

Nr. 1  
Jaargang 43  
2022

# Tijdschrift voor Lerarenopleiders



## Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



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

# Inhoudsopgave

|                            |                                                                                                                                                                                             |     |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Beschouwend artikel</b> | <u>Engels op de lerarenopleiding basisonderwijs, een vak op zoek naar status</u><br><i>Alessandra Corda, Louise Taylor, Marleen van der Lubbe</i>                                           | 5   |
| <b>Nieuwe methodiek</b>    | <u>Het Leerlab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert</u><br><i>Roel Grol, Ans Bergmans, Edwin Buijs, Helma Oolbekkink-Marchand</i>                                  | 16  |
| <b>Beschouwend artikel</b> | <u>Grip op persoonsvorming: hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming</u><br><i>Peter Elshout, Mascha Enthoven</i> | 32  |
| <b>Praktijkvoorbeeld</b>   | <u>Gedifferentieerd evalueren in de lerarenopleiding</u><br><i>Indra Beunckens</i>                                                                                                          | 46  |
| <b>Beschouwend artikel</b> | <u>Samen bouwen aan meer inclusief onderwijs: relevante inzichten voor de lerarenopleiding</u><br><i>Aster van Mieghem, Karine Verschueren, Elke Struyf</i>                                 | 54  |
| <b>Onderzoek</b>           | <u>Onderwijsassistenten in taal- en reken-wiskundeonderwijs</u><br><u>Wat is er nodig?</u><br><i>Ronald Keijzer, Wia Rijpkema, José Smeets</i>                                              | 66  |
| <b>Onderzoek</b>           | <u>De kracht van een persoonlijk verhaal</u><br><i>Marloes Hülsken, Ruud Klomp, Anne van Duuren</i>                                                                                         | 83  |
| <b>Onderzoek</b>           | <u>Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren</u><br><i>Dubravka Knezic, Paulien Meijer</i>                                                    | 103 |
| <b>Recensie</b>            | <u>Handen en voeten aan positieve psychologie in het basisonderwijs: bespreking van het proefschrift</u><br><i>Jan van den Berge</i>                                                        | 119 |
| <b>Recensie</b>            | <u>Bespreking van het boek "Moral learning of teachers: disclosing, exploring and developing frames of reference"</u><br><i>Jacqueline van Swet</i>                                         | 122 |

# Colofon

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

**Hoofdredacteur:**

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

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

**Redactie:**

Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)

Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)

Emmy Vrieling (Open Universiteit, Welten Instituut, Heerlen)

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum en instituutsopleider Universiteit Utrecht)

Henderijn Heldens (Fontys Hogeschool Kind en Educatie)

Charlotte Struyve (Hogeschool Vives, Brugge/Kortrijk)

**Vormgeving en eindredactie:**

Velon

ISSN: 1876-4622

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

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

## Beschouwend artikel

### Engels op de lerarenopleiding basisonderwijs, een vak op zoek naar status

*Alessandra Corda, Louise Taylor, Hogeschool van Amsterdam*

*Marleen van der Lubbe, Inspectie van het Onderwijs*

*In het voorjaar van 2018 is een peilingsonderzoek Engels uitgevoerd dat zicht geeft op de Engelse taalvaardigheid van groep 8-basisschoolleerlingen op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat. In dit onderzoek is ook aan de deelnemende basisschoolleraars (vanaf nu leerkrachten) gevraagd hoe ze hun Engelse taalvaardigheid inschatten, hoeveel Engels ze tijdens de lerarenopleiding basisonderwijs (vanaf nu lerarenopleiding) hebben gehad en hoe tevreden ze zijn over wat ze geleerd hebben. In dit artikel geven we deze resultaten weer en gaan we na wat er is veranderd ten opzichte van vorige peilingen. We concluderen dat de positie van Engels in het curriculum van de lerarenopleidingen sinds 2012 is versterkt en dat sprake is van een geringe stijging in de tevredenheid van leerkrachten over het onderwijs in Engels tijdens de opleiding. Het gebruik van Engels als doeltaal in de lessen op de basisschool en de zelf-inschatting die leerkrachten van hun luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid maken zijn echter weinig veranderd sinds 2012. In de herziene kennisbasis wordt het fundament gelegd voor een meer solide positie van Engels in het curriculum van de lerarenopleidingen. Zowel uniformering van de curricula Engels als borging van de invoering van de herziene kennisbasis Engels en het eindniveau Engels van studenten is van belang om een (verdere) positieve ontwikkeling in de resultaten te bewerkstelligen en leerlingen al vanaf de basisschool een goede basis van het Engels te kunnen bieden.*

### Aanleiding

In Nederland mag een leerkracht met een diploma van de lerarenopleiding basisonderwijs lesgeven aan kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar, zowel in het regulier als in het speciaal basisonderwijs. Dit is een breed terrein en studenten moeten daarom als generalisten met kennis van uiteenlopende vakken worden opgeleid. Hoe dit effectief in een curriculum moet worden vertaald, is al een eeuw onderwerp van discussie (Van Essen & Timmerman, 2007). In de wijze waarop Engels in de lerarenopleiding wordt onderwezen, komen de beperkingen van een overladen curriculum met 15 kennisbases (16 met Fries) duidelijk aan het licht: het moet, maar er is eigenlijk geen ruimte. Sinds Engels in 1986 toegevoegd is aan het curriculum van het basisonderwijs, is er discussie over de wijze waarop Engels op de lerarenopleiding aangeboden moet worden. Ook is regelmatig gewezen op de onmogelijkheid om toekomstige

leerkrachten adequaat op te leiden om Engels te geven (Bodde-Alderlieste, 2017; Corda et al., 2012).

De afgelopen decennia zijn leerkrachten regelmatig bevraagd op hun Engelse taalvaardigheid en vooropleiding Engels, in het kader van nationale periodieke peilingsonderzoeken Engels aan het eind van het basisonderwijs. Deze grootschalige onderzoeken zijn in 1991 (Vinjé, 1993), 1996 (Edelenbos et al., 2000), 2006 (Heesters et al., 2008) en 2012 (Geurts & Hemker, 2013) onder regie van het Cito gehouden. Daarnaast zijn leerkrachten in 2011 door SLO bevraagd (Thijs et al., 2011). Uit deze onderzoeken ontstaat een consistent beeld van een vak met een te klein aandeel in het curriculum van de lerarenopleidingen, dus met weinig effect op de taalvaardigheid Engels van leerkrachten en op hoe ze zich toegerust voelen om Engels te geven.

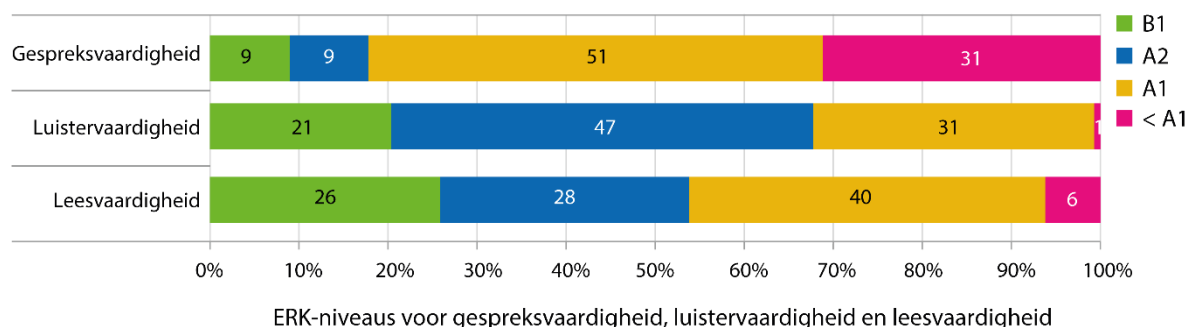
In 2018 is opnieuw een landelijk peilingsonderzoek Engels uitgevoerd (vanaf nu Peil.Engels), deze keer onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Er is wederom aan leerkrachten gevraagd hoe ze hun Engelse taalvaardigheid inschatten, hoeveel Engels ze op de lerarenopleiding hebben gehad en hoe tevreden ze zijn over wat ze geleerd hebben. Wat is er veranderd ten opzichte van vorige peilingen? Kunnen we een lijn in de ontwikkelingen zien en kunnen we op basis hiervan conclusies trekken en aanbevelingen voor de lerarenopleidingen formuleren? We presenteren in dit artikel eerst de belangrijkste resultaten rond leerkrachtvaardigheden en in de conclusie formuleren we een antwoord op deze vragen.

### **Peil.Engels einde basisonderwijs 2017/2018**

Peil.Engels geeft zicht op de Engelse taalvaardigheid van groep 8-leerlingen op het gebied van gesprekken voeren, luisteren, lezen en woordenschat, waar mogelijk in vergelijking met de leerlingprestaties in eerder peilingsonderzoek in 2012. Daarnaast beschrijft Peil.Engels het onderwijsleerproces voor Engels op de deelnemende scholen en de attitude en achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten. Ook brengt Peil.Engels de samenhang tussen de prestaties van leerlingen en het onderwijs in Engels in beeld. Het rapport besluit met de resultaten van een aanvullend, verdiepend onderzoek onder bovengemiddeld presterende scholen. Doel daarvan is inzicht te geven in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 op deze scholen. Aan Peil.Engels namen 95 Nederlandse basisscholen met 2.088 groep 8-leerlingen deel. 62 van deze scholen starten in leerjaar 5 of later met het geven van Engels aan hun groep 8-leerlingen (verder: Eibo). De overige 33 scholen starten hier in de regel vanaf groep 1 mee (verder: vvto).

## Leerlingprestaties

Om de vaardigheid van de leerlingen in kaart te brengen, zijn taken ontwikkeld voor gespreksvaardigheid, luisteren, lezen en woordenschat op basis van de ERK-niveaus en -beschrijvingen. Welke score op de taken correspondeerde met het beheersen van ERK-niveau A1, A2 en B1, is door experts bepaald in een zogeheten inhoudelijke standaardbepaling. Figuur 1 toont de ERK-niveaus die de leerlingen in dit peilingsonderzoek behaalden.



*Figuur 1. Leerlingprestaties Engelse gespreksvaardigheid (n=565), luistervaardigheid (n=1.849) en leesvaardigheid (n=1.903) in ERK-niveaus*

Voor Engelse gespreksvaardigheid presteren groep 8-leerlingen gemiddeld op A1-niveau; voor lees- en luistervaardigheid ligt dit gemiddelde op A2-niveau. Voor woordenschat bestaan geen ERK-niveaus. Daarom is gekeken naar het percentage woorden dat leerlingen kennen (van het totaal aantal voorgelegde woorden uit de toets die qua woordkeuze en niveau aansloten bij de doelgroep). Gemiddeld kennen de leerlingen 66% van de aangeboden woorden.

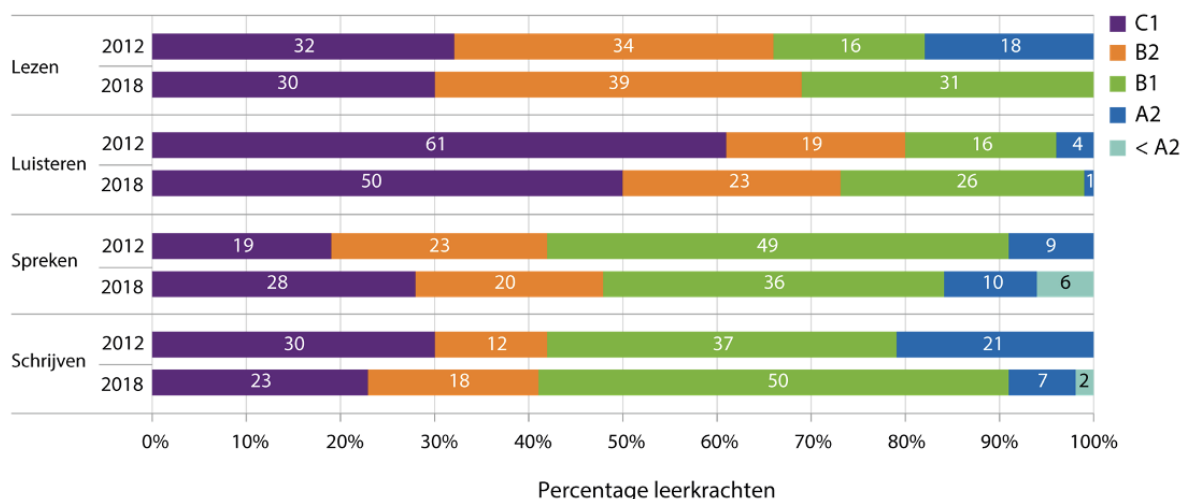
Voor gespreksvaardigheid zijn tussen vvto- en Eibo-leerlingen geen significante verschillen gevonden in de gemiddelde score en de behaalde ERK-niveaus. Voor Engelse luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat behalen leerlingen op vvto-scholen gemiddeld hogere scores dan leerlingen op Eibo-scholen. Houden we rekening met de kenmerken waarop leerlingen, leerkrachten en het onderwijs op vvto- en Eibo-scholen verschillen, dan vallen vrijwel alle prestatieverschillen tussen vvto- en Eibo-scholen voor leesvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat weg. Ten opzichte van 2012 zijn er geen grote veranderingen in leerlingprestaties op het gebied van luistervaardigheid, leesvaardigheid en woordenschat. Gespreksvaardigheid is in 2012 nog niet gemeten. Daarom is in 2018 een spreektaak afgenomen die de leerlingen ook in 2012 hebben gemaakt. Hieruit blijkt dat ook de spreekvaardigheid van groep 8-leerlingen niet noemenswaardig is veranderd tussen 2012 en 2018.

## Peil.Engels en leerkrachtvaardigheden

Kern van Peil.Engels vormde het in beeld brengen van de Engelse taalvaardigheid en attitude ten opzichte van Engels van groep 8-leerlingen (zie kader). Daarnaast is informatie verzameld over een aantal relevante achtergrondkenmerken van de leerkrachten die het onderwijs in Engels voor deze leerlingen verzorgen en over het onderwijs in Engels op basisscholen.

Volgens de herziene Kennisbasis Engels van de lerarenopleiding (Chevalking et al., 2018) vereist het verzorgen van Engels in het basisonderwijs van leerkrachten een eigen taalvaardigheidsniveau van minimaal ERK-niveau B2 (Council of Europe, 2018) voor mondelinge taalvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat in relatie tot de specifieke context van het onderwijs (Classroom English). Als onderdeel van het peilingsonderzoek is leerkrachten daarom gevraagd een inschatting te maken van hun Engelse taalvaardigheid op het gebied van lezen, luisteren, schrijven en spreken.

Per vaardigheid gaven we vier ERK-beschrijvingen, corresponderend met ERK-niveaus A2, B1, B2 en C1. Leerkrachten konden bij deze beschrijvingen aankruisen of ze het niveau nog niet of juist wel beheersten. Figuur 2 laat voor elke vaardigheid zien welk deel van de leerkrachten zichzelf op A2-, B1-, B2- en C1-niveau inschat.



*Figuur 2. Eigen inschatting van vaardigheid leerkracht in peiling 2012 en 2018*  
( $n_{2012}=57$ ,  $n_{2018}=102-106$ )

Over het algemeen schatten leerkrachten hun receptieve vaardigheden (luistervaardigheid en leesvaardigheid) hoog in: 73% denkt in 2018 minimaal het B2-niveau voor luisteren te beheersen, 69% voor lezen. De laagste inschattingen



geven zij voor de productieve vaardigheden (schrijf- en spreekvaardigheid): respectievelijk 59% en 52% van de leerkrachten geeft in 2018 voor deze vaardigheden aan het B2-niveau nog niet te beheersen. Vvto- en Eibo-leerkrachten (zie kader) verschillen niet significant in de zelf ingeschatte Engelse vaardigheid.

De eigen inschatting die leerkrachten van hun Engelse vaardigheid maken, lijkt in vergelijking met het peilingsonderzoek van 2012 niet sterk veranderd. Voor lezen en spreken schatten in 2018 iets meer leerkrachten in het beoogde niveau B2 te beheersen. Voor luisteren schatten in 2018 juist minder leerkrachten hun niveau op minimaal B2 in vergelijking met 2012. Voor schrijfvaardigheid is deze zelfinschatting in 2012 en 2018 vrijwel gelijk.

## Opleiding

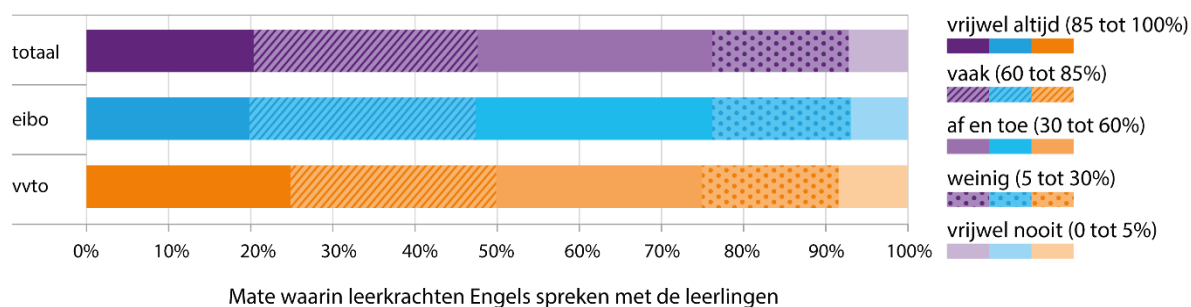
Van de leerkrachten volgde 78% Engels tijdens de lerarenopleiding als verplichte module. Dit is een stuk meer dan in 2012: toen was dit slechts 13% van de leerkrachten, terwijl 49% Engels als keuzemodule volgde. In 2018 volgde nog slechts 6% Engels als keuzemodule.

In 2018 gaven de meeste leerkrachten aan dat de nadruk tijdens de lessen Engels in de lerarenopleiding lag op een combinatie van taal en didactiek. Over de omvang en inhoud van het vak Engels tijdens de lerarenopleiding was 80% van de leerkrachten in 2018 ontevreden. Dit is een lichte verbetering sinds 2012, toen 89% van de leerkrachten aangaf ontevreden te zijn.

## Gebruik doeltaal

Het belang van gebruik van de doeltaal in lessen in een vreemde taal is veelvuldig aangetoond (zie bijvoorbeeld Verspoor et al., 2010). In het peilingsonderzoek is daarom onder meer aan leerkrachten gevraagd in welke mate zij met hun leerlingen Engels spreken tijdens de les. Dit geeft ook een indicatie van hoe vertrouwd de leerkracht is met het spreken van Engels.

Een vijfde van de leerkrachten spreekt vrijwel altijd (dat wil zeggen in minstens 85% van de lestijd) Engels met de leerlingen tijdens de Engelse les (zie figuur 3). Hierin bestaan geen significante verschillen tussen vvto- en Eibo-leerkrachten. De resultaten zijn vergelijkbaar met het peilingsonderzoek uit 2012. In vergelijking met 2006 valt op dat destijds een derde van de respondenten aangaf vrijwel nooit Engels te spreken in de les. In 2018 is dit percentage gedaald tot 7%.



*Figuur 3. Mate waarin leerkrachten Engels met de leerlingen spreken, uitgesplitst naar Eibo en vvto*  
*( $n_{Eibo}=73$ ,  $n_{vvto}=35$ )*

## Verdiepend onderzoek

Op 21 scholen waarvan de leerlingen bovengemiddeld presteerden op de in Peil.Engels afgenomen taken, zijn lesobservaties verricht in groep 8 en interviews met de leerkrachten van groep 8 gehouden door inspecteurs in de rol van onderzoeker. Doel daarvan was inzicht te geven in de (vak)didactische invulling van de lessen Engels in groep 8 op deze scholen. Ook is in de interviews gesproken over de scholing en professionele ontwikkeling van leerkrachten op het gebied van Engels. Hieronder zoomen we op dat laatste in.

Over het algemeen geven de leerkrachten van deze scholen in de interviews aan dat hun eigen taalniveau voldoende is voor het basisonderwijs. Tijdens de observaties werd het Engels van ruim driekwart van de leerkrachten als voldoende voor de doelgroep ingeschat. De aandacht voor Engels in hun opleiding noemen zij beperkt. Er was volgens hen geen aandacht voor de eigen vaardigheid en slechts beperkt voor didactische aspecten. De voornaamste reden dat zij zich over het algemeen toch voldoende toegerust voelen om Engels in het basisonderwijs te geven, is dat zij hun eigen taalniveau zelf ontwikkelden door in hun privéleven veelvuldig in contact te komen met Engels, veelal vanuit hun eigen interesse voor de Engelse taal. Zij gaven echter ook aan dat niet alle leerkrachten op hun school zich voldoende toegerust voelen om lessen Engels te geven.

Naast het ontbreken van aandacht voor de eigen taalvaardigheid in hun opleiding, noemden de leerkrachten een gebrek aan aandacht voor de wijze waarop zij in de klas bij Engels zouden kunnen differentiëren. Ook vertelden zij mogelijkheden te missen om praktijkervaring op te doen in het geven van onderwijs in Engels.

## Conclusies: waar staan we nu, waar gaan we heen?

Uit de resultaten kunnen we, naast verbeterpunten, een aantal positieve ontwikkelingen identificeren. Een eerste positieve ontwikkeling is de versterking van de positie van Engels in de lerarenopleidingen. Meer leerkrachten zeggen in 2018 verplicht Engels te hebben gehad. Het vak heeft meer status gekregen, wellicht mede als effect van de zorgelijke resultaten van de peiling in 2012. Vermoedelijk heeft ook de totstandkoming van de herziene kennisbasis (Chevalking et al., 2018) en de hieraan gekoppelde discussie rond een verplicht minimumniveau Engels voor studenten van de lerarenopleidingen, ervoor gezorgd dat Engels vaker als verplicht vak is gepositioneerd op de instellingen.

Ten tweede zien we een stijgende lijn in de tevredenheid van docenten over het onderwijs in Engels op de lerarenopleidingen: van 11% tevreden in de peiling 2012 naar 20% tevreden in de peiling 2018. Dat neemt natuurlijk niet weg dat 80% van de respondenten nog steeds niet tevreden is. Er is dus nog volop ruimte voor verbetering.

Tenslotte zien we pas over een langere periode een stijging van het gebruik van de doeltaal door leerkrachten in de les, namelijk als we de data uit 2006 vergelijken met die uit 2018. Ten opzichte van 2012 zien we weinig verschil. Ook de zelfinschatting van de eigen taalvaardigheid door de leerkrachten is niet echt veranderd. Dat was ook niet te verwachten, omdat in deze periode geen grootschalige nascholing op dit gebied heeft plaatsgevonden en er geen grote veranderingen zijn geweest in de curricula van de lerarenopleidingen.

Enkele lerarenopleidingen hebben de afgelopen tien jaar gereageerd op ontwikkelingen op basisscholen in hun regio die Engels via vto hebben geïntensiveerd. Deze instellingen zijn specialisaties (via minors) gaan aanbieden om leerkrachten op te leiden die in de behoefte van de vto-scholen in hun regio konden voorzien. Het volgen van een dergelijke specialisatie is echter een keuze van de student, net als profilering op het gebied van Engels een keuze blijft van de individuele lerarenopleiding. De echte uitdaging zit in een landelijk verbeterslag. Engels is in de lerarenopleidingen nu een verplicht vak met een kennisbasis, maar de kennisbasis heeft tot nu toe vooral bijgedragen aan de verankering van het vak en nog niet aan de uniformering in de curricula. Men is het eens over het eindniveau Engels van de studenten, maar het blijft moeilijk om voldoende ruimte te vinden voor het vak, vanwege de overladenheid van het curriculum.

Als de invoering van de herziene kennisbasis Engels (2018) goed wordt geborgd, zouden in de volgende peilingen meer leerkrachten moeten aangeven de doeltaal vaker te gebruiken en meer tevreden te zijn over de opleiding. In deze

kennisbasis wordt gesteld dat leerkrachten het Engels op minimaal B2-niveau moeten beheersen. Daarnaast wordt in de herziene kennisbasis gepleit voor een didactiek gestoeld op de integratie van taal en inhoud (CLIL, *content and language integrated learning*), met een grote rol voor de mondelinge vaardigheden. De effecten van de herziene kennisbasis en van ontwikkelingen in het landelijk curriculum (als onderdeel van curriculum.nu) zullen eerst zichtbaar worden in de lerarenopleidingen en pas later in het basisonderwijs.

De lerarenopleidingen zijn zelf aan zet om de kwaliteit van het vak Engels blijvend te borgen. In dit opzicht is het zorgelijk dat de internationale Aptistoets, waarmee landelijk het spreekvaardigheidsniveau van studenten verplicht werd getest, na invoering in 2017 eind 2019 alweer is afgeschaft zonder alternatief zoals een uitgewerkte landelijk assessment op basis van een portfolio. Eigen taalvaardigheid blijft de basis om goed Engels aan basisschoolleerlingen te kunnen verzorgen. Zonder een landelijk ijkpunt zullen de lerarenopleidingen hun curricula Engels heel verschillend blijven inrichten en zal de borging van het eindniveau van de studenten problematisch blijven. Hopelijk geven de resultaten van Peil.Engels aanleiding tot het heropenen van de discussie over instrumenten en processen waarmee het eindniveau Engels geborgd kan worden.

In de kennisbasis wordt het fundament gelegd voor een meer solide positie van Engels in het curriculum van lerarenopleidingen. Die is nodig, omdat het ontwikkelen van de Engelse taalvaardigheid cruciaal is voor de meertalige en multiculturele samenleving waarin leerlingen opgroeien. Een stevig fundament is bovendien van belang ter voorbereiding op het vervolgonderwijs - Engels is immers samen met Nederlands en rekenen een verplicht kernvak voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs - en de arbeidsmarkt. Het is daarom een opdracht voor lerarenopleidingen om ervoor te zorgen dat de toekomstige leerkrachten een gedegen opleiding volgen, zodat ze leerlingen al vanaf de basisschool een goede basis van het Engels kunnen bieden.

Overladenheid van het curriculum is hier, zoals eerder aangegeven, het grootste probleem. Materialen kunnen een deel van de oplossing bieden. Multimediale leergangen en ICT-ondersteund materiaal met (video-)opnames van *native speakers* kunnen de lacunes in de taalvaardigheid van de leerkrachten compenseren. Maar hiermee is er weinig mogelijkheid tot differentiatie noch aandacht voor de eigenheid van de school en schoolpopulatie. De discussie is, net als in 1986, nog steeds: wat kan realistisch gebeuren op de lerarenopleidingen en wat kan, of wat moet, in de professionaliseringsfase daarna? Om deze discussie goed te voeren moet eerst

door iedereen worden erkend dat leerkrachten die (ook) een aardig mondje Engels spreken en goede lessen Engels kunnen geven, essentieel zijn voor het bestrijden van kansengelijkheid en het bevorderen van succes in de vervolgopleiding. Alle kinderen, maar zeker kinderen die thuis weinig of geen hulp of stimuli rondom Engels krijgen, zijn gebaat bij leerkrachten die een gedegen basis kunnen bieden.

### **Meer informatie**

Nieuwsgierig naar de afgenomen taken, meer resultaten van het peilingsonderzoek en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk, onderwijsbeleid en vervolgonderzoek? Kijk dan op <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/peil.engels>

### **Alessandra Corda**

Alessandra Corda is opleidingsmanager van de tweedegraads lerarenopleidingen Talen bij de Hogeschool van Amsterdam en projectleider van het Expertisecentrum mvt (een project van de Universiteit Leiden en de Hogeschool van Amsterdam).

[a.corda@hva.nl](mailto:a.corda@hva.nl)

### **Louise Taylor**

Louise Taylor is docent bij de lerarenopleiding Engels en de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en onderzoeker bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

[l.a.taylor@hva.nl](mailto:l.a.taylor@hva.nl)

### **Marleen van der Lubbe**

Marleen van der Lubbe is als programmamanager van de peilingsonderzoeken in het primair onderwijs (Peil.onderwijs) werkzaam bij de directie Kennis van de Inspectie van het Onderwijs.

[m.vanderlubbe@owinsp.nl](mailto:m.vanderlubbe@owinsp.nl)

### **Referenties**

Bodde-Alderlieste, M. (2017). Het vak Engels op de pabo: Never a dull moment! In Geerdink, G., & Pauw, I. (Red). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Chevalking, J.W., Klipp, A., Moonen, M., & Taylor, L. (2018). Kennisbasis Engels. In *Kennisbases en profilering lerarenopleiding basisonderwijs*, pp. 29-35.

<https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf>

Corda, A., De Kraay, T., & Feuerstake, M. (2012). *And yet all different: Handreiking voor een curriculum Engels op de pabo*. Leiden: Expertisecentrum mvt.

[https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/basisonderwijs/ecmvt\\_and-yet-all-different.pdf](https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/basisonderwijs/ecmvt_and-yet-all-different.pdf)

Council of Europe, Language Policy Programme. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume with New Descriptors*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>

Edelenbos, P., Van der Schoot, F., & Verstralen, H. (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Cito.

<https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/ppon-14-balans-van-het-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-2-ppon-reeks-nummer-17>

Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2012*.

Cito. [https://www.cito.nl/-/media/Files/kennis-en-innovatie-onderzoek/ppon/cito\\_ppon\\_balans\\_52.pdf?la=nl-NL](https://www.cito.nl/-/media/Files/kennis-en-innovatie-onderzoek/ppon/cito_ppon_balans_52.pdf?la=nl-NL)

Heesters, K., Feddema, M., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2006*.

Cito. [https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/ppon/cito\\_ppon\\_balans\\_37.pdf?la=nl-nl](https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/ppon/cito_ppon_balans_37.pdf?la=nl-nl)

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Peil.Engels – Einde basisonderwijs 2017-2018*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/11/08/peil.english-einde-basisonderwijs-2017-2018>

Thijs, A., Tuin, D., & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs: verkenning van de stand van zaken*. SLO. <https://www.slo.nl/@4184/engels/>

Van Essen, H. W., & Timmerman, M. C. (2007). Beter dan vroeger of terug bij af? Een historische reflectie op 'het nieuwe opleidingsparadigma' voor de pabo. *Pedagogische Studiën*, 84(3), 224-232.

Verspoor, M. H., Schuitemaker-King, J., Van Rein, E. M. J., De Bot, K., & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties*. Nuffic.

<https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/tweetalig-onderwijs-vormgeving-en-prestaties.pdf>

Vinjé, M. (Red.) (1993). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste peiling Engels einde basisonderwijs*. Cito.

## Nieuwe methodiek

### Het LeerLab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert

*Roel Grol, Ans Bergmans, Edwin Buijs en Helma Oolbekkink-Marchand, Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen*

*In dit artikel presenteren we de voorlopige uitkomsten van een zoektocht naar een passende didactiek voor eigentijds opleiden waarbij studenten stuurkracht kunnen ontwikkelen en hun autonomie ondersteund wordt. Hiertoe beschrijven wij onze ervaringen met het eigentijds opleiden van leraren in het LeerLab van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) gedurende twee studiejaar. Het LeerLab is een leeromgeving waarin studenten, lerarenopleiders en schoolopleiders samen werken aan eigentijds opleiden. Wij zien het LeerLab dan ook als een responsieve manier om als lerarenopleiding flexibel in te spelen op vragen vanuit bijvoorbeeld het werkveld. De voorlopige uitkomsten van onze zoektocht zijn vervat in een set opleidingsdidactische ontwerpprincipes die het eigentijds leren van leraren in opleiding kunnen helpen ondersteunen.*

#### Inleiding

De lerarenopleidingen van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) leiden samen met het werkveld studenten op tot tweedegraads leraar in schoolvakken zoals aardrijkskunde, wiskunde en Duits. In de propedeusefase van elke opleiding lopen studenten gedurende een halfjaar twee dagen per week stage in het voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs. In die periode volgen de studenten hun onderwijskundige vakken op hun stageplek en nemen zij deel aan vakinhoudelijke en vakdidactische onderwijseenheden bij hun eigen vakopleiding op de HAN.

Een responsieve beroepsopleiding weet wat er speelt in het werkveld en zorgt dat er een goede aansluiting is tussen ontwikkelingen op de scholen in haar regio en de opleiding zelf. 'Werken in de driehoek' wordt dat op de HAN genoemd. Daarbij gaat het heel concreet om hoe onderzoek, onderwijs en werkveld aan elkaar te verbinden zijn. Schoolleiders uit het vo en mbo hebben in 2019 aan de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN de vraag voorgelegd: "Hoe bereiden jullie je studenten eigenlijk voor op alle eigentijdse onderwijsconcepten die momenteel ontstaan in onze regio?" Om een impressie te geven: het gaat hierbij vaak om onderwijsstromen die binnen bestaande



scholen vorm krijgen. Hierbinnen wordt bijvoorbeeld gewerkt vanuit de principes van Kunskapsskolan, waar leerlingen onder meer in hun eigen tempo werken aan het bereiken van vooraf vastgestelde leerdoelen. Andere scholen werken bijvoorbeeld vanuit het Agora-concept, waarbij leerlingen via deelname aan inspiratiesessies op ideeën worden gebracht om tot leervragen te komen, die zij vervolgens via challenges proberen te beantwoorden. Zij worden daarbij begeleid door coaches. Daarnaast ontstaan er in de regio Arnhem/Nijmegen zogenoemde tienerscholen, waarbinnen met een heterogene groep van 10- tot 14-jarigen wordt gewerkt om een vroege selectie na groep 8 te voorkómen. Tenslotte komen ook eigentijdse opleidingsvarianten binnen het mbo op waarin door studenten bijvoorbeeld op leerpleinen wordt gewerkt aan eigen leervragen.

Een nadere analyse van dergelijke eigentijdse werkwijzen laat zien dat men onder meer een grote mate van regie bij de lerenden legt, de lerenden maatwerk biedt, aandacht heeft voor persoonlijke vorming en het leerproces centraal stelt. Bij eigentijds onderwijs lijkt het enerzijds dan ook te gaan over het geven van autonomie en het aansluiten bij individuele behoeften en capaciteiten van de lerenden. Anderzijds gaat het ook over structuur, ofwel het creëren van condities waarbinnen lerenden regie kunnen leren nemen over hun eigen leren. Een typering van het eigentijdse onderwijs die aansluit bij wat we in ons werkveld zien, wordt onzes inziens dan ook treffend beschreven door Komduur et al. (2019, p.5): *“In eigentijds onderwijs is sprake van personaliseren van leren. Dit betekent dat leerlingen regie hebben over hun eigen leerproces en onderwijs is afgestemd op de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.”*

Als lerarenopleiders hebben we ons gebogen over de vraag wat dergelijke ontwikkelingen in ons tweedegraads werkveld betekenen voor het opleiden van leraren. Het is daarbij belangrijk om aan te geven dat wij de term ‘eigentijds onderwijs’ niet als kwalificerende uitspraak over het onderwijs beschouwen (in de zin van bijvoorbeeld eigentijds *versus* regulier), maar als een beschrijvende uitspraak over nieuwe onderwijsvormen die de leerling ondersteunen in het zelf vormgeven van zijn leren, en die daarmee van leraren vaardigheden vragen zoals coaching, teamleren, flexibiliteit, creativiteit, nieuwsgierigheid, kwetsbaar durven zijn, samen met de leerling willen leren en ontwikkelen, wendbaarheid, et cetera. Van studenten die in eigentijdse contexten stages lopen, worden dus andere dingen verwacht, dan die wij hen tot nu toe meegaven in de propedeusefase van hun opleiding. Dit vraagt volgens ons aandacht voor het ontwikkelen van stuurkracht van studenten (vgl. Kelchtermans, 2018; Oolbekkink-Marchand, 2018) zodat zij ook in eigentijdse contexten goed beslagen ten ijs komen. De ontwikkeling van stuurkracht draagt bij aan het zelf richting kunnen geven aan

het leren van leraren in opleiding en vanuit een nieuwsgierige zelfsturende houding kennis en vaardigheden ontwikkelen die passen in een eigentijdse context.

Om met elkaar didactische aanpakken te onderzoeken die hierbij aansluiten, is in 2019 binnen de Academie Educatie van de HAN het LeerLab opgericht. Het LeerLab is een gezamenlijke leeromgeving van werkveld, lerarenopleiders en studenten rondom het eigentijdse onderwijs. In deze gezamenlijke leeromgeving, die experimenteerruimte biedt, kunnen studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN kennismaken met het eigentijdse onderwijs tijdens hun propedeusefase.<sup>1</sup> Belangrijke doelen vanuit de Academie Educatie zijn tevens om de in het LeerLab opgedane ervaringen rondom eigentijds opleiden te vertalen naar de bestaande lerarenopleidingen en om collega's te inspireren en informeren. Het LeerLab is daarnaast een open plek. Regelmatig komen andere lerarenopleiders of collega's uit het werkveld een dagdeel meedraaien om te ervaren of om iets te brengen. Er is ruimte voor initiatieven. Zo heeft een collega met veel ervaring rondom "krachtgericht coachen" een aantal studenten hierin *op hun verzoek* meegenomen in haar inzichten en ervaringen en schoven collega's vanuit het mbo aan om hun ervaringen te delen in het vraaggestuurd werken.

Het maximum aantal studenten dan kan deelnemen aan het LeerLab wordt bepaald door de beschikbare eigentijdse stageplekken. In studiejaar 2019-2020 is een eerste groep van 16 studenten gestart en in 2020/2021 is het LeerLab voor de tweede keer uitgevoerd met een nieuwe groep van 20 studenten. Tussen november en april lopen deze propedeusestudenten elke vrijdag stage op eigentijdse scholen in de regio. Elke donderdag volgen zij LeerLab-bijeenkomsten op de HAN.<sup>2</sup> Op beide plekken werken studenten vanuit hun eigen leervragen aan hun persoonlijke vorming en aan de ontwikkeling van hun docentbekwaamheden. De vraag die in de propedeusefase voor alle studenten centraal staat, is: "wil en kan ik leraar worden?" Studenten die deelnemen aan het LeerLab beantwoorden die vraag mede naar aanleiding van hun ervaringen in eigentijdse onderwijscontexten. Zij worden daarbij op de donderdagen begeleid door een vakdidacticus, een onderwijskundige, een begeleidingskundige en een opleider afkomstig uit het eigentijdse werkveld. Op de vrijdagen vindt de coaching op de stageplekken plaats door werkplekbegeleiders. Bij hun eigen

---

<sup>1</sup> De afgelopen jaren heeft het LeerLab zich om organisatorische redenen beperkt tot de propedeusefase. Vanaf studiejaar 2021/2022 kunnen ook studenten in de hoofdfase van hun tweedegraads lerarenopleiding aan de HAN kiezen voor het LeerLab.

<sup>2</sup> In 2019/2020 was de uitvoering van het LeerLab grotendeels fysiek op de HAN, maar als gevolg van de COVID-19-maatregelen en de lockdowns heeft de uitvoering in 2020/2021 grotendeels online plaatsgevonden.

vakopleiding op de HAN volgen studenten daarnaast op maandag, dinsdag en woensdag vakinhoudelijke en didactische vakken en hun studieloopbaanbegeleiding. Studenten die deelnemen aan het LeerLab en die hun stages lopen op eigentijdse plekken doorlopen uiteraard dezelfde beoordeling als de studenten die niet deelnemen aan het LeerLab en die hun stages lopen op niet-eigentijdse plekken.

In dit artikel presenteren we de voorlopige uitkomsten van onze zoektocht naar een passende didactiek voor eigentijds opleiden waarbij studenten stuurkracht kunnen ontwikkelen en hun autonomie ondersteund wordt. Hiertoe beschrijven wij onze ervaringen met het eigentijds opleiden van leraren in het LeerLab van de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN gedurende studiejaar 2019/2020 en 2020/2021.

## **Het ontwikkelen van stuurkracht binnen het LeerLab**

Om studenten goed toe te rusten voor hun toekomstige werkzaamheden als leraar in eigentijdse schoolcontexten, is binnen het LeerLab veel aandacht voor de ontwikkeling van de stuurkracht van studenten (vgl. Oolbekkink-Marchand, 2018). Stuurkracht stelt leraren (in opleiding) in staat om bewust keuzes te maken bij en om invloed uit te oefenen op het vormgeven van het leren van leerlingen in de context van hun school (Van der Want & Oolbekkink-Marchand, 2021). Studenten krijgen in eigentijdse scholen veel ruimte om eigen initiatieven te nemen en maken direct onderdeel uit van het team. In de coaching op de werkplek is aandacht voor de leervragen van de student en ook voor de wijze waarop de student zijn eigen leren wil vormgeven. Omdat stuurkracht over het doelgericht handelen van (aanstaande) leraren gaat, liggen hieraan een wil, autonomie, vrijheid en keuze ten grondslag (zie bijvoorbeeld Biesta & Tedder, 2007; Oolbekkink-Marchand, 2018).

## **Autonomie**

Autonomie begint bij de keuze van studenten óf zij willen deelnemen aan het LeerLab. We verzorgen voorlichtingsbijeenkomsten voor alle eerstejaars studenten over wat eigentijds leren is en hoe het LeerLab eruitziet.

Belangstellenden kunnen vervolgens deelnemen aan een workshopmiddag om te zien hoe er binnen het LeerLab wordt gewerkt zodat zij op basis daarvan kunnen beslissen om te participeren in het LeerLab. Vervolgens hebben studenten een andere belangrijke keuze te maken, namelijk in welke eigentijdse school zij hun stage zouden willen lopen.<sup>3</sup> Studenten geven, op basis van het beschikbare aanbod aan eigentijdse onderwijscontexten, individueel en

---

<sup>3</sup> Binnen de lerarenopleidingen van de HAN kiezen eerstejaars doorgaans niet hun eigen stageplek maar wordt deze toegewezen. Binnen het LeerLab bieden wij studenten die keuze juist wél.

beargumenteerd aan waar zij een halfjaar stage zouden willen gaan lopen. Vervolgens wordt in een plenaire sessie met studenten de puzzel gelegd wie waar stage gaat lopen; een dialogisch en democratisch proces. We merken dat studenten door deze keuzemogelijkheid goed voorbereid naar hun stageplek gaan en ook bereid zijn er langer voor te reizen. De keuzemogelijkheid heeft als neveneffect dat het bureau dat de stages regelt, geprikkeld wordt om te zoeken naar mogelijkheden om meer te flexibiliseren in de stageplaatsing, ook voor andere groepen studenten.

Door het geven van autonomie bieden we ruimte aan de ontwikkeling van de stuurkracht van onze studenten. Zij krijgen in het LeerLab in een veilige setting veel ruimte om hun eigen leerproces vorm te geven. Voor ons als opleiders is het wel een voortdurend zoeken naar maatwerk in enerzijds het geven van autonomie en anderzijds het bieden van structuur en ondersteuning daarbij (vgl. Van Loon, 2013).

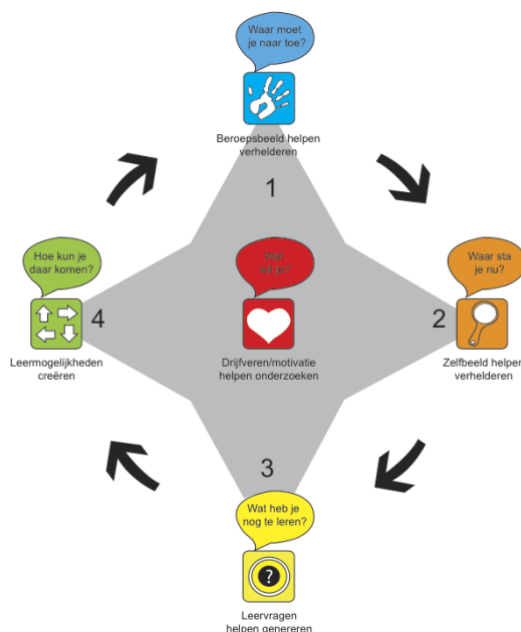
Een autonomie-ondersteunende opleider bevordert dat studenten autonoom kunnen handelen op basis van eigen behoeften en eigen interesses (Ryan & Deci, 2017; Soenens et al., 2005). Studenten die zich eigenaar voelen over hun eigen doelen, ofwel omdat ze de activiteit erg leuk vinden of omdat die bij hun waarden past, besteden over het algemeen meer tijd aan de opdracht, werken geconcentreerder en verwerken informatie dieper, houden langer vol. Dit leidt ertoe dat in een leeromgeving waar de behoefte aan autonomie ondersteund wordt, meer kans is dat studenten zich beter kunnen reguleren en meer eigenaarschap ervaren (Ros et al., 2014).

Op basis van een literatuuronderzoek hebben Bergmans et al. (2020) een aantal ontwerpcriteria vastgesteld voor een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Zo dient er sprake te zijn van een open en veilige groeps sfeer waarin lerenden zich durven uiten naar elkaar en de leraar, is er sprake van betekenisvol onderwijs, biedt de leeromgeving keuzemogelijkheden en ruimte voor een stimulerende en ondersteunende begeleiding, en een duidelijke structuur ter ondersteuning van het leerproces. Een eerste element van autonomie-ondersteuning dat we inzetten in het LeerLab is community: studenten komen vanuit verschillende opleidingen bij elkaar en er is veel aandacht voor groepsvormende activiteiten in het begin. Wij zien het LeerLab dan ook niet alleen als een leergemeenschap maar ook als een leefgemeenschap. Daarom wordt in de contactmomenten veel aandacht besteed aan de groepsvorming. Studenten komen immers van verschillende vakopleidingen bij elkaar in een groep en om samen te werken en te leren, is een veilige relatie van belang. Niet

alleen inhoudelijke thema's passeren de revue, maar er zijn ook informele momenten van ontspanning. Zo zijn we op initiatief van de LeerLabstudenten in 2019/2020 samen gaan bowlen. Door de COVID-19-maatregelen en de daaruit voortvloeiende lockdown is dit aspect in 2020/2021 helaas minder uit de verf gekomen.

## Leervragen

Uit eerder onderzoek weten we dat stuurkracht kan worden vergroot door studenten die leraar willen worden inzicht te geven in waar zij zelf staan met betrekking tot hun eigen stuurkracht. Eén van de manieren waarop wij dat doen, is door het inzetten van het Drive-model (Aalfs & Weijzen, 2010). Dit coachingsmodel, zie ook Figuur 1, biedt een rijke keuze aan coachingswerkvormen die begeleiders van het LeerLab inzetten om via het expliciteren van drijfveren, beroepsbeelden en zelfbeelden uiteindelijk de leervragen van studenten te articuleren (Marant-Interstudie, 2019). Kortgezegd: waar wil je naartoe, waarom wil juist jij daar naartoe, waar sta je nu, wat heb je nog te leren, welke leeractiviteiten kunnen helpen om daarmee aan de slag te gaan en waar wil je die uitvoeren?



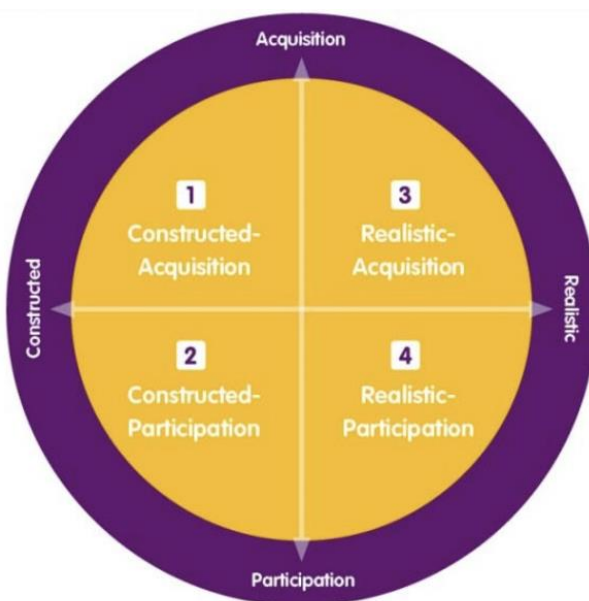
*Figuur 1: Drive-model (Aalfs & Weijzen, 2010)*

Studenten geven met hun medestudenten en de begeleidende docenten zelf het onderwijs in het LeerLab vorm. Zij ontwikkelen workshops, inspiratiesessies en simulaties, voeren deze uit en evalueren deze om antwoorden te verkrijgen op

hun eigen leervragen. Studenten zijn hierbij in de lead en de opleiders bewegen mee. Er wordt dus niet vanuit een vastliggend curriculumaanbod gewerkt, maar vanuit de leervragen van de studenten.

### Leeromgevingen verbinden en congruent opleiden

Om onderwijs op de lerarenopleiding te verbinden met activiteiten die studenten op hun werkplek ondernemen zijn bewuste didactieken in te zetten die theorie en praktijk met elkaar verbinden (zie bijvoorbeeld Canrinus et al., 2017; Oolbekkink-Marchand, 2018; Zitter & Hoeve, 2012). Binnen het LeerLab leggen we steeds expliciet verbindingen tussen de verschillende omgevingen waarin studenten leren om leraar te worden. Wij gebruiken daartoe inzichten uit het model van Hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2012) die ons helpen om na te denken over de opleidingsdidactische keuzes die we binnen het LeerLab maken. Van dit model is een schematische weergave te vinden in Figuur 2.



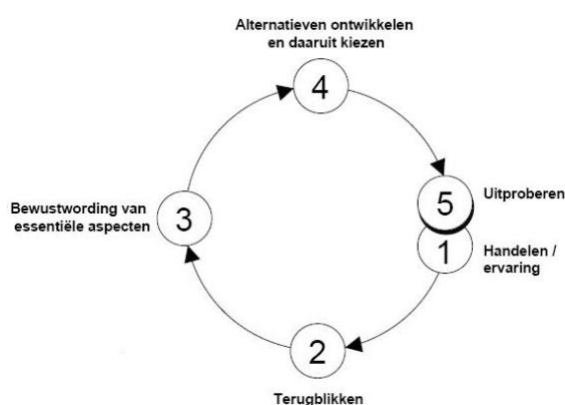
*Figuur 2: Model van Hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2012)*

De horizontale as geeft aan of studenten leren in een geconstrueerde opleidingsomgeving, zoals een collegezaal, of juist in een realistische praktijksetting, bijvoorbeeld het leerplein op een eigentijdse stageplek. De verticale as van dit model geeft aan of studenten leren door kennis over het worden van een goede docent te acquireren, bijvoorbeeld door een hoofdstuk uit een handboek over 'vakdidactisch coachen' of over 'de coachende rol van de leraar' te bestuderen, dan wel dat zij dit leren vanuit hun eigen actieve participatie, door bijvoorbeeld een begeleidingsgesprek te voeren of dit te observeren.

Het model van Hybride leeromgevingen helpt ons om expliciet verbindingen te ontwerpen tussen de verschillende leeromgevingen en parallel daaraan congruentie in ons eigen opleiden te bevorderen. Ter illustratie daarvan een voorbeeld. In een aantal scholen voor eigentijds onderwijs zien we dat er vraag gestuurd wordt gewerkt vanuit de interesses en nieuwsgierigheid van leerlingen. Leraren in die scholen helpen, in hun rol van coach, de leerlingen bij het articuleren van leervragen. Bezien vanuit studenten die in deze schoolcontexten hun stage lopen, betreft dit activiteiten in het kwadrant rechtsonder in het model. Onze studenten werken zelf dan ook op basis van hún eigen nieuwsgierige leervragen die hen helpen hun professionele leraarsbekwaamheden te ontwikkelen en aan te tonen. We werken dus niet met opdrachten vanuit de opleiding, maar leren onze studenten om leervragen te formuleren.

### Ervaringen van studenten centraal

In het LeerLab staan de ervaringen van de studenten centraal, wat raakt aan het idee van realistisch opleiden (Korthagen & Nuijten, 2019). In de coachingsessies op de HAN en op de stageplekken maken we bijvoorbeeld gebruik van het 5 stappen tellende spiraalmodel voor reflectie van Korthagen en Vasalos (2002), zie Figuur 3. Studenten beschrijven een betekenisvolle situatie die zij hebben ervaren, blikken hierop in de diepte terug, proberen te komen tot essentiële kenmerken van die ervaring, bedenken met elkaar wat eventueel anders had gekund en ontwikkelen mogelijke alternatieven, die zij vervolgens weer gaan proberen in de praktijk, wat weer tot een nieuwe leerervaring leidt.



*Figuur 3: Spiraalmodel voor reflectie (Korthagen & Vasalos, 2002)*

Wat we ook zien is dat door studenten opgedane praktijkervaringen soms op gespannen voet staan met hun denkbeelden en overtuigingen over wat goed onderwijs is. Via groepsdiscussie, intervisie en coaching maken we hier veel

ruimte voor (zie ook Kelchtermans, 2018). De “waarom/hoe komt het-vraag” is een vraag die door ons als begeleiders dan ook veel gesteld wordt. We expliciteren ons handelen zoveel mogelijk en ook dan komt de waaromvraag terug: “Waarom denk je nou dat ik jou deze vraag stelde?”, “Waarom denken jullie dat we op deze manier de inspiratieworkshop begonnen zijn?”, “Wat bracht dit jou?”, “Zijn er andere manieren?”. In het expliciteren leggen we een verbinding met de theorie. Zo koppelen we bijvoorbeeld de fases en sleutelbegrippen voor effectief leren uit het directe instructiemodel aan een gegeven inspiratieworkshop. Als opleiders bespreken wij ook de dilemma’s die we zelf tegenkomen in het eigentijds opleiden met de studenten: “Zijn we nu te sturend?”, “Was ik te confronterend?”, “Heb ik je behoefte niet goed begrepen, dat voelt niet fijn voor me, hoe had ik het anders kunnen aanpakken?” Deze ‘voice-over teaching’ (Oldeboom, 2018) geeft ons de mogelijkheid de studenten als partner te betrekken in het onderzoeken van eigentijds leren door de afwegingen die worden gemaakt in het moment te benoemen. Tevens laat het de studenten zien dat er geen kant-en-klare oplossingen zijn die altijd passen, in het lesgeven sta je veelvuldig voor dilemma’s. We denken hiermee de stuurkracht van studenten te bevorderen doordat zij zich op deze manier mede-eigenaar voelen van onze zoektocht.

### **Onderzoekend vermogen**

Een ander aspect van stuurkracht is aandacht voor het versterken van het onderzoekend vermogen van leraren in opleiding, zodat zij hun leren of handelen in een specifieke situatie kunnen verbeteren (zie bijvoorbeeld Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Naast de beschreven modellen voor het articuleren van leervragen (Figuur 1), het zoeken naar leeractiviteiten in bijpassende leeromgevingen (Figuur 2), en het ondersteunen van reflectie (Figuur 3), hebben wij studenten kennis laten maken met het Curriculaire Spinnenweb (Van den Akker, 2003) om hen te helpen om op onderzoeksmatige wijze zicht te krijgen op de eigentijdse schoolcontext waar zij stage lopen (zie Figuur 4).





Figuur 4: Curriculaire Spinnenweb (Van den Akker, 2003)

De onderwijsvisie van de school vormt in dit model het centrale punt, dat zich vertaalt in allerlei keuzes die vervolgens gemaakt worden rondom bijvoorbeeld de inzet van leermiddelen en het hanteren van toetsing. Aan de hand van dit model hebben studenten de eigentijdse schoolcontext geanalyseerd en er presentaties over gemaakt om medestudenten en andere belangstellenden te informeren over het reilen en zeilen binnen hun stageplek.<sup>4</sup>

Een andere manier waarop het onderzoekend vermogen van deelnemers aan het LeerLab is gestimuleerd, is door hen te laten deelnemen aan een monitoronderzoek. In 2019/2020 waren studenten respondenten in dit onderzoek, in 2020/2021 is daar de optie bij gekomen dat zij ook als student-onderzoeker een bijdrage konden leveren door bijvoorbeeld hun medestudenten te bevragen en data te analyseren. Daarnaast was er voor alle studenten van het LeerLab een workshop waarin zij leerden over hoe zij het instrument van het Learner Report (zie bijvoorbeeld De Groot, 1980; Van Kesteren, 1993), dat zij hadden ingevuld voor het monitoronderzoek, zouden kunnen gebruiken in hun eigen praktijk. In reflectieverslagen van de studenten valt bijvoorbeeld terug te lezen dat zij hierdoor nieuwe manieren hebben leren kennen om hun eigen onderwijs systematisch mee te evalueren, die zij in de toekomst zelf ook met hun leerlingen kunnen gebruiken.

<sup>4</sup> In 2020/2021 hebben we dit model twee keer aan studenten aangeboden: eenmaal aan het begin van het LeerLab en de tweede keer halverwege het LeerLab. Vooral de tweede keer werd het model gezien als een behulpzaam kijkkader om collega's en leerlingen in de scholen te gaan observeren en bevragen. Blijkbaar kun je een model zoals dit spinnenweb dus ook te vroeg inzetten en heeft het dan nog geen betekenis.

## Conclusie

In studie jaren 2019/2020 en 2020/2021 is via monitoronderzoek de ontwikkeling van stuurkracht van studenten in het LeerLab bestudeerd. LeerLabstudenten geven aan veel waardering te hebben voor de autonomie die zij op zowel de HAN als op de stageplek hebben gekregen om hun eigen leervragen te formuleren, de veilige settings waarin ze konden oefenen en de motiverende coaching en begeleiding die ze hebben gekregen vanuit zowel de opleiders van de HAN als hun rolmodellen op de eigentijdse stageplekken (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2020).

De balans tussen autonomie en structuur vormt een belangrijk thema voor LeerLabstudenten (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2020). Zij zijn enerzijds blij verrast over de autonomie die hen wordt geboden; aan de andere kant lopen zij er, met name in de eerste werken van het LeerLab, tegenaan dat zij structuur en duidelijkheid missen. Vanuit deze behoefte hebben we in het LeerLab in 2020/2021 daarom extra ingezet op modellen die vraagarticulatie, leeractiviteiten, reflectie en onderzoeksmatig denken kunnen bevorderen. Deze toevoegingen zijn goed bevallen. Zo helpt het werken met een vaste systematiek de LeerLabstudenten bij het leren reflecteren. Een mooie ervaring is dat we op een gegeven moment enkele LeerLabstudenten zelf de rol van coach konden laten innemen, om zo hun medestudenten verder te helpen bij het nadenken over de betekenisvolle aspecten van hun stage-ervaringen en het ontwikkelen van alternatieven of het formuleren van nieuwe leervragen.

Een belangrijke bijdrage aan de professionele identiteit van de studenten ontstaat in de leergemeenschap die het LeerLab vormt: studenten wisselen met elkaar ervaringen uit en zij maken samen met lerarenopleiders en werkplekbegeleiders het onderwijs (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2020). Op dit moment vindt tijdens de stageperiode driemaal een gesprek plaats met de student, een begeleider vanuit de school en een opleider vanuit de HAN. Naast deze gesprekken doen studenten verslag over hun voortgang in een online groeidossier.<sup>5</sup> LeerLabstudenten hebben de behoefte geuit om de frequentie van de driehoeksgesprekken te vergroten en geven aan dat dit de kwaliteit van de begeleiding ten goede kan komen, mede doordat begeleiders in hun ogen niet altijd voldoende aandacht besteedden aan wat zij als studenten in het digitale dossier geplaatst hadden (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021).

---

<sup>5</sup> Het werken met dit online groeidossier is overigens ingevoerd in studiejaar 2020/2021 voor alle studenten en niet alleen de deelnemers aan het LeerLab.

In het in 2020/2021 gehouden monitoronderzoek (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021) kwam vanuit de LeerLabstudenten een sterke behoefte aan verdere inhoudelijke verdieping en theorie naar voren. Zij geven aan in het LeerLab aan andere thema's gewerkt te hebben dan hun eerstejaars medestudenten die niet in het LeerLab participeerden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leervragen van de studenten zelf de inhoud van het LeerLab hebben bepaald. Studenten zijn wat bezorgd over of ze wel 'de goede dingen' leren. Die zorg begrijpen we. In 2021/2022 willen we het LeerLab met de propedeusestudenten daarom meer gaan inzetten op samen onderzoeken wat leren en ontwikkelen is en wat de functie van leren kan zijn en op welke manieren dit er in het kader van eigentijds leren en opleiden uit kan zien. Dit kan een belangrijke schakel worden voor de beeldvorming van studenten rondom wát je hóe leert in het LeerLab en dat dit logisch op onderdelen écht anders kan zijn dan de leerervaringen die je als student opdoet buiten het LeerLab.

Naast eerdergenoemde monitoronderzoeken hebben ook masterstudenten in het kader van hun opleidingstrajecten binnen het LeerLab onderzoek gedaan naar het vakdidactische en onderwijskundige deel van het tweedegraads curriculum van de HAN in relatie tot de vraag wat een leraar in eigentijdse onderwijscontexten nodig heeft om goed te kunnen functioneren. Een ander onderzoek ging in op de vraag hoe leervraagarticulatie van studenten in het LeerLab kan worden ondersteund. De opgehaalde inzichten uit onderzoek alsmede de kennis en ervaring die wij als opleiders opdoen door de uitwisseling met het werkveld en het eigentijds opleiden delen we via workshops en het geven van input aan HAN-collega's die zich binnen de Academie Educatie bezighouden met curriculumontwikkeling.

## **Vooruitblik naar de toekomst**

Nu rest nog de vraag hoe we de toekomst van het LeerLab voor ons zien. Het LeerLab is niet alleen een experimenteerruimte maar ook een inspireerruimte. Deze weg zijn we ingeslagen en hier gaan we op door. We willen ieder studiejaar een groep studenten de kans blijven geven te kiezen voor een eigentijdse opleidings- en stage-ervaring. Ons netwerk van eigentijdse stagecontexten is groeiende en we willen deze verbinding gaan versterken en meer uitwisseling creëren tussen de werkplekbegeleiders onderling en met de opleiders vanuit de HAN. Het aantal collega's uit het werkveld dat meedraait en mee-ontwikkelt, breidt zich uit. We kunnen méér collega's de kans geven het eigentijds opleiden en onderwijs te verkennen door in studiejaar 2021/2022 naast het LeerLab voor de propedeusegroep een tweede LeerLab in het leven te roepen dat zich gaat richten op hoofdfasestudenten. We willen onze collega's inspireren met de opleidingsdidactiek die we binnen het LeerLab hebben ontdekt in onze zoektocht

naar passende didactiek bij eigentijds opleiden. Door komend jaar te gaan werken met een roulatiesysteem van collega's die het LeerLab draaien, geven we collega's de kans om eigentijdse leerervaringen als begeleider of coach op te doen. Daar waar we in de propedeusefase soms nog een eilandje zijn, gaan we in de hoofdfase samen met de lerarenopleidingen de dialoog aan hoe hun studenten die kiezen voor het LeerLab in jaar 2 vanuit eigen leervragen kunnen gaan werken binnen de onderwijskundige en vakdidactische onderwijseenheden van de eigen vakopleiding. Hierbij wordt de student ingezet als innovatieve partner die meedenkt, mee-ontwikkelt en ambassadeur wordt van zijn eigentijdse stagecontext voor zijn eigen opleiding. Zo zetten we nog wat sterker in op het doel tweedegraads lerarenopleidingen te inspireren in eigentijds onderwijs en opleiden samen met ons werkveld. Deze aanpak sluit mooi aan bij de ontwikkeling die de lerarenopleidingen komend jaar gaan maken, namelijk het formuleren van leeruitkomsten in de voltijdopleiding richting een verdere opleidingsflexibilisering.

Het LeerLab heeft na twee studie jaren een duidelijke plek verworven binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN door concreet te acteren op een vraag vanuit het werkveld. Hiermee is het LeerLab een voorbeeld van een werkwijze om als lerarenopleiding flexibel in te kunnen spelen op vragen van het werkveld, overheid of van studenten. Dit vraagt een voortdurende dialoog met het werkveld, opleidingen en studenten. We zien binnen de HAN voor ons dat de dialoog over opleidingsdidactiek uiteindelijk opleidingen kan versterken bij het voorbereiden van studenten op de diversiteit aan onderwijscontexten die op dit moment ontstaat in het scholenveld. Studenten spelen hier een belangrijke rol in: door hen een stem te geven, kunnen zij aangeven of de opleidingsdidactiek past bij hun stagecontext. Inzichten en structuur die uit het LeerLab zijn ontstaan, kunnen getransfereerd worden naar de opleidingen zelf. Wellicht is de ultieme uitkomst wel dat het LeerLab als zodanig kan ophouden te bestaan als dat laatste gerealiseerd is.

Op basis van onze ervaringen gunnen we ook opleidingen van andere hogescholen de ruimte om te experimenteren met eigentijds opleiden. De navolgende zes opleidingsdidactische inzichten die wij tot nu toe in het LeerLab van de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN tijdens onze zoektocht hebben opgedaan, zouden daarbij behulpzaam kunnen zijn:

1. Dompel studenten onder in een eigentijdse vorm van onderwijs in het tweedegraads werkveld om, tijdens een stage, breed en diep kennis te maken met hoe er in die praktijk gewerkt en geleerd wordt;
2. Laat studenten leren in een community waarbinnen zij het onderwijs in cocreatie met begeleiders van de werkplek en de lerarenopleiding zelf vormgeven;

Het LeerLab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert

3. Help studenten hun eigen leerproces vorm te geven door te werken vanuit hun eigen leervragen en laat hen eigen keuzes maken in wat, hoe en waar ze willen leren. Ondersteun dit proces samen vanuit de werkplek en de lerarenopleiding;
4. Streef congruentie na tussen hoe er wordt opgeleid op de eigentijdse stageplek en hoe er wordt gewerkt op de lerarenopleiding;
5. Stel de ervaringen van studenten centraal en zet deze om in leerkansen via systematische reflectie, onderzoek en coaching;
6. Expliciteer als begeleiders en opleiders continu het eigen handelen.

### **Ans Bergmans**

Ans Bergmans is als onderwijskundige verbonden aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en projectleider van het LeerLab Eigentijds Onderwijs. Zij is tevens docent en coach aan de master MOVE!, die zich richt op het ontwerpen voor eigentijds leren. Haar inhoudelijke expertise ligt bij de thema's autonomie(ondersteuning) en zelfregulatie.

[Ans.Bergmans@han.nl](mailto:Ans.Bergmans@han.nl)

### **Edwin Buijs**

Edwin Buijs werkt als onderzoeker bij het onderzoeksteam 'Kwaliteiten van Leraren' van de Academie Educatie van de HAN. (Onderzoeks)projecten waaraan hij werkt betreffen onder meer vernieuwingsgericht opleiden, formatief toetsen en kansengelijkheid.

[Edwin.Buijs@han.nl](mailto:Edwin.Buijs@han.nl)

### **Roel Grol**

Roel Grol is als lerarenopleider economie en gepromoveerd vakdidacticus werkzaam bij de HAN. Hij is nauw betrokken bij curriculumontwikkeling, neemt deel aan innovatieve projecten zoals het LeerLab en vervult graag een verbindende rol tussen onderzoek en onderwijs.

[Roel.Grol@han.nl](mailto:Roel.Grol@han.nl)

### **Helma Oolbekkink-Marchand**

Helma Oolbekkink-Marchand is lector meervoudige professionaliteit van leraren bij de HAN. Haar onderzoek richt zich op (het versterken van) stuurkracht van (startende) leraren en de professionele ontwikkeling van leraren(opleiders).

[Helma.OolbekkinkMarchand@han.nl](mailto:Helma.OolbekkinkMarchand@han.nl)

Het LeerLab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert

## Referenties

Aalfs, N. R., & Weijzen, S. M. G. (2010). Drive, model voor vraagsturing in het beroepsonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 3, 17-21.

[https://www.ou.nl/documents/40554/383618/2010\\_OI\\_3\\_clickable.pdf](https://www.ou.nl/documents/40554/383618/2010_OI_3_clickable.pdf).

Bergmans, A., Choinowski, N., & Van Loon, M., (2020). *Ontwerpcriteria voor een autonomie ondersteunende leeromgeving die tegemoet komt aan verschillen*. HAN.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.

Buijs, E. C. H., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2020). *Eindrapport Monitoronderzoek LeerLab 2019-2020*. HAN.

Buijs, E. C. H., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2021). *Eindrapport Monitoronderzoek LeerLab 2020-2021*. HAN.

Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333.

De Groot, A. (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. In *Handboek voor de onderwijspraktijk 10(November)*, B.1-B.18. Van Loghum Slaterus.

Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord, opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-23. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Komduur, H., Janssen Steenberg, M., & Van Vijfeijken, M. (2019). *Toets nieuwe opleiding Master Ontwerpen van Eigentijds Leren (MOVE)*. HAN.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie; een sleutel tot ontwikkeling van leraren*. Boom Uitgevers.

Marant-Interstudie (2019). *Model Drive* [Mobiele applicatie software]. <https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.marant.drive&hl=nl>.

Oldeboom, B. (2018). Voice over teaching as teacher educator. In Smith, K. (Chair), *Summer Academy 2018*. InFo-TED - International Forum of Teacher Educators. NTNU.

Oolbekkink-Marchand, H. W. (2018). *Leraren veranderen* [lectorale installatierede]. <https://www.han.nl/nieuws/2020/12/installatierede-lector-helma-oolbekkink-geef-leraren-de-ruimte/>.

Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62 (February), 37–46.

Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en les geven*. Coutinho.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Gossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The medical link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Van der Want, A., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2021). *Movel*. [https://www.han.nl/nieuws/2021/03/wat-betekent-stuurkracht-in-het-onderwijs/Kairos\\_Movel-2020-\(1\).pdf](https://www.han.nl/nieuws/2021/03/wat-betekent-stuurkracht-in-het-onderwijs/Kairos_Movel-2020-(1).pdf).

Van Kesteren, B. (1993). Applications of De Groot's "Learner Report": a tool to identify educational objectives and learning experiences. *Studies In Educational Evaluation*, 19, 65-86.

Van Loon, A. (2013). *Motivated learning: balancing between autonomy and structure*. Open Universiteit.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdfv-en>.

Het LeerLab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert



## Beschouwend artikel

### Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

*Peter Elshout en Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland*

*Het lectoraat 'De pedagogische opdracht' doet aan de pabo's van Inholland onderzoek naar persoonsvorming in het basisonderwijs. Dit onderzoek is erop gericht te ontdekken wat persoonsvorming inhoudt om vervolgens studenten aan de pabo beter te kunnen voorbereiden op hun toekomstige rol op dit gebied. Op het onderwerp 'persoonsvorming' is lastig grip te krijgen. Hoewel het volgens leerkrachten een belangrijke rol speelt in het onderwijs, geven deze zelfde leerkrachten uiteenlopende beschrijvingen van wat persoonsvorming precies inhoudt, en op welke momenten ze ermee bezig zijn (Elshout & Enthoven, 2020; Vreugdenhil, Kranenburg & Vos, 2010). Ook de theoretische discussie is niet eenduidig, omdat bij de vorming van een persoon allerlei ingewikkelde filosofische en psychologische vragen meespelen (Bos, 2013; Elshout & Enthoven, 2021; Volman & Jansen, 2020). In een eerder artikel hebben we een voorstel gedaan voor een manier van spreken over persoonsvorming die recht doet aan deze complexiteit en tegelijk bruikbaar is in de praktijk van het basisonderwijs (Elshout & Enthoven, 2021). We beschrijven daarin persoonsvorming als de vorming van het 'zelf'. Het zelf definiëren we daarbij als 'het uniek ervarende subject, dat continuïteit heeft over een langere periode en dat de basis vormt voor het handelen van de persoon.' In dit artikel brengen we in kaart wat deze definitie van het zelf betekent voor persoonsvorming in het basisonderwijs en voor de manier waarop we aankomende leraren voorbereiden op hun rol op dat gebied.*

### Persoonsvorming als doeldomein(en)

Sinds een aantal jaren is het woord 'persoonsvorming', mede door het door Biesta (2012) gemaakte onderscheid tussen de drie onderwijs-doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, vooral gebruikt om een bepaald domein van onderwijs aan te duiden (Biesta, 2012, 2015b; vgl.: Onderwijsraad, 2011; Visser, 2016). Zo wordt persoonsvorming in sommige publicaties als synoniem gebruikt voor subjectificatie (zie bijv. Biesta, 2012; Bruin-Raven, Wassink & Bakker, 2016), en gebruikt Biesta (2018) de term tegenwoordig voor zowel het overbrengen van normen, waarden en ideeën ('vorming-van-personen' of socialisatie), als het geven van ruimte voor de ontwikkeling van een authentiek zelf dat eigen keuzes maakt ('vorming-tot-persoon-willen-zijn' of subjectificatie). Maar of persoonsvorming nu wordt gezien

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming



als vorm van subjectificatie, socialisatie of beide, persoonsvorming is in het huidige debat vooral een antwoord op de vraag 'waartoe onderwijs dient' (Biesta, 2015b).

De vraag die hier logisch uit voortkomt is wat de taak van het onderwijs op het gebied van persoonsvorming dan zou moeten zijn (Biesta, 2015b; Onderwijsraad, 2011; Platform Onderwijs 2032). De discussie gaat dan ook snel over de vraag welke (kern)doelen hieraan verbonden zouden moeten worden om dit domein te kunnen borgen in het onderwijs. Biesta (2020) zelf waarschuwt voor deze tendens in zijn reactie op de voorstellen van curriculum.nu. Hij pleit ervoor om van persoonsvorming geen apart leergebied te maken *"... omdat persoon-zijn niet als leerdoel begrepen moet worden, en we er dus voor moeten uitkijken dat het niet in het 'vakje' leeropbrengsten of onderwijsuitkomsten terecht komt."* (zie ook: Biesta, 2018). Maar het idee dat persoonsvorming op een doelmatige manier in het curriculum te verwerken is, komt deels voort uit de keuze om persoonsvorming als domein van onderwijs naast kwalificatie te positioneren. Het wordt daarmee een gebied waarop het onderwijs een bepaalde bedoeling heeft. In het volgende stellen we ter discussie of we het onderwerp persoonsvorming wel recht doen door het als doeldomein te formuleren. We stellen als alternatief voor om persoonsvorming in eerste instantie als 'doelloos' proces te benaderen waarin het onderwijs zich mengt. We bepleiten dat, ook wanneer er geen specifiek persoonsvormend doel zou zijn, het onderwijs zich bewust moet zijn van de invloed op het gebied van persoonsvorming en verantwoording moet kunnen afleggen over de richting waarop het deze invloed uitoefent. Ten slotte beschrijven we de manier waarop we aan de pabo's van Inholland studenten voorbereiden op hun rol in dit doelloze, maar zeer waardevolle proces van de persoonsvorming van kinderen.

## Persoonsvorming als vorming van het zelf

Persoonsvorming wordt door ons gedefinieerd als de vorming van het zelf. Hiermee benadrukken we dat het een proces is dat buiten het onderwijs begint. De vorming van persoonlijkheid, identiteit en karakter (Elshout & Enthoven, 2021), gebeurt immers niet alleen op school, maar ook binnen het gezin, de sportclub en de woonwijk. De school is daarin niet uniek. Natuurlijk worden kinderen onder schooltijd op honderden manieren beïnvloed in wie ze zijn. Maar als we persoonsvorming in eerste instantie zien als de vorming van het zelf, en niet als één van de doeldomeinen van het onderwijs, is de school niet meer dan één van de vele plekken waar persoonsvorming plaatsvindt. De vraag wordt dan ook niet in eerste instantie welke doelen de school op dit gebied zou moeten bereiken. De vraag wordt op welke manier het proces van persoonsvorming verweven is met het proces van onderwijs. De normatieve vraag wat de taak van

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

onderwijs zou moeten zijn op dit gebied, volgt pas later. Want ook zonder deze vraag te beantwoorden, speelt vorming een rol in het onderwijs. De leerkracht kiest bijvoorbeeld dagelijks (bewust of onbewust) om boos te worden, een grap te maken of juist niets te zeggen. Om samen te laten werken of juist niet. Om een knipoog te geven of het hoofd te schudden. Dat is het niveau waarop persoonsvorming op school begint; daar waar de leerkracht zich mengt in de vorming van het zelf.

De normatieve vragen rondom persoonsvorming komen uit deze momenten vóórt. Zij liggen, in eerste instantie, vaak niet expliciet ten grondslag aan het handelen. Maar als een leerkracht haar handelen moet verantwoorden, omdat ouders er hun vraagtekens bij hebben bijvoorbeeld, of omdat er een discussie over ontstaat tijdens een overleg, dan wordt de persoonsvorming die zo vaak schuilgaat in het verborgen curriculum (Jackson, 1991), onderwerp van gesprek of reflectie. Dan komt de vraag wat de school beoogt en hoe het team dat met elkaar wil bereiken naar boven. Maar deze vragen komen naar boven *vanuit* de dagelijkse ervaring van de leerkracht waar de vorming van het zelf steeds vanzelf aan de orde is.

In het volgende beargumenteren we dat doelen stellen om vervolgens te bepalen hoe deze bereikt kunnen worden, niet wenselijk en niet nodig is om grip te krijgen op persoonsvorming.

### **Persoonsvorming als doelloos proces**

De vorming van het zelf is in eerste instantie een doelloos proces. Het is het eindeloze proces van beïnvloeding door een grote hoeveelheid bronnen, dat ieder mens maakt tot wie hij of zij op een bepaald moment is. Je bent als mens nooit af. Hoewel er, zeker als je eenmaal de volwassen leeftijd hebt bereikt, ongetwijfeld eigenschappen en waarden zijn die heel duidelijk bij jou passen en er altijd sprake is van een bepaalde continuïteit van het zelf (Bos, 2013; Elshout & Enthoven, 2021), is er ook altijd sprake van ontwikkeling.

In hoeverre die veranderingen ontwikkeling genoemd kunnen worden, hangt helemaal af van wat iemand (jijzelf, een onderwijzer, een ouder) op dat gebied wil bereiken. Pas als je als leerkracht bijvoorbeeld hebt besloten dat 'het om kunnen gaan met de eigen emoties' een belangrijke eigenschap is die mensen zouden moeten bezitten, kan dit onderdeel van persoonsvorming een bewust aspect van je onderwijs worden. Maar ook vóór die tijd leerde een kind zijn emoties te reguleren. Door de teleurstelling te verwerken toen het buitenspelen niet doorging. Of door bestraft te worden toen hij de vervelende jongen naast zich een klap gaf. De leerkracht was op die momenten misschien helemaal niet

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

bewust aan het vormen. Maar persoonsvorming gebeurt ook als we ons er niet bewust mee bemoeien. Dit is anders bij meer kwalificerende onderdelen van onderwijs, zoals rekenen of lezen. Als leerkrachten geen doelen stellen en toetsen in hoeverre kinderen deze vaardigheden ontwikkelen op basis van hun lessen, zullen de meeste kinderen zich deze vaardigheden niet of maar heel beperkt eigen maken. Maar de ontwikkeling van het zelf gebeurt voortdurend, ook zonder dat de leerkracht dit bewust stuurt.

Dat persoonsvorming een doelloos proces is en dat ontwikkeling op het gebied van persoonsvorming niet zomaar in kaart te brengen is, betekent uiteraard niet dat die ontwikkeling niet te sturen is. Zo zijn er in het basisonderwijs meerdere vakgebieden die de vorming van bepaalde aspecten van het zelf beogen, zoals sociaal-emotionele vorming, burgerschapsvorming en levensbeschouwing (Elshout & Enthoven, 2021). Als we persoonsvorming een doelloos proces noemen, bedoelen we dan ook niet dat er geen richting te bepalen is waarin je als school wilt dat kinderen zich ontwikkelen. Deze richting wordt echter bepaald op basis van bepaalde waarden of idealen, niet op basis van specifieke doelen. De Ruyter en Kole (2010, p.211) spreken in dit verband over 'ideal values'. Dat kinderen volwassen worden bijvoorbeeld (Enthoven, 2020; Neiman, 2014). Of dat ze leren hoe ze gelukkig kunnen worden (Seligman, 2009) of een betekenisvol leven kunnen leiden (De Wachter, 2019). Deze waarden zijn geen doelen te noemen. Er is namelijk geen moment vast te stellen waarop een persoon opeens volwassen is of in staat is een gelukkig leven te leiden. En hoewel deze waarden en idealen kunnen helpen om gezamenlijke afspraken over de sturing op persoonsvorming te maken (Van Kan, 2021), is het nog maar de vraag welke rol ze echt spelen tijdens momenten van vorming. Van Kan (2021, p.30) schrijft: *"... alleen in het licht van idealen zijn mensen in staat om beslissingen te nemen."* Maar dat is nu juist de vraag: worden al deze persoonsvormende beslissingen door leerkrachten daadwerkelijk genomen op basis van hun idealen? Of spelen andere zaken, zoals de opvliegende persoonlijkheid van de leerkracht en de vraag of ze goed geslapen heeft en welke band ze met een bepaald kind heeft, net zo goed een rol? Als dat zo is, spelen idealen en waarden in eerste instantie misschien een grotere rol bij het achteraf *verantwoorden* van bepaalde keuzes dan bij het handelen zelf.

Het proces van persoonsvorming volgt niet zomaar logisch uit de waarden of idealen van een school of leerkracht. De top-down benadering, waarin een school vaststelt wat ze nastreeft in een missie/visie om die vervolgens te vertalen naar onderwijsmomenten, werkt maar beperkt voor persoonsvorming, omdat de vorming van het zelf niet op deze manier werkt. Door op deze manier over persoonsvorming spreken creëer je, als je niet oppast, een schijnwerkelijkheid

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

van waarden, idealen en loffelijke doelen die op papier (in visiedocumenten van de school of sollicitatiebrieven van leerkrachten) prachtig klinkt, maar die weinig te maken heeft met de rommelige, gecompliceerde werkelijkheid waar een leerkracht honderden vormende beslissingen neemt.

Hieronder staan we stil bij twee eigenschappen van het proces van persoonsvorming die maken dat het vormingsproces zo ingewikkeld en lastig vast te pinnen is, namelijk het feit dat het een intersubjectief en een normatief proces is. Daarna zullen we beargumenteren waarom het juist deze eigenschappen zijn die grip kunnen geven op het proces.

### **Persoonsvorming als subjectief proces**

Eén van kenmerken van persoonsvorming is dat het een intersubjectief proces is. Het woord 'subject' is de afgelopen jaren een van de kernwoorden geworden in de discussie rond persoonsvorming (bijv.: Biesta, 2015a; 2018; Pols, 2016). Ieder mens ervaart de wereld op een eigen subjectieve manier (Zahavi, 2014; Moran, 2000; Elshout & Enthoven, 2021). Een rekensom op het bord wordt bijvoorbeeld door ieder kind anders ervaren. Als moeilijk of makkelijk. Als leuk of saai. Als bron van angst of kans tot glorie. Als je als leerkracht een verhaal vertelt in de kring gebeurt er in ieder hoofd iets anders, omdat ieder kind andere ervaringen heeft en dus andere beelden ziet en gevoelens heeft op basis van jouw woorden (Pols, 2016; Enthoven & Elshout, 2021).

Het feit dat iedere gebeurtenis in de klas zo verschillend ervaren kan worden, maakt dat de manier waarop ieder kind gevormd wordt, nooit meer terug te voeren is naar specifieke handelingen die je daarvoor als leraar verrichtte. Wat jouw verhaal over vriendschap in de kring teweegbrengt, verschilt per kind. Misschien dat een kind die middag besluit om eens te vragen of een ander kind wil komen spelen, omdat het verhaal is blijven hangen. Misschien niet. Dit is niet alleen van tevoren niet doelmatig te bepalen, maar ook achteraf niet te toetsen.

Juist op het gebied van persoonsvorming is het belangrijk om te benadrukken dat leerkrachten en leerlingen subjecten zijn met hun eigen 'leefwereld' (Van Manen, 2014a). Persoonsvorming gaat immers om de vorming van dit subject, van dit ervarende, betekenis-gevende zelf (Elshout & Enthoven, 2021).

Ook de leerkracht is op deze manier een uniek ervarend subject (Van Manen, 2014b; Bors & Stevens, 2018). Stevens schrijft: *"Persoon en professie zijn niet te scheiden. Leraren werken vanuit een persoonlijk, subjectief referentiekader."* (Stevens, 2013, p.11; Zie ook Bakker, 2013; Kelchtermans, 2012). Hoe een leerkracht bijvoorbeeld reageert als ze een kind ziet schrikken als ze hem de

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

beurt geeft, heeft met veel meer te maken dan met didactiek. Haar reactie heeft ten eerste te maken met haar subjectieve ervaring van dat moment; met de betekenis die ze automatisch geeft aan de gebeurtenis zoals hij via haar zintuigen binnenkomt (het gezicht van het kind, het geluid van gniffelende klasgenoten) en in haar bewustzijn wordt verwerkt (de herinnering aan een eerder moment waarop het kind niet oplette bijvoorbeeld). Vervolgens heeft haar reactie te maken met de handelingsalternatieven die in haar hoofd opkomen. Spreekt ze hem streng toe omdat het kind niet zat op te letten, of geeft ze juist even de tijd omdat ze verlegenheid vermoedt? Welke handelingsalternatieven de leerkracht op zo'n moment tot haar beschikking heeft, heeft te maken met de manier waarop ze over het algemeen handelt; met wat we eerder *continuïteit* hebben genoemd (Elshout & Enthoven, 2021). Met bepaalde eigenschappen (humor), rollen (ze is leerkracht van groep 8) en waarden ('een kind moet opletten tijdens de les') die bepalen wie ze is. Persoonsvorming is een ontmoeting tussen subjecten, tussen 'zelden'. Ze zijn in hetzelfde lokaal aanwezig en zijn bezig met dezelfde les, maar ze worden, subjectief, gevormd op hun eigen manier. Deze persoonsvorming is daardoor ook vanuit het perspectief van de leerkracht als subject lang niet altijd doelmatig en rationeel.

### Persoonsvorming als intersubjectief proces

Persoonsvorming is iets dat gebeurt *tussen* mensen. Hoewel de leefwerelden van een leerkracht en een kind altijd subjectief zijn, zijn er ook allerlei aspecten die overlappen. Deze overlappende aspecten zijn *intersubjectief* (Zahavi, 2014). Dit is de plek waar bovengenoemde ontmoeting tussen subjecten op een bepaalde manier zichtbaar, hoorbaar en 'voelbaar' wordt. Taal is een algemeen voorbeeld van intersubjectiviteit (Searle, 1995). Taal bestaat in eerste instantie in het hoofd van een persoon. De woordenschat en de betekenis die aan ieder woord kleef is bij ieder individu anders. Het woord 'vriendschap' uit het bovengenoemde verhaal in de kring bijvoorbeeld, roept beelden en emoties op die verbonden zijn met ieders eigen ervaring op dit gebied. Maar wanneer jouw idee van vriendschap overlapt met mijn idee ervan, is er een gezamenlijk kern (die waarschijnlijk ongeveer overeenkomt met de definitie in een woordenboek). Daardoor is het mogelijk om ervaringen over vriendschap te delen en überhaupt vrienden te hebben. Voor een werkende vriendschap is een overlappend idee nodig van wat een vriend is en doet. Wanneer we kijken naar persoonsvorming als de vorming van het zelf, is dit waar de leraar invloed op heeft: op het creëren van overlappende ideeën tussen haarzelf en haar leerlingen.

Leerkrachten richten een klas niet alleen in met tafeltjes en boekenkasten. Ze creëren, door het jaar heen, ook een gezamenlijke *intersubjectieve* wereld waarin

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

de groep vaak ongeveer dezelfde woorden voor dezelfde dingen gaat gebruiken. Waar gezamenlijke afspraken worden gemaakt bijvoorbeeld over hoe je je gedraagt op het plein en tijdens de rekenles. Deze intersubjectieve zaken zijn belangrijk voor vorming omdat ze voortkomen uit en invloed uitoefenen op de mix van persoonlijkheid, identiteit en karakter van iedere persoon in de klas. Deze invloed is er altijd; ook als de leerkracht zich er niet van bewust is. Dat is de reden waarom die invloed vaak schuilgaat in het verborgen curriculum (Jackson, 1990).

Eerder in ons betoog hebben we ervoor gepleit persoonsvorming niet als doeldomein voor het onderwijs te stellen en daar doelen op te formuleren, maar om persoonsvorming als proces te zien dat altijd gaande is en waar het onderwijs zich dus ook in mengt. Vervolgens hebben we aangegeven dat het een doelloos proces is waarin je als school en leraar hooguit een richting kunt nastreven. Dit komt niet alleen door het intersubjectieve karakter van persoonsvorming. Ook de relatie tussen persoonsvorming en normativiteit is daarin belangrijk.

### **Persoonsvorming als normatief proces**

Het feit dat persoonsvorming niet lineair volgt uit de idealen en waarden die we als scholen en leerkrachten opstellen, betekent niet dat normativiteit er geen rol in speelt. In tegendeel; het is juist deze normatieve lading die voortdurend aan de orde is in bovengenoemde subjectieve en intersubjectieve processen.

Of bepaald gedrag goed of fout is wordt op het moment dat het zich voordoet, beoordeeld (Greene, 2013). Zowel degene die handelt (het kind bijvoorbeeld), als degene die de handeling ziet (de leerkracht) heeft daar een bepaalde subjectieve ervaring van. Ethische oordelen zijn over het algemeen directe intuïtieve oordelen (Haidt, 2015; Flanagan, 2017; Varela, 1999). Het is niet zo dat een leerkracht een kind ziet dat met een voet een ander kind raakt op het plein om vervolgens te bedenken wat ze daarvan vindt. Nee, een leerkracht ziet een schoppend kind dat er gloeiend bij is!

Die daad wordt heel direct ervaren, inclusief de woede of verontwaardiging die erbij hoort. Bovendien geeft die leerkracht er, op basis van die ervaring, meteen

betekenis aan: het is fout gedrag! Pas bij ingewikkelde zaken hebben we soms meer tijd en aandacht nodig om tot een oordeel te komen (Greene, 2013). Normativiteit is opgenomen in de subjectieve blik waarmee leerkrachten de klas in kijken.

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Het is belangrijk om het ethische, normatieve karakter van persoonsvorming te (h)erkennen om persoonsvorming een goede plaats te geven in het onderwijs. Maar als persoonsvorming inderdaad werkt zoals hierboven beschreven, dan is het nog niet zo eenvoudig om er als school grip op te krijgen. Moet elk schoolteam in detail expliciteren wat zij goed en fout vinden, wat zij wenselijk vinden en wat voor personen zij willen vormen? Om vervolgens op dit domein leerdoelen te formuleren en deze via activiteiten met leerlingen bereiken? Deze beschrijving is inmiddels een realiteit op veel scholen die hun rol in persoonsvorming proberen te expliciteren.

Maar het feit dat persoonsvorming een (inter)subjectief en normatief proces is, dat zich hoe dan ook op allerlei momenten afspeelt, maakt dat het doelmatig en lineair werken aan persoonsvorming, zoals dat in het onderwijs op veel gebieden gebruikelijk is, niet geschikt is om met persoonsvorming om te gaan. Door persoonsvorming te benaderen als intersubjectief proces waarbij de leraar normatief handelt op basis van eigen identiteit, verschuift de manier om er grip op te krijgen van de leerling naar de leraar. Professionalisering op het gebied van persoonsvorming betekent het continu bezig zijn met, en het steeds beter kunnen beantwoorden van de vraag wanneer je weet dat je het goede doet en dat je het goed doet (Ruijters, 2016, p. 23). Dit proces beschrijven we hieronder als 'grip op persoonsvorming'.

## **Grip op persoonsvorming**

De eigenschappen die belemmerend werken om doelmatig en lineair met persoonsvorming in het basisonderwijs om te gaan, vormen tegelijkertijd de kern-ingrediënten voor een handelingscyclus die helpt om grip te krijgen op het proces van persoonsvorming zoals dat zich in een klas, onder de hoede van de leerkracht, afspeelt. In plaats van het stellen van doelen is het daarom op het gebied van persoonsvorming veel belangrijker om oog te krijgen voor de normatieve en (inter)subjectieve processen in een klas. Wat gebeurt er op deze momenten? Welke gevoelens en gedachten gaan er door de leerkracht heen als ze roept dat een leerling voor straf moet blijven zitten? Wat gaat er in het kind om als het wegrent en met de deur gooit? Maakt het uit dat er een volle klas meekijkt op dat moment? Maakt het uit welke afspraken en 'ongeschreven regels' er intersubjectief gecreëerd zijn in die groep?

Hoe meer zicht een leerkracht heeft op de manier waarop hij zelf bepalend is voor de keuzes die hij tijdens deze vormingsmomenten maakt, hoe bewuster hij met deze momenten kan omgaan, en hoe meer hij kan sturen in het creëren van een intersubjectieve ruimte, een 'sfeer', die persoonsvormend is. Deze grip op het vormingsproces is altijd een zachte, onvolledige grip, en daarnaast een heel

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming



subjectieve en persoonlijke grip. Dat kan niet anders gezien bovenstaande eigenschappen van persoonsvorming. Maar erkennen dat persoonsvorming op deze manier werkt, is te verkiezen boven pogingen er grip op te krijgen via lineaire, doelmatige processen, die een schijn van controle opwekken, maar geen oog hebben voor de ingewikkelde werkelijkheid van alledag.

### **Bedachtzaamheid na actie op de pabo**

Ook voor de lerarenopleiding is dit een belangrijke conclusie. Leerkrachten voorbereiden op hun taak op het gebied van persoonsvorming kan nooit simpelweg een kwestie zijn van het opstellen van competenties en het ontwikkelen van toetsen waarmee studenten kunnen aantonen dat ze deze competenties bezitten. Je als leerkracht ontwikkelen op het gebied van persoonsvorming is onontkoombaar het ontwikkelen van een *eigen stijl*, een *professionele identiteit*. Ook een pabo kan daarom geen sluitende competenties opstellen voor 'het zelf' van aankomende leerkrachten, dat onlosmakelijk verbonden is met persoonsvorming (Stevens, 2013). De uitdaging voor lerarenopleidingen is om leerkrachten voor te bereiden op de complexe en onverwachte werkelijkheid, waar persoonsvorming voor een groot deel onzichtbaar gebeurt in honderden ontmoetingen en ervaringen.

Pabo Inholland is die uitdaging aangegaan door keuze-onderwijs op het gebied van persoonsvorming te organiseren, waarin derdejaars voltijd- en deeltijdstudenten en tweedejaars verkorte deeltijdstudenten drie maanden lang op zoek zijn gegaan naar vormingsmomenten in hun stage. We onderzoeken mét hen wat persoonsvorming in het onderwijs eigenlijk is, en op welke manieren ze er grip op kunnen krijgen.

In het volgende beschrijven we dit keuze-onderwijs en de eerste ervaringen van studenten met dit onderwijs, als voorbeeld voor de manier waarop wij beogen persoonsvorming een doelloze, maar betekenisvolle plaats te geven in het onderwijs.

Omdat persoonsvorming zich afspeelt in het moment zelf, hebben we een manier van reflecteren gebruikt die zo dicht mogelijk bij de subjectieve ervaring van het moment blijft. Er zijn uiteraard al verschillende reflectiemodellen voor aankomende leerkrachten ontwikkeld. Zo zijn er het ui-model en het proces van 'kernreflectie' zoals beschreven door Korthagen & Nuijten (2018) en het model 'pedagogische professionaliteit' van Van Kan (2021). Maar deze modellen hebben niet altijd genoeg aandacht voor de kloof tussen het moment van handelen en het moment van reflecteren, waardoor het moment van handelen zelf minder centraal staat.

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming



Er kan nu eenmaal geen time-out aangevraagd worden in een onderwijsmoment. Er moet beslist en gehandeld worden en voor een groot deel gaat dat intuïtief (Atkinson & Claxton, 2000; Schön, 1991; Smith et al., 2009). Je kunt daarna terugdenken aan een onderwijsmoment, maar je kunt het nooit in z'n volledige volheid terughalen.

De fenomenologisch georiënteerde reflectiemethodiek van Van Manen (1997, 2014b), waarop we ons gebaseerd hebben, maakt het mogelijk om wel dichtbij de ervaring in het moment te blijven. Zoals Enthoven (2020) schrijft, heeft de 'pedagogische tact' waarover Van Manen (2015) schrijft twee met elkaar verbonden betekenissen. Het gaat zowel om het handelen-in-het-moment als om een innerlijke bedachtzaamheid. Bij handelen-in-het-moment gaat het dan om het weten wat je moet doen op het moment zelf, als er geen tijd is om te reflecteren (zie ook: Stevens & Bors, 2018). De innerlijke bedachtzaamheid betreft *"...de analyse van geleefde ervaringen waardoor de eerste vorm - het zichtbaar handelen in het moment - actief geoefend kan worden."* (Enthoven, 2020, p. 31). Door, bijvoorbeeld aan het einde van de dag, bedachtzaam terug te kijken op vormingsmomenten, en deze zo scherp mogelijk voor de geest te halen, kun je als leerkracht gaan zien wat er aan de orde was op zo'n moment; welke gevoelens, gebeurtenissen en gedachten ertoe leidden dat je deed wat je deed. Door je de volgende dag weer in nieuwe ervaringen te storten en te handelen-in-actie, zul je, dankzij de bedachtzaamheid, net iets anders kijken. De bedachtzaamheid van de reflectie op eerdere momenten, gaat deel uitmaken van nieuwe momenten, waardoor je bewuster en intuïtiever handelt. Op deze manier creëer je als leerkracht een cyclus van bedachtzaamheid na actie (Enthoven, 2020), die dicht bij het moment van handelen zelf blijft.

Om deze cyclus zo praktisch mogelijk te integreren in het onderwijs van alledag, vullen studenten tijdens het keuze-onderwijs dagelijks een bureaublad in. Dit ligt voor het grijpen in de klas terwijl ze lesgeven, zodat studenten zodra zich in hun ogen een vormingsmoment voordoet een korte aantekening kunnen maken. Aan het einde van de dag vullen de studenten deze korte aantekeningen aan met gegevens over de duur van het moment, het vakgebied waarbinnen het zich afspeelde en de betrokkenen. Vervolgens kiezen de studenten dagelijks één moment, dat ze het meest interessant vinden, om uit te werken in een journal volgens de methodiek van de Lived Experience Description (Van Manen, 1997). Hierin beschrijven ze het moment zoals ze het subjectief ervaren hebben, en kijken ze terug op hun emoties en gedachten tijdens het moment. Door middel van ervaringsreconstructies wordt op deze dagboekfragmenten vervolgens met groepjes studenten gezamenlijk gereflecteerd, waarbij vooral de vraag naar

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

handelingsalternatieven centraal staat (zie voor een recent voorbeeld van het gebruik van dagboeken, waaruit o.a. het belang van de koppeling met intervisie blijkt: Meulenbroeks & Ummels, 2021).

De bureaubladen, journals en ervaringsreconstructies leveren zeer waardevolle data op over de manier waarop studenten persoonsvorming in de praktijk tegenkomen en de manier waarop ze deze momenten subjectief ervaren. Uiteindelijk is de vraag die we willen beantwoorden of deze cyclus van bedachtzaamheid na actie de studenten helpt grip te krijgen op persoonsvorming.

### **Peter Elshout**

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

### **Mascha Enthoven**

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

### **Referenties**

Atkinson, T., & Claxton, G. (Red). (2000). *The Intuitive Practitioner*. United Kingdom, Open University Press.

Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Universiteit Utrecht.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.

Biesta, G. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Biesta, G. (2015b). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? In Klarus, R., & De Beer, F. (Red.). *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISNW.

Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, F. (Red.)

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

*Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de Lerarenopleidingen.* Velon.  
[www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Biesta, G. (2020). *Gert Biesta over de voorstellen van curriculum.nu*. Didactief  
jan/feb 2020. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>

Bors, G. & Stevens, L. (2018). *Pedagogische tact*. Garant.

Bos, J. (2013). *Het ongrijpbare zelf*. Bert Bakker.

Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming*.  
Phronese.

De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the  
necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching.  
*Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16 (2), 207-218.

De Wachter, D. (2019). *De kunst van het ongelukkig zijn*. Lannoo.

Elshout, P., & Enthoven, M. (2020). Vorming volgens de Leerkracht: Brede  
vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisscholen.  
*Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(2), 122-132. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Elshout, P., & Enthoven, M. (2021). Grip op het zelf. Een voorstel voor een  
theoretisch rubuuste en in de praktijk herkenbare manier van spreken over  
persoonsvorming. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 33-43. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Enthoven, M. (2020). *Bedachtzaamheid na actie*. Inholland.

Flanagan, O. (2017). *The geography of morals*. University Press: Oxford.

Greene, J. (2013). *Moral tribes*. London: Penguin.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. Londen: Penguin.

Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. Teacher College Press.

Jansen, C., & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe  
bereid de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor? *Tijdschrift voor  
Lerarenopleiders* 41(1), 51-61. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan  
voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Onderwijsraad.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2018). Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding. In G. Geerdink & F. de Beer (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Velon. [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

Meulenbroeks, R., & Ummels, M. (2021). Ervaringen met dagboekreflecties binnen de universitaire lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(2), 49-58. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge.

Neiman, S. (2014). *Waarom zou je volwassen worden?* Ambos.

Onderwijsraad (2011). *Onderwijs Vormt*. Onderwijsraad.

Platform Onderwijs 2032 (2015). *Analyse Onderwijs 2032*. Platform Onderwijs 2032.

Pols, W. (2016). *In de wereld komen*. Garant.

Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. *M&O*, 6, 79-93.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner*. Ashgate Publishing.

Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. London: Penguin.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3), 293-311.

Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Los Angeles: Sage.

Stevens, L. (Red.). (2013). *Leraar, wie ben je?* Garant.

Van Kan, C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs*. Hogeschool Rotterdam uitgeverij.

Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Second Edition*. London: Routledge.

Van Manen, M. (2014a). *Phenomenology of practice*. London: Routledge.

Van Manen, M. (2014b). *Weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen*. NIVOZ.

Varela, F. J. (1999). *Ethical Know-How*. Stanford: University Press.

Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! SLO*.

Vreugdenhil, B., Kranenburg, M., & Vos, P. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling*. Gereformeerde Hogeschool.

Zahavi, D. (2014). *Self & Other*. University Press: Oxford.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology. The basics*. London: Routledge.

# Praktijkvoorbeeld

## Gedifferentieerd evalueren in de lerarenopleiding

*Indra Beunckens, Hogeschool PXL*

*In het kader van maximale ontwikkelingskansen is differentiatie één van de speerpunten van het strategisch beleidsplan van Hogeschool PXL. In dit praktijkvoorbeeld wordt beschreven hoe de docenten van Hogeschool PXL door middel van een professionaliseringstraject komen tot gedifferentieerde summatieve evaluatie. Het uitgangspunt daarbij is: in een gedifferentieerde evaluatie blijven de leerdoelen en de criteria waarmee de leerdoelen geëvalueerd worden dezelfde over verschillende evaluatievormen heen (Tomlinson & Moon, 2013). Met verschillende evaluatievormen beoogt men bij de beoordeling in te spelen op de interesse, de leerstatus en/of het leerprofiel van de studenten (Coubergs et al., 2013). Het doel is om de evaluatiepraktijk beter te doen aansluiten bij de eigenheid, mogelijkheden en behoeftes van de individuele studenten zodat ze maximaal de kans krijgen om hun competenties te tonen. Aan de hand van de vier fasen van appreciative inquiry hebben docenten van PXL-Education secundair gedurende vier maanden een gedifferentieerde summatieve evaluatie ontwikkeld voor één van hun opleidingsonderdelen. Het traject gaf de deelnemers ruimte om de eigen evaluatie kritisch onder de loep te nemen en hierover (vakoverschrijdend) collegiaal overleg te voeren. De ontwikkelde gedifferentieerde summatieve evaluaties zijn vanaf academiejaar 2021-2022 geïmplementeerd in de lerarenopleiding met een bereik van een 400-tal studenten.*

### Inleiding

Aan Hogeschool PXL werd een professionaliseringstraject 'gedifferentieerd evalueren' ontwikkeld voor docenten van de lerarenopleiding. Dit traject liep van december 2020 tot maart 2021. Het doel is ten eerste om een open mindset te creëren bij docenten om de mogelijkheden van gedifferentieerd summatief evalueren te kunnen inschatten. Een tweede doel is in te zetten op de ontwikkeling van een gedifferentieerde summatieve evaluatie voor verschillende opleidingsonderdelen. In dit artikel worden achtereenvolgens de aanleiding, de uitgangspunten, de aanpak en de resultaten van het professionaliseringstraject beschreven.

### Aanleiding van het professionaliseringstraject

In het kader van maximale ontwikkelingskansen voor alle studenten is differentiatie één van de speerpunten van het strategisch beleidsplan van Hogeschool PXL. Waar differentiatie in de lespraktijk en in de begeleiding van

studenten hoe langer hoe meer evident is, staat men soms twijfelachtig ten opzichte van differentiatie in de beoordeling van studenten. Wanneer we spreken over de beoordeling binnen de opleiding kan er in grote lijnen onderscheid gemaakt worden tussen feedback en summatieve evaluatie. Feedback heeft tot doel het leerproces van studenten te bevorderen. In de praktijk gebeurt deze evaluatie doorgaans gedifferentieerd en op maat van de individuele student. De focus in het professionaliseringstraject ligt daarom bij de summatieve evaluatie die meestal voor alle studenten op dezelfde manier gebeurt. Gedifferentieerd evalueren zou nochtans automatisch moeten volgen op differentiatie in onderwijs (Struyven et al., 2015). Als we studenten tijdens de lessen optimaal de kans willen geven om te leren en te groeien, moeten ze ook in de evaluatie kansen krijgen om hun verworven competenties zo optimaal mogelijk te tonen. Wanneer alle studenten op identieke (door de docent gekozen) wijze geëvalueerd worden, bestaat de kans dat ze hun competenties niet ten volle kunnen tonen. Studenten kunnen bij gedifferentieerde summatieve evaluatie op verschillende manieren aantonen dat ze de vooropgestelde leerdoelen bereikt hebben.

### **Uitgangspunten van het professionaliseringstraject**

Er werd vertrokken vanuit de vraag 'Hoe kunnen we aan Hogeschool PXL de studenten gedifferentieerd summatief evalueren?'. In wat volgt worden de drie uitgangspunten geformuleerd die gebruikt zijn als ontwerpcriteria voor het professionaliseringstraject. Deze uitgangspunten van gedifferentieerd summatief evalueren zijn gebaseerd op het werk van Tomlinson en Moon (2013).

Een *eerste uitgangspunt* stelt dat alle studenten in een gedifferentieerde summatieve evaluatie beoordeeld worden op dezelfde leerdoelen. Mogelijke uitzonderingen hierop zijn studenten met bepaalde faciliteiten, zoals studenten met dyslexie waarvoor beslist kan worden dat bepaalde doelen niet of minder zwaar doorwegen in de eindbeoordeling.

Het *tweede uitgangspunt* stelt dat studenten beoordeeld worden op een manier die hen ruim de kans geeft om hun competenties te demonstreren. Dit zet docenten aan om flexibel te zijn in het ontwerp van assessment. Gedifferentieerde evaluatie is met andere woorden geen systeem om studenten op verschillende leerdoelen te beoordelen, maar wel om via verschillende evaluatievormen aan te tonen dat de vooropgestelde leerdoelen bereikt zijn. De aard van de leerdoelen blijft grotendeels bepalend voor de keuze in evaluatievorm(en). Bepaalde leerdoelen vragen om een portfoliobeoordeling, waar andere leerdoelen beter te toetsen zijn door een schriftelijk examen. Binnen deze vorm kan er vervolgens op zoek gegaan worden naar differentiatiemogelijkheden. Voor het leerdoel 'de student reflecteert op zijn

Gedifferentieerd evalueren in de lerarenopleiding

lesstage' kan het interessant zijn om in het stageportfolio te differentiëren op basis van leerprofiel. Studenten krijgen daarbij de keuze of ze reflecteren aan de hand van een schriftelijk (al dan niet voorgestructureerd) verslag, een audiobericht, een vlog of een bepaald beeld dat schriftelijk en/of via audio wordt toegelicht (bijvoorbeeld via de app Thinglink). Hiervoor wordt het model van binnenklasdifferentiatie (BKD) gehanteerd. Dit model stimuleert lesgevers in te zetten op verschillen in *interesses*, *leerstatus* en *leerprofiel* (Coubergs et al., 2013; Struyven et al., 2019). *Interesse* heeft betrekking op het 'waarom' van leren (Wat is boeiend voor mij? Waarover wil ik meer weten?) om de leermotivatie te verhogen. *Leerstatus* focust zich op het 'wat' van het leren (Wat weet ik al over dit onderwerp? Welke voorkennis en -ervaring heb ik al?) om de leerwinst van de studenten te verhogen. *Leerprofiel* heeft te maken met het 'hoe' van het leren (Hoe kan ik vlot leren? Hoe leer ik graag? Wat is voor mij het meest comfortabel wanneer ik leer?) om de leerefficiëntie van studenten te verhogen (Struyven et al., 2015).

*Ten derde* worden in een gedifferentieerde evaluatie alle studenten beoordeeld op dezelfde evaluatiecriteria. Het scoringssysteem dat gebruikt wordt, is dus voor alle studenten hetzelfde, los van de verschillen in evaluatievorm of het type differentiatie (Tomlinson & Moon, 2013). Voor het leerdoel 'de student reflecteert op zijn lesstage' worden alle studenten beoordeeld op het nadenken over de doelen en het leerproces van de leerlingen, de analyse van bepaalde passages van de les en het duiden van de eigen gevoelens bij de gegeven les. De criteria worden op voorhand aan de studenten kenbaar gemaakt zodat ze weten waaraan hun verslag, audiobericht, vlog of beeld moet voldoen.

We kunnen de bovenstaande uitgangspunten als volgt samenvatten: in een gedifferentieerde summatieve evaluatie zijn de leerdoelen (uitgangspunt 1) en de criteria waarmee de leerdoelen geëvalueerd worden dezelfde (uitgangspunt 3) voor verschillende evaluatievormen (uitgangspunt 2), waarbij ingespeeld wordt op interesse, leerstatus en/of leerprofiel van de studenten. De structuur van het professionaliseringstraject is volgens deze uitgangspunten opgebouwd. De deelnemers gaan tijdens het traject voor een eigen opleidingsonderdeel een gedifferentieerde evaluatie ontwerpen. Dit doen ze door eerst de leerdoelen en de daarbij horende evaluatiecriteria te bepalen om vervolgens de differentiatiemogelijkheden van de evaluatie te verkennen, te overleggen en uit te werken.

## Organisatie van het professionaliseringstraject

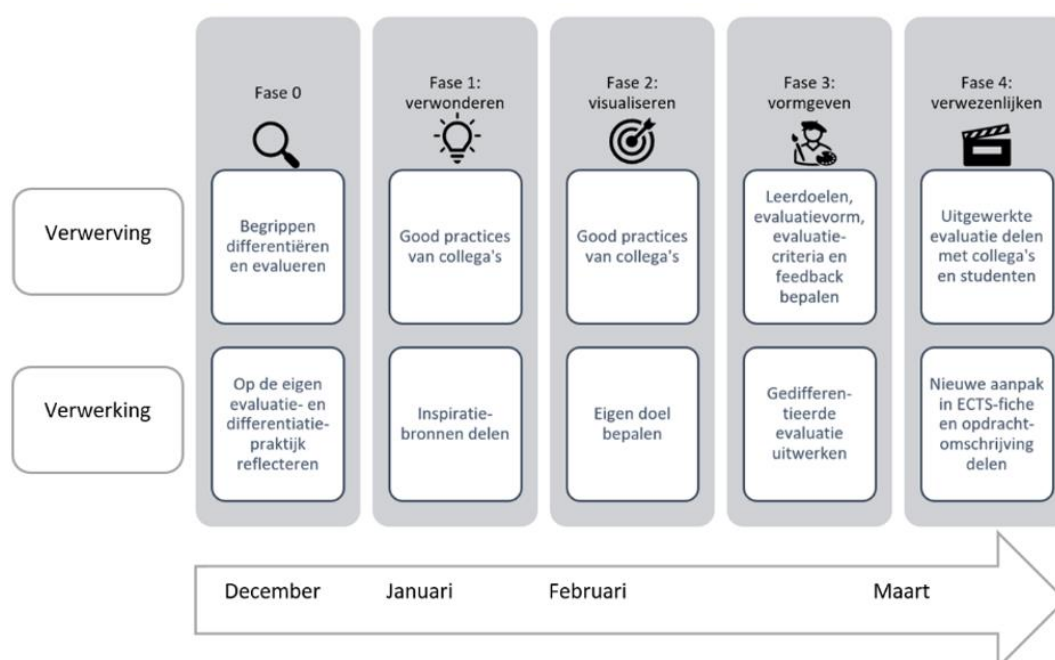
In de oorspronkelijke opzet van het professionaliseringstraject zou er de keuze zijn tussen face-to-face of online sessies, maar omwille van de coronasituatie heeft er geen aanbod in contact kunnen plaatsvinden. Er was wel de

Gedifferentieerd evalueren in de lerarenopleiding



keuzemogelijkheid tussen een begeleid traject binnen de vooropgestelde timing van vier maanden of een zelfstandig traject op eigen tempo. Aan het einde werden de deelnemers gedifferentieerd geëvalueerd want er was de keuze tussen het delen van het resultaat via een opgenomen presentatie of een live online contactmoment. In totaal hebben 21 docenten van verschillende vakgroepen zich aangemeld voor het professionaliseringstraject. De eigen context en praktijk van de deelnemers bleef tijdens het traject centraal staan, omdat ze vanuit een zelfgekozen doel een gedifferentieerde evaluatie hebben uitgewerkt voor een eigen opleidingsonderdeel. Collaboratief leren werd mogelijk gemaakt door deelname aan de intervisiemomenten en het gebruik van online tools (Padlet, FlipGrid, discussieruimte op Blackboard).

De aanpak van de cursus is gebaseerd op appreciative inquiry of waarderend onderzoekende benadering. Deze ontwikkelingsgerichte aanpak vertrekt vanuit het versterken van wat goed loopt, om van daaruit de nieuwe situatie vorm te geven doorheen vier opeenvolgende fasen: verwonderen, visualiseren, vormgeven en verwezenlijken (Tjepkema & Verheijen, 2012). In Figuur 1 wordt de aanpak van het traject visueel weergegeven. In wat volgt worden de verschillende fasen afzonderlijk toegelicht.



Figuur 1. Aanpak van de professionaliseringscursus gedifferentieerd evalueren.

In elke fase is een verwerving- en verwerkingsfase voorzien. In fase 0 van het traject worden de begrippen differentiëren en evalueren gedefinieerd, opdat de deelnemers vanuit dezelfde opvattingen van start kunnen gaan. Het doel van deze fase op het vlak van evaluatie is inzicht verkrijgen in de eisen van een

kwaliteitsvolle evaluatie en in de sterke punten en werkpunten van de eigen evaluatiepraktijk. De deelnemers toetsen aan de hand van een checklist hun huidige evaluatiepraktijk af aan een aantal criteria rond validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, normering en transparantie. Het doel op vlak van differentiatie is inzicht krijgen in de gebieden van binnenklasdifferentiatie en in de sterke punten en werkpunten van de eigen differentiatiepraktijk. De deelnemers hebben daartoe eerst twee leerpaden (evalueren en differentiëren) doorlopen om nadien via een voorgestructureerd online prikbord (Padlet) te reflecteren en in dialoog te gaan over de eigen differentiatie- en evaluatiepraktijk.

Het doel van *fase 1* is inzicht krijgen in het concept gedifferentieerde evaluatie en in de meerwaarde van gedifferentieerde evaluatie voor de eigen onderwijspraktijk. In deze fase staat het geïnspireerd worden door good practices van gedifferentieerde evaluatie centraal. Om deze inspirerende voorbeelden te bekomen werden de lectoren van PXL Education bevraagd over hun manier van evalueren om de huidige situatie eerst in kaart te brengen. Er werd aan de hand van een quickscan nagegaan op welke wijze de docenten gedifferentieerd evalueren. Van de 48 opleidingsonderdelen waarvoor respons kwam, zijn er 34 waarin gedifferentieerd wordt. Wanneer we dan gaan kijken naar het domein van differentiatie wordt er hoofdzakelijk gedifferentieerd op basis van de interesse van studenten. Dit is het geval in 27 van de 34 opleidingsonderdelen. In 15 opleidingsonderdelen wordt er gedifferentieerd op basis van leerstatus en in 11 op basis van leerprofiel. Deze voorbeelden delen, versterken en uitbreiden werd mogelijk via de aanpak van appreciative inquiry waarbij collega's samen en al doende de verandering vormgeven. De good practices werden verzameld in een interactieve pdf en kennisclips, die voor de deelnemers als insteek gebruikt werden voor de eerste fase van het professionaliseringstraject 'verwonderen'. Aan het einde van de fase hebben de deelnemers hun grootste inspiratie met elkaar gedeeld via een online prikbord (Padlet).

In *fase 2* hebben de deelnemers zichzelf een doel gesteld voor de cursus. Ze hebben een (onderdeel van een) opleidingsonderdeel geselecteerd waarvoor ze een gedifferentieerde evaluatie willen uitwerken en op welk gebied (interesse, leerstatus en/of leerprofiel) ze willen gaan differentiëren in de summatieve evaluatie. Aan de hand van een video, die via Flipgrid gedeeld wordt, vertelden de deelnemers wat hun ambities zijn binnen het traject gedifferentieerd evalueren.

*Fase 3* omvat de eigenlijke uitwerking van de gedifferentieerde evaluatie aan de hand van een aangereikt sjabloon. De deelnemers zijn gestart met het

(her)formuleren van de leerdoelen van hun gekozen opleidingsonderdeel. De meerderheid heeft in deze fase voornamelijk aandacht geschonken aan de selectie van essentiële doelen (om ruimte te creëren voor differentiatie) en aan de afstemming van hun leerdoelen op de bestaande opleiding specifieke leerresultaten. Nadat de leerdoelen bepaald waren, werden mogelijke evaluatievormen en differentiatiekansen bepaald om ten slotte de generieke evaluatiecriteria te bepalen. Gedurende de uitwerking hebben de deelnemers steeds de mogelijkheid gehad om hun aanpak te bespreken en af te toetsen tijdens online intervisiemomenten.

In *fase 4* werd overlegd met vakcollega's om de concrete implementatie van de gedifferentieerde evaluatie voor te bereiden. Eerst en vooral werd er feedback gevraagd aan de (vak)collega's om het ontwerp bij te stellen en om tot een gedragen aanpak te komen. Vervolgens werd bepaald hoe de communicatie met de studenten zou gebeuren over de gedifferentieerde evaluatie. Tenslotte werden de nieuwe evaluatiemethodes via de checklist opnieuw afgetoetst aan de criteria van validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, normering en transparantie.

## **Resultaten van het professionaliseringstraject**

Tijdens het traject werd voor verschillende opleidingsonderdelen een gedifferentieerde summatieve evaluatie ontwikkeld, waarvan enkele voorbeelden hier toegelicht worden. Voor het vak 'Didactische basis' wordt in het schriftelijk examen voortaan meer ingezet op keuzevragen of keuzecasussen op basis van de interesse van de student. Voor het onderwijsvak 'Economie' is er voortaan keuze in verschillende evaluatiematerialen (kranten- of nieuwsberichten) en in de vorm van de evaluatieopdracht (schriftelijk examen of opgenomen presentatie) rond actualiteit. Voor het vak 'Onderzoekscompetenties' is er keuze in het thema van evaluatie-opdrachten op basis van de interesse van de studenten. De ontwikkelde evaluatie-aanpak werd bovendien zichtbaar gemaakt in de ECTS-fiches, waarin alle essentiële informatie over een opleidingsonderdeel beschreven staat. Het werd aan de hogeschool voortaan mogelijk gemaakt om het gebruik van een gedifferentieerde evaluatie in deze fiches op te nemen.

## **Reflectie**

In de literatuur is er weinig informatie beschikbaar over gedifferentieerd summatief evalueren, wat het niet eenvoudig maakt om het in de praktijk te brengen. Omdat we in de summatieve evaluatie steeds de cesuur voor ogen moeten houden, bleek het niet eenvoudig om differentiatie op het vlak van leerstatus te integreren. Er werd door de deelnemers voornamelijk ingezet op differentiatie in interesse en leerprofiel. Omdat het thema op zich soms twijfel

oproept op het vlak van noodzaak en eerlijkheid, heeft het traject voornamelijk docenten aangetrokken die er al voor openstonden of in de praktijk al een aanzet deden tot gedifferentieerd evalueren. Docenten met bezwaren meldden zich waarschijnlijk niet vrijwillig aan voor de cursus. Omwille van de coronasituatie en alles wat erbij is komen kijken op het vlak van organisatie, kende het traject een grote uitval. Van de 21 starters hebben slechts zes docenten het begeleide traject binnen de voorziene tijd afgerond. Acht personen zijn nog bezig met het zelfstandige traject. Na interne studiedagen aan de hogeschool hebben zich een tiental bijkomende docenten aangemeld om het traject zelfstandig te doorlopen.

Een sterkte van het professionaliseringstraject is volgens de deelnemers het (vakoverschrijdend) collegiaal overleg over de aanpak van studentenevaluaties, dat mogelijk gemaakt werd op de online prikborden, tijdens de interviews en tijdens de voorstelling van de resultaten. Daarbij vonden ze het positief om tijdens het traject de tijd te nemen om de eigen evaluatie eens kritisch te benaderen en meer bepaald de afstemming tussen leerdoelen en evaluatiecriteria. Vanaf academiejaar 2021-2022 worden een 400-tal studenten gedifferentieerd geëvalueerd met de resultaten van dit traject.

## Indra Beunckens

Indra Beunckens werkt als docent en stagecoördinator in de educatieve graduaats- en verkorte bacheloropleiding van Hogeschool PXL (PXL-Education UP), waar zij-instromers opgeleid worden tot leraar.

## Referenties

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie*. ACCO.

Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders Leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. ACCO.

Struyven, K., Gheysens, E., & Griful-Freixenet, J. (2019). Differentiated Instruction in Teaching and Teacher Education, the DI-Quest Model. In Peters, M. (Red). *Encyclopedia of Teacher Education, Di*, 1–7. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_48-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_48-1)

Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2012). David Cooperrider. Appreciative Inquiry. In Ruiters, M., & Simons, R. J. (Red), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. (pp. 77–89). Boom uitgevers.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.

## Beschouwend artikel

### Samen bouwen aan meer inclusief onderwijs: relevante inzichten voor de lerarenopleiding

Aster Van Mieghem, KU Leuven, Universiteit Antwerpen

Karine Verschueren, KU Leuven

Elke Struyf, Universiteit Antwerpen

*De implementatie van inclusief onderwijs (IO) staat hoog op de onderwijsbeleidsagenda van Vlaanderen en Nederland. In beide landen werden wetgevingen ingevoerd (M-decreet, Wet op Passend onderwijs) om de implementatie ervan te bevorderen. De implementatie van dit meer inclusieve beleid wordt door leraren als uitdagend ervaren (Ledoux & Waslander, 2020; Struyf et al., 2019). Om meer zicht te krijgen op de processen die schuilgaan achter de implementatie van inclusief onderwijs, werd een vier jaar durend doctoraatsonderzoek opgezet, waarin zowel theoretische als empirische inzichten gebundeld werden. In dit beschouwend artikel gaan we in op bekomen inzichten die ons inziens ook relevant zijn voor lerarenopleidingen in zowel Nederland als Vlaanderen. Meer specifiek werken we twee thema's uit. Het ene thema betreft de attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover IO. Het andere thema wijst op het belang van ondersteuning en professionalisering van leraren gericht op het realiseren van IO. Voor beide thema's formuleren we aanbevelingen voor lerarenopleidingen, met als doel het vaardiger maken van toekomstige leraren in het lesgeven in een inclusieve setting.*

### Inleiding

Inclusief onderwijs (IO) staat al geruime tijd op de internationale beleidsagenda (bv. Verenigde Naties, 2006). Ook België en Nederland ratificeerden respectievelijk in 2009 en 2016 het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, wat impliceert dat IO op alle niveaus moet worden gerealiseerd (artikel 24). Bijgevolg werden in Vlaanderen (M-decreet) en Nederland (Wet op Passend Onderwijs) wetswijzigingen doorgevoerd om dit algemene doel te gaan realiseren (Rijksoverheid Nederland, 2019; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2014). In overeenstemming met deze wetswijzigingen, definiëren we IO in deze bijdrage als het engagement om meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) op te nemen in het reguliere onderwijs (Ainscow et al., 2006). Dit uit zich in het verbeteren en het aanpassen van (klas)praktijken aan de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen (Coates & Vickerman, 2008).

In Vlaanderen en Nederland wordt de implementatie van een meer inclusief beleid door leraren als uitdagend ervaren (Ledoux & Waslander, 2020; Struyf et al., 2019). Om meer zicht te krijgen op de processen die schuilgaan achter deze implementatie, werd een vier jaar durend doctoraatsonderzoek opgezet, waarin zowel theoretische als empirische inzichten gebundeld werden. Verschillende dataverzamelingen werden uitgevoerd (casestudie- en surveyonderzoek) en diverse stakeholders werden bevraagd (leerlingen, leraren, ouders, interne leerlingenbegeleiders, externe ondersteuners en directieleden). Op deze data werden vervolgens verscheidene kwalitatieve en kwantitatieve analysetechnieken toegepast. Voor meer informatie over de diverse studies verwijzen we naar andere publicaties (zie Struyf et al., 2019; Van Mieghem et al., 2020a; Van Mieghem et al., 2020c).

Leraren spelen een hoofdrol in het succesvol realiseren van IO. Zij werken immers dagelijks met leerlingen met SOB en zetten beleid om in praktijk. Een lerarenopleiding heeft dan ook een cruciale rol ten aanzien van het voorbereiden van toekomstige leraren op het lesgeven in een inclusieve onderwijssetting. Meer specifiek bundelen we in deze bijdrage relevante inzichten over twee thema's die ook van belang zijn voor de lerarenopleiding: (1) attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover IO, en (2) belang van ondersteuning en professionalisering van leraren gericht op het realiseren van IO. Voor beide thema's formuleren we ook aanbevelingen voor lerarenopleidingen met als doel toekomstige leraren vaardiger te maken in het lesgeven in een inclusieve setting.

## **Thema 1: Attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover inclusief onderwijs**

Om inclusief onderwijs te kunnen realiseren is het essentieel dat (toekomstige) leraren achter deze evolutie staan en ze zich bekwaam voelen om dit in de praktijk te realiseren. Het vierjarig onderzoek werpt een blik op hoe het gesteld is met de attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren in Vlaanderen.

### **Attitudes tegenover inclusief onderwijs**

Aangezien leraren een sleutelrol spelen in de realisatie van IO, is het van belang dat zij positieve attitudes hebben tegenover IO en bijgevolg ook tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB. Attitudes kunnen we definiëren als: *“een standpunt of de houding van een individu tegenover een bepaald 'object' (een persoon, een ding, een idee, enz.)”* (Gall et al., 1996, p.237).

De attitudes van leraren werden reeds veelvuldig onderzocht in eerder onderzoek naar de implementatie van IO wat zich vertaalde in verschillende overzichtsstudies (zie Van Mieghem et al., 2020b). Deze overzichtsstudies tonen

aan dat attitudes van leraren tegenover IO over het algemeen eerder neutraal of negatief zijn. Leraren hebben een negatievere attitude met betrekking tot de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en een verstandelijke beperking in vergelijking met leerlingen met een fysieke beperking (De Boer et al., 2011). Ook grootschalig surveyonderzoek in Vlaanderen naar onder meer de visie van leraren tegenover IO (N= 414 uit basis-/primair, N= 664 uit secundair/voorgezet onderwijs<sup>1</sup>) toont aan dat leraren er eerder negatieve attitudes op nahouden. Attitudes van leraren om leerlingen met SOB op te nemen blijken lager te zijn wanneer de ernst van de onderwijsbehoeften en de intensiteit van de zorg of van de extra ondersteuning die de leerlingen nodig hebben groot is (Struyf et al., 2019).

Uit de overzichtsstudies blijkt wel dat kennis over IO en eerdere positieve ervaringen met lesgeven aan leerlingen met SOB positief gerelateerd zijn aan attitudes tegenover IO (De Boer et al., 2011; Kurniawati et al., 2014). Hoe lerarenopleidingen hierop kunnen inspelen omschrijven we verder in dit artikel (zie Thema 2).

### **Doelmatigheidsbeleving ten aanzien van het lesgeven aan leerlingen met SOB**

Uit het voorgaande bleek dat de attitudes van leraren tegenover IO in het algemeen eerder neutraal tot negatief zijn, ook in Vlaanderen. Avramidis en Kalyva (2007) wijzen erop dat deze negatieve houding vooral een uiting is van het feit dat leraren geen oplossingen zien voor problemen die zij ervaren bij het lesgeven aan leerlingen met SOB. Kortom, zij hebben het gevoel er niet competent genoeg voor te zijn. Doelmatigheidsbeleving of competentiegevoel verwijst naar iemands geloof in zijn vermogen om een bepaalde taak uit te voeren (Bandura, 1997). Leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB zijn meer geneigd om hun dagelijkse klaspraktijk aan te passen aan onderwijsbehoeften van deze leerlingen (bv. Caprara et al., 2006).

Via eigen surveyonderzoek gingen we de doelmatigheidsbeleving na van leraren tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB, en met welke leraar- en leerlinggerelateerde kenmerken dit verband houdt. Het betrof leraren uit het gewoon basis- en secundair onderwijs (N=692). Over het algemeen stelden we vast dat leraren een significant lagere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover het lesgeven aan (individuele) leerlingen<sup>2</sup> met SOB dan tegenover (individuele)

---

<sup>1</sup> Het basisonderwijs in Vlaanderen omvat het kleuter en primair onderwijs in Nederland en het secundair onderwijs in Vlaanderen staat gelijk aan het voortgezet onderwijs in Nederland.

<sup>2</sup> Op basis van recente inzichten uit onderzoek naar doelmatigheidsbeleving, opteerden we ervoor om een schaal te hanteren die de doelmatigheidsbeleving van leraren nagaat tegenover specifieke leerlingen in plaats van op klasniveau (Zee & Koomen, 2015).



leerlingen zonder SOB uit hun klas (Van Mieghem et al., 2020a). Dit is in overeenstemming met bevindingen uit eerder onderzoek (zie bv. Schwab, 2019). Wat de *leraargerelateerde variabelen* betreft, hebben we gevonden dat, vergeleken met mannelijke leraren, vrouwelijke leraren een hogere doelmatigheidsbeleving hebben voor het instrueren van leerlingen zonder SOB, maar niet voor leerlingen met SOB (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevinding verschilt van de bevindingen van De Boer et al. (2011). Zij stellen dat de (algemene) attitudes van vrouwelijke leraren tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB eerder positief zijn. Daarnaast vonden we dat leraren uit het basisonderwijs, in vergelijking met leraren uit het secundair onderwijs, een hogere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover leerlingen zonder SOB. Deze leraren hebben daarentegen een lagere doelmatigheidsbeleving tegenover leerlingen met SOB. Een mogelijke verklaring voor de lagere doelmatigheidsbeleving bij leraren in het basisonderwijs is dat zij doorgaans alleen verantwoordelijk zijn voor het lesgeven aan dezelfde (vaak zeer diverse) groep leerlingen gedurende een heel schooljaar. Leraren uit het secundair onderwijs daarentegen, verdelen deze verantwoordelijkheid. Daarnaast is de ervaren diversiteit in de klasgroepen in het secundair onderwijs met haar gesegregeerde onderwijsvormen kleiner (Van Mieghem et al., 2020a). Ook *leerlinggerelateerde variabelen* bleken verschillen in doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover leerlingen met SOB te kunnen verklaren. Als we kijken naar het scala aan beperkingen of participatieproblemen, dan zien we dat leraren over het algemeen een lagere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover leerlingen met een neurobiologische ontwikkelingsstoornis (zoals bv. ADHD of een ticstoornis) in vergelijking met leerlingen met een leerstoornis en meer specifiek met betrekking tot het managen van het gedrag van deze leerlingen (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevinding suggereert dat er extra aandacht nodig is voor deze doelgroepen in de lerarenopleiding. Eveneens vonden we dat leraren in het algemeen een hogere doelmatigheidsbeleving hebben bij het lesgeven aan leerlingen met één diagnose in vergelijking met leerlingen met meerdere diagnoses (Van Mieghem et al., 2020a). Deze resultaten zijn in overeenstemming met het idee dat meer diagnoses, meestal een indicatie voor meer ernstige SOB, resulteren in een lagere doelmatigheidsbeleving (bv. Schwab, 2019). Het behandelen van meerdere SOB van leerlingen in de lerarenopleiding, ook complexe problematieken (zoals leerlingen met een meervoudige beperking), is dan ook een eerste stap om de kennis van leraren in opleiding hierover te verhogen.

Omdat positieve attitudes en een hoge doelmatigheidsbeleving van leraren essentieel zijn voor de realisatie van IO in de praktijk, is het wenselijk dat ook lerarenopleidingen hier aandacht aan besteden. Het in kaart brengen van

attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren in opleiding is hierin een eerste stap. Hiervoor kunnen bestaande vragenlijsten gebruikt worden, zoals de Student-Specific Teacher Sense of Self-Efficacy Scale (Zee et al., 2016). Deze vragenlijst gaat in op concrete ervaringen met één bepaalde leerling en kan bijvoorbeeld tijdens een stageperiode afgenomen worden. De resultaten hiervan kunnen het vertrekpunt zijn voor het organiseren van intervisiemomenten tijdens ‘terugkomdagen’ doorheen de stageperiode. Ook na afloop van de lerarenopleiding kan deze vragenlijst afgenomen worden en als input dienen voor een terugkomdag. In het volgende onderdeel gaan we in op hoe ingespeeld kan worden op het wijzigen van attitudes en verhogen van de doelmatigheidsbeleving van student leraren.

## **Thema 2: Belang van ondersteuning en professionalisering**

Hoe kunnen gewenste attitudes bekomen worden en de doelmatigheidsbeleving verhoogd? Het bieden van de nodige ondersteuning en (verdere) professionalisering blijkt essentieel om attitudes en doelmatigheidsbeleving positief te beïnvloeden en dus ook om IO te realiseren.

### **Ondersteuning**

Armstrong (2014) haalt aan dat de ondersteuning die leraren ervaren vanuit de school een invloed kan hebben op de attitudes van leraren ten aanzien van IO. Avramidis en Norwich (2002) onderschrijven dit en geven aan dat ondersteuning van leraren gepaard gaat met positievere attitudes tegenover IO. Bijgevolg lijkt ondersteuning voor leraren – ook leraren in opleiding – bij het lesgeven aan leerlingen met SOB van cruciaal belang om het competentiegevoel ofwel de doelmatigheidsbeleving van (aspirant) leraren te verhogen. Dit laatste gingen we na door middel van surveyonderzoek.

Via surveyonderzoek bij leraren (N=692) uit het gewoon basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen onderzochten we verscheidene vormen van ondersteuning en hun relatie met de doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover de inclusie van leerlingen met SOB in het reguliere onderwijs (Van Mieghem et al., 2020a). Binnen de vormen van ondersteuning die we de leraren voorlegden, hebben we twee clusters onderscheiden: coöperatieve vormen van ondersteuning enerzijds en makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning anderzijds. Bij coöperatieve vormen van ondersteunen staat (intense) samenwerking tussen mensen centraal. Het gaat om observatie en feedback, supervisie/coaching, co-teaching/team teaching, ondersteuning in de klas, en ondersteuning buiten het klaslokaal. Makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning vereisen niet noodzakelijk een samenwerking. Het gaat om ondersteuning in de vorm van geven van informatie en advies, materialen en

emotionele ondersteuning (bv. ventilerend gesprek).

Het onderzoek toonde aan dat hoe meer leraren konden genieten van coöperatieve vormen van ondersteuning, hoe hoger hun doelmatigheidsbeleving en hoe effectiever de leraren zich voelden in het sociaal betrekken en geven van emotionele ondersteuning aan leerlingen met SOB. Dit vonden we echter niet terug voor makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevindingen benadrukken het belang van menselijke ondersteuning zoals beschreven door Avramidis en Norwich (2002). We gaan ervan uit dat het beschikbaar stellen van vooral deze coöperatieve vormen van ondersteuning leraren (in opleiding) competentier maakt in het lesgeven aan leerlingen met SOB en daardoor ook mogelijke weerstand bij leraren (in opleiding) tegen de realisatie van IO kan verminderen (Van Mieghem et al., 2020a). In de lerarenopleiding kunnen deze vormen van samenwerking geïntegreerd worden tijdens stages. Hierdoor wordt niet enkel theoretische informatie gegeven over leerlingen met SOB, maar kunnen student leraren ook onderling reflecteren op uitdagingen die zij ervaren en leren ze samenwerken met elkaar (bv. via team teaching). Inclusief onderwijs houdt immers een gedeelde verantwoordelijkheid van het hele schoolteam in, wat tevens constructieve samenwerking omvat.

### **Professionalisering**

Eerder benadrukten we dat kennis over IO de attitudes van leraren (in opleiding) positief kan beïnvloeden. Via professionaliseringsinitiatieven kan kennis over het lesgeven aan leerlingen met SOB aangereikt worden, bijvoorbeeld via voorbeelden van goede praktijken (Loreman, 2014). In wat volgt, gaan we eerst dieper in op resultaten uit overzichtsstudies over kenmerken van professionaliseringsinitiatieven die de implementatie van IO wensen te bevorderen. Vervolgens gaan we in op resultaten uit eigen casestudieonderzoek (Van Mieghem et al., 2020b; 2020c).

Kurniawati et al. (2014) onderzochten in hun overzichtsstudie de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven gericht op IO voor leraren basisonderwijs. Ze bestudeerden verschillende kenmerken van zulke programma's, zowel in de lerarenopleiding als nadien. Zij kwamen enkele relevante kenmerken op het spoor die ze terugvonden in de meeste studies, zoals: (1) de aandacht voor veldervaringen (of *'field experiences'*) waarbij direct en systematisch contact met leerlingen met SOB aangeboden wordt; en (2) een focus op de ontwikkeling van specifieke attitudes, kennis en vaardigheden. Uit de overzichtsstudie bleek dat de meerderheid van de opleidingen een positief effect had op de attitudes, kennis en vaardigheden van de participanten, maar dat deze effecten vaak uitdoven. Daarom wordt gesuggereerd om de effectiviteit van het initiatief te

verhogen door terugkomdagen of *follow-up* sessies in te richten waarop leraren authentieke casussen kunnen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk. In de lerarenopleiding zou dit in rekening gebracht kunnen worden door terugkomdagen te organiseren voor leraren in opleiding tijdens hun stage, of nadat ze afgestudeerd zijn.

Verder suggereren Kurniawati et al. (2014) om de organisatie van een professionaliseringstraject goed te overdenken, waarbij naast direct en systematisch contact met leerlingen met SOB, ook activiteiten zoals schoolbezoeken of gastcolleges door mensen of leerlingen met participatieproblemen zinvol zijn (Kurniawati et al., 2014).

Professionaliseringsinitiatieven gericht op diverse SOB, beperkingen of symptomen en behandelingen voor langdurige gezondheidsproblemen van leerlingen, zijn effectiever dan algemene opleidingen over IO (Kurniawati et al., 2014). Het aanreiken van concrete pedagogisch-didactische strategieën, materialen en toetsen, voor leerlingen met diverse SOB, waarbij ook rekening wordt gehouden met de specifieke context waarin de leraren werken, wordt beschouwd als het meest zinvol en effectief om veranderingen in de klaspraktijk te realiseren (Kurniawati et al., 2014).

Zelf voerden we een casestudieonderzoek uit in 20 scholen in Vlaanderen (10 basis, 10 secundair) om inzicht te verkrijgen in kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven gericht op de realisatie van IO. Daarbij gingen we meer specifiek de associatie na met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Om verschillen in professionaliseringsinitiatieven te beschrijven, hanteerden we het raamwerk van Merchie en collega's (2018) dat vier inhoudelijke en vijf structurele kenmerken onderscheidt. De vier inhoudelijke kenmerken zijn: (1) focus op leerinhoud van leerlingen, (2) focus op (vak)didactiek, (3) coherent en gebaseerd op onderzoek, en (4) eigenaarschap. De vijf structurele kenmerken zijn: (1) duur, (2) collectieve participatie, (3) school- of site gebaseerd, (4) actief leren en (5) kwaliteit van de trainer. We stelden vast dat geen van de inhoudelijke noch van de structurele kenmerken, of combinaties ervan, konden worden geassocieerd met de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen. Wanneer we de data opnieuw bekeken op zoek naar verklaringen hiervoor, stelden we wel vast dat (positieve) ervaringen met leerlingen met SOB meer invloed lijken te hebben op de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen dan de onderzochte kenmerken van professionaliseringsinitiatieven.

Uit het casestudieonderzoek bleek eveneens dat als eerdere ervaringen van leraren met leerlingen met SOB succesvol zijn, zij meer bereid zijn om deze leerlingen in hun school op te nemen. Het belang van positieve ervaringen wordt ook onderschreven door andere auteurs (bv. Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer

et al., 2011). Positieve ervaringen dragen bij aan een hogere doelmatigheidsbeleving van leraren (Bandura, 1997). Daarom is het van belang dat positieve ervaringen van leraren (in opleiding) met leerlingen met SOB deel uitmaken of het resultaat zijn van het professionaliseringsinitiatief, en dus ook de lerarenopleiding.

Verder blijkt uit het casestudieonderzoek dat de bereidheid om individuele leerlingen met SOB op te nemen groter wordt wanneer het professionaliseringsinitiatief over deze problematiek handelt. Zo kan een professionalisering in het omgaan met leerlingen met ASS er bijvoorbeeld toe bijdragen dat leraren meer open staan voor het ondersteunen van deze leerlingen, maar zorgt die niet noodzakelijk voor meer openheid tegenover kinderen met andere SOB. We stelden vast dat de inhoud van de meeste professionaliseringsinitiatieven gericht was op concrete onderwijsbehoeften van individuele leerlingen met SOB (Van Mieghem et al., 2020c), wat ook het meest effectief blijkt te zijn (bv. Kurniawati et al., 2014). Er is echter een grote diversiteit aan SOB van leerlingen, waardoor meerdere professionaliseringsinitiatieven nodig zijn om als hefboom te kunnen dienen voor het positief beïnvloeden van attitudes van leraren. Lerarenopleidingen kunnen ook inspelen op deze diversiteit aan SOB, door diverse problematieken in hun opleiding aan bod te laten komen.

Samenvattend kunnen we stellen dat professionaliseringsinitiatieven die inzetten op het opdoen en uitwisselen van positieve ervaringen van leraren met leerlingen met SOB een sleutelrol spelen in het realiseren van IO.

Professionaliseringsinitiatieven worden effectiever wanneer rechtstreeks contact met leerlingen met diverse SOB wordt georganiseerd, concreet wordt ingezet op hoe de leraar kan inspelen op deze SOB, en terugkomdagen of follow-up sessies ingericht worden (Kurniawati et al., 2014).

## Conclusie

Het realiseren van inclusief onderwijs is een voortdurend proces dat inspanningen vraagt van vele betrokkenen. Ook de lerarenopleiding dient hiertoe bij te dragen. Niet alleen door hun studenten van bij de start goed te informeren over wat IO juist omvat, maar vooral door actief te werken aan positieve attitudes ten opzichte van IO en hen vaardiger te maken om in een inclusieve onderwijssetting les te geven. In dit artikel formuleerden we op basis van inzichten uit onderzoek in onder meer de Vlaamse onderwijspraktijk enkele suggesties waar lerarenopleidingen zowel in Vlaanderen als in Nederland mee aan de slag kunnen gaan of kunnen hanteren als toetssteen voor hun huidige praktijk. We sommen ze hier nog even op:

- Monitor de attitudes over IO en de doelmatigheidsbeleving wat betreft het lesgeven aan leerlingen met SOB;
- Behandel meerdere SOB van leerlingen in de lerarenopleiding, ook complexe problematieken, en hoe je als leraar hiermee kan omgaan. Reik daarbij concrete pedagogisch-didactische strategieën en materialen aan;
- Voorzie direct en systematisch contact met leerlingen met SOB (bv. via schoolbezoeken of gastcolleges met getuigenissen van leerlingen met participatieproblemen);
- Integreer coöperatieve vormen van ondersteuning doorheen de opleiding, bijvoorbeeld tijdens stages;
- Organiseer terugkomdagen doorheen de stageperiode, maar ook na de opleiding, waarin eigen ervaringen met het lesgeven aan leerlingen met SOB centraal staat;
- Zet in op het creëren en delen van positieve ervaringen bij leraren in opleiding met leerlingen met SOB (bv. via positieve getuigenissen, schoolbezoeken, of stages).

### **Aster Van Mieghem**

Dr. Aster Van Mieghem is als onderzoeker verbonden aan de Onderzoeksgroep EduBRON (departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen) en de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context (KU Leuven). Haar proefschrift handelde over de hefboomen voor leraren bij het implementeren van meer inclusief onderwijs.

[Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be](mailto:Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be)

### **Karine Verschueren**

Prof. dr. Karine Verschueren is als gewoon hoogleraar schoolpsychologie verbonden aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven). Ze doet onderzoek naar de psychosociale en academische ontwikkeling van kinderen en jongeren en de rol van leerkracht-leerling- en peerrelaties.

[Karine.Verschueren@KULeuven.be](mailto:Karine.Verschueren@KULeuven.be)

### **Elke Struyf**

Prof. dr. Elke Struyf is als gewoon hoogleraar onderwijswetenschappen verbonden aan de onderzoeksgroep EduBRON (Faculteit Sociale Wetenschappen) en de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen). Ze doet onderzoek

naar de ontwikkeling van expertise van leraren, de relatie met kenmerken uit de (klas- of school-) omgeving en uitkomsten bij leerlingen.

[Elke.Struyf@UAntwerpen.be](mailto:Elke.Struyf@UAntwerpen.be)

## Referenties

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.

Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.

De Boer, A., Pijl S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). Research methods. In M.D. Gall, W.R. Borg, & J.P. Gall (Eds.), *Educational research: An introduction 6th ed* (pp. 165–370). USA: Longman Publishers.

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326.

Ledoux, G., & Waslander, S. (m.m.v. Eimers, T.) (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Geraadpleegd op 12 november 2020, via: [www.evaluatiepassendonderwijs.nl](http://www.evaluatiepassendonderwijs.nl)

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.

Rijksoverheid Nederland (2019). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 13 augustus 2020, via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18.

Struyf, E., Verschueren, K., & Adriaenssens, S. (2019). *Percepties van schoolteamleden uit het gewoon onderwijs over de implementatie van het M-decreet, geïntegreerde zorg en inclusie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020a). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020b). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., & Struyf, E. (2020c). Professional development initiatives as a lever for inclusive education: a multiple case study using qualitative comparative analysis (QCA). *Professional Development in Education*.

Vlaams Departement Onderwijs en Vorming (2014). *M-Decreet*. Geraadpleegd op 17 april 2018, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-hetm-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>



Verenigde Naties (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Resolution Adopted by the General Assembly. Geraadpleegd op 16 mei 2018, via:

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). *Student-specific teacher self-efficacy: Investigating the factorial, convergent, and concurrent validity of a new instrument*. Poster presented at the biennial meeting of SRCD, Philadelphia.

Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology, 55*, 39–56.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

## Onderzoek

### Onderwijsassistenten in het taal- en reken-wiskundeonderwijs Wat is er nodig?

Ronald Keijzer, Hogeschool IPABO

Wia Rijpkema, Hogeschool van Amsterdam

José Smeets, Hogeschool IPABO

Loek Spitz, Hogeschool van Amsterdam

*Het lerarentekort maakt dat onderwijsassistenten steeds vaker de verantwoordelijkheid krijgen voor het verzorgen van onderwijs. Dit artikel beschrijft een onderzoek naar de inzet en scholingsbehoeften van onderwijsassistenten die taal- en reken-wiskundeonderwijs verzorgen in het Amsterdamse basisonderwijs. Twee onderzoeksvragen worden beantwoord:*

- Welke taken hebben onderwijsassistenten in het taal- en reken-wiskundeonderwijs?*
- Wat is karakteristiek voor de scholingsbehoeften van onderwijsassistenten op het gebied van taal en rekenen-wiskunde?*

*Middels vragenlijsten aan directieleden en leraren en interviews met onderwijsassistenten is een beeld verkregen van de inzet en scholingsbehoeften van onderwijsassistenten.*

*Onderwijsassistenten geven instructie aan kleine groepjes leerlingen en de hele groep. Bij rekenen-wiskunde helpen ze leerlingen op individueel niveau, terwijl dit bij taal veel minder gebeurt. Directie en leraren willen dat de onderwijsassistenten beter inzetbaar worden bij het uitvoeren van deze taken. Directie en leraren bij wie de onderwijsassistenten in de groep hun werk uitvoeren zien dat onderwijsassistenten worden beperkt in het uitvoeren van deze taken door hun taal- en rekenvaardigheid. Onderwijsassistenten zien dat anders. Een deel van hen wil bevoegd leraar basisonderwijs worden en heeft de indruk dat dat met een kort maatwerkprogramma moet lukken. Onderwijsassistenten overzien over het algemeen onvoldoende welke academische kwaliteiten nodig zijn voor het vervullen van de rol van leraar. Deze academische kwaliteiten vormen de kern van de vakdidactiek van taal en rekenen-wiskunde. Onderwijsassistenten zijn hierin onbewust onbekwaam. We stellen dat een scholingstraject voor hen zich eerst moet richten op een ontwikkeling van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam.*

## Inleiding

De documentaireserie Klassen heeft een gezicht gegeven aan de klassen- en kansenongelijkheid in het basisonderwijs (Sylbing & Gould, 2020). In Amsterdam blijken scholen die een groter aandeel leerlingen met een risico op een

Onderwijsassistenten in het taal- en reken-wiskundeonderwijs  
Wat is er nodig?

onderwijsachterstand hebben, zwaarder onder het lerarentekort te lijden dan scholen met weinig of geen leerlingen die dit risico lopen (Cohen, et al., 2020). Het lerarentekort in Amsterdam vraagt dan ook maatregelen om snel meer mensen voor de klas te krijgen (Gemeente Amsterdam, Onderwijs, Jeugd, Zorg, 2019). Daartoe zijn verschillende trajecten opgestart. Eén van de trajecten richt zich op het inzetten van onderwijsassistenten in de klas. In de praktijk blijkt al vaak dat die het onderwijs van de leraar overnemen, bijvoorbeeld wanneer vervanging door een bevoegde leraar niet mogelijk is. We nemen waar dat een deel van de Amsterdamse onderwijsassistenten volwaardig leraar wil worden. De gemeente wil dit faciliteren. Deze wens roept enkele vragen op en die vragen proberen wij in dit artikel te beantwoorden. We beschrijven wat de onderwijsassistenten doen en wat hun onderwijsbehoefte karakteriseert. We sluiten af met enkele kanttekeningen en aanbevelingen voor scholing van onderwijsassistenten.<sup>1</sup>

## Achtergrond

### Reken- en taalvaardigheid

De groep onderwijsassistenten werkzaam in het Amsterdamse basisonderwijs is divers. Dit komt onder andere door verschillen in opleiding. Een deel heeft een buitenlands diploma of geen diploma, terwijl een ander deel is opgeleid op mbo-niveau 3 of 4. Voordat zij naar het mbo gingen, doorliepen ze meestal het vmbo. Voor het vak rekenen-wiskunde betekent dit dat zij vaak niet verder gekomen zijn dan het niveau van groep 6 (Scheltens et al., 2013). Bovendien stromen veel studenten vanuit het vmbo op een (te) laag taalniveau het mbo in (Groot et al., 2015).

Studenten die van mbo-niveau 4 komen zijn toelaatbaar tot de lerarenopleiding basisonderwijs, maar haken af op recent ingevoerde kennistoetsen (Keijzer & Van den Brom-Snijders, 2016; Vermijs et al., 2018). Van de studenten die wel starten op de lerarenopleiding blijft de reken- en taalvaardigheid achter bij die van studenten die via het havo of vwo naar de lerarenopleiding gaan (Groot et al., 2015; Straetmans & Eggen, 2005). Veel Amsterdamse onderwijsassistenten behaalden eertijds het diploma op het lagere mbo-niveau 3.

### Vakdidactische vaardigheid taal en rekenen-wiskunde

In de opleiding van onderwijsassistenten is aandacht voor het uitvoeren van eenvoudige lesactiviteiten onder leiding van een leraar, maar is er weinig

---

<sup>1</sup> Er zijn verschillende functieprofielen voor onderwijsondersteuner (PO-raad, 2019). We schrijven in dit artikel consequent over onderwijsassistenten als het gaat om personen die naast de leraar onderwijstaken op zich nemen of ondersteunen.

gelegenheid te werken aan vakdidactische aspecten van het onderwijzen van taal en rekenen-wiskunde (Sectorkamer zorg, welzijn en sport, 2019). Het aanbod in het mbo verschilt hierin van dat op de lerarenopleiding basisonderwijs, waar hoge eisen worden gesteld aan de vakkennis en vakdidactische kennis en vaardigheden van de afgestudeerde (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). We stelden al dat de eigen vaardigheid taal en rekenen-wiskunde van mbo'ers die zijn opgeleid tot onderwijsassistent kleiner is dan studenten die aan de lerarenopleiding basisonderwijs beginnen na het behalen van een havo- of vwo-diploma. Dat onderscheid is van belang omdat deze eigen vaardigheid in de vakken rekenen-wiskunde en taal bepalend is voor de didactische kwaliteit van de (aanstaande) leraar. Zo zijn zwakke rekenaars bijvoorbeeld minder goed in staat om de vakdidactiek rekenen-wiskunde theoretisch te beschouwen dan rekensterke studenten (Oonk, 2009) en zijn sterkere rekenaars op de lerarenopleiding beter dan zwakke rekenaars in staat om in de reken-wiskundeles het gesprek met leerlingen aan te gaan (Gardebroek-van der Linde et al., 2018). Voor taal geldt dat wanneer leraren goede en frequente lezers zijn, zij betere resultaten bij het leesonderwijs bereiken dan leraren die minder goed en minder vaak lezen (McKool & Gespass, 2009; Vansteelandt, 2020). Overigens geldt deze voorwaardelijkheid van de eigen vaardigheid voor het vakdidactisch handelen ook voor onderwijs aan de jongste leerlingen (Van der Zalm et al., 2018; Keijzer et al., 2020).

## Onderzoeksvragen

Aanleiding voor dit onderzoek is de vraag een professionaliseringstraject op te zetten voor onderwijsassistenten. Om dit te realiseren is het noodzakelijk eerst de professionaliseringsbehoefte van deze mensen in kaart te brengen. Deze behoefte kan zich richten op taken die ze in praktijk al uitvoeren, maar waar ze niet (voldoende) voor zijn opgeleid; ze kan zich ook richten op verdere ontwikkeling richting leerkrachtondersteuner of leraar. Dit onderzoek richt zich specifiek op taal en rekenen-wiskunde. Dit leidt tot de volgende twee onderzoeksvragen:

- Welke taken hebben onderwijsassistenten in het taal- en reken-wiskundeonderwijs?
- Wat is karakteristiek voor de scholingsbehoeften van onderwijsassistenten op het gebied van taal en rekenen-wiskunde?

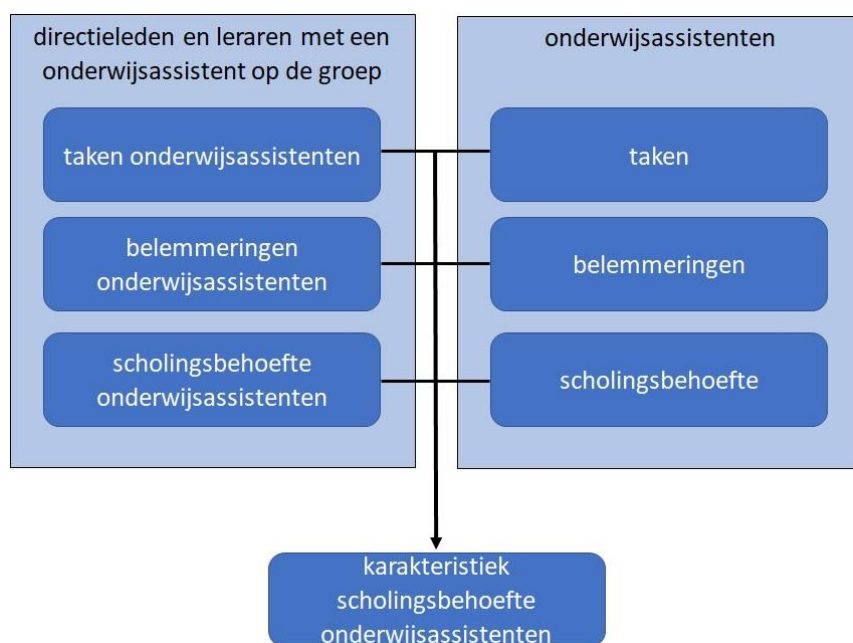
## Methode

### Overzicht

Binnen dit onderzoek zijn op twee manieren data verkregen. Er zijn drie semigestructureerde interviews gehouden met groepjes onderwijsassistenten. Daarnaast is er aan directeurs van basisscholen en aan leraren basisonderwijs met een onderwijsassistent op de groep een vragenlijst voorgelegd. Beide instrumenten waren gericht op de taken en scholingsbehoeften van de onderwijsassistenten. Deze vorm van triangulatie, waarin de perspectieven van onderwijsassistenten, leraren en directeurs worden gecombineerd, zorgt voor een redelijke betrouwbaarheid. Verder wordt er op deze manier ook tegemoet gekomen aan de door Bereiter (1985) beschreven leerparadox. Die paradox stelt dat lerenden het leren in het algemeen niet of niet volledig overzien. Dat is mogelijk bij dit onderzoek aan de orde, omdat het gaat om taal en reken-wiskunde. Het ontbreken van een vakdidactische doordenking van het onderwijs blijft vaak onopgemerkt en leidt daarom niet tot (vakdidactische) vragen (Keijzer, 2013).

Bij de analyse van de vragenlijst en interviews is nagegaan in hoeverre responses van directieleden en leraren die van onderwijsassistenten bevestigen. Op grond van deze analyse reconstrueren we hoe de context waarin onderwijsassistenten functioneren bepalend is voor de karakteristiek van de scholingsbehoefte.

Afbeelding 1 geeft een schematisch overzicht van het onderzoek.



Afbeelding 1. Overzicht onderzoek

## Vragenlijst

De vragen in de vragenlijst gaan over taken die onderwijsassistenten uitvoeren, belemmeringen die ze volgens de respondenten ondervinden en welke onderwijsbehoeftes zij denken dat onderwijsassistenten hebben. Afbeelding 2 geeft een overzicht van de gestelde vragen. De eerste twee vragen gaan over in hoeverre het rekenvaardigheids- en taalvaardigheidsniveau bepalend is bij het inzetten van onderwijsassistenten. De respondenten konden deze vragen scoren op een vierpuntsschaal: in het geheel niet bepalend, niet bepalend, enigszins bepalend, in sterke mate bepalend. Bij de vragen over taken konden de respondenten bij iedere taak aangeven of deze wel of niet wordt uitgevoerd door onderwijsassistenten. Evenzo konden respondenten vermelden welke ontwikkeling zij wenselijk achtten. We kozen er daarbij voor om de scholingsbehoefte te koppelen aan taken, die samen dekkend zijn voor het hele taal- of reken-wiskundeonderwijs. In een open vraag konden respondenten nog andere zaken delen die ze in dit kader van belang vonden.

### Vragenlijst

1. In hoeverre is het rekenvaardigheidsniveau van de onderwijsassistent(en) bepalend voor de inzet bij de ondersteuning van kinderen bij rekenen-wiskunde?
2. In hoeverre is het taalniveau van de onderwijsassistent(en) bepalend voor de inzet bij de ondersteuning van kinderen bij taal?
3. Op welke wijze ondersteunen onderwijsassistenten in uw groep of school het taalonderwijs?
  - instructie geven aan een groepje leerlingen
  - taalzwakke leerlingen helpen
  - leerlingen ondersteunen die taalsterk zijn
  - instructie hele groep
  - nakijken werk kinderen, als voorbereiding voor extra hulp
  - uitvallers signaleren
  - uitzoeken leermiddelen voor taal
  - voorbereiden leermiddelen voor taal

4. Waar zou u graag zien dat onderwijsassistenten in uw groep of school meer kennis en vaardigheden over opdoen bij het ondersteunen van het taalonderwijs?

- instructie geven aan een groepje leerlingen
- taalzwakke leerlingen helpen
- leerlingen ondersteunen die taalsterk zijn
- instructie hele groep
- nakijken werk kinderen, als voorbereiding voor extra hulp
- uitvallers signaleren
- uitzoeken leermiddelen voor taal
- voorbereiden leermiddelen voor taal

5. Op welke wijze ondersteunen onderwijsassistenten in uw groep of school het reken-wiskundeonderwijs?

- instructie geven aan een groepje leerlingen
- rekenzwakke leerlingen begeleiden
- rekensterke leerlingen begeleiden
- instructie hele groep
- nakijken werk kinderen, als voorbereiding voor extra hulp
- uitvallers signaleren
- uitzoeken leermiddelen voor rekenen-wiskunde
- voorbereiden leermiddelen voor rekenen-wiskunde

6. Waar zou u graag zien dat onderwijsassistenten in uw groep of school meer kennis en vaardigheden over opdoen bij het ondersteunen van het reken-wiskundeonderwijs?

- instructie geven aan een groepje leerlingen
- rekenzwakke leerlingen begeleiden
- rekensterke leerlingen begeleiden
- instructie hele groep
- nakijken werk kinderen, als voorbereiding voor extra hulp
- uitvallers signaleren
- uitzoeken leermiddelen voor rekenen-wiskunde
- voorbereiden leermiddelen voor rekenen-wiskunde

*Afbeelding 2. Vragenlijst leraren en directies*

### **Respondenten vragenlijst**

De vragenlijst is online voorgelegd aan leraren en directieleden in dienst van twintig schoolbesturen (met in totaal ruim 700 onderwijsassistenten in dienst) die, samen met de gemeente Amsterdam en de twee lerarenopleidingen basisonderwijs in Amsterdam, gezamenlijk optrekken in het aanpakken van het lerarentekort. De vragenlijst is via twee kanalen verspreid, namelijk via communicatiekanalen binnen de besturen zelf en via contacten tussen lerarenopleidingen en scholen. De vragenlijst is ingevuld door 16 directieleden en 24 leraren.

### **Analyse vragenlijst**

Er zijn percentages bepaald bij de verschillende antwoorden op de vragen rond het vaardigheidsniveau van de onderwijsassistent (vraag 1 en 2). Verder is nagegaan hoe vaak taken genoemd zijn door directieleden, leraren uit de onderbouw (groep 1-3) en leraren uit de midden- en bovenbouw (groep 4-8).

### **Interviews met onderwijsassistenten**

De interviews zijn gehouden met onderwijsassistenten die leraarstaken uitvoeren. We kozen waar mogelijk voor groepsinterviews om aldus een informele sfeer te creëren waarin onderwijsassistenten vrij met ons van gedachten konden wisselen. In een geval is een interview met één onderwijsassistent gehouden. In de drie semigestructureerde (groeps)interviews zijn dezelfde onderwerpen aan de orde gesteld als in de vragenlijst voor leraren en directies. Wel zijn de vragen persoonlijker gemaakt om het vrijuit praten te faciliteren. Het gesprek werd gevoerd aan de hand van de vragen:

- wat doe je binnen de school als het gaat om het taal- en reken-wiskundeonderwijs?
- op welke manier wil je je verder ontwikkelen?

Op basis van de antwoorden op deze vragen is een open gesprek gevoerd. Hierbij kregen de onderwijsassistenten nadrukkelijk de kans hun reactie toe te lichten aan de hand van situaties die zij in hun werk tegenkomen en aan de hand van casussen die wij hen voorlegden.

De interviews zijn in twee van de drie gevallen op de scholen van de onderwijsassistenten gehouden. Eén interview is online afgenomen. Op grond van audio-opnamen van de interviews is een kort verslag gemaakt. Dit verslag is aan de betreffende onderwijsassistenten ter accordering voorgelegd.

De verslagen zijn vervolgens open gecodeerd op de categorieën: taken, scholingswens en overstijgende opmerkingen. De opmerkingen zijn per categorie samengebracht om overzicht te verkrijgen.



## Karakteristiek scholingsbehoefte

De gegevens uit de interviews en die uit de vragenlijst zijn vervolgens geïnterpreteerd en samengebracht in een verklarend model, dat zichtbaar maakt wat karakteristiek is voor de professionaliseringsbehoefte. Daarbij zijn elementen uit de werkbeschrijvingen van onderwijsassistenten, zoals die naar voren kwamen in de interviews en in de vragenlijst, omgewerkt tot redeneringen over de invulling van het werk en de belemmeringen die de onderwijsassistenten daarbij ondervinden. Deze redeneringen samen vormen het verklarend model.

## Resultaten

### Vragenlijst

De eerste vragen in de vragenlijst betreffen de taalvaardigheid en rekenvaardigheid van onderwijsassistenten. 50 Procent van de respondenten vindt het rekenvaardigheidsniveau enigszins bepalend en 35 procent in sterke mate bepalend voor het inzetten van onderwijsassistenten. Er is hierbij echter een behoorlijk verschil tussen hoe directieleden dit zien en hoe dit is voor leraren die de vragenlijst hebben ingevuld, wat mogelijk samenhangt met de perceptie van de invloed van de vaardigheid in beide groepen respondenten. Van de directieleden vindt bijna 60 procent het rekenvaardigheidsniveau van onderwijsassistenten in sterke mate bepalend voor de manier waarop ze kunnen worden ingezet. 15 Procent van de directeuren vindt dit enigszins bepalend. Van de leerkrachten vindt ruim 20 procent het rekenvaardigheidsniveau in sterke mate bepalend voor de inzet en bijna 60 procent vindt dit enigszins bepalend. 69 procent van de respondenten vindt het taalniveau in sterke mate bepalend, terwijl 26 procent dit enigszins bepalend vindt. Ook hier reageren directieleden anders dan leraren. Bijna 90 procent van de directieleden vindt het taalniveau in sterke mate bepalend voor het inzetten van onderwijsassistenten en ruim 10 procent van hen vindt dit enigszins bepalend. Bij de leraren is dit respectievelijk bijna 60 procent en bijna 35 procent.

Tabel 1 geeft weer wat leraren en directieleden antwoorden over taken van de onderwijsassistenten gericht op rekenen-wiskunde en taal. Hierbij zijn taken die in minder dan 10 procent van de gevallen werden genoemd weggelaten. Volgens hen houden onderwijsassistenten zich vooral bezig met het geven van instructie aan een groepje leerlingen en het nakijken van werk van kinderen, als voorbereiding op extra hulp.

Opvallend verschil in taken, als we taal vergelijken met rekenen-wiskunde, is dat taalzwakke leerlingen veel minder vaak begeleid worden door onderwijsassistenten dan rekenzwakke leerlingen. Ook anders dan bij rekenen-

wiskunde vindt het geven van instructie hier vaker plaats in de onderbouw (groep 1-3) dan in de midden-en bovenbouw (groep 4-8).

|                      | instructie<br>geven aan<br>een groepje<br>leerlingen | zwakke<br>leerlingen<br>begeleiden | sterke leerlingen<br>begeleiden | instructie<br>hele groep | nakijken werk<br>kinderen, als<br>voorbereiding<br>voor extra hulp | uitvallers<br>signaleren |
|----------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| rekenen-<br>wiskunde | 84                                                   | 81                                 | 19                              | 19                       | 52                                                                 | 13                       |
| taal                 | 84                                                   | 22                                 | 19                              | 19                       | 44                                                                 | 12                       |

*Tabel 1: taken onderwijsassistenten volgens leraren en directieleden (in %)*

Het begeleiden van taalzwakke leerlingen gebeurt vaker in de midden- en bovenbouw dan in de onderbouw. Het geven van instructie aan de hele groep doen onderwijsassistenten vaker in de midden- en bovenbouw dan in de onderbouw. Directieleden geven vaker aan dat onderwijsassistenten instructie geven aan de hele groep dan dat leraren dit melden. Dit kan het gevolg zijn van onderwijsassistenten die de verantwoordelijkheid hebben over een eigen groep en daarom niet door leraren worden beschouwd als 'hun' onderwijsassistent(en).

Tabel 2 geeft weer hoe directieleden en leraren denken over de ontwikkelvraag voor onderwijsassistenten. Ook in dit geval worden aspecten die door minder dan 10 procent van de respondenten wordt genoemd weggelaten. We zien dat directieleden en leraren ontwikkeling wensen voor het geven van instructie aan een groepje leerlingen, het begeleiden van reken- en taalzwakke leerlingen. Ruim de helft van de respondenten vindt dat onderwijsassistenten zich moeten ontwikkelen in het begeleiden van rekensterke leerlingen, terwijl minder dan een derde dat vindt voor taalsterke leerlingen.

Weer reageren directieleden anders op deze vraag dan leraren. Zij achten - meer dan leraren - het belang groot van het begeleiden van rekenzwakke leerlingen en van rekeninstructie geven aan de hele groep. Wat betreft taal vragen directieleden in vergelijking met de leraren meer om ontwikkeling in het nakijken van werk van kinderen en het signaleren van uitvallers.

|                      | instructie<br>geven aan een<br>groepje<br>leerlingen | zwakke<br>leerlingen<br>begeleiden | sterke leerlingen<br>begeleiden | instructie<br>hele groep | nakijken werk<br>kinderen, als<br>voorbereiding<br>voor extra hulp | uitvallers<br>signaleren |
|----------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| rekenen-<br>wiskunde | 68                                                   | 71                                 | 54                              | 21                       | 32                                                                 | 20                       |
| taal                 | 58                                                   | 65                                 | 29                              | 23                       | 29                                                                 | 28                       |

*Tabel 2: nodige ontwikkeling volgens leraren en directieleden (in %)*

De vraag naar ontwikkeling is verschillend tussen onderbouw (groep 1-3) en midden- en bovenbouw (groep 4-8). Bij de onderbouw is er meer vraag naar ontwikkeling in instructie geven aan een groepje leerlingen en bij de midden- en bovenbouw in het signaleren van uitvallers.

In hun reacties op de open vraag geven enkele leraren aan dat hun taak niet zomaar kan worden overgenomen door onderwijsassistenten. Om leraar te worden moet aan onderwijsassistenten even hoge eisen gesteld worden als eertijds aan hen gesteld werden. Directieleden geven hier aan dat er ook scholing nodig is op pedagogische aspecten en het omgaan met NT2-leerlingen.

## Interviews

In de interviews met onderwijsassistenten gingen we na hoe zij hun taak zien. In de gesprekken beschrijven zij dat ze vooral als taak hebben om instructie te geven aan een groepje leerlingen, aan de hele groep of afwisselend aan een groepje en aan de hele groep. De onderwijsassistenten gebruiken daarbij materiaal dat ook in de groep wordt gebruikt. In één geval heeft de onderwijsassistent de taak kinderen te observeren om het aanbod te bepalen. Bij het gebruiken van materiaal gaat het in het algemeen om opdrachten uit de methode, soms met aanvullend materiaal. Een van de onderwijsassistenten meldt bijvoorbeeld dat hij (nep)geld gebruikt als middel om rekenhandelingen te concretiseren.

In de interviews verwoorden onderwijsassistenten dat de focus in de begeleiding van leerlingen vooral ligt op het organisatorisch vlak. Hierin ervaren de onderwijsassistenten succes, want, zo vertellen ze, ze krijgen leerlingen gemotiveerd aan het werk. Ze blijken ook in staat het onderwijs te organiseren als ze instructie geven aan de hele groep. Ze beschouwen wat ze doen als succesvol, omdat ze organisatorisch bekwaam zijn (geworden). In deze overtuiging worden ze gesteund door leraren, van wie ze complimenten krijgen over hun handelen. Ze zien deze bekwaamheid niet bij zij-instromers. Dat

frustreert, omdat zij-instromers in tegenstelling tot henzelf gezien worden als volwaardige leraren.

### Verklarend model

We interpretern bovenstaande als volgt. Onderwijsassistenten kijken de kunst van het lesgeven vaak af van de leraar, die ze daarmee aldus feitelijk als opleider beschouwen. Die is dat echter niet. De leraar geeft taken aan de onderwijsassistent, waarbij de leraar aanvankelijk uitlegt wat de onderwijsassistent moet doen. In die situatie ligt het voor de hand, zo vermoeden we, dat de onderwijsassistent de leraar imiteert. In het verlengde hiervan lijkt deze een praktijktheorie voor het onderwijzen van taal en rekenen-wiskunde te ontwikkelen die bestaat uit:

- lessen netjes uitvoeren zoals de methode aangeeft, zodat alles aan bod komt;
- aansluiten bij de belevingswereld van kinderen;
- aansluiten bij het niveau van de kinderen.

Hierbij gaat het bij het aansluiten bij de belevingswereld en het niveau van de kinderen steeds over de kinderen als groep. Onderwijsassistenten lijken niet in staat om flexibel in te spelen op de behoeftes van individuele leerlingen.

Wanneer zij een casus voorgelegd krijgen van een leerling met een reken- of taalprobleem zijn ze niet in staat een didactische oplossing te benoemen. Ze hebben de houvast die de methode biedt nodig en kunnen hier niet los van komen. Ze ervaren dit over het algemeen niet als een probleem.

Als we de scholingswens met de onderwijsassistenten bespreken, geven zij in twee van de drie interviews aan dat ze uiteindelijk een diploma leraar basisonderwijs willen halen. In beide gevallen hebben ze de indruk dat redelijk gemakkelijk te kunnen bereiken: *"We hebben toch al behoorlijk wat ervaring. Kom maar kijken, dan zie je dat het goed gaat."* Ze nemen daarbij ook zij-instromers in de school als referentie. Die hebben, zo merken ze, meer moeite zichzelf overeind te houden dan zichzelf. Enkele onderwijsassistenten verwoorden specifieke zaken waaraan ze in een professionaliseringstraject aandacht zouden willen besteden. Daarbij gaat het om gebruik van methodes, de eigen rekenvaardigheid en kennis van de leerstof en leerlijnen van specifieke groepen.

Leraren en directies richten zich in hun antwoorden op het equiperen van onderwijsassistenten voor de taken die ze op dit moment uitvoeren. Ze zien daarbij in nogal wat gevallen de taal- en rekenvaardigheid als obstakel. Onderwijsassistenten willen zich ook verder ontwikkelen in taken die ze op dit moment uitvoeren. Zij ervaren dat als taken die passen bij de leraar. Ze zien zichzelf dan ook als onderbetaalde leraar en zien nogal eens het behalen van

een diploma leraar basisonderwijs als formaliteit die vanuit hun perspectief niet al te veel moeite kan kosten.

Deze perceptie van het beroep door onderwijsassistenten wordt, zo vermoeden wij, waarschijnlijk ingegeven door het feit dat het bij hun leren gaat om het afkijken van de kunst van de leraar. Als ze dat doen, zien ze vooral hoe de leraar het onderwijs organiseert. Zelf zijn ze gegroeid in die organisatorische vaardigheden. Didactische vaardigheden op het gebied van taal en rekenen zijn minder direct zichtbaar; daarvoor is reflectie in samenspraak met een expert nodig en die ontbreekt in de praktijk van de onderwijsassistenten.

Onderwijsassistenten hebben deze vaardigheden nauwelijks ontwikkeld, maar missen deze zelf, zo merken we, ook niet.

Dit verklaart ook waarom een deel van de respondenten de eigen taal- en rekenvaardigheid niet als probleem ziet. Deze vaardigheid is, zoals we eerder schreven, nodig om de (vak)didactiek te begrijpen, om grip te krijgen op doorlopende leerlijnen en om beter aan te sluiten bij leerbehoeftes van leerlingen. Voor het organiseren van het onderwijs en het aanbieden van opgaven uit de methode voor taal of rekenen-wiskunde, zoals de onderwijsassistenten beschrijven, is eigen vaardigheid in taal en rekenen-wiskunde nauwelijks van belang.

## Discussie en conclusie

In dit artikel keken we op een specifieke manier naar het ontwikkelperspectief van onderwijsassistenten. We richtten ons op het taal- en reken-wiskundeonderwijs dat deze ondersteuners in het basisonderwijs verzorgen. We interpreteren daartoe onder andere wat onderwijsassistenten ons melden over hun praktijk. We kunnen ons daarbij afvragen of zij zich daarbij niet laten leiden door het gevoel achtergesteld te zijn in de school, ook in een open en in onze ogen veilige setting van een gesprek.

We zien dat onderwijsassistenten instructie geven aan kleine groepjes leerlingen en aan de hele groep en ze helpen zwakke rekenaars. Directie en leraren met een onderwijsassistent op de groep ervaren dat taal- en rekenvaardigheid bepalend is voor de inzet bij de ondersteuning van kinderen bij taal en rekenen-wiskunde. Onderwijsassistenten ervaren dat zelf vaak niet zo. Directieleden en leraren willen dat de onderwijsassistenten beter worden in het uitvoeren van deze taken. Ook dat zien de onderwijsassistenten anders. Een deel van hen ambieert een diploma leraar basisonderwijs en heeft de indruk dat dat met een maatwerkprogramma zonder al te veel inspanning moet lukken. Ze doen namelijk al wat iemand met een dergelijk diploma doet. Dit idee wordt versterkt doordat ze zich spiegelen aan de leraar waar ze op de groep werken. Die neemt

niet de rol van opleider, maar laat zien hoe je handelt. Dat maakt dat onderwijsassistenten niet overzien welke meer academische kwaliteiten nodig zijn voor het vervullen van de rol van leraar basisonderwijs en concluderen daarom dat een lang opleidingstraject onnodig is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Deze academische kwaliteiten vormen de kern van vakdidactische kennis en vaardigheden voor taal en rekenen-wiskunde. Onderwijsassistenten die wij spraken zijn hierin onbewust onbekwaam en we vermoeden dat dat voor meer onderwijsassistenten geldt.

## Aanbevelingen

Aanleiding voor het hier beschreven onderzoek naar de taken en ontwikkelingsbehoeften van onderwijsassistenten is het plan om deze onderwijsondersteuners in te zetten bij het oplossen van het lerarentekort. Opleiders wordt gevraagd een scholingsprogramma te ontwikkelen en onze bevindingen geven aanwijzingen dat zo'n programma allereerst gericht moet zijn op het ombuigen van onbewuste onbekwaamheid in bewuste onbekwaamheid. Die transitie kan gerealiseerd worden door een theoretisch vakdidactisch kader te bieden dat aansluit bij huidige taken. Een dergelijk programma zou verder gericht moeten werken aan de eigen vaardigheid en deze verbinden met didactische doordenking van het onderwijs dat de onderwijsassistenten verzorgen. Wanneer het programma immers op deze manier is ingericht, draagt het bij aan de ontwikkeling van een vakdidactische beschouwing van de huidige taak voor taal en rekenen-wiskunde in plaats van alleen een organisatorische (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Dat maakt dat de taak beter kan worden ingevuld en dat onderwijsassistenten daarnaast zicht krijgen op de eigen ontwikkeling en daarmee op de kansen om een traject in te gaan dat uiteindelijk kan leiden tot een volwaardig diploma leraar basisonderwijs.

Bij dit opleiden van leraren zouden opleidingen en scholen nauw moeten samenwerken. Leraren zijn dan behalve aanstaand collega's ook expliciet medeopleiders. Die opleidersrol wordt momenteel in de context van de onderwijsassistenten niet genomen. Dat is een gemiste kans, want onderwijsassistenten kijken, bij gebrek aan alternatieven, de kunst van de leraar af. Wanneer de leraar naast voorbeeld ook gesprekspartner is van de onderwijsassistent, gericht op vakdidactische reflectie bij de lessen, snijdt het mes aan twee kanten. De ondersteuning van de ontwikkeling van onderwijsassistenten past dan optimaal in de context waarin ze hun werk doen. Daarnaast ontstaat een nieuwe situatie voor opleiding en scholen om samen aan de slag te gaan met het opleiden. Dat is welkom, want bij het samen opleiden

wordt een dergelijke vakdidactische invalshoek op dit moment nog weinig gekozen.

## Reflectie

We beschrijven in dit artikel onze zoektocht naar de beginsituatie van onderwijsassistenten in de hoop dat zij kunnen bijdragen aan het oplossen van de problemen die het lerarentekort in Amsterdam veroorzaakt.

Onderwijsassistenten worden op dit moment al met deze gedachte ingezet; zij helpen groepen leerlingen voor wie de leraar geen tijd heeft, en nemen zo nodig groepen over. Ze zorgen aldus voor continuïteit op de scholen. De vraag aan de opleidingen om deze onderwijsassistenten verder te helpen bij de invulling van de huidige taak kan dan ook gezien worden als een explicitering van de problemen gekoppeld aan het lerarentekort.

Dit gegeven roept echter ook vragen op, waarmee we binnenkort aan de slag moeten. We richten ons allereerst op problematisering van de rol van onderwijsassistenten in praktijksituaties, om de onbewuste onbekwaamheid bespreekbaar te maken. Hierbij opereren we in het spanningsveld van het oplossen van het lerarentekort en het streven naar basisonderwijs van hoge kwaliteit. Daarbij kijken we extra kritisch naar scholen met risicoleerlingen die zwaar onder het lerarentekort te lijden hebben. Deze scholen hebben, nóg meer dan andere scholen, goed gekwalificeerde leraren nodig om de strijd tegen klassen- en kansenongelijkheid aan te gaan. We gaan verder in de wetenschap dat de lerarenopleiding een belangrijke bijdrage moet leveren aan de opdracht voldoende leraren voor de klas te krijgen, maar dat de lerarenopleiding tegelijkertijd verantwoordelijk is voor de kwaliteit van deze leraren. Dit laatste betekent wellicht dat in het beschreven traject uiteindelijk maar een klein deel van de Amsterdamse onderwijsassistenten zich volledig om zal scholen tot leraar basisonderwijs.

## Ronald Keijzer

Dr. Ronald Keijzer is als lector rekenen-wiskunde verbonden aan Hogeschool IPABO. Hij is voorzitter van de ELWleR onderzoeksgroep. Deze onderzoeksgroep richt zich op verschillende aspecten van het reken-wiskundeonderwijs in de lerarenopleiding basisonderwijs.

[r.keijzer@ipabo.nl](mailto:r.keijzer@ipabo.nl)



## Wia Rijpkema

Wia Rijpkema MSc is lerarenopleider Nederlands op de pabo van de Hogeschool van Amsterdam. Zij heeft de oriëntatiemodule en de basismodule taal voor de onderwijsassistenten ontworpen en verzorgd.

[w.rijpkema@hva.nl](mailto:w.rijpkema@hva.nl)

## José Smeets

José Smeets MSc is hogeschooldocent bij Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar en is als docent/onderzoeker taalleesdidactiek onder andere werkzaam in het uitstroomprofiel Spelend leren. Daarnaast zij lid van de kenniskring Jonge Kind en teamleider van de Ad PEP, de pilot Jonge Kind en jaar 4 voltijd bachelor.

[j.smeets@ipabo.nl](mailto:j.smeets@ipabo.nl)

## Loek Spitz

Dr. Loek Spitz is lerarenopleider rekenen-wiskunde op de Hogeschool van Amsterdam en lid van de ELWleR onderzoeksgroep voor de didactiek van rekenen-wiskunde. Hij ontwierp en verzorgde een inleidende module reken-wiskundendidactiek voor onderwijsassistenten.

[l.spitz@hva.nl](mailto:l.spitz@hva.nl)

## Literatuur

Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55(2), 201-226.

Cohen, L., Van der Wouden, M., Van Spijker, F., Ahamiane, S., Brils, T., Boterman, W., . . . Attar, Z. (2020). *De Staat van het Amsterdamse primair onderwijs 2020*. Gemeente Amsterdam, afd. Onderzoek, Informatie en Statistiek.

Gardebroek-van der Linde, J., Keijzer, R., Van Doornik-Beemer, H., & Van Bruggen, J. (2018). The mathematical knowledge base and the quality of mathematics instruction in primary education. *EAPRIL 2017 Proceedings* (pp. 149-163). Hämeenlinna, Finland: EAPRIL.

Gemeente Amsterdam, Onderwijs, Jeugd, Zorg. (2019). *Liever voor de klas. Amsterdamse Lerarenagenda 2019–2023*. Gemeente Amsterdam. Opgeroepen op juni 11, 2021, van

Onderwijsassistenten in het taal- en reken-wiskundeonderwijs  
Wat is er nodig?



<https://www.amsterdam.nl/sociaaldomein/onderwijsleerplicht/lerarenagenda-amsterdam/>

Groot, A., Houtkoop, W., Steehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Keijzer, R. (2013). *Wiskunde als educatieve uitdaging*. Hogeschool iPabo.

Keijzer, R., & Van den Brom-Snijders, P. (2016). Het instapniveau van cohort van de lerarenopleiding basisonderwijs 2015 nader bekeken. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 34(4), 23-38.

Keijzer, R., Boland, A., Van der Zalm, E., & Peltenburg, M. (2020). Mathematics in play. *EAPRIL 2019 Conference Proceedings* (pp. 13-24). EAPRIL. Retrieved April 7, 2020, from [https://eapril.org/sites/default/files/2020-04/Proceedings2019\\_3.pdf](https://eapril.org/sites/default/files/2020-04/Proceedings2019_3.pdf)

McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.  
<https://www.doi.org/10.1080/19388070802443700>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017, maart 16). *Wijziging van Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel in verband met herijking*. Opgehaald van Informatie van de Rijksoverheid:  
<https://zoek.officiëlebeelden.nl/stb-2017-148.html>

Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Universiteit Leiden.

PO-raad. (2019). *Voorbeeld-functiebeschrijvingen primair onderwijs*. Opgehaald van PO-raad:  
<https://www.poraad.nl/ledenondersteuning/toolboxen/werkgeverszaken/voorbeeld-functiebeschrijvingen-primair-onderwijs>

Scheltens, F., Hemker, B., & Vermeulen, J. (2013). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 5. PPON-reeks nummer 51*. Cito.

Sectorkamer zorg, welzijn en sport. (2019). *Kwalificatiedossier mbo. Pedagogisch Werk*. SBB.

Straetmans, G., & Eggen, T. (2005). Afrekenen op rekenen: over de rekenvaardigheid van pabo-studenten en de toetsing daarvan. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23(3), 123-139.

Sylbing, S., & Gould, E. (2020). *Klassen*. Opgeroepen op februari 22, 2021, van Human: <https://www.human.nl/klassen.html>

Van der Zalm, E., Boland, A., & Damhuis, R. (2018). Aansluiten bij doen-alsof spel. *HJK*, 45(7), 4-7.

Vansteelandt, I. (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: A study into the evolution from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program*. Ghent University.

Vermijs, A., Geerdink, G., Hölskens, R., Voortjes, N., & De Beer, F. (2018). Diversiteit op de pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(2), 31-46. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

## Onderzoek

### De kracht van een persoonlijk verhaal Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads lerarenopleiding

Marloes Hülsken, Ruud Klomp & Anne van Duuren, HAN\_University of Applied Sciences

*Docenten aan de lerarenopleiding Geschiedenis van de HAN\_University of Applied Sciences zijn in 2018 een project gestart gericht op het creëren van meer diversiteit in het curriculum en daardoor meer inclusiviteit voor studenten. Hiervoor is de onderzoeksmethode oral history geïmplementeerd in een onderwijsmodule in studiejaar twee, met als doel andere verhalen en perspectieven toe te voegen aan de dominante vertogen in het curriculum.*

*In de periode november 2018-februari 2021 hebben achtereenvolgend drie cohorten tweedeaars studenten deelgenomen aan de nieuwe onderwijsmodule. De module is gebaseerd op het interviewen van ooggetuigen uit het recente verleden over thema's die op dit moment geen deel uitmaken van het curriculum. Studenten zijn tijdens en na afloop van het project bevraagd met behulp van vragenlijsten en hebben schriftelijk gereflecteerd op de methodiek.*

*In dit artikel wordt allereerst ingegaan op theoretische uitgangspunten van oral history in het onderwijs en de methodische en didactische uitgangspunten van het project. Vervolgens worden de resultaten van het onderzoek besproken: onderzocht is hoe studenten leeropbrengsten van oral history onderwijs omschrijven, of ze de theoretische uitgangspunten van oral history onderwijs onderschrijven en wat de methodiek voor hen persoonlijk en professioneel betekent. Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan, tot slot, geconcludeerd worden dat oral history een bijdrage kan leveren aan een inclusiever en diverser geschiedeniscurriculum.*

### Inleiding

*"Oral History was aan het begin van deze periode een vaag begrip voor mij. Maar, na het horen van de verschillende verhalen van mijn medestudenten, kreeg ik door hoeveel impact een persoonlijk verhaal op een ander kan hebben. Er zijn binnen onze opleiding gesprekken gestart waarvan ik nooit had gedacht ze te hebben. Oral History maakt niet alleen de geschiedenis tastbaar, het is ook het begin van nieuwe gesprekken, wat mensen bij elkaar brengt."*

Rosje ([www.han.nl/oralhistory](http://www.han.nl/oralhistory))

Discussies over diversiteit en inclusiviteit in onderwijs zijn actueel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Wetenschappers, docenten, leerlingen, politici en maatschappelijke organisaties mengden zich de afgelopen jaren steeds meer in discussies over de inhoud van het curriculum. Dit geldt zowel voor het hoger- als voor het voortgezet onderwijs. Zo creëerde de organisatie *The Black Archives* in 2019 een lespakket voor het vo met een alternatieve tijdvakindeling gericht op inclusievere geschiedenis (The Black Archives, 2019).

Het geschiedenisonderwijs zoals dat op dit moment wordt vormgegeven op de lerarenopleiding geschiedenis aan de HAN\_University of Applied Sciences representeert niet de geschiedenis van iedereen. Bepaalde groepen en perspectieven zijn ondervertegenwoordigd in het curriculum. Er is een dominante canon van gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen waarbij de focus, ons inziens, teveel ligt op de geschiedenis van het westen en van heteroseksuele witte mannen. Deze discussie wordt niet alleen in Nederland maar ook in Vlaanderen gevoerd (Speet et al., 2021). De studenten- en docentenpopulatie van de lerarenopleiding Geschiedenis is eveneens weinig divers op het gebied van etniciteit en kleur.

Wellicht is dit deels te verklaren doordat het curriculum in het vo en van de lerarenopleiding geschiedenis te weinig divers van inhoud is. Om geschiedenisonderwijs meer recht te laten doen aan diversiteit in de samenleving en daarmee inclusiever onderwijs te bieden, zijn we in 2018 aan de tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis van de HAN\_University of Applied Sciences, in het kader van een Comenius Teaching Fellowship, gestart met het onderwijs- en onderzoeksproject 'Geschiedenis van en voor iedereen'. Persoonlijke verhalen uit het recente verleden over migratie, oorlog, vluchten, etniciteit, gender, seksualiteit, discriminatie, dekolonisatie, religie en protestbewegingen zijn door studenten -binnen de reikwijdte van een onderwijscursus- verzameld, geanalyseerd en toegevoegd aan het curriculum met behulp van de methode oral history (Hülsken, 2020).

In dit artikel wordt allereerst ingegaan op theoretische uitgangspunten van oral history in het onderwijs en de methodische en didactische uitgangspunten van het project. Vervolgens beschrijven we ons onderzoek, waarin we analyseren of door het gebruik van oral history het geschiedenis-onderwijs aan de tweedegraadslerarenopleiding geschiedenis voor studenten meer divers, tastbaar, persoonlijk en inclusief wordt.

## Theoretische uitgangspunten

Oral history is een onderzoeksmethode die gebruik maakt van opgenomen interviews met mensen over het verleden. Het begrip oral history verwijst zowel naar de methode waarbij interviews worden afgenomen en opgenomen als naar de 'output', het opgenomen interview zelf (Abrams, 2016). De basiselementen van een oral history interview zijn, dat het interview:

1. gaat over het verleden;
2. de vorm heeft van een dialoog tussen de interviewer en geïnterviewde;
3. wordt opgenomen zodat het bewaard blijft.

In dit onderzoek wordt met oral history het zelf interviewen van ooggetuigen door studenten bedoeld. Op dit moment heeft de methode nog geen vaste plaats in het curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen of in het voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs (Hogervorst, 2018). Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Verenigde Staten en Canada waar oral history sinds een aantal jaren deel uitmaakt van het standaard curriculum (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2017). Ook in het Verenigd Koninkrijk en Duitsland is de methode gangbaar in het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat docenten en leerlingen in Nederland graag met de methode willen werken (Huijgen & Holthuis, 2016). Oral history kan volgens docenten met name historische empathie en motivatie van leerlingen stimuleren (Huijgen & Holthuis, 2016; Hülsken, 2018).

## Oral history als kritische methode voor meer diversiteit in onderwijs

Het onderwijsproject zoals we dat hebben ontwikkeld was in de eerste plaats gericht op het brengen van meer diversiteit en inclusiviteit in geschiedenisonderwijs. Hierbij past het begrip *critical oral history*: interviewen gericht op het bevorderen van emancipatoire veranderingen en het tegengaan van ongelijkheid in het heden, waardoor tevens meer rechtvaardigheid in onderwijs wordt bewerkstelligd (Lemley, 2018). Door critical oral history kunnen thema's die tot nu toe geen plaats hebben in lesmethoden, zoals persoonlijke ervaringen en de geschiedenis van marginale of onderdrukte groepen, onderwerp van geschiedenisonderwijs worden (Llewellyn & Ng-A-Fook, 2017). De methode maakt op die manier geschiedenisonderwijs meer inclusief voor docenten en studenten. Llewellyn & Ng-A-Fook spreken over mondelinge geschiedenis als middel voor democratisering van het onderwijs, doordat de inhoud en vorm van het onderwijs meer relationeel en inclusief kunnen worden voor docenten en studenten.

## Oral history en historische denk- en redeneervaardigheden

Door critical oral history te gebruiken wordt eveneens aangesloten bij vakspecifieke historische denk- en redeneervaardigheden die centraal staan in geschiedenisonderwijs. Deze historische vaardigheden zijn door onderzoekers geconceptualiseerd in modellen (zie bijvoorbeeld: Van Boxtel & Van Drie, 2018; Seixas & Morton, 2013). Hoewel verschillend in uitwerking, gaan alle vakspecifieke modellen uit van geschiedenisonderwijs waarbij niet alleen kennis van feiten, maar ook vaardigheden en bronnenonderzoek centraal staan. Zo leggen ze de nadruk op het belang van meta-concepten zoals significantie, causaliteit en continuïteit en verandering om historische ontwikkelingen en verschijnselen te begrijpen. Daarnaast wordt het belang van vaardigheden zoals het innemen van historische perspectieven, historisch contextualiseren, historische empathie en het gebruik en beoordelen van bronnen als bewijsmateriaal benadrukt (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Seixas & Morton, 2013).

Het interviewen van ooggetuigen door studenten of leerlingen sluit aan bij bovenstaande aspecten van historisch denken en redeneren, maar vraagt daarnaast ook een aantal unieke vaardigheden en inzichten. Martin et al. (2021) komen in een recent artikel tot een specifiek raamwerk voor oral history denkvaardigheden binnen het voortgezet onderwijs. Volgens hen schuilt de toegevoegde waarde van oral history in het onderwijs niet in de manier waarop de methodiek overeenkomt met bestaande modellen voor historisch denken, maar juist waar oral history afwijkt. Met name als het gaat om het innemen van een historisch perspectief en historische empathie biedt oral history specifieke toevoegingen; de geïnterviewde en interviewer construeren samen vanuit het heden het verleden, daarnaast wordt in een oral history interview duidelijk wat het verleden betekent voor het heden (Martin et al., 2021).

Bij actieve oral history (het zelf interviewen over het verleden) is altijd sprake van interactie tussen de onderzoeker en de bron, dit maakt de bron op een andere wijze subjectief dan andere historische bronnen. De interviewer beïnvloedt de totstandkoming en de inhoud van de bron. Studenten en leerlingen die interviewen spelen op deze manier zelf een rol in het construeren van geschiedenis (Lanman & Wendling, 2006).

Oral History maakt het -door het mondelinge en interactieve karakter- bovendien mogelijk dat de interviewer niet alleen kan interpreteren wat er is gezegd, maar ook de manier waarop. Oral history dwingt studenten ertoe na te denken over de betrouwbaarheid van het geheugen als historische bron. Interessant is daarbij de dynamiek tussen wat wordt herinnerd en hoe en waarom we iets herinneren (Martin et al., 2021; Abrams, 2016). Door te

interviewen ervaren studenten dat er verschillende verhalen zijn over het verleden.

De interviewer gaat daarnaast een band aan met de geïnterviewde. Geschiedenis wordt door het interviewen van ooggetuigen persoonlijk en tastbaar en stimuleert daardoor het empathisch vermogen van studenten (Huijgen & Holthuis, 2016; Van Nieuwenhuyse, 2017). De samenleving wordt expliciet betrokken bij het onderwijs en de omgeving letterlijk naar binnen gehaald (Lanman & Wendling, 2006). Een oral history project sluit tenslotte aan bij onderzoekend leren (Bruggink & Harinck, 2012) en ontwikkelt vaardigheden op het gebied van data-verzameling en data-analyse die interdisciplinair zijn.

Er zijn ook mogelijke nadelen aan het gebruik van oral history in onderwijs. Karel Van Nieuwenhuyse (2017) waarschuwt dat studenten meer betekenis aan de rol van mensen en menselijk gedrag in de geschiedenis toekennen dan aan de invloed van instituties of structuren. Daarnaast betoogt Christiane Bertram in haar onderzoek naar verschillende typen oral history, dat een *live* ooggetuige ervoor kan zorgen dat leerlingen minder kritisch naar het verleden kijken. Bertram noemt dit het ontstaan van een 'aura van authenticiteit' rond het verhaal van de ooggetuige. De ooggetuige wordt zonder meer als authentiek en betrouwbaar beschouwd, meer betrouwbaar dan bijvoorbeeld lesboeken (Bertram, 2017).

## Onderzoeksvragen

In dit onderzoek is, op basis van ervaringen van tweedejaarsstudenten tijdens en na het uitvoeren van een oral history project, onderzocht:

1. welke leeropbrengsten van oral history studenten zelf formuleren;
2. in hoeverre studenten theoretische uitgangspunten met betrekking tot critical oral history en specifieke historische denk- en redeneervaardigheden van oral history onderwijs onderschrijven;
3. welke waarde en betekenis studenten toekennen aan oral history op persoonlijk en professioneel gebied.

## Werkwijze onderwijsproject

Het uitgevoerde oral history project beperkte zich tot één verplichte cursus in studiejaar twee van de bachelor. Studenten zijn er in duo's gedurende tien weken veertien uur per week mee bezig geweest. De opdracht voor de studenten was om op zoek te gaan naar een voor hen onbekend persoonlijk verhaal. Het verhaal moest een perspectief belichten dat op dit moment ondervertegenwoordigd is in het curriculum. Centraal stond het thema identiteit in combinatie met etniciteit (bijvoorbeeld over migratie of vluchten), gender

(bijvoorbeeld homoseksualiteit, vrouwelijkheid/mannelijkheid of transgender) of zogenoemde gevoelige geschiedenis (bijvoorbeeld verhalen over Srebrenica of over kolonialisme en dekolonisatie). Binnen deze kaders kozen de duo's een onderwerp en gingen ze op zoek naar een ooggetuige.

Voordat ze gingen interviewen, analyseerden studenten eerst lesmethoden uit het vo (wordt er geschreven over het onderwerp of juist niet, en zo ja, hoe dan?). Vervolgens analyseerden ze wetenschappelijke literatuur over het onderwerp. Na het volgen van een training in de methode oral history en het filmen van een interview, zijn studenten met behulp van een zelf opgestelde interviewleidraad gaan interviewen. Dit interview is opgenomen op film. De afgenomen interviews werden door de studenten in een onderzoeksverslag vergeleken met de wijze waarop in lesmethoden en literatuur werd geschreven over het onderwerp. Op deze manier, door drie methoden te combineren, probeerden we studenten vanuit verschillende perspectieven onderwerpen te laten onderzoeken. Het behouden van een balans tussen individuele verhalen en de 'grote' geschiedenis was hierbij ons uitgangspunt, evenals het voorkomen van een zogenaamd 'aura van authenticiteit' rond het verhaal van de geïnterviewde (Van Nieuwenhuysse, 2017; Bertram, 2017).

De bevindingen en analyses van de studenten resulteerden voor elk duo in een onderzoeksverslag en een zelfgemaakt en gemonteerd interviewfragment met een ooggetuige. Voor voorbeelden en meer informatie over de module zie: [www.han.nl/oralhistory](http://www.han.nl/oralhistory).

## **Methode van onderzoek**

Het project is drie keer uitgevoerd met drie verschillende cohorten studenten (2018-2019, 2019-2020 en 2020-2021). Studenten zijn door middel van twee vragenlijsten individueel bevraagd tijdens het laatste werkcollege, dit was nog voor definitieve afronding van het project. De eerste enquête (onderzoeksvraag 1) bevatte enkel de open vraag: wat zijn volgens jou de vijf belangrijkste leeropbrengsten van het oral history project zoals je dat hebt uitgevoerd? Doel van deze vraag was om studenten uit zichzelf te laten noemen wat ze hebben geleerd.

Na het invullen van deze eerste vraag, kregen studenten een tweede vragenlijst (onderzoeksvraag 2). Hierin is alle studenten gevraagd om voor dertien stellingen die betrekking hebben op mogelijke leeropbrengsten van het oral history project, aan te geven of ze het met de stelling eens zijn, oneens zijn of neutraal (niet eens/niet oneens). Daarnaast is bij elke stelling gevraagd om een korte



toelichting bij het antwoord. Vervolgens zijn aan de studenten tien stellingen voorgelegd over de mogelijke leeropbrengsten van oral history in het voorgezet onderwijs. De geformuleerde stellingen in vragenlijst twee zijn gebaseerd op leeropbrengsten van critical oral history theorie (Lemley, 2018) en leeropbrengsten die gaan over unieke oral history denkvaardigheden (Lanman & Wendling, 2006; Martin et al., 2021; Llewellyn & Ng- A-Fook, 2017).

Voor de derde onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van schriftelijke reflecties die studenten hebben gemaakt bij de afronding van hun project. De opdracht was om, individueel, in 1 A4 te reflecteren op het project. Inhoudelijke richtvragen daarbij waren: wat heb je geleerd over oral history? En: wat betekent oral history voor jou als docent? Studenten moesten hierbij verwijzen naar in de colleges gebruikte literatuur over oral history en geschiedenisonderwijs. Deze kwalitatieve data zijn een toevoeging op de vragenlijsten omdat studenten hierin meer diepgaand reflecteren op de persoonlijke waarde en betekenis van het project voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling en op hun relatie en interactie met de geïnterviewde.

## **Wijze van data-analyse**

Alle open antwoorden van de studenten over leeropbrengsten bij vragenlijst één (N=432) zijn ingedeeld binnen de dertien stellingen zoals geformuleerd in vragenlijst twee, daarnaast zijn op basis van de door de studenten gegeven antwoorden drie nieuwe stellingen toegevoegd (zie figuur 1). De eerste auteur heeft de eerste indeling gemaakt. De tweede auteur heeft de gemaakte indeling geanalyseerd en beoordeeld. 14 van de 432 ingedeelde leeropbrengsten zijn na discussie tussen de auteurs opnieuw ingedeeld.

Bij de tweede vragenlijst (N=80) zijn per stelling de antwoordfrequenties per cohort in Excel geanalyseerd. De uitkomsten zijn weergegeven in figuur 2 en 3. Kwalitatieve toelichtingen zijn gecodeerd en horizontaal vergeleken.

De schriftelijke reflecties van studenten (N=106) zijn door de auteurs eerst individueel en vervolgens in een gezamenlijke sessie ingedeeld bij de stellingen zoals geformuleerd in vragenlijst twee. De reflecties zijn vervolgens kwalitatief geanalyseerd om zo de onderbouwingen en verwoordingen van studenten zichtbaar te maken.

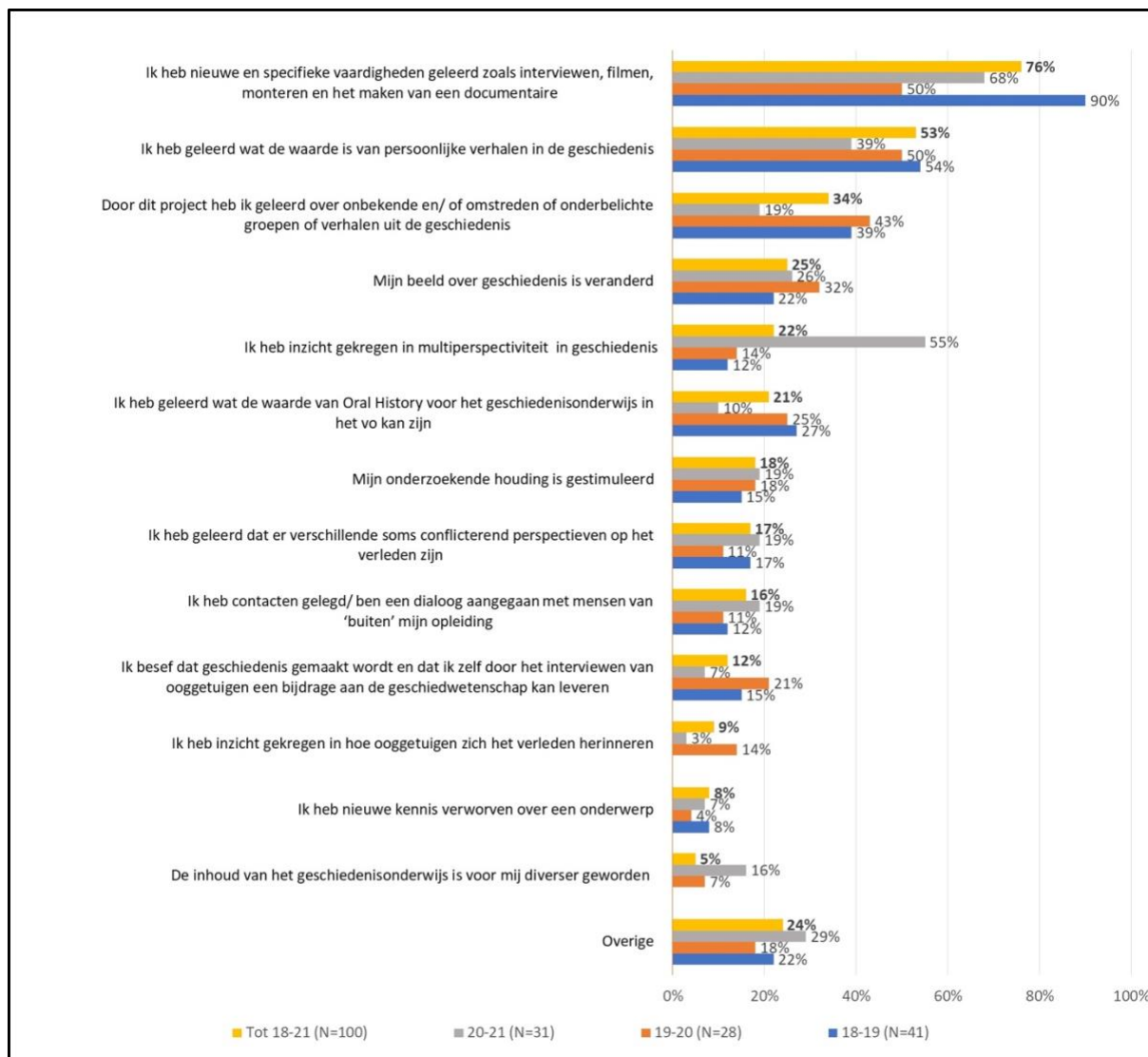
## Resultaten

### Leeropbrengsten volgens studenten

Het merendeel van de studenten (76%) noemt in vragenlijst één dat ze nieuwe en specifieke vaardigheden hebben geleerd tijdens het project zoals; interviewen, filmen en monteren. Deze vaardigheden worden het meeste genoemd als leeropbrengst.

De doelstellingen van critical oral history (Lemley, 2018) worden daarnaast ook genoemd. 34% van de respondenten geeft aan dat ze geleerd hebben over onbekende of omstreden of onderbelichte groepen uit de geschiedenis. 53% noemt dat ze door het project geleerd hebben wat de waarde kan zijn van persoonlijke verhalen in de geschiedenis. De begrippen diversiteit, multiperspectiviteit en inclusiviteit worden nauwelijks gebruikt bij het eigenstandig formuleren van de leeropbrengsten; uit de formuleringen blijkt vooral dat studenten de waarde van persoonlijke verhalen inzien en relateren aan een ander en voor hen nieuw beeld van geschiedenis. Cohort 2020-2021 vormt hierop een uitzondering; meer dan de helft noemt multiperspectiviteit en 16% spreekt over diversiteit.

Opvallend is dat er in zijn algemeenheid weinig tot geen leeropbrengsten genoemd worden waaruit blijkt dat de unieke denk- en redeneervaardigheden van de oral history didactiek worden herkend; studenten noemen nauwelijks aspecten zoals het inzicht krijgen in hoe ooggetuigen herinneren of het besef dat ze zelf geschiedenis construeren door te interviewen. Ook het tastbare karakter van oral history wordt niet genoemd.



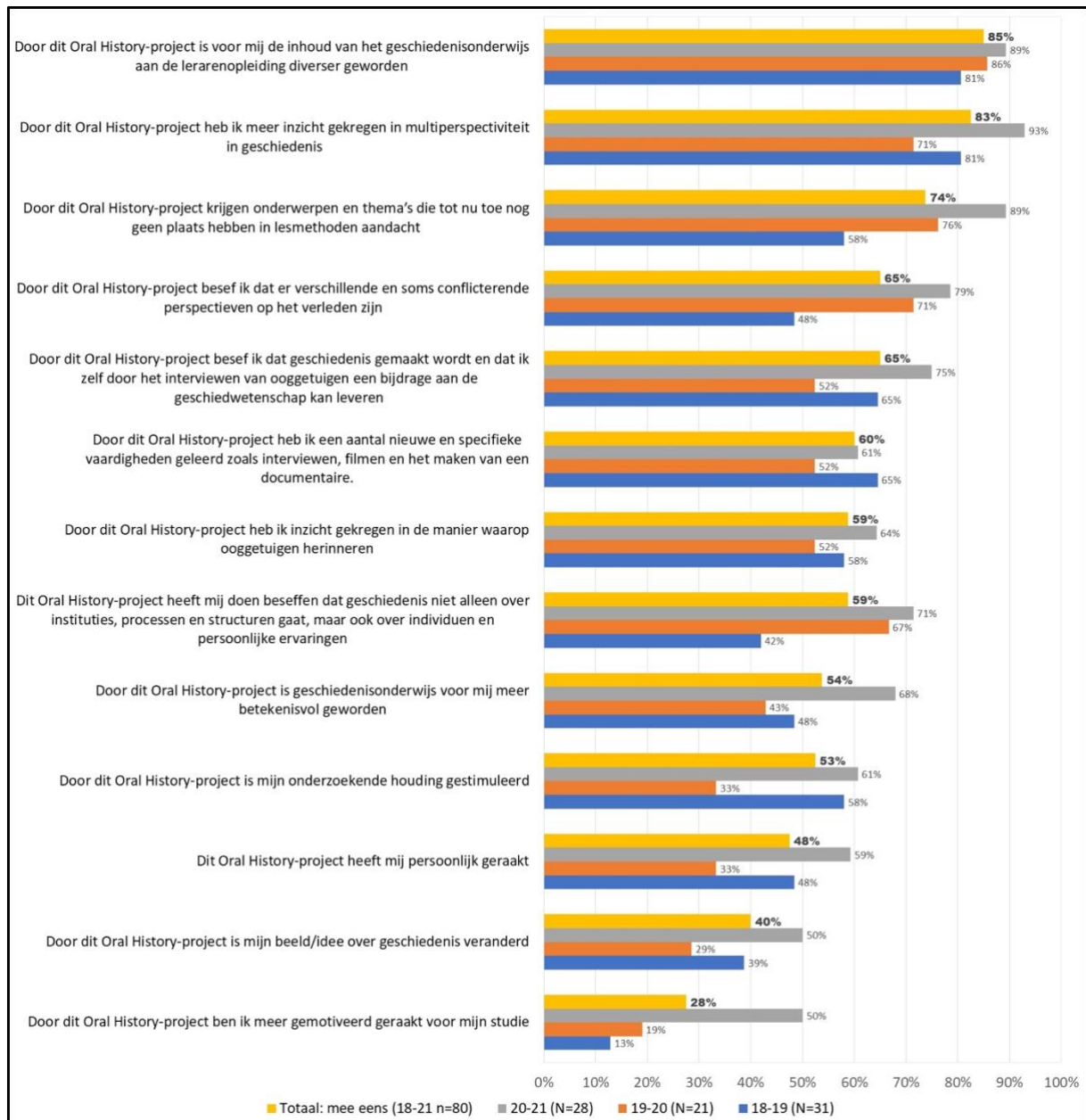
Noot. Weergave in totaal (18-21) en per cohort (20-21, 19-20, 18-19). De leeropbrengsten 'ik heb geleerd wat de waarde is van persoonlijke verhalen in geschiedenis', 'ik ben contacten/een dialoog aangegaan met mensen van buiten mijn opleiding' en 'ik heb nieuwe kennis verworven over een onderwerp', zijn op basis van de data nieuw toegevoegde stellingen.

Figuur 1. Door studenten geformuleerde leeropbrengsten gecodeerd en ingedeeld bij stellingen over oral history. (vragenlijst 1).

## Welke theoretische uitgangspunten van oral history onderwijs onderschrijven studenten?

In de tweede vragenlijst (figuur 2) zijn studenten stellingen voorgelegd die betrekking hebben op theoretische uitgangspunten van critical oral history en unieke oral history denkvaardigheden.

De kracht van een persoonlijk verhaal  
 Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads lerarenopleiding



Noot. Totaal N=80. In de figuur is voor elke stelling, per cohort en in totaal het percentage studenten weergegeven dat koos voor de optie 'mee eens' op een driepuntschaal (mee eens - niet eens/niet oneens - mee oneens).

Figuur 2. Percentages studenten in de categorie 'mee eens' per stelling over leeropbrengsten van het oral history-project (vragenlijst 2).

Tien van de dertien stellingen worden door meer dan de helft van de studenten onderschreven. Uit deze data blijkt dat studenten vinden dat de geschiedenis diverser en inclusiever is geworden. Ze noemen het niet uit zichzelf (zoals blijkt uit figuur 1), maar wel als we er expliciet naar vragen.

Er zijn verschillen tussen de cohorten, waarbij met name cohort 2020-2021 opvalt door positievere reacties op de stellingen. Op basis van de data is het

De kracht van een persoonlijk verhaal  
 Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads  
 lerarenopleiding

lastig hiervoor een verklaring te geven; wat een rol gespeeld kan hebben is de doorontwikkeling van het project, specifieke veranderingen in ervaringen van studenten door COVID-19 én actuele maatschappelijke debatten over racisme en dekolonisatie in Nederland waar in de colleges veel over gesproken is. Studenten verwijzen hier zelf niet naar in hun toelichtingen.

De meest bevestigde stelling luidt dat door het project geschiedenisonderwijs aan de lerarenopleiding diverser is geworden voor studenten. De overgrote meerderheid onderschrijft dit (85%). Uit de kwalitatieve opmerkingen bij de stelling blijkt dat diversiteit op drie verschillende terreinen kan zitten. Een deel zegt dat het onderwijs diverser is geworden doordat de inhoud van het geschiedenisonderwijs is veranderd; er zijn andere onderwerpen toegevoegd waar ze nog niet mee in aanraking waren gekomen. Dit sluit aan bij critical oral history. Andere studenten noemen dat de geschiedenis diverser is geworden doordat ze nu vanuit persoonlijke verhalen naar het verleden kijken. Ten slotte is er een groep die aangeeft dat het onderwijs aan de lerarenopleiding diverser is geworden doordat het een voor hen nieuwe onderzoeksmethode en opdracht is geweest. Deze laatste twee argumenten sluiten aan bij de unieke kenmerken van het gebruik van oral history als historische bron.

De tweede stelling die breed is onderschreven, is dat studenten meer inzicht hebben gekregen in multiperspectiviteit (83%). Hierbij wordt vooral benadrukt dat verschillende persoonlijke perspectieven een ander licht werpen op geschiedenis. Studenten onderschrijven daarnaast dat door het project onderwerpen en thema's die tot nu toe nog geen plaats hadden in lesmethoden aandacht krijgen.

Een ruime meerderheid onderschrijft de stellingen dat ze door het project beseffen dat er verschillende en soms conflicterende perspectieven op het verleden zijn (65%), ze door te interviewen zelf een bijdrage aan de geschiedwetenschap kunnen leveren (65%), geschiedenis niet alleen over instituties, processen en structuren gaat, maar ook over individuen en persoonlijke ervaringen (59%) en dat ze inzicht hebben gekregen in hoe ooggetuigen herinneren (59%).

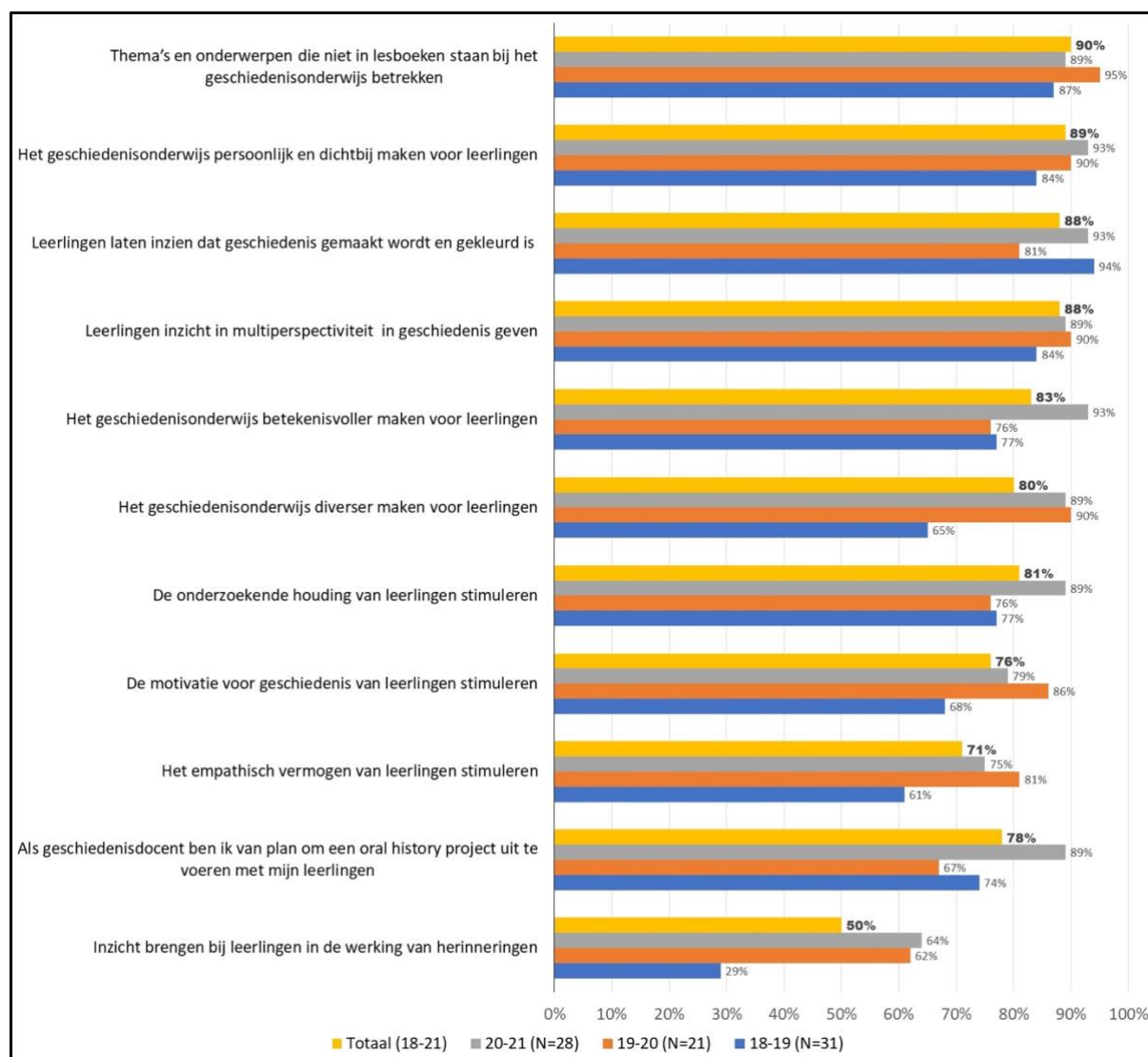
De stellingen die gaan over het persoonlijke en daardoor motiverende karakter van oral history werden door studenten opvallend genoeg het minste onderschreven. Studenten zijn naar eigen zeggen door het project over het algemeen niet meer gemotiveerd geraakt voor hun studie (28%). Uit de kwalitatieve opmerkingen blijkt dat dit voor de meeste studenten komt omdat ze, naar eigen zeggen, al gemotiveerd waren voor de opleiding en dit project

heeft daarin voor hen niet het verschil gemaakt. Studenten merkten soms ook op dat de hoeveelheid werk het enthousiasme temperde.

48% van de studenten onderschrijft de stelling 'dit project heeft mij persoonlijk geraakt'. Waarbij het opvallend is dat er hierbij grote verschillen tussen de cohorten zitten. Cohort 3 (2020-2021) onderschrijft als enige in meerderheid deze stelling. De term 'geraakt' is volgens een aantal studenten niet van toepassing, hoewel ze wel aangeven dat ze het "bijzonder vonden", dat het "iets met hen deed", ook noemen ze soms dat geschiedenis heel dichtbij kwam door het interviewen.

### **Potentiële leeropbrengsten van oral history voor leerlingen in het voortgezet onderwijs**

Uit de respons op de stellingen uit vragenlijst twee die gaan over oral history en voortgezet onderwijs, blijkt dat het merendeel van alle studenten positief staat tegenover de mogelijke leeropbrengsten van oral history voor leerlingen in het vo (figuur 3).



Noot. Totaal N=80. In de figuur is voor elke stelling, per cohort en in totaal het percentage studenten weergegeven dat koos voor de optie 'mee eens' op een driepuntschaal (mee eens - niet eens/niet oneens - mee oneens).

Figuur 3. Percentages studenten per stelling in de categorie 'mee eens' over de mogelijke leeropbrengsten van het gebruik van oral history in het voortgezet onderwijs.

De stellingen: 'Leerlingen laten inzien dat geschiedenis gemaakt wordt en gekleurd is', 'Thema's en onderwerpen die niet in lesboeken staan bij het geschiedenisonderwijs betrekken', 'Het geschiedenisonderwijs persoonlijk en dichtbij maken voor leerlingen' en 'Leerlingen inzicht in multiperspectiviteit in geschiedenis geven', worden door studenten gezien als voornaamste kansen. Opvallend is dat het persoonlijk en dichtbij maken van geschiedenis door studenten zelf niet wordt genoemd in vragenlijst één en nauwelijks bij de stellingen in vragenlijst twee, maar wel in meerderheid als mogelijke leeropbrengsten voor leerlingen.

De kracht van een persoonlijk verhaal  
 Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads  
 lerarenopleiding

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat studenten positief tot zeer positief staan ten opzichte van het gebruik van oral history als toekomstig docent én dat ze de potentiële leeropbrengsten van oral history voor leerlingen hoger inschatten dan voor zichzelf. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of en hoe studenten de methodiek daadwerkelijk gaan inzetten tijdens het vervolg van hun studie en loopbaan.

### **Reflecties op de persoonlijke en professionele betekenis van oral history**

Voor dit onderzoek is tenslotte (onderzoeksvraag 3) onderzocht welke betekenis en waarde studenten toekennen aan oral history op persoonlijk en professioneel gebied en hoe ze dit achteraf verwoorden in schriftelijke reflecties. Op deze manier wordt duidelijk hoe studenten vanuit zowel theorie als persoonlijke ervaringen in eigen woorden betekenis geven aan oral history.

De inhoudelijke doelstellingen van het project: het toepassen van critical oral history en het leren over unieke oral history vaardigheden, waardoor het geschiedenisonderwijs diverser en inclusiever wordt, zijn door het overgrote deel van de studenten, tenminste deels, behaald. 88% van de studenten beschrijft een of meer concreter leeropbrengsten die hierop betrekking hebben. 13 studenten (12%) noemen geen leeropbrengsten die gaan over oral history of diversiteit in geschiedenisonderwijs. Zij reflecteren vooral op de samenwerking binnen het project en het proces. Deze studenten zijn evenredig verdeeld over de drie cohorten. 55 studenten (52%) schrijven de methode te willen inzetten als docent.

### **Tastbare, persoonlijke en nabije geschiedenis**

Studenten benoemen - als het gaat om de waarde van critical oral history en de specifieke oral history denk- en redeneervaardigheden - dat de methode er voor kan zorgen dat geschiedenis dichtbij komt en tastbaar wordt. Zoals een studente treffend schrijft over het nabijheidsaspect:

*"Door (...) te interviewen is de geschiedenis heel dichtbij gekomen. Ik voelde heel erg het contrast tussen mijn leven en haar leven, en dan vooral in de vrijheid die ik nu ervaar en die zij niet heeft gehad op mijn leeftijd."* (68C)

Een ander omschrijft de persoonlijke betrokkenheid en het aangaan van een band met de geïnterviewde als volgt:

*"Wat ik mooi vind aan het project is dat ik in het begin had verwacht dat ik er niet zo heel erg veel om zou geven wanneer iemand mij een persoonlijk verhaal zou vertellen,*

De kracht van een persoonlijk verhaal  
Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads  
lerarenopleiding



*echter was het zo dat ik na het interview een stuk gemotiveerder werd om een documentaire te maken die het verhaal van mevrouw (...) goed weer zou geven."* (19B)

Iets meer dan de helft van de studenten legt niet alleen uit wat het project voor hem of haar persoonlijk heeft betekend, maar maakt ook de transfer naar wat het voor leerlingen kan betekenen:

*"Tijdens het interview ben ik redelijk stil geworden omdat ik zo onder de indruk was van het verhaal dat (...) ons vertelde. Dit project doet iets met je, omdat je praat met een levende ooggetuige waardoor het verhaal dichterbij je komt. Ik denk dat zo iets niet enkel geldt voor een geschiedenisfanaat zoals ik, maar ook voor pubers op de middelbare school."* (45B)

### **Inclusieve geschiedenis**

De meest beschreven opbrengst is dat studenten aangeven geleerd te hebben wat het belang en de waarde kan zijn van persoonlijke verhalen in geschiedenis. Daarmee samenhangend geven studenten aan dat door oral history onderwerpen, thema's en perspectieven aan de geschiedenis worden toegevoegd waardoor geschiedenis diverser wordt en inclusiever. Ook hier wordt zowel de rol van student als van docent ingenomen. Een studente omschrijft dit als volgt:

*"Door dit project ben ik mij bewuster geworden van het feit dat er zoveel verschillende perspectieven zijn in de geschiedenis. Maar vooral ook dat je daar als docent rekening mee moet houden. Je leerlingen in de klas hebben allemaal een andere achtergrond en deze kunnen sterk uiteenlopen waardoor bepaalde onderwerpen voor de een gevoeliger zijn dan voor de ander. Wel vind ik het belangrijk dat deze onderwerpen aandacht krijgen in het onderwijs omdat je juist heel veel van elkaar kunt leren door naar die verschillende perspectieven te kijken!"* (14A)

### **Oral history als unieke methode**

De unieke aspecten van oral history als historische bron, namelijk het krijgen van inzicht in de manier waarop een ooggetuige zich het verleden herinnert en in de betekenis die het verleden heeft voor het heden van de geïnterviewde (Martin et.al, 2021; Abrams, 2016) worden, hoewel niet door de meerderheid van de studenten, zeker ook genoemd. Zo schrijft een student over een ooggetuige:

*"Hij kon echt heel veel over dit onderwerp vertellen. Ik kreeg daardoor een veel beter beeld van de Molukse situatie in Nederland. Ik had namelijk niet door dat de wens om terug te gaan naar de Molukken nog zo sterk was. De visie van (...) maakte dat allemaal heel duidelijk."* (26A)

Inzicht hierin was niet zichtbaar bij de eerder geanalyseerde data, maar werd in de reflecties wel genoemd. Daarnaast wordt in de reflecties, door een deel van de studenten (6%), geschreven dat interviews gaan over subjectieve ervaringen en dat het geheugen niet altijd betrouwbaar is.

Door vanuit drie invalshoeken naar het verleden te kijken: lesmethoden, wetenschappelijke literatuur en interviews, zien studenten wat de meerwaarde en het unieke van oral history is, zonder dat ze de beperkingen van deze methode over het hoofd zien. Zoals een student treffend schreef:

*"Ik heb zelf gemerkt dat het verhaal van (...) niet overal overeenkomt met het beeld dat de literatuur schetst. Niet elk persoonlijk verhaal is representatief voor een algemener beeld. Dit betekent denk ik niet dat beide beelden niet goed zijn maar eerder dat ze elkaar verrijken en nuanceren."* (73C)

## **Conclusie en discussie**

Vanuit de drie onderzoeksvragen kunnen we het volgende concluderen over de waarde van oral history voor inclusiever en diverser geschiedenisonderwijs aan de lerarenopleiding.

Uit analyse van de antwoorden op de eerste vraag welke leeropbrengsten van oral history studenten zelf formuleren, blijkt dat ze eigenstandig vooral noemen dat ze door oral history nieuwe vaardigheden zoals interviewen, filmen en monteren verwerven. Daarnaast zien ze de waarde van persoonlijke verhalen in en relateren deze aan een ander en voor hen nieuw beeld van geschiedenis. Er worden aanvankelijk weinig tot geen leeropbrengsten geformuleerd waaruit critical oral history blijkt. Ook de unieke denk- en redeneervaardigheden van de oral history didactiek worden weinig benoemd.

Als tweede vraag is onderzocht in hoeverre studenten theoretische uitgangspunten met betrekking tot critical oral history en specifieke historische denk- en redeneervaardigheden van oral history onderwijs onderschrijven. De meerderheid onderschrijft dit inderdaad. Studenten zijn tevens in staat om

daarbij toelichtingen te formuleren. Hoewel ze lijken te worstelen met de begrippen diversiteit, multiperspectiviteit en inclusiviteit, en er verschillen zitten tussen studenten en de drie cohorten, toont de meerderheid zich in grote mate betrokken bij het - met behulp van oral history - onderzoeken van onderbelichte verhalen en perspectieven; studenten zien dit als een verrijking voor zichzelf, voor ooggetuigen en voor toekomstige leerlingen in het vo.

Leraren-in-opleiding zijn bovendien in meerderheid van plan de methode zelf te gebruiken als docent. Of ze dat ook daadwerkelijk gaan doen, moet blijken. Om daarbij te ondersteunen zijn we op dit moment bezig de methode ook in studiejaar drie en vier te implementeren.

De derde deelvraag tenslotte, over de betekenis en waarde die studenten in reflecties na afloop van het project toekennen aan oral history op persoonlijk en professioneel gebied, laat zien dat studenten vooral de unieke kenmerken van oral history als onderzoeksmethode, zoals het tastbaar, persoonlijk en dichtbij maken van geschiedenis, omschrijven. Dit is door studenten in meerderheid als waardevol en vaak ook als indrukwekkend ervaren. Inzicht krijgen in de dynamiek tussen wat we herinneren en hoe en waarom we iets herinneren, in de literatuur omschreven als de specifieke subjectiviteit van oral history (Lanman & Wendling, 2006; Martin et al., 2021; Abrams, 2016), is bij een aantal studenten zeker bereikt, maar de meerderheid noemt dit niet in reflectie op het project. Studenten hebben hierbij meer ondersteuning nodig dan dat in het project aanwezig was; hiermee gaan we de komende jaren expliciet aan de slag.

Dit onderzoek toont aan dat oral history een bijdrage kan leveren aan een inclusiever en diverser curriculum. De resultaten geven bovendien voldoende aanleiding om de methodiek verder te implementeren in lerarenopleidingen, zowel bij Geschiedenis als in Burgerschapsonderwijs en binnen het leergebied Mens en Maatschappij.

## **Marloes Hülsken**

Dr. Marloes Hülsken is hoofddocent aan de lerarenopleiding Geschiedenis van de HAN\_University of Applied Sciences en docent Geschiedenis en vakdidactiek aan de Radboud Universiteit. Als Comenius Teaching Fellow houdt ze zich bezig met onderzoek naar en implementatie van oral history op de lerarenopleidingen en in het (geschiedenis)onderwijs ([www.han.nl/oralhistory](http://www.han.nl/oralhistory)).

De kracht van een persoonlijk verhaal

Oral history als methodiek voor inclusief en divers geschiedenisonderwijs aan de tweedegraads  
lerarenopleiding

[Marloes.Hulsken@han.nl](mailto:Marloes.Hulsken@han.nl)

### **Ruud Klomp**

Ruud Klomp, MA, werkt als lerarenopleider aan de tweedegraads lerarenopleiding Geschiedenis van de HAN\_University of Applied Sciences en als vakdidacticus Geschiedenis aan de Radboud Docenten Academie. Hij is als vakdocent betrokken bij de implementatie van oral history op de lerarenopleiding.

[Ruud.klomp@han.nl](mailto:Ruud.klomp@han.nl)

### **Anne van Duuren**

Anne van Duuren, MA, werkt als lerarenopleider aan de tweedegraads lerarenopleiding Geschiedenis van de HAN\_University of Applied Sciences. Ze is als vakdocent betrokken bij de implementatie van oral history op de lerarenopleiding.

[Anne.vanduuren@han.nl](mailto:Anne.vanduuren@han.nl)

### **Referenties**

Abrams, L. (2016), *Oral History Theory*. Second edition, London and New York: Routledge.

Bertram, C. (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 46-53.  
[www.velon.nl](http://www.velon.nl).

Hogervorst, S.M. (2018). Discussiedossier, Inleiding. Oral history en geschiedenisonderwijs. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 131(4), 631-635.

Hulsken, M. (2018). Dit vergeet ik nooit meer. Een verkennend onderzoek naar leeropbrengsten van oral history. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 131(4), 643-646.

Hülsken, M. (2020). *Oral history in de klas*. [www.han.nl/oralhistory](http://www.han.nl/oralhistory)

Huijgen, T. & Holthuis, P. (2016). Dutch voices: exploring the role of oral history in Dutch secondary history teaching. In D. Trškan (Red.), *Oral history education* (pp. 43-75). [Slovenian National Commission for UNESCO](http://SlovenianNationalCommissionforUNESCO)

Lanman, B. A., & L. Wendling, L.M. (2006), *Preparing the next generation of oral historians. An anthology of oral history education*. New York: AltaMira Press.

Lemley, C. K. (2018). *Practicing Critical Oral History. Connecting School and Community*. New York: Routledge.

Llewellyn, K. R., & NG-A-Fook, N. (2017). *Oral History and Education. Theories, Dilemmas, and Practices*. New York: Palgrave Macmillan.

Martin, B., Huijgen, T., & Henkes, B. (2021). Listening like a historian? A framework of 'oral historical thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education. *Historical Encounters*, 8(1), 120-138. <https://doi.org/10.52289/hej8.108>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). *Nationaal Actieplan voor meer diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs en onderzoek*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/09/01/nationaal-actieplan-boekje-definitief>

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

The Black Archives (2021). *10x meer Geschiedenis*. <https://www.theblackarchives.nl/meergeschiedenis.html>

Speet, F., Loontjens, J., Uphoff, M., & Verbeke, A. (2021, 16 januari). De literaire canon heeft meer sokkels nodig. *De Standaard*. [https://www.standaard.be/cnt/dmf20210114\\_96919327](https://www.standaard.be/cnt/dmf20210114_96919327)

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning*. pp. 149-176. New York, Wiley-Blackwell.

Van Nieuwenhuyse, K. (2017). Where Macro and Micro Histories meet: position, trumps, and pitfalls of family history as a Form of Oral History in Flemish Education'. In K.R. Llewellyn, & N. Ng-A-Fook, *Oral History and education* (pp.167-185). New York: Palgrave Studies in Oral History Series.

## Onderzoek

### Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

*Dubravka Knezic, Hogeschool van Amsterdam*

*Paulien Meijer, Radboud Universiteit in Nijmegen*

*Dit artikel laat onderzoek zien naar kenmerken van drie soorten dialogen bij het leren van de eigen onderwijspraktijk: supervisiedialogen, peerdialogen en zelfdialogen. Welke praktische kennis leveren zij op en hoe versterken zij het actief en constructief leren van het eigen lesgeven? 45 leraren in opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs gebruikten bij de drie soorten dialogen een procedure van geleide reflectie om stil te staan bij hun onderwijservaringen. Peerdialogen bleken in sommige gevallen supervisiedialogen te kunnen vervangen om tot goed beargumenteerde oordelen te komen over de eigen didactische handelingen. De drie dialoogvormen lieten verschillende vormen van reflectieondersteuning zien die elkaar kunnen aanvullen.*

### Introductie

Bij de opleiding tot leraar is het leren van de eigen lespraktijk een centraal onderdeel. Leraren in opleiding leren van hun ervaring onder begeleiding van een begeleider op de stageschool, met, als het goed is, aansluitende ondersteuning door een opleider van de lerarenopleiding. Kroeze (2014) vond dat het begeleiden op school nog vaak te wensen overlaat. Deze begeleiding beperkt zich bijvoorbeeld al snel tot werkbegeleiding (zie ook Kelchtermans et al., 2010) die erop gericht is ervaringen op te doen in lesgeven, maar niet op de reflectie op die ervaringen. Volgens Dewey (1933) vindt leren van ervaringen pas plaats als men erop reflecteert. Voor reflectie zijn tijd, systematiek en dialoog nodig. In dit artikel gaan we er net als Rodgers (2002) vanuit dat reflectie altijd plaatsvindt in dialoog – een dialoog met anderen of met jezelf (Bakhtin, 1986). Dat geldt ook voor reflectie op eigen onderwijservaringen. Reflectie op de eigen onderwijspraktijk tijdens de opleiding tot leraar vraagt niet alleen om een welomschreven vorm van supervisordialoog, maar ook om andere mogelijke soorten van dialogen, zoals met een medeleraar in opleiding of van de leraar in opleiding met zichzelf.

Aansluitend op een constructivistische kijk op leren beschrijven studies het belang van dialoog in het basisonderwijs, zoals “exploratory talk” waarin kinderen om elkaars mening en ideeën vragen (Alexander, 2006; Mercer & Littleton, 2007). Het belang van dialoog komt ook naar voren in het voortgezet

onderwijs, waar de leerlingen bijvoorbeeld samen pratend het gemeenschappelijk begrip van bepaalde concepten of situaties vergroten (Nystrand, 1997). Dialogen zijn ook waardevol bij professionalisering van leraren, waar een dialoog bijvoorbeeld een katalysator kan zijn van een grondige verandering in opvattingen van leraren (Penlington, 2008). Dat is goed te zien in de Lesson Study, waar leraren met elkaar proberen hun onderwijs te verbeteren door middel van een combinatie van experimenteren en dialogen (Kvam & Munthe, 2020). Onderzoeken naar dialogen in lerarenopleidingen gaan vooral over mentor- of supervisorgesprekken (bv. van Nielsen et al., 2017; Mena et al., 2016; Van Ginkel, 2018). Soms gaan ze over dialoog in de vorm van interview, zoals dialoog tussen peers, vaak in de context van een stageplek. Zelfdialogen krijgen in onderzoek nauwelijks aandacht. Zelfreflectie daarentegen wel. In dit artikel gaan we ervan uit dat zelfreflectie – het overdenken van het eigen didactisch handelen – plaatsvindt in een dialoog met een (veronderstelde) ander of met zichzelf.

Om de eigenschappen van verschillende dialogen te onderzoeken, kan men kijken naar wat zij genereren aan praktische kennis. Praktische kennis zien we als verzamelde wijsheid en knowhow die leraren opbouwen door ervaring, door hierop voort te bouwen in hun omgang met dagelijkse onderwijssituaties en deze te koppelen aan door onderzoek gegenereerde kennis (Meijer, 2010; Mena et al., 2013). Mena en Clarke (2015) identificeerden vier soorten praktische kennis: (1) herinneringen: reproducties van wat er gebeurde in de les; (2) oordelen: positieve of negatieve evaluaties van didactische handelingen; (3) handelingsprincipes: pedagogische principes die leraren uit specifieke ervaringen uit hun praktijk halen; (4) middelen: didactische instrumenten en mentale representaties van didactische instrumenten van leraren die ze in praktijksituaties kunnen gebruiken.

Wat de eigenschappen van dialoog meebepaalt, is het verloop van reflectie en hoe zij deze in stand houden of niet. Op basis van Dewey (1933), Rodgers (2002) en Wegerif (2017) kunnen we reflectie zien als een systematisch betekenisgevend onderzoek in dialoogruimte (door middel van een dialoog), waarbij voortdurende perspectiefwisseling plaatsvindt. Met deze perspectiefwisselingen bekijkt men de eigen ervaring vanuit verschillende invalshoeken. Hierdoor komt men bij reflectie met behulp van een dialoog tot meer argumenten bij het oordelen over het eigen handelen in een eerder ervaren situatie. Dit geldt ook voor zelfdialogen. In dialogen die leraren in opleiding voeren met anderen of met zichzelf over hun onderwijspraktijk, komen de perspectieven voort uit verschillende ik-posities of rollen van de leraar in opleiding zoals vakdocent, mentor, collega, student, privépersoon, etc. (Akkerman & Meijer, 2011).



Ruimte voor verschillende perspectieven is er niet in ieder gesprek. Maar in een dialoog waar geen ultiem antwoord voorhanden is, kan die ruimte wel ontstaan. Wegerif (2017) noemt deze ruimte een opening tussen de verschillende perspectieven ofwel dialogische ruimte. Men geeft hier voorlopige antwoorden in de vorm van nieuwe praktische kennis en er worden weer nieuwe vragen gesteld. Hierbij leert men in dialoog zijn argumentatie voor eigen oordelen uit te breiden. In ons onderzoek gaan we ervan uit dat het uitbreiden van beargumenteerd oordelen de professionele groei van de leraar bevordert.

Wat betreft reflectieondersteuning in de drie soorten dialogen (supervisie-, peer- en zelfdialogen), blijkt uit schaars onderzoek op dit gebied dat bij supervisiedialogen de mentor de mentee als bemoediger of adviseur helpt om algemene praktische kennis te genereren (Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017). Peerdialogen blijken vooral affectieve en sociale ondersteuning te bieden (Soini et al., 2015; Toom et al., 2017) en lijken een belangrijke rol te spelen bij het leren zich open te stellen voor professionele kritiek (Väisänen et al., 2016) en voor professionele identiteitsontwikkeling (Vermunt et al., 2017). Zelfdialogen blijken vooral van belang bij het ontwikkelen van verschillende persoonlijke en professionele ik-posities of rollen (Leijen & Kullasepp, 2013). Het in dit artikel beschreven onderzoek maakt het beeld van bovenstaande eigenschappen van de drie dialogen completer, door deze samen te onderzoeken (zie ook Knezic et al., 2019).

Het doel van dit onderzoek is om de eigenschappen van de drie soorten dialogen in kaart te brengen, zodat ze gericht ingezet kunnen worden om actief, constructief en systematisch van de eigen onderwijspraktijk te leren tijdens de lerarenopleiding of bij lerarenprofessionalisering. De onderzoeksvragen waren:

- (1) De drie dialoogvormen nader bekijkend: welke van deze drie genereert de meest praktische kennis?
- (2) In hoeverre dragen zij bij aan het genereren van meerdere argumenten bij het oordelen over het eigen didactische handelen?
- (3) Wat zijn daarbij de meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning van leraren?

## **Context van het onderzoek**

Het onderzoek is uitgevoerd in de context van een eenjarige universitaire lerarenopleiding, waar leraren in een educatieve master werden opgeleid voor het voortgezet onderwijs, en waar de helft van de opleiding uit werkplekleren bestond. De peer- en zelfdialogen zijn op verschillende locaties uitgevoerd. Alle supervisiedialogen vonden plaats op de stagescholen.

## Deelnemers

Deelnemers aan dit onderzoek waren 45 leraren in opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs tussen de 21 en 40 jaar in negen verschillende vakken: kunst (n = 4), Nederlands (n = 10), geschiedenis (n = 7), Frans (n = 6), maatschappijleer (n = 3), aardrijkskunde (n = 2), Engels (n = 7), Spaans (n = 1) en muziek (n = 5). In totaal namen 32 vrouwen en 13 mannen vrijwillig deel aan het onderzoek als onderdeel van hun algemene didactiekmodule, die zij ongeveer halverwege de opleiding volgen. Iedere deelnemer kon kiezen in welke soort dialoog hij of zij de opdracht wilde uitvoeren. Deze keuze werd gegeven om de motivatie van deelname te vergroten.

## Dataverzameling en analyse

Bij de dialogen werd de methode van geleide reflectie toegepast (Husu et al., 2008; Leijen et al., 2014). De methode bestond uit de volgende stappen: (a) video-opname van een eigen les; (b) het selecteren van een positief en een negatief moment/incident tijdens de les; en (c) een dialoog met de stagebegeleider, medestudent of zichzelf, aan de hand van elf reflectievragen (zie daarvoor appendix 1).

Audiofiles van 45 dialogen werden als volgt verzameld. De deelnemers namen lessen op waarin ze aan de slag gingen met een leervraag, zoals hoe men de aandacht van leerlingen het beste kan vasthouden. Binnen twee dagen keek iedere deelnemer naar de eigen opname en selecteerde twee kritische incidenten (Tripp, 2011), één positief en één negatief ten opzichte van de leervraag: bijvoorbeeld een fragment waar het lukte om aandacht van de leerlingen vast te houden en een fragment waar dat minder lukte. Binnen twee weken ging iedere deelnemer een dialoog aan met zijn of haar stagebegeleider (n = 13), met een medestudent (n = 15) of met zichzelf (n = 17), op basis van de elf reflectievragen. De 45 dialogen duurden tussen de tien en drieëntwintig minuten. Ze werden opgenomen en getranscribeerd, en vervolgens inhoudelijk geanalyseerd.

De dialogen werden eerst onderzocht op gedachte-eenheden: een idee of een reeks ideeën verankerd in een onmiddellijk onderwerp, zoals de volgende onderdelen in het onderstaande fragment: 'meer tijd geven', 'een opdracht uitvoeren', 'denken-delen-uitwisselen', 'zelf nadenken' en 'ideeën delen'. De praktische kennis bestaat hier uit middelen: 'zelf nadenken' en 'ideeën delen', en een werkvorm: 'denken-delen-uitwisselen'.

*L: De volgende keer zal ik de studenten meer tijd geven om een opdracht uit te voeren, bijvoorbeeld denken-delen-uitwisselen gebruiken zodat ze genoeg tijd krijgen om zelf na te denken en hun ideeën met anderen te delen.*

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

De eenheden werden vervolgens getypeerd als een vorm van praktische kennis: herinnering, oordeel, handelingsprincipe of middel (Mena & Clarke, 2015). Hierbij hebben we bepaald welke twee het meeste voorkomen bij iedere dialoogvorm. In totaal werden 643 gedachte-eenheden gevonden en gecodeerd op het type praktische kennis dat ze toonden. Oordelen werden verder geanalyseerd op de mate van onderbouwing die de leraren in opleiding hierbij beschreven. Hierbij veronderstelden we dat hoe meer ruimte er in de dialoog was voor verschillende perspectieven, hoe meer mogelijkheid dit bood om tot een uitgebreidere onderbouwing te komen. De oordelen werden gecodeerd als één van de drie categorieën: (1) niet onderbouwd: zonder enkel argument; (2) enigszins onderbouwd: met één argument; of (3) goed onderbouwd: met twee of meer argumenten.

Om te laten zien hoe reflectie door interactie in de drie soorten dialogen ondersteund werd, hebben we een inhoudsanalyse uitgevoerd van de directe reacties van de medesprekers op uitlatingen en beweringen van de spreker (de leraar in opleiding). Bij de hieruit naar voren komende thema's van ondersteuning bij reflectie bepaalden we welke drie het meeste voorkomen per dialoogvorm.

## Resultaten

De onderzoeksvragen bij deze studie waren: (1) de drie dialoogvormen nader bekijkend: welke praktische kennis generen de drie dialoogvormen het meest?; (2) In hoeverre dragen zij bij aan het genereren van meerdere argumenten bij het oordelen over het eigen didactische handelen?; (3) Wat zijn daarbij de meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning van leraren? De resultaten worden hieronder per vraag gepresenteerd.

Als we kijken naar onderzoeksvraag één, de twee meest voorkomende vormen van praktische kennis, laten alle drie de typen dialogen zien dat er de meeste ruimte is voor *oordelen*, zoals *"omdat de randvoorwaarden om het fragment te bekijken niet in orde waren"*; gevolgd door *middelen*, zoals *"ook had ik groepjes samen kunnen nemen en nog een keer uitleg geven, in plaats van bij ieder groepje dezelfde uitleg herhalen"* (zie tabel 1).

| Dialogoog/ Praktische kennisvormen | Herinnering | Oordeel | Handelingsprincipes | Middelen | Totaal N** |
|------------------------------------|-------------|---------|---------------------|----------|------------|
| Supervisie (n = 13)                | 5           | 54      | 7                   | 34       | 106        |
| Peer (n = 14)                      | 12          | 54      | 12                  | 22       | 138        |
| Zelf (n = 17)                      | 18          | 54      | 17                  | 21       | 180        |

\*%: Percentage per dialogogtype.

\*\*Totaal N: Totaal aantal oordelen per type dialogoog.

*Tabel 1. Vormen van praktische kennis in de drie types dialogen (%\*)*

Als we kijken welke dialogogvorm de meeste argumenten bij oordelen laat zien (onderzoeksvraag twee), blijken supervisiedialogen en peerdialogen beide in gelijke mate veel meer argumenten te laten zien dan zelfdialogen (zie tabel 2). Zij laten beide drie keer zo vaak een onderbouwing zien met twee of meer argumenten, vergeleken met zelfdialogen.

| Dialogen/ Oordelen met | Geen argument | Eén argument | Twee of meer argumenten | Totaal N** |
|------------------------|---------------|--------------|-------------------------|------------|
| Supervisie (n = 13)    | 12            | 28           | 60                      | 57         |
| Peer (n = 14)          | 17            | 23           | 60                      | 70         |
| Zelf (n = 17)          | 45            | 34           | 21                      | 76         |

\*%: Percentage per dialogogtype.

\*\*Totaal N: Totaal aantal oordelen per type dialogoog.

*Tabel 2. Oordelen (N = 203) in drie types dialogen (%\*)*

Een inhoudsanalyse van alle reflectieondersteuning (N = 257), de derde onderzoeksvraag, onthulde acht thema's: herkennen, geruststellen, beproeven, uitlokken, complimenteren, aansporen, adviseren en voornemen. In tabel 3 geven we definities en voorbeelden van deze acht thema's.

| Thema's        | Voorbeelden                                                                                                                                                      | Definities                                                                         |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Herkennen      | <i>Ja, ik zie dat ik hetzelfde aan het doen ben. <b>En inderdaad, je corrigeerde jezelf, ik zag het.</b> *</i>                                                   | Herkennen van een handeling of probleem uit vorige ervaring.                       |
| Geruststellen  | <i>Er was chaos ... <b>Er was helemaal geen chaos, de leerlingen waren rustig.</b></i>                                                                           | Wegnemen van iemands twijfels of angsten.                                          |
| Beproeven      | <i>Want ik had geen afspraken met haar gemaakt. <b>Wat voor afspraken wilde je met haar maken?</b></i>                                                           | Iemands uitspraak onderzoeken met het doel om meer informatie te verkrijgen.       |
| Uitlokken      | <i><b>Wat is het positieve aspect van je tweede reactie dat in de eerste reactie afwezig was?</b></i>                                                            | Uitlokken van een verwacht antwoord of reactie.                                    |
| Complimenteren | <i><b>Het is heel goed dat je je dat realiseerde. Ja, ze moesten hard werken; dat was heel duidelijk.</b></i>                                                    | Bevestiging of bewondering uiten voor iemand of iets wat gedaan is.                |
| Aansporen      | <i><b>Deze klas doet dat niet, toch? Vertel eerst wat je kunt zien.</b></i>                                                                                      | Ja/nee-vraag stellen; antwoord in de vraag suggereren; uitnodigen om iets te doen. |
| Adviseren      | <i><b>Op een bepaald punt moet je ze vertrouwen dat ze het aankunnen. De truc is om de leerlingen in die tijdspanne gewoon een andere opdracht te geven.</b></i> | Aanbeveling voor een verstandige handeling of houding.                             |
| Voornemen**    | <i><b>Ik moet me aan eigen regels houden. Ik moet mijn lichaamshouding aanpassen.</b></i>                                                                        | Formuleren van een intentie of behoefte om iets te doen.                           |

\*Noot. De vetgedrukte tekst is de reactie van de gesprekspartner (medespreker) op de voorafgaande uiting of situatie.

\*\*Noot. Deze categorie heeft in tegenstelling tot de andere categorieën geen betrekking op een uitlating van de gesprekspartner, maar op een formulering van de leraar in opleiding.

Tabel 3. Thema's in Ondersteuning van Reflectie

Wanneer we bij de drie dialoogvormen kijken naar de drie meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning (zie tabel 4), zien we het volgende beeld. Bij supervisiedialogen komen vooral adviseren, complimenteren en beproeven voor. Peerdialogen zijn vooral sterk in herkennen, beproeven, uitlokken van nieuwe informatie en aanzetten tot formuleren van voornemens (deze laatste twee staan beide op de derde plaats). Zelfdialogen laten alleen het formuleren van voornemens als vorm van reflectieondersteuning zien.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

| Ondersteuning van reflectie/Dialoog | Supervisie (n = 13) | Peer (n = 14) | Zelf (n = 17) | Totaal (N) |
|-------------------------------------|---------------------|---------------|---------------|------------|
| Herkennen                           | 2                   | 27            |               |            |
| Geruststellen                       | 1                   | 8             |               |            |
| Beproeven                           | 20                  | 24            |               |            |
| Uitlokken                           | 17                  | 14            |               |            |
| Complimenteren                      | 20                  | 8             |               |            |
| Adviseren                           | 30                  | 3             |               |            |
| Voornemen                           | 2                   | 14            | 100           |            |
| Totaal (N)**                        | 132                 | 88            | 35            | 255        |

\*%: Percentage per dialoogtype.

\*\*Totaal (N): Totaal aantal ondersteuning van reflectie per type dialoog.

*Tabel 4. Ondersteuning van Reflectie in Drie Typen Dialogen (%\*)*

In tabel 5 staat een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

| Dialogen   | Praktische kennis  |                         | Ondersteuning van reflectie               |
|------------|--------------------|-------------------------|-------------------------------------------|
|            | Soorten            | Argumenten bij oordelen | Thema's                                   |
| Supervisie | Oordelen, middelen | Twee of meer            | Adviseren, complimenteren, beproeven      |
| Peer       | Oordelen, middelen | Twee of meer            | Herkennen, beproeven, uitlokken/voornemen |
| Zelf       | Oordelen, middelen | Eén of geen             | Voornemen                                 |

*Tabel 5. Meest voorkomende soorten van praktische kennis, argumenten bij oordelen en thema's bij reflectieondersteuning in de drie dialoogvormen*

## Discussie en conclusies

### Discussie

De drie dialoogvormen blijken zich alle drie goed te lenen voor de geleide reflectie, waarin het analyseren van zowel een positief als negatief fragment centraal stond. Het lukt in alle drie dialoogvormen ook goed om didactische middelen te formuleren.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

Supervisiedialogen en peerdialogen bleken in gelijke mate sterk te zijn in het komen tot *meer argumenten* voor de oordelen, terwijl zelfdialogen veel zwakker bleken op dit gebied. Is dit niet het gevolg van de aan- of afwezigheid van een gesprekspartner, die geneigd is de leraar in opleiding te begrijpen door doorvragen? De data wijzen in deze richting. Bij supervisiedialogen en bij peerdialogen blijkt het *beproeven* als vorm van reflectieondersteuning immers sterk aanwezig en doorvragen is hier een onderdeel van.

Wat betreft de reflectieondersteuning was het opvallend, maar op grond van eerder onderzoek (Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017) uiteraard niet onverwacht, dat de supervisors veel *adviezen* gaven. Dat lag waarschijnlijk aan hun rol als expert en leermeester om kennis en de fijne kneepjes van het vak door te geven. Nadeel van een advies geven kan echter zijn dat de supervisor een thema afsluit door te zeggen wat men in dergelijke situaties in de toekomst beter kan doen. Een dergelijke gang van zaken zou de leraar in opleiding te veel kunnen aanzetten een ik-positie in te nemen als onwetende beginnening, afhankelijk van didactische regels van buitenaf. We dienen er als lerarenopleiders bij supervisiedialogen dus op te letten ook voldoende vragen te stellen die de leraar in opleiding in de positie plaatst van deskundige op het gebied van zijn eigen onderwijservaring. We kunnen bijvoorbeeld vragen: "Wat is gezien vanuit jouw didactische kennis en ervaring hier gaande in dit fragment?"

Bij supervisiedialogen gaven de supervisors vanuit hun deskundige rol vaak ook *complimenten* en deden *beproevingen*, zoals met doorvragen. Bij peerdialogen was het beproeven verrassend vergelijkbaar in aantal met supervisiedialogen. Dit beproeven verliep waarschijnlijk echter meer vanuit de rol als gelijkwaardige partner die met het beproeven ook de dialoog gaande hield. De onderlinge gelijkwaardigheid kwam ook naar voren in het veel voorkomen van *herkennen* als vorm van reflectieondersteuning. Dit *herkennen* kunnen we opvatten als een vorm van affectieve ondersteuning die ook volgens Väisänen et al. (2016) vaak voorkomt in de peerdialoog. De gelijkwaardigheid die men waarschijnlijk ervaart tijdens peerdialogen kan de leraar in opleiding ook aanzetten eenzijdig de innerlijke ik-positie in te nemen van een collega of medestudent. Om de reflectie te verrijken zouden dan vragen aan bod kunnen komen die hem of haar bijvoorbeeld in de positie van didacticus plaatsen, met een vraag als "Wat vind jij als didacticus: welke didactische theorie verheldert het succes in dit fragment?".

Wanneer we het als lerarenopleider belangrijk vinden dat een leraar in opleiding met geleide reflectie argumenten creëert bij oordelen over eigen didactische handelingen, zouden peerdialogen in bepaalde gevallen supervisiedialogen kunnen vervangen. Beide zijn immers even sterk in het aanzetten tot *beargumenteerd oordelen*. De peerdialoog lijkt vooral aan te raden indien we

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

verwachten dat een leraar in opleiding door adviezen en complimenten van een expert tot minder eigen argumenten bij de evaluatie van het eigen didactisch handelen komt. Dan zou hij/zij meer baat kunnen hebben bij herkennen, beproeven en uitlokken door een medeleraar in opleiding, zoals dat in peerdialogen plaatsvindt.

Wat opvalt bij de zelfdialogen, is dat de leraren in opleiding zich bij het reflecteren vooral laten leiden door formuleren van een intentie of behoefte om iets (anders) te doen. Mogelijk ervaart de leraar in opleiding bij het reflecteren over de onderwijssituatie al snel een gebrek aan iets wat hij/zij zou kunnen of moeten doen. Leijen en Kullasepp (2013) geven aan dat zelfdialogen vooral van belang blijken bij het ontwikkelen van verschillende persoonlijke en professionele ik-posities of rollen. De vraag is of het veelvuldig formuleren van een intentie of behoefte om iets (anders) te doen, verschillende ik-posities weerspiegelt. Onze indruk is dat de leraar in opleiding hier de positie inneemt van de beginnening die zich nog praktisch moet weten te redden in een weerbarstige onderwijspraktijk. Mocht dit zo zijn, dan zouden andere dialoogvormen behulpzaam kunnen zijn bij het innemen van andere ik-posities, bijvoorbeeld om het zelfvertrouwen te vergroten. Ook kan men nieuwe vragen aan de lijst met 'standaard reflectieve vragen' toevoegen zoals: "Wanneer een collega-docent dezelfde kwestie in het negatieve fragment zou meemaken, hoe zou je het dan tegenover hem of haar typeren?".

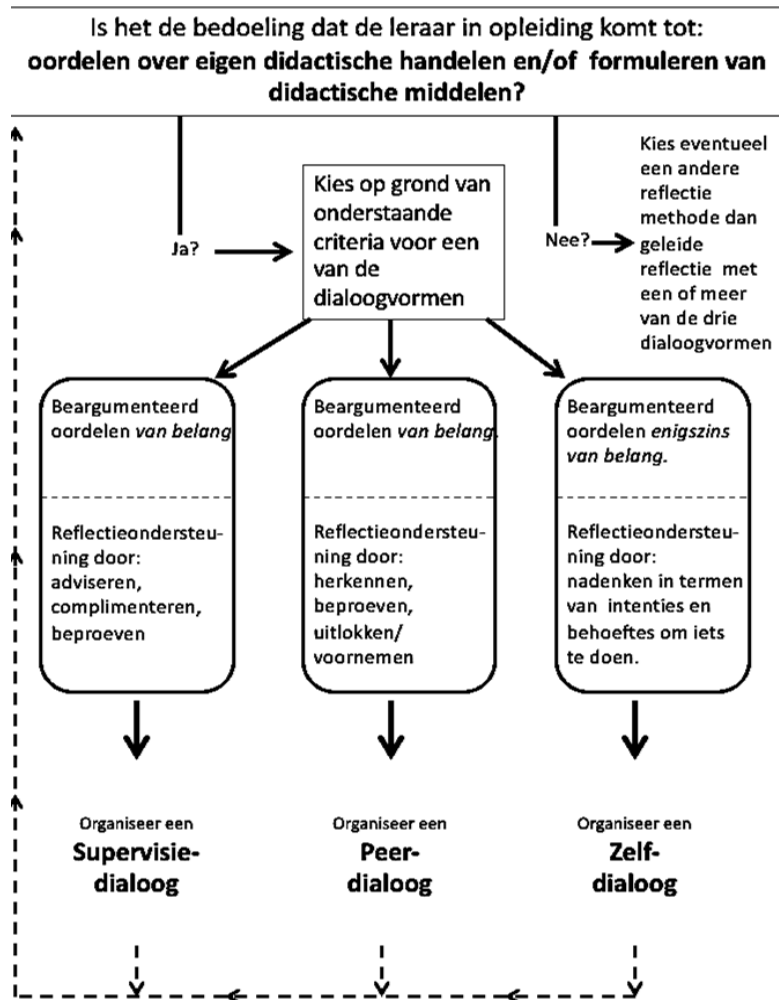
Dat zelfdialogen evenals supervisiedialogen en peerdialogen sterk zijn om tot oordelen en didactische middelen te komen, roept de vraag op of zelfdialogen gebruiken niet vaker het overwegen waard is. Kunnen lerarenopleiders deze dialoogvorm bij het reflecteren over eigen ondwijservaringen van leraren in opleiding niet vaker voorstellen, vooral als ook nadenken over de eigen intenties om iets te doen van belang is? De gevolgde procedure met geleide reflectievragen rondom een positief en een negatief moment/incident, is dan zeker aan te raden.

## Conclusies

Alle drie de dialoogvormen leiden tot het genereren van oordelen en didactische middelen. Wat betreft beargumenteerd oordelen zijn vooral de supervisie- en peerdialoog sterk. De drie dialoogvormen lijken elkaar goed aan te vullen op het gebied van soorten reflectieondersteuning. Op grond hiervan kunnen we bij het leren door middel van geleide reflectie over de eigen onderwijspraktijk alle drie de dialoogvormen naast elkaar gebruiken. Ook kan men kiezen welke dialoogvorm het beste past bij wat een leraar in opleiding op een bepaald moment dient te leren of wil leren. Hierbij kunnen we ons laten leiden door



onderstaand schema dat we op grond van de bevindingen van dit onderzoek opstelden. Zie figuur 1.



*Figuur 1. Een stroomschema om een dialoogvorm bij geleide reflectie te kiezen.*

Nadat de leraar in opleiding een bepaalde dialoog heeft afgerond (onderaan in het schema van figuur 1), kunnen we ons afvragen of er niet een verdere verdieping dient te komen in zijn of haar genereren van oordelen en didactische middelen. Dan kan men het schema opnieuw van boven naar beneden doornemen en weer een dialoogvorm organiseren. Zo'n cyclus kan men ook een aantal keren herhalen. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot eerst een zelfdialoog, gevolgd door een supervisiedialoog en tot slot een peerdialoog. Of men organiseert eerst een supervisiedialoog, dan een zelfdialoog en tot slot een peerdialoog.

Bij het kiezen van een dialoogvorm kunnen we ons ook laten leiden door principes van zelfsturend leren. We kunnen ons dan afvragen of we een

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

peerdialoog of zelfdialoog niet eerst kunnen inzetten alvorens een supervisiedialoog te overwegen. Of we hanteren economische tijdsprincipes. Kunnen we vanwege de schaarse tijd van de lerarenopleiders niet beter kiezen voor de peer- of zelfdialoog? En kunnen we bij een beperkte tijd van de leraar in opleiding niet beter eerst kiezen voor een zelfdialoog? Hierbij dienen we dan vanzelfsprekend de criteria voor de verschillende dialogen (zie figuur 1) wel in overweging te nemen.

Uit dit onderzoek komen een aantal mogelijke nieuwe onderzoeksrichtingen naar voren met betrekking tot geleide reflectie met dialogen. Zo zou men kunnen nagaan welke ondersteuning de leraren in opleiding ervaren bij de verschillende dialoogvormen. Indien studenten vrij mogen kiezen voor een dialoogvorm, zou onderzoek zich kunnen richten op de redenen van hun keuze. Voorts zou men zich kunnen afvragen welke vormen van reflectieondersteuning betrekking hebben op de praktische kennis die de dialogen genereren. Tot slot lijkt het ons aanbevelingswaardig verschillende ik-posities die de leraar in opleiding inneemt bij alle drie de dialoogvormen nader te onderzoeken.

### **Dubravka Knezic**

Dr. Dubravka Knezic is lerarenopleider en onderzoeker bij de Hogeschool van Amsterdam. Ze doceert onderzoeksmethodologie en filosofie bij de eerstegraadsmasteropleiding Engels. Op dit moment doet ze onder meer onderzoek naar gelijkwaardige dialoog in het mbo.

[D.Knezic@hva.nl](mailto:D.Knezic@hva.nl)

### **Paulien Meijer**

Prof. Dr. Paulien Meijer is hoogleraar bij de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit in Nijmegen, met als leeropdracht *Teacher learning and development*. Daarnaast is zij vice-voorzitter van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL), en forumlid van het International Forum on Teacher Educator Development (InFoTED).

[Paulien.meijer@ru.nl](mailto:Paulien.meijer@ru.nl)

### **Referenties**

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.

Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. New York, NY: Dialogos.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. McGee, V. W. (transl.); Emerson, C., & Holquist, M. (eds.). Austin, TX: University of Texas Press (*Original work published 1979*).
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher education*, 27(2), 320-331.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: DC Heath.
- Husu, J, Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 1(9), 37-51.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4-11. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J. & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 539-556.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding* (Doctoral dissertation, [Sl]: Tilburg University).
- Kvam, E. K., & Munthe, E. (2020). Strengthening knowledge development in teachers' conversations in lesson study. In Murata, A. & Kim-Eng Lee, C. (eds), *Stepping up Lesson Study* (pp. 66-75). London: Routledge.
- Leijen, Ä. & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322.

Meijer, P. C. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In Baker, E., Peterson, P. & McGaw, B. (eds). *International encyclopaedia of education* (pp.642–649, vol. 7). Oxford: Elsevier.

Mena, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). "Student teacher reflective writing: what does it reveal?". *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-163.

Mena, J. & Clarke, A. (2015). Eliciting teachers' practical knowledge through mentoring conversations in practicum settings: A Propositional Discourse

Analysis (PDA). In Tillema, H., Van der Westhuizen, G.J., & Smith, K. (eds): *Mentoring for Learning* (pp. 47-78). Sense Publishers.

Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-13.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

Nielsen, W., Mena, J., Clarke, A., O'Shea, S., Hoban, G., & Collins, J. (2017). Australia's supervising teachers: Motivators and challenges to inform professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 346-368.

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. Language and Literacy Series*. New York: Teachers College Press.

Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304–1316.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641-659.

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.

Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. London: Routledge.

Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2016). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41-55.

Van Ginkel, G. V. (2018). *Making mentoring match: mentor teachers' practical knowledge of adaptive mentoring* (Doctoral dissertation, Leiden University).

Vermunt, J. D., Vrikki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning from an educational psychology perspective. In Clandinin, J. D., & Husu, J. (eds), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 143-159). London: Sage.

Wegerif, R. (2017). *What is dialogic space and why do we need it?* Blog posted 5 September to <http://www.rupertwegerif.name/blog/archives/09-2017>.

## Appendix 1

---

### Vragen

---

1. Wat zie en hoor je jezelf doen in de gekozen fragmenten?
2. Wat zie en hoor je de leerlingen doen?
3. Is er een relatie tussen wat jij aan het doen bent en wat de leerlingen aan het doen zijn?
4. Welk leerlinggedrag ontstaat volgens jou door jouw gedrag?
5. Welk gedrag van jou ontstaat door dat van de leerling?
6. Wat maakt de fragmenten betekenisvol voor jou?

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

7. Welke docentvaardigheden komen aan de orde in de twee fragmenten?
8. Hoe verklaar je het succes in het positieve fragment?
9. Hoe zou je de kwestie in het negatieve fragment typeren?
10. Wat heb je van deze fragmenten geleerd?
11. Hoe wil je voortaan handelen in soortgelijke onderwijssituaties?

*Noot: Gebaseerd op Husu, Toom en Patrikainen (2008); Toom, Husu en Patrikainen (2015).*

*Reflectievragen over geselecteerde lesfragmenten*

## Recensie

Handen en voeten aan positieve psychologie in het basisonderwijs: bespreking van het proefschrift "Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs: Onderzoek naar het versterken van welbevinden en het verhogen van het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs met behulp van kernkwaliteit"

*Jan van den Berge, (oud)-schoolopleider, -registratiebeoordelaar BRLO (Velon) en -docent Nederlands.*

*Ruit, P. (2021). Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs: onderzoek naar het versterken van welbevinden en het verhogen van het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs (proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen. Zolang de voorraad strekt aan te vragen via [info@peterruit.nl](mailto:info@peterruit.nl) of te downloaden via [www.peterruit.nl/promotie](http://www.peterruit.nl/promotie).*

Op een speelse manier toont Peter Ruit ons in zijn gedegen en stevig onderbouwde studie twee van zijn andere interessegebieden: dat van bewegingsonderwijs en (natuur-)fotografie; het wordt ons getoond in de prachtige foto's van bewegende kinderen (veelal in de vrije natuur) die de dissertatie sieren. Sinds jaar en dag is Peter als opleidingsdocent aan de Driestar hogeschool te Gouda bezig met kernkwaliteiten en positieve psychologie; hij heeft daarover gepubliceerd in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders van Velon/Velov en workshops over gegeven. Dat er een proefschrift over zou komen, lag bijna voor de hand.

De algemene onderzoeksvraag van dit proefschrift - in hoeverre kan een doelgerichte interventie bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar het welbevinden en het zelfbeeld verhogen? - is in een viertal deelstudies (vanuit vier onderzoeksvragen) onderzocht. In een tijd waarin welbevinden en zelfbeeld worden aangetast door de wereldwijd woedende pandemie van Covid-19, behoeft de relevantie van Peters studie geen betoog.

In hoofdstuk twee is de eerste deelstudie uitgewerkt, waarin werd nagegaan of het werken met kernkwaliteiten mogelijk is bij jongere leerlingen, omdat tot nu toe onderzoek het meest onder (jong) volwassenen is uitgevoerd (onderzoeksvraag 1). Centrale vraag hierbij was welk effect het bewust gebruiken van kernkwaliteiten heeft bij 807 leerlingen op 15 verschillende scholen in het basisonderwijs, waarbij 34 leraren betrokken waren (onderzoeksvraag 1). Het

onderzoek, dat een verkennend karakter had, werd gedurende één week onder drie condities afgenomen. De experimentele groep die twee interventie-activiteiten uitvoerde (één activiteit om zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten en één activiteit om bij te houden in een logboek wanneer ze hun kernkwaliteit gebruikt hadden). De eerste controlegroep waar alleen de vragenlijsten werden afgenomen en de tweede controlegroep die naast de vragenlijsten ook een placebo interventie opdracht kreeg. De leerlingen konden uit de 24 kernkwaliteiten kiezen die door Peterson en Seligman (2004) geselecteerd zijn.

In hoofdstuk drie wordt verslag gedaan van de tweede deelstudie die gaat over het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten door leerlingen in het basisonderwijs op hun welbevinden (onderzoeksvraag 2). In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verspreid over 17 basisscholen, verdeeld over een experimentele- en een controlegroep, werden kwantitatieve instrumenten gebruikt om gegevens over de processen en de effecten als gevolg van de interventie te verzamelen. De interventie werd gedurende vier weken afgenomen, waarbij meerdere interventieactiviteiten ontwikkeld waren en de leraren twee dagen getraind werden om de interventie te kunnen uitvoeren.

Hoofdstuk vier gaat over deelstudie drie, waarin onderzocht is wat het effect is van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het zelfbeeld van de leerlingen in groep 5-8 in het basisonderwijs (onderzoeksvraag 3). In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verspreid over 17 basisscholen, zijn dezelfde data en hetzelfde design gebruikt als in deelstudie twee naar welbevinden en werd een gevalideerde vragenlijst naar het zelfbeeld met de verschillende dimensies van het zelfbeeld afgenomen.

In de laatste deelstudie, hoofdstuk vijf, wordt gezocht naar verklaringen voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie op welbevinden en het zelfbeeld van de leerlingen, waarvan de effecten zijn onderzocht in de voorgaande deelstudies (onderzoeksvraag 4). In deze studie is nagegaan wat we al weten over PPI's (Positive-Psychologie-Interventions), met name in het Positief Onderwijs. De kwalitatieve data zijn verzameld uit 85 logboeken, onder 41 leraren, verspreid over 11 basisscholen. Onder de 832 leerlingen van 7-12 jaar werden de logboeken en korte reflectievragenlijsten verzameld.

In hoofdstuk zes worden de algemene bevindingen besproken van de vier afzonderlijke deelstudies, de wetenschappelijke bijdrage van de studies met hun implicaties voor de praktijk, de beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Handen en voeten aan positieve psychologie in het basisonderwijs: bespreking van het  
proefschrift



Krijgt het thema positieve psychologie handen en voeten door de studie van Peter Ruit? Die vraag kan ik volmondig met "Ja" beantwoorden. Peter breidt hiermee bestaand onderzoek naar interventies rond dat thema bij jongvolwassenen uit naar kinderen van de basisschool en laat de bruikbaarheid van zijn gekozen tools voor pabo en basisschool duidelijk zien. Als schoolopleider van studenten van instituut "Archimedes" van de Hogeschool Utrecht en als docent Nederlands en mentor aan Het Heerenlanden te Leerdam, heb ik in de praktijk mogen ervaren hoe heilzaam de focus op kernkwaliteiten werkt, vooral daar waar weinig zelfvertrouwen is!

Auteur: Peter Ruit, senior opleidingsdocent bij Driestar educatief (Master Leren en innoveren).

Recensent: Jan van den Berge, (oud)-schoolopleider, -registratiebeoordelaar BRLO (Velon) en -docent Nederlands.

## Recensie

Bespreking van het boek “Moral learning of teachers: disclosing, exploring and developing frames of reference”.

*Jacqueline van Swet, Fontys Hogeschool (tot juli 2019)*

*Helma de Keijzer (2021). Moral learning of teachers: disclosing, exploring and developing frames of reference.*

Dit Engelstalige proefschrift bevat zeven hoofdstukken waarvan vier in artikelvorm zijn gepubliceerd. Het centrale thema betreft de morele referentiekaders van leraren. Daarbij wordt onderzocht of en zo ja hoe leraren zich meer bewust kunnen worden van hun eigen referentiekaders en of en hoe hun morele leren ondersteund kan worden. De onderzochte methode voor moreel leren blijkt bruikbaar en wordt door de betrokken leraren als zeer waardevol wordt ervaren.

Zeker in de huidige tijd behoeft de relevantie van dit thema nauwelijks toelichting. De Keijzer citerend worden leraren meer en meer geconfronteerd met sociale kwesties en met tegenstrijdigheden over wat als het ‘morele goed’ wordt beschouwd. Zij pleit er dan ook voor dat moreel leren wordt opgenomen in het curriculum van lerarenopleidingen.

Het betreft een praktijkgericht, kwalitatief onderzoek dat start met een theoretische onderbouwing van de morele praktijk van lesgeven. De Keijzer ziet de morele betekenis van onderwijs als iets dat altijd aanwezig is in het handelen van leraren. Haar onderzoek betreft dus niet onderwerpen als het leren van moreel besef of de inhoud van vakken als burgerschapskunde. Het betreft het dagelijks handelen van leraren die, bewust of onbewust, voortdurend morele boodschappen aan hun leerlingen overbrengen. Morele referentiekaders blijven meestal impliciet en mede daardoor veranderen zij weinig en vindt moreel leren niet vanzelf plaats. Een methode als de hier onderzochte ‘kritische reflexieve dialoog’ zou dat moreel leren mogelijk kunnen bevorderen.

Het thema is niet alleen relevant, maar tegelijkertijd ingewikkeld om te onderzoeken op een manier waar niet alleen de praktijk baat bij heeft, maar ook bijdraagt aan kennisontwikkeling. Dat lijkt te zijn gelukt, waarschijnlijk mede omdat De Keijzer een zeer ruime en diverse praktijkervaring heeft en al ruim 20 jaar werkt als lerarenopleider. Zij heeft dit onderwerp concreet handen en voeten gegeven.

Bespreking van het boek “Moral learning of teachers: disclosing, exploring and developing frames of reference”.

Het onderzoek maakte deel uit van een vier jaar durend RAAK-SIA-onderzoeksproject, waarin Fontys, de Hogeschool Utrecht en de Universiteit voor Humanistiek samenwerkten. Er deden 21 leraren van basisscholen (groepen 6, 7 en 8) en 8 leraren van voortgezet speciaal onderwijs (klas 1 en 2) mee. Zij kwamen samen in professionele leergemeenschappen (PLG'n), die werden begeleid door collega's van de eigen school die daarvoor een professionaliseringstraject volgden. Binnen de PLG'n was zowel aandacht voor het ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit dat centraal stond in het onderzoeksproject, als voor moreel leren.

Op basis van een literatuurstudie werd allereerst een raamwerk met vier fasen voor moreel leren ontwikkeld dat leidend zou zijn voor de verschillende deelonderzoeken. Deze vier fasen zijn:

1. Onderzoeken van vragen, twijfels en onzekerheden
2. Bewust worden van de eigen referentiekaders
3. Kritisch onderzoeken van de als vanzelfsprekend beschouwde referentiekaders
4. Creëren van een bredere, andere kijk.

Vervolgens brachten leraren in hun PLG dagelijkse praktijkervaringen in die hen vragen en spanningen opleverden. De morele zorgen die zij daarbij ervaarden, werden geanalyseerd op basis van een driedeling in waarden die in de theorie beschreven was (Leenders et al., 2008): autonomie, discipline en sociale betrokkenheid.

In een volgende deelstudie werd onderzocht of de methode van 'kritische reflexieve dialoog' (De Keijzer et al., 2015) meer kritische dialoog zou uitlokken. Gedeeltelijk gebeurde dat inderdaad. Er kwam meer reflectie op de eigen persoonlijke overtuigingen, waarden en normen in plaats van voornamelijk op het gedrag van de leerlingen.

Een interessant deelonderzoek richtte zich op de bijdrage van de coach op het moreel leren. Het transcriberen en bestuderen van de gesprekken in drie PLG'n leidde tot de identificatie van de meest passende attitude van de coach inclusief de meest passende vragen bij elke fase van moreel leren. Zo past bij fase 1 het zorgdragen voor een veilige leeromgeving waarin de coach vooral structuur biedt, aandachtig luistert en open vragen stelt. In fase 2 zijn vooral 'langzame vragen' helpend: vragen die de leraar aanzetten tot reflectie en nadenken; in fase 3 vooral inzicht bevorderende vragen en in fase 4 transformatieve vragen.

Bespreking van het boek "Moral learning of teachers: disclosing, exploring and developing frames of reference".

In het onderzoek kwam naar voren dat leraren vooral zorgen hebben over de doelen van hun lessen en de leerresultaten. Zij willen vooral dat alle leerlingen kunnen deelnemen aan de onderwijsactiviteiten en dat er meer gelijkheid is voor alle leerlingen om te leren.

Terugblikkend kan een aantal vragen worden gesteld, zoals bij de keuze voor de term 'moreel leren'. Is hier niet 'gewoon' sprake van professioneel handelen en leren?

En hoe komt het dat de zorgen van leraren zo 'dichtbij' blijven en dat zij in dit soort reflectieve gesprekken hun werk niet explicieter positioneren in de samenleving en reflecteren op hun eigen rol daarin.

Een interessante bevinding is dat leraren nog niet altijd over een taal beschikken om over hun vak en hun referentiekaders te praten, maar dat deze taal wel ontwikkeld kan worden in de kritische dialoog met collega's onder begeleiding van een coachende leerkracht.

Al met al een heel interessant en relevant onderzoek dat voldoende kansen biedt om in de praktijk haar weg te vinden en om thema's voor vervolgonderzoek uit te putten.

Auteur: Helma de Keijzer, docent bij Fontys Hogeschool.

Recensent: Jacqueline van Swet, Fontys Hogeschool, tot aan juli 2019 lector aan de Fontys Hogeschool.