

Leren onderwijzen door leren kijken: Een opleidingsdidactische benadering

David Powell, University of Huddersfield, UK
Anja Swennen, Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over een didactische aanpak die tot doel heeft een bijdrage te leveren aan het leren onderwijzen van aanstaande leraren door het leren observeren van hun lerarenopleiders die zij dagelijks aan het werk zien. Het

eerste deel gaat over hoe leraren leren onderwijzen waarbij vooral aandacht wordt geschonken aan leren in de praktijk en leren door te observeren. In het tweede deel beschrijven we wat lerarenopleiders kunnen doen om aanstaande leraren de mogelijkheid te geven het handelen en denken van lerarenopleiders te achterhalen en te vertalen naar hun eigen praktijk. Lerarenopleiders kunnen gebruik maken van congruent opleiden en andere vormen van opleidingsdidactiek.

In het derde deel presenteren we een Kijkkader, dat is ontwikkeld om lerarenopleiders te ondersteunen om de vaardigheden van aanstaande leraren om te leren onderwijzen door te kijken te ontwikkelen. Dat deel is gebaseerd op een onderzoek dat David Powell heeft gedaan over 'modelling' door lerarenopleiders aan een grote mbo-instelling in Engeland. Tot slot geven we drie praktische aanbevelingen om het Kijkkader daadwerkelijk te gaan gebruiken.

"I didn't notice it until it was pointed out."

Inleiding

"Leren onderwijzen doe je in de praktijk". Het is een opvatting die lerarenopleiders maar al te goed kennen omdat het de populaire, dominante opvatting is van politici en journalisten, maar ook van aanstaande leraren zelf en van hun begeleiders op scholen: je leert lesgeven door te doen. Volgens Munby, Russell en Martin (2001) bestaat er zelfs een overweldigende hoeveelheid bewijs dat leraren leren onderwijzen door ervaringen op te doen in de praktijk. Deze opvatting is van alle tijden en tot 1920 werden in Nederland de meeste onderwijzers opgeleid door te werken op de lagere school en daarnaast een opleiding te volgen. Pas nadat de kweekscholen voltijdse opleidingen werden en die opleidingen steeds 'theoretischer' werden, ontstond er een kloof tussen theorie (dat wat op de opleiding wordt onderwezen) en praktijk (Swennen, 2012).

Hoewel erkend wordt dat aanstaande leraren voor een belangrijk deel leren lesgeven in de praktijk is er ook kritiek op het leren onderwijzen in de praktijk. Lortie schreef al in 1975 al over *apprenticeship of observation* (p. 61). *Apprenticeship of observation* betekent dat aanstaande leraren leren lesgeven door het observeren van de leraren die ze tijdens hun eigen schoolloopbaan en tijdens hun opleiding observeren en die leraren klakkeloos na gaan doen. Het gevolg daarvan is vaak dat aanstaande leraren vooral de gangbare routines leren en veel minder in aanraking komen met vernieuwende didactische aanpakken. Ook Beijaard (2009) waarschuwt ervoor dat leren in de praktijk vaak betekent dat leraren leren lesgeven in een praktijk die al jaren

onveranderd is of ze leren slechts de manier van lesgeven van de school waar ze toevallig stage lopen.

In Nederland en daarbuiten verschijnen vanaf het begin van de 20ste eeuw verscheidene publicaties die tot doel hebben de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen. Het gaat dan over reflectief opleiden (Calderhead, 1989), realistisch opleiden (Korthagen, Wubbels, & Koster, 2001) of procesgericht opleiden (Donche & Van Petegem, 2004). Die opvattingen overlappen elkaar en hebben gemeen dat de auteurs pleiten voor meer aandacht voor leren in en door de praktijk. Een van de resultaten van die aandacht voor leren in en door de praktijk is wat we nu opleiden in de school, werkplekleren of werkplekgebaseerd leren noemen (Dochy, Gijbels, Segers, & Van den Bossche, 2012; zie ook katern 4 van de *Kennisbasis voor Lerarenopleiders*: Timmermans, & Van Velzen, 2017). De Nederlandse, Vlaamse en Britse overheden steunen die ontwikkeling waardoor niet alleen de tijd die aanstaande leraren doorbrengen in de praktijk is toegenomen. Er is daarnaast ook meer aandacht gekomen voor de wijze waarop aanstaande leraren op het instituut worden voorbereid op hun latere werk als leraar en hoe theorie en praktijk beter op elkaar kunnen worden betrokken. Daardoor is er ook aandacht gekomen voor opleidingsdidactische aanpakken die daarvoor gebruikt zouden kunnen worden.

In dit hoofdstuk beschrijven we een opleidingsdidactische aanpak die op de lerarenopleiding kan worden gebruikt om aanstaande leraren voor te bereiden op hun stage en de latere praktijk. Die aanpak sluit aan bij het leren door ervaringen en het reflecteren daarop door aanstaande leraren. Het uitgangspunt van deze opleidingsdidactische aanpak is dat aanstaande leraren leren onderwijzen door hun lerarenopleiders en andere leraren in de praktijk systematisch te observeren en te reflecteren op die observaties. Het gaat daarbij niet alleen om het observeren van wat lerarenopleiders zeggen, maar ook om het achterhalen van de onderliggende kennis en keuzes en van de relaties tussen lerarenopleiders en individuele studenten en groepen. Door te observeren worden de aanstaande leraren zich bewust van de *sayings, doings and relatings* (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer, & Bristol, 2014, p. 31) van hun lerarenopleiders en die van henzelf. *Sayings* zijn bijvoorbeeld wat opleiders zeggen, de woorden die ze gebruiken, bijvoorbeeld: het gebruik van voornamen van studenten en de taal van leren en opleiden die de opleider gebruikt om te onderwijzen en te onderwijzen over onderwijzen. *Doings* zijn dan handelingen zoals het uitvegen van het bord of het gebruik van ICT, maar ook uitleggen en het expliciteren van het denken en de keuzes betreffende het eigen onderwijsgedrag. *Relatings* hebben betrekking op de relatie tussen de opleider en de studenten en zijn dan bijvoorbeeld de manier waarop de opleider een student benadert, de posities die opleiders en studenten innemen en de wijze waarop opleiders luisteren naar hun studenten en hun reacties. De *sayings, doings and relatings* van de lerarenopleiders en van de aanstaande leraren kunnen worden beschouwd als persoonlijke kennis en ervaringen met onderwijzen en leren onderwijzen. Aanstaande leraren kunnen die persoonlijke kennis en ervaringen ontwikkelen door te observeren en mede daardoor hun eigen didactische en pedagogische aanpak ontwikkelen voor ze stage gaan lopen en de praktijk ingaan.

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. Het eerste deel gaat over hoe leraren leren onderwijzen waarbij vooral aandacht wordt geschonken aan Lorties idee van *apprenticeship of observation* en de bewering van Munby, Russell en Martin dat de meeste aanstaande leraren niet wordt

geleerd hoe ze hun lerarenopleiders kunnen observeren. In het tweede deel beschrijven we wat lerarenopleiders kunnen doen om aanstaande leraren de mogelijkheid te geven het handelen en denken van lerarenopleiders te achterhalen en te vertalen naar hun eigen praktijk.

Lerarenopleiders kunnen gebruik maken van congruent opleiden en andere vormen van opleidingsdidactiek. In het derde deel presenteren we een Kijkkader, dat is ontwikkeld om lerarenopleiders te ondersteunen om de vaardigheden van aanstaande leraren om te leren onderwijzen door te kijken te ontwikkelen. Dat deel is gebaseerd op een onderzoek dat David Powell heeft gedaan over *modelling* door lerarenopleiders aan een grote mbo-instelling in Engeland (Powell, 2016). Tot slot geven we drie praktische aanbevelingen om het Kijkkader daadwerkelijk te gaan gebruiken.

Observeren van lerarenopleiders als strategie om te leren onderwijzen

Een belangrijke voorwaarde voor het (leren) reflecteren door aanstaande leraren is het (leren) observeren. We gebruiken de term observeren in de betekenis van het nauwgezet en systematisch opmerken van de *sayings, doings and relatings* van leraren en lerarenopleiders. Observeren is dus een doelgerichte activiteit waarbij studenten kijken naar hun lerarenopleider of een andere leraar met een specifieke opdracht. Ons uitgangspunt is dat studenten door het observeren van de praktijk van leraren en lerarenopleiders die praktijk beter gaan begrijpen en de geobserveerde vaardigheden in hun eigen onderwijs kunnen gebruiken. Glazzard, Denby en Price (2014, p. 10) erkennen de kracht van leren observeren als een strategie om te leren onderwijzen wanneer ze beweren dat “One of the best ways [for student teachers] to learn effective teaching and skills is to see others apply such skills competently and professionally”. In hun artikel gaan zij er impliciet vanuit dat aanstaande leraren al voor ze aan de opleiding beginnen de kennis en vaardigheden bezitten om hun lerarenopleider of een andere leraar op een zinvolle manier te observeren. Deze aanname is grotendeels gebaseerd op de bewering van Lortie (1975) dat alle aanstaande leraren als ze 18 zijn bijna 13.000 uur aan lessen hebben bijgewoond en dat deze *apprenticeship of observation* veel invloed heeft op hun kennis en opvattingen over onderwijs en onderwijzen. Aanstaande leraren deden deze observaties echter als het bij leerlingen ging om een vak of vakgebied te leren en examens te halen, niet om te leren lesgeven. Ze waren in dat opzicht dus geen *apprentice teachers* die leerden onderwijzen.

Leraren-opleiders kunnen bij uitstek de observaties en ervaringen van studenten bespreken.

Lerarenopleidingen verwachten vaak van studenten dat ze lerarenopleiders observeren en mede daardoor leren lesgeven. Munby en Russell (1994) beweren echter dat aanstaande leraren zelden wordt geleerd hoe ze moeten observeren als onderdeel van hun initiële lerarenopleiding. Uit het onderzoek van Star en Strickland (2008) naar studenten in een lerarenopleiding voor het vak wiskunde in de Verenigde Staten bleek dat leraren in opleiding geen goed ontwikkelde observatievaardigheden hebben. Ook uit het onderzoek van Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008) bleek dat aanstaande leraren hun lerarenopleiders beschouwen als docenten van wie ze vakinhoud leren, maar hun opleiders niet zien als voorbeelden die ze kunnen gebruiken om te leren onderwijzen of om zelf beter te worden.

Aanstaande leraren besteden een aanzienlijk deel van hun opleiding aan het kijken naar anderen die lesgeven, hetzij als onderdeel van hun opleiding en stage hetzij als onderdeel van opdrachten. Dat kijken gebeurt vaak zonder dat zij zich ervan bewust zijn dat zij hun lerarenopleiders of de leraren die ze zien lesgeven tijdens de stage kunnen gebruiken als bron van informatie. Bovendien hebben aanstaande leraren zelden de gelegenheid wat ze zien te bespreken met anderen of om daarop met anderen doelbewust te reflecteren. Lerarenopleiders zijn bij uitstek in staat mogelijkheden te creëren om observaties en ervaringen van de studenten te bespreken, zowel in één-op-een-situaties als in een groep.

Als het belangrijk is dat aanstaande leraren hun lerarenopleiders observeren en als ze dat tijdens de opleiding moeten leren, dan is de vraag hoe lerarenopleiders hun studenten kunnen helpen om te leren kijken als middel om te leren lesgeven? Welke leerdoelen kunnen worden behaald door te observeren? Wat bepaalt hoe aanstaande leraren observeren en leren lesgeven door te observeren? Wat moeten lerarenopleiders en aanstaande leraren zeggen, doen en hoe moeten ze zich tot elkaar verhouden om dit mogelijk te maken?

Burn, Hagger en Mutton (2015) suggereren dat aanstaande leraren zich vaak vervelen als ze moeten observeren. Een van de redenen hiervoor is dat hun observatie vaak beperkt blijft tot kijken zonder dat er wordt gereflecteerd op wat ze zien. De studenten missen daardoor het meta-commentaar dat nodig is om de 'zwarte doos' van het onderwijzen te interpreteren en te begrijpen. Het gebruik van video's kan een manier zijn om de observatievaardigheden van de studenten te verbeteren. De eerder genoemde Star en Strickland (2008) gebruikten video om de observatievaardigheden van hun wiskundestudenten te beoordelen voordat ze begonnen met een cursus waarin deze vaardigheden zouden worden aangeleerd. Zij analyseerden de uitkomsten en onderscheidden vijf categorieën. Figuur 1 toont het percentage studenten van de lerarenopleiding wiskunde die enkele vragen beantwoorden over een video van een wiskundel. Deze aanstaande leraren beantwoordden tachtig procent van de vragen over klassenmanagement correct, maar slechts 44 procent van de vragen over de klasomgeving. De resultaten zijn te vinden in Figuur 1.

Rang-orde	Categorie	Omschrijving	Gemiddelde score
1	Klassenmanagement	De handelingen van de leraren gericht op klassenmanagement en het gedrag van leerlingen.	80%
2	Taken	De wijze waarop leraren het leren van de leerlingen organiseren en wat de leerlingen doen, bijvoorbeeld de volgorde van de leeractiviteiten.	65%
3	Interactie	De wijze waarop leraren en leerlingen met elkaar communiceren en hoe leerlingen onderling communiceren.	60%
4	Vakinhoud	De vakinhoud die werd onderwezen in de geobserveerde klas.	54%
5	Context	De wijze waarop de klas was ingericht en het aantal leerlingen.	44%

Figuur 1. Wat aanstaande leraren zien op video's van onderwijs (Bewerkt naar Star & Strickland, 2008, p. 110).

Uit dit overzicht blijkt dat de studenten vooral kijken naar hoe opleiders hun onderwijs organiseren en naar andere praktische aspecten van onderwijs. Thema's als vakinhoud en de context van het onderwijs scoorden veel lager. Een verklaring die Star en Strickland vonden voor, bijvoorbeeld, de lage score voor het onderdeel vakinhoud - in hun geval wiskunde - was het gebrek aan vakkennis van studenten. Op basis van deze en andere literatuur (bijvoorbeeld Stürmer, Könings, & Seidel, 2013) wordt duidelijk dat aanstaande leraren datgene wat er gebeurt in de klas vooral beschrijven in beperkte en zelfs naïeve termen. Ze kunnen veel minder dan ervaren leraren belangrijke gebeurtenissen identificeren en de effecten van gebeurtenissen voorspellen. (Stürmer, Könings, & Seidel, 2013). Als studenten bewust leren wat ze kunnen observeren en hoe ze dat kunnen, verbetert dat hun vermogen om te observeren. Een resultaat van de test die Star en Strickland afnamen was ook dat de studenten zich bewust werden van wat ze wel of niet observeerden en van de waarde van hun waarnemingen. Een andere bevinding uit hun onderzoek was dat het gebruik van een observatiekader om de waarnemingen van de studenten te richten, meerwaarde had. De combinatie van een pre-assessment en een observatiekader resulteerde in verbeteringen van het vermogen van de aanstaande leraren om te observeren. Uit het onderzoek blijkt dat vier factoren het observatieproces van studenten sturen:

- 1 De complexiteit van klassen als ruimten om te observeren, vooral als het gaat om de praktijk, zowel op school als op de lerarenopleiding.
- 2 De ideeën en gevoelens die studenten hebben bij wat ze observeren.
- 3 De pre-cognities die studenten hebben over onderwijs en onderwijzen.
- 4 De bekwaamheid van de studenten om te observeren.

Observeren van leraren en lerarenopleiders is niet eenvoudig. Onderwijsgroepen zijn complex en om te interpreteren en waarderen van wat er in de klas gebeurt, heeft een leraar veel kennis en vaardigheden nodig. Daarnaast moeten degenen die observeren kennis hebben van de school of lerarenopleiding en de bredere context waarbinnen het onderwijs plaatsvindt. Leren observeren veronderstelt daarom ook dat studenten niet alleen kennis verwerven over de leerlingen, de groep, de school, de lerarenopleiding, maar ook over de context van het onderwijs. Van Es en Sherin (2002) pleiten er daarom voor dat aanstaande leraren wanneer ze leren onderwijzen eerst (moeten) leren zien wat opmerkelijk of belangrijk is.

De Canadese lerarenopleider Tom Russell vroeg zijn studenten natuurkunde hem te observeren terwijl hij een natuurkundeles gaf op een basisschool en met hem te bespreken wat ze observeerden. Het verbaasde hem dat de aanstaande leraren niet wisten hoe ze aantekeningen moesten maken, geen vragen konden stellen en zelfs niet wisten waar ze op moesten letten.

Uit gesprekken met zijn studenten bleek dat zij terughoudend waren in het stellen van vragen aan hun opleider omdat ze hem zagen als een autoriteit. Hun jarenlange aanwezigheid in scholen had ze geconditioneerd om het onderwijzen van ervaren leraren niet te bevragen. Het is dus niet alleen belangrijk dat de aanstaande leraren leren hoe ze andere leraren en lerarenopleiders moeten observeren, maar ook dat ze zich ontwikkelen van "being under authority to being in authority" (Munby, & Russell, 1994, p. 92).

Een ander probleem dat Russell opmerkte, was dat het voor studenten moeilijk is om tegelijkertijd onderwezen te worden én dat onderwijzen te observeren. Een leraar observeren stelt behoorlijke eisen aan de aanstaande studenten. Zij moeten leren dat om hun opleiders goed te

observeren ze voortdurend moeten wisselen van aandacht voor de inhoud naar aandacht voor de didactiek (Russell, 1997). Dat is niet makkelijk, al helemaal niet als de studenten moeite hebben met de vakinhoud.

Leren observeren is een vaardigheid die studenten door oefening verwerven. Wanneer aanstaande leraren de gelegenheid krijgen om te oefenen, te bespreken wat ze zien en daarop te reflecteren zullen ze steeds beter worden in het observeren van andere leraren en lerarenopleiders en zullen ze steeds meer kunnen profiteren van wat ze observeren om hun eigen lesgeven te verbeteren.

Wat kunnen lerarenopleiders doen: opleidingsdidactiek en congruent opleiden

Opleidingsdidactiek is onderwijzen over onderwijzen, het is de werkwijze die lerarenopleiders gebruiken om hun studenten te leren onderwijzen (Loughran, 1997). Murray en Male (2004) spreken in dit verband over tweede-orde didactiek. Een belangrijk uitgangspunt van die opleidingsdidactiek is dat lerarenopleiders een klimaat creëren dat bevorderlijk is voor het samen met hun studenten onderzoeken van de praktijk van de lerarenopleider en andere leraren (Heaton & Lampert, 1993). Dat vereist van lerarenopleiders dat zij hun onderwijs en dat van anderen kunnen analyseren en expliciteren en zo nodig hun eigen praktijk kunnen verbeteren. In deze opleidingsdidactiek is het belangrijk wat lerarenopleiders zeggen en doen en gaat het om de relatie met hun studenten, hun *sayings, doing and relatings*. Net zo belangrijk zijn de *sayings, doing and relatings* van de studenten met hun lerarenopleider en mede-studenten.

Een van de manieren waarop lerarenopleiders gestalte kunnen geven aan die opleidingsdidactiek is congruent opleiden. Congruent opleiden betekent dat lerarenopleiders de didactiek(en) die ze aan hun studenten onderwijzen zelf in de praktijk brengen in hun opleidingsonderwijs. Congruent opleiden bestaat uit zowel modellen, als expliciteren en legitimeren van het eigen handelen van lerarenopleiders. Modellen betekent dat een opleider gewenst onderwijsgedrag kan voorleven. Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008) onderscheiden twee vormen van modellen: impliciet en expliciet modellen. Impliciet modellen betekent dat een lerarenopleider het gewenste onderwijsgedrag wel voorleeft, maar zich daar niet bewust van is, terwijl expliciet modellen inhoudt dat de opleider bewust bepaald gedrag laat zien. Uit het onderzoek van Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008) blijkt dat studenten zowel impliciet als expliciet modellen niet herkennen als voorleven van gekozen onderwijsgedrag. Het is daarom belangrijk om het modellen te expliciteren. Dat betekent dat de opleiders met studenten bespreken wat de praktische en theoretische keuzes zijn die ten grondslag liggen aan het observeerbare onderwijsgedrag. Pas dan gaan studenten het gekozen onderwijsgedrag herkennen en kunnen ze daarop reflecteren.

Als lerarenopleiders hun eigen praktijk expliciteren, gebruiken ze vaak belangrijke en bekende theorieën om hun onderwijsgedrag te legitimeren. Ze denken dat hun studenten die willen horen en het gebruik van die theorieën hen autoriteit zal geven. Wat aanstaande leraren echter willen en nodig hebben, is uitleg in de vorm van gecontextualiseerde theorieën over wat ze hebben gezien en ervaren (Burn et al., 2015). Pas dan wordt legitimeren een onderdeel van congruent opleiden. Lerarenopleiders kunnen die uitleg alleen geven als ze beschikken over

de nodige theoretische kennis, maar dat is lang niet altijd het geval (Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008). Het kost tijd, voor studenten en lerarenopleiders om aan deze werkwijze te wennen en die te beheersen. Het vereist dat leraren in opleiding moeite doen om de praktijk van hun lerarenopleider doelbewust te observeren en vast te leggen wat ze zien en horen.

Kelchtermans (2009, p. 259) betoogt dat “lerarenopleiders voortdurend worden bekeken, geëvalueerd en begrepen door hun studenten.” Het is daarom niet alleen het kijken naar en reflecteren op de praktijk die studenten helpt te leren hoe ze moeten lesgeven, maar ook de ervaring dat ze worden onderwezen. Hun unieke positie als 'student als leraar en leerling' kan hen in staat stellen om dit te doen (Taylor, 2008).

De combinatie van congruent opleiden en doelbewust observeren biedt aanstaande leraren de mogelijkheid zich bewust te worden van de *sayings, doings and relatings* van hun lerarenopleider en te beslissen of zij die in hun eigen praktijk zullen uitproberen. Daardoor worden de studenten actieve waarnemers in de klas van een lerarenopleider; het vereist dat ze zich actief bezighouden met de uitspraken, handelingen en verhoudingen van hun lerarenopleiders.

Kijkkader: een observatiekader om aanstaande leraren te ondersteunen bij het leren onderwijzen

“I didn't notice it until it was pointed out.”

Dit citaat zou van een beroemde Nederlandse voetballer kunnen zijn, maar is afkomstig van een aanstaande leraar. Deze uitspraak werd gedaan in het kader van een onderzoek dat werd uitgevoerd door David Powell met als doel het ontwikkelen van een Kijkkader dat lerarenopleiders kunnen gebruiken om hun studenten te leren hun lerarenopleiders te observeren (zie Powell, 2016). In het onderzoek gebruikte Powell zijn eigen onderwijs om het Kijkkader te ontwikkelen en vroeg hij lerarenopleiders om feedback voor het verbeteren van het Kijkkader. Een van de betrokken lerarenopleiders uit het onderzoek zei: “We vertrouwen er te veel op dat onze studenten zien wat je doet. Je denkt dat ze zullen ontdekken wat we bedoelen, maar dat doen ze niet” (Powell, 2016, p. 195).

Het concept van het Kijkkader voor het bespreken van de praktijk van lerarenopleiders is gebaseerd op het werk van Hardy (2010). Het Kijkkader is ontwikkeld om de aandacht van de studenten te richten en het leren onderwijzen door te leren observeren te bevorderen. Het is een observatiekader voor lerarenopleiders en hun studenten dat tot doel heeft, zoals de kunstenaar Hockney zegt: “de muur tussen de kijker en het uitzicht te doorbreken” (Hockney 1988, p. 60).

Figuur 2 is een voorbeeld van het volledige Kijkkader dat bestaat uit rijen en kolommen. De kolommen geven in chronologische volgorde de onderdelen van de les weer, het lesplan. De vier rijen bestaan uit vragen die zijn gebaseerd op de eerder besproken literatuur. Bijvoorbeeld, de vraag *What are David's sayings, doings and relatings*, wil de aandacht vestigen op elke vorm van modellen die de studenten zonder het Kijkkader niet zouden opmerken. Het Kijkkader helpt studenten om tijdens een onderwijsbijeenkomst op de opleiding of op een school verschillende aspecten van onderwijzen door de leraren(opleider) te observeren. Door ze tijdens de observatie te noteren hebben de studenten een overzicht van hun observaties die ze later kunnen bespreken.

Activity	Column 1: What are David's sayings* doings** and relatings***??	Column 2: What teaching decisions has David made? What other options might have been available?	Column 3: How suitable is the teaching strategy David is using for my own teaching?	Column 4: What theories of learning might explain David's practice?
Before the class	Starter activity			<ul style="list-style-type: none"> - Value-expectancy theory of motivation - Gagne's 1st level of learning: gaining attention - Classroom management - Modelling
Sharing aims, outcomes and overview	Sharing the aims, outcomes and overview of the session			<ul style="list-style-type: none"> - Introducing a lesson - Behaviourism - Constructivism - Value-expectancy theory of motivation
Review of starter activity				
Lecture on "learning to look"				
Activity on "learning to look"				
Activity on "learning to teach"				
Lecture on "learning to teach" and modelling				
Recap and end of the session				

* Sayings are what David says and the words he uses in the class and might include: use of individual names and use of the language of teacher education and learning to teach.
 ** Doings are what David does and might include: writing on a wipe board, using the computer, explaining his thinking and teaching.
 *** Relatings are concerned with student-teacher relationships and might include: how David speaks to a trainee, where he stands in relation to trainees, how he listens to contributions from individual trainees and then responds.

I have revised this Viewing Frame as a result of a conversation with some trainees at East Riding College, Beverley, on Monday, 2nd October 2017. The changes are in Column 1 and italicised to make them visible. NB Only get students to focus on one column at a time in any class. Start off with Column 1, once your students are good at noticing then they can start consider the application of your modelling to their own teaching (Column 3). Next they can look at Column 4 and finally come to Column 2.

Figure 2. *Het volledige Kijkkader. Produced and developed by David Powell 30 Oct 2014 from a suggestion by Teacher Education, Revised 9 Oct 2017.*

Om te onderzoeken of het Kijkkader bruikbaar is voor lerarenopleiders en hun studenten werden vijf lerarenopleiders uit Engeland, Polen en Nederland uitgenodigd om deel te nemen aan een actieonderzoek (Powell, 2016). In dit artikel worden uitspraken van vier opleiders gebruikt: Jane en Malcolm zijn Britse lerarenopleiders, Karin, een Nederlandse en Krystyna, een Poolse lerarenopleider. Als onderdeel van het onderzoek gebruikten deze opleiders het Kijkkader en gaven ze feedback over de ervaringen van henzelf en van hun studenten met het gebruiken van het kader.

Waar je rekening mee moet houden als je het Kijkkader gebruikt

Uit het onderzoek werd duidelijk dat de aanstaande leraren niet gewend waren hun lerarenopleider te observeren en moeilijkheden ondervonden bij het invullen van het Kijkkader. Dat weerspiegelt de bevindingen van Munby en Russell (1994) die hierboven zijn beschreven. Jane zei: “Ik merkte dat de studenten deze activiteit erg uitdagend vonden. Er werden hoge cognitieve eisen aan ze gesteld.” Het is daarom belangrijk de studenten de gelegenheid te geven om veel met het Kijkkader te oefenen.

De mogelijkheden die het Kijkkader biedt voor de ontwikkeling van aanstaande leraren en lerarenopleiders

Het Kijkkader biedt studenten de mogelijkheid om een relatie te leggen tussen theorie en praktijk. Sommige studenten waren in staat om verbanden te leggen tussen de praktijk en de theorie van hun opleider, maar niet allemaal. Karin, bijvoorbeeld, rapporteerde: “De studenten zeiden dat het erg moeilijk was om iets in kolom 4 te schrijven, omdat ze pas tien weken geleden met hun opleiding waren begonnen.” Krystyna zei echter: “Ik vond kolom 4 nuttig omdat we vorige week enkele leertheorieën hebben behandeld en die theorie paste goed in die bijeenkomst.” Het vermogen van aanstaande leraren om belangrijke zaken te observeren en daarvan te leren is dus afhankelijk van hoe lang ze op de opleiding zitten en van de hoeveelheid theorie die ze hebben gehad (Burn et al., 2015).

Bovendien is het Kijkkader een concreet instrument om te leren onderwijzen. Karin merkte op dat: “Het Kijkkader een hulpmiddel is om verschillende vormen van modellen te expliciteren. Het Kijkkader vraagt niet alleen om observaties te noteren, maar biedt ook de mogelijkheid voor aanstaande leraren om onderwijsgedrag voor de eigen praktijk te onderzoeken, alternatief gedrag te noteren (wat aangeeft dat er geen juiste manier is om dingen te doen) en verbanden met theorieën te leggen.” Ook Krystyna merkte dat “het bespreken van het Kijkkader in de groep voordelen had voor het leren over mijn eigen opleidingspraktijk en de onderwijspraktijk van de studenten.”

Een belangrijk voordeel van het gebruik van het Kijkkader is ook dat het aanstaande leraren in staat stelt zowel door de bril van de leerling als door die van de leraar te kijken. Krystyna vertelde: “Het feit dat ze zich door het gebruik van het Kijkkader in de schoenen van de leraar moesten verplaatsen, zorgde ervoor dat ze gingen denken als leraren en probeerden te beredeneren waarom bepaalde beslissingen in de les werden genomen.”

Een onverwachte uitkomst van het onderzoek was dat het professionele leren van lerarenopleiders werd bevorderd als resultaat van het gebruik van het Kijkkader. Het gebruik van



**Het Kijkkader
biedt de mogelijk-
heid een relatie
te leggen tussen
theorie en
praktijk.**

het Kijkkader gaf Jane en Malcolm feedback over hun lessen en bood hun de mogelijkheid om na te denken over de strategieën die ze in de bijeenkomst hadden gebruikt. Alleen al het bespreken van je lessen en het werken met zoiets als een Kijkkader kan leiden tot inzichten: “If you can get them into the habit of looking and unpicking and discussing your practice they'll see it even when you don't point to it” (Powell, 2016, p. 382).

Macht en het gebruik van het Kijkkader

Malcolm vond het moeilijk om het Kijkkader te gebruiken omdat het invullen en bespreken tijd kostte en er zoveel leerstof moest worden behandeld. Ook rapporteerde hij: “Ik worstelde met het delen van macht en ik merkte dat ik bang was de controle te verliezen. De opmerkingen van de studenten gingen soms alle kanten uit en daardoor kreeg ik het gevoel tijd te verliezen.” Jane vond het juist positief dat het gebruik van het Kijkkader haar macht vermindert: “Ik denk dat het feit dat ik tijdens de sessie ‘experimenteel’ kon zijn door het kader te gebruiken, mijn studenten hielp om de strategieën van de leraar kritisch te beoordelen zonder zich zorgen te maken of ik beledigd zou zijn. Het hielp ons om samen te leren.” Hier wordt zichtbaar wat Boyd (2014, p. 70) *a layered pedagogy of teacher education* noemt: lerarenopleiders modellen dat zij leren door de reflectie van hun studenten en daardoor kunnen de studenten leren van de reflecties van hun leerlingen.

Weerstand tegen het Kijkkader: inhoud versus didactiek

Sommige studenten hadden weerstand tegen het invullen van het Kijkkader omdat ze vonden dat de tijd die ze besteedden aan het Kijkkader het leren van de inhoud van het vak in de weg stond, en dat vonden ze belangrijker dan leren onderwijzen. Dat komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008) die vonden dat aanstaande leraren zich vooral richten op de inhoud van het vak en nauwelijks geïnteresseerd zijn in modellen door hun lerarenopleider. De studenten van Malcom vonden het ‘een karwei’ om het Kijkkader in te vullen. Dat is wellicht een weerspiegeling van de opvatting van Hagger en McIntyre (2006, p. 47) die beweren dat “Student teachers frequently report themselves to be bored when asked to observe.”

Tot slot

In dit hoofdstuk betogen we dat leren kijken een manier is om aanstaande leraren op het instituut te ondersteunen om te leren onderwijzen. Het Kijkkader is slechts een hulpmiddel. Aanstaande leraren moeten leren hoe ze van de praktijk van anderen kunnen leren om zelf betere leraren te worden. Daarnaast moeten ze leren welke theorieën de praktijk van leraren en lerarenopleiders én hun eigen praktijk onderbouwen. Dat betekent dat lerarenopleiders in staat moeten zijn congruent op te leiden en hun studenten moeten leren hoe ze hun praktijk kunnen verbeteren door het observeren van lerarenopleiders. Tot slot formuleren we daarom vier aanbevelingen voor lerarenopleiders.

Ten eerste is het belangrijk om vanaf het allereerste begin van de opleiding met het Kijkkader te gaan werken. In activiteiten die voorbereiden op de stage, in colleges van lerarenopleiders en in de eerste stageweken moet de nadruk liggen op het ondersteunen van de ontwikkeling van vaardigheden van studenten om te leren observeren als onderdeel van de initiële leraren-

opleiding. Bovendien leert de ervaring dat het belangrijk is dat de studenten niet meteen met het volledige Kijkkader worden geconfronteerd, maar dat het beter is hun aandacht te richten op een kolom per keer, te beginnen met kolom 1. Als ze het opmerken onder de knie hebben kunnen ze beginnen met het toepassen van het modellen van de opleider op hun eigen onderwijs (kolom 3). Daarna komt kolom 4 in beeld en tot slot kolom 2. Om studenten te leren observeren en te leren het Kijkkader te gebruiken is het belangrijk dat lerarenopleiders zelf opleidingsdidactische methoden ontwikkelen om de observatievaardigheden van aanstaande leraren te verbeteren.

Ten tweede is het gebruik van video's om een les te bekijken en opnieuw te bekijken, een goede manier om de kijkvaardigheden van aanstaande leraren te ontwikkelen en te beoordelen (Star, & Strickland, 2008). Het kan de moeite waard zijn om studenten uit te nodigen om een tweede of derde keer naar een opgenomen les te kijken (John Berger: *The Art of Looking*, 2016) en na te gaan wat ze aanvankelijk niet hebben gezien en wat ze later wel gingen waarnemen. Een van de voordelen van het feit dat studenten samen met een opleider een bijeenkomst hebben bekeken en besproken is dat de groep daarna beter de didactische keuzes van de opleider kan herkennen en begrijpen.

Ten derde moeten lerarenopleiders zich professionaliseren in congruent opleiden en het leren observeren van hun studenten. Dit kan bijvoorbeeld door te oefenen met het gebruiken van een observatiekader zoals het Kijkkader in een opleidingsteam.

Tot slot is het belangrijk dat vormen van formatieve beoordeling worden ontwikkeld om na te gaan wat de aanstaande leraren leren van observeren. Als onderdeel hiervan moeten lerarenopleiders bedenken wat ze willen dat hun studenten opmerken. Glazzard et al. (2014, p. 12) suggereren dat leraren in een les zowel klassenmanagement als het organiseren van het leren bekijken. Wij denken dat de aandacht van de aanstaande leraren vooral moet worden gericht op datgene wat de lerarenopleider zegt (*sayings*), op de handelingen van de lerarenopleider (*doings*) en/of op de relatie tussen de lerarenopleider en de studenten (*relatings*).

Referenties

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden, leraar blijven*. Eindhoven: Technische Universiteit.
- Boyd, P. (2014). Using modelling to improve the coherence of initial teacher education: In P. Boyd, A. Szplit, & Z. Zbrog, *Teacher educators and teachers as learners: International perspectives* (pp. 51-74). Libron: Kraków.
- Burn, K., Hagger, H., & Mutton, T. (2015). *Beginning teachers' learning: Making experience count*. Northwich: Critical Publishing.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Dochy, F., Gijbels, Ph., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2012). *Theories of Learning for the Workplace: Building blocks for training and professional development programs*. London/ New York: Routledge.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2004). Naar een procesgerichte lerarenopleiding. Reflecteren over manieren van leren onderwijzen en voorkeuren van leeromgevingen van toekomstige leraren, *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 24-29.
- Glazzard, J., Denby, N., & Price, J. (2014). *Learning to teach*. Open University Press: Maidenhead.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hardy, I. (2010) Teacher talk: Flexible delivery and academics' praxis in an Australian university, *International Journal for Academic Development*, 15(2), 131-142.
- Heaton, R.M., & Lampert, M. (1993). Learning to hear voices: Inventing a new pedagogy of

- teacher education. In D. Cohen, M. McLaughlin, & J. Talbert, *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (pp. 43-84). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hockney (2014). *Directed by Randall Wright*. UK: Channel 4 Films. Een documentaire.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. London: Springer.
- Kennedy, M., (2006). Knowledge and vision in teaching, *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.
- Koster, B., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21, 75-89.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (herdruk van 1975). Chicago/London: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (1997). An introduction to purpose, passion, and pedagogy. In J. Loughran, & T. Russell (eds). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 3-10). London/Washington DC: Falmer Press.
- Munby, H., & Russell, T. (1994) The authority of experience in learning to teach: messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45(3) 86-95.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (ed). *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). 4th ed. Washington, D.C., AERA.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Powell, D. (2016). "It's not as straightforward as it sounds": An action research study of a team of further education-based teacher educators and their use of modelling during a period of de-regulation and austerity. Unpublished EdD thesis. University of Huddersfield. (op te vragen bij de auteur).
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In: J. Loughran, & T. Russell. (eds.). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* pp.32-47. London/Washington, DC: Falmer Press.
- Star, J., & Strickland, J. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107-125.
- Stürmer, K., Könings, K., & Seidel, T., (2013) Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *The British Psychological Society*, 83, 467-483.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*, Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008) Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Teaching*, 14(5), 531-542.
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63-90.
- Timmermans, M., & Van Velzen, C. (2017). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school opleiden*. Breda: Velon. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads>
- Van Es, E., & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.