

Nieuwe methodiek

Ook in samenwerking toont zich de meester

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

Samenvatting

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

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

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

Inleiding

Verlegenheid

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

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

Onderdelen praktijkvraag

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

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

Context

“Maak het klinisch”

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

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

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

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

Context van de module

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

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

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

Methodiek: masterwaardigheid onderzoekende houding

Wendbaar handelen

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

Lesobservatie

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



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

Van individueel naar groepswerk

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

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

Het eindgesprek

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

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

Kritische reflectie

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

Resultaten

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

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

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

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

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

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

Zelfstandigheid

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

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

Conclusie

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

Discussie (en aanbevelingen)

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

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

Auteurs

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

a.melisse@fontys.nl

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

Referenties

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

[s/000/001/049/original/De_professionele_masterstandaard - juni 2019 - Vereniging Hogescholen.pdf?1562752961](https://www.000/001/049/original/De_professionele_masterstandaard_-_juni_2019_-_Vereniging_Hogescholen.pdf?1562752961)

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

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

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

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

Bijlagen

Bijlage A de Lesson Study-cyclus

Bijlage B lesobservatieformulier

Bijlage C gespreksformat eindgesprekken

Bijlage D vragen kritische reflectie

Bijlage A de Lesson Study-cyclus



Bijlage B lesobservatieformulier

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

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

Tijdens de les

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

Na (nagesprek)

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

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

Bijlage C Gespreksformat eindgesprekken

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

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

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

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

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

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

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

Bijlage D Vragen kritische reflectie

Organisatie

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

Resultaat

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

Samenwerking

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