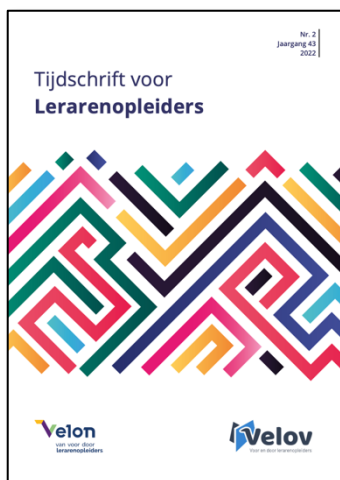


Nr. 2
Jaargang 43
2022

Tijdschrift voor Lerarenopleiders



Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



Ga naar

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

Inhoudsopgave

Nieuwe aanpak /methodiek	<u>Registreren en prolongeren van lerarenopleiders: beoordeling of professionele groei</u> <i>Mariëlle Theunissen, Loes van Wessum, Hans Troost</i>	5.
Onderzoek	<u>Klaar voor de start? Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie</u> <i>Martine Gijsel, Annelies van der Lee</i>	21.
Beschouwend artikel	<u>Leren professioneel observeren met beeldmateriaal: kansen en uitdagingen</u> <i>Karliën De Jaeger, Saskia Boelens, An Steegen, Andy Thys, Lieselot Vandenhoude, Karel Van Nieuwenhuyse, Jan Elen</i>	38.
Beschouwend artikel	<u>Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands</u> <i>Jimmy van Rijt, Hans Hulshof, Peter-Arno Coppen</i>	54.
Onderzoek	<u>Formatief evalueren in de lerarenopleidingen. Een analyse van de kennisbases.</u> <i>Desirée Joosten-ten Brinke, Rosa Bartman, Judith Gulikers, Gerdineke van Silfhout, Liesbeth Baartman, Martijn Leenknecht, Jorik Arts, Chantal de Koster, Natasja Kok</i>	72.

Colofon

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

Hoofdredacteur:

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

E-mail: tijdschrift@velon.nl

Redactie:

Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)

Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)

Emmy Vrieling (Open Universiteit, Heerlen)

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum en 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

www.velov.be

Nieuwe aanpak/methodiek

Registreren en prolongeren van lerarenopleiders: beoordeling of professionele groei

Mariëlle Theunissen (hogeschool Rotterdam), Loes van Wessum (Windesheim), Hans Troost (Hogeschool Inholland)

Registreren en prolongeren van lerarenopleiders zijn ingericht als beoordelingsproces, waarbij de kandidaten - lerarenopleiders die zich willen laten registreren of hun registratie willen prolongeren - aan bepaalde eisen moeten voldoen. Tijdens dit beoordelingsproces wordt ook geleerd, zowel door kandidaten als hun beoordelaars. Beoordelaars hebben aangegeven behoefte te hebben aan mogelijkheden om deze leerprocessen te expliciteren. We hebben daarvoor gewerkt met het model van professionele groei (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Het model voor professionele groei dat we in dit artikel schetsen, helpt om zicht te krijgen op leerprocessen en is veelvuldig gebruikt om leerprocessen van leraren in kaart te brengen. Ook lerarenopleiders kunnen het gebruiken om grip te krijgen op hun eigen leerproces (Kools & Van Wessum, 2020). We presenteren het model en geven voorbeelden hoe we het model gebruikt hebben om het leerproces van kandidaten en hun beoordelaars zichtbaar te maken. We maken inzichtelijk hoe het werken en leren met het model werkt, hoe dit het proces van registreren en prolongeren versterkt en wat het aan leeropbrengst heeft gebracht voor de betrokken kandidaten en hun beoordelaars.

Inleiding

Het doel van dit artikel is om lerarenopleiders die zich willen laten registreren in het Beroepsregister Lerarenopleiders of hun registratie willen prolongeren (we noemen hen in dit artikel kandidaten) en de registratiebeoordelaars (we noemen hen in dit artikel beoordelaars) een instrument aan te reiken, waarmee ze hun leerproces tijdens het beoordelingsproces kunnen expliciteren.

Het registreren en prolongeren (www.velon.nl) zijn beoordelingsprocessen, waarin kandidaten aantonen hoe ze zich verhouden tot de Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders (Geerdink & Pauw, 2016). De registratie is een individuele beoordeling door twee beoordelaars op basis van een dossier - waarin kandidaten hun visie op het opleiden van leraren en hun voorgenomen professionalisering uiteenzetten - en een gesprek. Als lerarenopleiders geregistreerd zijn, dan kunnen ze hun registratietermijn na vier jaar prolongeren,

door aan te tonen dat ze zich hebben ontwikkeld in het beroep. Ze leveren daartoe een professionele biografie aan en voeren een professionele dialoog met enkele andere kandidaten en een procesbegeleider. Alle beoordelaars zijn zelf geregistreerd en de meesten hebben hun registratie al geprolongeerd, waardoor zijzelf ook allemaal kandidaat zijn of zijn geweest.

De kandidaten voor registratie en prolongatie werken in een dossier uit hoe ze hun professionalisering tot dan hebben aangepakt en in de toekomst verder gaan aanpakken. De kandidaten koppelen deze uitwerkingen aan de Beroepsstandaard van Lerarenopleiders en onderbouwen dit met voorbeelden uit hun dagelijkse werk. Daarbij blijkt dat ze het meeste leren als ze samen met anderen experimenteren binnen de eigen werksituatie (Dengerink et al, 2015; Czerniawski et al, 2017). Professionalisering is belangrijk voor het beroep van lerarenopleider, omdat zij leraar van leraren – ofwel tweede orde leraar zijn (Lunenberg & Dengerink, 2016): van hen wordt verwacht dat ze aankomende leraren opleiden en dat doen op een manier die past bij kwalitatief goed onderwijs van nu en van de toekomst. Beoordelaars constateren dat het voor veel kandidaten lastig is om hun ontwikkeling als lerarenopleider tot dan toe te expliciteren en heldere consequenties te formuleren voor hun doorgaande professionalisering. Vaak zijn de geformuleerde voornemens globaal van aard en weinig 'SMART' geformuleerd. Daarom vragen beoordelaars geregeld een aanvulling op het dossier voorafgaand aan het gesprek, of gaan tijdens het gesprek dieper op de professionalisering in, alvorens over te kunnen gaan tot registratie. De beoordelaars hebben op basis van deze ervaringen, zowel in hun rol als kandidaat als van beoordelaar, aangegeven behoefte te hebben aan handvatten waarmee ze kandidaten beter kunnen helpen hun leerproces te expliciteren. In dit artikel reiken we daartoe een instrument aan, namelijk het model van professionele groei.

Er zijn 42 beoordelaars werkzaam. Zij komen vier maal per jaar bijeen om te reflecteren op hun werk. Beoordelaars zijn verplicht twee van deze bijeenkomsten per jaar bij te wonen, waardoor de opkomst per bijeenkomst verschilt. Twee van de auteurs van dit artikel zijn beoordelaars en bezoeken dergelijke bijeenkomsten. Terugkerende onderwerpen tijdens deze bijeenkomsten sluiten aan op de behoefte aan meer ruimte voor het leerproces tijdens de beoordeling, namelijk: 1) de versterking van het eigenaarschap van het eigen leerproces van kandidaten tijdens de registratie of prolongatie, en 2) de wens om meer holistisch te kunnen beoordelen, losser van de items van de Beroepsstandaard. Deze onderwerpen leidden tot een zoektocht naar middelen

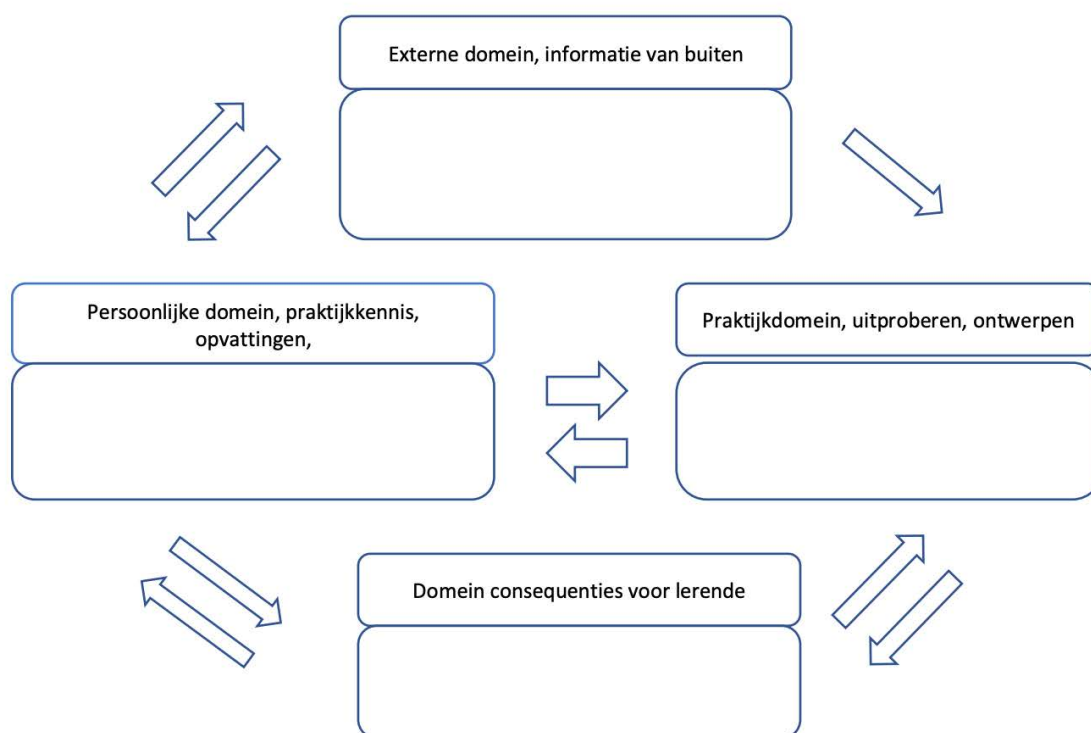
om de reflectie op het eigen leerproces bij zowel kandidaten als beoordelaars te expliciteren. Onze zoektocht leidde naar het model voor professionele groei. Dit model is veelvuldig gebruikt voor het ontwerpen, evalueren en onderzoeken van professionaliseringstrajecten (Boylan et al, 2017). Het is cyclisch opgebouwd, zodat er ruimte is voor verschillende startpunten van leerprocessen, waardoor het niet uitgaat van een *'one size fits all'* of *'trainingsachtige'* benadering. Ook heeft het zijn didactische nut bewezen (Van Wessum & Kools, 2019). Juist de benadering van meerdere leerwegen en de didactische mogelijkheden hebben tot de keuze van het model van professionele groei geleid. We hebben dus geen gebruik gemaakt van modellen die uitgaan van een lineaire ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld van Guskey (2002) of Desimone (2009).

Hierna gaan we in dit artikel in op het model voor professionele groei. We schetsen eerst het model zelf, waarna we onze ervaringen schetsen van het werken met het model tijdens workshops die we bij beoordelaars hebben verzorgd en tijdens gesprekken met kandidaten bij hun registratie. We eindigen het artikel met een overzicht van de verworven inzichten hoe het werken en leren met het model werkt, hoe dit het proces van registreren en prolongeren versterkt en wat het aan leeropbrengst heeft gebracht voor betrokken kandidaten en hun beoordelaars.

Reflectiemodel van professionele groei

Het model van professionele groei is veelvuldig gebruikt in het onderzoek naar het leren van leraren (zie bijvoorbeeld Justi & Van Driel, 2006; Wongsopawiro et al., 2017)¹. Het leren van de lerarenopleider kan er ook mee in kaart worden gebracht (Perry & Boylan, 2018; Kools & Van Wessum, 2020). In eigen onderzoek hebben we dit model ook gebruikt, waarbij we ontdekten dat het model behulpzaam is als reflectie-instrument (Van Wessum & Kools, 2019). We hebben daarvoor van het model een vereenvoudigde vorm gemaakt die als placemat gebruikt kan worden voorafgaand, tijdens en na afloop van een leertraject (zie figuur 1). We hebben op deze manier een didactische toepassing van het model ontwikkeld.

¹ Deze beschrijving is ontleend aan Van Wessum & Troost (2021) en aan Kools & Van Wessum, 2020.



Figuur 1. Placemat model professionele groei (ontleend aan Van Wessum & Kools, 2019, p. 57).

In het model staan vier domeinen die onderling verbonden zijn met pijlen. Iemand kan leren binnen alle vier de domeinen. Het meest krachtige leerproces ontstaat als er in alle domeinen geleerd wordt.

We bespreken eerst de vier domeinen en daarna de betekenis van de pijlen.

Het *externe domein* staat voor een 'externe bron van informatie of stimulus'; alle informatie die van buiten komt. Dit kan een bijeenkomst of een cursus zijn, maar ook een gesprek met een expert of met een collega of een bron in de vorm van (vak)literatuur of een lezing. Het gaat dus om verschillende externe leerbronnen die benut kunnen worden. Het *praktijkdomein* is het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoetst. Dit kan in de klas, in de school of in de opleiding plaatsvinden. De lerarenopleider ontwikkelt in dit domein haar technisch-rationele repertoire (Van den Berg, 2020). Ze ontwikkelt het 'wat'. Door meer nieuwe uitdagende taken op zich te nemen kan de lerarenopleider haar handelingsrepertoire uitbreiden. Het *persoonlijke domein* bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de lerarenopleider. In dit domein ontwikkelt de lerarenopleider zich ook moreel-ethisch. Ze ontwikkelt het 'hoe' en 'waartoe'. In

dit domein zitten de persoonlijke kwaliteiten die lerarenopleiders helpen hun werk goed uit te kunnen voeren. Bij persoonlijke kwaliteiten gaat het bijvoorbeeld om aanwezige kennis, de mate waarin je in staat bent je eigen emoties te reguleren, veerkracht te tonen en professioneel zelfvertrouwen te benutten (Van Wessum et al., 2021). Het *domein van consequenties* heeft betrekking op veranderingen (bij leraren in opleiding, in het lesgeven of bij de leerlingen) die door de lerarenopleider kunnen worden waargenomen als gevolg van haar eigen handelen. Wat ziet de lerarenopleider de leraar in opleiding anders doen door wat de opleider gedaan heeft? Welke consequenties of impact ziet de opleider dus van haar handelen? Welke conclusies verbindt de opleider daaraan? Lerarenopleiders leren van het leren van de leraar in opleiding het maakt duidelijk welke impact haar opleidingspraktijken hebben op het leren van de leraar in opleiding (vrij naar Hattie, 2012, die over het leren van de leerlingen spreekt). Het geeft informatie in de vorm van formatieve assessments (William, 2011): door na te gaan waar de leraar in opleiding in haar leerproces staat, kan de lerarenopleider bepalen welke vervolgstappen zij kan zetten. Clarke en Hollingsworth (2002) laten zien dat veranderingen in het domein van consequenties sterk gekoppeld zijn aan de waarden van de leraar en de relaties die de leraar legt met zijn of haar eigen handelen in het praktijkdomein.

Voorbeeld van professionele groei van een lerarenopleider: Lisette, lerarenopleider bij een pabo, heeft op het Velon congres een workshop bijgewoond over praktijkonderzoek. Eén van de onderwerpen die haar inspireerde was een werkvorm die leraren in opleiding kan ondersteunen om hun onderzoeksvraag te expliciteren (externe domein). De werkvorm spreekt haar aan omdat het de leraren in opleiding helpt in het formuleren van hun eigen vraag, waardoor het eigenaarschap bij hen blijft - dat is voor Lisette een belangrijk didactisch uitgangspunt (persoonlijke domein). Ze besluit de volgende keer dat ze in gesprek gaat met Jacob, een van haar studenten, in gesprek gaat, de nieuwe werkvorm te gebruiken (praktijkdomein). Jacob geeft aan dat het hem erg geholpen heeft en dat hij zin heeft om het onderzoek te gaan opzetten (domein van consequenties).

Tussen de domeinen staan pijlen getekend. In het oorspronkelijke model gaat het hierbij om *enactment* en reflectie. Bij enactment gaat het niet zozeer om (zichtbare) actie want dat kan immers geïmagineerd worden in het praktijkdomein – maar om actie die voortvloeit uit opvattingen of pedagogische modellen. Elke actie representeert dat wat de leraar weet, gelooft en heeft ervaren. Bij reflectie gaat het om actief, zorgvuldig en volhardend afwegen. Reflectie kan bijdragen aan het expliciteren van onderliggende waarden, kennis

en opvattingen. Reflectie en enactment zijn de mediërende processen waardoor verandering in het ene domein leidt tot verandering in het andere domein.

We zien steeds twee pijlen tussen alle domeinen, met uitzondering van het externe domein en het praktijkdomein, waar slechts één pijl staat. Vanuit het praktijkdomein kan de lerende niet rechtstreeks bijdragen aan externe kennisontwikkeling. Dat gaat indirect: de lerende zal eerst haar nieuwe praktijktheoretische kennis moeten expliciteren en kan deze via het persoonlijke domein met anderen delen in het externe domein.

Reflecteren op het leerproces kan bijdragen aan het leren. Door te reflecteren expliciteert de lerende wat er impliciet geleerd is. Door te reflecteren op het dagelijks handelen werkt de lerende aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates, 2014). Als je zicht hebt op je leerproces, kun je er gericht mee omgaan en je eigen feedback organiseren. De lerende wordt meer bewust bekwaam. Je krijgt meer grip op waar je staat en waar je wilt staan. Feedback dicht de kloof tussen het huidige en het gewenste leren (Brooks et al., 2019) en kan bijdragen aan het leerproces en aan het leerdoel.

Reflectie kan plaatsvinden op verschillende momenten in het leerproces, namelijk vooraf, tijdens en achteraf. Het is verstandig als lerende vooraf na te gaan welke leeropbrengsten je wilt realiseren (Deen et al., 2017). Wat wil je leren, hoe wil je dit leren en hoe draagt dat bij aan het primaire proces: het leren van de leerlingen? Van der Linden & McKenney (in Pauw et al., 2020) duiden dit als 'reflectie voor actie', waarbij de leraar nadenkt over het verschil tussen de huidige en gewenste situatie. Een leraar ziet bijvoorbeeld dat bepaalde leerlingen moeite hebben met het begrijpen van een geschiedkundige tekst. Ze ervaart echter een handelingsverlegenheid en bespreekt met collega's wat zij zou kunnen doen om deze leerlingen verder te helpen. De volgende les probeert ze uit of het de leerlingen helpt als zij samen met haar de tekst lezen en de leerlingen vraagt wat de woorden in de tekst volgens hen betekenen.

Argyris en Schön (1982) wijzen op het belang van reflectie tijdens het leerproces. Ze noemen het denken tijdens het doen, het proces van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen *reflection-in-action*. Door tijdens het werk een situatie als het ware 'stil' te zetten en zich bewust te worden van overwegingen, kunnen lerenden explicieter keuzes maken. Door de effecten daarvan na te gaan kunnen lerenden steeds betere en bewustere keuzes maken. Experimenteren en doelgericht uitproberen van nieuwe

aanpakken horen daarbij. Daarnaast onderscheiden zij *reflection-on-action*, dat wil zeggen het achteraf evalueren van de effecten van het handelen gerelateerd aan de vooraf gestelde doelen (Ros et al., 2020).

Werken met het model voor Professionele Groei

We hebben het model van professionele groei gebruikt om deelnemers te laten reflecteren op hun leerproces tijdens de beoordelingsprocedure van lerarenopleiders. In deze paragraaf bespreken we een aantal voorbeelden.

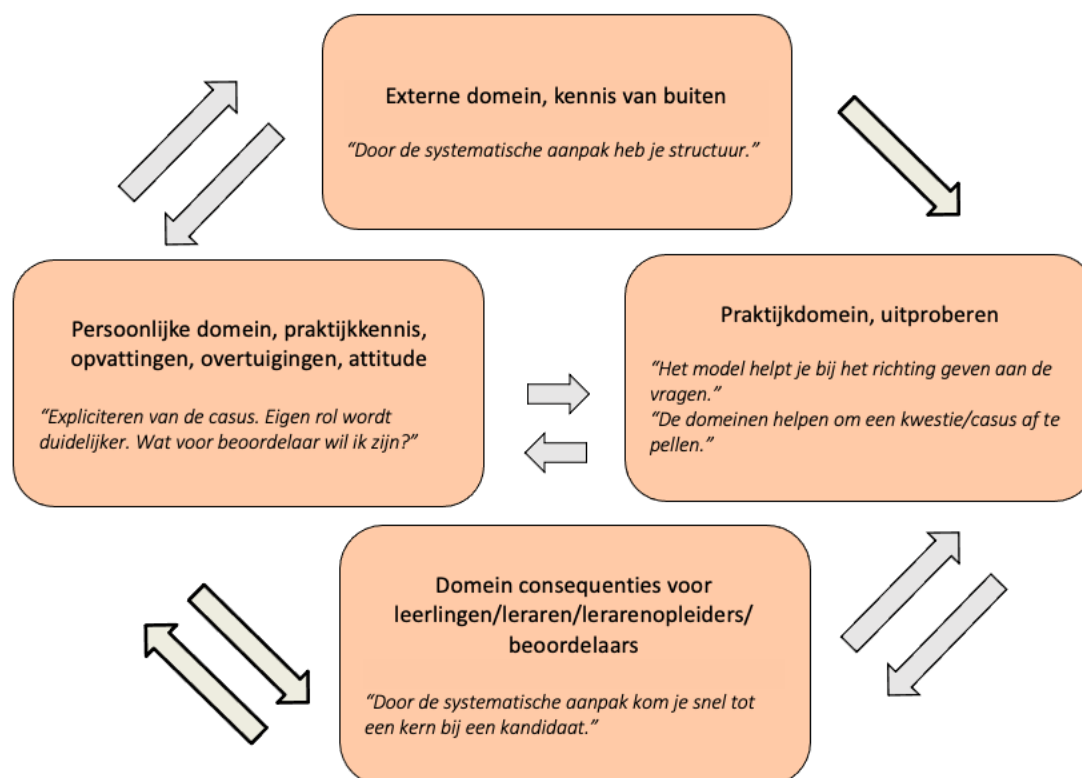
Leren werken met het model door beoordelaars

Tijdens twee workshops voor beoordelaars in 2020 hebben we gewerkt met het model om op een meer systematische wijze van een beoordelingsmoment ook een leermoment te maken voor zowel de kandidaat als de beoordelaar. Twee van de auteurs van dit artikel zijn beoordelaars, de derde auteur trad tijdens de workshop op als facilitator bij het leerproces van de beoordelaars.

De workshop bestond uit drie elementen:

1. Uitleg van het model van professionele groei van Clark en Hollingsworth (Van Wessum & Kools, 2019). Je kunt [hier](#) zelf een uitleg bekijken (ga naar Flitscolleges, p. 47).
2. Leren door af te kijken: we hebben een gesprek voorgedaan, aan de hand van het model, en kort nabesproken: wat gebeurde er in het gesprek dat bijdroeg aan reflectie van de beoordeelde lerarenopleider? Wat zijn goede reflectievragen? Kijk [hier](#) (ga naar Flitscolleges, p. 67) om een beeld te krijgen van wat er in een langer durend gesprek gebeurt.
3. Leren door zelf te oefenen: in twee- of drietallen hebben de beoordelaars vervolgens zelf een beoordelingsgesprek gevoerd. Eén beoordelaar nam de rol van de kandidaat op zich, de tweede de rol van de beoordelaar en de derde observeerde. In het drietal werden de ervaringen kort nabesproken.

De deelnemers schreven voor zichzelf op *sticky notes* wat ze geleerd hadden van de workshop. Vervolgens plaatsten ze hun leeropbrengsten in het model van professionele groei (figuur 2):



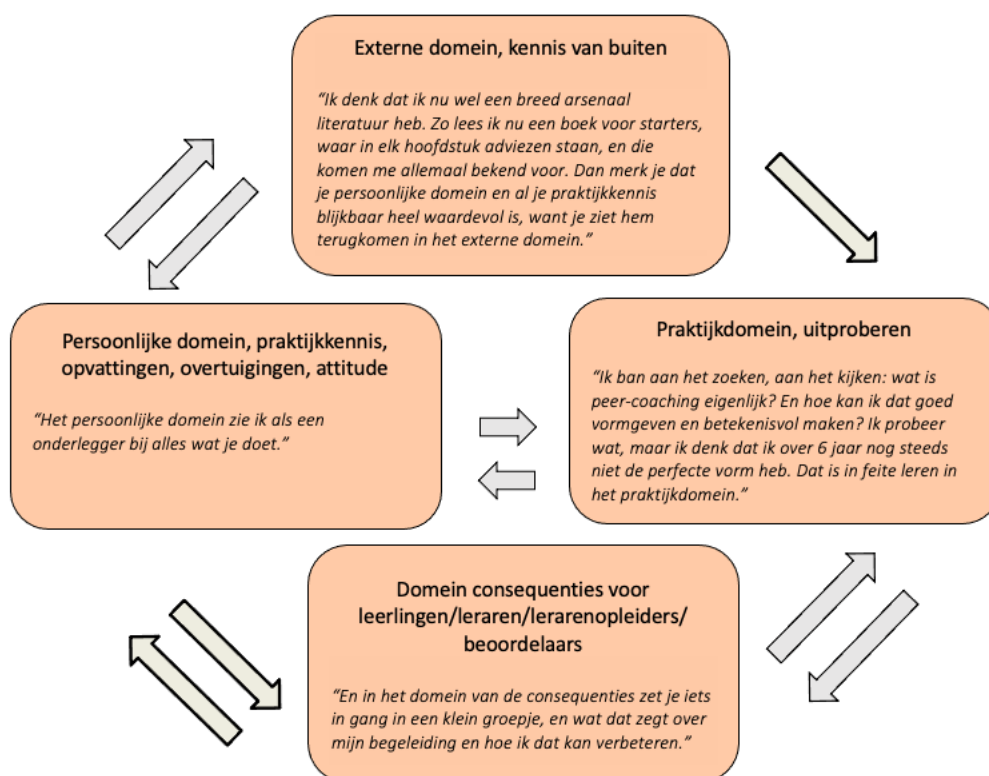
Figuur 2. Leeropbrengsten van beoordelaars, geplaatst in het model

Werken met het model bij beoordelingsgesprekken voor registratie

Om het werken met het model voor professionele groei uit te proberen, hebben we het ingezet bij zes beoordelingsgesprekken met lerarenopleiders, allen schoolopleiders, die zich hebben laten registreren in 2019 en 2020. De keuze voor deze zes gesprekken was een pragmatische: deze stonden gepland op het moment dat we het model wilden gaan uitproberen bij onszelf als beoordelaar. Er laten zich per jaar ongeveer 200 lerarenopleiders registreren, verspreid over de 42 beoordelaars.

Bij deze beoordelingsgesprekken gaat het om reflectie tijdens en na het leertraject. De kandidaten hebben gereflecteerd op hun eigen leerproces door een dossier te maken: zij hebben hun impliciete leren geëxpliciteerd. Tijdens het beoordelingsgesprek vragen we de kandidaten om te reflecteren op hetzelfde leerproces met behulp van het model. Door met de blik van het model expliciet te reflecteren op hun leerproces ontstaat een scherper bewustzijn van nieuwe leervragen. Dat maakt het werken met model zo krachtig: het model helpt bij een diepere reflectie niet alleen op gedrag (ofwel het praktijkdomein), maar ook op onderliggende opvattingen (persoonlijk domein) – en geeft inzicht in het effect van het handelen op de student (domein consequenties).

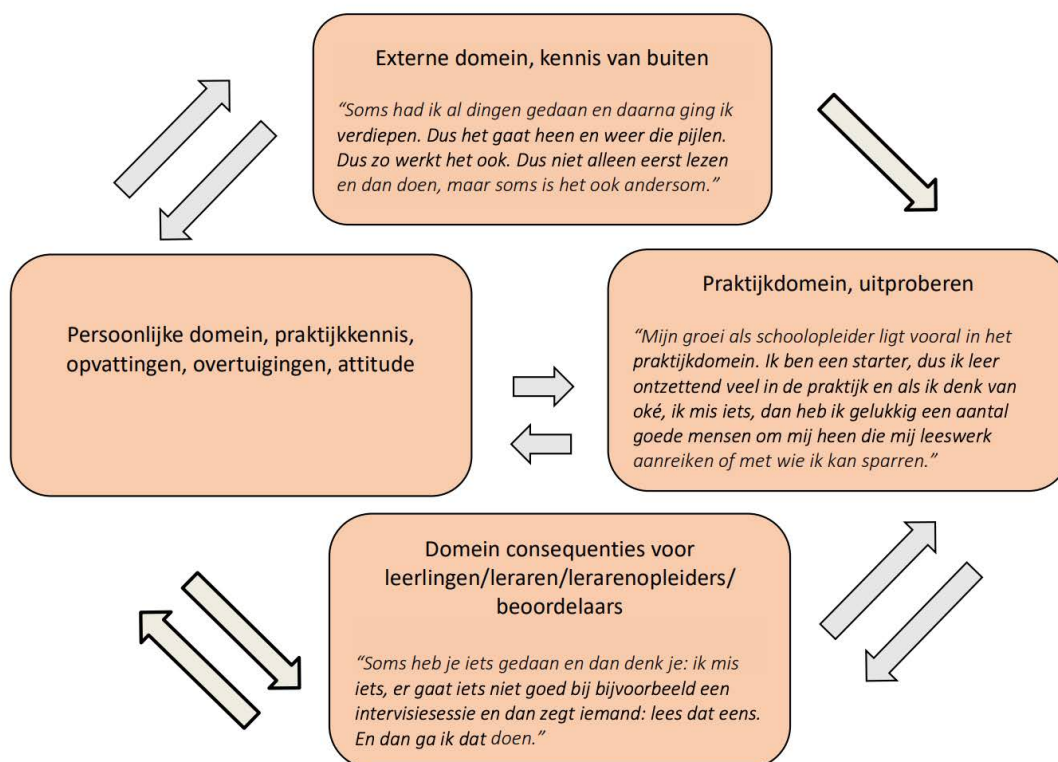
Na de uitleg van het model luidde de startvraag: In welk domein zitten je speerpunten als je kijkt naar je professionele groei, zowel terugblikkend als vooruitkijkend? Tijdens het gesprek hadden de kandidaten het model voor zich en liepen zelf hardop nadenkend over de focus in hun leerproces de domeinen langs. De beoordelaar ondersteunde dit proces door elke inbreng van de kandidaten te benoemen als behorend tot een bepaald domein en dat te checken bij de kandidaten, of door aan de kandidaat te vragen in welk domein hij dacht dat een bepaalde inbreng het beste past. Dat leidde al hardop denkend tot een bewustwording van het eigen leerproces bij de kandidaten. Vrijwel alle kandidaten gaven aan dat hun groei tot nu toe met name in het praktijkdomein zit en hun leerpunten in het externe domein. Mogelijk wordt dit veroorzaakt doordat alle kandidaten schoolopleiders zijn. Schoolopleiders beschouwen zichzelf vaak als 'praktijkmensen' die over een meer praktische kennisbasis beschikken in vergelijking met de meer theoretisch onderlegde instituutopleiders. Deze zes schoolopleiders uitten allen de wens om zich meer te verdiepen in de literatuur waar de studenten mee werken. Deze wens noemden de meesten al wel in het dossier, maar kwam door gebruik van het model pregnanter naar voren. Het gaat hen om kennis die voor hun studenten inmiddels in hun persoonlijke domein zit, omdat zij zich deze al eigen hebben gemaakt op de opleiding. In deze literatuur herkennen de kandidaten hun praktijkkennis die in hun eigen persoonlijke domein zit, die blijkbaar ook een plaats heeft in de handboeken van de opleiding. Ze ontdekken dus dat hun praktijkkennis tevens ook theoretische kennis is, wat een waardevolle ontdekking is: kennis met kleine en een grote 'k' komen soms overeen – praktijkkennis kan opgeschreven kennis blijken te zijn. Wellicht is dit een mooie ingang om de theorie-praktijk kloof minder als kloof te beschouwen en meer als verschil in taal. Literatuur over leraren opleiden was hen vrijwel onbekend, wat leidde tot het voornemen om de Kennisbasis voor Lerarenopleiders te gaan verkennen. Daarmee uiten ze in feite hun behoefte om in het persoonlijke domein te leren vanuit hun rol als lerarenopleider. In figuur 3 is een voorbeeld van één van de kandidaten te zien, waarin zichtbaar is hoe de kandidaat de theorie herkent in de praktijk, bijvoorbeeld bij het lezen van literatuur over startende leraren. Daarin leest hij onder andere over *peer-coaching*, iets wat hij in het praktijkdomein veelvuldig uitprobeert en over reflecteert. De kandidaat leert in het domein van de consequenties, door een interventie over peerfeedback te plegen bij studenten die in duo's stage lopen, en vervolgens na te gaan of dat het gewenste mechanisme in gang zet – namelijk betere peer-coaching door het duo studenten – en wat dat zegt over de kwaliteit van zijn interventie.



Figuur 3. Leeropbrengsten van kandidaat 1, geplaatst in het model

Meerdere kandidaten uitten de wens om meer tijd en rust te vinden voor theoretische verdieping, zodat hun leerproces in een stroomversnelling zou komen. Het systematisch vasthouden van leerervaringen in het praktijkdomein en domein van de consequenties, ligt vaak niet voor de hand in de dagelijkse hectiek.

Tot slot geven we in figuur 4 een voorbeeld van de leeropbrengsten van een kandidaat die het praktijkdomein (namelijk begeleiden van intervisie), domein van de consequenties (het loopt niet helemaal goed bij die intervisie) en externe domein (lezen over intervisie) met elkaar verbindt.



Figuur 4. Leeropbrengsten van kandidaat 2, geplaatst in het model

Verworven inzichten

Ons doel was om kandidaten voor het Beroepsregister Lerarenopleiders en hun beoordelaars een instrument aan te reiken, waarmee ze hun leerproces tijdens het beoordelingsproces kunnen expliciteren. Leren van gesprekken met collega's wordt door veel lerarenopleiders beschouwd als één van de krachtigste manieren om zich te ontwikkelen (Dengerink et al., 2015; Dengerink, 2016). Het beoordelingsproces biedt startende lerarenopleiders een mooie gelegenheid om van meer ervaren peers te leren. Door het model van professionele groei als reflectiemiddel te gebruiken brengt de beoordelaar focus aan in het gesprek. Voor startende lerarenopleiders zijn diepgaande reflectieve leergesprekken een belangrijk element in een inductieprogramma (Harrison & McKeon, 2008). Schoolbesturen kunnen het model van professionele groei gebruiken als hulpmiddel bij het inrichten van hun inductieprogramma voor startende lerarenopleiders (Van Wessum & Troost, 2021).

Verworven inzichten voor beoordelaars

Door met het model van professionele groei te werken met beoordelaars – dat zijn lerarenopleiders van lerarenopleiders – zien we een gelaagdheid aan

leeropbrengsten ontstaan: beoordelaars leren van het leerproces van degene die ze beoordelen. De beoordelaars ervoeren dat ze leerden in het praktijkdomein door met het model te oefenen tijdens de workshop. De beoordelaars gaven aan dat het model van professionele groei behulpzaam was om kandidaten te ondersteunen bij hun reflectie op hun leerproces. Het was verrassend voor hen hoe het model helpt, op een eenvoudige manier, om meer holistisch te kijken naar het leerproces van de kandidaat, wat losser van het dossier en de schriftelijke beoordeling. Het lastige is dat het voeren van een deel van het gesprek met behulp van het model er nu bijkomt, in de beperkte tijd die een dergelijk gesprek duurt (doorgaans 45 minuten). Beoordelaars zijn gewend aan het huidige stramien van beoordelen en vragen stellen, en dat moet ingekort worden om met het model te kunnen werken. Dat vraagt om afwijken van geëffende paden.

Verworven inzichten voor kandidaten

De kandidaten die wij spraken, allen schoolopleiders, uitten een leerbehoefte aan *evidenced informed* werken. We vinden dit een waardevolle opbrengst van de reflectie aan de hand van het model tijdens het gesprek. Ze gaven aan in de dagelijkse hectiek weinig toe te komen aan theoretische verdieping. En als ze zich theoretisch verdiepen, ervaren ze dat veel van hun praktijkkennis ook al opgeschreven is. Daardoor is de theorie-praktijk kloof wellicht minder groot en kunnen schoolopleiders zich gelijkwaardiger voelen in de professionele dialoog met instituutopleiders. Instituutopleiders en schoolopleiders kunnen hierdoor samen nog gericht bijdragen aan het ondersteunen van kennisontwikkeling van de leraar in opleiding omdat ze elkaars taal beter leren kennen. Een lerarenopleiding zou schoolopleiders hierbij kunnen faciliteren, bijvoorbeeld met een NRO-kennisrotonde (zie [Kennisrotonde](#)) dicht op de praktijk, waarbij instituutopleiders helpen met het vinden van bruikbare literatuur, of in regelmatige reflectiegesprekken met school- en instituutopleiders: wat waren lastige situaties / parels?, hoe heb je die aangepakt, welke literatuur kan je hierbij inzetten? Dit werkt ook andersom: de concrete praktijkkennis kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het externe kennisdomein van instituutopleiders. De schoolopleider kan immers praktische voorbeelden bij theorie geven.

De kandidaten leren van het leerproces van aanstaande leraren die zij opleiden. Zij leren van de dagelijkse praktijk en het persoonlijke domein (mits geëxpliciteerd door de leraar) en het domein van de consequenties van de leraren (mits geëxpliciteerd door de leraar). We zetten mits geëxpliciteerd tussen

haakjes: als de lerarenopleider leraren (in opleiding) ook laat werken met het model van professionele groei kan dat bijdragen aan deze explicitering en krijgt de lerarenopleider meer informatie over het leerproces van de leraar, waardoor zij haar handelen nog beter kan afstemmen op dat leerproces.

Enkele kandidaten raakten tijdens het gesprek geïnteresseerd in het model zelf. Zij ervoeren dat ze leerden in het persoonlijke domein tijdens het beoordelingsgesprek door te reflecteren met het model, en verdieping wensten in het externe domein over het model voor professionele groei.

In deze analyse van de leerprocessen van de beoordelaars en kandidaten zien we een parallel met de 'drieslag' uit de grondslag voor lerarenopleiders (zie de beroepsstandaard op www.velon.nl): de verbinding tussen het leren van leerlingen, van (aanstaande) leraren, en het eigen leerproces. Voor beoordelaars ziet de drieslag er als volgt uit: de verbinding tussen het leren van (aanstaande) leraren, van lerarenopleiders die zich willen laten registreren of prolongeren, en het eigen leerproces als beoordelaar. Bij iedereen helpt het model om het leren te expliciteren, zowel van de ander als van zichzelf. Het nemen van tijd voor reflectie door met elkaar in gesprek te gaan en het model te gebruiken is waardevol. Op die manier kan het ook bijdragen aan onderzoekend opleiden: wat doe ik in het praktijkdomein dat bijdraagt aan het leren van de leraar in opleiding, hoe ga ik na of hij/zij verder komt in haar leerproces?

We concluderen op basis van de in dit artikel beschreven ervaringen dat de beoordelingsprocedure benut kan worden als leerproces. Dit leerproces kan zowel voor kandidaten als hun beoordelaars op een goede manier inzichtelijk worden gemaakt met behulp van het model van professionele groei. En dat betekent een versterking van het proces van registreren en prolongeren.

Mariëlle Theunissen

Dr. Mariëlle Theunissen werkt als Hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken en doet onderzoek naar duo-stages en co-teaching.

m.w.g.theunissen@hr.nl

Loes van Wessum

Dr. Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in onderwijs en Opvoeding

bij Windesheim Flevoland. Ze onderzoekt de wijze waarop leraren, schoolleiders en besturen leerprocessen op alle niveaus kunnen optimaliseren. Samen met schoolbesturen en scholen ontwikkelt en onderzoekt ze (in)formele leertrajecten, met een specifieke focus op leidinggeven aan een lerende school.

l.van.wessum@windesheim.nl

Hans Troost

Drs. Hans Troost MEd werkt bij het domein Onderwijs & Innovatie van Hogeschool Inholland. Hij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Hij neemt zitting in stuurgroepen van partner Opleidingsscholen en is als trainer/coach betrokken bij werkplekleren. Samen met partners richt hij zich op samenwerkend leren en professionalisering bij opleiden in de school.

Hans.troost@inholland.nl

Referenties

Argyris, C., & Schön, D.A. (1982). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(2), 1–20.

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14–32.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.

Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde. Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.

Dengerink, J. (2016). Hoe leren lerarenopleiders? In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 59–76). Hollandse Indruk. www.velon.nl.

Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78–96.

Desimone, L., 2009. Improving impact studies of Teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). Lerarenopleiders doen ertoe. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 7–14). Hollandse Indruk. www.velon.nl.

Guskey, T.R., 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3), 381–391.

Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151–168.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. [Taylor & Francis Ltd.](http://Taylor&FrancisLtd.com)

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. London: Routledge.

Justi, R., & Van Driel, J.H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437–450.

Kools, Q., & Van Wessum, L. (2020). En wat heb je geleerd? Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 193–201. www.velon.nl

Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: lerarenopleider. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 15–27). Hollandse Indruk.

Pauw, I., Visscher, A., & McKenney, S. (2020). Leren door reflecteren. In M. Snoek, J. Van Tartwijk, & I. Pauw (Reds), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld*. (pp. 90–99). Ten Brink Uitgevers.

Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44:2, 254–271.

Ros, A., Van Wessum, L., & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. In opdracht van Schoolleidersregister VO, in het kader van een kwalitatief vooronderzoek ten behoeve van de Monitor Professionele ontwikkeling van schoolleiders 2018-2019.

Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher. Leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Kwaliteitsreeks/verdieping. Platform samen opleiden en professionaliseren.

Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Gompel & Svacina.

Van Wessum, L., Ros, A., & Andersen, I. (2021). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. In opdracht van Schoolleidersregister VO.

Van Wessum, L. & Troost, J.A. (2021). *Professionele groei van lerarenopleiders*. Kwaliteitsreeks / Verdieping. Platform Samen opleiden & professionaliseren.

Velon.nl *Inhoud registratieaanvraag*. <https://velon.nl/inhoud-registratieaanvraag/>
Geraadpleegd op 20 maart 2021.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wongsopawiro, D.S., Zwart, R.C., & Van Driel, J.H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191–210.

Onderzoek

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

Martine Gijssel, Annelies van der Lee, Expertisecentrum Nederlands

Leerkrachten basisonderwijs hebben een cruciale rol in het verzorgen van kwalitatief goed lees- en spellingsonderwijs. Hoe worden studenten aan de pabo voorbereid op deze rol? In deze verkennende studie staan twee onderzoeksvragen centraal: Over welke kennis m.b.t. dyslexie beschikken laatstejaars pabostudenten? En: Aan welke thema's van dyslexie besteden reguliere voltijds pabo-opleidingen aandacht in de verschillende leerjaren? Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden analyseerden we de resultaten van 52 studenten van 10 pabo's, die een vragenlijst over hun vakinhoudelijke kennis hadden ingevuld. Gemiddeld beantwoordden zij ongeveer 60% van de vragen correct. De studenten hadden de meeste moeite met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. Meer dan de helft (55,7%) achtte zichzelf onvoldoende of matig voorbereid, ongeveer een derde vond zichzelf voldoende voorbereid en bijna 10% achtte zichzelf goed voorbereid op de onderwijspraktijk inzake dyslexie. Vertegenwoordigers van 16 pabo's hebben een curriculumvragenlijst ingevuld en aangegeven in hoeverre zij vinden dat studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie. Uit de resultaten bleek dat de meeste opleidingen in één of twee leerjaren aandacht besteden aan dyslexie. Het gaat dan meestal om oorzaken en gevolgen van dyslexie, signaleren van leesproblemen en effectief begeleiden en interventies. De lerarenopleiders vinden dat de studenten niet voldoende voorbereid zijn. In de discussie doen we enkele aanbevelingen voor de pabo's hoe ze (aanstaande) leraren samen met de opleidingsscholen nog beter kunnen toerusten voor de dyslexiepraktijk.

Inleiding

Leesproblemen en dyslexie staan de laatste jaren volop in de belangstelling. Het aantal dyslexieverklaringen in het basisonderwijs is te hoog (Inspectie van het Onderwijs, 2019): op de onderzochte scholen heeft 7,5% van de leerlingen een dyslexieverklaring, terwijl de geschatte prevalentie van dyslexie in 2005 op 3,6% is vastgesteld (Blomert, 2005). Sommige wetenschappers schrijven het hoge

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

aantal dyslexieverklaringen toe aan de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs in Nederland (zie bijvoorbeeld Bosman, 2017). Hoewel de Inspectie van het Onderwijs geen rechtstreeks verband vond tussen de kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs en het aantal dyslexieverklaringen, constateerde ze wel dat de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen op veel scholen niet voldoet. Vooral de didactiek en de afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen met lees- en/of spellingproblemen (bijvoorbeeld doelgerichte instructie of gerichte feedback) laat volgens het onderzoek te wensen over. Omdat de rol van de leerkracht cruciaal is voor het signaleren en begeleiden van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen op de basisschool, verkennen we in deze bijdrage de voorbereiding hierop van aanstaande leerkrachten op de pabo.

Lerarenopleidingen vormen een belangrijke schakel: zij rusten aanstaande leraren toe met de benodigde competenties om goed lees- en spellingonderwijs te verzorgen. We richtten ons in ons onderzoek op de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van laatstejaars studenten, aangezien deze kennis de kwaliteit van het lees-spellingonderwijs en de leerprestaties van leerlingen zal beïnvloeden. Daarnaast onderzochten we de plaats van dyslexie in het curriculum van de lerarenopleidingen basisonderwijs.

Theoretisch kader

Begeleiding van lees-/spellingproblemen en dyslexie

Dyslexie

Dyslexie kan worden gedefinieerd als *“een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking”* (Stichting Dyslexie Nederland et al., 2016). Meestal worden de problemen veroorzaakt door een probleem met de fonologische verwerking (Lyon et al., 2003). Om de diagnose dyslexie te kunnen stellen, moet voldaan worden aan twee belangrijke criteria: achterstand (ernst) en didactische resistentie (hardnekkigheid). Didactische resistentie kan alleen worden vastgesteld als de begeleiding van leerlingen voldoende intensief is geweest en van voldoende kwaliteit. Oftewel: als er sprake is van goed lees- en spellingonderwijs. Zo kun je uitsluiten dat ernstige problemen zijn veroorzaakt door onvoldoende onderwijs.

Beschikbare kennis voor het onderwijs

Er is in de literatuur veel bekend over kenmerken van goed lees- en spellingonderwijs en de effecten van specifieke interventies voor leerlingen met lees-/spellingproblemen. Daaruit blijkt de effectiviteit van gestapelde zorg: leerlingen die niet voldoende profiteren van de basisinstructie en begeleiding, zijn gebaat bij convergente differentiatie en intensivering van het aanbod. In de internationale literatuur wordt gesproken van *Response to intervention* (RTI). Verschillende studies hebben de effectiviteit hiervan aangetoond (zie bijvoorbeeld Austin et al., 2017). Het onderwijscontinuüm (Struiksmā & Rurup, 2008) is hiervan de vertaalslag. Hierbij worden voor het regulier onderwijs vier ondersteuningsniveaus onderscheiden:

- Ondersteuningsniveau 1: Goed lees- en spellingonderwijs voor de hele klas (groepsleerkracht)
- Ondersteuningsniveau 2: Extra begeleiding in de klas (groepsleerkracht)
- Ondersteuningsniveau 3: Specifieke interventie, individueel gericht (leesspecialist/rt'er of leerkracht onder supervisie van leesspecialist/rt'er)
- Ondersteuningsniveau 4: Diagnostiek en behandeling in een zorginstituut (gespecialiseerde gedragswetenschapper)

In groep 1 en 2 zijn vroegtijdige interventies effectief (Lonigan & Philips, 2016). Aandacht voor taalbewustzijn en het alfabetisch principe zijn daarbij effectieve componenten. Voor het onderwijs vanaf groep 3 is er voor ondersteuningsniveau 1 consensus over het belang van directe instructie (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2017), voldoende tijd voor lezen en spellen (zie bijvoorbeeld Kennisrotonde, 2019) en de noodzaak van een stimulerende leesomgeving (zie bijvoorbeeld Nielen & Bus, 2013). Ook voor de begeleiding van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen biedt de wetenschappelijke literatuur handvatten. Scheltinga en Elderenbosch (2020) voerden een internationale overzichtsstudie uit naar effectieve kenmerken in de preventie van en interventie bij lees- en/of spellingproblemen. Zij onderscheiden op basis van de literatuur effectieve algemene kenmerken (taakgericht, systematisch, expliciet en intensief) en effectieve didactische kenmerken: gericht op alfabetisch principe en fonologisch georiënteerd, oefenen op letter-, woord-, zins- en tekstniveau, aandacht voor de woordstructuur, aandacht voor leestempo, herhaling en herhaald lezen, aandacht voor generalisatie, aandacht voor lees- en spellingmotivatie.

Kennis van (aanstaande) leerkrachten

Er is dus veel bekend over effectief lees- en spellingonderwijs en de begeleiding van leerlingen met lees-/spellingproblemen en dyslexie. In hoeverre beschikken aanstaande leerkrachten over deze kennis? In Nederland is naar ons weten de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van (aanstaande) leerkrachten op het gebied van lezen, leesproblemen en dyslexie niet recentelijk onderzocht. Peilingen in andere landen laten voor zowel leerkrachten in het basisonderwijs (bijvoorbeeld Washburn et al., 2011) als studenten (Wadlington & Wadlington, 2005; White et al., 2020) geen rooskleurig beeld zien. Wadlington en Wadlington (2005) ontwierpen en valideerden een instrument (Dyslexie Beliefs Index) waarmee ze de (mis)concepties over dyslexie bij 250 deelnemers van lerarenopleidingen (grotendeels studenten) onderzochten. Zij concludeerden dat de studenten onvoldoende kennis hadden over dyslexie en dat veelvoorkomende misconcepties (zoals dat het omdraaien van woorden een van de belangrijkste criteria is bij het signaleren van dyslexie) ook bij deze doelgroep veel voorkwamen.

Leesproblemen en dyslexie in het pabocurriculum

De nieuwe wettelijke bekwaamheidseisen voor leraren in het primair onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017) beschrijven over welke vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden leraren minimaal moeten beschikken. Dit zijn generieke beschrijvingen waarbij niet wordt ingegaan op specifieke vakkennis of didactiek, nodig voor het verzorgen van effectief lees- en spellingonderwijs. De kennisbasis voor de Nederlandse taal –ontwikkeld in 2009 en herzien in 2018 – geeft wel aanwijzingen hiervoor (10voordeleraar, z.d.). De kennisbasis kan worden gedefinieerd als *“het geheel van kennis dat een startende leraar moet bezitten om zijn werk te kunnen doen”* (Geerdink & Pauw, 2017, p. 14). Voor de Nederlandse taal zijn negen subdomeinen onderscheiden; dyslexie komt aan bod binnen het subdomein voortgezet technisch lezen. Hierbij wordt gerefereerd aan het signaleren (*“ogenschoonlijk bepaalde uitingsvormen van dyslexie opmerken”*) en inbrengen van informatie binnen de ondersteuningsstructuur (signalen doorspelen). Ook *“kan het adequaat handelen van de startbekwame leerkracht er wellicht toe leiden dat mogelijk optredende ‘circle of failure’ zo lang mogelijk opgeschoven of uitgesteld wordt”*. In de toelichting bij de paragraaf ‘dyslexie’ komen risicofactoren in de kleuterleeftijd en taakgerichte benadering (inclusief dwaalwegen) aan bod. In de toelichting bij de paragraaf ‘dyslexie in de samenleving’ wordt gerefereerd aan kennis van de gevolgen van dyslexie en compenserende en dispenserende maatregelen.

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

De empirische evidentie en de gebruikte bronnen in de kennisbasis zijn echter niet overal actueel. Er wordt nog verwezen naar de definitie van dyslexie van de Gezondheidsraad uit 1995 en de voorspellers die genoemd worden in het kleuteronderwijs komen in de literatuur niet als sterkste voorspellers naar boven. Ook RTI komt niet voor in de kennisbasis. Smits en Van Koeven (2012, 2020) beschouwden al eerder de beperkingen van de kennisbasis en de geringe wetenschappelijke onderbouwing daarvan.

Doel van het onderzoek

We weten dus nog weinig over de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van studenten ten aanzien van leesproblemen en dyslexie en het kennisaanbod in de pabo. Om te onderzoeken in hoeverre laatstejaars pabostudenten in Nederland voorbereid zijn op het verzorgen van effectief lees- en spellingonderwijs en signalering en begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie is een verkennend onderzoek uitgevoerd. De onderzoeksvragen die centraal staan, luiden:

1. Over welke kennis met betrekking tot lezen, leesproblemen en dyslexie beschikken laatstejaars pabostudenten?
2. Aan welke thema's van dyslexie besteden reguliere voltijds pabo-opleidingen aandacht in de verschillende leerjaren?

Dataverzameling

Instrumenten

Om data te verzamelen zijn twee vragenlijsten gebruikt: een kennisvragenlijst en een curriculumvragenlijst.

Kennisvragenlijst

Deze vragenlijst brengt de kennis en het begrip van vierdejaars pabo-studenten in kaart. De kennisbasis voor Nederlands en de vragenlijsten uit White et al. (2020) en Wadlington & Wadlington (2005) zijn gebruikt ter inspiratie.

De vragenlijst bestaat uit 50 stellingen over lezen, leesproblemen en dyslexie en een evidence-informed aanpak in verschillende jaargroepen in het basisonderwijs. De stellingen zijn gelijkelijk verdeeld over vijf categorieën – ondersteuningsniveau 1, 2, 3 en 4, en kennis over dyslexie – en worden beantwoord met waar/onwaar/weet ik niet. Daarna zijn de studenten gevraagd op een schaal van 1-5 aan te geven in hoeverre zij zichzelf voldoende voorbereid vinden op de onderwijspraktijk inzake dyslexie (1=onvoldoende, 3=voldoende, 5=uitstekend). Ook is gevraagd over welke thema's ze meer zouden willen leren:

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

preventie van leesproblemen, herkenning van risicofactoren, lees- en spellinginstructie, signalering van leesproblemen, kenmerken van effectieve interventies, interventieprogramma's, contact met ouders, samenwerking met behandelaars, en/of comorbiditeit (het tegelijkertijd voorkomen van dyslexie en (een) andere stoornis(sen)).

Curriculumvragenlijst

Deze vragenlijst brengt de aandacht voor leesproblemen en dyslexie binnen de pabo-opleiding in kaart. Voor elk van de vier leerjaren en aanvullende opleidingen (post-hbo, master, overig) is gevraagd of er aandacht wordt besteed aan het onderwerp dyslexie, welke thema's behandeld worden en welke literatuur hiervoor gebruikt wordt. De thema's waar naar gevraagd is, zijn geïnspireerd op de inhoud van de protocollen *Leesproblemen en Dyslexie* (Scheltinga et al, 2011): oorzaken en gevolgen van dyslexie, comorbiditeit, specifieke doelgroepen (meertaligheid, hoogbegaafdheid), signaleren van leesproblemen (ondersteuningsniveau 1), effectief begeleiden en interventies (ondersteuningsniveau 2 en 3), dwaalwegen (ondersteuningsniveau 3 en 4), externe gezondheidszorg (ondersteuningsniveau 4), gebruik van ICT-hulpmiddelen (alle ondersteuningsniveaus).

Daarnaast is gevraagd op een schaal van 1-5 aan te geven of studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie (1=onvoldoende, 3=voldoende, 5=uitstekend), en zo niet waarom niet. Er is gebruik gemaakt van zowel open als meerkeuze vragen, met ruimte voor opmerkingen. Tot slot is gevraagd of er binnen de hogeschool wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek gedaan wordt op het gebied van dyslexie en zo ja, naar welke specifieke thema's. De vragenlijst is ingevuld door een docent Nederlands/taaldidactiek en/of de opleidingscoördinator.

Procedure

Het verzoek om de vragenlijsten in te vullen is per e-mail verstuurd naar alle 25 reguliere lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) in Nederland met een vierjarige bachelor. Aan de betrokken docenten is gevraagd om de studentenvragenlijst groepsgewijs voor te leggen tijdens een online contactmoment, aangezien vanwege de COVID-19 maatregelen hoofdzakelijk online werd lesgegeven. Er bleken echter weinig contactmomenten ingepland gedurende de looptijd van ons verzoek. Daarom is besloten ook de mogelijkheid te geven om de vragenlijst uitsluitend te delen via een e-mail of online platform, zodat studenten in eigen tijd en tempo de vragen konden beantwoorden.

Deelnemers

We kregen van 16 pabo's (respons 64%) uit verschillende regio's van het land de curriculumvragenlijst ingevuld retour. De kennisvragenlijst is door 71 studenten van 11 van deze pabo's volledig ingevuld. Alleen de antwoorden van vierdejaars studenten zijn verwerkt; dit resulteerde in een respons van 52 studenten van 10 pabo's, waarbij het aantal studenten per pabo varieerde van 1 tot 11. Bijna iedere student had stage-ervaring in de onderbouw (94%), middenbouw (96%) en bovenbouw (96%). Van de studenten gaf 45% aan 'geen' of 'weinig' stage-ervaring in het signaleren en/of begeleiden van leerlingen met dyslexie te hebben, 56% gaf aan 'een beetje' tot 'redelijk' ervaring te hebben en niemand gaf aan 'veel' ervaring te hebben. Daarnaast gaven 11 van de 52 studenten aan dat zij aanvullend op het reguliere programma extra vakken (6 studenten) of een minor (5 studenten) gevolgd hebben op het gebied van dyslexie of speciale leerbehoeften. Deze studenten waren afkomstig van 7 pabo's.

Data analyse

Voor de kennisvragenlijst is de gemiddelde accuratesse in SPSS berekend. Daarnaast is voor elke stelling en categorie van stellingen de p-waarde berekend: de verhouding goede antwoorden waarbij de antwoorden 'weet ik niet' niet meegerekend worden. Cronbach's Alpha is berekend om een beeld te krijgen van de betrouwbaarheid van de vragenlijst als geheel. Met een factoranalyse is getoetst of er samenhang is tussen de resultaten per categorie. Voor de schaalvraag hoe goed studenten zich voorbereid achten aan het einde van de opleiding is het gemiddelde berekend. Voor de vragen over wat de studenten meer willen leren zijn frequenties per thema berekend. De overige open vragen zijn gebruikt ter illustratie.

De resultaten van de curriculumvragenlijst zijn in SPSS geanalyseerd. Bij de open vraag over literatuur, zijn de antwoorden gecategoriseerd naar soort (bijvoorbeeld artikelen of handboeken). Voor de schaalvraag hoe goed studenten voorbereid zijn aan het einde van de opleiding is het gemiddelde berekend. De antwoorden op de overige open vragen zijn gebruikt ter illustratie van de scores.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de resultaten op de kennisvragenlijst geanalyseerd ($n=52$). De gemiddelde score van de studenten is 30,65 ($SD = 5,41$) ($\text{max.} = 50$). Dit is een gemiddelde van 61,3% correct als de antwoordoptie 'weet ik niet' wordt meegeteld. Wanneer de antwoordoptie 'weet ik niet' ($M=10,3$) niet wordt meegeteld is de gemiddelde score 77,4%. Uit een betrouwbaarheidsanalyse van de vragenlijst als geheel blijkt Cronbach's Alpha 0,725. In deze analyse zijn twee stellingen niet meegenomen omdat deze door alle respondenten goed beantwoord zijn.

Daarna hebben we een analyse op itemniveau gedaan. Een factoranalyse laat zien dat de stellingen binnen elke categorie niet voldoende samenhangen om er één score per categorie van te maken, zowel als 'weet ik niet' wel of niet meegenomen wordt als wanneer 'weet ik niet' als fout gerekend wordt.

Om meer zicht te krijgen op de specifieke moeilijkheden voor de studenten zijn alle stellingen gerangschikt op p-waarde. Tabel 1 toont de resultaten van de stellingen met de vijf hoogste en laagste p-waardes. Per stelling wordt het aantal studenten dat "waar", "onwaar" of "weet ik niet" antwoordde en de p-waarde weergegeven.

Stelling	Categorie ¹	Waar	Onwaar	Weet ik niet	p-waarde
1. Als de leerkracht de leesmotivatatie van een leerling bevordert, kan hiermee ook de leesvaardigheid vergroot worden.	1	<u>52</u> ²	0	0	1,00
2. Leerlingen met dyslexie hebben recht op extra tijd bij toetsen.	4	<u>52</u>	0	0	1,00
3. Leerlingen die hoogbegaafd zijn kunnen ook dyslexie hebben.	5	<u>46</u>	0	6	1,00
4. Leerlingen met een anderstalige achtergrond hebben meer kans op dyslexie.	5	0	<u>47</u>	5	1,00
5. Voor doorverwijzing voor diagnostiek bij een vermoeden van dyslexie is het doorgeven van toetsresultaten voldoende.	3	1	<u>50</u>	1	0,98

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

46. Bij summatief gebruik van lees- en/of spellingtoetsen uit het leerlingvolgsysteem mogen aanpassingen gemaakt worden voor leerlingen met dyslexie.	4	19	<u>11</u>	22	0,37
47. In het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met leesproblemen worden vier ondersteuningsniveaus onderscheiden, waarbij ondersteuningsniveau 2 extra begeleiding buiten de klas inhoudt.	2	9	<u>5</u>	38	0,36
48. Om didactische resistentie te kunnen aantonen bij leerlingen met lees- en/of spellingproblemen moet een half uur extra instructie en begeleiding per week zijn gegeven.	2	24	<u>12</u>	16	0,33
49. Dyslexie is een specifieke leerstoornis die invloed heeft op de algemene taalverwerking van een leerling.	5	36	<u>13</u>	3	0,27
50. Het opdelen van woorden in lettergrepen (bijvoorbeeld klappen) in de groepen 1 en 2 helpt om fonemisch bewustzijn bij kinderen te ontwikkelen.	1	49	<u>3</u>	0	0,06

¹Categorie 1 t/m 4: Ondersteuningsniveau 1 t/m 4; 5: Kennis dyslexie

²Het correcte antwoord is onderstreept

Tabel 1: Aantal studenten (max = 52) dat betreffende antwoordoptie koos en p-waardes per item

Het merendeel van de items (41 van de 50) heeft een p-waarde van meer dan 0,50, wat betekent dat minimaal de helft van de studenten die een antwoord hebben gegeven dit correct hadden. Negen items, afkomstig uit verschillende categorieën, hebben een p-waarde van minder dan 0,50.

Respondenten lijken meer moeite te hebben met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. De drie stellingen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan worden het vaakst beantwoord met “weet ik niet”. Stelling 47 (inhoud ondersteuningsniveau 2) is het vaakst met “weet ik niet” beantwoord, namelijk door 38 (73,1%) studenten.

Op de vraag in hoeverre studenten zich voorbereid voelen op de beroepspraktijk inzake dyslexie antwoordden zij gemiddeld met een 2,42 (SD = 0,82) (1=onvoldoende, 5=uitstekend). Van alle respondenten vindt 55,7% (29

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

studenten) zichzelf onvoldoende of matig voorbereid, 34,6% (18 studenten) vindt zichzelf voldoende voorbereid en 9,6% (4 studenten) vindt zichzelf goed voorbereid. Studenten zijn onzeker over het signaleren en begeleiden van leerlingen met dyslexie. Er is een zwakke doch significant negatieve correlatie tussen het aantal stellingen dat een student met “weet ik niet” beantwoordt en hoe goed de student zichzelf voorbereid vindt op de praktijk (Pearson's $r = -.44$; $p = .001$): studenten die vaker “weet ik niet” antwoorden vinden zichzelf minder goed voorbereid.

Driekwart van de studenten wil zowel zijn vakinhoudelijke als vakdidactische kennis verder ontwikkelen. Studenten willen vooral meer leren over het signaleren van dyslexie, ondersteuning en begeleiding in het algemeen en in de klas (voor en na diagnose) en het proces voor doorverwijzing. Bij de vraag over welke thema's zij meer zouden willen leren, heeft de helft van de studenten ($n=26$) 4 of 5 thema's geselecteerd. De thema's die het meest worden gekozen zijn het signaleren van leesproblemen (65,4%), kenmerken van effectieve programma's (55,8%), samenwerking met behandelaars (55,8%) en lees- en spellinginstructie (53,8%). Het thema dat het minst naar voren komt is contact met ouders (30,8%). De gekozen thema's sluiten aan bij de thema's die studenten noemen als zijnde waar ze minder goed op voorbereid zijn en waarover zij meer kennis willen ontwikkelen.

Onderzoeksvraag 2

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de antwoorden op de curriculumvragenlijst geanalyseerd. Tabel 2 geeft een overzicht van de leerjaren waar in het curriculum aandacht wordt besteed aan het onderwerp dyslexie, uitgesplitst naar verschillende thema's. Hieruit blijkt dat de meeste opleidingen in één ($n=8$, 50%) of twee leerjaren ($n=6$, 38%) aandacht besteden aan dyslexie. Alle opleidingen waar dyslexie aan bod komt, bieden dit in het tweede en/of derde leerjaar aan. Drie opleidingen besteden in het eerste jaar aandacht aan dit onderwerp. Eén opleiding besteedt ook in het laatste jaar aandacht aan dyslexie. Er is één pabo waar geen expliciete aandacht gegeven wordt aan dyslexie en één pabo waar dit in drie leerjaren gebeurt. De drie thema's die het meest aan bod komen zijn 'oorzaken en gevolgen van dyslexie', 'signaleren van leesproblemen' en 'effectief begeleiden en interventies'. Alle pabo's waar dyslexie aan bod komt, behandelen minimaal twee van deze thema's. Verder wisselt het aanbod sterk: er worden tussen de 2 en 9 verschillende thema's behandeld per opleiding.

Vier pabo's hebben aangegeven dat zij een minor over dyslexie aanbieden, twee pabo's een post-HBO opleiding en één pabo de Master Expertleerkracht Primair

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

Onderwijs. Daarnaast geven verschillende pabo's aan dat studenten in bijvoorbeeld vrije ruimte, een stage of een scriptie zich verder kunnen verdiepen in het onderwerp. Op geen van de deelnemende pabo's wordt onderzoek gedaan op het gebied van dyslexie. Op drie pabo's wordt wel onderzoek gedaan naar aanpalende onderwerpen, zoals taalonderwijs, taalverwerving en de inzet van leerlingsoftware bij het leren lezen.

	Leerjaar				Minor	Post-HBO	Master	Overig
	1	2	3	4				
Oorzaken en gevolgen van dyslexie	3 16%	6 32%	10 53%	1 5%	3 16%	1 5%	0 0%	1 5%
Comorbiditeit	1 5%	1 5%	5 26%	1 5%	1 5%	1 5%	0 0%	1 5%
Meertaligheid en dyslexie	0 0%	1 5%	4 21%	0 0%	2 11%	1 5%	0 0%	1 5%
Hoogbegaafdheid en dyslexie	0 0%	0 0%	4 21%	1 5%	0 0%	1 5%	0 0%	1 5%
Signaleren van leesproblemen	1 5%	7 37%	11 58%	1 5%	4 21%	2 11%	1 5%	1 5%
Effectief begeleiden & interventies	2 11%	7 37%	9 47%	1 5%	4 21%	2 11%	1 5%	1 5%
Dwaalwegen	1 5%	2 11%	7 37%	1 5%	2 11%	0 0%	0 0%	1 5%
Externe gezondheidszorg	0 0%	1 5%	4 21%	0 0%	3 16%	1 5%	0 0%	1 5%
Gebruik van ICT-hulpmiddelen	0 0%	2 11%	5 26%	1 5%	1 5%	1 5%	0 0%	0 0%

Tabel 2: Aantal pabo's dat aandacht geeft aan thema's over dyslexie per leerjaar en opleiding

Uit de antwoorden blijkt verder dat 11 van de 15 pabo's die aandacht besteden aan dyslexie gebruikmaken van één of meerdere protocollen leesproblemen en dyslexie. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van studieboeken (n=5), artikelen uit vaktijdschriften (n=4) en wetenschappelijke artikelen (n=2). Eén pabo verwijst naar de kennisbasis. Drie pabo's geven aan internetbronnen te gebruiken, bijvoorbeeld van het Masterplan Dyslexie / Dyslexie Centraal, Leraar24, Cito, of onderwijsblogs.

Bij de vraag in hoeverre de respondenten vinden dat studenten na afronding van de pabo voldoende voorbereid zijn op de onderwijspraktijk inzake dyslexie was de gemiddelde score 2,24 (1=onvoldoende, 5=uitstekend). Hierbij gaf maar één pabo een 4 en geen enkele pabo een 5. Uit de toelichtende opmerkingen blijkt dat docenten vinden dat er te weinig aandacht wordt besteed aan het onderwerp. Hierdoor blijft het bij een *"oppervlakkige behandeling van het onderwerp"*, aldus een van de docenten. Er wordt niet altijd structureel aandacht aan het onderwerp gegeven. Als reden hiervoor geven sommigen aan dat er te weinig tijd is om alle belangrijke onderwerpen in voldoende mate te behandelen. Ook uit de afsluitende opmerkingen blijkt dat respondenten vinden dat het onderwerp dyslexie weinig aan bod komt. Iemand onderstreept het belang van een kritische blik op de huidige ontwikkelingen: *"ik vind het belangrijk om aandacht te geven aan de kansenongelijkheid die lijkt te ontstaan in de dyslexiezorg"* en *"interessant is de vraag ... is het etiket nodig om zwakke lezers goed te kunnen signaleren en te begeleiden?"*.

Discussie en aanbevelingen

In deze studie is onderzocht in hoeverre aanstaande leraren basisonderwijs over de benodigde vakinhoudelijke en vakdidactische kennis beschikken (onderzoeksvraag 1) en in hoeverre ze worden toegerust met de benodigde kennis voor de begeleiding van leerlingen met leesproblemen en dyslexie (onderzoeksvraag 2)

Uit de kennisvragenlijst blijkt dat de studenten gemiddeld ongeveer 60% van de stellingen goed beantwoordden. Hoewel de factoranalyse geen duidelijk onderscheiden categorieën liet zien, zijn er wel enkele patronen te onderscheiden: de studenten hadden meer moeite met vragen die expliciet over de ondersteuningsniveaus gaan en de inzet van toetsen en methodes voor het begeleiden van leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie. De vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van studenten met betrekking tot assessment en gelaagde evidence-informed instructie laat ruimte voor verbetering zien. Dat

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

komt overeen met de percepties van de studenten: zij achten zichzelf matig voorbereid op de beroepspraktijk inzake dyslexie. Minder dan de helft van de studenten vindt zichzelf voldoende of goed voorbereid. Ze zijn vooral onzeker over het signaleren en het begeleiden van leerlingen met dyslexie. Dit strookt met de prestaties op deze onderdelen in de kennistoets. Ook de meeste docenten vinden dat de studenten matig voorbereid zijn op het onderwijs aan leerlingen met dyslexie, deels door te weinig tijd en aandacht voor dit onderwerp. Studenten willen meer leren over het signaleren van leesproblemen, kenmerken van effectieve programma's, samenwerking met behandelaars en lees- en spellinginstructie.

In de inventarisatie van het curriculumaanbod is het opvallend dat weinig van de deelnemende pabo's rapporteren gebruik te maken van wetenschappelijke literatuur. Inzichten uit de literatuur, zoals de positieve effecten van RTI, lijken niet vanzelfsprekend te worden onderwezen. Dat houdt mogelijk direct verband met het feit dat deze inzichten niet voorkomen in de kennisbasis. Op welke subthema's van dyslexie studenten worden voorbereid is sterk afhankelijk van de opleiding.

Hoewel deze resultaten richtinggevend zijn voor impulsen voor het onderwijs op de pabo, zijn er een aantal kanttekeningen bij het onderzoek te plaatsen. Ten eerste is bij de inventarisatie het leerstofaanbod op de werkplek buiten beschouwing gelaten. Aangezien de meeste pabo's in Nederland werken in een partnerschap Opleiden in de School - waarbij de lerarenopleiding en de basisschool samen verantwoordelijk zijn voor het opleiden - is de inventarisatie mogelijk niet representatief voor het totale leerstofaanbod. Bij sommige pabo's in het onderzoek is de verantwoordelijkheid van de basisschool wellicht uitgebreid tot het verzorgen van complete opleidingsonderdelen. Hier hebben de pabo's echter geen melding van gemaakt. Een tweede kanttekening is de bias in de steekproef van de studenten. Studenten die zichzelf competent voelen op dit onderwerp beschikken mogelijk over meer kennis en zullen daardoor eerder geneigd zijn om een kennisvragenlijst in te vullen, met positief resultaat (groter aantal stellingen correct dan andere studenten). Daardoor kan de score van deze steekproef positief afwijken van die van de hele populatie en is de kennis van laatstejaars pabostudenten over dit onderwerp mogelijk geringer. Een derde kanttekening betreft de interpretatie van de scores op de inschattingsvraag in hoeverre studenten voldoende voorbereid zijn/worden. Deze vraag beantwoordden de docenten en studenten aan het eind van de vragenlijst. Mogelijk heeft het beantwoorden van de eerdere kennisvragen bij de studenten

Klaar voor de start?

Wat studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs leren over leesproblemen en dyslexie

en de vragen over het leerstofaanbod bij de docenten deze inschatting beïnvloed. Deze verklaring kan worden onderbouwd met de significante relatie tussen het aantal “weet ik niet” antwoorden en hoe goed studenten zichzelf voorbereid vinden. Toch is de lage inschatting van zowel docenten en studenten een aandachtspunt. Het feit dat we enkel de kennis hebben getoetst en geen informatie hebben over de vaardigheden van de studenten is een vierde kanttekening. De inschattingsvraag hoe goed studenten zich voorbereid voelen neemt echter indirect ook de inschatting van vaardigheden mee.

Tot slot formuleren we op basis van deze verkenning een aantal aanbevelingen voor pabo's. Een eerste aanbeveling is om (meer) wetenschappelijke literatuur te gebruiken in de opleiding. De laatste decennia is er veel nieuwe literatuur beschikbaar gekomen, waarmee studenten evidence-informed leren handelen. Een tweede aanbeveling is (meer) te leren van keuzes die andere lerarenopleidingen maken en argumenten of afwegingen daarbij. Zo zijn er pabo's waar het thema ruim aandacht krijgt en opleidingen die een minor aanbieden waarin dyslexie aan bod komt. Ervaringen van deze pabo's kunnen helpen bij het maken van keuzes in de eigen opleiding.

Voor de samenwerking met de opleidingsschool adviseren we te onderzoeken welke thema's van dyslexie bij uitstek geschikt zijn om op de werkplek te leren en welke thema's aan bod zouden moeten komen in het lesaanbod op de pabo. De samenwerking met opleidingsscholen zou verder versterkt kunnen worden in inductietrajecten, waarin de professionalisering van startende leraren op het gebied van lees- en spellingproblemen en dyslexie vorm kan krijgen. Daarmee wordt erkend dat op de pabo vaak te weinig tijd is om hier voldoende aandacht aan te geven, maar dat professionalisering wel wenselijk is. Dat blijkt ook uit het feit dat driekwart van de studenten in het onderzoek aangaf zichzelf op zowel vakinhoudelijke als vakdidactische kennis te willen ontwikkelen. In een inductietraject zou het signaleren van dyslexie, ondersteuning en begeleiding in het algemeen en in de klas en het proces voor doorverwijzing nadrukkelijk aan bod moeten komen. Aangezien de didactiek en de afstemming op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen met lees- en/of spellingproblemen bij zittende leerkrachten aandacht behoeft (Inspectie van het Onderwijs, 2019) is er een belangrijke rol weggelegd voor professionalisering na de initiële opleiding. De pabo kan daarin een belangrijke rol vervullen. Tot slot willen we benadrukken dat de signalering en begeleiding van leerlingen met dyslexie geplaatst moet worden binnen de didactiek voor goed lees – en spellingonderwijs, waarbij passend onderwijs het uitgangspunt is voor iedereen.

Martine Gijsel

Dr. Martine Gijsel werkt als senior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands en Hogeschool Saxion. Ze is een van de auteurs van de protocollen Leesproblemen en Dyslexie en werkt mee aan het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie.

m.gijsel@expertisecentrumnederlands.nl

Annelies van der Lee

Annelies van der Lee, MA is junior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands. Zij werkt mee aan het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie en begrijpend leesonderzoek (PISA, PIRLS) en is betrokken bij projecten over meertalig onderwijs.

a.vanderlee@expertisecentrumnederlands.nl

Bronnen

10voordeleraar.(z.d.) Uitwerking kennisbasis Nederlands. 10voordeleraar.
<https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/uitwerking-kennisbasis-pabo-nederlands.pdf>

Austin, C.R., Vaughn, S., & McClelland, A.M. (2017). Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K–3: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 40(4), 191–210.

Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: theorie, praktijk, beleid*. Uitgeverij Nieuwezijds.

Bosman A. (2017). Leren lezen en spellen. In: Van Ijzendoorn M., & Van Rosmalen L. (eds) *Pedagogiek in beeld*. Bohn Stafleu van Loghum.
https://doi.org/10.1007/978-90-368-0616-9_23.

Geerdink, G., & Pauw, I. (Reds.) (2017). *Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 3. Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Velon. www.velon.nl

Inspectie van het Onderwijs (2019). [*Dyslexieverklaringen. Verschillen tussen scholen nader bekeken*](#). Inspectie van het Onderwijs.

Kennisrotonde (2017). *Wat is de effectiviteit van het directe-instructiemodel op de leervorderingen van leerlingen, in het bijzonder in het voortgezet onderwijs?* (KR.266). Kennisrotonde. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/directe-instructie>.

Kennisrotonde (2019). *Wat is de relatie tussen tijdsinvestering in lezen en de groei in voortgezet technische leesvaardigheid?* (KR 690). Kennisrotonde. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/relatie-tijdsinvestering-lezen-en-groei-technische-leesvaardigheid>.

Lonigan, C., & Phillips, B. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at risk of reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 108, 114-129.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1-14.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). *Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten*. Ministerie van Justitie. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148>

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Stichting Lezen Reeks 22. Eburon. <https://www.lezen.nl/sites/default/files/de%20aarzelende%20lezer%20over%20de%20streep.pdf>

Scheltinga, F., & Elderenbosch, M. (2020). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. In opdracht van het NKD en Dyslexie Centraal. <https://dyslexiecentraal.nl/sites/default/files/media/document/2021-09/20210723%20review%20preventie%20Dyslexie%20Centraal.pdf>

Scheltinga, F., Gijssels, M., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands.

Smits, A., & Van Koeven, E. (2012). *Vragen over de Kennisbasis Nederlandse Taal voor de pabo*. <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2012/11/vragen-over-dekennisbasis-nederlandse.html>

Smits, A., & Van Koeven, E. (2020). *Kennisbasis Nederlands voor de pabo staat leesoffensief in de weg.*

<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2020/10/kennisbasis-nederlands-voor-de-pabo.html>

Stichting Dyslexie Nederland, De Jong, P. F., De Bree, E. H., Henneman, K., , Kleijnen, R., Loykens, E. H. M., Rolak, M., Struiksmā, A. J. C., Verhoeven, L., & Wijnen, F. N. K. (2016). *Dyslexie. Diagnostiek en behandeling* [Brochure]. Stichting Dyslexie Nederland.

https://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf

Struiksmā, A. J. C. & Rurup, L. (2008). *Het Onderwijscontinuūm, een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. CED-groep.

Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-32.

https://www.researchgate.net/publication/266219687_What_educators_really_believe_about_dyslexia

Washburn, E. K., Joshi, M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165-183.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educator's and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 1-24.

Beschouwend artikel

Leren professioneel observeren met beeldmateriaal: kansen en uitdagingen

Karliën De Jaeger, Saskia Boelens, An Steegen, Andy Thys, Lieselot Vandenhouste, Karel Van Nieuwenhuyse, Jan Elen (KU Leuven)

Professioneel kunnen observeren is een essentiële vaardigheid voor (student-) leraren. Beschikken over deze vaardigheid is van groot belang, zowel voor het eigen professioneel leren – zodat men kan leren via het observeren van onderwijspraktijken – als voor het leren van de leerlingen. Professioneel observeren is echter een vaardigheid die ontwikkeld dient te worden. Zo toont onderzoek aan dat novieten op een andere, minder effectieve, manier kijken naar klaspraktijken dan ervaren leraren. Met deze bijdrage willen we de plaats die het leren professioneel observeren in lerarenopleidingen toebehoort, onderstrepen. Daartoe staan we eerst en vooral stil bij wat ‘professioneel observeren’ inhoudt. Vervolgens gaan we in op hoe hier binnen de lerarenopleiding op ingezet kan worden via het werken met beeldmateriaal. Videobeelden worden al vele jaren en meer en meer gebruikt in functie van het opleiden van leraren, maar het werken met 360°-videobeelden met of zonder verrijkingen is relatief nieuw. In deze bijdrage willen we daarom ook rapporteren vanuit het OBS_VR-project, waarin dergelijke beelden worden gecreëerd om deze te kunnen inzetten in functie van het leren observeren van studenten.

Inleiding

Observeren dient binnen lerarenopleidingen verschillende doeleinden. Inzake een breed scala aan voor het beroep specifieke kennis en inzichten valt voor toekomstige leraren veel te leren uit het observeren van onderwijspraktijken. Observeren kan bovendien de basis vormen voor het ontwikkelen van een professionele zienswijze (Goodwin, 1994). Effectieve onderwijsleerprocessen worden daarenboven geënt op de aandachtige observatie van leerlingengedrag.

Het belang van observeren vertaalt zich onder andere in het aandeel dat deze activiteit in lerarenopleidingen krijgt. Professioneel observeren is echter een vaardigheid die ontwikkeld moet worden: men kan er niet zomaar vanuit gaan dat student-leraren over deze vaardigheid beschikken.

Het observatiemodel waarbij student-leraren gaan observeren in de praktijk op school, is wellicht het vaakst gebruikte, maar daarom niet noodzakelijk het meest geschikte om te leren observeren. Zo kan de complexe realiteit van de

klaspraktijk overweldigend zijn. Verder ontbreekt dan bijvoorbeeld ook een gedeelde context die door studenten en lerarenopleiders kan aangegrepen worden om van te leren (observeren). Lerarenopleidingen proberen dit soort beperkingen te ondervangen aan de hand van activiteiten in het opleidingsinstituut, zoals inhoudelijke sessies over observeren of het collectief observeren van demonstratielessen (Billiau, 2021). Hoewel de door Billiau (2021) bevraagde lerarenopleiders tevreden zijn over deze aanpak, zien ze ook ruimte voor verbetering voor wat betreft het ondersteunen van het leren professioneel observeren.

In deze bijdrage bespreken we leren observeren via beeldmateriaal, en met name verrijkte 360°-beelden, als een mogelijkheid om die ruimte voor verbetering in te vullen: via deze beelden worden zo authentiek mogelijke, interactieve, gedeelde contexten gecreëerd waarbinnen studenten het observeren gefaseerd onder de knie kunnen krijgen. Het OBS_VR-project¹ ontwikkelt dergelijke beelden: 360°-beelden van reële lessen verrijkt met interactiepunten (informatiepunten, vragen, illustraties, ...). We nemen hierbij de lessen mee die getrokken kunnen worden uit de reeds langer bestaande (onderzoeks)traditie rond het werken met videobeelden. Vertrekken doen we vanuit wat 'professioneel observeren' precies inhoudt.

Professioneel observeren

Bij Goodwin (1994) lezen we de term 'professionele zienswijze' (*professional vision*). Hiermee wil hij de perceptuele kaders aanduiden die beroepsbeoefenaars ontwikkelen en die hen in staat stellen om complexe situaties op een specifieke wijze waar te nemen. Stevens en Hall (1998) gebruiken de term 'gedisciplineerde perceptie' (*disciplined perception*) om de voor bepaalde beroepen of disciplines karakteristieke manieren van waarnemen te beschrijven. Mason (2002) spreekt van 'intentioneel observeren' (*intentional noticing*) als karakteristiek voor de beroepsmatige context en in contrast met het alledaagse observeren.

Toegespitst op het observeren door leraren stellen Van Es en Sherin (2002) in hun *Learning to Notice Framework* dat de vaardigheid van het observeren voor onderwijzen drie belangrijke aspecten omvat:

- de gebeurtenissen die ertoe doen in een onderwijsleersituatie, identificeren;

¹ Het OBS_VR-project is een onderwijsinnovatieproject aan de KU Leuven.

- kennis rond de context gebruiken om te redeneren over gebeurtenissen die geanalyseerd worden;
- verbindingen maken tussen de specifieke gebeurtenissen en de bredere principes van leren en onderwijzen die ze illustreren.

De eerste component uit het kader van Van Es en Sherin (2002) is wat Frederiksen (1992) het *'making a call-out'* noemt en wat Goodwin (1994) benoemt als *'highlighting'*: het naar de voorgrond brengen van gebeurtenissen als noemenswaardig genoeg om verdere aandacht aan te geven. Dit is een belangrijk aspect omdat onderwijsleersituaties steeds complexe aangelegenheden zijn waarin zoveel informatie vrijkomt op hetzelfde moment dat het onmogelijk is om aan alles evenveel aandacht te besteden. Volgens Jacobs et al. (2010) maakt daarom het beslissen hoe te reageren, deel uit van het professioneel observeren: de selectieve aandacht van leraren wordt immers mee bepaald door de overwegingen die ze maken rond wat in de onderwijspraktijk snel actie vereist. Welke gebeurtenissen de aandacht krijgen, wordt verder ook beïnvloed door de kennis, ervaringen en overtuigingen van de leraar (Schoenfeld, 1998).

Voor wat betreft het tweede aspect uit het kader, maakte onderzoek (zie onder andere Schon, 1983) duidelijk dat leraren gebruik maken van kennis over het onderwerp van de les, kennis over wat en hoe leerlingen denken rond het onderwerp en kennis over de specifieke context, in functie van analyse van gebeurtenissen die zich voordoen en om betekenis te geven aan situaties. In verband met de derde component is gebleken dat de kunde om het specifieke om te denken naar het algemene, zeer waardevol is: leraren herkennen een situatie dan als een voorbeeld van een principe met betrekking tot leren en onderwijzen en herkennen patronen, eerder dan de situatie te zien als een geïsoleerd voorval. Leraren kunnen zo ook een repertoire van voorbeelden opbouwen en kunnen hierop beroep doen in gelijkaardige toekomstige situaties (Van Es & Sherin, 2008).

Professioneel observeren moet en kun je leren

Jacobs et al. (2010) vatten het belang van de vaardigheid 'professioneel observeren' kort en krachtig samen door te stellen dat deze deel is van de ontwikkeling van expertise in een beroep. Het is een noodzakelijke vaardigheid die de professionele praktijk ondersteunt (Rooney & Boud, 2019). Het vermogen om relevante aspecten van het klasgebeuren aan te duiden en te benoemen, is één van de belangrijkste vaardigheden op het vlak van onderwijsexpertise (onder

andere Jacobs et al., 2010; Van Es & Sherin, 2008). Competente leraren observeren hun leerlingen in functie van het ontwerpen van onderwijsleeromgevingen en merken tijdens het onderwijzen op wat er gebeurt, zodat ze gepast kunnen interveniëren (Barnhart & Van Es, 2015; Stürmer et al., 2015). Ze focussen zich tijdens het observeren op de diepere processen van leren en onderwijzen (Berliner, 2001) in functie van het leren van hun leerlingen.

Het observeren van ervaren leraren – leren *door* observeren (zie sociaal-cognitieve leertheorie Bandura, 1971) – is een manier om de complexiteit van onderwijsleersituaties te leren 'lezen' en begrijpen (Young & Bender-Slack, 2001). Student-leraren kunnen zich via het observeren bewust worden van de veelheid aan gebeurtenissen in een klas, van de moeilijkheden alsook van de kansen die er zich kunnen voordoen. Ze kunnen leren van de wijze waarop leraren hiermee omgaan en van de verschillende stijlen die zij hierin hanteren. Observeren kan bovendien de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) van student-leraren doen toenemen, de unieke blend van kennis over vakinhoud en didactiek die de professionele kennis van competente leraren vormt (Shulman, 1987). Samenwerken met en observeren van ervaren leraren is volgens Castro et al. (2005) dan ook de meest effectieve context voor het verwerven van PCK.

Zowel voor hun eigen professioneel leren als voor het leren van hun leerlingen, lijkt het professioneel kunnen observeren voor (student-)leraren dus van groot belang. Dit impliceert evenwel niet dat novieten zonder meer beschikken over voldoende ontwikkelde professionele observatievaardigheden. Zonder begeleiding kan het zijn dat zij zich richten op oppervlakkige zaken zoals karakteristieken van de leraar en de leerlingen, vluchtige kwesties in verband met klassenmanagement of dat zij eerder globaal de effectiviteit van de les beoordelen (Castro et al., 2005). Student-leraren zijn vaak niet in staat "*to focus their attention on key features of teaching while observing*" (Star & Strickland, 2008, p. 108).

Het actuele niveau van professionele ontwikkeling van student-leraren kan hiervoor een verklaring zijn. Doordat ze gedurende de opleiding nog over minder kennis over het lerarenberoep en het vakgebied beschikken, is het voor hen moeilijker om relevante gebeurtenissen te identificeren (onder andere Hiebert et al., 2002; Stürmer et al., 2015). Ook wat hen bezighield toen ze zelf onderwijs genoten, hun vroegere ervaringen (Yost et al., 2000) en hun overtuigingen (onder andere Llinares & Valls, 2010) kunnen het denken over belangrijke aspecten van het klasgebeuren beïnvloeden of zelfs interfereren met de observatievaardigheden. In lijn met wat Goodwin (1994) stelt rond de professionele zienswijze, heeft het onderzoek van Wolff et al. (2016) aangetoond

Leren professioneel observeren met beeldmateriaal: kansen en uitdagingen

dat ervaring in het lesgeven een directe invloed heeft op hoe leraren praktijksituaties observeren. Doordat leraren in opleiding minder praktijkervaringen hebben, worden zij beperkt in de manier waarop zij praktijken bekijken. Leraren zonder praktijkervaring neigen een les enkel te bekijken als een chronologische sequens van onafhankelijke gebeurtenissen, zonder te focussen op de achterliggende rationaliteit. Ervaren leraren daarentegen zien meer en nemen meer betekenisvolle patronen waar binnen het domein waarin ze ervaren zijn. Ook focussen ze zich bij observaties vooral op de leerprocessen van de leerlingen en op ongewone - eerder dan op vanuit hun ervaring te verwachten - gebeurtenissen tijdens een les (Berliner, 2001).

Expertise in observeren kan groeien via ondersteuning: "*opportunities and structures within which teachers can develop their ability to notice*" (Sherin & Van Es, 2005, p. 489) krijgen dus best een plaats binnen de lerarenopleiding.

Star en Strickland (2008) focussen zich hierbij in de eerste plaats op het identificeren van noemenswaardige aspecten tijdens het observeren. Zij stellen dat wat student-leraren opmerken - wat hun aandacht trekt, maar ook wat ze missen - het meest fundamentele en het eerste is om mee aan de slag te gaan. Studenten kunnen immers enkel aan wat ze effectief opmerken, betekenis geven. Door gebruik te maken van een kader met observatiecategorieën (zoals klassenorganisatie, leerlingenactiviteiten, representaties van de inhoud, ...) die uitgebreid en op verschillende manieren bestudeerd werden door de studenten, slaagden de auteurs er in hun studie in om studenten beter te laten observeren. Ook Castro et al. (2005) gebruiken voor het leren observeren een dergelijk kader (*a guiding analytical framework*). Ze voorzien hierin in *scaffolds*, zoals een specifieke focus (*a viewing lens*), die studenten begeleiden in hun observatie en het bediscussiëren van onderwijspraktijken.

Volgens Star en Strickland (2008) was niet enkel het gebruik van het observatiekader, maar ook het door oefening groeiend besef bij studenten van hoeveel informatie er in één enkel klasmoment zit, de basis voor de evolutie naar aandachtiger, gericht en effectiever observeren. Dit leidde er toe dat studenten begeleid konden worden in het redeneren over gebeurtenissen en in het leggen van verbanden met bredere principes van leren en onderwijzen. Ook in andere studies (onder andere Van Es & Sherin, 2008) werd aangetoond dat studenten niet enkel kunnen evolueren in wat ze opmerken (bijvoorbeeld van een focus op de acties van de leraar naar de concepties van de leerlingen), maar ook in hoe ze redeneren. De selectieve aandacht komt voort uit en informeert het op kennis gebaseerd redeneren en vice versa (Sherin & Russ, 2014).

Leren professioneel observeren met beeldmateriaal

In het bovenstaande werd het belang van het leren professioneel observeren en de wijze waarop dat kan gebeuren en ondersteund kan worden, beschreven los van de daartoe gebruikte contexten of media. In deze paragraaf zoomen we in op een aantal mogelijkheden die we hiertoe in de lerarenopleiding hebben met beeldmateriaal. We volgen hierbij de chronologie waarmee deze media hun intrede deden in het onderwijs. Ook omdat aan de beperkingen van het ene medium vaak (deels) tegemoet gekomen wordt door het volgende, bespreken we achtereenvolgens hoe het inzetten van traditionele videobeelden, 360°-beelden en verrijkt videomateriaal kansen kan bieden voor het ontwikkelen van het professioneel observeren.

Leren observeren aan de hand van videobeelden

Videobeelden worden al vele jaren gebruikt in functie van het opleiden van leraren. Via hun literatuurreview rond het werken met videobeelden in de lerarenopleiding en in functie van professionele ontwikkeling, beschrijven Gaudin en Chaliès (2015) een aantal redenen waarom video meer en meer wordt gebruikt. Eén verklaring ligt in het feit dat video's makkelijker toegang geven tot een grotere variëteit aan praktijken dan klassieke klasobservatie, zonder dat daarbij ingeboet moet worden op authenticiteit: met het gebruik van videobeelden wordt gekozen voor een artefact van de praktijk waarmee een link gecreëerd wordt tussen de opleiding (in het instituut) en de klassenpraktijk (zonder evenwel die praktijk te kunnen vervangen). In Billiau (2021) schuiven de bevraagde lerarenopleiders, wellicht deels te verklaren vanuit de pandemische realiteit, de onafhankelijkheid van tijd en ruimte voor observatie via video dan ook expliciet als voordeel naar voren. Het gebruik van video's maakt bovendien het bekijken en herbekijken van de klaspraktijk, pauzeren en afwisselen met studie- en/of reflectieopdrachten mogelijk (Gaudin & Chaliès, 2015). Studenten kunnen via videomateriaal de complexiteit van het onderwijzen grondig onderzoeken. Dat het gebruik van video's gefaciliteerd wordt door de technologische vooruitgang (onder andere op het vlak van bewaren en bewerken), vonden Gaudin en Chaliès (2015) als bijkomende verklaring voor het toenemend gebruik van videobeelden.

Videobeelden zijn een uniek en potentieel krachtig medium voor de lerarenopleiding en de professionele ontwikkeling (Gaudin & Chaliès, 2015). Uiteraard verzekert louter video's kijken niet dat men ervan leert: het is zaak om het videomateriaal in te zetten met het oog op duidelijke doelen opdat ze een

productief leermiddel kunnen zijn. Toegespitst op het leren observeren, wordt het beeldmateriaal vooral gebruikt in functie van het leren 'opmerken' (Van Es & Sherin, 2008) en als mediërende tool om reflectie op instructie en leren uit te lokken (Scott et al., 2013).

Bepaalde auteurs (onder andere Ball & Cohen, 1999; Castro et al. 2005) beklemtonen dat leren professioneel observeren aan de hand van de praktijk van anderen, het voordeel biedt dat het discussiëren over aspecten van die praktijk 'veilig' is en dus makkelijker om kritisch over te reflecteren. Om tegemoet te komen aan het feit dat het om een voor de studenten onbekende leraar in een onbekende onderwijscontext gaat, kan het helpend zijn om die context te beschrijven (Zhang et al., 2011), de lesmethode toe te lichten (Santagata & Angelici, 2010), de commentaren van de leraar over zijn lespraktijk toe te voegen (Zhang et al., 2011) en/of het perspectief van de leerlingen in te brengen (Van Es & Sherin, 2008). Uiteraard kan ook met eigen beeldmateriaal gewerkt worden, zoals bijvoorbeeld in een videoclub (Van Es & Sherin, 2002, 2008; Vervoort & Van den Berg, 2016): het is dan kwestie om ervoor te zorgen dat aan de principes van een leergemeenschap – veiligheid, collegialiteit en samenwerking – voldaan wordt (Van Es, 2012).

In functie van het leren observeren en analyseren kan met scaffolds gewerkt worden. Zo kan men een bepaalde focus opleggen (zie onder andere bovenvermelde studies van Star & Strickland (2008), Castro et al. (2005)): een begeleidend analytisch kader en specifieke taken helpen de studenten om verder te kijken dan enkel de oppervlakkige observaties van leraar-leerling interacties. Bovendien kan vak-, pedagogische kennis en PCK geïntegreerd worden tijdens het intensief bestuderen van de videobeelden. Er kan ook beslist worden om in te zoomen op een bijzonder aspect of moment, of om de hele video te bekijken in functie van het observeren van de dynamiek van opeenvolgende gebeurtenissen (Star & Strickland, 2008).

Dat het begeleid bekijken van videobeelden met een groep leraren-in-opleiding tegelijk kan, maakt uitwisseling en discussie over het geobserveerde mogelijk. Een belangrijke, faciliterende rol is hierbij weggelegd voor de gespreks(bege)leider (Van Es, 2012).

Het bekijken (en herbekijken, eventueel meermaals, gedeeltelijk, met een bepaalde focus, ...) van videomateriaal biedt met andere woorden veel kansen die leraren (in opleiding) anders zelden krijgen (Hiebert et al., 2002). Onder de meest significante opbrengsten worden hogere interesse en motivatie, geoptimaliseerde selectieve aandacht, op kennis gebaseerd redeneren, een gemeenschappelijke taal voor het beschrijven en bespreken van de praktijk, en

uiteindelijk ook (hoewel empirisch minder onderbouwd) verbeterde klaspraktijken gerekend (Gaudin & Chaliès, 2015).

Toch heeft het (leren) observeren aan de hand van videobeelden ook beperkingen. Videobeelden kunnen bijvoorbeeld (net als reële klascontexten) zo rijk zijn aan informatie dat ze de student-leraren kunnen overweldigen (Erickson, 2007). Het is ook mogelijk dat de gefilmde praktijken te ver af staan van het niveau waarop studenten kunnen opmerken, analyseren en interpreteren: *“the practices portrayed in the videos [may] need to be within the zone of proximal development of the viewer”* (Santagata & Guarino, 2011, p. 144). Om de cognitive load te verminderen kan het aangewezen zijn om met korte clips te werken (Brunvand, 2010) en zo bovenstaande beperking in het voordeel van het werken met videobeelden ten opzichte van klasobservaties te keren. Tenslotte worden videobeelden ook slechts vanuit een bepaalde hoek (eventueel achtereenvolgens vanuit verschillende hoeken) gemaakt, waardoor niet de gehele realiteit van de klaspraktijk wordt weergegeven. Van Es en Sherin (2002) noemen dit het *‘keyhole effect’*, waardoor het voor studenten niet altijd makkelijk is om wat er gebeurt, juist te interpreteren. Deze laatste beperking brengt ons echter naadloos bij het werken met 360°-beelden die dit probleem counteren.

Leren observeren aan de hand van 360° -beelden

Wanneer met 360°-beelden gewerkt wordt², kan de kijker als het ware rondkijken in het klaslokaal: de gehele omgeving (360°) wordt namelijk door de camera(s) in beeld gebracht. In tegenstelling tot bij traditionele video's is het blikveld van de observator niet beperkt tot wat – vanwege de positie van de camera (vaak achteraan) – opgenomen werd: de gehele klassituatie is immers opgenomen vanuit elk perspectief.

Bovenop de voordelen die in het bovenstaande rond het werken met video's werden besproken, biedt het werken met 360°-beelden nog bijkomende pluspunten.

Het feit dat men de gehele klasomgeving kan bekijken, maakt het makkelijker om zowel op de activiteit van de leraar als op die van de leerlingen, alsook op de onderlinge interacties te focussen. Walshe en Driver (2019) merkten in hun studie op dat deze omnidirectionele kijk zorgt voor de ontwikkeling van een meer genuanceerd begrip bij student-leraren over wat er op verschillende

² Er zijn online 360°-beelden te vinden of je kan ze zelf maken: er bestaan tegenwoordig al betaalbare camera's (Snelson & Hsu, 2019; Theelen, 2021).

momenten tijdens de (eigen geobserveerde) les gebeurt. Met dit soort video's is het nog makkelijker om de complexiteit van de klaspraktijk te tonen, om meer te leren over hoe leerlingen te 'lezen' en dus ook om meer te weten te komen over wat ze denken en leren (Ball & Cohen, 1999).

Daar studenten kunnen kiezen welk deel uit de praktijksituatie bekeken wordt en ze controle hebben over het perspectief, voelen ze zich meer actief betrokken. Het is veelal dat gevoel van betrokkenheid dat interesse, leerplezier en engagement, en de perceptie dat het om een voordelige leerervaring gaat, bevordert (onder andere Snelson & Hsu, 2019; Ferdig & Kosko, 2020).

Bij het bekijken van 360°-beelden heb je als kijker ook de subjectieve indruk dat je 'in de klas bent', deelneemt aan een complexe, realistische ervaring. Dat is wat door Dede (2009) wordt beschreven als 'immersie'.

360°-beelden kunnen tweedimensionaal bekeken worden op een laptop of mobiele telefoon; het perspectief dat men inneemt, wordt dan bepaald door te slepen respectievelijk swipen. Een andere optie is om de beelden te bekijken door een head-mounted display (HMD)(VR-bril): het hoofd bewegen, bepaalt dan wat je ziet. Door het kijken met een HMD word je afgesloten van alle afleidende factoren uit de omgeving (Aguayo et al., 2017), waardoor het gevoel van onderdompeling of immersie versterkt wordt. De meeste gebruikers moeten wel even wennen aan zo'n HMD, zo stelden ook Ferdig en Kosko (2020) in hun studie vast: zij pasten daarom hun instructies aan en lieten studenten de mogelijkheden exploreren alvorens met het eigenlijke onderzoek van start te gaan. Wellicht kan dergelijke gewenning ook het gevoel van desoriëntatie, '*motion sickness*' en/of lage concentratie tegengaan dat in bepaalde studies wordt gemeld (onder andere Theelen, 2021).

Leren observeren met verrijkte 360°-beelden

Bij het werken met verrijkte 360°-beelden wordt nog een stapje verder gegaan qua immersie en interactiviteit. Aan de 360°-videobeelden worden interactiepunten (verrijkingen) toegevoegd. De video wordt bekeken met een HMD en de verrijkingen kunnen gemanipuleerd worden met een controller (afstandsbediening).

In de context van het leren observeren binnen lerarenopleidingen kunnen de annotaties van diverse aard zijn. De aandacht kan ermee getrokken worden naar een essentiële gebeurtenis (via een *attention grabber*). Ook de eerder genoemde scaffolds of bijkomende informatie (zoals theoretische of contextuele informatie,

waaronder bijvoorbeeld het leraar- en leerlingenperspectief) en zelfs vragen of opdrachten kunnen in de te observeren omgeving (onder de vorm van prompts) worden geïntegreerd. Zo wordt een videofragment een op zichzelf staande videocase (Vervoort & Van den Berg, 2014) die ervoor zorgt dat wat essentieel is om te observeren ook aan de orde komt.

De aandachtspunten voor het kiezen van de beelden, de doelen en de begeleidingsstrategieën, kunnen voor verrijkte 360°-beelden verder als gelijklopend verondersteld worden aan die voor het werken met traditioneel videomateriaal en 360°-beelden. Wel zijn er ook verschillende mogelijkheden qua gebruik: zo kunnen de beelden bijvoorbeeld samen bekeken worden, waarbij één student de HMD en de controller bestuurt en de anderen op het scherm volgen, of kunnen studenten elk afzonderlijk kijken om vervolgens de observaties te bespreken. Bovendien hebben de observaties en/of logdata (bijvoorbeeld eye-trackingdata) die voorhanden zijn met betrekking tot het observeren en het interageren met de verrijkingen, het voordeel dat ze voor extra input kunnen zorgen in de begeleidingsaanpak.

Het OBS_VR-project

Het OBS_VR project ontwikkelt verrijkte 360°-beelden voor de vakdidactieken geschiedenis, aardrijkskunde en gedragswetenschappen, om deze te kunnen inzetten voor onderzoek naar en in functie van het leren observeren door student-leraren. Immers, rond het werken met verrijkte 360°-beelden is nog weinig onderzoek verricht.

Lessen van ervaren leraren werden daartoe opgenomen met een 360°-camera. Een groep expert-leraren duiden in deze lessen, gegeven een welbepaalde (vak-)didactische focus (zoals bijvoorbeeld historisch denken of begripsoeren), sleutelmomenten aan. Vervolgens werden op basis van deze expertblik uit het lesmateriaal korte fragmenten geselecteerd en werden die verrijkt met (vak-) didactische interactiepunten. De verrijkingen richten de aandacht van de observant op essentiële gebeurtenissen, lichten de context toe of maken de verbinding tussen een specifieke observatie en pedagogisch-didactische principes.

De bedoeling is studenten de (vak-)didactische focus vóór het kijken mee te geven: ze bereiden de observatie voor via het lezen van een tekst rond het thema waarrond geobserveerd zal worden. Bijkomend kan een observatieschema de kijkervaring vooraf nog meer richten en achteraf structureren.

Momenteel rollen we een aantal onderzoekspistes (studies) uit in functie van en rond het inzetten van verrijkte 360°-beelden in de lerarenopleiding.

In een eerste studie zullen we aan de hand van eye-trackingdata het verschil in professioneel observeren tussen noviet- en expert-leraren nagaan. We willen in kaart brengen waar studenten en waar expert-leraren naar kijken, gegeven wat vanuit (vak)didactische kaders best wordt gezien (de norm).

Een tweede onderzoekspiste bestaat erin na te gaan of en in hoeverre het werken met de verrijkte 360°-beelden in het kader van de lerarenopleiding bijdraagt tot het leren professioneel observeren. Daar het gaat om korte lesfragmenten waarin op slechts een bepaalde component van de praktijk wordt gefocust – en het dus gaat om ‘decomposities van de praktijk’ (Grossman et al., 2009) – verwachten we hiermee bij uitstek bij de aanvang van de opleiding bij te dragen aan het vermogen van de studenten om professioneel te observeren en aan het ontwikkelen van een professionele visie (Goodwin, 1994).

Ook onderzoek naar het optimaliseren van het design voor het werken met verrijkte 360°-beelden in functie van leren observeren kan hier aan gekoppeld worden. Uiteindelijk doel is immers uiteraard via het werken met (verrijkte) 360°-beelden een bijdrage te leveren aan het leren professioneel observeren van student-leraren.

Slot

Met deze beschouwing wilden we het belang van het ‘professioneel observeren’ in de kijker zetten, alsook de taak die de lerarenopleiding heeft in het ondersteunen van het leren van deze vaardigheid. In dat kader lichtten we de kracht van het werken met beeldmateriaal, meer bepaald (verrijkte) 360°-beelden, uit. Deze technologie lijkt zowel kansen als uitdagingen te hebben in dit verband, hetgeen noopt tot verdere exploratie en onderzoek.

Karliën de Jaeger

Lerarenopleider Verkorte Educatieve Masteropleiding KU Leuven

karlien.dejaeger@kuleuven.be

Saskia Boelens

Leraar Geschiedenis en praktijklector Educatieve Master Cultuurwetenschappen, optie Geschiedenis, KU Leuven

Prof. Dr. An Steegen

Verbonden aan de Educatieve Masteropleiding Wetenschappen en Technologie, optie Aardrijkskunde, KU Leuven

Andy Thys

Wetenschappelijk Medewerker Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen KU Leuven

Lieselot Vandenhouste

Vakverantwoordelijke Aardrijkskunde van de Examencommissie en Lerarenopleider Educatieve Masteropleiding Aardrijkskunde KU Leuven

Prof. Dr. Karel Van Nieuwenhuyse

Hoofddocent Onderzoekseenheid Geschiedenis KU Leuven en Verantwoordelijke Educatieve Masteropleiding Cultuurwetenschappen KU Leuven

Prof. Dr. Jan Elen

Gewoon Hoogleraar Onderwijskunde aan het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie KU Leuven

Referenties

Aguayo, C., Cochrane, T., & Narayan, V. (2017). Key themes in mobile learning: Prospects for learnergenerated learning through AR and VR. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(6), 27-40.

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Barnhart, T., & Van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.

- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Billiau, K. (2021). *Leraren leren observeren met 360° beelden Een kwalitatief onderzoek naar de verwachtingen en percepties van Vlaamse en Brusselse lerarenopleiders omtrent het gebruik van 360° beelden, in het kader van leren observeren van student-leraren*. [Master's thesis KU Leuven].
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- Castro, A., Clark, K., Jacobs, J., & Givvin, K. (2005). Response to theory & practice question: Using video to support teacher learning. *Association of Mathematics Teacher Educators Connections*, 14(3), 8-12.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323, 66-69.
- Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (145-155). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferdig, R.E., & Kosko, K.W. (2020). Implementing 360 video to increase immersion, perceptual capacity, and teacher noticing. *TechTrends*, 64, 849-859.
- Frederiksen, J.R. (1992). *Scoring video portfolios*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.

- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.
- Llinares, S., & Valls, J. (2010). Prospective primary mathematics teachers' learning from on-line discussions in a virtual video-based environment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 177-196.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: Routledge Falmer.
- Rooney, D, & Boud, D. (2019). Toward a pedagogy for professional noticing: learning through observation. *Vocations and Learning*, 12, 441–457.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroomteaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Scott, S. E., Kucan, L., Correnti, R., & Miller, L. A. (2013). Using video records to mediate teaching interns' critical reflection. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(1), 119-145.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in context. *Issues in Education*, 4(1), 1–94.
- Schon, D. A. (1983). *How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sherin, M. G., & Russ, R. S. (2014). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (3-20). New York: Routledge.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13, 475-491.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Snelson, C., & Hsu, Yu-C. (2019). Educational 360-degree videos in virtual reality: a scoping review of the emerging research. *TechTrends*, 64, 404-412

- Star, J.R., & Strickland, S.K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107-125.
- Stevens, R., & Hall, R. (1998). Disciplined perception: Learning to see in technoscience. In M. Lampert & M. L. Blunk (Eds.), *Talking mathematics in school: Studies of teaching and learning* (107-150). New York: Cambridge University Press.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2015). Factors within university-based teacher education relating to preservice teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1), 35-54.
- Theelen, H. (2021). Virtual reality in de lerarenopleiding. *LBBO Beter Begeleiden*, December, 36-39.
- Young, T., & Bender-Slack, D. (2010). Improving pre-service teacher observations: A blended process. *The Reading Professor*, 32(1), 13-19.
- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: the case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182-192.
- Vervoort, M., & Van den Berg, E. (2014). Je weet niet wat je ziet: videocases in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(4), 73-84. www.velon.nl.
- Vervoort, M., & Van den Berg, E. (2016). *Professionalisering van startende leraren met een videoclub*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 2016,
- Walshe, N., & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97-105.

Wolff, C. E., Jarodzka, H., Van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243–265.

Zhang, M., Lundeborg, M., Koehler, M.-J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.

Beschouwend artikel

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

Jimmy van Rijt (Tilburg University), Hans Hulshof (Universiteit Leiden) Peter-Arno Coppen (Radboud Universiteit Nijmegen)

Studenten aan hbo-lerarenopleidingen Nederlands blijken er niet voldoende toe in staat om te redeneren over grammatica. Zo presteren ze niet beter op korte redeneertaken dan vwo 3-leerlingen, terwijl ze in hun latere loopbaan wel geacht worden om op een hoog niveau over grammatica te kunnen redeneren. Dat levert een uitdaging op voor de lerarenopleiding. In dit artikel bespreken we op basis van recent empirisch onderzoek hoe de lerarenopleiding Nederlands studenten kan afleveren die met voldoende zelfvertrouwen en kennis van zaken grammaticalesen kunnen geven waarin grammaticaal inzicht en redeneervaardigheid centraal staan. In het artikel worden daartoe vier aanbevelingen gedaan voor lerarenopleidingen Nederlands.

Inleiding

Sinds jaar en dag maakt grammatica, waarin de structuur en betekenis van zinnen en woordgroepen wordt bestudeerd, deel uit van de hbo-lerarenopleidingen Nederlands. Meestal komt die aandacht tot uiting in de vorm van traditionele zinsontleding en woordsoortbenoeming, en hoewel juist die onderdelen al in de jaren 70 stevig ter discussie gesteld werden (zie ACLO-M, 1978; Hulshof et al., 2015), werd grammatica indertijd zelfs centraal getoetst in de MO A-examens (Hulshof & Klomp, 1979). Ofschoon zulke uitvoerige centraal georganiseerde examens snel verdwenen, bleef er een redelijke mate van inhoudelijke aandacht voor grammatica binnen de lerarenopleiding, die ook nu nog bestaat. Anno 2022 wordt grammatica door middel van de Landelijke Kennisbasis Toets (LKT) overigens in zekere zin wel weer centraal getoetst, al is dat in veel beperktere mate dan in de jaren 70.

Alle hbo-lerarenopleidingen in Nederland bieden inhoudelijke modules grammatica ('syntaxis') en taalkunde aan, vaak in een later stadium van de opleiding gevolgd door grammatica- c.q. taalbeschouwingsdidactiek. Die blijvende aandacht voor grammatica wordt deels ingegeven door de Landelijke Kennisbasis voor leraren Nederlands (en de bijbehorende LKT), en deels ingegeven door de praktijk van het schoolvak Nederlands, waarin de traditionele

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

grammatica nog altijd een vrij stevige plek heeft. Dat geldt met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het is dan ook niet vreemd dat de tweedegraadslerarenopleiding aandacht aan grammatica besteedt. Bovendien hebben leraren zelf een stevige grammaticale kennis nodig om leerlingen adequaat te kunnen begeleiden in taalbeschouwing en taalgebruik (Myhill et al., 2013). In het verlengde daarvan wint de idee terrein dat het waardevol is voor leerlingen om te begrijpen hoe taal en taalgebruik in elkaar zitten (Coppen, 2021a; Meesterschapsteam Nederlands, 2021; Van Rijt & Coppen, 2021).

Tegelijkertijd is er met name de afgelopen jaren veel kritiek geleverd op het traditionele grammaticaonderwijs. Samengevat luidt die kritiek dat het grammaticaonderwijs (1) taalkundig arm is, wat wil zeggen dat er slechts een beperkte aansluiting is met belangrijke achterliggende taalwetenschappelijke metaconcepten en inzichten (Struckmeier, 2020); en (2) dat het didactisch arm is, wat wil zeggen dat de didactiek hoofdzakelijk bestaat uit het stellen van controlevragen ('Wie/wat + gezegde + onderwerp = lijdend voorwerp') en ezelsbruggetjes ('ZWOBBELS' als geheugensteuntje voor de koppelwerkwoorden), waarbij nauwelijks redeneervaardigheid of reflectieve ontwikkeling aan bod komt (zie Coppen et al., 2019). Recente wetenschappelijke studies hebben uitgewezen dat het grammaticaonderwijs zowel taalkundig (Van Rijt, 2020) als didactisch (Dielemans & Coppen, 2021; Wijnands et al., 2021; Van Rijt, 2020) eenvoudig verrijkt kan worden, en dat die verrijking positieve uitwerkingen heeft op het inzicht, het redeneervermogen en de reflectieve ontwikkeling van leerlingen. Bovendien kunnen verrijkte grammaticalesen de goedkeuring van de meeste leraren Nederlands wegdragen (zie Van Rijt et al., 2021a). Daar moet echter de kanttekening bij geplaatst worden dat docenten vaak nog worstelen met een goede uitvoering van zulk grammaticaonderwijs; een worsteling die deels wordt ingegeven door een gebrek aan kwalitatief hoogstaand lesmateriaal.

De verschuiving van traditionele grammaticalesen naar didactisch en inhoudelijk verrijkte grammaticalesen vraagt dus nogal wat van leraren, en daarmee ook van de lerarenopleiding Nederlands. Hoe kan de lerarenopleiding studenten afleveren die, aan het einde van hun opleidingstraject, met voldoende zelfvertrouwen verrijkte grammaticalesen kunnen geven? Deze vraag staat centraal in dit artikel, dat aanbevelingen oplevert voor lerarenopleidingen en voor lerarenopleiders Nederlands om hun grammaticaonderwijs op een andere manier in te steken. Omdat er recentelijk ook steeds meer aandacht uitgaat naar

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

het stimuleren van inzicht en redeneervaardigheid bij de moderne vreemde talen (MVT) (zie ook Van den Broek, 2020; Leenders et al., 2021) is dit artikel ook voor MVT-lerarenopleiders relevant.

Grammaticaal inzicht van studenten aan de lerarenopleiding

Om te bepalen wat lerarenopleidingen Nederlands kunnen doen om startbekwame docenten af te leveren die een verrijkte grammaticales kunnen geven, waarin inzicht en redeneervermogen centraal staan, is het zaak om eerst te onderzoeken wat studenten op dit gebied presteren. In theorie is het immers mogelijk dat studenten al over voldoende inzicht en redeneervermogen beschikken, en dat de lerarenopleidingen dus op de bestaande koers door kunnen gaan. Dat lijkt echter onverstandig.

In een recente empirische studie (Van Rijt et al., 2021b) werd door middel van een meerkeuzetoets, de zogenoemde Toets voor Grammaticaal Inzicht (TGI), onderzocht hoeveel grammaticaal inzicht studenten in verschillende fasen van hun hbo-lerarenopleidingopleiding Nederlands hadden (N = 97 studenten, van 8 verschillende lerarenopleidingen) in vergelijking met vwo 3-leerlingen¹ (N = 120, gem. leeftijd = 14 jaar). De TGI bestond uit twaalf meerkeuzevragen waarin steeds een grammaticaal probleem voorgelegd werd. De problemen uit de test gingen daarbij over zinsdelen die zowel de leerlingen als de studenten al vaker gezien hadden (gezegdes, onderwerpen, voorwerpen, bepalingen). Voor elke vraag kon de participant steeds kiezen uit vier gerandomiseerd aangeboden antwoordalternatieven: (A) het meest inzichtgevende antwoord, waarbij ook expliciete grammaticale terminologie correct gebruikt werd; (B) een antwoord dat enig inzicht gaf en dat gebruikmaakte van correcte expliciete grammaticale terminologie, maar dat niet het beste antwoord was; (C) een antwoord dat fout was, waarbij bovendien een expliciete grammaticale term fout gebruikt werd; (D) een antwoord dat het minste inzicht gaf en waarin geen expliciete grammaticale terminologie gebruikt werd. Alleen voor de eerste twee afleiders kon de participant punten scoren, respectievelijk 2 of 1, waarmee een maximale score van 24 haalbaar was. Tabel 1 geeft een voorbeeld van een vraag uit de TGI.

¹ In Vlaanderen gaat het om 3 aso. Volledigheidshalve merken we op dat ook de lerarenopleidingen in Vlaanderen anders zijn vormgegeven dan in Nederland, al voert het te ver om daar nu over in detail te treden.

Vraag: waarom is de zin 'Mijn opa rookt altijd een lantaarnpaal' ongrammaticaal?		
	Antwoordalternatieven	Score (naar mate van grammaticaal inzicht)
A	Het werkwoord <i>roken</i> legt beperkingen op aan de betekenis van het lijdend voorwerp.	2
B	Een lantaarnpaal kan niet het lijdend voorwerp zijn van het werkwoord <i>roken</i> .	1
C	Het werkwoord <i>roken</i> vereist een verplicht lijdend voorwerp in normale zinnen.	0
D	In een normale wereld is het niet goed voorstelbaar dat een lantaarnpaal gerookt wordt.	0

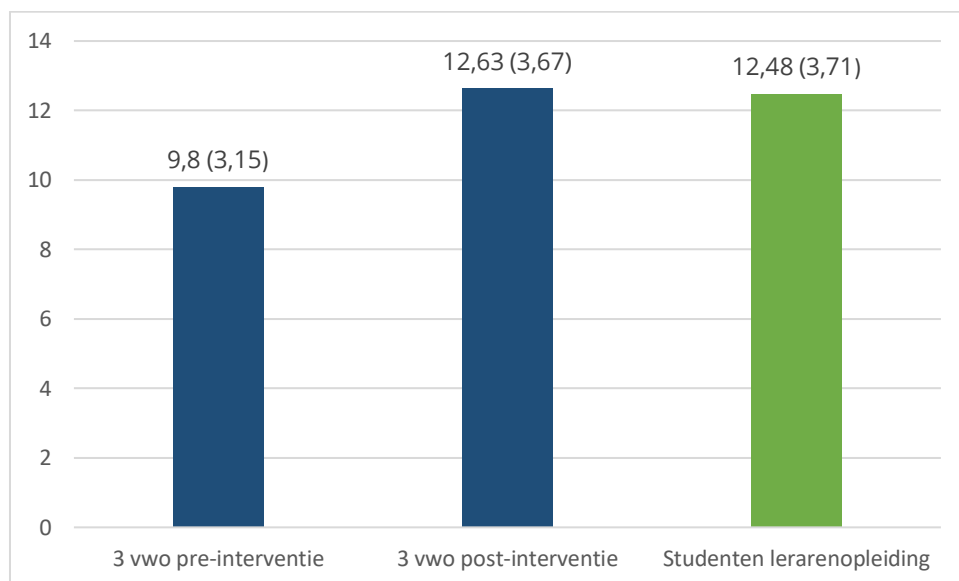
Tabel 1: voorbeeldvraag uit de Test voor Grammaticaal Inzicht (TGI)

De hbo-studenten Nederlands, die vrijwillig aan deze studie deelnamen na een oproep van hun opleiders, kregen de TGI onvoorbereid voorgelegd in diverse fasen van de opleiding (variërend van jaar 1 t/m jaar 4). Bovendien waren hbo-voltijd (n=61), -deeltijd (n=36) en -master (n=11) vertegenwoordigd. Omdat onbekend is hoeveel studenten er op elke opleiding zaten, kan de representativiteit van dit sample niet volledig worden ingeschat. Van de leerlingen uit het voortgezet onderwijs kregen er 60 de TGI voorafgaand aan een korte interventie die gericht was op taalkundige metaconcepten en redeneervaardigheid (bestaande uit vier lessen van 50 minuten); 60 kregen de TGI na afloop van deze interventie.

De resultaten waren bemoedigend voor het effect van de interventie, maar niet voor de lerarenopleiding: hoewel de studenten aan de lerarenopleidingen gemiddeld significant hoger scoorden dan de leerlingen uit vwo 3 voorafgaand aan de interventie, scoorden ze geenszins beter dan leerlingen die vier verrijkte grammaticalesen van 50 minuten gevolgd hadden (zie Figuur 1), terwijl juist voorspeld was dat studenten aan de lerarenopleiding het te allen tijde beter zouden doen dan de leerlingen uit het voortgezet onderwijs aan wie ze na de opleiding onderwijs mogen geven. Immers: de studenten aan de lerarenopleiding hebben op hbo-niveau colleges grammatica gevolgd, en hebben – afhankelijk van de fase van opleiding waarin ze zitten – dikwijls tijdens het werkplekleren zelf les moeten geven in grammatica. Bovendien krijgen ze na hun

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

opleiding een bevoegdheid om les te geven in de gehele onderbouw, dus het mag verwacht worden dat studenten altijd beter presteren dan leerlingen (ook nadat leerlingen een korte interventie hebben gevolgd). De studenten gaven op een 10-punts Likertschaal aan de TGI tamelijk moeilijk te vinden ($M = 8,76$; $SD = 1,46$), terwijl ze wel rapporteerden erg hun best te hebben gedaan ($M = 9,47$; $SD = 0,97$). Overigens vonden we tussen de verschillende opleidingen geen significante verschillen in scores. Dat lijkt erop te duiden dat studenten van verschillende opleidingsinstituten kampen met dezelfde moeilijkheden.



Figuur 1: gemiddelde TGI-scores (SD) van vwo 3-leerlingen pre-interventie ($n=60$), vwo 3-leerlingen post-interventie ($n=60$) en studenten aan de lerarenopleiding Nederlands ($n = 97$). Onafhankelijke T-toetsen laten zien dat studenten aan de lerarenopleiding het significant beter doen dan vwo 3-leerlingen vóór de interventie ($t(155) = 4.66$, $p < .001$). Dat voordeel verdwijnt na de interventie ($t(155) = -0.25$, $p = .81$).

Grammaticale redeneervaardigheid van studenten aan de lerarenopleiding

In dezelfde studie werd de studenten en de leerlingen gevraagd om zich te buigen over twee grammaticale redeneertaken. Voor de leerlingen waren die taken onderdeel van de interventie van 4 lessen. Het gaat om zogenoemde odd one out-taken ('Welke hoort er niet bij?'), waarbij de participanten een lijstje van drie grammaticale elementen te zien kregen. Ze moesten daarbij aangeven welke van de drie opties de vreemde eend in de bijt was, en vooral: waarom. Ze moesten in hun antwoord gebruikmaken van de volgende antwoordsjabloon: *X hoort er niet bij, want de andere twee ..., om zo niet alleen oog te hebben voor de eigenaardigheid van de uitgezonderde optie, maar om ook te zoeken naar een overeenkomst tussen de andere twee opties*. Volgens eerder onderzoek leidt het gebruiken van die formulering tot een diepere redenering (Havekes, 2015). De

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

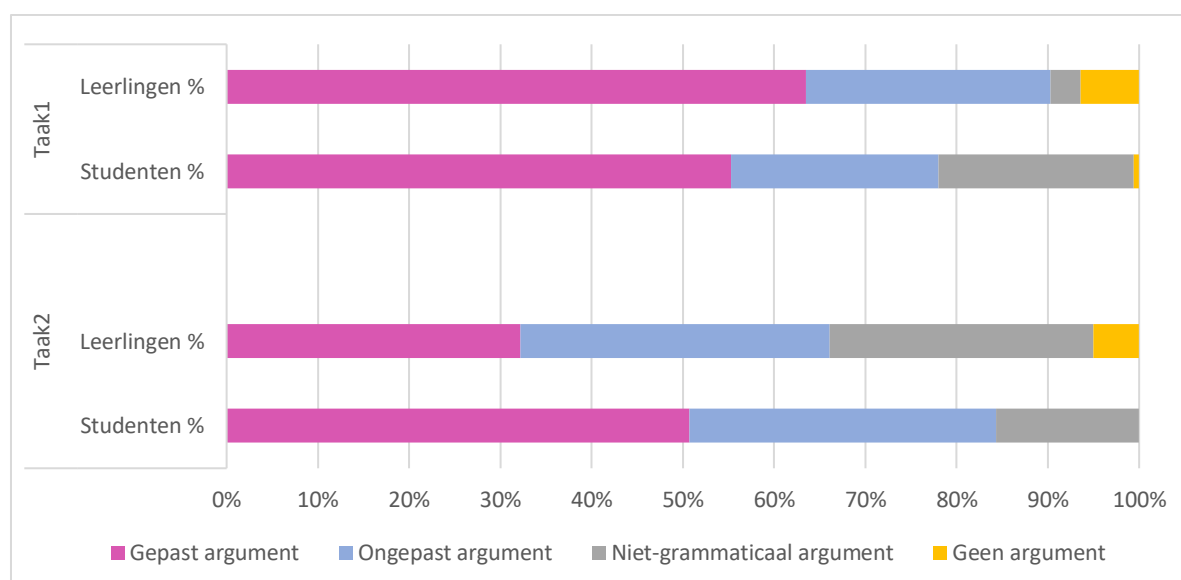
gebruikte opgaven staan in Tabel 2. De opgaven zijn zo ontworpen dat álle opties om meerdere redenen uitgezonderd kunnen worden, om zo maximale ruimte te geven aan de zoektocht naar grammaticale argumenten.

Taak 1	Taak 2
A. Krijgen	A. Jan ziet elke dag <i>vele politici</i> .
B. Groeien	B. <i>Oma</i> bakt voor ons vandaag weer een appeltaart.
C. Roken	C. De boer rijdt <i>op een tractor</i> over het terrein.

Noot In Taak 2 moesten participanten zich richten op het gecursiveerde deel.

Tabel 2: redeneertaken 'Welke hoort er niet bij?'

Onderzoekers vroegen participanten om ten minste één van de opties uit te zonderen (voor beide taken), en om daarvoor een reden te formuleren in het gegeven sjabloon. Een voorbeeld van een goed argument is: *groeien* hoort er niet bij, want de andere twee kunnen een lijdend voorwerp bij zich krijgen ('iets roken', 'iets krijgen', maar niet 'iets groeien'). Vervolgens classificeerden onderzoekers de antwoorden die ze gaven. Ze onderscheidden vier hoofdgroepen: (1) argumenten konden gepast zijn (d.w.z.: kloppend en relevant), (2) ze konden ongepast zijn (niet kloppend of geen goede reden tot uitsluiting), (3) ze konden niet over grammatica gaan (en daarmee ongepast zijn voor de taak), of studenten konden (4) géén argument geven (en alleen een alternatief uitzonderen zonder toelichting). Toen op basis van die indeling de studenten van de lerarenopleiding vergeleken werden met vwo 3-leerlingen (die aan deze taken werkten tijdens de interventie), leverde dat het beeld op in Figuur 2:



Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

Figuur 2: het percentage gepaste, ongepaste, niet-grammaticale en niet-aanwezige argumenten voor vwo 3-leerlingen en hbo-studenten Nederlands per taak. Voor Taak 1 gaat het om een totaal van 123 argumenten voor de studenten en 154 voor de leerlingen; voor Taak 2 gaat het om 121 argumenten voor de studenten en 134 voor de leerlingen.

Met andere woorden: studenten aan de lerarenopleiding doen het niet zonder meer beter dan de leerlingen uit het voortgezet onderwijs: ze produceren slechts in één taak net wat meer gepaste argumenten (en dan nog slechts zo'n 50%), en het aandeel ongepaste argumenten is redelijk vergelijkbaar in beide taken. Wel liet een multilevel regressieanalyse duidelijk zien dat studenten met een hogere TGI-score doorgaans ook beter waren in het bedenken van grammaticale argumenten in redeneertaken zoals hierboven. Opmerkelijk genoeg leek de fase van de opleiding waarin de studenten zich bevonden er daarbij niet echt toe te doen: studenten die net aan de opleiding begonnen waren (bijvoorbeeld eerste- of tweedejaars voltijd) deden het niet beter dan studenten die al meer gevorderd waren (derde- en vierdejaars voltijd). Wel bleek dat argumenten die uit meer woorden bestonden doorgaans van hogere kwaliteit waren.

Aan de studenten zijn nog enkele reflectieve stellingen voorgelegd op een 5-punts Likertschaal. Daarbij viel op dat 94 % van de studenten het 'eens' of 'zeer eens' was met de stelling 'Ik heb mijn best gedaan bij deze opdrachten'. Beginnende bachelorstudenten ($M = 4,30$, $SD = 0,71$) staken daarbij significant meer moeite in de opdracht dan meer gevorderde bachelorstudenten ($M = 3,95$, $SD = 0,60$): ($F(3, 514)$, $p < .05$); verder vonden de onderzoekers geen verschillen tussen groepen studenten op deze stellingen. Ook drukten veel studenten een ruime mate van vertrouwen uit in hun redeneervaardigheid in de context van deze opdrachten: 45% van de studenten was het 'eens' of 'zeer eens' met de stelling 'Ik heb er vertrouwen in dat ik deze taken goed volbracht heb'; 37% koos hier voor 'neutraal'. Slechts 18% van de studenten drukte uit 'weinig' of 'zeer weinig' vertrouwen te hebben in de wijze waarop ze deze taken volbracht hadden.

Tot slot werd de studenten gevraagd in hoeverre ze redeneertaken van dit type weleens in de lerarenopleiding waren tegengekomen. Dat bleek voor 62% van de studenten niet te gelden. Studenten vonden verder dat dit type redeneeropdrachten goed ingezet zou kunnen worden voor havo/vwo-leerlingen (76% van de studenten was het met deze stelling 'eens' of 'zeer eens'). Voor het vmbo werden de opdrachten een stuk minder geschikt geacht (35% van de studenten was het 'eens' of 'zeer eens' met de stelling dat de opdrachten geschikt zouden zijn voor het vmbo).

Verklaringen voor deze resultaten

De resultaten uit de hierboven beschreven studie roepen twee vragen op:

1. Hoe kan het dat studenten aan de hbo-lerarenopleiding kennelijk niet beter presteren in grammaticaal inzicht en grammaticale redeneervaardigheid dan de leerlingen aan wie zij na de opleiding mogen lesgeven?
2. Waarom is het grammaticaal inzicht en redeneervermogen van studenten aan het eind van de lerarenopleiding niet hoger dan in het begin?

Naar aanleiding van vraag 1 zou verondersteld kunnen worden dat de studenten minder aandacht aan de opdracht hebben besteed omdat het resultaat niet meetelde voor een cijfer. Echter, dit komt niet overeen met de reacties op de stellingen, die aangaven dat zij er behoorlijk hun best op gedaan zouden hebben. Een andere verklaringsgrond voor vraag 1 zou gelegen kunnen zijn in het denkniveau van de studenten aan de hbo-lerarenopleiding. De meeste studenten zijn havisten, terwijl de leerlingen vwo-leerlingen waren. Daar staat tegenover dat de studenten een stuk ouder waren (gemiddeld 21 jaar oud) dan leerlingen (gemiddeld 14 jaar oud). Het is aannemelijk dat inzicht en redeneervaardigheden met de jaren toenemen. Een verschil in ontwikkeling of denkniveau is dus moeilijk als verklaring aan te tonen.

Vraag 1 zou ook nog omgekeerd kunnen worden. In plaats van de vraag waarom hbo-studenten niet beter presteren dan leerlingen, kan gevraagd worden waarom de leerlingen blijkbaar net zo goed presteren als hbo-studenten, zelfs aan het eind van hun opleiding. Daar zijn twee verklaringsgronden denkbaar. Ten eerste kan overwogen worden dat de getoetste leerlingen allemaal net met een interventie bezig geweest waren met een aantoonbaar effect op hun redeneervaardigheden. Dit brengt hen dus op een hoger niveau dan de gemiddelde leerling. En ten tweede kan verondersteld worden dat de havisten die kiezen voor de lerarenopleiding Nederlands blijkbaar door die affiniteit met dit vak een bovengemiddeld niveau hebben. Bij beide verklaringen kan dan echter weer de kanttekening geplaatst worden dat het niveauverschil tussen de leerlingen voor en na de interventie weliswaar significant was, maar toch nog klein.

Vraag 2 kan alleen verklaard worden door aan te nemen dat het onderwijs van de hbo-lerarenopleiding geen enkel effect heeft op het inzicht en de linguïstische redeneervaardigheid van de studenten, althans voor de inzichten en vaardigheden die in de taken gemeten zijn. Dit is aannemelijk, omdat dit type redeneertaken doorgaans niet tot het curriculum van de hbo-lerarenopleiding behoort. Daar komt bij dat het opvalt dat de resultaten van het experiment over

het algemeen lage scores opleveren. Studenten doen het niet even goed als leerlingen, maar eerder even slecht. Dit kan verklaard worden uit een mismatch tussen de taken uit het experiment en de verwachtingen of opvattingen van leerlingen en studenten over het grammaticaonderwijs. Die opvattingen zijn doorgaans al gevormd in het voortgezet onderwijs en krijgen verder gestalte op de lerarenopleiding.

Het grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs

Studenten van de hbo-lerarenopleiding hebben als leerling jarenlang traditioneel grammaticaonderwijs genoten, waarin het ontleden van zinnen en het benoemen van woordsoorten centraal stond, zonder dat daar verder al te veel redeneervaardigheid aan te pas is gekomen. Zo blijkt dat veelgebruikte schoolmethodes waarin grammatica wordt behandeld voor meer dan 90 procent bestaan uit opdrachten waarbij leerlingen na een summier stukje theorie zinnen moeten ontleden, of zinsdelen moeten aanwijzen (Van Rijt et al., 2019).

Bovendien kenmerkt de traditionele schoolgrammatica zich, met haar nadruk op trucjes, ezelsbruggetjes en controlevragen, door het feit dat ze uit is op één antwoord. In de schoolgrammatica wordt vaak ten onrechte de indruk gewekt dat zinnen eigenlijk maar op één manier ontleed kunnen worden, en dat er in het geval van twijfel toch altijd maar een antwoord is dat écht juist is (zie Coppen, 2010; Wijnands & Echten, 2019). Een dergelijke benadering stimuleert daarmee geenszins een multiperspectieve benadering van grammatica, die juist gevraagd wordt bij odd one out-taken. Met andere woorden: studenten zijn jarenlang geconfronteerd met grammaticaoefeningen die het beeld versterken dat er over grammatica niet al te lang of te diep nagedacht hoeft te worden. En dat beeld is sterk. Uit onderzoek naar *teacher beliefs* is bekend dat de ervaringen die leraren zelf hebben opgedaan als lerenden een krachtige invloed uitoefenen op hun ideeën over onderwijs en didactiek (Phipps & Borg, 2009), en dat die ideeën zelfs moeilijk te veranderen zijn als studenten geconfronteerd worden met beter onderbouwde of zelfs evidence-informed alternatieven (zie voor grammatica bijvoorbeeld Swierzbins en Reimer, 2019). Dat geldt ook hier: onderzoek heeft laten zien dat het stimuleren van grammaticale redeneervaardigheid (waarvan multiperspectiviteit een belangrijke component vormt) gunstig is voor het grammaticaal inzicht van leerlingen (Van Rijt, 2020). Grammaticaonderwijs dat op deze manier verrijkt is, kan daarmee gezien worden als een evidence-informed alternatief dat tegenover de (niet evidence-informed) traditionele grammaticadidactiek geplaatst kan worden. In die traditionele grammaticadidactiek is een redenering doorgaans niet nodig. Daardoor hebben

studenten hiermee geen ervaring opgebouwd, waarmee ze, als het op grammaticaal redeneren aankomt, zijn blijven steken op het niveau van leerlingen.

In het verlengde daarvan geldt dat de praktijk van het schoolvak Nederlands (en MVT) op het gebied van grammatica vaak nog vooral traditioneel is, en dat studenten met deze traditionele praktijk ook tijdens het werkplekleren nog vaak geconfronteerd worden. Daarmee kunnen hun reeds aanwezige opvattingen over een traditionele benadering van het grammaticaonderwijs versterkt worden, in weerwil van alternatieven die met studenten op de lerarenopleiding besproken worden.

Het grammaticaonderwijs op de hbo-lerarenopleiding

Ook de opbouw van het curriculum van de hbo-lerarenopleiding bevat doorgaans weinig grammaticale redenering. In veel gevallen bieden opleidingen in de beginfase van de studie een inhoudelijke cursus grammatica aan, die gevolgd wordt door een didactische cursus in een later leerjaar (Coppen, 2021b). Studenten zien die inhoudelijke cursus, die vaak onbedoeld van een redelijk traditionele aard is, doorgaans als een didactisch model voor hun eigen handelen (Graus, 2018; Graus & Coppen, 2018). Een overwegend traditionele inhoudelijke cursus grammatica, die weinig aandacht heeft voor grammaticaal redeneren en achterliggende taalkundige metaconcepten, vormt daarmee een schril contrast met de didactische modules die later in de opleiding aan bod komen. Als de inhoudelijke cursus geen expliciete aandacht laat uitgaan naar het ontwikkelen van metaconceptueel inzicht en redeneervaardigheid, terwijl de didactische cursus daar veel nadrukkelijker het accent op legt, zijn de studenten al grotendeels gevormd in de wijze waarop ze grammatica benaderen (bijvoorbeeld meer monoperspectief dan multiperspectief, of meer op basis van trucjes dan op basis van achterliggende inzichten). Hierdoor bestaat de kans dat studenten de didactische alternatieven meer als ballast zien, te afwijkend van de wijze waarop ze zelf jarenlang aan grammatica zijn blootgesteld, en ook te afwijkend van de nog altijd tamelijk traditioneel ingestoken praktijk die ze waarschijnlijk tegenkomen tijdens het werkplekleren (Van Rijt et al., 2021). Daarmee ontstaat als het ware een 'praktijkshock' voor studenten (Stokking et al., 2003), die de indruk kan wekken dat de didactische alternatieven die aangeboden worden op de lerarenopleiding te idealistisch zijn voor de praktijk waartoe zij opleidt.

Met andere woorden: de lerarenopleidingen lijkt nog te veel geënt te zijn op de traditionele zinsontleding, en te weinig op achterliggende taalkundige inzichten

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

en grammaticale redeneervaardigheid. Studenten hebben in veel gevallen niet of nauwelijks geleerd om een grammaticale analyse te onderbouwen met geldige argumenten, noch hebben ze geleerd om vanuit meerdere perspectieven naar een grammaticaal probleem te kijken, daarbij hun oordeel uitstellend en de onzekerheid die daarmee gepaard gaat omarmend (Wijnands et al., 2021). Voor een deel blijkt dat uit het gegeven dat 62 procent van de studenten aangeeft nog nooit met redeneeropgaven zoals de odd one out in aanraking te zijn gekomen.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

Uit het hierboven beschreven onderzoek en de mogelijke verklaringen voor de resultaten valt een viertal aanbevelingen te destilleren voor de lerarenopleiding Nederlands. Met die aanbevelingen kunnen lerarenopleidingen hun studenten veel beter voorbereiden op het geven van grammaticalesen die inzicht en redeneervaardigheid centraal stellen in plaats van trucjes, ezelsbruggetjes en controlevragen.

Aanbeveling 1: leg de nadruk op taalkundige (meta)concepten en redeneervaardigheid

Gelet op de effectiviteit van de interventie in 3 vwo, waarin het werken met (meta)concepten centraal stond, verdient het aanbeveling om dezelfde principes een grotere plek te geven in de lerarenopleiding. Het gaat dan met name om het werken op basis van achterliggende taalkundige metaconcepten en het didactiseren van grammaticale redeneervaardigheid. Verschillende lerarenopleidingen nemen in hun cursus zinsanalyse de traditionele zinsontleding als uitgangspunt, daarbij gebruikmakend van boeken als *Een praktische cursus zinsontleding* (Klein & Van den Toorn, 2011) of *In verband met de zin* (Luif, 1998). Daarmee wordt vaak een traditioneel model van grammatica gevolgd, al worden zulke modellen ook in sommige gevallen al taalkundig verrijkt met achterliggende metaconcepten, zoals *valentie*, *predicatie*, *semantische rollen* of *complementatie* (zie Coppen, 2011). Een relevant voorbeeld is valentie.

Werkwoorden verschillen in hun valentie: soms vraagt een werkwoord om alleen een onderwerp (zoals het werkwoord *zweten*), soms ook om een lijdend voorwerp (zoals het werkwoord *omhakken*) en soms ook een meewerkend voorwerp (zoals het werkwoord *vertellen*). Begrip van het overkoepelende metaconcept kan het begrip van daarvan afhankelijke concepten, zoals onderwerp en lijdend voorwerp, vergemakkelijken (Van Rijt, 2016).

Uit verschillende studies (Coppen, 2011; Mooij & Sweep, 2019; Van Rijt et al., 2019, 2020, 2022) is dan ook gebleken dat het aanbeveling verdient om een centralere rol weg te leggen voor dat soort achterliggende taalkundige

metaconcepten, en om pas daarna de vertaalslag naar de traditionele zinsontleding te maken, in plaats van andersom. Een grotere inzet van zulke metaconcepten bevordert grammaticaal inzicht en redeneervermogen. Daarnaast zou in een cursus grammatica expliciete aandacht moeten zijn voor grammaticaal redeneren (Dielemans & Coppen, 2021). De lerarenopleider kan studenten daarbij bijvoorbeeld leren wat goede argumenten zijn om een bepaalde grammaticale analyse te onderbouwen, daarbij gebruikmakend van taalkundige (meta)concepten en taalkundige naslagwerken; ook kan aandacht uitgaan naar het afwegen van argumenten in gevallen waarbij meerdere analyses te verdedigen zijn. Dat kan aan de hand van odd one out-taken, maar ook andere redeneerwerkvormen die om uitleg en toelichting vragen zijn geschikt. Het is daarbij zaak om studenten te begeleiden in het formuleren van heldere en genuanceerde argumentatie, bijvoorbeeld in taaldenkgesprekken. Studenten die uitvoeriger waren in het bedenken van argumenten in odd one out-taken waren er immers toe in staat meer nuance in hun argument uit te drukken, wat rijkere en beter beoordeelde argumenten tot gevolg had (Van Rijt et al., 2021).

Op basis van het principe van *constructive alignment*, dat stelt dat de toetsing en de leeractiviteiten afgestemd moeten zijn op de leerdoelen, geldt daarbij uiteraard wel dat ook de tentaminering van grammatica overeenkomstig zou moeten worden aangepast. Die zou meer moeten gaan over de achterliggende (meta)concepten en over grammaticaal redeneren, en minder over traditionele zinsontleding. Het verdient aanbeveling om, in het verlengde daarvan, ook met studenten te spreken over een dergelijke toetsing van grammatica op het voortgezet onderwijs. Daarbij zou specifiek oog moeten zijn voor verschillen tussen havo/vwo- en vmbo-leerlingen, aangezien studenten met name redeneeropdrachten vooral geschikt lijken te vinden voor havo/vwo-leerlingen. Hoewel redeneeropdrachten er vanzelfsprekend anders uit zouden moeten zien voor havo/vwo-leerlingen dan voor vmbo-leerlingen, lijkt het voorbarig om te denken dat vmbo-leerlingen niet gebaat zouden kunnen zijn bij leren redeneren in de context van grammatica (zie ook Sanderse, 2021). Het is waardevol om hierover met studenten te discussiëren.

Aanbeveling 2: verklein de kloof tussen grammaticale inhoud en didactiek

De tweede aanbeveling luidt om de kloof tussen inhoud en didactiek te verkleinen. Op de eerste plaats gaat het dan om het eerder besproken contrast tussen de inhoudelijke module(s) grammatica en de vakdidactische vervolgcursus. Omdat studenten geneigd zijn de (vaak redelijk traditionele) inhoudelijke cursus op de lerarenopleiding op te vatten als een didactisch model

voor hun eigen handelen (Graus, 2018), zou in de inhoudelijke module een didactische werkwijze gekozen moeten worden die aansluit bij hetgeen er van de studenten gevraagd wordt in de didactische module. Lerarenopleiders kunnen zo zelf het goede voorbeeld geven ('practice what you preach'). Ook op andere manieren zijn er bruggen te slaan tussen inhoud en didactiek, bijvoorbeeld door op het inhoudelijke tentamen ook didactisch gekleurde vragen te stellen en door omgekeerd bij de vakdidactische verwerkingsopdrachten of dossiers eisen te stellen aan de inhoud. Op het inhoudelijke tentamen kunnen vakinhoud en didactiek bijvoorbeeld gecombineerd worden door studenten een odd one out voor te leggen, met daarbij een aantal argumenten die door leerlingen bedacht zijn (of zouden kunnen zijn). De vraag aan de student zou dan kunnen zijn om die argumenten te wegen, bijvoorbeeld door aan te geven of het argument klopt of niet, en of het argument een passend uitsluitingscriterium is.

Aanbeveling 3: stel van meet af aan studentopvattingen over grammatica ter discussie

Studenten komen allemaal binnen met in het voortgezet onderwijs opgedane opvattingen over grammatica, en die opvattingen kunnen erg sterk zijn. Ze kunnen bovendien gebaseerd zijn op slechte voorbeelden, of op misvattingen over waar grammatica toe dient. Een voorbeeld is de misvatting dat grammatica alleen voorschrijvend (prescriptief) is, en niet of nauwelijks beschrijvend (descriptief) (Nygård & Brøseth, 2021). In onze ervaring komen studenten ook dikwijls de opleiding binnen met tamelijk traditioneel gekleurde opvattingen over grammatica(didactiek). Die opvattingen botsen vaak met de opvattingen over grammatica die aan de lerarenopleiding verkondigd worden. Daardoor wordt de ontwikkeling van grammaticale inzichten en redeneervaardigheden belemmerd. Dat maakt het noodzakelijk om die opvattingen van studenten al van meet af aan te onderzoeken en ter discussie te stellen. Alleen door regelmatig op de eigen opvattingen te reflecteren en door in de tussentijd geconfronteerd te worden met andere visies en didactische benaderingen, kunnen bestaande opvattingen gaan verschuiven (Graus, 2018). Bovendien verdient het aanbeveling om gedurende de opleiding op verschillende momenten met de opvattingen van studenten over grammatica(didactiek) bezig te zijn, zodat studenten kunnen ervaren hoe hun visie in de loop van de opleiding verandert. Een belangrijk punt om aan de orde te stellen bij grammatica is de legitimering. Sommige studenten zijn er immers van overtuigd dat leerlingen niet met grammatica 'lastiggevalen' zouden moeten worden, al lijkt die overtuiging maar al te vaak gebaseerd op de beperkte didactiek van traditioneel grammaticaonderwijs. Zo'n didactiek, die maar beperkt leunt op inzicht en

redeneervaardigheid, geeft de lerende al snel het gevoel dat er in grammaticalessen maar weinig geleerd kan worden (Coppen, 2009). Het aan de orde stellen van de legitimering van grammatica zou dus hand in hand moeten gaan met het goede didactische voorbeeld. Pas als de didactiek goed is, kan het onderdeel goed op waarde geschat worden. Aanknopingspunten voor discussies over de legitimering van grammatica staan in de inleiding van de dissertatie van Van Rijt (2020, pp. 11-29). Zie verder Wijnands et al. (2021) voor een instrument om in grammaticalessen de cognitieve en reflectieve ontwikkeling van studenten te bevorderen.

Aanbeveling 4: laat grammatica wat vaker terugkomen tijdens de lerarenopleiding

De wijze waarop grammatica op dit moment vormgegeven wordt in de lerarenopleiding lijkt er niet toe te leiden dat studenten zich op grammaticaal gebied echt ontwikkelen: vierdejaars voltijd redeneren niet beter over grammaticale vraagstukken dan tweedejaars voltijd. Dat is onwenselijk. Studenten zouden moeten groeien in hun grammaticale vaardigheid. Omdat het ontwikkelen van grammaticale redeneervaardigheid tijd kost, verdient het aanbeveling om ook buiten de cursussen grammatica en vakdidactiek grammatica af en toe aandacht aan grammaticaal redeneren te besteden, bijvoorbeeld in periodieke herhalingscolleges of door gerichte opdrachten tijdens werkplekleren. Ook in het kader van nascholing zou de lerarenopleiding een rol kunnen vervullen, door werkplekbegeleiders en andere docenten scholing aan te bieden over vernieuwende grammaticadidactiek en grammaticale redeneervaardigheid. Op die manier kunnen ook werkplekbegeleiders studenten beter voorbereiden op verrijkt grammaticaonderwijs.

Met deze aanbevelingen kunnen lerarenopleidingen hun studenten veel beter voorbereiden op het geven van grammaticalessen die inzicht en redeneervaardigheid centraal stellen in plaats van trucjes, ezelbruggetjes en controlevragen.

Over de auteurs

Jimmy van Rijt

Dr. Jimmy van Rijt was jarenlang lerarenopleider Nederlands aan Fontys Lerarenopleiding Sittard. Op dit moment werkt hij als universitair docent bij het Tilburg Center of the Learning Sciences van Tilburg University. Hij promoveerde

in februari 2021 aan de Radboud Universiteit Nijmegen op een proefschrift over grammaticadidactiek.

j.h.m.vanrijt@tilburguniversity.edu.

Hans Hulshof

Prof. dr. Hans Hulshof is neerlandicus, taalkundige en emeritus hoogleraar Didactiek van het Nederlands aan de Universiteit Leiden. Was leraar, vakdidacticus, onderzoeker en bijzonder hoogleraar Theorie van de moedertaal didactiek aan de toenmalige Katholieke Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoeksinteresse richt zich vooral op de mogelijkheden van taalkunde in het voortgezet onderwijs.

hulshof@hum.leidenuniv.nl.

Peter-Arno Coppen

Prof. dr. Peter-Arno Coppen is taalkundige en hoogleraar Vakdidactiek aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zijn onderzoek richt zich voornamelijk op de didactiek van taalkunde en grammatica. Hij is lid van het Meesterschapsteam Nederlands, redactielid van Onze Taal en neerlandistiek.nl, en columnist voor Trouw.

peter-arno.coppen@ru.nl.

Referenties

ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*. Staatsuitgeverij.

Coppen, P.-A. (2021a). Taalbeschouwing, wat is dat? (deel 1). In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. Geraadpleegd 14 september 2021 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-1/>.

Coppen, P.-A. (2021b). *Evaluatie taalbeschouwing lerarenopleidingen Nederlands 2020*. Intern rapport hbo-lerarenopleidingen.

Coppen, P.-A. (2011). Emancipatie van het grammaticaonderwijs. *Tijdschrift Taal* 2(3), 30–33.

- Coppen, P.-A. (2009). *Leren tasten in het duister*. Inaugurele rede. Radboud Universiteit.
- Coppen, P.-A., Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A. & Dielemans, R. (2019). Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135(2), 85-99.
- Dielemans, R., & Coppen, P.-A. (2021). Defining Linguistic Reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1/2), 182-206.
- Graus, J. (2018). Grammatica in de lerarenopleiding. *Levende Talen Magazine*, 105, 22-27.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *Modern Language Journal* 102(4), 693-712.
- Havekes, H. (2015). *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.
- Hulshof, H., & Klomp, H. (1979). *Training in grammaticale analyse*. Uitgeverij NIB.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Uitgeverij Passage.
- Klein, M., & Van den Toorn, M. (2011). *Een praktische cursus zinsontleding*. Noordhoff.
- Leenders, G., De Graaff, R., & Van Koppen, M. (2021). Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits. *Pedagogische Studiën* 98(1), 67-93.
- Luif, J. (1998). *In verband met de zin*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Meesterschapsteam-Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 14 september 2021 via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Mooij, R., & Sweep, J. (2019). Semantisch grammaticaonderwijs: beter ontleden en beter formuleren. *Levende Talen Tijdschrift* 20(1), 3-16.

- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- Nygård, M., & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129-152.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37, 380-390.
- Van den Broek, E.W.R. (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers' beliefs, practices and change processes*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.
- Van Rijt, J.H.M. (2016). Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs. *Levende Talen Magazine* 103(7), 6-10.
- Van Rijt, J.H.M. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.
- Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.
- Van Rijt, J.H.M. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2), 175-199.
- Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2021a). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education* 37(1), 1-29.
- Van Rijt, J.H.M., Hulshof, H., & Coppen, P.-A. (2021b). 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland' – Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-13.
- Van Rijt, J.H.M., Myhill, D., De Maeyer, S., & Coppen, P.-A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education. Evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLOS ONE*, 17(2), 1-25.

Sanderse, W. (2021, 11 juni). Waarom bildung het vmbo onterecht links laat liggen. *Van Twaalf tot Achttien*. <https://www.van12tot18.nl/waarom-bildung-het-vmbo-onterecht-links-laat-liggen>

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.

Struckmeier, V. (2020). Why are there growing divisions between traditional grammars and theoretical and experimental linguistic works (and how can they be overcome)? *Pedagogical Linguistics* 1(2), 211-233.

Swierzbin, B., & Reimer, J. (2019). The effects of a functional linguistics-based course on teachers' beliefs about grammar. *Language Awareness*, 28(1), 31-48.

Wijnands, A., & Echten, K. (2019). Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5. In: S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.). *33ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 267-270). Gent: Scribis.

Wijnands, A., Van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317-335.

Onderzoek

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.

Een analyse van de kennisbases.

Desirée Joosten-ten Brinke (Open Universiteit), Rosa Bartman (Fontys), Judith Gulikers (Wageningen Universiteit), Gerdineke van Silfhout (SLO), Liesbeth Baartman (Hogeschool Utrecht), Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences), Jorik Arts (Fontys), Chantal de Koster (Fontys), Natasja Kok (Fontys)

Docenten zijn zich steeds meer bewust van het belang van formatief evalueren. Het versterkt het leren van de leerlingen, zorgt voor een grotere betrokkenheid bij het eigen leerproces en bewerkstelligt dat het leren beter beklijft. De verwachting van docenten en schoolleiders is dat net afgestudeerde studenten aan de lerarenopleidingen op de hoogte zijn van formatief evalueren en beschikken over een (vak)didactisch handelingsrepertoire om formatief evalueren in de praktijk te brengen.

In dit onderzoek worden de kennisbases van 14 eerstegraads en 18 tweedegraads lerarenopleidingen geanalyseerd op de aandacht voor formatief evalueren, met als doel inzicht te krijgen in het beoogde curriculum. Met een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de kennisbases aan de hand van de formatieve evaluatiecyclus, wordt duidelijk dat de aandacht voor formatief evalueren verschillend is tussen de kennisbases van de eerstegraads lerarenopleidingen en van de tweedegraads lerarenopleidingen en dat er grote verschillen zijn tussen de verschillende vakspecifieke kennisbases. In het algemeen kan gesteld worden dat er relatief weinig aandacht is voor formatief evalueren.

Dit onderzoek levert een bijdrage aan een herziening van de kennisbases en is een opmaat naar een vervolgonderzoek waarin gekeken wordt hoe het gerealiseerde curriculum van lerarenopleidingen ten aanzien van formatief evalueren eruit ziet.

Probleemstelling

In alle onderwijssectoren is steeds meer aandacht voor formatief evalueren. Formatief evalueren versterkt het leren van de leerlingen, zorgt voor een grotere betrokkenheid bij het eigen leerproces en bewerkstelligt dat het leren beter beklijft (Andrade et al., 2019; Black & Wiliam, 2009). Docenten vinden de overgang naar meer formatief evalueren echter niet eenvoudig (Gulikers &

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

Baartman, 2017; Van der Steen et al., 2020). Het veronderstelt namelijk een andere mindset; een meer bewuste inzet van lesactiviteiten gekoppeld aan leerdoelen en een brede samenwerking binnen een school. Het ontwikkelen van docentcompetenties die formatief evalueren mogelijk maken, gebeurt in scholen via professionele leergemeenschappen, netwerkbijeenkomsten en scholingsdagen. Gegeven de positieve effecten van formatief evalueren is de verwachting van schoolleiders in het voortgezet onderwijs dat net afgestudeerde studenten aan de lerarenopleidingen op de hoogte zijn van formatief evalueren en beschikken over een (vak)didactisch handelingsrepertoire om formatief evalueren in de praktijk te brengen.

De vraag is of deze verwachting terecht is. In hoeverre bevat het curriculum van de lerarenopleidingen onderdelen die betrekking hebben op het creëren van een goed begrip van formatief evalueren en een bijpassend handelingsrepertoire? Om op die vraag een antwoord te geven kunnen we afgestudeerde studenten vragen naar hun ervaring, naar wat zij geleerd hebben in het curriculum. Dit 'bereikt' curriculum is uniek voor elke student. Voor het beantwoorden van die vraag is het echter ook belangrijk om te kijken naar het beoogde en uitgevoerde curriculum in de lerarenopleidingen (zie Thijs & Van den Akker (2009) voor meer informatie over beoogd, uitgevoerd en bereikt curriculum). In dit artikel zal de focus liggen op het beoogde curriculum.

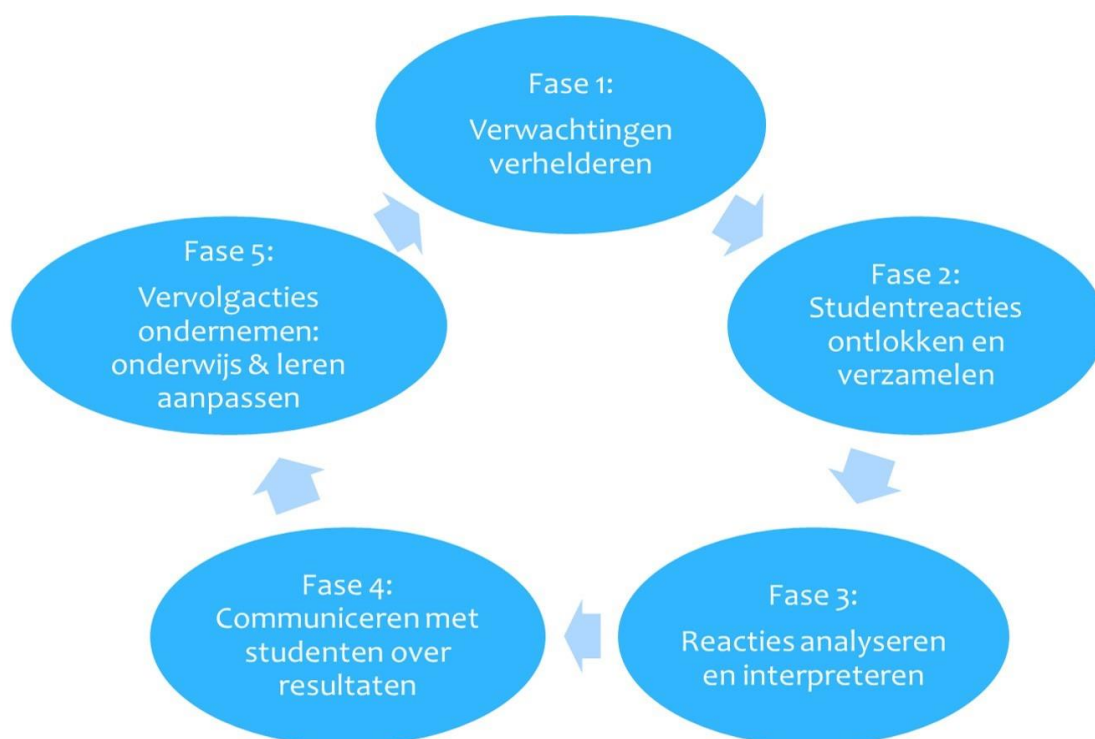
Het beoogde curriculum wordt bepaald door de inhoudelijke kaders. Deze kaders zijn door de overheid en de gezamenlijke lerarenopleidingen beschreven in het Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (Ministerie van OCW, 2017) en de landelijke vakspecifieke en generieke kennisbases van de lerarenopleidingen (10voordeleraar, 2020). De Bekwaamheidseisen beschrijven wat leraren minimaal moeten weten en kunnen. De kennisbases beschrijven welke vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en (vakspecifieke) vaardigheden een student aan het einde van zijn opleiding moet beheersen. Daarmee wordt een brede en gemeenschappelijke basis vastgelegd, waarna het vervolgens aan de lerarenopleidingen zelf is om vanuit hun onderwijsvisie de inhoud van de kennisbasis vorm te geven in hun eigen onderwijs en dat in de praktijk te brengen, het zogenoemde uitgevoerde curriculum.

In dit onderzoek gaan we na in hoeverre formatief evalueren opgenomen is in het Besluit Bekwaamheidseisen en in de landelijke kennisbases. Om dat te

kunnen onderzoeken moet eerst duidelijk zijn wat we onder formatief evalueren verstaan.

Formatief evalueren

Formatief evalueren wordt opgevat als een cyclisch proces waarbij leerlingen en docenten continu activiteiten uitvoeren om zicht te krijgen op het leren van de leerlingen. De activiteiten leveren informatie op die geïnterpreteerd en gebruikt moet worden om passende vervolgstappen te kunnen nemen in het leerproces (Black & Wiliam, 2009). Dit cyclische proces wordt in figuur 1 weergegeven en bestaat uit vijf fasen van docentactiviteiten (Gulikers & Baartman, 2017).



Figuur 1. De formatieve evaluatiecyclus (Gulikers, & Baartman, 2017)

In de eerste fase staat het verhelderen van verwachtingen centraal. Daarbij gaat het om het formuleren en bespreken van heldere leerdoelen en succescriteria, waarbij leerlingen actief betrokken worden. In de tweede fase gaat het om het doelgericht ontlokken en verzamelen van reacties van de leerlingen, zodat er informatie over het beheersen van de leerdoelen beschikbaar komt. Hiervoor kunnen zowel informele als meer formele manieren, methoden en strategieën gebruikt worden. Denk aan het stellen van vragen in de klas, het voeren van een dialoog met de leerlingen in relatie tot de leerdoelen of het afnemen van een

schriftelijke toets. In fase drie analyseert en interpreteert de docent de reacties van de leerlingen. Dit kan direct en informeel gebeuren, bijvoorbeeld door een antwoord dat leerlingen tijdens een les geven te evalueren op de juistheid of een exit-ticket na de les te bekijken om te zien of leerlingen de kern van de les begrepen hebben. De analyses kunnen ook formeel plaatsvinden door het uitvoeren van een toets- en itemanalyse na een diagnostische toets. In fase vier communiceren de docenten met leerlingen of leerlingen onderling over de resultaten door het geven van doelgerichte en ontwikkelingsgerichte feedback gerelateerd aan de leerdoelen uit fase 1. Tot slot worden in fase vijf vervolgacties uitgevoerd door docent en leerling – naar aanleiding van wat ontdekt is in de voorgaande fasen – zoals het aanpassen van instructies of het inzetten van nieuwe leeracties of leerstrategieën.

De focus in de formatieve evaluatiecyclus ligt bewust op het handelen van de docent. Natuurlijk is het belangrijk om leerlingen een prominente rol te geven in het proces van formatief evalueren, maar leerlingen nemen die rol niet vanzelf (Black & Wiliam, 2009). De docent geeft zijn eigen rol en handelen en die van leerlingen bewust vorm en begeleidt leerlingen om actief bij te dragen aan hun eigen leren (Gulikers et al., 2021). Zo geven leerlingen niet vanzelf goede (peer)feedback, maar hebben ze daarin begeleiding, kennis, vaardigheden en hulpmiddelen nodig om vanuit heldere leerdoelen en gedeelde succescriteria gerichte feedback te kunnen geven en verwerken (Meusen-Beekman et al., 2016). Daarvoor is de rol van de docent cruciaal (Gulikers & Baartman, 2017).

De onderzoeksvraag luidt dan ook: in hoeverre is formatief evalueren (zoals hierboven uitgewerkt) onderdeel van het Besluit Bekwaamheidseisen en opgenomen in de landelijke generieke en vakspecifieke kennisbases van de lerarenopleidingen? Daarbij zal er gekeken worden naar de verschillen tussen de kennisbases, tussen de tweedegraads (bachelor) en eerstegraads (master) opleidingen en tot slot naar de onderlinge verschillen tussen de kennisbases per opleiding.

Methode

Context

Voor de meeste hbo-bachelor (tweedegraads) en master (eerstegraads) lerarenopleidingen in Nederland zijn er kennisbases beschikbaar. Bij het

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

onderzoek is ervoor gekozen om de kennisbases van de opleidingen die worden aangeboden bij de Fontys lerarenopleidingen in Tilburg en Sittard eerst kwantitatief te analyseren om na te gaan in welke mate er aandacht is voor formatief evalueren. Vervolgens zijn deze coderingen kwalitatief en in context bekeken om te duiden of ze echt over formatief evalueren gingen en in welke mate er in de kennisbasis sprake was van het samenhangende proces van formatief evalueren. Dit heeft geresulteerd in een analyse van 32 van de 46 kennisbases van opleidingen die beschikbaar zijn voor het eerste- en tweedegraadsgebied.

Procedure

Als eerste zijn het Besluit Bekwaamheidseisen en de in totaal 32 herijkte kennisbases en de Generieke Kennisbasis voor bachelor en voor master gedownload van de website 10voordeleraar (<https://10voordeleraar.nl/kennisbases.publicaties>).

Vervolgens is een lijst opgesteld bestaande uit zoektermen per fase van de formatieve evaluatiecyclus afkomstig uit de 'Scan formatieve toetscyclus' (zie <https://lerenvantoetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen/>), aangevuld met bewoordingen die in wetenschappelijke en vakliteratuur omtrent formatief evalueren veelvuldig voorkomen. Onderzoeker 1 heeft een eerste lijst opgesteld, onderzoeker 2 heeft deze lijst gecontroleerd en waar nodig aangepast en aangevuld. Dit heeft geresulteerd in een lijst van 49 zoektermen verdeeld over de vijf fasen van de formatieve evaluatiecyclus. Deze lijst is na een eerste analyse op het gebruik van de zoektermen in de documenten ingekort door sommige zoektermen samen te voegen (bijvoorbeeld criteria en beoordelingscriteria) en zoektermen die niet voorkomen te verwijderen (bijvoorbeeld ontlokken). Tabel 1 toont het overzicht van de geselecteerde termen.

Fase	Zoektermen	Zoektermen die niet voorkomen en niet meegenomen worden in de analyse
Algemeen	Formatief, assessment for learning	
Fase 1	Verwachtingen, verhelderen, criteria, doelstelling, leerdoelen, feed up	Voorbeeld
Fase 2	Verzamelen, uitlokken, vragen stellen, dialoog, stimuleren, leerproces, werkvormen, middelen, toetsen, tussentijds	Leerlingreacties, ontlokken, reactie, doorvragen
Fase 3	Analyseren, interpreteren, beoordelen, verbeterpunten, effectiviteit, peer assessment, self assessment	Identificeren, zelfbeoordeling
Fase 4	Resultaat, communiceren, bespreken, feedback, effect, rubric	
Fase 5	Vervolgactie, aanpassen, instructie, differentiatie, ontwikkeling, evaluatie, feed forward	

Tabel 1. Zoektermen per fase van de formatieve evaluatiecyclus

Elke zoekterm is ingevoerd in de zoekfunctie van Adobe Acrobat Pro, waarmee alle kennisbases en het Besluit Bekwaamheidseisen in de digitale map werden gescreend. Hierbij werd de zoekterm verkort weergegeven om variaties op de term mee te nemen. Bijvoorbeeld bij de zoekterm communiceren, werd gezocht op “communi*”, zodat communiceren, maar ook communicatie werd gevonden. De gegevens zijn per kennisbases opgenomen in een werkblad in een Excelbestand. Per zoekterm zijn de volgende vragen gesteld:

1. Worden de zoektermen vermeld? Ja (score 1) of nee (score 0). Indien ‘ja’, naar vraag 2.
2. Past de context waarin de zoekterm wordt gevonden bij wat de docent doet binnen de context van formatief evalueren? Ja (score 1) of nee (score 0). Kwalitatieve analyse van de context en indien ‘ja’, naar vraag 3.

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

3. Bij welke fase van de formatieve evaluatiecyclus sluit de bewoording in de kennisbases het best aan? Bijvoorbeeld, 'beoordelingscriteria opstellen' past bij fase 1, en 'het gebruiken van criteria voor peer assessment' past bij fase 3.

Er is een logboek bijgehouden waarin de overwegingen en bevindingen per zoekterm zijn opgenomen. Na het invoeren van alle zoektermen is er een kalibratiebijeenkomst geweest tussen de eerste twee onderzoekers om steekproefsgewijs de bevindingen te controleren. Op basis daarvan zijn een paar codes samengevoegd omdat ze erg overlappend waren of te specifiek (beoordelingscriteria is bijvoorbeeld criteria geworden op basis van de kalibratie). De gevonden data zijn vervolgens kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd.

Data-analyse

De kwantitatieve data-analyse hield in dat er per aspect is aangegeven in hoeveel procent van de kennisbases het aspect werd benoemd (en bij de Bekwaamheidseisen óf het genoemd werd), waarbij een opsplitsing gemaakt werd tussen alle kennisbases, alleen de tweedegraads kennisbases en alleen de eerstegraads kennisbases. Per fase werd een gemiddelde score berekend, omdat de fasen niet allemaal een gelijk aantal kernwoorden bevatte. Op basis van deze analyse kan vastgesteld worden of er verschillen zijn tussen de inhoud van het Besluit Bekwaamheidseisen en de kennisbases en de verdeling van de aandacht over de verschillende fasen van de formatieve evaluatiecyclus. De gemiddelden per fasen zijn daarna uitgesplitst naar de verschillende opleidingskennisbases en de generieke kennisbasis, waarna de opleidingskennisbases geordend worden naar de hoeveelheid aandacht voor formatief evalueren.

In de kwalitatieve data-analyse is gekeken naar de inhoud van de beschrijvingen in de kennisbases en het Besluit Bekwaamheidseisen. Bij elke zoekterm die voorkomt in een kennisbasis is gekeken naar de context en de samenhang met formatief evalueren. Indien een aan formatief evalueren gerelateerd begrip wel genoemd werd, maar niet op een manier die bijdraagt aan begrip van formatief evalueren of bijpassend handelingsrepertoire van studenten, werd het begrip buiten beschouwing gelaten. Op basis van deze kwalitatieve analyse kan ook een uitspraak gedaan worden over het gebruik van de zoektermen in samenhang met elkaar. Op die manier kan aangegeven worden of er daadwerkelijk sprake is

van aandacht voor het cyclische proces van formatief evalueren.

Resultaten

Algemene bevindingen

In de vakspecifieke kennisbases wordt in de inleiding het volgende aangegeven: 'Het curriculum van de tweedegraadslerarenopleiding X is gebaseerd op twee kennisbases die samen het fundament voor goed leraarschap vormen. Naast de hier beschreven vakspecifieke kennisbasis X is in de Generieke Kennisbasis voor de tweedegraadslerarenopleidingen de conceptuele kennis vastgelegd die de startbekwame docent aan het einde van de opleiding moet hebben.' Het gaat specifiek om 'het weten' met betrekking tot het leren en het zich verder kunnen ontwikkelen in het beroep van leraar. Deze constatering is van belang voor de interpretatie van de resultaten. Een vakspecifieke kennisbasis zal je in combinatie met de generieke kennisbasis moeten bekijken.

Kwantitatieve analyses

In 47% van alle kennisbases (50% van de tweedegraads kennisbases en 41% van de eerstegraads kennisbases) wordt gesproken over formatief evalueren (met als variaties *assessment for learning*, *formative assessment* en *formatieve toetsing*).

In tabel 2 is te zien in welke mate de zoektermen gemiddeld voorkomen in alle kennisbases, bestaande uit zowel de tweedegraads als eerstegraads kennisbasis, in de tweedegraads en eerstegraads kennisbases apart en in het Besluit Bekwaamheidseisen (score 0 of 1). De cijfers in de tabel kunnen worden omgezet naar percentages. Zo betekent de 0,26 voor heel fase 1 dat gemiddeld ongeveer 26% van de zoektermen uit fase 1 voorkomt. De zoektermen 'verwachtingen', 'verhelderen', 'interpreteren', 'self assessment/zelfbeoordeling' en 'communiceren' komen niet voor in de kennisbases, terwijl de eerste drie wel opgenomen zijn in het Besluit Bekwaamheidseisen (score 1).

Bij de tweedegraads kennisbases komen alle zoektermen meer voor dan bij de eerstegraads kennisbases. Gemiddeld komen zoektermen in de tweedegraads kennisbases het vaakst voor rondom fase 2 en fase 5 (33%), gevolgd door fase 1 (26%), fase 4 (21%), en tot slot fase 3 (20%). Fase 2 en 5 krijgen ook de meeste aandacht bij de eerstegraads kennisbases: fase 5 (15%) en fase 2 (14%). Gevolgd door fase 3 en 4 (12%) en fase 1 (6%).

In tabel 2 worden de gemiddelde over alle opleidingskennisbases heen weergegeven. Er zijn echter duidelijke verschillen tussen de opleidingskennisbases. Zie hiervoor tabel 3 voor de kennisbases van de tweedegraadsopleidingen en tabel 4 voor de kennisbases van de eerstegraadsopleidingen. In deze tabellen zijn de resultaten niet meer per zoekterm weergegeven, maar wordt alleen op het niveau van de hele fase aangegeven hoeveel procent van de zoektermen voorkomt per opleidingskennisbasis. In de eerste kolom worden de fasen weergegeven, in de tweede kolom staat het percentage woorden uit een fase dat voorkomt in het Besluit Bekwaamheidseisen, in de derde kolom staat het percentage in de generieke kennisbases en in de daaropvolgende kolommen zijn percentages per opleidingskennisbasis terug te zien.

Zoektermen	Komt gemiddeld in alle KB's voor (n=32)	Komt gemiddeld in de 2e graads KB's voor (n=18)	Komt gemiddeld in de 1e graads KB's voor (n=14)	Besluit Bekwaamheidseisen
fase 1	19%	26%	6%	
verwachtingen	0%	0%	0%	1
verhelderen	0%	0%	0%	1
criteria/beoordelingscriteria/succescriteria	22%	33%	7%	0
doel*	22%	22%	21%	1
leerdoelen	59%	83%	29%	1
feed up	9%	17%	0%	0
fase 2	27%	33%	14%	
verzamelen	3%	6%	0%	1
uitlokken	3%	6%	0%	0
vragen stellen	6%	11%	0%	1
dialogoog	3%	6%	0%	0
stimuleren	13%	6%	21%	1
leerproces	34%	50%	14%	1
werkvormen	47%	61%	29%	1
middelen	56%	72%	36%	1
toetsen	88%	89%	86%	1
tussentijds	19%	22%	14%	0
fase 3	18%	20%	12%	
analyseren	47%	44%	50%	1
interpreteren	0%	0%	0%	1
beoordelen	41%	44%	36%	1
verbeterpunten	9%	11%	7%	0
effectiviteit	9%	17%	0%	0
peer assessment	16%	22%	7%	0
self assessment/zelfbeoordeling	3%	0%	7%	0
fase 4	17%	21%	12%	
resultaat	9%	17%	0%	1
communiceren	0%	0%	0%	0
bespreken	16%	28%	0%	0
feedback	44%	44%	43%	1
effect	16%	17%	14%	0
rubric	19%	22%	14%	0
fase 5	25%	33%	15%	
vervolgactie	3%	6%	0%	1
aanpassen	16%	22%	7%	0
instructie	9%	11%	7%	0
differentiatie	50%	61%	36%	1
ontwikkeling	16%	28%	0%	1
evaluatie	75%	89%	57%	1
feed forward	9%	17%	0%	0

NB. Indien cellen groen zijn, betekent dit dat deze term vaker voorkomt in de kennisbases van de 2^e graads vakken dan van de 1^e graads vakken. Gele cellen geven het gemiddelde per fase weer.

Tabel 2. De aanwezigheid van zoektermen in de kennisbases

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

	Bbe	2e_ge neriek	2e_ Na	2e_ Sk	2e_ Du	2e_ Sp	2e_ En	2e_ Fr	2e_ Ak	2e_ Ec	2e_ Bio	2e_ Ned	2e_ Gs	2e_ Ogk	2e_ Gzw	2e_ Mij	2e_ Wis	2e_ LbG	2e_ Tec
fase 1	67%	67%	50%	67%	33%	33%	17%	33%	33%	17%	17%	17%	17%	17%	0%	17%	17%	17%	0%
fase 2	70%	90%	40%	50%	20%	40%	30%	40%	40%	40%	30%	30%	30%	20%	20%	30%	30%	10%	0%
fase 3	43%	57%	57%	43%	14%	29%	43%	29%	0%	0%	43%	29%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
fase 4	33%	67%	67%	83%	50%	17%	33%	17%	0%	17%	0%	0%	17%	17%	0%	0%	0%	0%	0%
fase 5	57%	100%	57%	43%	57%	29%	43%	29%	29%	29%	14%	29%	14%	29%	43%	14%	14%	29%	0%
Totaal	54%	76%	54%	57%	35%	29%	33%	29%	20%	20%	21%	21%	18%	16%	13%	12%	12%	11%	0%

NB. Bbe is Besluit Bekwaamheidseisen, daarna volgen de afkortingen van de verschillende opleidingskennisbases (2e_Na is bijvoorbeeld tweedegraads kennisbasis van de opleiding Natuurkunde). De kleuren geven de mate van aandacht voor formatief evalueren in de kennisbases weer. Rood = relatief weinig aandacht; groen; relatief veel aandacht.

Tabel 3. Vergelijking tussen de kennisbases van de 2egraads opleidingen

	1e_ Fr	1e_ En	1e_ Na	1e_ Bio	1e_ Ak	1e_ Du	1e_ Gs	1e_ Mij	1e_ SK	1e_ Wis	1e_ EAlg	1e_ Ned	1e_ gen erie	1e_ EBE
fase 1	17%	17%	0%	17%	17%	17%	17%	17%	0%	17%	0%	0%	0%	0%
fase 2	30%	30%	30%	30%	30%	30%	20%	30%	10%	10%	10%	20%	0%	0%
fase 3	57%	29%	14%	43%	14%	14%	14%	0%	0%	14%	14%	0%	0%	0%
fase 4	33%	33%	33%	0%	0%	17%	0%	0%	33%	0%	0%	17%	0%	0%
fase 5	29%	29%	29%	14%	43%	29%	14%	0%	0%	14%	14%	0%	0%	0%
Totaal	33%	27%	21%	21%	21%	21%	13%	9%	9%	11%	8%	7%	0%	0%

NB De kleuren geven de mate van aandacht voor formatief evalueren in de kennisbases weer. Rood = relatief weinig aandacht; groen; relatief veel aandacht.

Tabel 4. Vergelijking tussen de kennisbases van de 1egraads opleidingen

De vergelijkingen laten zien dat in de tweedegraads kennisbasis Natuurkunde en Scheikunde relatief het meeste over formatief evalueren is opgenomen. In de tweedegraads kennisbasis Levensbeschouwing/Godsdienst en Techniek wordt relatief het minst vermeld. In de eerstegraads kennisbasis Frans wordt relatief het meeste vermeld over formatief evalueren en in de eerstegraads kennisbasis Generiek en Techniek wordt relatief het minst vermeld over formatief evalueren. Daarnaast is het opvallend dat er verschillen zijn tussen de 1^e graads en de 2^e graadsopleidingen binnen hetzelfde vak in de aandacht die er is voor formatief evalueren.

Kwalitatieve analyses

In het Besluit Bekwaamheidseisen worden ten aanzien van alle fasen enkele inhoudelijk relevante eisen aan het leraarschap gesteld die direct gerelateerd zijn aan formatief evalueren. Zie tabel 5 voor een selectie.

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

Ten aanzien van het begrip 'formatieve' is de meest uitgebreide tekst te vinden in de Generieke Kennisbasis. Hier wordt uitgelegd wat formatief evalueren is en dat de docent met deze manier van werken informatie verzamelt over de sterke en zwakke punten van een leerling. Er wordt onder andere een verbinding gelegd met de termen leerdoelen, succescriteria, digitale feedback en de functies van feedback (feed up, feedback, feed forward). In de vakspecifieke kennisbases is 'formatieve' vaak in een formulering te vinden waarin ook 'summatieve' wordt genoemd, bijvoorbeeld "De student kan formatieve en summatieve toetsen selecteren en/of ontwerpen om te bepalen of de gestelde leerdoelen zijn behaald." (Biologie bachelor). De kennisbasis suggereert hiermee dat formatief of summatief een kenmerk is van een toets en niet dat het twee mogelijke functies zijn. Werkwoorden die gevonden worden in combinatie met 'formatieve' zijn: evalueren, toepassen, ontwerpen, ontwikkelen, selecteren. In de beschrijvingen waarin 'formatieve' voorkomt, wordt slechts af en toe aangegeven met welk doel formatief evalueren kan worden ingezet. Hieronder volgt, per fase van de formatieve evaluatiecyclus, een aantal bevindingen ten aanzien van de beschrijvingen in de kennisbases.

Fasen uit de formatieve evaluatiecyclus	Beschrijving in het Besluit Bekwaamheidseisen
1. Verwachtingen verhelderen	2.11. b2: aan leerlingen de verwachtingen en leerdoelen duidelijk maken en leerlingen motiveren om deze te halen.
2. Leerlingreactie(s) ontlokken	2.11.2: stimulerende vragen stellen.
3. Leerlingreactie(s) analyseren en interpreteren	2.8c2: volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen; 2.11 2. feedback kan vragen van leerlingen en deze feedback tezamen met zijn eigen analyse van de voortgang kan gebruiken voor een gericht vervolg van het onderwijsleerproces.
4. Communiceren over resultaten met leerlingen	2.11.2: feedback kan vragen van leerlingen en deze feedback tezamen met zijn eigen analyse van de voortgang kan gebruiken voor een gericht vervolg van het onderwijsleerproces; 2.11.2 stimulerende vragen stellen en opbouwende gerichte feedback geven op taak en aanpak;
5. Vervolgacties ondernemen voor onderwijs en leren	2.11.2 ... en deze feedback tezamen met zijn eigen analyse van de voortgang kan gebruiken voor een gericht vervolg van het onderwijsleerproces

Tabel 5. De relatie tussen de fasen van de formatieve evaluatiecyclus en de tekst van het Besluit Bekwaamheidseisen

In fase 1 'het verhelderen van verwachtingen', komt de zoekterm 'leerdoel' het meest voor. Bij het analyseren is gekeken of beschreven staat dat een student in opleiding (leer)doelen kent dan wel leerdoelen kan formuleren. In de beschrijving staan deze leerdoelen vaak in relatie tot eindtermen dan wel kerndoelen waar ze van afgeleid zijn en waarop activiteiten en toetsen gebaseerd worden. Bijvoorbeeld: "4.1.3.2 De student herkent en beschrijft leerdoelen, eindtermen, exameneisen en beroepskwalificaties en kan de inhoud van het vak Spaans (red. bachelor) hieraan relateren." Onduidelijk is in hoeverre de leerdoelen en dus de verwachtingen daadwerkelijk helder gemaakt zijn voor de doelgroep, zoals gesteld is in artikel 2.11 b. 2° "aan leerlingen de verwachtingen en leerdoelen duidelijk kan maken en leerlingen kan motiveren om deze te halen". Wanneer het woord 'leerdoel' niet voorkwam, is gekeken naar 'doel'. Bijvoorbeeld: "De master maatschappijleer kan inhoudelijke, onderwijskundige en didactisch relevante (les)doelen formuleren." Wanneer een resultaat werd gevonden met de volgende strekking: "Heeft inzicht in de kerndoelen, examenprogramma's, referentieniveaus, eindtermen en kwalificatiedossiers." (tweedegraadskennisbasis Nederlands), is dit buiten beschouwing gelaten, omdat dit inhoudelijke verwerking betreft van het woord 'doelen'. De zoektermen 'succescriteria', 'beoordelingscriteria' en 'criteria' zijn samengevoegd onder de zoekterm 'criteria'. De kennisbases van Natuurkunde, Spaans en Scheikunde geven bij deze zoekterm de meest volledige omschrijving. Deze omschrijving van Natuurkunde en Scheikunde is identiek: "Bij toetsen en andere leerlingproducten heldere beoordelingscriteria opstellen, ook als het gaat om de beoordeling van het leerproces (rubrics)." De rol van leerlingen wordt in dit proces niet genoemd. Het lijkt met name betrekking te hebben op toetsen met een summatieve functie en gaat niet over de rol van die criteria in het leerproces.

Bij fase 2 'het ontlokken en verzamelen van leerlingreacties' is meer spreiding over zoektermen zichtbaar dan bij fase 1. In deze fase gaat het om het ontlokken van reacties om inzicht te krijgen in het leerproces. Het valt op dat vooral de middelen waarmee deze reacties ontlokt kunnen worden de meeste aandacht krijgen in de kennisbases. Uit de kwalitatieve analyse van de beschrijvingen zien we dat de termen met name vanuit een summatief toetsperspectief genoemd worden. 'Toets' komt op vier kennisbases na, voor in alle kennisbases. Het woord wordt vaak gecombineerd met het werkwoord 'ontwerpen' of 'ontwikkelen'. In

sommige gevallen worden begrippen als taxonomie, toetscyclus, validiteit en betrouwbaarheid in de beschrijving meegenomen, waaruit weer de summatieve functie blijkt. Bovendien zijn de omschrijvingen zo algemeen dat er niet een duidelijk formatief doel benoemd wordt. Remediëring kan formatief bedoeld worden, maar de uitwerking “remediëring op gestructureerde wijze: middelen, aanpak” (tweedegraadskennisbasis Nederlands) gaat heel specifiek over het begeleiden van leesvaardigheid en taalproblemen, dus niet over formatief evalueren. De zoekterm ‘tussentijds’ is twee keer gevonden binnen de context van formatief evalueren, beide echter beschreven in een voorbeeld en dus niet als vaardigheidseis (Generieke Kennisbasis bachelor en Natuurkunde master). Er is bij deze zoekterm ook gezocht naar ‘diagno(stisch)’. Dit woord werd twee keer gevonden onder het kopje ‘begeleiden’ (Natuurkunde en Scheikunde bachelor) en twee keer in het kader van toetsing (Nederlands bachelor en Frans master). Ondanks dat er wel allerlei middelen genoemd worden is een expliciete relatie met formatief evalueren niet zichtbaar.

In fase 3 ‘leerlingreacties analyseren en interpreteren’, zijn de meest gevonden zoektermen gerelateerd aan ‘analyseren’ en ‘beoordelen’. ‘Analyseren’ wordt meerdere keren gebruikt om aan te geven dat een student een toets zou moeten kunnen analyseren. In de Generieke Kennisbasis wordt ‘analyseren’ vermeld als onderdeel van het (reguliere) toetsproces (ontwerpen – item- en toetsconstructie – nakijken – analyseren en uitslag vaststellen) gericht op het maken van kwalitatief goede toetsen. In sommige kennisbases wordt als doel specifiek het verbeteren van de toets genoemd en soms is het doel wat algemener geformuleerd, namelijk het verbeteren van de lespraktijk. ‘Analyseren’ is hierbij dus met name gericht op toetsen met een summatieve functie. Twee voorbeelden komen dicht bij de principes van formatief evalueren. Het eerste voorbeeld is: “4.1 1 a. De student kan leerbehoeftes van leerlingen in de bovenbouw analyseren in relatie tot de eisen van de eindtermen.” (Engels master). Hierbij gaat het dus niet alleen om het analyseren van resultaten, maar ook echt om de leerbehoeftes die daaruit voortkomen. Het tweede voorbeeld is: “2. De student kan op basis van analyse van een toetsresultaat nagaan waar onderwijsdoelstellingen (subdomein 4.1) nog onvoldoende zijn bereikt en een daarop passende remediërende activiteit ontwerpen.” (Geschiedenis master). Bij de talen wordt de zoekterm ‘beoordelen’ gecombineerd met leerprogressie, progressie van leerlingen dan wel met prestaties van leerlingen. Bij de bachelor

Geschiedenis moet een student “beoordelingen van toetsen gebruiken bij het determineren van het niveau van de leerling (toepassen)”, het werkwoord ‘gebruiken’ vervangt hier ‘analyseren’ en determineren geeft aan waar een leerling staat. Overigens wordt ‘determineren’ alleen bij de bachelor Geschiedenis gebruikt in de betekenis van het bepalen van een niveau van een leerling. In een aantal gevallen wordt bij de zoekterm ‘beoordelen’ in dezelfde zin aangegeven: “op basis van vooraf gestelde criteria”. Opvallend is dat het beoordelen van leerlingen onderling (peer assessment) of ‘zelfbeoordeling’ (dan wel self assessment) nagenoeg niet voorkomt. Alleen bij de talen komen deze zoektermen een paar keer voor.

In fase 4 ‘communiceren met leerlingen over resultaten’ komt de zoekterm ‘feedback’ het meest voor, namelijk bijna in de helft van de geanalyseerde kennisbases. Bij sommige opleidingskennisbases, zoals bij de masteropleiding Bedrijfseconomie, kwam deze zoekterm wel vaak voor, maar duidelijk gekoppeld aan de inhoud van het vak en niet aan het onderwijzen van het vak. Bij de tweedegraadsopleiding Omgangskunde is er – gezien de aard van deze opleiding – veel aandacht voor ‘feedback’. Dit is opgenomen in de kennisbasis onder het artikel begeleiden en opvoeden. In de Generieke Kennisbasis bachelor wordt feedback in relatie gebracht met de formatieve functie van toetsen en worden verschillen in niveau en vorm van feedback benoemd. Verder komt het woord feedback alleen voor in de kennisbases van de talen en bij Natuur- en Scheikunde. De zoekterm ‘resultaat’ komt vaker voor maar niet in de context van fase 4, namelijk het bespreken van de resultaten en koppelen aan de doelen. In de masters wordt de zoekterm ‘resultaten’ vaak in onderzoeksmatige context vermeld. Wanneer het gaat om het analyseren van de resultaten, dan is dit opgenomen bij fase 3. ‘Communiceren’ komt als woord veelvuldig voor, maar geen enkele keer in de context van (formatief) toetsen. De qua betekenis vergelijkbare zoekterm ‘bespreken’ komt een aantal keer voor. Hierbij hebben de bachelors Natuurkunde, Scheikunde en Duits de meest volledige beschrijvingen. De bachelor Economie verwijst naar de Generieke Kennisbasis bachelor en bij de bachelor Geschiedenis komt het woord terug in een voorbeeld over ‘nabesprekingen’. De zoekterm ‘rubric’ wordt wel een aantal keer genoemd, maar op welke manier zo’n rubric zou kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en als middel voor communicatie over de te bereiken doelen

ontbreekt. De insteek is met name dat docenten dit instrument moeten kunnen ontwerpen.

In fase 5 'vervolgacties ondernemen voor onderwijs en leren' geven de geanalyseerde zoektermen een vergelijkbaar beeld als de voorgaande fases. Er zijn slechts twee zoektermen die veelvuldig voorkomen in de kennisbases. Voor fase 5 zijn dat de zoektermen 'evaluatie' en 'differentiatie'. Af en toe gaat het dan ook echt om het evalueren van gegeven onderwijs en het verbeteren daarvan, bijvoorbeeld: "4.2.2.6 De student kan gegeven onderwijs evalueren en aanpassen. Tops und Tipps der Unterrichtsstunde besprechen; Feedback verarbeiten" (Duits bachelor). Wanneer 'evalueren' werd gebruikt in het kader van het doen van onderzoek of gerelateerd werd aan vakinhoud, is dit niet meegenomen in de analyse. Een voorbeeld van een beschrijving waarin 'differentiëren' is opgenomen is "4.3.4.2 De student kan (les)materiaal analyseren, beoordelen, differentiëren en ontwerpen op basis van leerbehoeften van een groep leerlingen of een individuele leerling." (Frans bachelor). In de Generieke Kennisbasis bachelor is dit begrip op meerdere plekken te vinden, onder andere als kernconcept bij het begeleiden van leerprocessen: "A5 Methoden van Differentiëren". De overige zoektermen onder fase 5 komen niet veel voor in de kennisbases. Bij het woord 'aanpassen' is het aanpassen van een toets na het doorlopen van de reguliere toetscyclus ook meegenomen. Daar waar het aanpassen van bestaand lesmateriaal op basis van eigen visie op onderwijs of aanpassingen op basis van wetenschappelijke inzichten, is dit niet meegenomen naar de analyse.

Conclusie en discussie

De onderzoeksvraag was: in hoeverre is formatief evalueren (zoals hierboven uitgewerkt) onderdeel van het Besluit Bekwaamheidseisen en opgenomen in de landelijke generieke en vakspecifieke kennisbases van de lerarenopleidingen? Op basis van de kwantitatieve en kwalitatieve analyses kunnen we stellen dat in het Besluit Bekwaamheidseisen en in de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen formatief evalueren expliciet aan bod komt. Ook is er in de generieke kennisbasis voor de tweedegraads opleidingen meer aandacht voor formatief evalueren dan in de vakspecifieke kennisbases. In de generieke kennisbasis voor de eerstegraads opleidingen is echter helemaal geen

aandacht voor formatief evalueren. Zoektermen ‘verwachtingen’, ‘verhelderen’ en ‘interpreteren’ zijn alleen te vinden in het Besluit Bekwaamheidseisen en in geen enkele kennisbasis. Slechts een enkele vakspecifieke kennisbasis van de tweedegraads lerarenopleidingen verwijst expliciet naar de generieke kennisbasis, zodat impliciet aangegeven kan worden dat ook in die opleidingen aandacht is voor formatief evalueren. Alleen verwijzen naar de generieke kennisbasis is niet voldoende, aangezien het bekend is dat de toepassing van formatief evalueren tussen vakgebieden verschilt (Andrade et al., 2019). Het is daarom van belang dat ook in elke vakspecifieke kennisbasis expliciet aandacht is voor formatief evalueren.

Een tweede conclusie is dat in de verschillende vakspecifieke kennisbases dit onderwerp niet op eenzelfde manier is uitgewerkt. Daarbij zijn er verschillen in aandacht voor dit onderwerp zichtbaar, variërend van bijna helemaal geen aandacht tot uitgebreide aandacht. Losse aspecten van de formatieve cyclus komen terug in de meeste kennisbases, waarbij de onderdelen van fase 2 en 5 zowel bij de tweedegraads als de eerstegraads relatief gezien het meest aan bod komen.

Ten derde is de samenhang tussen de fases en de aandacht voor het proces als geheel zeer beperkt. Het is duidelijk dat de formatieve cyclus niet als een geheel verwerkt is in de kennisbases. Een risico hiervan is dat de afzonderlijke stappen of losse aspecten aan bod komen, maar dat studenten aan lerarenopleidingen niet een doorleefd begrip van formatief evalueren krijgen. Om binnen een school formatief evalueren goed te kunnen implementeren is het wenselijk dat docenten van verschillende vakken op de hoogte zijn van principes van formatief evalueren en weten wat dit betekent voor hun vak (Firth, et al., 2021; Gulikers & Baartman, 2017).

Ten aanzien van de verschillen en overeenkomsten tussen de vakspecifieke kennisbases kan geconcludeerd worden dat bij het opstellen van sommige vakspecifieke kennisbases een zekere mate van afstemming of samenwerking is. Zo formuleren de kennisbases van Natuurkunde en Scheikunde nagenoeg dezelfde eisen met betrekking tot toetsen in het algemeen en formatief evalueren. Ook bij de Moderne Vreemde Talen is er sprake van enige overlap.

Deze kennisbases worden waarschijnlijk ook door gezamenlijke (NASK of MVT) docententeams gemaakt. Desalniettemin zijn er meer verschillen dan overeenkomsten tussen de verschillende vakken zichtbaar.

De conclusies leiden tot de volgende aanbevelingen die bij de herziening van de kennisbases meegenomen zouden moeten worden: Besteed ook in de generieke kennisbasis voor de eerstegraads lerarenopleidingen aandacht aan formatief evalueren, zorg voor een afstemming op dit onderwerp tussen de diverse kennisbases, zodat studenten met een vergelijkbare kennisbasis ten aanzien van formatief evalueren van de opleiding afkomen en zorg er daarbij voor dat formatief evalueren niet gezien wordt als diverse losse activiteiten, maar dat allerlei docent- en studentactiviteiten in samenhang met elkaar de gehele formatieve evaluatiecyclus vormen (Gulikers et al., 2021). Omdat formatief evalueren vakspecifieke uitwerkingen heeft, is het niet voldoende om het alleen terug te laten komen in de generieke kennisbasis, maar zal het een plek moeten hebben in elke vakspecifieke kennisbasis. Dit onderzoek levert een bijdrage aan een herziening van de kennisbases en is een opmaat naar een vervolgonderzoek waarin gekeken wordt hoe het gerealiseerde curriculum van lerarenopleidingen ten aanzien van formatief evalueren eruit ziet.

In de kennisbases van de tweedegraadsopleidingen lijkt kwantitatief meer aandacht besteed te worden aan formatief evalueren dan in de kennisbases van de eerstegraadsopleidingen, waar de focus meestal ligt op een onderzoek- en/of ontwerpproces en minder op de primaire taak van het lesgeven en het begeleiden van leerlingen. De Generieke Kennisbases weerspiegelen dit verschil heel duidelijk.

Het onderzoek heeft een aantal beperkingen. Bij het scoren of een zoekterm al dan niet aanwezig was (stap 1) ondervonden onderzoeker 1 en 2 wat verschillen in interpretatie. In sommige gevallen ging de context in op een ander onderwerp dan formatief evalueren en werd een keuze gemaakt door onderzoeker 1 dan wel 2 om wel of geen '1' te scoren. Door middel van kalibratie tussen de onderzoekers, en daarna kwalitatieve duiding van de codes, is getracht de betrouwbaarheid van de scores te verhogen.

Er zijn grote verschillen in de formulering van de eisen/leerdoelen in de kennisbases. Soms werd een zoekterm genoemd, maar vervolgens niet uitgelegd, terwijl in een ander geval een bepaald begrip uitgebreid werd toegelicht. In dit onderzoek is met die verschillen geen rekening gehouden. Maar deze bevindingen geven wel aanleiding voor een vervolgonderzoek naar bijvoorbeeld verschillen in kennis en vaardigheden ten aanzien van formatief evalueren van de lerarenopleiders die betrokken zijn bij het schrijven van de kennisbases, of de verschillende verwachtingen of opvattingen die men heeft van hoe een kennisbasis eruit moet zien en hoe specifiek en/of sturende deze moet zijn.

Een belangrijke constatering van onze analyse is dat bepaalde termen wel verwant kunnen zijn met formatief evalueren, maar dat de context waarin ze beschreven worden in de kennisbases laat zien dat hier nog vooral vanuit een summatief perspectief naar toetsing gekeken wordt. De woorden 'evaluatie' of 'evalueren' worden bijvoorbeeld regelmatig in de kennisbases gebruikt als synoniem voor 'toets', maar raakt vaak niet fase 5 van formatief evalueren aangezien de vervolgstap 'verbeteren' meestal ontbreekt. Ook het woord 'ontwikkeling' komt als begrip in alle kennisbases veelvuldig voor: ontwikkeling kennisbasis, ontwikkelingen binnen vakgebied, ontwikkelen van materialen/programma, taalontwikkeling, ontwikkeling van docent in opleiding. Ook wordt dit begrip vaak vakinhoudelijk gebruikt (bijvoorbeeld ontwikkelingslanden en visie ontwikkelen), maar nauwelijks in relatie tot (verdere) ontwikkeling van leerlingen en onderwijs zoals bedoeld in fase 5 van de formatieve evaluatiecyclus. De kwantitatieve analyse geeft hierdoor een vertekend beeld wat betreft de aandacht voor formatief evalueren en benadrukt de meerwaarde van de kwalitatieve duiding van deze kwantitatieve gegevens. In het Besluit Bekwaamheidseisen wordt aandacht voor formatief evalueren impliciet wel genoemd: "Vakdidactisch bekwaam betekent dat de leraar o.a. de vertaling van de vakinhoud doet met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze".

Een laatste punt van aandacht is dat de opgestelde zoektermenlijst niet uitputtend is. Wellicht zijn er synoniemen van woorden die ook geanalyseerd kunnen worden, echter geeft de combinatie van zoektermen per fase wel een goed beeld.

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in het beoogde curriculum. De beschrijving in de kennisbases heeft op basis van dit onderzoek aanpassingen. Het onderzoek heeft geen inzicht gegeven in wat lerarenopleiders daadwerkelijk doen in het onderwijs op basis van de kennisbases. De vervolgstap is daarom om te onderzoeken wat er daadwerkelijk in de lerarenopleidingen gebeurt ten aanzien van formatief evalueren, oftewel in het uitgevoerde curriculum. Het resultaat van dit onderzoek naar het beoogde curriculum kan samen met de uitgevoerde praktijk bijdragen aan de herziening van de kennisbases van de lerarenopleidingen, door expliciet aandacht te besteden aan de (samenhang in de) verschillende fasen van formatief evalueren.

Desirée Joosten-ten Brinke

Prof. dr. Desirée Joosten-ten Brinke is decaan van de faculteit Onderwijswetenschappen en hoogleraar Leren van Volwassenen bij de Open Universiteit. Hiervoor was zij lector Technology-enhanced assessment bij Fontys lerarenopleiding Tilburg.

Desiree.joosten-tenbrinke@ou.nl

Rosa Bartman

Rosa Bartman MA(Ed) is docent en opleidingscoördinator bij de Masteropleiding Toetsdeskundige en lid van lectoraat Technology Enhanced Assessment bij Fontys Lerarenopleidingen Tilburg. Tevens is zij werkzaam als toetsdeskundige en projectleider bij het cluster examens (moderne vreemde) talen bij Cito.

r.bartman@fontys.nl

Judith Gulikers

Dr. Judith Gulikers is Universitair hoofddocent en lerarenopleider bij de leerstoelgroep Education and Learning Sciences van de Wageningen Universiteit. In haar (praktijkgericht) onderzoek houdt zij zich veelal bezig met formatief evalueren op klas, docent en leerling niveau of op curriculum niveau.

Judith.gulikers@wur.nl

Formatief evalueren in de lerarenopleidingen.
Een analyse van de kennisbases.

Gerdineke van Silfhout

Gerdineke van Silfhout is curriculum- en toetsexpert bij SLO, landelijk expertisecentrum leerplanontwikkeling. Zij houdt zich veelal bezig met formatief evalueren in de klas- en schoolpraktijk en de implicaties voor het school- en landelijk curriculum in primair en voortgezet onderwijs.

G.vansilfhout@slo.nl

Liesbeth Baartman

Dr. Liesbeth Baartman is bijzonder lector Toetsing en Beoordeling in Beroepsonderwijs bij Hogeschool Utrecht. Belangrijkste aandachtspunten in haar onderzoek zijn programmatisch toetsen beroepsonderwijs, formatief toetsen/evalueren en leerprocessen in beroepsonderwijs.

Liesbeth.baartman@hu.nl

Martijn Leenknecht

Dr. Martijn Leenknecht is werkzaam als onderwijskundige bij HZ University of Applied Sciences. Zijn aandachtsgebieden zijn innovatieve vormen van toetsen (formatief/ programmatisch), motiverende docentstrategieën, en feedback. Tevens is hij (mede-)coördinator van het landelijke Platform Leren van toetsen

www.lerenvantoetsen.nl). m.j.m.leenknecht@hz.nl

Jorik Arts

Dr. Jorik Arts werkt als lerarenopleider bij de vakgroep Biologie aan Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Zijn onderzoek richt zich op feedbackprocessen en op multimediegebruik bij digitale toetsing.

[Jorik.arts@fontys.nl](mailto:jorik.arts@fontys.nl)

Chantal de Koster

Chantal de Koster, MA, MSc werkt als lerarenopleider bij de vakgroep Engels aan Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Naast docent in de Bachelor is zij opleider binnen het werkplekleren en begeleidt zij onderzoeken in de Masteropleiding.

Natasja Kok

Natasja Kok, MEd, is lerarenopleider aan de lerarenopleiding aardrijkskunde bij Fontys Lerarenopleiding in Tilburg.

Referenties

10voordeleraar.nl. (2020). *Landelijke kennisbases*. Geraadpleegd op 10voordeleraar.nl.

Andrade, H. L., Bennett, R. E., & Cizek, G. J. (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. New York: Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
[doi:10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5).

Firth, J., Rivers, I., & Boyle, J. (2021). A systematic review of interleaving as a concept learning strategy. *Review of Education*, 9, 642-684.

Gulikers, J. T. M., & Baartman L. K. J. (2017), *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* Universiteit Wageningen, Hogeschool Utrecht.
https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf.

Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we Really Aiming for? Identifying Concrete Student Behavior in Co-Regulatory Formative Assessment Processes in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6(415).
[doi:10.3389/feduc.2021.750281](https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750281).

Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade

students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136. [doi:10.1016/j.stueduc.2016.10.008](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008)

Ministerie van OCW. (2017). *Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Staatsblad 2017,148. <https://zoek.officiëlebevestigingen.nl/stb-2017-148.html>

Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO. <https://www.slo.nl/@4285/leerplan/>

Van der Steen, J., Van Schilt-Mol, T., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2020). Formatief evalueren: naar een programma van formatieve leeractiviteiten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 274-285. www.velon.nl.