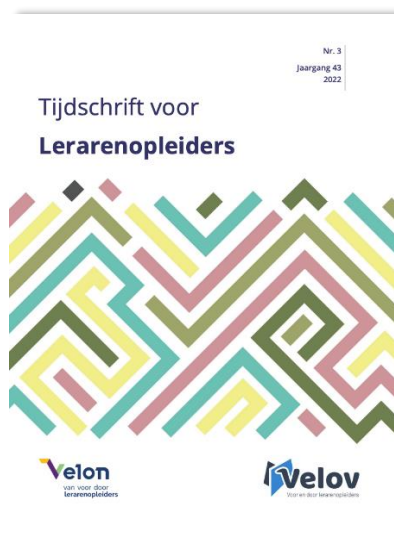


Nr. 3
Jaargang 43
2022

Tijdschrift voor Lerarenopleiders



Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



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

Inhoudsopgave

Onderzoek	<u>Begeleiding op maat voor innovatieve collega's in opleiding</u> <i>Marloes Hendrickx, Gonny Schellings, Lesley de Putter</i>	5.
Opinie	<u>Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond</u> <i>Marloes Nijman</i>	23.
Nieuw aanpak / methodiek	<u>Intervisie in de international classroom via een scaffolded online tool</u> <i>Roelien Wierda, Ron Barendsen, Siebrich de Vries, Frank Scholten</i>	29.
Nieuw aanpak / methodiek	<u>Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé</u> <i>Judith ten Hagen</i>	47.
Recensie	<u>Nederlands in de Lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire</u> <i>Anja Swennen</i>	63.

Colofon

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

Hoofdredacteur:

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

E-mail: tijdschrift@velon.nl

Redactie:

Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)

Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)

Emmy Vrieling (Open Universiteit, Heerlen)

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum en instituutopleider
Universiteit Utrecht)

Henderijn Heldens (Fontys Hogeschool Kind en Educatie)

Charlotte Struyve (Hogeschool Vives, Brugge/Kortrijk)

Vormgeving en eindredactie:

Velon

ISSN: 1876-4622

www.velon.nl

www.velov.be

Onderzoek

Begeleiding op maat voor innovatieve collega's in opleiding

Marloes Hendrickx, Gonny Schellings, Lesley de Putter (Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education)

Aankomende leraren brengen een innovatief potentieel binnen in de scholen. In deze studie zijn tien aankomende leraren geïnterviewd die aangemerkt zijn door hun Nederlandse universitaire lerarenopleiding als bijzonder innovatief. In de interviews zijn deze aankomende leraren bevraagd over de door hen ervaren stimulerende en belemmerende factoren bij het uitvoeren van hun innovaties binnen de context van de stageschool en/of in de lerarenopleiding. Beschreven innovaties vonden vooral plaats binnen de context van de eigen les, maar werden wel gedeeld met geïnteresseerden daarbuiten, zowel binnen school als binnen de opleiding. Studenten ervoeren op de stageschool vooral de ruimte om te experimenteren, daarbij ondersteund door positieve feedback. Vanuit de opleiding werd vooral inspiratie en ook positieve feedback van een lerarenopleider die dicht bij hen stond als stimulerende factor genoemd. Belemmerende factoren op de stageschool waren werkdruk, weerstand bij (ervaren) collega's en de situatie dat ze als stagiair weinig mandaat hadden om te innoveren. Op de opleiding werd met name de studeerbaarheid en hoeveelheid -traditionele- opdrachten naar voren gebracht. In het kader van samen opleiden zouden de samenwerkende partners met elkaar het gesprek aan moeten gaan hoe zij belemmeringen voor studenten kunnen wegnemen teneinde de innovatiekracht van aankomende leraren ten volle te kunnen benutten om kwalitatief goed onderwijs te blijven verzorgen. Gebaseerd op de interviews worden verschillende gespreksonderwerpen aangedragen.

Introductie en theoretische achtergrond

In het sectorakkoord voor het voortgezet onderwijs¹ was afgesproken te streven naar een percentage van ten minste 80% universitair masteropgeleide leraren in

1 Sectorakkoord VO 2014-2017 'Klaar voor de toekomst! Samenwerken aan onderwijskwaliteit' te raadplegen via

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2014/04/17/sectorakkoord-vo-2014-2017-klaar-voor-de-toekomst>

de bovenbouw van het vwo in 2020. De universiteiten wilden in samenwerking met hun partners in het voortgezet onderwijs en de hogescholen dan ook meer leraren opleiden. De ambitie was om te komen tot een verdubbeling van de universitaire instroom in de lerarenopleidingen, waarbij de prioriteit voor het voortgezet onderwijs lag bij de tekortvakken. Daartoe werden twee actielijnen opgesteld². Dit onderzoek maakt deel uit van de tweede actielijn gericht op de innovatie binnen de lerarenopleidingen, vanuit het perspectief van de instituten zelf. Een mogelijke manier om de instroom te vergroten is om de opleiding aantrekkelijker te maken voor studenten met ambities, waardoor de opleiding meer status krijgt. De logische verwachting is dat wanneer de status van de lerarenopleiding en de status van het beroep wordt versterkt de instroom van innovatieve studenten met ambities zal toenemen. Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe de lerarenopleidingen innovatieve studenten kunnen begeleiden bij het tot stand brengen van innovaties op hun scholen.

Nieuwe en aankomende leraren hebben veel te brengen op het vlak van onderwijsinnovatie en kunnen gezien worden als een *resource* voor de school waarop zij werken (Ulvik & Langørgen, 2012). Deze resources worden echter niet altijd op die manier gezien; vaak wordt vanuit een *deficit* denken geredeneerd; een startende leraar kan nog een heleboel niet en heeft tekorten en gebreken die weggewerkt moeten worden waarbij de starter veel te leren heeft van de meer ervaren leraren (zie Kelchtermans, 2019; Ulvik & Langørgen, 2012). Het is belangrijk beginnende leraren sterk neer te zetten: beginnende leraren kunnen fricties ervaren als hun onderwijsopvattingen niet overeenkomen met de op de school vigerende onderwijsopvattingen (Pillen et al., 2013), ze hebben moeite met voor zichzelf op te komen (Schellings et al., 2021) en worden onderworpen aan een socialisatieproces waardoor oorspronkelijke opvattingen kunnen vervagen (Kelchternans & Ballet, 2002). Door de eigen tegenwerkende context raakt het onderwijs wellicht het innovatief potentieel van aankomende en beginnende leraren kwijt, wat de status van het beroep niet ten goede komt.

Voor de lerarenopleiding lijkt er een rol weggelegd om studenten te sterken om ook zichzelf als *resource* te zien (zie Ulvik & Langørgen, 2012) en als zodanig neer te zetten binnen hun (stage) school. Om deze rol van de lerarenopleiding verder vorm te geven is het van belang om (a) eerst te inventariseren in welke mate de

² Actieplan Academische Leraren 2019- 2020 VSNU-ICL

huidige innovatieve studenten succesvol zijn in het innoveren binnen het onderwijs, en (b) de stimulerende en belemmerende factoren te leren kennen die deze studenten ervaren, zodat daarop geacteerd kan worden in het programma van de lerarenopleiding.

Innovatief potentieel

Het *resources* perspectief verwijst naar nieuwe leraren die een innovatief professioneel potentieel de school binnen brengen; startende leraren hebben de potentie om in de professionele context van de school verandering of vernieuwing te brengen (Van Leeuwen et al., 2019). Dit innovatieve potentieel bestaat uit een intern deel; de innovatie van binnenuit die gestuurd wordt door persoonskenmerken, ervaring, kennis en de frisse blik van een starter. Daarnaast wordt de innovatie door buitenaf ondersteund en aangezwengeld, door de kenmerken en structuur van de school en de mogelijkheden en belemmeringen die dit oplevert. Waar Van Leeuwen en collega's (2019) vooral het potentieel van de startende, gekwalificeerde leraar in beeld heeft gebracht, legt het huidige onderzoek de focus op de leraar in opleiding. Door dit perspectief wordt de lerarenopleiding zelf ook een factor die het innovatieve potentieel van de student van buitenaf ondersteunt, door ook structuur en mogelijkheden aan te bieden. Echter ook de lerarenopleiding kan dit innovatieve potentieel uitdoven of belemmeren. In dit onderzoek passen we het onderzoek van Van Leeuwen en collega's aan aan de context van de lerarenopleiding door drie elementen centraal te stellen bij het bevorderen dan wel belemmeren van het innovatieve potentieel: de aankomende leraar zelf en de kwaliteiten die hij of zij meebrengt, de school waarbinnen diegene innovatief is en de lerarenopleiding waaraan hij of zij studeert.

Stuurkracht

Het daadwerkelijk uitvoeren van innovaties zodat het niet alleen bij potentieel blijft vereist *agency*, of "stuurkracht", zoals het in het Nederlands taalgebied wordt genoemd. Stuurkracht verwijst naar het vermogen van leraren om invloed uit te oefenen, keuzes te maken en hun houding te bepalen in relatie tot hun werk en hun professionele identiteit (Beijaard & Meijer, 2017; Oolbekkink, 2020). Net als het innovatief potentieel ontstaat stuurkracht ook in het samenspel

Begeleiding op maat voor innovatieve collega's in opleiding

tussen de leraar (persoonlijke factoren) en zijn of haar omgeving (contextuele factoren). Uit onderzoek is gebleken dat beginnende leraren (laat staan studenten) niet veel professionele ruimte krijgen geboden, maar dat zij vooral de eigen professionele ruimte zelf moeten nemen (zie Meijer et al., 2018).

Oolbekkink-Marchand en collega's (in review) vonden met logboekonderzoek vier kenmerken van stuurkracht bij startende leraren, die wellicht ook spelen bij aankomende leraren: (a) Beperkt: leraren ervaren nauwelijks mogelijkheden om hun expertise in te zetten, veelal door regels en procedures, (b) Begrensd: leraren ervaren mogelijkheden om hun expertise in te zetten binnen de bestaande regels en afspraken, (c) Uitgebreid: leraren ervaren vrijheid om binnen de school hun expertise in te zetten, en (d) Gecreëerd: leraren creëren zelf mogelijkheden om hun expertise in te zetten binnen de school.

Het huidige onderzoek richt zich op het innovatief potentieel van innovatieve studenten en in hoeverre de kenmerken van stuurkracht af te leiden zijn in hun ervaringen bij het tot stand brengen van de innovatie. Welke persoonlijke en contextuele factoren spelen hierbij een rol? De resultaten bieden input voor de vraag hoe we hen kunnen ondersteunen om hun innovatieve potentieel tot uiting te laten komen in de context van de school (en/of de opleiding).

Onderzoeksvraag

De centrale vraag die dit onderzoek richting heeft gegeven is: *Hoe kunnen lerarenopleidingen aankomende leraren, aangemerkt als innovatief, ondersteunen hun innovatief potentieel in te zetten om het onderwijs te veranderen?* Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende vier deelvragen geformuleerd:

1. Welke eigenschappen hebben deze aankomende leraren die hen innovatief maken?
2. Welke factoren in hun omgeving (school; opleidingsinstituut) maken dat hun innovatieve potentieel tot uiting kan komen?
3. Welke factoren in hun omgeving (school; opleidingsinstituut) belemmeren aankomende leraren om hun innovatieve potentieel tot uiting te laten komen?
4. Hoe kan de lerarenopleiding studenten ondersteunen om zich te ontwikkelen in dit domein?

Methode

Procedure en participanten

Bij de opleidingsdirecteuren van alle universitaire lerarenopleidingen (ULO's) in Nederland is rondgevraagd welke studenten zij zouden aanmerken als bijzonder innovatief. De opleidingsdirecteuren hebben zelf studenten benaderd of hun collega opleiders gevraagd om studenten voor te dragen. Vervolgens hebben zij die studenten verzocht om contact op te nemen wanneer ze interesse hadden in deelname. Tien studenten hebben gereageerd, van vijf verschillende ULO's: Universiteit van Amsterdam, Radboud Universiteit Nijmegen, Universiteit Utrecht, TU Eindhoven en TU Delft. Dit waren drie mannen en zeven vrouwen. De schoolvakken die deze studenten gaven waren STEM-vakken (drie Wiskunde, twee Natuurkunde, een O&O naast Natuurkunde), talen (twee Engels, een Duits, een Nederlands) en Aardrijkskunde (een). Zij liepen stage of werkten al op een school en waren in de afrondende fase van hun opleiding (de interviews vonden plaats in april-mei van hun laatste/enige jaar van de master). Na het verkrijgen van informed consent van de studenten is met iedereen een individueel interview ingepland van 30-45 minuten. Dit interview is online gehouden.

Instrument

Semigestructureerde interviews zijn uitgevoerd aan de hand van een leidraad, die ontwikkeld was voor dit onderzoek met daarin centraal de persoonlijke eigenschappen en omgevingsfactoren die de studenten gestimuleerd en belemmerd hebben (zie Van Leeuwen et al., 2019). Hierbij waren de onderzoeksvraag en de deelvragen leidend. Dat wil zeggen, de leidraad bestond uit (a) een gedeelte dat vroeg naar de innovaties die de betreffende student had doorgevoerd, (b) de persoonlijke eigenschappen van de student die aan hun innovatieve potentieel bij hebben gedragen, (c) de omgevingsfactoren in de school en lerarenopleiding die hen gesteund en belemmerd hebben om hun innovaties door te voeren en tot slot (d) hun tips voor hoe de lerarenopleiding hen nog meer zou kunnen helpen om het onderwijs te vernieuwen.

Interviewvragen

Vraag #	Vraag
0	Introductie; voorstellen, tijdsindicatie, anoniem verwerken, opname
1	Jij bent aangemerkt als innovatieve student door jouw docenten. Heb je een idee waarom? Kun je beschrijven wat jij doet of hebt gedaan dat als innovatief bestempeld kan worden?
2	Wat draagt eraan bij dat je zo innovatief bent? Waarin zit jouw kracht? a. Wat daarvan zit in jou als persoon? b. Wat zit in de schoolomgeving? c. Wat krijg je mee vanuit de opleiding?
3	Hoe krijg jij het voor elkaar om dingen te veranderen? Hoe doe je dat? a. Hoe kom je in een positie dat mensen naar jou luisteren? b. Wat zit er in jou als persoon? c. Wat zit er in de omgeving? d. Wat zit er in de lerarenopleiding?
4	Waar loop je tegenaan, waardoor je mogelijk niet je volledige innovatieve kwaliteiten kunt benutten?
5	Hoe kan de lerarenopleiding jou nog verder ondersteunen in je innovatieve rol in de school? Wat moet de lerarenopleiding doen om meer verandering te bewerkstelligen? Wat moet een lerarenopleiding veranderen om jou te helpen het onderwijs te veranderen?
6	Afsluiting

Tabel 1: een weergave van de interviewvragen

Hoewel niet altijd in deze volgorde zijn alle vragen aan alle deelnemende studenten gesteld.

Interviewanalyse

De interviews zijn online gehouden in MS-teams en zijn opgenomen. De antwoorden van de studenten zijn getranscribeerd per vraag uit de leidraad. In nauwe samenspraak tussen de eerste en tweede auteur zijn deze antwoorden van de deelnemers eerst open gecodeerd (zie Boeije, 2010) door per vraag kernwoorden in de antwoorden van de studenten te markeren.

De eerste auteur had hier het voortouw in, gecheckt door de tweede auteur, die bij gemiddeld één reactie per interviewvraag nog aanvullende kernwoorden gemarkeerd heeft. Vervolgens heeft de eerste auteur deze codes per interviewvraag bij elkaar gezet om kernbegrippen te vinden (zie ook Tabel 2). Ook dit werd gecheckt door de tweede auteur, die het eens was met de ordening. De eerste en tweede auteur hebben afzonderlijk genoteerd wat zij opvallend vonden in de kernbegrippen die naar voren kwamen en vervolgens gezamenlijk conclusies geformuleerd die worden gepresenteerd in de resultaten. Hier trekken we ook conclusies met betrekking tot de categorieën van stuurkracht die naar voren komen. De eerste auteur had hier het voortouw in, gecheckt door de tweede auteur, die bij gemiddeld één reactie per interviewvraag nog aanvullende kernwoorden gemarkeerd heeft. Vervolgens heeft de eerste auteur deze codes per interviewvraag bij elkaar gezet om kernbegrippen te vinden.

Voorbeeld bij Interviewanalyse, Vraag naar Stimulerende Factoren in Schoolomgeving

Gedeeltes transcript van drie interviews. De codes die door de onderzoekers zijn gebruikt staan dikgedrukt.

- 1 “Ik **kreeg de ruimte** om dingen te doen. Het was mijn eigen middelbare school waar ik stage liep, dus een heel **vertrouwde omgeving**. Ik kreeg ook veel **waardering en enthousiasme** over de dingen die ik deed.”
- 2 “Ik heb een **hele goede match met de school**. De cultuur van een school bepaalt een groot deel van hoeveel innovatie je kunt organiseren. Ik krijg **veel ruimte**. De school heeft veel wisseling gehad, veel nieuwe mensen, veel ruimte om het in te vullen. Ik heb ook **goed contact met schoolleiding**, dat zorgt dat er deuren open gaan. Je krijgt veel **vrijheid** om binnen het curriculum in de les te doen wat je wilt. Ik **voel me gesteund** en voel ruimte om mijn dingen uit te zoeken. Dat wordt ook erg **gewaardeerd**, iedereen is super tevreden, collega’s en leerlingen. Ik kan ook veel

afstemmen met mijn sectieleider. Ze staan hier open voor veel dingen. **Mensen willen vernieuwing.** Ze willen het.”

- 3 “Ik heb een goeie **klik met mijn wpb**. Die zegt ga gewoon lekker doen, ik heb alle **vertrouwen** dat het je gaat lukken. Ik ben goudelijk, als ik het zie mislukken dan kom ik wel aan de bel hangen. **Positieve feedback** helpt ook, heb je soms gewoon even nodig. Er wordt **ruimte geboden**, ik kan mijn **eigen stijl** ontwikkelen, met her en der een suggestie. Het is een **open en veilige omgeving**, met veel ruimte om zelf dingen te **mogen proberen**. Ik heb de **vrijheid en openheid** om mijn eigen weg te vinden.”

Kernbegrippen door de onderzoekers samengevat op basis van de dikgedrukte codes uit bovenstaande transcripten

Ruimte krijgen vanuit vertrouwen	Positieve feedback, steun	Veilige omgeving, goed contact	School staat open voor vernieuwing
- kreeg de ruimte - ik krijg veel ruimte - vrijheid - vertrouwen - ruimte geboden - eigen stijl - mogen proberen - vrijheid en openheid	- waardering en enthousiasme - Ik voel me gesteund - gewaardeerd - positieve feedback	- vertrouwde omgeving - hele goede match met de school - goed contact met schoolleiding - afstemmen met mijn sectieleider - klik met mijn wpb - open en veilige omgeving	- mensen willen vernieuwing - ze staan hier open

Tabel 2: een voorbeeld aan de hand van de vraag welke stimulerende factoren studenten ervaren binnen de stageschool.

Resultaten

Innovatie studenten

De tien studenten vonden het zonder uitzondering leuk en waren vereerd gevraagd te zijn. Vijf waren zelfs verbaasd dat juist zij naar voren geschoven waren en hadden niet het idee uitzonderlijk te zijn, maar *"blijkbaar vindt niet iedereen dat zo normaal"* (Natuurkunde). Eén student vroeg zich af wat het eigenlijk betekende om innovatief te zijn en waaruit die innovaties dan bestonden. De studenten waren vooral innovatief in de eigen les: *"Ik heb gewoon dingen geprobeerd"* (Natuurkunde). Meestal was dat vanuit eigen beweging, maar voor twee studenten voornamelijk gestuurd door opdrachten van de opleiding. Een aankomend leraar Wiskunde gaf aan: *"Hoe kan ik het anders doen dan gewoon het boek volgen?"*.

Binnen de les richtten ze zich op het gebruik van digitale middelen, kwamen ze tegemoet aan behoeftes van leerlingen door hen meer pauze te geven, en sloten ze aan bij de belevingswereld van de leerling door lessen te ontwerpen rondom speltheorie, ruimteschepen of door emoji's. Ze activeerden leerlingen en waren trots op de slimme input van leerlingen. Een aankomend leraar Aardrijkskunde vatte zijn innovaties als volgt samen: *"Ik heb de lessen omgegooid. Dus niet eerst uitleg en dan zelfstandig aan het werk, maar opdrachten tussen mijn uitlegstukken. En bij het controleren of het goed is gegaan laat ik ze emoji's sturen."*

Opmerkelijk was dat vijf studenten hebben aangegeven dat ze deze nieuwe ideeën graag delen met anderen, binnen de school, binnen de lerarenopleiding en ook met de landelijke collega's. Een aankomend leraar Engels zei: *"Ik deel het gewoon, ik heb dit en je mag het gebruiken. Je hoeft niet altijd alles zelf te verzinnen."*

Vier studenten beschreven ook vakoverstijgende of schoolbrede innovaties, waaronder werkgroepen over taalbeleid of een uitwisselingsprogramma. Twee studenten gaven daarbij ook al soorten van sturing naar collega's aan, waarbij de sociale sturing (zoals het aangaan van het gesprek met collega's, de verbinding zoeken met andere vakgroepen en het opzetten van een borrelapp) vaker voorkomt dan een dominante leiderschapstijl.

Eigenschappen van de innovatieve studenten

Wat deze studenten kenmerkt is een grote behoefte om nieuwe dingen te proberen, genoemd door negen van de tien geïnterviewde studenten. Daarachter zit een sterke nieuwsgierigheid en een drang om te zoeken naar

verbetering: *"Ik wil nieuwe dingen doen. Ik ga slecht op routine, ik wil dingen kijken kan het ook anders"* (Natuurkunde). *"Ik wil graag verbeteren. Niet vernieuwen om het vernieuwen, maar om het beter te doen."* (Duits). En: *"Ik wil altijd voor het hoogst haalbare gaan en het onderste uit de kan halen."* (Wiskunde).

Studenten combineren dit met het zelfvertrouwen om te durven doen en het doorzettingsvermogen om door te gaan, ook wanneer ze flexibel moeten zijn: *"Ik durf het aan om eens iets heel anders te doen. Ik vind dat juist leuk om iets nieuws te proberen. We maken er altijd wel iets van. Af en toe gebeurt er een ramp, dan lossen we dat ook wel op."* (Wiskunde).

Drie van de studenten brengen andere werkervaringen mee, van buiten het onderwijs, waardoor ze anders naar de schoolorganisatie kijken. Het innovatieve potentieel zit bij hen niet alleen in persoonlijke eigenschappen, maar ook in hun ervaring: *"Het helpt sowieso dat ik ook op andere plekken heb gewerkt, dus ik kijk op een andere manier, vanuit die verschillende organisaties. Ik hoop dat ik van daaruit de school vooruitbreng"*. (Nederlands).

Stimulerende factoren in de omgeving

Welke factoren in hun omgeving stimuleren studenten om dat innovatieve potentieel tot uiting te kunnen brengen? Het innovatieve potentieel van deze studenten komt tot uiting in een schoolomgeving waar zij de ruimte krijgen om dingen uit te proberen en vertrouwen ervaren. Acht van de tien studenten hebben dat letterlijk zo benoemd: ik krijg de ruimte, bijvoorbeeld van de werkplekbegeleider: *"Ik heb een goede klik met mijn werkplekbegeleider. Die zegt ga gewoon lekker doen, ik heb alle vertrouwen dat het je gaat lukken."* (Aardrijkskunde). Ook vanuit de schoolleiding kan deze ruimte komen: *"Ik heb een hele goede match met de school. Je krijgt veel ruimte en vrijheid om binnen het curriculum in de les te doen wat je wilt."* (Engels).

Daarbij helpen waardering en positieve feedback, maar is ook meedenken en bijsturen van belang volgens zeven van de tien studenten: *"Ik krijg ook feedback, ik wil niet helemaal losgelaten worden."* (Engels). Eén van de aankomende leraren Duits miste juist die feedback en ondersteuning en voelde zich in het diepe gegoooid: *"Veel mensen vallen om in de sectie, er is geen stabiliteit, dus ik krijg weinig feedback of ondersteuning. Daardoor moet ik in het diepe springen."*

De aankomende leraren hebben een positieve samenwerking met collega's ervaren, die open staan voor vernieuwing en de goede ideeën waarmee de

student komt: *"Ze staan hier open voor veel dingen. Mensen hier willen vernieuwing. Ze willen het!"* (Engels). *"Ik heb enthousiastelingen om me heen die meedoen."* (Natuurkunde en O&O).

Binnen de lerarenopleiding komen twee factoren in het bijzonder naar voren die de studenten ondersteunen. Allereerst waardeerden studenten de inspiratie die zij opdoen: *"De vakdidacticus geeft veel inzichten vanuit zichzelf, geeft een heel scala aan verschillende mogelijkheden. Die inspiratie stelt mij in staat om creatiever te worden in mijn eigen klas. Ik krijg zo veel munitie, bagage, om zelf in mijn lessen te kunnen proberen."* (Aardrijkskunde). En ook: *"Heel veel ideeën. Kennis natuurlijk, maar vooral ideeën, hoe kun je moderne technologieën inzetten, hoe pas je toe wat er al beschikbaar is."* (Duits).

Als tweede benoemden ze het positieve contact met de opleiders die dicht bij hen staan, bijvoorbeeld de vakdidacticus of mentor. Ze krijgen positieve feedback en worden gestimuleerd om goede ideeën door te zetten. Een aankomend leraar Natuurkunde gaf aan: *"Ik voel me gestimuleerd om dingen te proberen. Kom je met een idee over een opdracht, dan is er altijd het momentje met een docent, om het nog beter te maken. Het is nooit vanaf het eerste moment nee dat gaat m niet worden."*

Belemmerende factoren in de omgeving

De studenten hebben ook een aantal belemmerende factoren genoemd in de schoolomgeving en die van de lerarenopleiding. Op school voelden vier van de studenten weerstand bij hun collega's. Een aankomende leraar Wiskunde verzuchtte: *"Docenten doen het liever op hun eigen manier en zijn veel te druk, hebben er echt geen tijd voor. Dat maakt het moeilijk om anderen mee te krijgen."*. Of: *"Collega's die het wat meer tegenhouden, "brompotten" die er geen zin in hebben. Daar krijg ik minder energie van."* (Nederlands).

Ook ondersteuning vanuit de schoolleiding wordt niet altijd gevoeld: *"Eén leidinggevende is niet goed; hij is vergeetachtig, voert dingen niet uit, claimt ook dingen, doet dingen half-half, haalt dingen binnen dus het lijkt geregeld maar het is niet geregeld."* (Engels).

Twee studenten noemden de beperking van de status als stagiair. Zoals een aankomend leraar Duits het verwoordde: *"Ik heb wel bepaalde invloed, maar ik heb nog geen bevoegdheid dus dat maakt de positie op school anders. Dat maakt me voorzichtiger. Ik wil graag meer mandaat, dat ontbreekt nu formeel."*

Twee studenten hebben tot slot benadrukt dat het onderwijs als geheel zo traag is en lastig te veranderen: *"Soms gaat het allemaal zo log, dat is niet heel inspirerend en draagt niet bij aan mijn werkplezier."* (Nederlands).

Binnen de lerarenopleiding voelden studenten zich beperkt doordat ze veel werkdruk ervoeren, doordat ze aan allerlei verwachtingen moeten voldoen: *"Al die administratie die je vanuit de opleiding moet doen, al die opdrachten, reflecteren, portfolio. Dat staat in de weg van echt dingen proberen, of veel dingen proberen."* (Natuurkunde). En: *"Op de opleiding is het een beetje stram, met veel deadlines en weinig vrijheid. In de praktijk blijken dingen niet altijd zo te werken, dat strookt niet."* (Engels).

Stuurkracht

Wat betreft stuurkracht komen verschillende categorieën voor: begrensd (door gebrek aan mandaat, door brompotten, door gebrek aan ondersteuning vanuit de schoolleiding); uitgebreid (zoals de natuurkundeleraar die het voortouw nam in het opzetten van het digitale onderwijs); en een enkele keer gecreëerd (de leraar Engels die in de sociale sfeer innovatie uitvoert of de leraar Nederlands die met een schoolkrant aan de slag gaat).

Advies van innovatieve studenten aan de lerarenopleiding

Het vertrekpunt van deze studie was de wens om lerarenopleidingen te verbeteren in het toerusten van studenten om te kunnen innoveren in hun onderwijsomgeving. Wat hebben zij zelf gemist in de lerarenopleiding, of waar zien ze nog ruimte voor verdere ontwikkeling? In overeenstemming met de ervaren obstakels wordt hier ook de werkdruk vanuit de opleiding, in aantallen, inhoud en rigiditeit van opdrachten genoemd: *"Ga nou eens een originele les maken in plaats van je moet dat lesplanformulier helemaal precies ingevuld hebben. Dat kost heel veel tijd en dat is eigenlijk zonde van de tijd die je ook kunt besteden aan creatief de les inrichten."* (Nederlands).

Het grootste deel van de studenten zou het een waardevolle toevoeging vinden wanneer de vraag hoe je je beweegt binnen de schoolcultuur onderdeel zou zijn van het curriculum op de lerarenopleiding: *"Als opleiding meer studenten erop voorbereiden dat ze tegen die obstakels aanlopen. Iedereen loopt tegen weerstand aan. Hoe kan je leraren nou wel meenemen? Hoe ga je dat gesprek aan?"* (Wiskunde). En: *"Hoe beweeg je je binnen een school met collega's. Hoe kun je leuke ideeën lanceren en hoe kun je jezelf staande houden? Er is wat weinig oog voor hoe ga je dit nu aanpakken in de school, of in je sectie."* (Nederlands). Eén student gaf echter

Begeleiding op maat voor innovatieve collega's in opleiding

aan dat dit een kwestie is om in de praktijk te ervaren: *“Dat moet echt in de praktijk. Dat komt vanzelf als je in een sectie zit. Komt met ervaring en met positie hebben binnen een groep. Je moet als innovatieve student ook tegen de weerstand van de praktijk aanlopen en dat je daar mee moet leren omgaan.”* (Wiskunde).

Vier studenten willen meer vertrekken vanuit de praktijk dan vanuit de theorie. *“Nog meer praktische dingen, het concreet laten zien. Niet meteen met theorie beginnen, maar vanuit casussen theorie koppelen.”* (Natuurkunde en O&O). Dit komt samen met meer gerichte intervisie, waarin niet alleen toevallige casuïstiek besproken wordt, maar waar de casussen meer bewust zijn gekozen om een set aan thema's de revue te laten passeren; *“Ik denk dat daar minder kennis ingebracht kan worden, ook door de docent, en minder theekransje.”* (Duits).

Tot slot zien studenten mogelijkheden voor meer afstemming tussen opleiding en stageschool: *“Met scholen in gesprek blijven over dat de lerarenopleiding gericht is op innovatieve dingen en nieuwe ideeën. Zodat zij weten wat ook van studenten verwacht wordt op gebied van innovatie. Zitten scholen daar eigenlijk wel op te wachten?”* (Wiskunde).

Conclusie en discussie

De centrale vraag in deze studie was: *Hoe kunnen lerarenopleidingen aankomende leraren, aangemerkt als innovatief, ondersteunen hun innovatief potentieel in te zetten om het onderwijs te veranderen?* Om deze vraag te beantwoorden hebben we eerst bekeken waar die innovatie uit bestaat en welke stimulerende en belemmerende factoren aankomende leraren ervaren.

De eerste deelvraag was: Welke eigenschappen hebben deze aankomende leraren zelf die hen innovatief maken? We concluderen dat er niet één type innovatieve student is, maar wat ze wel gemeen hebben, is dat zij (a) hun eigen gedrag niet als bijzonder innovatief bestempelen – zij vinden het normaal om vernieuwend te zijn; (b) een behoefte hebben om vernieuwend en verbeterend bezig te zijn, en (c) het zelfvertrouwen hebben om innovatieve lespraktijken door te voeren. Het lijkt erop dat de groep innovatieve studenten hun innovaties als normaal of vanzelfsprekend professioneel gedrag zien, terwijl dat door het werkveld toch echt als bijzonder wordt beschouwd. Dit roept vragen op over een mogelijk verschil in professionele norm tussen aankomende en ervaren docenten; in welke mate is je werk verbeteren en nieuwe mogelijkheden zoeken

een alledaags onderdeel van je werk? Op basis van het huidige onderzoek is het onmogelijk om hier uitspraken over te doen, vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of en in welke mate deze verschillen bestaan.

De tweede deelvraag waarop deze studie antwoord geeft is: Welke factoren in hun omgeving maken dat hun innovatieve potentieel tot uiting kan komen? De aankomende leraren hebben aangegeven vooral de ruimte te ervaren om hun ideeën uit te kunnen werken, met name *in* de klas, waarbij zij gewaardeerd worden en positieve feedback krijgen. Vanuit de opleiding ervaren ze met name de inspiratie en het nauwe contact met hun begeleiders.

De derde deelvraag vroeg naar de belemmerende factoren in de omgeving. Aankomende leraren gaven aan vooral beperkt te worden (en dus begrensd in hun stuurkracht) wanneer zij groter gaan denken en ook willen innoveren *buiten* de klas – wanneer ze die kant op willen dan lopen ze aan tegen obstakels vanuit de schoolleiding en collega's en ook werkdruk op de opleiding. Het innovatief potentieel lijkt dus beperkt te blijven tot de eigen lespraktijk en wordt niet ten volle benut binnen de bredere schoolorganisatie.

Hoofdvraag: Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

De laatste deelvraag en tevens de hoofdvraag van de studie was hoe de lerarenopleidingen studenten kunnen ondersteunen in het inzetten van hun innovatieve potentieel om het onderwijs te veranderen.

Ten eerste lijkt er een rol weggelegd voor de lerarenopleiding om aankomende leraren te begeleiden op hun weg naar meer stuurkracht. Zoals ook geconcludeerd door März en collega's (2021) in lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, is er te weinig aandacht in de curricula voor de schoolorganisatorische competentie. Het onderwijs op dit vlak lijkt bovendien los te staan van de overige competenties die onderdeel uitmaken van het vak van de leraar. De geïnterviewde aankomende leraren hebben hierin gaten ervaren in de opleiding. Zij moeten leren omgaan met de grenzen die er nu eenmaal zijn en moeten hun eigen pad ontdekken om de uitgebreide stuurkracht te ontwikkelen om zelf ook mogelijkheden te creëren. De lerarenopleiding kan ondersteunen bij het ontdekken van deze paden, door – bijvoorbeeld in intervisiebijeenkomsten – een expliciet curriculum te ontwikkelen op dit gebied, waarin de competenties binnen de schoolorganisatie aan bod komen (März et al., 2021): het bewustzijn van de rollen en verantwoordelijkheden binnen de school (zie ook Snoek et al., 2017), de micropolitieke geletterdheid (zie Kelchtermans & Ballet, 2002) en ook

Begeleiding op maat voor innovatieve collega's in opleiding

de (vakoverstijgende) samenwerking met collega's. Met identity werk, waarin leraren actief aan de slag gaan met hun rol en plaats binnen de school wordt al helder gemaakt hoe een leraar zich verhoudt tot de organisatie (Mommers & Schellings, 2019), maar nog niet hoe je het gesprek kunt aangaan en hoe je de ruimte kunt krijgen en nemen om je ideeën tot uiting te brengen. Een dergelijke aanvulling op het basiscurriculum van de lerarenopleiding zal ervoor zorgen dat startende leraren sterker in hun schoenen staan om innovatie van de grond te krijgen.

De studenten in deze studie waren zeer geïnspireerd door nabije opleiders die in hun kracht geloven en die altijd op een positieve manier naar hun ideeën kijken. Een mentor of vakdidacticus die dicht bij de student staat en concreet mee kan kijken en denken lijkt essentieel in het bouwen aan het vertrouwen om innovaties te durven doorvoeren. Er moet blijvend geïnvesteerd worden in de kleinschalige begeleiding in bijvoorbeeld tutorgroepen en/of intervisie om deze leraren te kunnen ondersteunen en het vertrouwen te geven hun innovatieve potentieel te blijven ontwikkelen.

In het kader van samen opleiden zouden de samenwerkende partners met elkaar en met de studenten het gesprek aan kunnen gaan hoe zij de stimulerende factoren kunnen versterken en belemmeringen voor studenten kunnen verminderen, teneinde de innovatiekracht van aankomende leraren ten volle te kunnen benutten om kwalitatief goed onderwijs te blijven verzorgen. Welke verwachtingen zijn er over en weer over wat aankomende leraren kunnen en moeten laten zien, onder andere op het gebied van innovatie? Ook voor de scholen is een rol weggelegd om zich meer te richten op de *resources* die de aankomende leraar met zich meebrengt, zodat alle betrokkenen kunnen leren en blijven leren van nieuwe inzichten. Mogelijk kan de schoolopleider een rol spelen in het vinden van de weg naar impact op school en ook zijn of haar collega's wijzen op de mogelijkheden die de aankomende leraren de school in brengen. Wellicht hoort hier ook bij dat moet worden heroverwogen hoeveel mandaat een collega in opleiding heeft en krijgt: de verwachtingen, rechten en plichten moeten in balans zijn om alles uit de aankomende leraar te halen.

Tot slot

De interviews zijn gehouden in Corona-tijd en de innovaties die door de aankomende leraren zijn beschreven hebben plaatsgevonden tijdens gehele of gedeeltelijke schoolsluiting. Een bijzondere situatie, die innovatie vereiste; er

moest immers online lesgegeven worden, met gebruik van allerlei tools. Aan de ene kant heeft dat mogelijkheden geboden voor deze aankomende leraren die van nature al innovatief waren, maar aan de andere kant was het ook een moeilijke tijd die extra veel van alle betrokkenen heeft gevraagd. Dat maakt het mogelijk nog bijzonderder dat deze tien zich zo van hun innovatieve kant hebben laten zien.

Als we meer aandacht schenken aan innovatief potentieel, stuurkracht én de aanbevelingen in de lerarenopleiding, trekken we dan meer studenten? Daar geeft dit onderzoek geen antwoord op, maar het is verfrissend om met deze tien studenten te spreken en hun positiviteit te ervaren: ze zetten de schouders eronder en staan vol in de aanpakstand, als ware ambassadeurs voor het vak van de leraar.

Marloes Hendrickx

Marloes Hendrickx is universitair docent aan de Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education (ESoE). Binnen de lerarenopleiding geeft zij les in algemene onderwijskunde. Haar onderzoek is gericht op sociaal leren door (aankomende) leraren en leerlingen/studenten.

m.m.h.g.hendrickx@tue.nl

Gonny Schellings

Gonny Schellings is universitair docent aan ESoE, was projectleider van het BSL-project regio Eindhoven e.o. (2014-2019) en opleidingsdirecteur, ad interim (2020-2021). Binnen de opleiding is zij actief bij het werkplekleren en Samen Opleiden. Haar onderzoeksinteresses betreffen de ontwikkeling van een professionele identiteit van (beginnende) leraren en docentprofessionalisering in Lesson Study.

g.l.m.schellings@tue.nl

Lesley de Putter

Lesley de Putter is universitair docent, manager studentenzaken en lerarenopleider bij ESoE. Haar onderzoek richt zich op bètaonderwijs, leraren

opleiden en professionele ontwikkeling van leraren, in het bijzonder op enthousiasmerende, context-gerichte bètaleeromgevingen.

l.g.a.d.putter@tue.nl

Referenties

Beijaard, D., & Meijer, P.C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D.J. Clandinin and J. Husu (Eds.), *The Sage Handbook of research on teacher education* (pp. 177-192). London: Sage.

Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, UK: Sage publications Ltd.

Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In: Sullivan A., Johnson B., Simons M. (Eds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp.83-98). Vol 16. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.

März, V., Geijssel, F., Gaikhorst, L., & van Nieuwenhoven, C. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(2), 103-118. www.velon.nl

Meijer, P., Oolbekkink, H., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J., van der Want, A., Zwart, R., Louws, M., & Zuiker, I. (2018). *Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren*. NRO.

Mommers, J., & Schellings, G. (2019). Doorgronden van professionele identiteit in een digitaal platform. In: G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (red). *Begeleiding startende leraren*, 27-43. Garant.

Oolbekkink, H. (2020). Stuurkracht van Starters. In: H. Schaap (red.), *De waarde van startende leraren. Katern inductie startende leraren*. Utrecht: VO-raad.

Oolbekkink-Marchand, H., Van der Want, A., Schaap, H., & Meijer, P. (in review). *Exploring early career teachers' professional agency*.

Pillen, M. T., Beijaard, D., & den Brok, P. J. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2021, online version). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam / Utrecht. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>

Van Leeuwen, J. L., Schaap H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2019, juni). *De 'frisse blik' van starters: Het innovatief professioneel potentieel van starters begrijpen*. Poster gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2019, Heerlen, NL. Geraadpleegd op 12 juli 2020 via: <https://www.ru.nl/radboudteachersacademy/research-program/projects/innovative-professional-potential/>.

Opinie

Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond

Marloes Nijman, Academische Pabo Hogeschool Leiden

In dit betoog wordt gepleit voor meer culturele diversiteit onder leerkrachten in het basisonderwijs. Dit zal ten goede komen aan de leerlingen met een migratieachtergrond alsmede aan de leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Echter, de aanwas van nieuwe studenten met een migratieachtergrond op de Pabo is klein, evenals het aantal leerkrachten met een migratieachtergrond die al werkzaam zijn in het basisonderwijs. De oplossing? Meer aandacht voor het werven van studenten met een migratieachtergrond op de Pabo.

Inleiding

In elke willekeurige openbare basisschool die je zou binnenstappen, zou je veelal dezelfde type leerkrachten aantreffen: juffen met een Nederlandse achtergrond. Acht op de tien leerkrachten in het basisonderwijs is vrouw. Zij is zelf, net zoals haar ouders, geboren in Nederland (Traag, 2018). Het is een bekend probleem dat er weinig mannen in het basisonderwijs werken. Binnen scholen en Pabo's doet iedereen zijn best om meesters te werven en te behouden. Maar er speelt nóg een diversiteitsprobleem, namelijk de culturele diversiteit. Van alle leerkrachten op de basisschool heeft slechts 1 op de 10 leerkrachten een migratieachtergrond. Dit betekent dat de leerkracht en / of één of beide ouders in het buitenland geboren is (Traag, 2018). Dit is ook terug te vinden op de Pabo. Van de eerstejaars Pabo studenten in het studiejaar 2017-2018 heeft bijna 10% geen Nederlandse achtergrond (Traag, 2018). Dit is weinig, gegeven het feit dat in onze samenleving meer dan 25% van de bevolking een migratieachtergrond heeft (CBS, 2022).

Dit probleem is er niet alleen in Nederland. In België ligt het percentage studenten met een migratieachtergrond op de leerkrachtenopleiding in het studiejaar 2018-2019 op 2,7% en in de Verenigde Staten is het zelfs politiek beleid om leerkrachten van kleur te werven (Commissie Diversiteit, 2020; Goldhaber, et al., 2019). In dit artikel wil ik een pleidooi houden om de culturele

Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond

diversiteit in het basisonderwijs in Nederland te verbeteren. Dit wil ik doen door te kijken wat de Pabo kan bewerkstelligen om studenten met een migratieachtergrond aan te trekken. Maar eerst zal ik het belang van diversiteit onder leerkrachten aankaarten.

Belang van culturele diversiteit onder leerkrachten

We weten dat de leerling veelal opkijkt naar de leerkracht (Yuan, 2018). De leerkracht dient als een rolmodel en heeft veel invloed op de leerling (Goldhaber, et al., 2019; Plachowski, 2019). Deze belangrijke positie die de leerkracht heeft, kan - wanneer de leerkracht een migratieachtergrond heeft - bijdragen aan de kijk van het kind op andere culturen in de samenleving. Kinderen leren de achtergrond van zijn of haar leerkracht kennen in een gerespecteerde rol en kunnen hiernaar refereren in hun latere leven (Nevarez et al., 2019). De leerkracht wordt het aanknopingspunt naar een andere cultuur.

Meer culturele diversiteit voor de klas heeft ook een positieve uitwerking op de leerling met een migratieachtergrond. Wanneer hij of zij les krijgt van een leerkracht met dezelfde migratieachtergrond kan dat de leerling meerdere voordelen brengen. Uit onderzoek blijkt dat de resultaten van leerlingen omhooggaan als zij van een leerkracht les krijgen met dezelfde migratieachtergrond (Goldhaber, et al., 2019). Essentieel hiervoor is wel dat de relatie tussen leerkracht en leerling goed is en de leeromgeving bevorderlijk is om tot leren te komen. Daarnaast zal een leerkracht met dezelfde migratieachtergrond de leerlingen beter begrijpen. Wanneer de culturen van leerkracht en leerling uit elkaar liggen, kan een "*cultural gap*" ontstaan waarin ze elkaar niet begrijpen (Yuan, 2018). Volgens El Hadioui (2017) ontstaat dan sociale pijn. Leerlingen voelen zich onbegrepen en zullen zich daardoor minder inzetten. Wanneer de leerkracht de leerling beter begrijpt, worden gedragingen minder vaak negatief geïnterpreteerd door de leerkracht (Goldhaber, et al., 2019). Dit verhoogt de sociale betrokkenheid van de leerlingen. Ten slotte blijkt dat leerkrachten met dezelfde migratieachtergrond hogere doelen stellen aan de leerlingen (Goldhaber, et al., 2019; Plachowski, 2019). Gezien de belangrijke rol die de leerkracht in het leven van de leerlingen speelt, kunnen lage verwachtingen een grote impact hebben op leerlingen (Denessen, 2017). Leerlingen kunnen er zich in geloven en zich hiernaar gaan gedragen: ze eisen minder van zichzelf en halen (daardoor) minder uit zichzelf.

Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond

Naast het belang voor de leerlingen, is een diverse leerkrachtenpopulatie ook goed voor de school. De leerkrachten met een migratieachtergrond brengen een andere cultuur, taal en gewoonten met zich mee (Nevarez et al., 2019). Bij besluiten die genomen worden in de school kunnen nu ook punten ingebracht worden vanuit een andere culturele invalshoek. Op deze manier krijgen meer culturen directe inspraak op de basisschool.

Stimuleren van culturele diversiteit op de Pabo

De voordelen van meer diversiteit voor de klas zijn er. Nu moet er gezorgd worden dat die diversiteit er ook daadwerkelijk komt. Wat kan er op de Pabo gedaan worden om studenten met een migratieachtergrond aan te trekken en hun achtergrond in te zetten?

Allereerst moet er gekeken worden naar het studiekeuzetraject. In deze fase wordt door studenten met een migratieachtergrond weinig gekozen voor de Pabo. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Uit studies over studenten met een migratieachtergrond bij andere opleidingen blijkt dat een gebrek aan rolmodellen van invloed kan zijn op de studiekeuze. Wanneer studenten geen gelijken zien, zullen zij kunnen denken dat deze studie niet voor hen weggelegd is (Isik, et al., 2021). Dit is het principe van sociale reproductie: de sociale ongelijkheid blijft op deze manier ontstaan (Khan Academy, 2015). Studenten zouden aangetrokken kunnen worden wanneer zij een succesverhaal horen van iemand waarmee zij zich kunnen identificeren (Commissie Diversiteit, 2020). Maar er spelen ook complexere aspecten mee in de denkpatronen van mensen. Onderzoek van de Commissie Diversiteit (2020) in Vlaanderen toont aan dat de lage status die het beroep leerkracht heeft, niet bevorderlijk is voor de keuze van studenten met een migratieachtergrond. Deze groep is veelal op zoek naar status en een beroep met erkenning (Van Rooijen et al., 2020). Het veranderen van denkpatronen van mensen is bijzonder moeilijk, maar door studenten met een migratieachtergrond een platform te bieden tijdens open dagen of studiekeuze voorlichtingen, kunnen succesverhalen gedeeld worden. Eveneens kan de opleiding ervoor kiezen de nadruk te leggen op diversiteit bij reclamecampagnes. Op deze manier worden studenten met een migratieachtergrond zichtbaar.

De toelating tot de opleiding vormt eveneens een drempel voor studenten met een migratieachtergrond. Uit onderzoek naar aanleiding van de hernieuwde eisen op de toelatingstoetsen, blijkt dat de afname van eerstejaars Pabo studenten met een migratieachtergrond sterker is dan van eerstejaars met een Nederlandse achtergrond (Traag, 2018). De studenten met een migratieachtergrond geven als reden dat zij deze kennistoetsen als belemmerend zien, omdat zij zichzelf als minder vaardig beschouwen in de Nederlandse taal en cultuur (Van Rooijen et al., 2020). Een voorbeeld van een kennistoets is een toets over de Nederlandse geschiedenis. Men zou kunnen zeggen dat dit passend is bij het Nederlandse onderwijs. Echter er zou geen eenheidsworst gecreëerd moeten worden, maar er moet gekeken worden naar wat mensen toevoegen aan het onderwijs. Studenten met een migratieachtergrond kunnen wat toevoegen doordat zij zijn opgevoed met de Surinaamse, Arabische, Antilliaanse of Indonesische geschiedenis en cultuur. De historie en cultuur van deze landen hebben raakvlakken met Nederlanden zal Nederland vanuit een ander perspectief belichten. Het is om deze reden zonde dat deze toetsen een drempel veroorzaken voor studenten met een migratieachtergrond. Een toelatingsvorm die ruimte biedt voor culturele diversiteit zal meer aansluiten bij studenten met een migratieachtergrond. Wanneer er bijvoorbeeld een portfolio gebruikt wordt, kan de student met een migratieachtergrond zijn kennis en kunde rondom zijn achtergrond presenteren.

De Pabo zou gebruik moeten maken van de kennis die deze studenten hebben. Pabostudenten met een Nederlandse achtergrond zouden veel kunnen leren van hun klasgenoten, met oog op hun toekomstige beroepspraktijk. Het *VU Mixed Classroom Model* kan hierbij helpen. Het doel van dit model is een situatie te stimuleren waar iedereen zijn mening kan geven en andermans mening wordt gerespecteerd. Dit gebeurt aan de hand van werkvormen die aansluiten bij verschillende fasen die doorlopen moeten worden om een veilige sfeer in de klas te creëren. Het idee is dat studenten steeds meer open worden en hun mening durven te geven (Ramdas, et al., 2019). Wanneer er op de Pabo middels deze methodiek wordt gewerkt, zullen studenten die in een minderheid zijn zich hopelijk vrijer voelen om hun (afwijkende) mening te geven. Wanneer een student dit toch niet ziet zitten, zou de Pabo een diversiteitscommissie kunnen opzetten waar studenten zich voor aanmelden om de kennis vanuit hun migratieachtergrond te delen. Op deze manier maakt de Pabo de diversiteit zichtbaar, wat ook bevorderlijk is voor de studiekeuze.

Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond

Tot slot

Wanneer een kwart van de bevolking een migratieachtergrond heeft, zou een afspiegeling hiervan in het onderwijspersoneel terug te zien moeten zijn. Echter, dit is niet aan de orde. Gezien de benoemde voordelen die leerkrachten met een migratieachtergrond met zich meebrengen, past een stimulatie hiervan bij de Nederlandse multiculturele samenleving. Een mooie uitdaging voor de Pabo's in Nederland.

Marloes Nijman

Marloes Nijman is docent Wereldoriëntatie en stage- en studiebegeleider op de Academische Pabo. Ze is voormalig leerkracht in het Amsterdamse basisonderwijs.

Referenties

CBS (2022). *Herkomst*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/visualisaties/dashboard-bevolking/herkomst>

Commissie Diversiteit (2020). *Diversiteit binnen het onderwijzend personeel. Advies commissie diversiteit (beleidsadvies)*. SERV – Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/38452>

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs (oratie)*. Leiden: Universiteit Leiden.

El Hadioui, I. (2017, juni). *Equality in a super diverse class* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bW3hp9StP-E>

Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 25-30. <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1177%2F0031721719827540>

Isik, U., Wouters, A., Verdonk, P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2021). "As an ethnic minority, you just have to work twice as hard." Experiences and motivation of ethnic minority students in medical education. *Perspectives on medical education*, 10(5), 272-278. <https://doi.org/10.1007/s40037-021-00679-4>

Khan Academy (2015, maart): Social Reproduction [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ShJqEBcyiBg>

Culturele diversiteit voor de klas aanmoedigen van Pabostudenten met een migratieachtergrond

- Nevarez, C., Jouganas, S., & Wood, J. L. (2019). Benefits of teacher diversity: Leading for transformative change. *Journal of School Administration Research and Development*, 4(1), 24-34. <https://doi.org/10.32674/jsard.v4i1.1940>
- Plachowski, T. J. (2019). Reflections of preservice teachers of color: Implications for the teacher demographic diversity gap. *Education Sciences*, 9(2), 144. <https://doi.org/10.3390/educsci9020144>
- Ramdas, S., Slootman, M., Oudenhoven – van der Zee, K. (2019). *VU Mixed Classroom Educational Model*. Vrije Universiteit Amsterdam
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. CBS. [https://www.cbs.nl/-/media/pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-\(1\).pdf](https://www.cbs.nl/-/media/pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-(1).pdf)
- Van Rooijen, M., Voorwinden, M. & Hamdi, A. (2020). *Waarom kiezen relatief weinig studenten met een migratieachtergrond voor een Pabo-opleiding?* Kennisplatform Integratie en Samenleving. <https://www.kis.nl/sites/default/files/419160-studenten-migratieachtergrond-pabo-opleiding.pdf>
- Yuan, H. (2018). Preparing teachers for diversity: A literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8(1), 9-17. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>

Nieuwe aanpak / methodiek

Intervisie in de international classroom via een scaffolded online tool¹

Roelien Wierda, Ron Barendsen, Siebrich de Vries, Frank Scholten, NHL Stenden Hogeschool

In het kader van een NRO Senior Fellowship beurs met als thema The International Classroom is een online tool ontwikkeld die intervisie plaats- en tijdonafhankelijk faciliteert. Aanleiding voor de ontwikkeling van de tool was tweeledig. Intervisie is op NHL Stenden Hogeschool, evenals op veel andere Nederlandse lerarenopleidingen, een gangbare aanpak om docenten in opleiding (studenten) in interactie te laten reflecteren op hun ervaringen om daarvan te leren. Daarnaast heeft NHL Stenden Hogeschool een uitgesproken internationaal profiel waarbij ernaar gestreefd wordt studenten van verschillende nationaliteiten en achtergronden zowel onsite als online te laten interacteren over onderwijskundige vraagstukken om zo de internationale context de lerarenopleiding in te brengen. De ontwikkeling van de online tool is gefaseerd volgens de vijf fasen van Design Thinking. Er zijn een multidisciplinair ontwikkelteam en een internationale klankbordgroep samengesteld. In de eerste fase zijn behoeften gepeild onder studenten in binnen- en buitenland. Op basis van deze data is een simulatie van de tool gebouwd waarin studenten casussen konden delen en bespreken. In fase twee is literatuuronderzoek uitgevoerd. De uitkomsten van fase één en twee hebben in fase drie geleid tot een verfijnd pakket van eisen op basis waarvan het prototype van de uiteindelijke tool is gebouwd (fase vier). In fase vijf is het prototype geïntegreerd in MySchoolsNetwork, het online co-creatieplatform van NHL Stenden Hogeschool. Hierbij is het prototype getest met een internationale groep studenten en zijn ervaringen en feedback in kaart gebracht.

Inleiding

Intervisie is op NHL Stenden Hogeschool (NHLSH), al dan niet in samenwerking met opleidingsscholen, een gangbare aanpak om docenten in opleiding (studenten) in interactie te laten reflecteren op hun ervaringen op de werkplek

¹ Vanwege het feit dat het hier gaat om een project gericht op de international classroom, en in de digitale wereld ook veel terminologie Engelstalig is, bevat deze bijdrage veel Engelse termen.

om daarvan samen te leren. Vanwege het internationale profiel van NHLSH streven we ernaar NHLSH-studenten *onsite* en *online* over onderwijskundige vraagstukken te laten interacteren met Erasmus- en andere uitwisselingsstudenten van verschillende nationaliteiten en achtergronden. Op deze manier wordt de internationale context op een natuurlijke wijze in de lerarenopleiding geïntegreerd. De NRO *Senior Fellowship* beurs, met als thema *The International Classroom*, bood ons de kans een online *tool* te ontwikkelen die intervisie plaats- en tijdonafhankelijk faciliteert.

Er zijn verschillende gangbare technieken om intervisiesessies te organiseren en te structureren. Binnen de lerarenopleiding van NHLSH werken we met de Incidentmethode (Hendriksen & Hendriksen, 2009). De opbouw van deze methode is als volgt:

1. introductie: de inbrenger beschrijft kort en feitelijk de context en de vraag;
2. probleemverkenning: de groepsleden stellen open vragen zonder alvast advies te geven;
3. analyse: groepsleden analyseren met elkaar de kern van het probleem;
4. adviesronde: ieder groepslid formuleert advies voor de inbrenger;
5. afronding: de inbrenger geeft aan welke adviezen aanspreken en waarom.

Deze niet-hiërarchische intervisie-aanpak is met name in Nederlandse lerarenopleidingen een gangbare aanpak om samen met *peers* werkplekervaringen te delen. Voor internationale studenten en lerarenopleiders die bovenstaande intervisie-benadering mogelijk niet kennen, hebben we gezocht naar een internationaal herkenbare benaming van de te ontwerpen online intervisietool. Wij hebben gekozen voor *workplace dilemmas* en die als volgt gedefinieerd: "elke beroepssituatie waarin een weloverwogen keuze tussen twee of meer alternatieven kan worden gemaakt."

Tijdens intervisiesessies leren deelnemers om een oordeel uit te stellen, gerichte vragen te stellen en een advies correct te verwoorden en te onderbouwen. Intervisiebijeenkomsten scoren daarnaast hoog waar het gaat om *empowerment* en de ontwikkeling van een gedeeld professioneel discours (Showers & Joyce, 1996). Een ontwikkeld professioneel discours stelt studenten namelijk beter in staat hun werkplekervaringen te benoemen, te *re-framen* en er een diepere betekenis aan te geven (Kong, 2019).

Tegelijkertijd kennen intervisiesessies ook een aantal beperkingen. Zo kan per intervisiesessie slechts een beperkt aantal casussen besproken en uitgediept worden, zijn de tijd, mogelijkheid en stimulus voor deelnemende studenten om verdieping te zoeken via bronnen beperkt en hebben ingebrachte casussen de neiging sterk op elkaar te lijken (Wierda & Barendsen, 2012). Brown et al. (2020) noemen naast gebrek aan diepgang nog een aantal andere valkuilen als gebrek aan focus of juist hyperfocus, de wens om lastige onderwerpen te vermijden, dominante gesprekspartners, en focus op vorm in plaats van op de inhoud.

Een *scaffolded* online tool die plaats- en tijdonafhankelijk te gebruiken is, zou mogelijk kunnen helpen het hoofd te bieden aan eerdergenoemde beperkingen. Bovendien zou een dergelijke tool - ingebed in een internationale *Community of Practice* (CoP) waarin studenten van verschillende nationaliteiten en achtergronden hun eigen casuïstiek inbrengen - studenten leren om zich te bewegen tussen verschillende professionele domeinen, zowel nationaal als internationaal. Dit proces van *boundary crossing* (Engeström, 2010) is een belangrijk onderdeel in het leerproces van beginner tot expert, en kan worden ondersteund door hulpmiddelen en tools. Door - via een online tool - Nederlandse studenten actief met studenten uit verschillende buitenlandse contexten en systemen te laten interacteren over onderwijskundige vraagstukken, wordt het principe van *boundary crossing* zowel letterlijk als figuurlijk toegepast.

Hierna lichten we *Design Thinking* toe en de fasen waarin we de online tool hebben ontwikkeld. We hebben gekozen voor Design Thinking omdat het onderwijsconcept *Design Based Education* van NHLSH hierop is gebaseerd (Geitz & De Geus, 2019), en betrokken studenten zich bij de ontwikkeling en implementatie van de online tool zouden herkennen in de gevolgde benadering. Vervolgens presenteren we de tool, waarna we besluiten met de conclusie en discussie van mogelijke vervolgstappen.

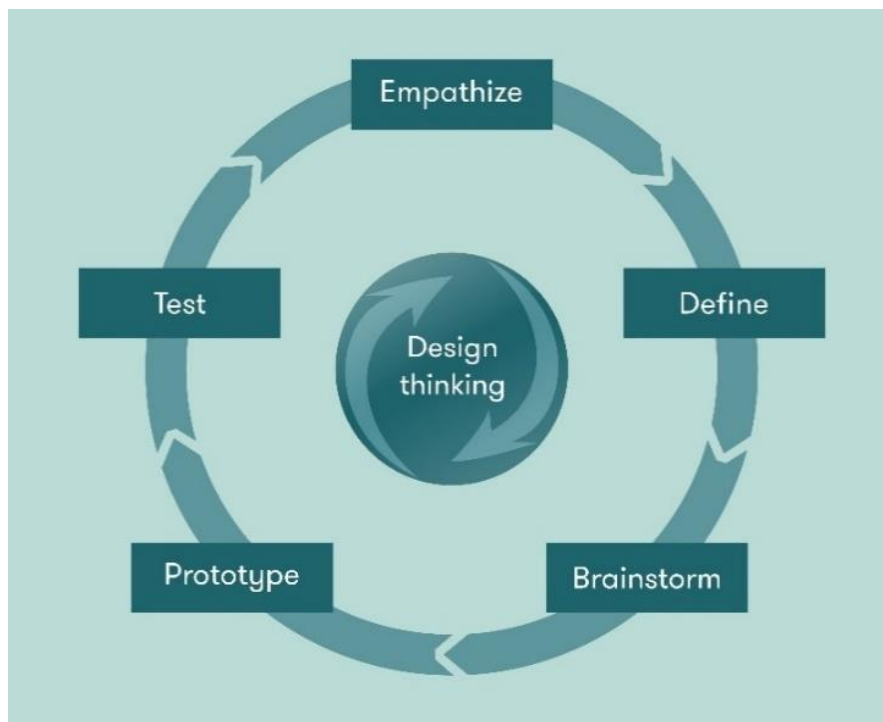
Methodiek: Het ontwerponderzoek zoals uitgevoerd

Design Thinking

In Design Thinking (Cross, 2019) worden wetenschap en ontwerp gecombineerd tot een geïntegreerde benadering om complexe vraagstukken uit de praktijk aan te pakken. Dit maakt Design Thinking buitengewoon geschikt voor beroepsgerichte HBO-trajecten die een nauwe samenwerking met de

Intervisie in de international classroom via een scaffolded online tool

beroepspraktijk onderhouden. Design Thinking onderscheidt vijf fasen: *empathize, define, brainstorm, prototype* en *test* (zie Figuur 1).



Figuur 1. Fasen van Design Thinking

Voor de fasering van het ontwerptraject van de online tool zijn deze vijf fasen gehanteerd, waarbij steeds bij de doelgroep is onderzocht hoe hun behoeften en wensen zich verhouden tot de gebruikservaring van de diverse simulaties en prototypes van de intervisietool.

Multidisciplinair ontwikkelteam

Passend bij de geest van Design Thinking hebben we een multidisciplinair ontwikkelteam gevormd bestaand uit negen leden. De samenstelling was als volgt: een projectleider, drie ontwikkelaars, twee lerarenopleiders, de lector Didactiek en twee studentassistenten. Een internationale klankbordgroep, bestaand uit vier lerarenopleiders uit respectievelijk de Verenigde Staten, Nederland, Turkije en Finland, is opgezet om op gezette tijden geraadpleegd te worden. Op deze manier werden zowel het systemische als het persoonlijke perspectief geborgd (Norman, 2016). Ontwerpers en onderzoekers bekijken de te ontwikkelen tool namelijk vanuit de systemische hoek en stellen zich steeds de vraag: ondersteunt de tool het systeem als geheel? Gebruikers daarentegen bekijken de tool vanuit de persoonlijke hoek: voldoet de tool aan mijn persoonlijke wensen?

De fasen, acties, betrokkenen, uitkomsten en consequenties met betrekking tot de online tool worden in tabel 1 kort beschreven.

Fase	Actie	Betrokkenen	Uitkomsten	Consequenties tool
1. Empathize	Doelgroep-onderzoek via pilot van unscaffolded tool	Ontwikkelteam, Pilot 1 met studenten van lerarenopleidingen VS, Turkije en NHLSH (n=64)	Eerste wensen voor online tool	- Meta-datering - Zoek-functie - Scaffolding Threads
2. Define	Literatuur-onderzoek	Ontwikkelteam	Theoretisch kader en ontwerp-criteria voor online CoP en tool	- Drempel-loze uitwisseling - Verschillende rollen - Privacy settings - Herkenbare intervisiestructuur
3. Brainstorm	Opzetten van technisch en functioneel ontwerp	Ontwikkelteam, focusgroepen	Definitieve ontwerp	- Ontwerpdatabase - Ontwerp User Interface
4. Prototype	Programmeren op basis van het ontwerp	Ontwikkelteam	Testbare eerste versie	- Toevoegen pedagogisch didactische categorieën
5. Test	Iteratief testen in de praktijk Ontwikkelen flankerende cursus	Ontwikkelteam, Pilot 2 met studenten van Erasmus, ITESS, NHLSH en Turkije (n=15)	Oplevering definitieve versie en flankerende cursus	- Inbouwen filters - Notificatiesysteem - Bookmarks - Inbouwen analysevenster - Slimme archivering

Tabel 1: Projectfasering

Hierna worden de verschillende fasen van het ontwerpproces meer in detail beschreven.

Fase 1 Empathize: doelgroeponderzoek

In de eerste fase van het project is een eerste pilot met studenten uit de VS, Turkije en Nederland opgezet waarin zij online hun workplace dilemmas konden uploaden, vragen konden stellen en advies konden geven. Dit gebeurde via een *unscaffolded* communicatietool binnen *MySchoolsNetwork*, het co-creatie platform voor studenten van NHLSH.

Om de beginsituatie van de internationale pilotgroep helder te krijgen is een vragenlijst uitgezet onder deelnemende studenten (ingevuld door 64 respondenten) waaruit twee zaken naar voren kwamen:

1. het delen van workplace dilemmas in een internationale context vindt 84% van de responsgroep een goede manier om aan internationale en docentcompetenties te werken;
2. het bespreken van workplace dilemmas gebeurt weliswaar in alle deelnemende lerarenopleidingen maar meestal in de vorm van supervisie onder persoonlijke leiding van een expert.

Daarnaast zijn de bijdragen van de aan de pilot deelnemende studenten bestudeerd waarbij twee zaken opvielen. Men was geneigd meteen een advies te formuleren zonder eerst vragen te stellen en een analyse van de kern van het probleem te formuleren. Daarnaast viel op dat deelnemers zelden hun adviezen met bronnen onderbouwden.

Aan het einde van deze fase is onder de deelnemende studenten een behoeftepeiling uitgezet. Op basis hiervan is onderstaande lijst opgesteld met ontwerpcriteria voor de structurering van de online tool:

- de mogelijkheid om verschillende thema's of categorieën voor de workplace dilemmas aan te maken (metadatering);
- duidelijke *scaffolding*: het moet voor alle deelnemers helder zijn wat de stappen in het intervisieproces zijn en in welke volgorde die doorlopen moeten worden;
- uitstekende vindbaarheid van eigen workplace dilemmas of gegeven advies;
- de mogelijkheid om vraag en antwoord in een ordelijke *thread* te representeren.

Fase 2 Define: deskresearch

In de tweede fase is deskresearch uitgevoerd naar succesfactoren van online CoP's. Wenger et al. (2002) stellen dat een succesvolle (online) CoP in eerste instantie gebouwd moet zijn op duurzame interactie. Ze onderscheiden hierbij zeven essentiële principes:

1. *Design for evolution*: bouw de community op de groei. Ontwikkeling en groei behoren tot de hogere doelen van een CoP. Dit principe is het fundament van de te ontwikkelen tool, die op basis van de ervaringen van gebruikers steeds doorontwikkeld zal worden.
2. *Open a dialogue between inside and outside perspective*: voor de online intervisie tool betekent dit dat er drempelloos uitgewisseld moet kunnen worden met de lerarenopleiding en het werkveld.
3. *Invite different levels of participation*: voor de tool betekent dit dat er verschillende rollen toebedeeld moeten kunnen worden; denk aan student, beginner, expert.
4. *Develop both public and private community spaces*: dit houdt in dat er zowel met de gehele community alsook een kleine groep uitgenodigde deelnemers workplace dilemmas gedeeld kunnen worden.
5. *Focus on value*: vrijblijvendheid is de grootste vijand van iedere CoP. De positionering van de activiteiten die studenten via de online tool ontplooiën, moet op de een of andere manier gekoppeld zijn aan de leeruitkomsten waar ze aan werken en hun ontwikkeling als docent.
6. *Combine familiarity and excitement*: de community dient een plaats te zijn waar workplace dilemmas veilig besproken kunnen worden, maar op gezette tijden dienen er ook verrassende, spannende activiteiten plaats te vinden. We kiezen er voor om dit principe niet in de tool te integreren maar om hier aandacht aan te besteden in de begeleidende cursus op locatie.
7. *Create a rhythm for the community*: het ritme van een community bepaalt de vitaliteit van die community. Te snel levert stress, te traag haalt het leven eruit. Voor de tool betekent dit dat de leden *prompts* ontvangen wanneer er een vraag of advies met betrekking tot hun casus gepost is.

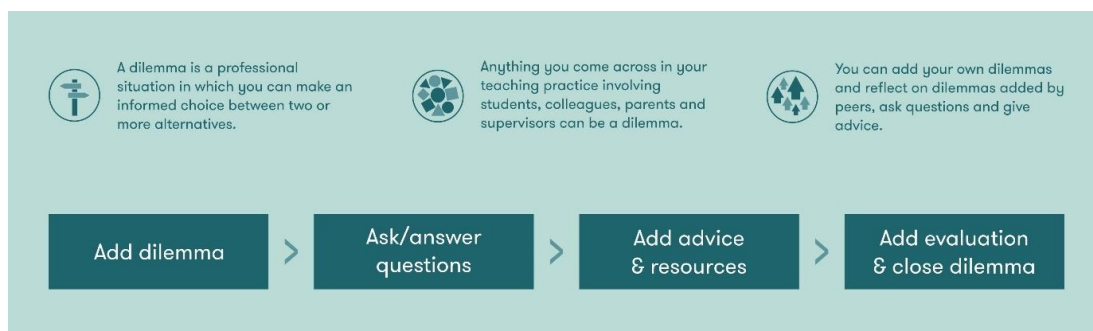
Waar het gaat om gezamenlijke kenniscreatie en *peer consultation* stellen Nonaka en Konno (1998) dat kenniscreatie een proces is waarbij lerenden in vier fasen,

van het opdoen van *tacit knowledge*, via dialoog en ervaringsleren, uiteindelijk via combinatie, tot geïntegreerde en geïnternaliseerde *explicit knowledge* komen. Dit proces verloopt niet via afgebakende stappen maar eerder spiraalsgewijs. De “werkruimte” waarbinnen dit hele kenniscreatieproces plaatsvindt wordt in de theorie van Nonaka en Konno (1998) “Ba” genoemd, en is onderverdeeld in vier fasen: *Originating Ba*, *Interacting Ba*, *Cyber Ba* en *Exercising Ba*. Voor onze aanpak is Cyber Ba relevant. Cyber Ba is de online plaats waar interactie plaats vindt, waar nieuwe expliciete kennis wordt gecombineerd met bestaande kennis en waar zo nieuwe kennis wordt gegenereerd. Een belangrijk punt in dit model is het belang van het expliciteren van kennis door het op te schrijven en terug te kunnen lezen. Dit betekent voor het ontwerp dat de tool het schriftelijk formuleren van de casuscontext, het stellen van vragen, het formuleren van een advies en het opstellen van de reflectie optimaal moet ondersteunen.

Tot slot is gekeken naar ontwerpcriteria op het gebied van interactie-ontwerp. Uitgangspunt waren de heuristieken van Nielsen (2013). Deze heuristieken of vuistregels geven de ontwerper inzicht in veelvoorkomende *usability* problemen en stellen de beleving van de eindgebruiker centraal. Zo is ernaar gestreefd de tool simpel en verfijnd te houden, is de tool een exacte simulatie van de intervisiestructuur die Nederlandse gebruikers kennen, is de terminologie minimaal en consistent en wordt de gebruiker ondersteund bij de te volgen stappen zonder van alles te hoeven onthouden.

Fase 3 Brainstorm

Op basis van de uitkomsten van de fasen 1 en 2 heeft het team gebrainstormd over het technische en functionele ontwerp van de tool. De ontwikkelaars hebben een eerste opzet ontworpen van de *database* en schetsen van de doorloop voor de gebruikers gemaakt (zie Figuur 2). De schetsen zijn in een aantal internationale focusgroepen met in totaal acht lerarenopleiders en tien studenten besproken, wat aan het eind van deze fase leidde tot het definitieve ontwerp van het prototype.



Figuur 2. Doorloopschema online workplace dilemma tool

Intervisie in de internationale classroom via een scaffolded online tool

Fase 4 Prototype

In fase 4 is het ontwikkelteam aan de slag gegaan met de input van de verschillende focusgroepen en de uitkomsten van de deskresearch. Eerst is de database-structuur opgezet waarin gebruikers, gekoppeld aan rollen en hun *home institute* een plek kregen. Er werd voorzien in de mogelijkheid om verschillende pedagogisch-didactische categorieën aan te maken, zodat een student kon kiezen binnen welke categorie een te uploaden workplace dilemma valt. Op deze manier ontstond een doorzoekbare database van casuïstiek. Alvorens het eerste prototype te lanceren werd het uitgebreid getest met de leden van het ontwikkelteam, aangevuld met vijf NHLSH-studenten.

Fase 5 Test

In februari 2021 is versie 1.0 van de online intervisietool gelanceerd en is de tweede pilot gestart met studenten uit Nederland, de VS en Turkije. Deze tweede pilot bestond uit het delen en bespreken van workplace dilemma's via de online tool. Er is voor gekozen deze fase in een aantal korte iteraties op te delen om volgens de principes van *rapid prototyping* snel verbeteringen te kunnen implementeren op basis van de input van studenten. Daarvoor is een aantal verschillende methodieken gebruikt:

1. Aan twee studenten van de International Teacher Education for Secondary Schools van NHLSH (ITESS) die geheel onbekend waren met de aanpak en de tool is gevraagd een *click-tracking screencast* te maken – voorzien van mondeling commentaar - van de eerste 15 minuten gebruik. Via deze screencast is het muisgedrag van de gebruiker precies te volgen. Een analyse hiervan gaf goed inzicht in waar lang geaarzeld werd, waar het gezochte niet gevonden werd en waar de doorloop kennelijk niet duidelijk was. Vervolgens zijn beide studenten geïnterviewd over hun ervaringen.
2. Er zijn diepte-interviews gevoerd met drie vierdejaars NHLSH-studenten. Deze interviews dienden om meer inzicht te krijgen in de manier waarop studenten de doorloop van de online intervisie ervoeren. Zo is ingegaan op de wenselijkheid om experts in de omgeving in te zetten. Uit de eerdergenoemde vragenlijst uit fase 1 kwam naar voren dat men graag de mening van experts over workplace dilemmas wil horen. Uit de diepte-interviews bleek echter dat *“de discussie stopt wanneer de expert een mening over de casus heeft geventileerd.”* Dit heeft ertoe geleid dat in de huidige versie van de online tool (nog) geen expliciete rol wordt gegeven aan experts.

Halverwege pilot twee is een tussentijds evaluatieformulier aan de deelnemende studenten voorgelegd. Hierin werden ze bevraagd op hun ervaringen, het gebruiksgemak en suggesties voor verbetering. Enkele veelvoorkomende verbeteringsuggesties waren:

- de mogelijkheid om op categorie te filteren bij de aanmaak van een workplace dilemma-beschrijving. In samenspraak met de internationale klankbordgroep en studenten is voor deze pilot voor de volgende categorieën als metadata gekozen: *Classroom management, Online teaching, Intercultural communication, Collaboration, Special needs, Assessment and testing*;
- de behoefte aan notificaties wanneer een vraag gesteld of beantwoord is en wanneer je workplace dilemma van advies is voorzien;
- de mogelijkheid om *clickable links* in het advies op te nemen.

De ontwikkelde Tool

Na het verwerken van alle tussentijdse input is de online intervisietool versie 1.1 in juni 2021 opgeleverd. Om het intervisieproces te optimaliseren is scaffolding toegepast door de stappen die nodig zijn om tot een goed advies te komen te modelleren. De scaffolding in de vorm van de verschillende schermen die de student te zien krijgt, wordt hierna besproken.

Het startscherm

Na ingelogd te zijn in MySchoolsNetwork.com, de NHLSH-omgeving waarin de tool is ondergebracht, kiest de gebruiker in het menu voor *Dilemmas*. Via het startscherm (Figuur 3) heeft de gebruiker inzicht in welke workplace dilemmas nog niet door hem/haar bevraagd of becommentarieerd zijn (*To address*), waar dat al wel het geval is (*Addressed*) en welke workplace dilemmas door de inbrenger zijn gesloten en dus niet bevraagd of van advies voorzien kunnen worden. Rechtsonder in het startscherm vindt de gebruiker de eigen workplace dilemmas (*My dilemmas*) en workplace dilemmas die gebookmarked zijn (*Saved*). Workplace dilemmas met openstaande vragen zijn voor de eigenaar van dat workplace dilemma rood gemarkeerd tot alle vragen beantwoord zijn. Een rood-gemarkeerd getal bij de knop *My dilemmas* geeft aan hoeveel vragen nog niet beantwoord zijn.

Dilemmas



A dilemma is a professional situation in which you can make an informed choice between two or more alternatives.



Anything you come across in your teaching practice involving students, colleagues, parents and supervisors can be a dilemma.



You can add your own dilemmas and reflect on dilemmas added by peers, ask questions and give advice.

Add dilemma

To address ³⁰⁹
Addressed ²⁵
Archived ²⁰
Saved
My dilemmas ³

Classroom management
Online teaching
Intercultural communication
Collaboration
Special needs
Assessment and testing

Figuur 3. Keuzescherf workplace dilemmas

Via de ingebouwde filters kunnen gebruikers kiezen of ze alle dilemma's willen bekijken (Figuur 4) of dat ze willen filteren op bijvoorbeeld categorie (Figuur 3).



East versus West

Roellen Wierda

Intercultural communication • questions: 3 • advice: 1 • closed • likes: 5



First contact online

Channa Plug

Online teaching • questions: 3 • advice: 1 • closed • 0



Mutual Respect

Madison Klopp

Classroom management • questions: 4 • advice: 0 • open • likes: 1



Authentic or Restricted

Talia Wendy Riding

Classroom management • questions: 2 • advice: 0 • open • likes: 1



The attention I keep trying to catch

Furkan Uruç

Online teaching • questions: 2 • advice: 1 • closed • 0



Zoom Breakout Rooms and L1 Use

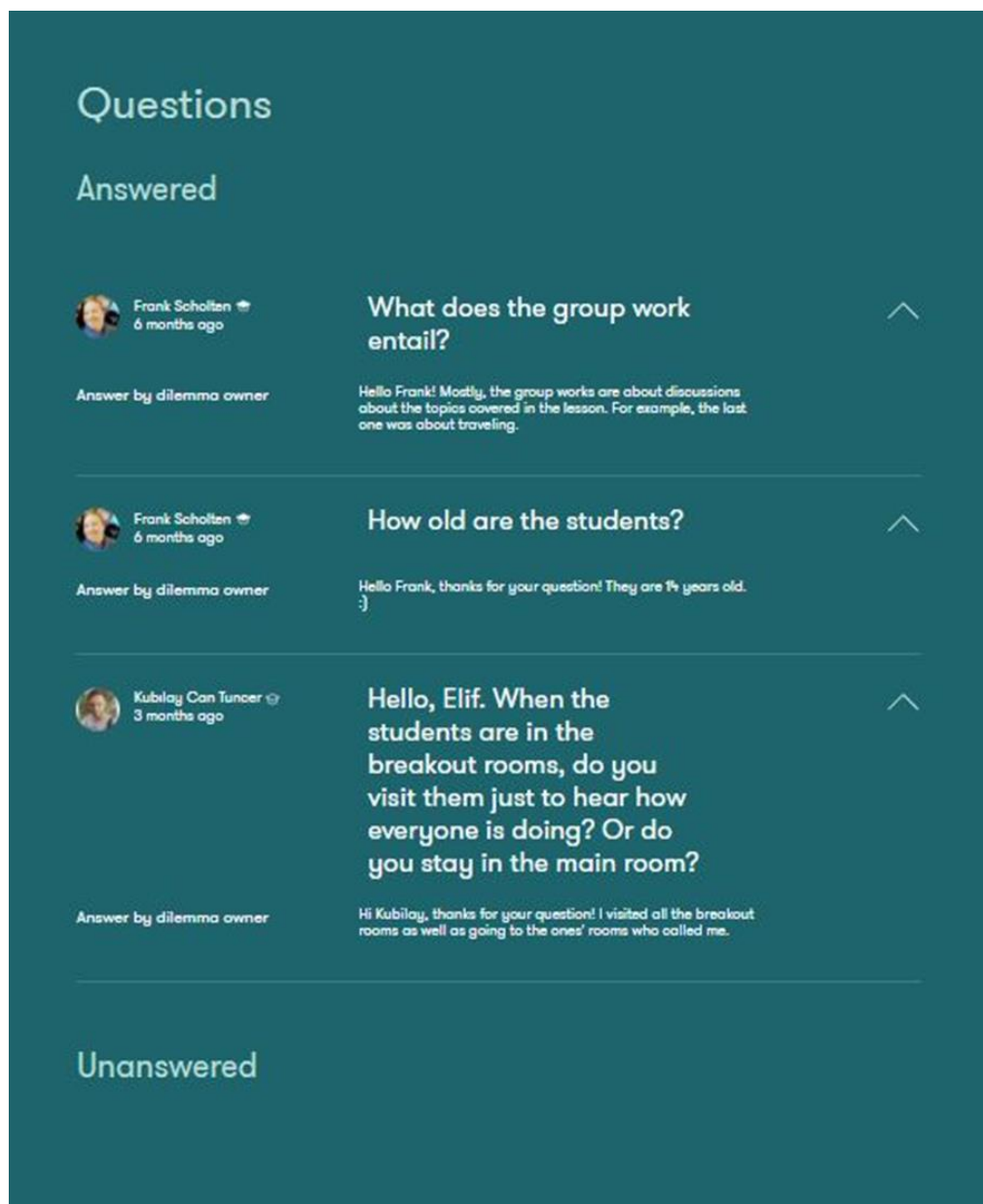
Sebahat Elif Olgun

Classroom management • questions: 3 • advice: 2 • closed • 0

Figuur 4. Workplace dilemma overzicht

Analyse en advies

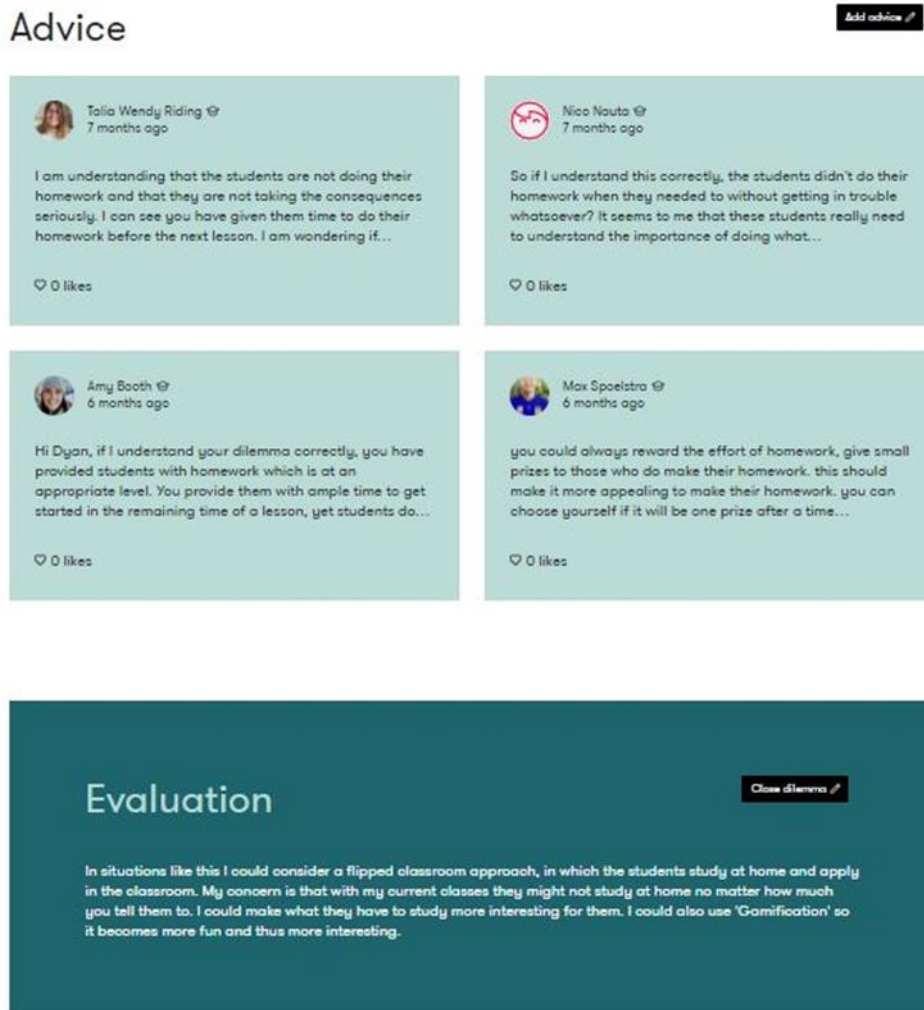
Wanneer een gebruiker via de vragenronde (Figuur 5) een compleet beeld heeft van het workplace dilemma kan een analyse gemaakt worden en kan advies worden gegeven (Figuur 6). Naast het advies is er de mogelijkheid bronnen bij te voegen. Wanneer er meer dan één advies wordt gegeven verschijnen de eerste vier regels van de adviezen geblokt naast elkaar. Door op het advies te klikken komen het volledige advies, de gebruikte bronnen en de reactie van de workplace dilemma-inbrenger in beeld.



Figuur 5. Workplace dilemma vragenronde

De evaluatie

Wanneer de inbrenger van een workplace dilemma tevreden is met de gegeven adviezen kan een afsluitende evaluatie worden ingevoerd, waarna het workplace dilemma gesloten kan worden. Het afgesloten dilemma wordt vervolgens automatisch in *Archive* opgeslagen.



Figuur 6. Advies en evaluatie

Eindevaluatie

Aan het einde van pilot twee hebben deelnemende studenten hun activiteiten binnen de workplace dilemma tool via een interactieve presentatie aan lerarenopleiders en medestudenten gepresenteerd. Tijdens de presentaties hebben de studenten uitgebreid gereflecteerd op wat het gebruik van de tool ze had gebracht. Zo gaven meerdere studenten aan dat ze het in eerste instantie

Intervisie in de international classroom via een scaffolded online tool

heel lastig vonden om een workplace dilemma te formuleren, maar dat ze gaandeweg meer grip op deze vaardigheden kregen. Ook het stellen van goede, open vragen, zonder een verborgen advies of oordeel vonden de deelnemende studenten lastig. Maar, zo gaven ze aan, de beheersing van deze vaardigheid heeft ze meer grip op hun professionele gespreksvaardigheden gegeven.

Na de afsluitende presentaties hebben de deelnemers een online vragenlijst ingevuld (5-punts schaal). Uit de reacties bleek dat de deelnemers de tool hoog scoorden, zowel in het algemeen (4.5) als op het gebied van gebruiksvriendelijkheid (4.3). Ook gaven de respondenten een hoge waardering voor de relevantie van het bespreken van workplace dilemma's met peers (4.7)

Op de vraag welke aspecten gewaardeerd werden aan de online tool kwamen de volgende punten naar voren:

- gebruiksgemak: *"Easy to use and very pleasing to look at. It gives off the professional atmosphere of productivity without the dreary and boring workspace look";*
- diepgang: *"I like that there is the opportunity to have your workplace dilemma focused on rather than skirted past in a conversation";*
- internationale context: *"I really liked the fact that students from all over the world responded to my dilemmas. I also learned a lot from the international element, because a lot of dilemmas had an element of culture in them. It was really interesting to see how people from different cultures had different dilemmas and would act differently";*
- scaffolding: *"I found the format of uploading my dilemma/my advice to be useful as this allowed me to structure my dilemma/advice in a clear way that people could understand";*
- filters: *"The filters were also useful and I liked that there was a function to bookmark a dilemma. This was interesting as it allowed me to monitor some dilemmas and observe how they evolve as people interact with it".*

De respondenten kwamen met de volgende suggesties voor verbetering van de tool:

- toevoeging visueel materiaal: *"Some dilemmas may be explained better with some photos, so maybe this feature would be a nice addition to the tool;"*

- verbetering notificatiesysteem: *"I wish I could receive an email when someone submit answers to my dilemma because I forget to check the online tool;"*
- blended aanpak: *"It would be preferable if we could communicate with people in person, discussing ideas and difficulties in depth."*

Conclusies en discussie

In het kader van een NRO Senior Fellowship beurs met als thema The International Classroom hebben we een scaffolded online tool gebouwd die het voor studenten mogelijk zou moeten maken om in een internationale CoP meerdere, van elkaar verschillende, workplace dilemma's te plaatsen, gestructureerd te bespreken en onderbouwd uit te diepen, met als mogelijke uitkomsten een beter ontwikkeld professioneel discours waardoor studenten zich empowered zouden voelen.

Aan de hand van de Design Thinking-benadering, waarbij via regelmatige iteraties steeds de vraag en de behoeften bij de studenten is gepeild, heeft het ontwikkelteam een werkend prototype opgeleverd waarmee studenten aangeven prettig en gebruiksvriendelijk te kunnen werken. Uit de reflecties blijkt dat studenten inzicht krijgen in het belang van een goed ontwikkeld professioneel discours en het vermogen om onderbouwd in plaats van uit de losse pols advies te geven. Deelnemende studenten gaven aan hoezeer het gevoel van empowerment en competentie bij hen is toegenomen door grip te krijgen op de taal die nodig is om samen professionele casuïstiek te bespreken en uit te diepen. Opvallend is dat studenten inzien dat er weliswaar culturele verschillen zijn, maar ook dat ze wereldwijd met precies dezelfde uitdagingen worstelen.

Voor de toekomst nemen we de adviezen mee die studenten ons via de evaluatieve vragenlijst en hun reflecties hebben meegegeven. Voor de tool betekent dit dat er in de volgende versie een verfijnd notificatiesysteem, meer filters en een aparte tekstbox voor de analysefase ingebouwd gaan worden. Ook wordt verkend hoe workplace dilemmabeschrijvingen visueel verrijkt kunnen worden. Studenten geven aan meerwaarde te zien in een blended aanpak, waarbij ze elkaar op gezette tijden via bijvoorbeeld Teams ook echt kunnen ontmoeten om geselecteerde workplace dilemma's verder uit te diepen. Deze aanbeveling staat hoog op de prioriteitenlijst. Ook zal de rol van de expert verder verkend worden.

Op gebruikersniveau is er nu een werkende tool die online intervisie – Engelstalig en in een internationale setting – mogelijk maakt. We nodigen lerarenopleidingen die in deelname geïnteresseerd zijn graag uit zich bij ons te melden om na te denken over opschaling van het gebruik van de tool. In verband met het internationale evenwicht denken we daarbij in eerste instantie aan lerarenopleidingen die een buitenlandse partner kunnen inbrengen. Wij kijken ernaar uit de tool en de internationale CoP verder door te ontwikkelen in samenspraak met studenten en collega's *all over the world*.

Roelien Wierda

Roelien Wierda is als docent-onderzoeker verbonden aan het InnovationLab van Academie VO en MBO van NHL Stenden Hogeschool. Het InnovationLab ondersteunt studenten en lerarenopleiders met name op het gebied van digitale didactiek en internationalisering @home.

Roelien.wierda@nhlstenden.com

Ron Barendsen

Ron Barendsen is als docent-onderzoeker verbonden aan het InnovationLab van Academie VO en MBO van NHL Stenden Hogeschool.

Ron.barendsen@nhlstenden.com

Siebrich de Vries

Siebrich de Vries is lector Vakdidactiek bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van de Academie VO en MBO van NHL Stenden Hogeschool, en Universitair Docent bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Siebrich.de.vries@nhlstenden.com

Frank Scholten

Frank Scholten is als medewerker onderwijs- en onderzoeksondersteuning verbonden aan het InnovationLab van Academie VO en MBO van NHL Stenden Hogeschool.

Frank.scholten@nhlstenden.com

Literatuurlijst

Brown, A., & Wisby, E. (2020). *Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty* (New edition). UCL Press.

Cross, N. (2019). *Design Thinking*. Van Haren Publishing.

Engeström, Y. (2010). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* (Illustrated ed.). Cambridge University Press.

Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 647919.

<https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1647919>

Hendriksen, J., & Hendriksen, J. (2009). *PM-reeks - Handboek interview* (1ste ed.). Boom Lemma.

Kong, K. (2019). *Professional Discourse*. Cambridge University Press.

Nielsen, J. (2013, 11 juli). *10 Usability Heuristics for User Interface Design* | *Design Principles FTW*. Geraadpleegd op 27 mei 2022, van <https://www.designprinciplesftw.com/collections/10-usability-heuristics-for-user-interface-design>

Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54. <https://doi.org/10.2307/41165942>

Norman, D. A. (2016). *Living with Complexity* (1ste ed.). Amsterdam University Press.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53, 12-16. <https://www.ascd.org/el/articles/the-evolution-of-peer-coaching>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice* (1ste ed.). Harvard Business Review Press.

Wierda, R., & Barendsen, R. (2012). *Empowerment of Trainee Teachers; Students and Teachers Discuss and Explore Workplace Dilemmas by Means of an International Virtual Community of Practice*. ICELW.

https://www.researchgate.net/publication/319839890_Empowerment_of_Trainee_Teachers_Students_and_Teachers_Discuss_and_Explore_Workplace_Dilemmas_by_Means_of_an_International_Virtual_Community_of_Practice

Nieuwe aanpak / methodiek

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

Judith ten Hagen, Hogeschool van Amsterdam

Bij studenten pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam is in het schooljaar 2020-2021 een nieuwe aanpak voor langstudeerders uitgetoetst.^{1 2} De aanleiding voor de nieuwe aanpak was de constatering dat veel langstudeerders niet fysiek deelnemen aan het onderwijs of uitvallen. Voor deze studenten valt de sociale structuur vaak weg, omdat er geen vaste groepsbijeenkomsten meer zijn en docenten vaak van studenten verwachten dat ze zelf hun studievoortgang bewaken. Juist deze groep lijkt baat te hebben bij een structuur die hen helpt om betrokken te blijven bij hun docenten en medestudenten. Het idee ontstond al voor corona om voor én met deze studenten een online platform te creëren (het online afstudeercafé), waardoor zij mogelijkheden zouden krijgen voor online begeleiding bij het afstuderen en ontmoeting met andere studenten. Acht master- en elf bachelorstudenten hebben deelgenomen aan het in coronatijd volledig online uitgevoerde project. Het 24/7 bereikbare online afstudeercafé biedt langstudeerders een mogelijkheid om de studie vol te houden, op te pakken of af te ronden. Het café werd als laagdrempelig ervaren. Uit de ervaringen bleek verder dat de relatie met medestudenten en docent online goed tot stand kwam. Studenten gaven aan elkaar beter te kennen dan in een fysieke klas, zij deelden kennis en kregen grip op hun afstuderen. De rol van de docent als e-moderator is cruciaal voor het succes van het online platform.

¹ Zonder de deelnemende studenten had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Ik bedank hen voor de openheid en de bereidwilligheid om mede-onderzoeker te zijn, tips te geven voor het ontwerp van het afstudeercafé en hun persoonlijke ervaringen te delen.

² Het onderzoeksproject 'Betrokkenheid in het online afstudeercafé' is mogelijk gemaakt door het subsidieprogramma van het Speerpunt Urban Education van de Hogeschool van Amsterdam. Graag wil ik Anders Bouwer, Bert Bredeweg, Mieke van Diepen, Jan Willem Doornenbal, Martijn Dozy en Marco Snoek bedanken voor hun kritische bijdrage aan dit onderzoek.

Inleiding

Hogescholen hebben te maken met grote aantallen studenten die vertraging oplopen. Lerarenopleidingen en opleidingen pedagogiek krijgen te maken met studenten die vertragen, onder andere doordat studenten tijdens de opleiding al een baan krijgen wegens een tekort aan leraren. Als de studievertraging oploopt tot bijna een jaar of langer hebben we te maken met ‘langstudeerders’. Bij langstudeerders gaat het vaak om een combinatie van factoren die meespelen bij de vertraging, zoals te weinig studiebegeleiding, gebrek aan studievaardigheden, motivatiegebrek, faalangst, ziekte of familieomstandigheden, werk, depressie-, stress- en burnoutklachten (Kappe, 2017; Ministerie van OCW, 2019). Driekwart van de voltijd bachelorstudenten combineert bovendien studie met betaald werk (Ministerie van OCW, 2019; Surf, 2016) of andere activiteiten, waardoor studenten behoefte hebben aan onderwijs waarbij ze zelf bepalen waar, wanneer en in welk tempo zij studeren.

Masterstudenten combineren werk en studie vaak ook met de verantwoordelijkheid en zorg voor een gezin. Kortom, studenten met ondersteuningsbehoeftes of specifieke omstandigheden vragen om mogelijkheden hun eigen leerroute flexibel in te richten (Filius & Kresin, 2010; Filius, 2012; Elffers, 2016; Vereniging Hogescholen, 2019).

Bij het bieden van meer maatwerk kan digitalisering een belangrijke rol spelen (Surf, 2016; Ministerie van OCW, 2019) vanwege mogelijkheden voor tijd- en plaatsonafhankelijk leren (Vereniging Hogescholen, 2019). Digitalisering speelt in op het feit dat studenten steeds meer mobiel en online zijn. Hun leren laat zich typeren door begrippen als bereikbaarheid, multitasking en interactiviteit (Filius & Kresin, 2010; Dochy, et al., 2015).

Echter, het bieden van maatwerk en het inzetten van digitalisering leidt tegelijkertijd tot minder face-to-face contacten. Dit roept de vraag op hoe bij online interactie betrokkenheid bij de opleiding en medestudenten toch tot stand kan komen.

Onderzoek laat zien dat participatie in een online leeromgeving de betrokkenheid van studenten kan bevorderen door ruimte te bieden aan ontmoetingen met medestudenten en docenten (Gan & Hattie, 2016; Salmon, 2013). Online interactie kan de sleutel zijn tot contact (Palermo-Kielb & Fraenza, 2018) en studenten blijken online interactie met andere deelnemers te

waarderen (Filius, 2012). Er zijn bovendien steeds meer mogelijkheden voor het faciliteren en ondersteunen van online interactie tussen studenten en peers, en tussen studenten en docenten. Het is daarbij van belang dat een online leeromgeving een plek is waarin studenten zich gewaardeerd voelen en in staat zijn om een bijdrage te leveren en te delen (Salmon, 2013; Gan & Hattie, 2016). Dit vraagt van de docent dat deze een veilige 'online community' realiseert, een actieve rol heeft als begeleider van online discussies, en snel en adequaat feedback geeft (Kebritchi et al., 2017). De docent als 'e-moderator' kan deelnemers inspireren en uitdagen om nieuwe inzichten te verwerven. De benodigde competenties zijn niet anders dan de kerncompetenties van goede docenten, maar omdat het medium anders is, worden de vaardigheden anders ingezet (Filius, 2012).

Context

Het hierboven geschetste probleem met betrekking tot langstudeerders is ook herkenbaar voor de educatieve opleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam (HvA). Veel langstudeerders missen sociale structuur waardoor zij weinig tot geen contact meer met de opleiding hebben. Lessen zijn weggevallen, soms is het curriculum vernieuwd en medestudenten zijn afgestudeerd, waardoor studenten in een isolement raken. De opleiding verwacht vaak dat studenten zelf het initiatief nemen tot contact, terwijl juist deze studenten vaak niet weten hoe en bij wie zij contact moeten zoeken, dit niet meer durven door schaamte, of technische problemen ondervinden wanneer zij na lange tijd hun mail willen openen. Volgens Elffers (2018) is juist in de afstudeerfase intensivering nodig en is er behoefte aan een sociale structuur die studenten helpt betrokken te blijven bij hun opleiding en hun medestudenten. In onze onderwijscontext was al gebleken dat langstudeerders moeilijk te bereiken zijn, last hebben van schaamte en gedemotiveerd zijn. Voor hen georganiseerde fysieke bijeenkomsten vormen vaak geen oplossing door persoonlijke omstandigheden die geen of weinig ruimte bieden voor het (regelmatig) volgen van lessen.

Binnen de Faculteit Onderwijs en Opvoeding ontstond daarom al voor corona het idee om voor enkele groepen vertraagde studenten pedagogiek een online platform te creëren voor zowel leren als ontmoeting. Dit zou misschien een laagdrempeliger vorm van afstudeerbegeleiding kunnen bieden. Het realiseren van online ontmoeting zou verbinding met de opleiding kunnen herstellen of bevorderen. De uitdaging was om op een hogeschool waar fysiek de norm is, een dergelijk platform te ontwerpen, waarbij idealiter studenten na een online les permanente gelegenheid zouden hebben voor chat en ontmoeting. De hoop was dat studenten door het frequente contact met medestudenten en docent hun studie weer op zouden pakken. Volgens Kappe (2017) is het herstellen van de binding met medestudenten en docenten een basisvoorwaarde voor een succesvol vervolg van het opleidingstraject. In onze context was het creëren van 24/7 online ontmoeting dus een belangrijke voorwaarde voor het slagen van het project, waarvoor in 2019 subsidie werd aangevraagd en verkregen.

Het Vijfstadiamodel van Salmon

Bij het ontwerpen en evalueren van deze flexibele afstudeerbegeleiding is het Vijfstadiamodel van Salmon (2013) gebruikt. Dit model is oorspronkelijk bedoeld voor afstandsleren, maar wordt al vele jaren gebruikt voor blended leeromgevingen. Salmon ontwierp een model met e-learning activiteiten ('e-tivities') met als doel e-learning succesvol te maken. In het model nemen online ontmoeting en samenwerken met peers in alle stadia een belangrijke plek in, wat aansluit bij het idee van onze pilot. Het model [zie figuur 1] gaat uit van vijf stadia in online leerprocessen, te beginnen bij de motivatie om deel te nemen en uiteindelijk leidend tot zelfverantwoordelijkheid. De snelheid waarmee de stadia doorlopen worden verschilt per deelnemer en hangt af van veel factoren, zoals online ervaring. Ook kunnen studenten bij nieuwe acties of deelnemers cyclisch door het model gaan. In de verschillende stadia is zowel technische als modererende ondersteuning van belang en wordt gestreefd naar stadium 5. Elk stadium vereist van deelnemers het vermogen om gebruik te maken van de aangeboden technische ondersteuning, te zien aan de onderkant links van iedere stap in het model. Ieder stadium verlangt ook weer andere vaardigheden van de e-moderator, te zien aan de bovenkant rechts van iedere stap. De 'interactivity bar' rechts naast de stappen laat de te verwachten intensiteit van de interactie zien in ieder stadium.

Eerste stadium: toegang en motivatie. Technische ondersteuning door ICT bij het verkrijgen van toegang is hier van belang. Motivatie voor deelname kan alleen

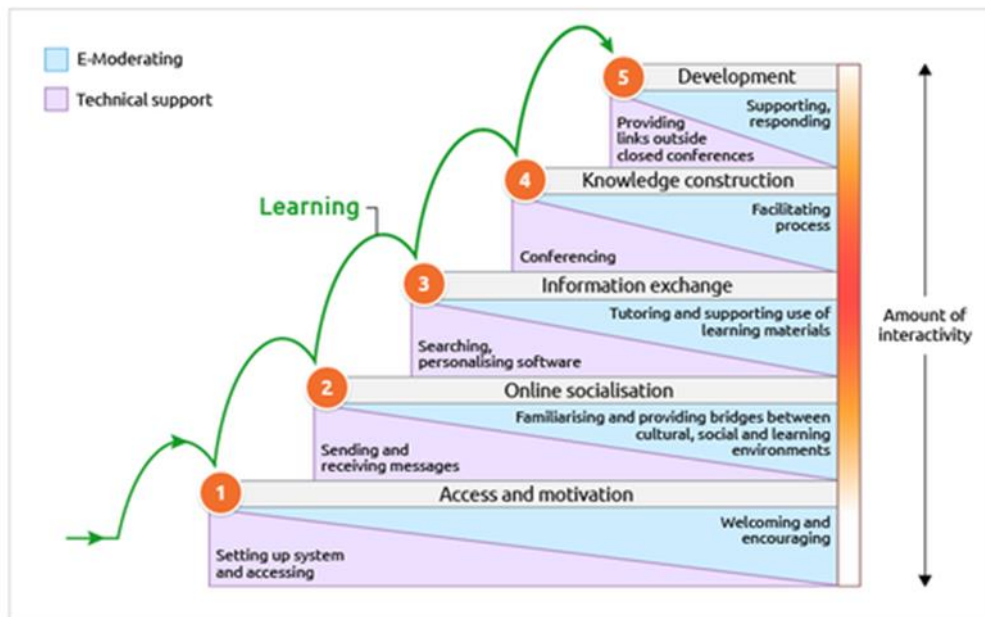
plaatsvinden als toegang gemakkelijk is, niet soms, maar altijd en overal. De belangrijkste reden om online te komen is dat de deelnemers willen weten of iemand gereageerd heeft op hun posts. De docent als e-moderator verwelkomt, motiveert en bemoedigt de studenten online te komen.

Tweede stadium: online socialisatie. Hier vindt kennismaking en ontmoeting plaats. Studenten weten wie nog meer deel van de community zijn en verzenden en ontvangen boodschappen. De docent reikt mogelijkheden aan om gezamenlijk online te werken, er wordt vertrouwen opgebouwd en sensitiviteit ontwikkeld voor onderlinge verschillen.

Derde stadium: informatie-uitwisseling. Hier vindt kennisdeling, feedback en samenwerking plaats, staat focus op actie centraal en zoeken studenten informatie. Nu de studenten elkaar kennen, vragen en geven ze elkaar feedback en delen ze kennis. Ze ondersteunen elkaar bij het bereiken van leerdoelen. De docent bemoedigt interactie, faciliteert, ondersteunt het gebruik van leermaterialen en stelt vragen.

Vierde stadium: kennisconstructie. Hier beginnen studenten te beseffen wat de opbrengst is van online interactie, beginnen controle te krijgen en bouwen zelfvertrouwen op. Het aantal meetings neemt toe. Studenten leren hun eigen doelen vast te stellen. De docent bemoedigt de studenten alle perspectieven te onderzoeken. Als interacties en initiatieven toenemen probeert de docent meer op de achtergrond te blijven.

Vijfde stadium: ontwikkeling. Hier worden de deelnemers zelf verantwoordelijk voor hun eigen leren en dat van hun groep. Ze gebruiken behalve de meetings ook andere mogelijkheden voor het bereiken van hun persoonlijke doelen. Ze reflecteren op hun leerproces. De docent faciliteert dit proces door kritische vragen en feedback.



Figuur 1. Fasen van Design Thinking

Het construeren van de 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte

Door corona ingehaald moest het oorspronkelijk blended bedoelde project volledig online plaatsvinden en werd, door de hectiek van de coronatijd, gekozen voor een mastergroep (N=8) en bachelorgroep (N=11) langstudeerders pedagogiek van de projectleider/docent. In dit actieonderzoek zou de docent samen met de studenten kunnen uitvinden wat wel of niet werkt in de te ontwerpen 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte.

Het realiseren van een permanente online ontmoetingsmogelijkheid was niet eenvoudig omdat fysiek de norm was. Brightspace, de Digitale Leer Omgeving [DLO] van de HvA is docentgestuurd, bedoeld voor de inhoud van onderwijsmodules en niet echt geschikt voor ontmoeting. De chat van Brightspace is asynchroon en de virtual classroom is afgelopen na de les. Ondanks alle pogingen om interactie te kunnen realiseren met filmpjes en padlets bleef het geheel ongebruiksvriendelijk.

Bij wijze van experiment en in samenwerking met de afdeling ICT mocht Microsoft Teams - in 2020 net op de HvA beschikbaar en toen nog alleen bedoeld voor samenwerking tussen docenten- gekoppeld worden aan de betreffende Brightspace-afstudeercourses voor de twee langstudeerdersgroepen. Vanaf dit moment vond alle interactie met en tussen studenten in Teams plaats. Het verschil met online lessen, virtual classrooms en eerdere onderzoeken naar afstandsleren is dat de studenten een 24/7 bereikbare online ruimte kregen.

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

Kenmerken van het afstudeercafé

- Technisch: er is een geïntegreerde Brightspace-Teamsomgeving. Studenten kunnen onbeperkt chatten en videobellen in Teams en ook de meetings vinden hier plaats. De gekoppelde Brightspace is de omgeving waar kennis over relevante onderwerpen, zoals PowerPoints en coursebeschrijvingen, kan worden nagezocht.
- De groep: langstudeerders worden jaarlijks in kaart gebracht door de afstudeercoördinator. In dit geval zijn de studenten daarna gebeld door de docent om uit te leggen dat er een project zou starten met online groepsbijeenkomsten. De studenten werden uitgenodigd om deel te nemen aan het project en mochten kiezen of ze wilden deelnemen in een groep of op een andere manier begeleid wilden worden. De docent probeerde hen te motiveren door te noemen dat er online contact zou zijn en vaste wekelijkse meetings. Feitelijk het eerste stadium van Salmon. Voor de twee groepen is elk een eigen café gestart.
- De groepsactiviteiten in de vijf stadia: de basis werd gevormd door wekelijkse online meetings via Teams die tot doel hadden om online ontmoeting, interactie en kennisdeling tussen studenten te stimuleren. De te doorlopen stadia van Salmon (2013) verliepen voor iedere student anders. Een nieuwkomer kon bijvoorbeeld in het eerste stadium zijn (*"hoe werkt dit?"*) terwijl studenten die langere tijd meedraaiden bijvoorbeeld in het tweede stadium al veel persoonlijke informatie deelden (*"het lukt deze week niet om..."*, *"gisteren ben ik..."*) en in het derde stadium feedback vroegen en kennis deelden (*"help jij mij bij..."*, *"Ik heb wel literatuur over..."*), in het vierde stadium al wat zelfvertrouwen hadden opgebouwd (*"ik ga verder met..."*, *"ik laat weten als ik vragen heb over..."*) of in het vijfde stadium al actief op weg waren naar verbetering en reflectie (*"ik heb mijn planning aangepast"*, *"ik heb mijn deelvragen veranderd, wil je even meekijken"*). In de opzet is dus voorzien in een basis voor ontmoeting via videocalls en chats met studenten en docenten, kennis delen met medestudenten en kennisoverdracht van de docent (mondeling en scherm delen). Daarnaast was er de mogelijkheid om (ook door studenten zelf) nog extra kanalen aan te maken voor deelgroepen. Zo waren er studenten die nog vakken moesten inhalen en hier in een apart kanaal samen aan werkten. Studenten konden in de chat voortdurend vragen stellen of kletsen.
- De meetings: de wekelijkse meetings begonnen altijd met een check-in. Er was veel ruimte voor het delen van persoonlijke ervaringen. Afhankelijk van

het aantal deelnemers duurde dit korter of langer. Daarna werd gewerkt aan het afstuderen of aan andere achterstanden. Studenten konden blijven hangen in de general chat of naar een ander kanaal gaan om te werken. De docent ging dan langs in alle kanalen waar iemand zat voor een contactmoment. Er werd geëindigd met een check-out en het maken van afspraken. Studenten werden gestimuleerd meteen in hun kanaal samen te vatten wat de feedback was en wat ze wilden gaan doen. Goede ideeën werden in de general chat gedeeld (*"er is hard gewerkt aan..."*, *"leuk dat we hebben gepraat over..."*).

- De student: de student bepaalde zelf frequentie, tempo, tijdstip van 'binnenkomen' en 'weggaan', en manier van gebruik maken van meetings: studie en/of sociaal. Dit zorgde voor een ongedwongen sfeer. Studenten kregen veel ruimte om keuzes te maken en hun deelname werd expliciet gewaardeerd en gestimuleerd (*"fijn dat je er bent"*, *"leuk dat je reageerde op..."*).
- De docent: de rol van de docent was vooral coachend. De docent was ook deelnemer in het 24/7 bereikbare afstudeercafé en kon net als de studenten op elk moment aanhaken. De docent was online luisteraar – zowel in de online bijeenkomsten als in de chat – en werkte intensief aan binding tussen en met studenten (*"X is ook aan het coderen en kan het vast uitleggen"*, *"wat goed dat jullie X hebben verwelkomd"*, *"kom je morgen ook naar de meeting"*, *"niet erg dat je er niet aan hebt gewerkt, fijn dat je er bent"*). Binnen Teams werd, naast een algemeen kanaal waar de hele groep deel van uit maakt, per student een privékanal aangemaakt, waar de student en docent apart contact met elkaar konden hebben (*"we kunnen het er samen even over hebben in jouw kanaal"*). De docent monitorde de chats om zo adequaat en snel te kunnen reageren op vragen (*"wat goed dat je vraagt naar..."*). De docent als moderator werkte aan zelfvertrouwen en probeerde met iedere student het laatste stadium te bereiken.

Evaluatie

De pilot is geëvalueerd door ervaringen te inventariseren aan de hand van vragen over de vijf stadia van Salmon (2013): (Stadium 1) Is er daadwerkelijk een gemakkelijke toegang? Wat motiveert studenten?; (Stadium 2) Hoe vindt ontmoeting en delen van ervaringen plaats?; (Stadium 3) Hoe wordt er aan het afstuderen gewerkt, kennis gedeeld en peerfeedback gegeven?; (Stadium 4) In hoeverre is het mogelijk om online zelfvertrouwen op te bouwen en controle te

krijgen?; (Stadium 5) Lukt het studenten om zelfverantwoordelijk te worden? Ten slotte: Welke rol speelt de docent in een online omgeving?

Tijdens de pilot zijn twee soorten data verzameld.

- Data uit groeps- en privéchats. Hierin werd veel informatie gedeeld, zowel persoonlijk als studiegerelateerd. Daarnaast werden door de docent of studenten na de meetings gesprekken samengevat in de groepschat, waardoor werd bijgehouden wat er in de groep leefde.
- Data uit individuele interviews. Met iedere student is een individueel interview gehouden over hun persoonlijke omstandigheden/belemmeringen, behoeftes en de ervaringen met het afstudeercafé.
- Dit leverde veel kwalitatieve data op. De data uit de interviews, maar ook de data uit de chats zijn verzameld en zijn zowel deductief als inductief gecodeerd. Er zijn kwaliteitsmaatregelen ingezet zoals memberchecks, medecodeurs, klankbordgroep en critical friends. De resultaten zijn vastgelegd in een uitgebreid verslag van de pilot³. Hieronder volgt een korte samenvatting van de resultaten.

De ervaringen van studenten in de vijf stadia

De ervaringen met de nieuwe aanpak zijn in kaart gebracht aan de hand van de vijf stadia uit het model van Salmon (2013).

- Stadium 1 Toegang en motivatie

Uit de resultaten van de analyse is gebleken dat de toegankelijkheid en "het gemak van online komen" als voordeel werden gezien in vergelijking met fysiek onderwijs en "*het scheelt reistijd*". Studenten gaven aan dat ze gemotiveerd werden door het "vertrouwen" dat de docent gaf. Een enkeling (zowel bij bachelor als master) vond het in het begin lastig om online te werken omdat ze "*niet erg gewend waren*" aan deze manier. Maar dit "*wende snel*" en studenten zagen het voordeel dat er plaatsonafhankelijk en "snel gemeet" kan worden.

"Bijvoorbeeld dat ik letterlijk naar binnen kan op elk moment. Dat kon fysiek ook, ik woon een kwartier van de HvA, maar dan is het voor een wekelijkse les."

³ De uitgebreide versie van het onderzoek is te raadplegen via <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/betrokkenheid-van-langstudeerders-in-een-online-afstudeercafe.html>

- *Stadium 2 Online socialisatie*

Online werd 'gemeet' in kleine groepen van zes tot tien personen. Alle studenten noemden de mogelijkheid tot ontmoeten *"enorm fijn"* en noemden het gevoel *"weer een groep"* te hebben. In de interviews gaven studenten aan dat dit online *"veilig"* voelde. Dat dit vanuit de *"eigen omgeving"* kon speelde daarbij volgens studenten een rol. Daarbij gaven ze aan het prettig te vinden dat ze later mochten aansluiten, of eerder weggaan. Studenten gaven aan het fijn te vinden om te switchen naar een ander kanaal.

"We kunnen dus kiezen en in general kijken wie er zijn en waar het over gaat, of gewoon aan je eigen werkstuk in je eigen kanaal en wachten tot je langskomt en een chat sturen."

Er waren meerdere studenten die aangaven dat ze kampten met AD(H)D, BDD, sociale angst of concentratieproblemen. Een student met sociale angst gaf aan het fijn te vinden *"het beeld uit te zetten"*, een paar anderen gaven ook aan het fijn te vinden vanuit de thuisomgeving te werken.

"Daarbij, ik kan niet tikken als er onrust is naast me, thuis zit je alleen en toch met de anderen."

"In een online groep ben je veiliger, je bent in je eigen omgeving."

"Nu online is het minder geforceerd, je hoeft niet meteen een praatje aan te gaan."

Uit de data bleek dat de relatie met medestudenten en docent online goed tot stand kwam. Door simpelweg online te gaan kunnen studenten zien iets posten en zien *"wie er reageert, wie er nog meer online zijn"*, ongeacht het tijdstip. Er kon 24/7 een bericht gepost worden. Studenten bleven hierdoor gemakkelijker in contact.

"Je vindt online sneller een moment om elkaar te ontmoeten."

Studenten gaven aan het fijn te vinden dat zij *"niet de enige langstudeerder"* waren. In de meetings werd veel gepraat. Zo kwam het onderwerp schaamte regelmatig ter sprake. Meerdere studenten vertelden niet meer naar school te durven, en het afstudeercafé als een *"redding"* of *"uitkomst"* te ervaren. Ook in de thuissituatie werd het onderwerp afstuderen vermeden. Studenten gaven verder aan elkaar *"beter te kennen"* dan in de fysieke klas doordat ze elkaar online *"beter kunnen zien"* dan in een lokaal waar je soms *"naast of achter elkaar"* zit. De contacten leidden bij het overgrote deel van de studenten zelfs tot vele online ontmoetingen buiten de vaste meetings om.

"We spraken zelfs ook in het weekend af, op zaterdag en zondag samen online studeren."

Wat het contact met de docent betreft werd aangegeven dat *"één op één contact"* met de docent in vergelijking met fysiek onderwijs gemakkelijker was, vanwege de *"mogelijkheid van het privékanaal."*

- *Stadium 3 Informatie uitwisseling*

Uit de ervaringen bleek dat vrijwel alle deelnemers initiatieven namen tot kennis delen, samenwerking en peerfeedback. Eén deelnemer maakte hier minder gebruik van. Door de laagdrempelige chat in vergelijking met de wat formele mail gebeurde kennis delen *"sneller"*. Ook werd aangegeven dat het fijn was dat kennis online *"met meer mensen"* gedeeld wordt: als je iets plaatst in de general chat is er *"altijd wel iemand die reageert"*. Studenten spraken af in kanalen om samen te werken. Bij de masterstudenten werd vaak genoemd dat het geven en ontvangen van feedback als *"inspirerend"* werd ervaren. Soms hadden de studenten ook nog andere achterstanden en werd het afstudeercafé gebruikt om hier aan te werken.

"Samen met andere studenten online studeren, vragen stellen, feedback geven aan elkaar. Daarvoor hoef je ook niet tegelijkertijd aan het werk te zijn."

- *Stadium 4 Kennisconstructie*

Alle studenten gaven aan dat het afstudeercafé bij heeft gedragen aan hun zelfvertrouwen. Ze bleven aangehaakt door het deelnemen aan de online groep, want *"je gaat kijken wie er zijn"*, en *"je wilt weten of er iemand iets terug gezegd heeft"*. Er ontstond een sfeer waarin studenten elkaar meegaven dat iedere stap er een is en dat *"we uiteindelijk allemaal ons diploma halen"*. Dat er in de online omgeving *"op elk moment"* ingestapt kan worden gaf zekerheid, want *"daardoor kom je verder"*. De drempel om hulp te vragen was laag want *"de chat is gemakkelijker dan de mail"*. De lijntjes online zijn kort volgens studenten. Ze gaven aan snel contact te kunnen zoeken met docent en medestudenten door te chatten.

"Vooral heel fijn, omdat je op ieder moment contact kunt opzoeken met jou, maar ook met de medestudenten. Het is verder heel laagdrempelig en ik voelde mij meer op mijn gemak om informeel te typen in de chat."

- *Stadium 5 Ontwikkeling*

Studenten die het laatste stadium bereikten gaven aan verantwoordelijkheid te hebben ervaren: *"meer overzicht"* te krijgen en *"beslissingen te nemen"*. Die

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

verantwoordelijkheid bleek bevorderd te worden door deelname aan de groep. Volgens de studenten gingen zij werken omdat zij *"andere studenten ook zien werken, dit stimuleert enorm"*. Daarnaast stimuleerde het café reflecteren doordat studenten de voortgang van andere studenten konden zien.

"Doordat ik online ben onderneem ik meer actie, door medestudenten kijk ik ook kritischer naar mijn eigen stukken."

Terugblik van de docent

Het is niet verwonderlijk dat de modererende rol van de online docent van groot belang is voor het begeleiden van studenten door de stadia heen. Meer dan de helft van de studenten gaf aan te denken dat de docent "een grote rol speelt" in het succesvol zijn van de online omgeving. Terugblikkend als docent bevorderde ik ontmoeting door studenten uit te nodigen voor de meetings (*"leuk als jullie weer komen"*), meetings samen te vatten (*"we hebben het gehad over..."*; *"X is al heel ver met..."*), positief in de chat te reageren (*"wat goed dat jullie..."*; *"...ik zag in de chat dat jullie zaterdag..."*), aan te geven dat online komen het belangrijkste was (*"kom even langs, ook als je niet aan je stuk hebt gewerkt"*) en bracht ik studenten met elkaar in verbinding door kennis delen en peerfeedback te stimuleren (*"misschien kan jij X helpen met..."*). Als docent reageerde ik snel in de chat zodat studenten verder konden komen. Dit betekende soms zoeken naar de balans tussen snel reageren, maar niet té snel, om ook anderen de gelegenheid te geven iets te posten. Daarbij probeerde ik geleidelijk zoveel mogelijk aan het initiatief van de studenten over te laten.

Kosten en baten

Het project heeft veel creativiteit geleverd, maar uiteindelijk een geringe inspanning gekost. De afdeling ICT heeft geëxperimenteerd met de koppeling van Teams aan Brightspace. Dit was eenvoudig te realiseren en het idee is sinds het experiment opgeschaald. Voor de docent was de nieuwe manier van werken wel een investering, maar leverde het project voldoening op omdat studenten aangehaakt bleven. Omdat de begeleiding in het online afstudeercafé vooral in de meetings plaatsvindt, er meer steun van een groep is en studenten geleidelijk meer actie ondernemen, is het aannemelijk dat er geen extra uren in de begeleiding gaan zitten in vergelijking met meer traditionele afstudeerbegeleiding. Van de groep van acht masterstudenten is één student

uitgevallen, hebben vier studenten hun achterstanden weggewerkt en zijn drie studenten afgestudeerd. Van de elf bachelorstudenten zijn zeven studenten afgestudeerd en hebben vier studenten achterstanden ingehaald of zijn blijvend aangehaakt.

De pilot heeft een nieuwe aanpak opgeleverd voor langstudeerders. Studenten hebben actief bijgedragen aan het gebruik van de mogelijkheden van de leer-ontmoetingsruimte, het 'afstudeercafé'. Dit heeft bijgedragen aan hun betrokkenheid. Voor de HvA is een ontwerp opgeleverd voor een 24/7 bereikbare leer-ontmoetingsruimte voor langstudeerders. Voor speerpunten zoals flexibilisering en maatwerk zijn in de resultaten diverse aanknopingspunten voor de HvA te vinden. De opgeleverde kennis kan als hulpmiddel ingezet worden om de situatie van studenten met vertraging beter te begrijpen en te veranderen en kan worden gebruikt bij het verder realiseren van flexibel onderwijs en begeleiding. De opgedane inzichten zijn beschreven in een uitgebreide rapportage⁴ en samengevat in een handreiking⁵ voor docenten die op deze manier met hun studenten aan de slag willen gaan. Dit draagt bij aan de professionalisering van docenten.

Discussie en aanbevelingen

Een kritische blik op de positieve resultaten werpt ook de vraag op of en hoe dit te maken kan hebben met de rol van specifieke studenten of de docent. Op basis van deze kleinschalige pilot kan onmogelijk gegeneraliseerd worden. Gegeven de beperkte context (een bachelor- en mastergroep binnen één hogeschool) en het beperkte aantal studenten (19) kunnen toevalligheden de resultaten gekleurd hebben en door corona waren studenten waarschijnlijk ook gemotiveerder om online te werken. De resultaten zijn in de afrondende fase meerdere malen gedeeld met studenten, collega's en klankbordgroep. De hieruit voortkomende aandachtspunten hebben geleid tot onderstaande aanbevelingen.

⁴ De uitgebreide versie van het onderzoek is te raadplegen via <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/projecten/projecten-algemeen/betrokkenheid-van-langstudeerders-in-een-online-afstudeercafe.html>

⁵ De handreiking is te raadplegen via <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/pdfs-bijlagen-bij-publicaties/effectief-online-leren-en-ontmoeten-infographic-def.pdf>

- De pilot vond plaats onder studenten in de afstudeerfase met vertraging. Het verdient aanbeveling om verder te onderzoeken hoe online onderwijs en begeleiding van docenten in een online (afstudeer)café kan bijdragen aan binding van studenten met medestudenten en de opleiding. Online contact hoeft geen belemmering te zijn voor betrokkenheid (Salmon, 2013). Mill (in Ruzmetova, 2018) gaf aan dat docenten hun afstandsstudenten beter kenden dan de studenten in het klaslokaal.
- Er moet verder onderzocht worden in hoeverre de online leer-ontmoetingsruimte helpend kan zijn voor verlegen, sociaal angstige, en faalangstige studenten en studenten met een mobiliteits- of functiebeperking. In dit onderzoek gaven enkele studenten in dit verband aan dat het online aanbod helpend was. Een online omgeving kan mogelijkheden bieden voor studenten die een mobiliteitsbeperking hebben of speciale behoeftes (Salmon, 2013) en kan gunstig zijn voor verlegen en angstige studenten (Abuhassna & Yahaja, 2018).
- De studenten hebben meegedacht over de inrichting van hun afstudeerproces op basis van hun persoonlijke voorkeur en omstandigheden. Door corona hadden zij echter onvoldoende keuzemogelijkheden. Er moet ook na corona uitgebreid onderzocht worden hoe studenten de omgeving waarderen en actief kunnen bijdragen aan het inrichten van hun afstudeerproces door een zo ideaal mogelijke persoonlijke mix te vinden van synchrone en asynchrone ontmoetingen en activiteiten, fysiek of online.
- De rol van de docent is cruciaal om de stadia van Salmon (2013) vorm te geven. De e-moderator/docent moet handig gebruik maken van de online mogelijkheden, online goed bereikbaar zijn, verbinder zijn en voor een veilige sfeer online zorgdragen. Filius (2012) constateerde dat het van belang is dat de docent als e-moderator snel reageert en kennisuitwisseling stimuleert. De aanbeveling is om in kaart te brengen wat ervaringen en werkwijzen van andere docenten zijn en te onderzoeken wat het online begeleiden van docenten vraagt aan digitale, pedagogische en didactische vaardigheden en welke behoefte er is aan professionalisering op het gebied van digitale omgangsregels en (e-) coaching. Rubens (2020) geeft aan dat binnen opleidingen voor aankomende docenten en bij professionalisering van zittende docenten explicieter aandacht kan worden geschonken aan het bevorderen van 'social presence' bij online leren en het bevorderen van digitale studievaardigheden.

Ten slotte

De aanbeveling is vervolgonderzoek te doen in verschillende contexten en met verschillende docenten en -na corona- ook in een blended vorm. Op dit moment zijn op de HvA meerdere online cafés opgestart, ook voor reguliere afstudeerders. Diverse docenten doen mee en hun ervaringen worden geïnventariseerd om zo te kijken wat nodig is om docent te zijn in een online leer-ontmoetingsruimte. Op de HvA is de mogelijkheid opgeschaald om de DLO te verbinden met Teams. We bevelen andere educatieve opleidingen aan de mogelijkheden van 24/7 leer-ontmoetingsruimtes te bekijken en hiervoor actieve docenten in te zetten die openstaan voor een andere manier van begeleiden.

Judith ten Hagen

Judith ten Hagen is als docent-onderzoeker werkzaam bij de bachelor-en masteropleiding pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Ze is docent onderzoeksmethoden, afstuderen en langstuderen. Zij is Comenius teaching fellow: doet onderzoek naar betrokkenheid in een online leer-ontmoetingsruimte.

j.ten.hagen@hva.nl

Literatuurlijst

Abuhassna, H., & Yahaya, N. (2018). Students' utilization of distance learning through an interventional online module based on Moore transactional distance theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3043–3052. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91606>

Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A., & Segers, M. (2015), *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom Lemma Uitgevers.

Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*. Lectorale rede. Hogeschool van Amsterdam.

Elffers, L. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. In opdracht van NRO. Hogeschool van Amsterdam.

Filius, R.M. (2012). De e-moderator: voorwaarde voor succesvol online onderwijs. (Successful online education). *Opleiding & Ontwikkeling*, 25(2), pp. 38-43.

Geraadpleegd via

https://www.researchgate.net/publication/329537156_Successful_online_education_on_the_e-moderator

Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé

Filius, R.M. & Kresin, F.J. (2010). ICT als ondersteuning van onderwijs, opleiden en leren: wat staat ons te wachten? In P.W.J. Schramade (Red.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 89-124). Reed Business. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/profile/Renee-Filius-2/publication/228356456_ICT_als_ondersteuning_van_onderwijs_opleiden_en_leren_wat_staat_ons_te_wachten/links/546509f00cf2052b509f2aee/ICT-als-ondersteuning-van-onderwijs-opleiden-en-leren-wat-staat-ons-te-wachten.pdf

Gan, M.J., & Hattie, J. (2016). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional science*, 42(6). <https://doi.org/0.1007/s11251-014-9319-4>.

Kappe, F.R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. Lectorale rede. Hogeschool InHolland.

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>.

Ministerie van OCW (2019). *Houdbaar voor de toekomst', Strategische Agenda voor het Hoger Onderwijs en Onderzoek*. Rijksoverheid.

Palermo-Kielb, K., & Fraenza, C. (2018). Bridging the Social, Academic, and Cultural Divide for International Students: Using Peer-to-Peer Support Strategies Online. In K. Milheim (Ed.), *Cultivating Diverse Online Classrooms Through Effective Instructional Design* (pp. 87-115). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3120-3.ch005>.

Rubens, W. (2020). *Online werken aan socialisatie en persoonsvorming: kan het niet of kunnen we het niet*. Geraadpleegd op 27 juni 2022, van <https://youlearn.ou.nl/web/hulp-bij-online-onderwijs/blogs/-/blogs/online-werken-aan-socialisatie-en-persoonsvorming-kan-het-niet-of-kunnen-we-het-niet->

Ruzmetova, M. (2018). Applying Gilly Salmon's Five Stage Model For Designing Blended Courses. *Journal of Language and Literature Studies*, 17(17), 271-290. Geraadpleegd via <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/462597>

Salmon, G. (2013). *A pedagogical model for e-learning: "The five-stage model of online learning"*. Kogan Page Limited.

Surf (2016). *Trendrapport 2016. Hoe technologische trends onderwijs op maat mogelijk maken*. Surf. Vereniging Hogescholen (2019). *Professionals voor morgen: Strategische Agenda 2019-2023*. Vereniging Hogescholen.

Recensie

Maxy Bak-Piard promoveerde op 21 december 2021 met een belangwekkend proefschrift naar de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een programma Taalvaardigheid Nederlands bij de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN) en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO) op Curaçao en Bonaire.

Anja Swennen was lerarenopleider en onderzoeker aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Bak-Piard, M. (2021). Nederlands in de Lerarenopleiding op Curaçao en Bonaire: Een onderzoek naar het ontwerp en de uitvoering van een programma Taalvaardigheid Nederlands. [s.n.]. Proefschrift. (334 p.).

https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/59955863/Bak_Piard_Nederlands_17_12_2021_incl._kaft.pdf

De primaire aanleiding voor dit onderzoek was de hoge uitval van studenten in de propedeusefase van de Tweedegraads Lerarenopleiding Nederlands (TLN) en de Lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO) en de door docenten ervaren negatieve attitude van studenten ten aanzien van (het leren van) de Nederlandse taal. Voor een goed begrip van dit onderzoek is het belangrijk te begrijpen wat de positie van het Nederlands, en die van andere talen, op Bonaire en Curaçao is. Papiaments en soms ook Engels of Nederlands én eigen talen van immigranten, worden in de privécontext gesproken, terwijl, met uitzondering van de eerste twee jaar van het funderend onderwijs, Nederlands in het onderwijs de instructietaal is - met Papiaments als belangrijk vak.

Dat betekent dat de taal waarin de meeste leerlingen in het voortgezet onderwijs en studenten in het hoger onderwijs krijgen soms ver afstaat van de taal en talen die zij thuis en in de bredere niet-schoolse context gebruiken. Bovendien zijn de examens die de leerlingen en studenten moeten maken Nederlandse examens waarin de Nederlandse situatie uitgangspunt is. De positie van het Nederlands op deze eilanden is dus een ingewikkelde en daar komt nog bij dat het Nederlands een taal is die door de toenmalig koloniale machthebbers is geïntroduceerd (je kunt beter zeggen opgelegd). Hoe men daar ook over denkt, in de huidige situatie moeten studenten die een lerarenopleiding volgen het Nederlands als instructietaal goed beheersen. Het wekt echter geen verbazing dat veel leerlingen en studenten worstelen met het Nederlands.

De centrale onderzoeksvraag van het lijvige onderzoek betreft de kenmerken waaraan een programma Taalvaardigheid Nederlands moet voldoen om een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid en het bevorderen van studiesucces op de genoemde lerarenopleidingen. Om deze vraag te beantwoorden zijn zeven deelstudies uitgevoerd waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn gebruikt en is aangesloten bij de traditie van onderwijskundig ontwerponderzoek. De deelstudies hebben betrekking op het achterhalen van de redenen van studie-uitval, het ontwerpen en evalueren van een eerste concept van het taalvaardigheidsprogramma, de relatie tussen studie-uitval en taalvaardigheid Nederlands, aspecten van meertaligheid, taalattitude en taaldidactiek, de ontwerpprincipes en het ontwerp en de uitvoering en evaluatie van het definitieve programma bij de LOFO op Bonaire en de TLN op Curaçao. In beide opleidingen leidde het programma tot een verbetering van de taalvaardigheid van de studenten en vermindering van de lagere uitvalcijfers.

De bovenstaande samenvatting doet nauwelijks recht aan het belang van het proefschrift. In de eerste plaats is het proefschrift waardevol voor de studenten en docenten van LOFO en TNL. De studie draagt bij aan meer kennis en een betere praktijk op die opleidingen en tot minder studie-uitval en dat alleen al is de moeite waard.

Het onderzoek levert daarnaast een bijdrage aan kennis van curricula en de verbetering daarvan in meertalige, complexe situaties waarin statusverschillen tussen talen - en daardoor vaak ook statusverschillen tussen taalgebruikers - een rol spelen. Het maakt de lezer bewust van het bestaan van verschillende talen die door leerlingen en studenten op Bonaire en Curaçao, maar ook in vrijwel alle landen van de wereld naast en door elkaar worden gebruikt. Daarbij is er vanuit het onderwijs niet altijd voldoende waardering voor de thuistalen van lerenden. De situatie in Nederland is natuurlijk anders dan die op Curaçao en Bonaire, maar het kan volgens mij bepaald geen kwaad om na te denken over Nederlands als instructietaal op Nederlandse scholen. Bewustwording van complexe talige situaties op Nederlandse scholen kan hopelijk leiden tot het verbeteren van de beheersing van het Nederlands door meertalige leerlingen en ook die van Nederlandstalige leerlingen.

Dat leidt tot het derde belang van dit onderzoek, namelijk het belang voor de lerarenopleidingen. En dan niet alleen die op Bonaire en Curaçao, dat belang is evident, maar ook voor de Nederlandse situatie. Het proefschrift heeft mij ervan bewust gemaakt dat we op de lerarenopleiding wel steeds meer aandacht besteden aan diversiteit, maar nog (te) weinig aan meertaligheid, thuistalen en

schooltalen en Nederlands als instructietaal. Die discussie is ook interessant als het gaat om Engels als instructietaal in het onderwijs.

Het proefschrift van dr. Maxy Bak-Piard verdient dus brede aandacht. Het is een lijvig werk geworden dat mooi gestructureerd is en helder geschreven, maar wel in een taal die lang niet door alle docenten en opleiders als gemakkelijk wordt ervaren: de taal van de wetenschap. Ik hoop dan ook dat dr. Bak-Piard de onderdelen van haar onderzoek die van belang zijn voor de lerarenopleiding zal publiceren in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Dat zal er zeker toe bijdragen dat de discussie over meertaligheid, thuishalen en schooltalen én Nederlands als instructietaal aangewakkerd zal worden. Die discussie kan dan leiden tot een betere praktijk van (toekomstige) leraren en betere leerprestaties van leerlingen.

Auteur: Maxy Bak-Piard, Lerarenopleider Universiteit van Curaçao.

Recensent: Anja Swennen, Vrije Universiteit Amsterdam.

