effectief en efficiënt studiegedrag en zelfregulerend leren wordt door meerdere psychologische processen beïnvloed. Pabostudenten zijn voornamelijk gericht op het leren van kinderen op de basisschool en veel minder op het eigen leren. Diepte-interviews met eerstejaars pabostudenten leverden waardevolle informatie op over de achterliggende gevoelens, ideeën, gedachten en gedragingen van studenten in relatie tot effectieve leerstrategieën en het veranderen van hun studiegedrag.

CONCLUSIES

Uit het onderzoek kan worden geconcludeerd dat de inbedding van leerstrategieën in het onderwijs op de Pabo Avans bij de meeste studenten heeft geleid tot een eerste kennismaking met effectieve leerstrategieën. Voor enkele studenten heeft dit geleid tot de intentie om hun studiegedrag aan te passen, maar studenten ervaren nog een aantal drempels en hebben meer handvatten nodig bij het toepassen van effectieve strategieën. Studenten hebben op basis van eerdere leerervaringen sterke overtuigingen over wat voor hen wel en niet werkt. Ze hebben nog weinig vertrouwen in het aanbod van effectieve leerstrategieën en willen het risico vermijden dat ze tentamens niet gaan halen met nieuwe leerstrategieën. Daarnaast brengt de overstap naar het hbo meer verantwoordelijkheid met zich mee. Dit leidt tot onzekerheid, waardoor ze eerder geneigd zijn vast te houden aan bestaande studiegewoonten. Deze factoren maken dat het aanbod van effectieve leerstrategieën nog niet als aansluitend op hun behoeften wordt ervaren.

Eerstejaars pabostudenten zijn veelal onbewust (on)bekwaam ten aanzien van hun manieren van leren.

Het is van belang dat studenten eerst inzicht verkrijgen in hun vertrouwde studiegewoonten en de effectiviteit hiervan op de korte en lange termijn. Begeleiding en blijvende feedback op het leerproces helpt studenten om reflectie op het eigen leerproces te ontwikkelen. Een betere aansluiting bij vertrouwde manieren van leren geeft studenten meer vertrouwen om hun studiegedrag te veranderen. Meer ondersteuning in hoe effectieve leerstrategieën kunnen worden toegepast is gewenst en verlaagt de drempel om studiegedrag aan te passen. Bij voorkeur worden effectieve leerstrategieën in het onderwijsaanbod meer expliciet aangeboden en wordt de verbinding met de praktijk sterker aangezet. Studenten hechten veel waarde aan de mening van leeftijdgenoten, maar bespreken niet met elkaar hoe ze studeren. Het stimuleren van onderlinge uitwisseling van positieve leerervaringen zal zeker ook bijdragen aan de beïnvloeding van studiegedrag.

LEERSTRATEGIEËNSPEL

De uitkomsten van het onderzoek hebben geleid tot de ontwikkeling van een **leerstrategieënspeel** dat bestaat uit verschillende interactieve spelvormen met bijbehorende spelkaarten. Per spelvorm zijn werkwijzen beschreven en gedragsdoelen (figuur 2) geformuleerd gerelateerd aan effectief en efficiënt studiegedrag. Ook studiehoudingsaspecten die van belang zijn bij de ontwikkeling van effectief en efficiënt studiegedrag en aansluiten bij de visie van de Pabo Avans op de student, maken onderdeel uit van het spel. In de spelhandleiding is beschreven in welke situaties de verschillende spelvormen kunnen worden ingezet. Daarnaast bevat de spelhandleiding een matrix waarin overzichtelijk is weergegeven op welke manier het spel invloed uitoefent op de verschillende factoren die het studiegedrag van studenten bepalen, te weten: kennis en bewustzijn, attitude, subjectieve norm, waargenomen gedragscontrole en risico-inschatting. Kennis van deze matrix helpt de spelbegeleider om optimaal in te kunnen spelen op de onderliggende veranderdoelen gerelateerd aan deze factoren.

Voor een maximaal leerrendement wordt het leerstrategieënspeel in groepsverband (4-6 studenten) gespeeld. De gemiddelde leeftijd van eerstejaarsstudenten valt in de adolescentiefase. Het adolescentenbrein is gevoelig voor de mening van leeftijdgenoten (Crone, 2018; Feldman, 2016). Volgens Deci en Ryan (2000) is relatie een belangrijke voorwaarde om tot ontwikkeling te komen. Door het spel in groepsverband te spelen, vindt uitwisseling over leerprocessen plaats en voelen studenten zich meer met elkaar verbonden.



De spelopzet bestaat uit drie fases: 1) fase van bewustwording en denken, 2) fase van expliciteren en delen en 3) fase van transfer. In de eerste fase maken studenten individuele keuzes uit de bij de spelvorm behorende spelkaarten die ze zichtbaar voor zich neerleggen. In deze fase worden studenten zich met behulp van de spelkaarten bewust van (de effectiviteit van) leerstrategieën en verkrijgen ze inzicht in hun eigen leerproces.

1. Studenten zetten bewust vertrouwde leerstrategieën in.
2. Studenten bouwen vertrouwde leerstrategieën uit naar effectieve leerstrategieën.
3. Studenten zetten bewust effectieve leerstrategieën in.
4. Studenten zetten bewust nieuwe effectieve leerstrategieën in.
5. Studenten nemen bewust een actieve, effectieve studiehouding aan.
6. Studenten kiezen voorafgaand aan het studeren, op basis van (een inschatting van) de beheersingsniveaus die worden getoetst, bewust voor effectieve leerstrategieën.

Figuur 2. Gedragsdoelen leerstrategieënspeel.

In de tweede fase delen studenten op metacognitief niveau met elkaar hoe ze te werk gaan bij het studeren, waarbij ze positieve leerervaringen uitwisselen. Deze tweede fase draagt bij aan de ontwikkeling van reflectie op het eigen leerproces. Het delen van positieve leerervaringen draagt tevens bij aan het gevoel van competentie, omdat studenten hiermee aantonen wat ze al kunnen en anderen hiermee kunnen helpen (Deci & Ryan, 2000). In de derde fase expliciteert iedere student individueel wat de leeropbrengst is en hoe hij of zij het geleerde in praktijk gaat brengen. Hierbij wordt aangesloten op de zone van naaste ontwikkeling. De regie ligt bij de studenten en dit zorgt voor meer autonomie, hetgeen positief van invloed is op de motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Het leerstrategieënspeel helpt studenten op een speelse en positieve manier om effectief en efficiënt studiegedrag te ontwikkelen. Het spel brengt het gesprek over leren gemakkelijk op gang. Studenten zullen merken dat sommige voor hen vertrouwde manieren van leren al overeenkomen met of aansluiten bij effectieve leerstrategieën. Dit verlaagt de drempel om vertrouwde leerstrategieën verder te ontwikkelen naar meer effectieve strategieën en biedt vertrouwen om andere effectieve leerstrategieën te gaan toepassen.



PABODOCENT IS BELANGRIJKE SUCCESFACTOR

Het spel richt zich op docenten en (studieloopbaan)begeleiders die het spel moeten inzetten bij hun studenten om de beoogde gedragsverandering te bewerkstelligen. Deze keuze is gemaakt omdat de rol van de docent een belangrijke succesfactor is in de ontwikkeling van studenten (Hattie, 2003). Het leerstrategieënspel werkt twee kanten op. Het stimuleert studenten om bewuste keuzes te maken in hun leerproces en stelt docenten en (studieloopbaan)begeleiders in staat om ontwikkelgerichte feedback te geven op het studiegedrag en de studiehouding van studenten.

PROFESSIELE ONTWIKKELING OP DE WERKPLEK

Het leren van studenten vindt grotendeels plaats op de werkplek, waarbij intensief wordt samengewerkt met opleidingsscholen, die de studenten een authentieke beroepssituatie bieden. Ook stagecoaches kunnen het leerstrategieënspel inzetten bij de begeleiding van (een groep) studenten op de werkplek. Met name de spelvorm waarin studiehoudingsaspecten aan bod komen, kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de studenten op de werkplek.

DEMONSTRATIE, IMPLEMENTATIE EN VERVOLGONDERZOEK

De docenten en studieloopbaanbegeleiders die verantwoordelijk zijn voor het eerste studiejaar van de Pabo Avans hebben in een demonstratie- en testfase kennis gemaakt met het spel en zelf ervaren hoe het spel gespeeld wordt. Het draagvlak is groot en er werd met name enthousiast gereageerd op de aansluiting bij vertrouwde manieren van leren, de wijze waarop het gesprek over leren op gang gebracht wordt en het spelelement. Men ziet de meerwaarde van het leerstrategieënspel en gaat graag met het spel aan de slag. Het spel lijkt hiermee te voorzien in een behoefte en wordt vanaf dit studiejaar 2019/2020 ingezet in de professionele ontwikkelingslijn op de pabo.

Gedurende dit studiejaar wordt op meerdere momenten ervaring opgedaan met de verschillende spelvormen die zowel op de pabo als tijdens het werkplekleren zullen worden ingezet en worden geëvalueerd met studenten, docenten en (studieloopbaan)begeleiders.

Het leerstrategieënspel belooft bij te dragen aan de beoogde gedragsverandering bij studenten, van het onbewust toepassen van (in)effectieve leerstrategieën naar het bewust toepassen van effectieve leerstrategieën.

Het spel bevordert het zelfregulerend leren en leidt, naar verwachting, tot meer studiesucces en minder uitval. In een vervolgonderzoek kunnen de effecten van het leerstrategieënspel mogelijk verder worden onderzocht.

Dit artikel is gebaseerd op een afstudeeronderzoek ter afsluiting van de bacheloropleiding Toegepaste Psychologie.

Literatuur

- Crone, E. (2018). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie. Het grote standaardwerk over pubers*. Amsterdam: uitgeverij Prometheus.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), 68-78.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, J.E., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-48.
- Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie*. 7e editie. Pearson Benelux B.V.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, (pp. 1-17). Melbourne.
- Learningscientist (z.d.). *Zes effectieve leerstrategieën*. Geraadpleegd op 16 november 2018 van <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/57d05228d1758ee2ec43a2871473270312909/Dutch+Six+Strategies+for+Effective+Learning+posters.pdf>.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- SLO (2017). *Zelfregulering*. Geraadpleegd op 16 oktober 2018 van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). (2016). *De toekomst tegemoet. Leren, werken, zorgen, samenleven en consumeren in het Nederland van later. Sociaal en Cultureel Rapport 2016*. Geraadpleegd op 14 september.
- Timmermans, M. (2016). *De toekomst zal het leren!* (Lectorale rede). Geraadpleegd op 14 november 2018 van <https://www.youtube.com/watch?v=0oTFHh2-DQ>.
- Verkoeijen, P. (2016). *Leren in het hbo. Denken doen en laten*. (Lectorale rede). Geraadpleegd op 17 november 2018 van <https://www.avans.nl/binaries/content/assets/nextweb/onderzoek/lectoraat-brein-en-leren/lectore-rede-boekje.pdf>.
- Verstraete, I. & Nijman, K. (2016). *Leren voor het voortgezet onderwijs. 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk*. Huizen: Uitgeverij Pica.

AAN HET WOORD

Net binnen bij de Pabo als academiecteur, kreeg ik van lector Miranda Timmermans het verzoek een bijdrage te leveren aan de derde glossy van het lectoraat *Leerkracht*. Daar heb ik direct ja op gezegd. Een mooie gelegenheid om me voor te stellen aan u allemaal.

Wie ben ik? Mijn naam is Margo van der Put. In een ver verleden ben ik opgeleid tot HBO verpleegkundige. Ik heb gewerkt als wijkverpleegkundige en heb diverse managementfuncties bekleed waarin de jeugd altijd een rode draad was. In 2014 ben ik overgestapt van de zorg naar het hoger onderwijs en werd ik directeur van de Academie Social Studies. Een hele ervaring na 30 jaar zorg, maar wel een hele positieve. Ik geniet van de vele contacten met het werkveld en vind het bijzonder inspirerend om een bijdrage te mogen leveren aan de ontwikkeling van jonge mensen.

Sinds deze zomer combineer ik mijn functie binnen Social Studies met het directeurschap van de Pabo. Het instapmoment bij de Pabo is bijzonder. Er gebeurt veel binnen onze opleiding: we zijn volop bezig met accreditatie, maken onze kwaliteit zichtbaar. En dat biedt kansen, ook in de samenwerking met Social Studies. Kijken we met een wat bredere blik, dan is het helder dat lerarenopleidingen volop in de aandacht staan. Er is een groot tekort aan leerkrachten, nieuwe routes richting het leraarschap ontstaan en samen met het basisonderwijs moeten we anticiperen op ontwikkelingen rondom curriculum.nu. Alles om te werken aan de versterking van de kwaliteit van de leerkracht en het behouden (en werven) van leerkrachten voor het beroep.

Met dat in het achterhoofd heb ik de bijdragen van deze glossy gelezen. Samen Opleiden is een belangrijke voorwaarde om goede leerkrachten voor te bereiden op het onderwijs van nu en straks. Hoe we dat goed en beter kunnen doen, daar gaat het onderzoek van het lectoraat over. Het lectoraat onderzoekt, ontwikkelt kennis, maar speelt ook een belangrijke rol in het stimuleren van het onderzoekend vermogen, zowel binnen de Pabo Avans als in de scholen. Essentieel, want goede (aanstaande) leerkrachten zijn onderzoekende leerkrachten, leerkrachten die hun eigen leren kunnen sturen en samen met collega's onderwijs kunnen ontwerpen, gebruikmakend van wat al werkt.

In het half jaar dat ik nu op de pabo werk, zie ik hoe we de samenwerking en het leren met elkaar oppakken en wie daar allemaal een rol in spelen. Dat doet me deugd. In de kracht van het partnerschap en de dynamiek van 'de driehoek': student, school en Pabo Avans, ligt de belofte voor een mooie toekomst.



Even
voorstellen...

KPO Roosendaal verzorgt onderwijs op 20 basisscholen in de gemeente Roosendaal. Dat doen we met ruim 500 medewerkers.

Door onderling samen te werken kunnen onze scholen veel meer betekenen voor de ontwikkeling van uw kind. We combineren het beste van 2 werelden: kleinschalige, veilige en vertrouwde scholen en de kracht van het grote collectief.

Het kind staat centraal op onze 20 scholen en de ouders zijn onze partners. We zijn immers gezamenlijk verantwoordelijk voor de ontwikkeling van onze kinderen.

KPO | ONTWIKKELING VOOR JOU!

Meer informatie over KPO Roosendaal en onze 20 basisscholen vindt u op www.kporoosendaal.nl.



SCAN DEZE
QR CODE
OM ONZE WEBSITE
TE BEZOEKEN!



OGEN EN OREN

Hans van 't Zelfde, Peter Verkoeijen, Anita Heijltjes
Lectoraat Brein en Leren, Avans Hogeschool

AANLEIDING, HET VOORKOMEN VAN VROEGTIJDIGE UITVAL

De uitval van beginnende leerkrachten kan onder andere worden veroorzaakt door stress die leerkrachten ervaren bij het aansturen van een klas (e.g. Pieterse- van Dinther, 2011). Mogelijke oorzaken hiervan zijn: de administratieve druk door het invoeren van het passend onderwijs, de noodzakelijke verandering van het daarbij behorende klassenmanagement en de veranderde samenstelling van de groep. De Onderwijsraad constateerde in 2006 dat er in het basisonderwijs een groei is van bijna 900% van leerlingen met gedragsproblemen, terwijl er in het cluster-4 onderwijs (onderwijs voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen of een psychiatrische problematiek) een groei is van bijna 60% (Ministerie van Onderwijs, 2006). De onderwijsraad constateerde in 2010 tevens dat, door onder meer de toegenomen stress, in de toekomst een tekort en een uitval van vakbekwame leerkrachten in het primair onderwijs kan ontstaan. Het beperken of voorkomen van deze uitval door de verandering van de schoolpopulatie, vraagt om een

extra ondersteuning van pabostudenten op het gebied van klassenmanagement. Op de pabo van Hogeschool Avans in Breda is, in samenwerking met het lectoraat Brein en Leren, onderzocht op welke manier met behulp van ICT-middelen, de studenten hierbij geholpen kunnen worden. Een eerste oplossing is om in de opleiding met behulp van een eye-tracker de studenten zich bewust te laten worden van hun kijk- en zoekgedrag in de klas. De hierbij gebruikte trigger is een vooraf in het speciaal onderwijs opgenomen video. Het kijkpatroon en de fixaties van de groepsleerkracht op kritische gebeurtenissen in de groep dient voor de student als voorbeeld. In de literatuur wordt gesproken over Eye Movement Modeling Examples (EMME). Dit betekent dat de oogbewegingen van een expert, in combinatie met een gegeven verklaring waarom naar bepaalde kinderen gekeken wordt en waarom in die volgorde, dienen om ervaring op te doen in het waarnemen van de groep.

De tweede oplossing waarmee het klassenmanagement van een student positief kan worden beïnvloed is het gebruik van een Bug In Ear (BIE) waardoor de student, in plaats van achteraf, real time gecoacht wordt. De student kan om het klassenmanagement te verbeteren een eigen leervraag stellen en aan de hand van aanwijzingen, die just in time worden gegeven door een coach, daarmee in zijn klas experimenteren. Hierdoor kan de student een vakinhoudelijke fout, zoals een taal- of rekenfout, een vakdidactische fout of een probleem bij de organisatie in de klas, direct herstellen en de onrust die daardoor had kunnen ontstaan, voorkomen.

KLASSENMANAGEMENT

Door adequaat klassenmanagement draagt een leerkracht zorg voor een leeromgeving waarin de leerdoelen optimaal worden bereikt. Er bestaan verschillende definities van klassenmanagement, maar alle definities bevatten uitspraken over organisatorische maatregelen die een leerkracht neemt om de orde in de klas te handhaven en om de aandacht en de betrokkenheid van de leerlingen vast te houden bij lesactiviteiten, waarbij het kijk- en zoekgedrag in de klas een rol speelt (e.g. Emmer & Stough, 2001). Een klas goed waarnemen is een wezenlijk onderdeel van adequaat klassenmanagement. Ervaren leerkrachten vertonen dergelijk kijkgedrag onbewust, maar bij coaching van studenten is het doorgaans lastig om het door de begeleider gebruikte vaak onbewuste kijkgedrag over te brengen aan de student.

EYE-TRACKING EN EYE MOVEMENT MODELING EXAMPLES (EMME)

Op welke manier observeert en 'zoekt' de leerkracht de klas? Kijkt de ervaren leerkracht eerst naar de kinderen van wie bekend is dat ze niet meedoen in de klas of ander opvallend en onaangepast gedrag vertonen? Wordt er gekeken naar situaties in de klas die kritisch zijn en het klassenklimaat kunnen verstoren? Eye-tracking is een manier om het kijkgedrag van ervaren leerkrachten zichtbaar te maken. Bij het gebruik van eye-tracking worden de oogbewegingen (het scanpath) van de deelnemer, door het registreren van de punten (fixaties), met een eye-tracker vastgelegd. Jarodzka en collega's (2013) suggereren dat de kijkpatronen van experts, door gebruik te maken van Eye Movement Modeling Examples (EMME), gebruikt kunnen worden voor instructie (zie ook Jarodzka, Holmqvist, Gruber, 2017).

In ons onderzoek bestond de EMME uit opnamen van het kijkgedrag van een ervaren leerkracht (cf. Van Gog, Jarodzka, Gerjets, & Paas, 2009). Voorafgaande aan het on-

derzoek hadden twee ervaren docenten, die lesgeven aan de TOPClass 'Gedragsspecialist', twee videofragmenten geselecteerd, die in het speciaal onderwijs waren opgenomen. Het eerste videofragment fungeerde als stimulus. De opnamen met daarin de oogbewegingen van de expert, dienden als modelgedrag. Begeleidend commentaar van de groepsleerkracht (de expert) maakte duidelijk waar hij op lette en waarom. Deze samengestelde opname werd de eigenlijke EMME. Het tweede videofragment werd gebruikt als eindmeting. Zestien derdejaars pabostudenten van de TOPClass Gedragsspecialist namen deel aan dit onderzoek. Hierbij werd de groep in tweeën gedeeld: een groep van acht studenten die de interventie onderging en een controlegroep van acht studenten. Bij de eerste acht studenten werden hun oogbewegingen geregistreerd, die daarna door de studenten zelf werden vergeleken met de eerdergenoemde opgenomen oogbewegingen van de groepsleerkracht (de expert). Vervolgens kregen deze studenten tijdens het praktijkdeel van de beroepstaak per e-mail de opnamen van de oogbewegingen toegestuurd. Aan iedere student werd gevraagd om aan de hand van een vragenlijst te reflecteren op zijn klassenmanagement-ervaringen en een cijfer te geven voor het klassenmanagement tijdens de stage tot dan toe.

1. Hoe verliep het klassenmanagement op je stageplek tot nu toe: onvoldoende, matig, voldoende, goed, zeer goed? Licht je antwoord toe.
2. Heeft het kijken naar de kijkpatronen van een expert en van jezelf geholpen bij het klassenmanagement in je huidige stage? Licht je antwoord toe.
3. Leg uit op welke manier je kijkgedrag veranderd is en wat daarbij de rol is van het kijken naar de kijkpatronen van een expert en van jezelf? Licht je antwoord toe en geef aan wat hetzelfde is gebleven en wat veranderd is.
4. Wat ga je de komende twee weken aanpassen, als het gaat om jouw kijkgedrag en klassenmanagement?

Deze vraag werd ook aan de mentor voorgelegd. Aan het einde van het onderzoek werden de kijkpatronen van studenten uit de EMME-groep tijdens de eindmeting vergeleken met acht studenten die het programma van de TOPClass zonder EMME hadden gevolgd.

BIE (BUG IN EAR)

In het hiervoor beschreven onderzoek op basis van EMME is geen rekening gehouden met de interactie tussen leerkracht en leerlingen tijdens de interventie. Daarom is met ingang van 1 februari 2019 in samenwerking met Zuyd Hogeschool, een vervolgstudie gestart. In deze studie wordt gebruikgemaakt van een mobiele eye-tracker en een mobiel device¹ in combinatie met bluetooth oortjes. Door het gebruik van de mobiele eye-tracker werd voorondersteld dat adequater feedback en feedforward aan de student gegeven kan worden, omdat de klas als eerste door de ogen van student wordt bekeken en als tweede vanuit een willekeurig andere positie in de klas. Op basis van een eigen leervraag die door de student geformuleerd is, en de afgesproken sleutelwoorden die daarbij horen, worden de woorden (aanwijzingen) ingefluisterd waarmee de student ter plekke en just in time zijn onderwijs kan bijsturen.

Voorbeeld van een leervraag:

Hoe kan ik rustiger bewegen tijdens instructiemomenten en het 'praten' met mijn handen en lichaam beperken?

Sleutelwoorden

1. Handen: stilhouden/ niets vastpakken/ in broekzak steken
2. Armen: handen in broekzak steken/ langs lichaam laten/ handen vast
3. Tempo: rustiger praten
4. Tijd: kinderen tijd geven om na te denken
5. Ontspan: rust in je lichaam/ even zitten/ leunen

Hierdoor worden studenten real time gecoacht tijdens een werkplekactiviteit en krijgen ze een steuntje in de rug bij het gehanteerde klassenmanagement. Coaching met behulp van BIE van studenten, maar ook van ervaren leerkrachten op de werkplek, is een middel om studenten zich in real time bewust te laten worden van hun onderwijsgedrag in de klas. Bij deze coaching, die e-coaching wordt genoemd, wordt gebruikgemaakt van een online interactie tussen student en begeleider via een ICT-middel.² Bij het lesgeven wordt direct feedback en feedforward gegeven. Dit gebeurt in real time zonder dat de coach de plaats van de student voor de klas inneemt.

¹ Mobiele telefoon of tablet

² De app is ontwikkeld op Zuyd Hogeschool en draait op een mobiele device (Mac OS of Android) met een internetverbinding.

Bij deze e-coaching werden de volgende stappen doorlopen. Als eerste werd met de student de eigen leervraag besproken, waarna aan de hand van de leervraag maximaal vijf daarbij horende sleutelwoorden werden vastgelegd in de app op het device van de student. Coninx, Kreijns & Jochems (2013) suggereren dat het gebruik van sleutelwoorden, in plaats van hele zinnen, de cognitieve belasting vermindert (Coninx et al., 2013; Sweller, Van Merriënboer & Paas 1998). Het bleek dat het formuleren van de sleutelwoorden al leerwinst opleverde; het gaf de studenten meer grip op de leervraag. De sleutelwoorden moesten zodanig gekozen worden, dat ze niet of nauwelijks zouden bijdragen aan de cognitieve (over)belasting, geen dubbelzinnigheid konden veroorzaken en specifieke aanwijzingen gaven met betrekking tot de eigen leervraag. Wordt, bijvoorbeeld, met het sleutelwoord 'bureau' bedoeld dat de student moet gaan zitten, of dat hij juist te lang aan het bureau zit? In de app van de coach werden tijdens de les de woorden aangetikt en vastgelegd. Aan de hand van het transcript kon het coachingsproces en de useability van de earcoach app in combinatie met de mobiele eye-tracker, met de student worden besproken. De useability werd beoordeeld op vier punten. Ten eerste het feit dat door de oortjes het geluid in de klas enigszins werd afgesloten. Ten tweede de wijze waarop de leerlingen in de klas reageerden op het dragen van de eye-trackerbril (glasses) en/of -oortjes. Ten derde of de student zich kon concentreren op de onderwijstaak. En ten vierde of de student werd gehinderd bij het spreken door het dragen van de oortjes. Opgemerkt dient te worden dat de oogbewegingsdata die verzameld werden door de eye-tracker, geen onderwerp van onderzoek waren.

CONCLUSIE

Eye Movement Modeling Examples (EMME)

Het gebruik van een EMME werd als zeer positief ervaren door de studenten. Het leerrendement was dat studenten aangaven dat zij bewuster gingen observeren in de klas. Opvallend hierbij was dat de mentor een hogere beoordeling gaf van het klassenmanagement dan de student zelf. Hieruit zou kunnen blijken dat de student zich meer bewust is geworden van de complexiteit van klassenmanagement en zichzelf daardoor dus lager beoordeelde. Een winstpunt was dat studenten die deelgenomen hadden aan de treatment langer en meer bewust gingen kijken in de klas. Hierdoor ontstond een kijkpatroon dat de studenten rust gaf. Ook bleek uit de reflecties dat de studenten er beter in slaagden om toe



te lichten wat er in de klas gebeurde en daar ook theorie bij gebruikten. Een van de studenten, bijvoorbeeld, relateerde het gedrag van een leerling aan een mogelijke stoornis in het autistisch spectrum. De student kon zijn waarnemingen onderbouwen vanuit de theorie.

Een kritisch punt in het onderzoek was dat studenten aangaven dat stress, die soms werd ervaren bij het lesgeven, niet door het onderzoek werd opgeroepen, immers de afname vond plaats in de rustige omgeving van een tweepersoonskamertje op de pabo. Op grond van de positieve ervaringen werd besloten om het gebruik van een EMME als een verplicht onderdeel van het curriculum in te voeren in de TOPClass Gedragsspecialist.

BIE (Bug In Ear)

Op het moment van schrijven is er nog geen analyse uitgevoerd op de verkregen data. Het opstellen van een leervraag met de daarbij bijhorende sleutelwoorden maakt de student al meer bewust van wat nodig is om het klassenmanagement te verbeteren. Opgemerkt kan worden dat zowel studenten, mentoren (leerkrachten basisonderwijs) als pabo-docenten het werken met een BIE een goede begeleidingsmethodiek vinden.

De studenten vonden het prettig dat zij in realtime werden bijgestuurd. De useability van de ICT-middelen is sterk afhankelijk van hoe handig de gebruiker is met de mobiele devices en de app.

Op basis van dit onderzoek is gekeken op welke manier de huidige app verbeterd kan worden. Hogeschool Avans beschikt slechts over één mobiele eye-tracker, waardoor het gebruik beperkt zal zijn. Ook al omdat voor het werken met een mobiele eye-tracker veel expertise nodig is. De BIE zelf met daarbij de app, blijkt wel een goede aanvulling te zijn op het door Avans aangeschafte IRIS-connect pakket.

Literatuur

- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington DC: AACTE Publications.
- Coninx, N.S., Kreijns, C.J. & Jochems, W.M.G. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education* 36(2), p.p. 164-182.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of education psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Jarodzka, H., Holmqvist K., Gruber H. (2017). Eye tracking in Educational Science: Theoretical frameworks and research agendas. *Journal of Eye Movement Research*, 10, 1-18.
- Jarodzka, H., Van Gog T., Dorr, M., K Scheiter K., & Gerjets, P. (2013). Learning to see: Guiding students' attention via a model's eye movements fosters learning. *Learning and Instruction* 25, 62-70.
- Pieterse-van Dinther, H. (2011). *Burn-out bij docenten*. Utrecht, Universiteit Utrecht, Mlos Lerarenopleiding.
- Sweller, J., J.J.G. Van Merriënboer, and F. Paas. 1998. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review* 10 (3) p.p. 251-296.
- Van Gog, T., Jarodzka, H., Scheiter, K., Gerjets, P., Paas F. (2009). Attention guidance during example study via the model's eye movements. *Computers in Human Behavior* 25, 785-791.

PROMOVEREN IS EEN PERSOONLIJK LEERPROCES



Vier jaar geleden begonnen Avans-docenten Tatia Gruenbaum, Liane Magendans en Suzan van Brussel aan hun promotietraject. Met de eindstreep in zicht is het een goed moment om eens met de doctoren in spe van gedachten te wisselen. Niet zo zeer over de inhoud van hun onderzoek, maar vooral naar hun beleving. Promoveren, wat vraagt het van je, wat brengt het je? En heeft het meerwaarde voor het werk dat je doet? Een gesprek over onzekerheid, doorzettingsvermogen, vertrouwen en groei.

PROMOVEREN, HOE BEGINT ZOIETS?

Suzan: "Bij mij was het een telefoontje van Theo (Pul-lens, associate lector lectoraat Leerkracht). Hij zocht een promovendus voor een project. Uiteindelijk ging dat niet door, maar Theo bracht me wel op een idee. Ik werkte net een jaar op de pabo, wilde me verder ontwikkelen en dacht toen: dit kan natuurlijk ook."

Liane: "Bij mij speelde het idee van promoveren al langer. Wat dat is? Nieuwsgierigheid, interesse. De behoefte om dieper op zaken in te gaan, de drang om meer van iets te willen weten. Lesgeven is, hoe diepgaand een college ook kan zijn, toch wat vluchtig."

Tatia: "Ik deed in 2004 mijn masters aan the Institute of EducationL in Londen en wist meteen al dat ik mijn 'phd' wilde doen. Ik houd van studeren! In 2013 'bracht de liefde me naar Nederland', ik ben gaan werken bij Avans en heb in Breda het project 'The Little English Library' opgezet. Zo kwam ik op het onderwerp van mijn onderzoek: Engelstalige prentenboeken als leermiddel in de lerarenopleiding basisonderwijs."

WAT HEB JE MOETEN LEREN GEDURENDE HET TRAJECT?

Liane: "Wat me erg tegenviel was het afbakenen van het onderwerp. Hoe vaak heb ik niet gedacht: nu ben ik er, nu kom ik op het punt waar ik moet zijn. Vervolgens ging ik erover lezen en werd het onderwerp in mijn hoofd weer groter en groter. Hoe je dat doorbreekt? Door veel te praten, met je promotoren. Zij vullen het niet in, maar stellen de vragen die je helpen om helderheid te krijgen."

Suzan: "Ik was vooral heel onzeker. Alles wat ik opstuurde moest perfect zijn, meende ik. Feedback van mijn begeleiders las ik in het begin in termen van 'goed of fout', terwijl zij alleen maar gericht zijn op het verbeteren van een artikel. Dat heb ik wel moeten leren. Ik heb overwogen om te stoppen in 2017, dat leek toen een opluchting. Na een gesprek met mijn promotoren

heb ik het toch nog een kans gegeven. 'Voer eerst een experiment uit en kijk dan verder', was hun advies. Heel slim, want door dat experiment werd mijn werk concreet en zag ik resultaat. Dat succes had ik nodig."

Liane: "Het verhaal van Suzan is heel herkenbaar. Toen ik de eerste maanden zo worstelde met het afbakenen van het onderwerp, dacht ik: als ik DIT al niet kan...Je moet daar echt even doorheen. Goede begeleiding is dan cruciaal."

Tatia: "Ik promoveer full-time in Engeland bij University College London Institute of Education (UCL IoE). Het eerste jaar heb ik veel compulsory research methods online modules gevolgd voor promovendi, een literatuur-onderzoek gedaan en mijn onderzoeksvoorstel geschreven. Dat voorstel heb ik verdedigd en daarna kon ik door. Op het gebied van onderzoeksvaardigheden heb ik me moeten ontwikkelen. Nee, dat maakte me niet onzeker. Ik denk vaak: als anderen het kunnen, kan ik het ook. En ik sta open voor feedback; alles wat mijn promotors en mijn collega-onderzoekers zeggen maakt mijn werk beter."

WAT HEEFT HET PROMOTIETRAJECT JE OPGELEVERD?

Liane: "Heel veel. Anders was ik al lang gestopt. Of ik dat ooit heb overwogen?" Lacht: "Wel 100 keer! Maar dan was er altijd wel weer iets waardoor ik weer zin kreeg om door te gaan. Zo raak ik bijvoorbeeld supergeïnspireerd van het lezen van artikelen rondom mijn onderzoek. Verder geeft de bevestiging dat je stapjes vooruitzet in je onderzoek veel energie."

Suzan: "Het opzetten van experimenten kost kruim, maar als je eenmaal de data aan het analyseren bent en je ziet of die interventie een effect heeft gehad, is het allemaal de moeite waard. Resultaat is de beste motivator. Ik wacht nu op de reactie van een wetenschappelijk tijdschrift of een van mijn artikelen gepubliceerd wordt. Het zou geweldig zijn als dat lukt!"

Liane: "Mijn zelfvertrouwen is toegenomen door het volgen van dit traject. Voor mijn eerste presentatie op een congres stikte ik van de zenuwen. Later die dag, nadat ik met allerlei mensen had gesproken en presentaties had bezocht, wist ik: ik missta hier niet."

Tatia: "Bezig zijn met promoveren heeft me een andere manier van denken gegeven. Ik ben altijd kritisch geweest op mijn werk; nu kan ik het ook oplossen. Je ziet veel sneller het grotere geheel, want je weet zoveel meer."

WAT HEB JE ERAAN IN JE HUIDIGE WERK?

Suzan: "Ik ben er rustiger door geworden, meer beschouwend. Mijn doorzettingsvermogen is getraind en mijn analytische vaardigheden zijn ontwikkeld. Dat zie ik bijvoorbeeld terug in mijn werk voor de toetscommissie. Ik stel nu vaker kritische vragen, vroeger had ik daar meer moeite mee."

Liane: "Sinds ik bezig ben met promoveren, sta ik anders voor de klas. Ik sta meer open voor de input van anderen, weet dat ik niet te snel moet oordelen en dat mijn manier of visie niet zaligmakend is. Hierdoor neemt het niveau van de les toe, ik zie dat ook terug in de studentenevaluaties."

Tatia: "Ik ben nu een betere begeleider bij het afstudeeronderzoek. Omdat ik de zoektocht van de studenten begrijp en probeer op een goede manier feedback te geven. Ik leg ze uit dat feedback krijgen lastig is en dat als ze het even niet meer weten, ze mij dat moeten laten weten, dan vinden we een andere manier. We werken samen!"

WIL JE NA JE PROMOTIE VERDER GAAN MET HET DOEN VAN ONDERZOEK?

Liane: "Na mijn promotie ga ik niet fulltime onderwijs geven. Ik wil iets doen met waar ik op gewerkt en gestudeerd heb. Na mijn promotie wil ik de (theoretische) resultaten gebruiken om professionals beter te begeleiden wanneer ze werkzaam zijn in twee contexten."

Tatia: "Ik ben bijna klaar en al bezig met een vervolg. Sinds september werk ik naast mijn promotie aan een internationaal Erasmus onderzoeksproject over het gebruiken van prentenboeken rondom intercultureel wereldburgerschapsonderwijs voor Engels in de basisschool."

Suzan: "Promoveren is intensief; je bent er voortdurend mee bezig en dat gaat wel eens ten koste van je sociale leven. Straks eerst even op adem komen, dus. Daarna wil ik zeker de opgedane onderzoeksvaardigheden gaan inzetten, voor de pabo, het lectoraat en Avans in het algemeen. Dat komt ook de kwaliteit van onze toekomstige leerkrachten ten goede."

Promoveren heeft me een andere manier van denken gegeven



(vlnr) Tatia Gruenbaum, Suzan van Brussel en Liane Magendans

Tatia Gruenbaum is docent aan de Avans School of International Studies in Breda. Ze promoveert aan de UCL Institute of Education (Londen) met onderzoek naar het gebruik van prentenboeken als leermiddel in de lerarenopleiding basisonderwijs, om zowel de Engelse taalvaardigheid als de Engelse onderwijsvaardigheden van pabo-studenten en leraren te verbeteren.

Suzan van Brussel werkt sinds 2011 als docent bij de Pabo van Avans Hogeschool in Breda. Ze promoveert aan de Erasmus Universiteit Rotterdam met een onderzoek naar het bevorderen van kritische denkvaardigheden in het hoger onderwijs. Suzan richt zich daarbij met name op perspectiefwisseling en het verminderen van de *confirmation bias*.

Liane Magendans is docent psychologie en ethiek bij Avans Deeltijd. In haar onderzoek kijkt Liane naar hoe de professionele identiteit van opleiders zich ontwikkelt en welke kenmerken van professionele identiteit een rol spelen vanuit een boundary crossing perspectief. Ze promoveert aan de Open Universiteit Heerlen.

Meer weten over de onderzoeken van deze collega's?
<https://www.avans.nl/onderzoek/expertisecentraal/stand-alone-lectoraten/lectoraten/leerkracht/projecten>

Wat denk jij?

**Draagt leren schrijven
bij aan taalvaardigheids-
ontwikkeling?
En hoe zit dat bij typen?**



Schrijven met de hand levert een betere herkenning van de vorm van letters op dan het leren van letters met behulp van typen. Een goed ontwikkelde vormherkenning van letters draagt bij aan beter lezen en schrijven. Terwijl typen het werkgeheugen kan ontlasten tijdens het schrijven en teksten daarmee over het algemeen van hogere kwaliteit zijn dan handgeschreven teksten.

Lees meer hierover op [Kennisrotonde.nl](https://www.kennisrotonde.nl)

DE KENNISROTONDE BEANTWOORDT VRAGEN UIT DE ONDERWIJSPRAKTIJK MET KENNIS UIT ONDERZOEK



NATIONAAL REGIEORGAAN
ONDERWIJSONDERZOEK



Katholieke
Basisschool
Laurentius

Met zijn
naar school



Theo Pullens
Associate Lector
Lectoraat Leerkracht

Enige tijd geleden stuitte ik op een curieus artikel in de katern 'Wetenschap' van de Volkskrant (29 april 2019) waarin de vraag gesteld werd of het kijken naar kattenfilmpjes een positieve invloed zou kunnen hebben op het maken van de Cito-toets in groep 8. Vooropgesteld: ik houd niet van katten. Ik vind ze onberekenbaar. Voor je het weet springen ze ongevraagd op je schoot. Mijn tuin krijgt ook vaak bezoek van deze nuffige dieren. Met de regelmaat van de klok teisteren ze mijn zorgvuldig aangeharkte borders. Ik heb die weerzin tegen katten van mijn vader – een orthopedisch schoenmaker. Hij probeerde de katten uit onze tuin te verdrijven door met veel bombarie een leest in hun richting te gooien. Hij gooide altijd mis... Katten die voor betere prestaties zorgen? Dat alleen al zorgde voor mijn achterdocht bij het lezen van deze onderzoeksvraag.

KATTENFILMPJES EN KUNSTMINNENDE DUIVEN

Na bestudering van het experiment bleek dat er methodisch wel wat mis was met dit onderzoek. De proefpersonen waren niet willekeurig gekozen, maar via Facebook opgespoord. De onderzoeksgroep bleek vooral te bestaan uit volwassen vrouwen, geen representatieve groep dus. De Amerikaanse onderzoekers konden op basis van ruim zeventuizend ingevulde vragenlijsten het verband aantonen tussen het kijken naar katten filmpjes en een toenemend geluksgevoel. Vervolgens gingen de media aan de haal met dit onderzoek. Het rustgevende gevoel van die filmpjes zou misschien ook wel een stress-reducerend effect hebben bij kinderen van 12 jaar. En zo ontstaat al snel het sprookje dat je voor het maken van een belangrijke toets maar beter naar een kattenfilmpje kunt kijken. Maar zou je dit verband ook om kunnen draaien? Als je even niet goed in je vel zit, kijk dan naar zo'n internetfilmpje en het komt weer goed met je humeur. Of: op de dag van de citotoets, als iedereen gespannen is, kun je het best beginnen met een kattenfilmpje: de gemiddelde score gaat zeker een paar punten vooruit.

Maar het kan nog gekker. Een dezer dagen worden de prijzen uitgereikt voor onderzoeken die ons op het eerste gezicht mallotig voorkomen. De zogenaamde Ig Nobel Prize bestaat al sinds 1981 en wordt uitgereikt aan lachwekkende onderzoeken. Het is een initiatief van het tijdschrift *The Annals of Improbable Research*.

Het Engelse woord *Ignoble* betekent: gemeen, gewoon, van lage kwaliteit. De uitreiking van de prijzen is omgeven door absurde gebruiken. Het publiek wordt uitgenodigd om papieren vliegtuigjes te gooien en als een toelichting op een onderzoek te lang duurt, wordt de onderzoeker de mond gesnoerd door een achtjarig meisje dat uitroept: "I am bored!" (Ik ben verveeld!).

De bedoeling is niet om onderzoek in een kwaad daglicht te stellen, maar om de humoristische kant te benadrukken en mensen tot denken aan te zetten.

In de afgelopen jaren kregen onder meer de volgende onderzoeken een Ig-Nobelprijs:

- Waarom lijkt de Eiffeltoren kleiner als je naar links leunt?
- Heeft een volle of lege blaas invloed op je beslissingsvermogen?
- Helpt bacon in je neus bij het effectief stoppen van een bloedneus?
- Kunnen duiven het verschil zien tussen een kunstwerk van Picasso en Monet?
- Waarom worden astmasymptomen verzacht in een achtbaan?
- Hoe komt het dat het woord "huh?" in bijna elke taal voorkomt?

Vreemde onderzoeken? Jazeker, op het eerste gezicht wel, maar ze kunnen wel voor inspiratie zorgen. Er is immers ooit iemand geweest die aan de basis heeft gestaan van zo'n gedachte. Daarnaast helpt een kritische blik om dit type onderzoeken te doorgronden: daar is het ons toch om te doen bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding?!



Vlieg met ons mee! Naar grote hoogten...

Als ontwikkelingspsycholoog, opgeleid in de traditie van de Russische handelingspsychologie, spreekt spelen tot mijn verbeelding. Volgens mij is het een gedegen basis om te leren en ontwikkelen. Spelen is voor mij het oefenen van taken, activiteiten en handelingen en dat doe je bij voorkeur in een zo echt mogelijke situatie met echte objecten en instrumenten. Hoeken in de onderbouw binnen ontwikkelingsgericht onderwijs zijn hier mooie voorbeelden van. (En daar waar de hoek als leeromgeving even niet toereikend is, volgt er een activiteit met instructie door de leerkracht.)

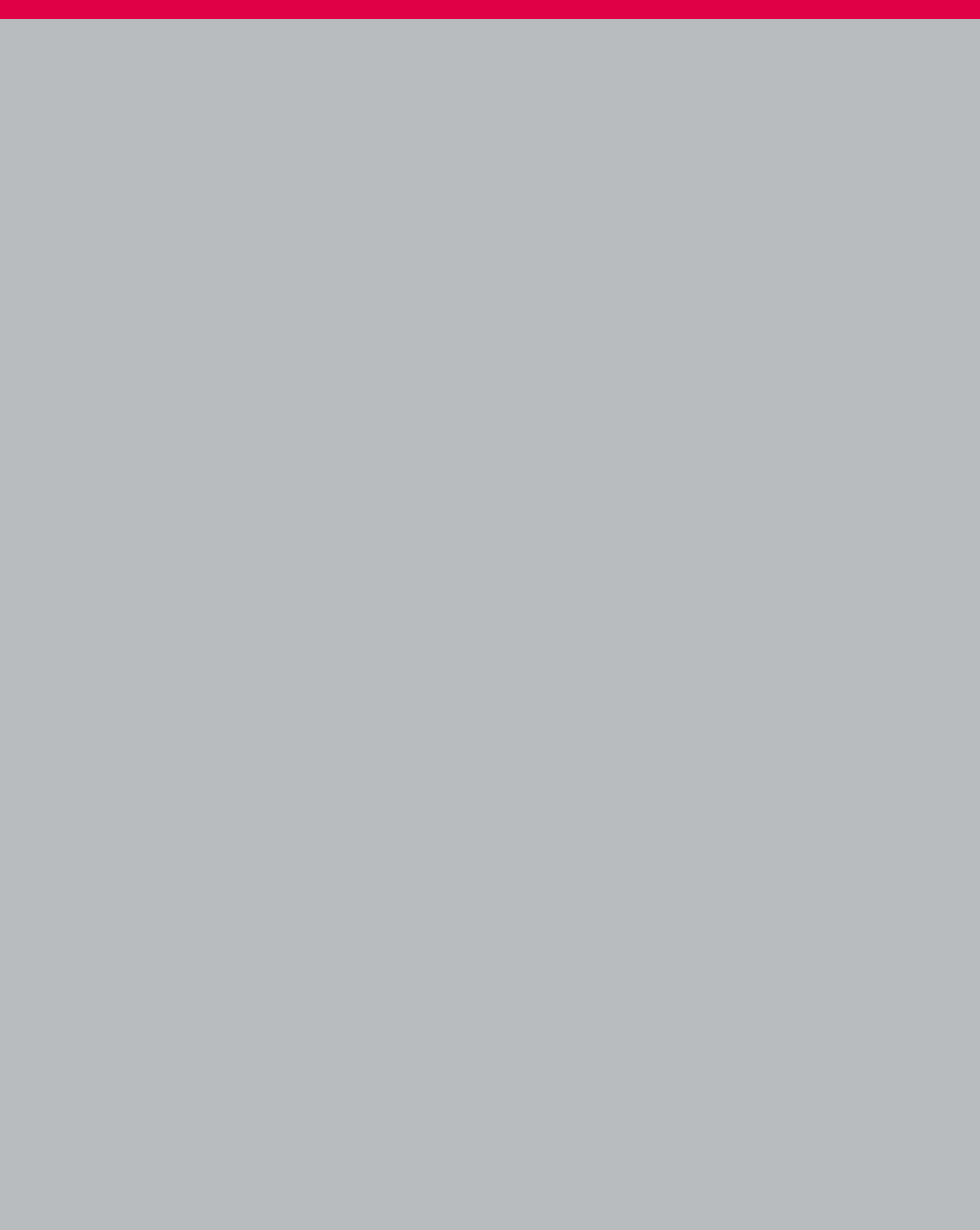
Dit oefenen doen kinderen bij voorkeur met anderen, met kinderen van uiteenlopende ontwikkelingsniveaus of met een ervaren iemand, een expert. Want soms kun je zelf iets nog niet, maar lukt het wel in samenspel met anderen. Samen spelen biedt kansen om dingen uit te proberen en fouten te maken, in een veilige omgeving.

Leren op de werkplek van de opleidingsschool vertoont hiermee grote parallellen, mijns inziens. Leren is dan spelen of werken in een authentieke situatie. Binnen 'in de school opleiden' bieden we aanstaande leraren de ruimte en het vangnet om te oefenen met taken en handelingen die ze later als startende leraar nodig hebben. Daarin hebben we allemaal een rol: leerkrachten en opleiders, pabo en scholen.

We hebben dit 'spelen' de afgelopen jaren doorontwikkeld, maar we zijn er zeker nog niet. Leren en opleiden nog beter op elkaar afstemmen, is onze grootste opdracht voor de komende jaren. Naar nog grotere hoogte stijgen, kan nu vooral door de aanstaande leraar eigenaar te maken van zijn eigen leer- en ontwikkelingstraject. Neem de aanstaande leraar als derde passagier mee in het spel. Zet de driehoek van 'samen opleiden' centraal in alles wat je binnen samen opleiden doet en laat aanstaande leraren meevliegen!

Miranda Timmermans





**LERAAR BASISONDERWIJS
IN HET ONDERWIJS IS
GEEN DAG HETZELFDE**

PABO AVANS HOGESCHOOL BREDA

