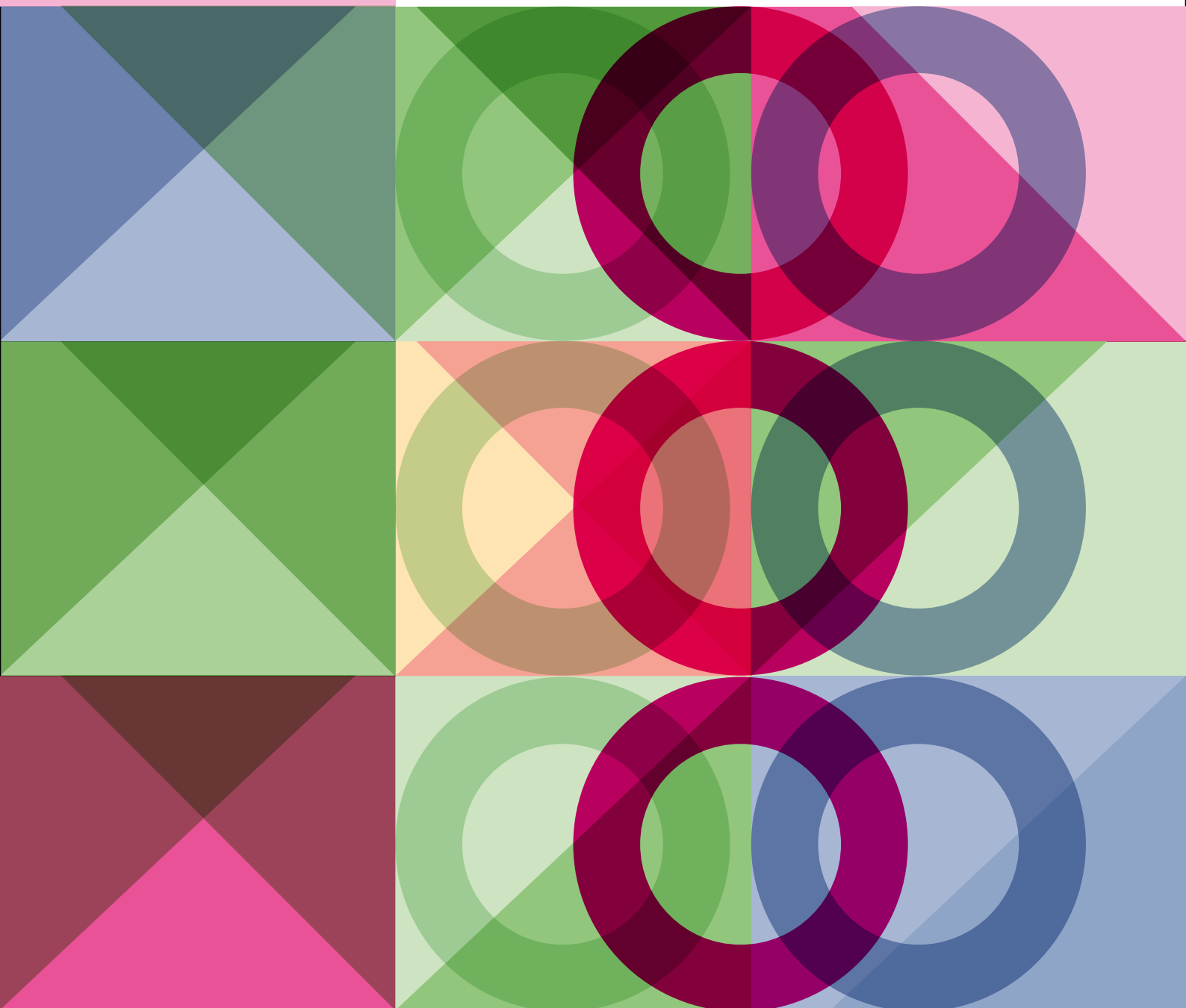
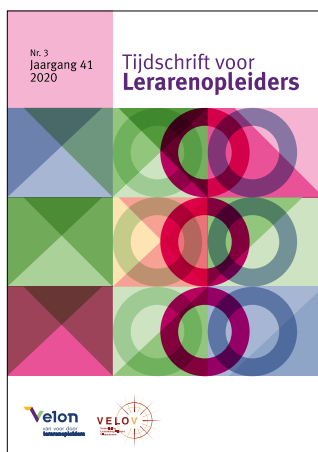


Nr. 3
Jaargang 41
2020

Tijdschrift voor **Lerarenopleiders**





Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?

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

Inhoud

Bijdragen

Praktijkvoorbeeld	Saskia van Boven Perspectieven en invloeden van een lerarenopleider, het PIL-model.	133
Onderzoek	Beryl Binnema en Symen van der Zee Effectieve dialoog in bèta- en techniekonderwijs: een basis voor opleiden en professionalisering.	140
Onderzoek	Arjen Nawijn en Niek van den Berg Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo.	149
Praktijkvoorbeeld	Bert Kuiper en Carolien Nout Internationalisation@home: Internationaal eTwinning- project inspireert docenten, studenten en leerlingen.	159
Onderzoek	Priya Keet en Harmke Datema-Chang Multiperspectiviteit bij sensitief erfgoed in de klas	166
Nieuwe aanpak/methodiek	David Geneste ‘Ik zie, ik zie wat jij (nog) niet ziet’: Een visie op en praktische handvatten voor algemene beelddidactiek in de lerarenopleidingen.	176
Praktijkvoorbeeld	Lesley de Putter, Martina van Uum en Wendy Sanders Escaperooms in de lerarenopleiding: domino-effect naar het voortgezet onderwijs.	186
Nieuwe aanpak/methodiek	Quinta Kools en Loes van Wessum ‘En wat heb je geleerd?’ Een model om in gesprek te gaan over professionalisering.	193
Nieuwe aanpak/methodiek	Fedor de Beer en Carlos van Kan Het Pedagogische Prioriteitspel: Studenten verkennen eigen pedagogische waarden en idealen in een internationale context.	202
Opinie	Kaat Verhaeghe Zijn in tijden van woorden: Het recht van de mens op de dag van vandaag.	212

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 voor Lerarenopleiders en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

Hoofdredacteur:

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
E-mail: tijdschrift@velon.nl

Redactie:

Larika Bronkhorst (Universiteit Utrecht)
Melissa De Bruyker (Arteveldehogeschool, Gent)
Frederik Maes (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Bert van Veldhuizen (Hogeschool van Amsterdam)
Emmy Vrieling (Open Universiteit, Welten Instituut, Heerlen)
Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)
Mascha Enthoven (Hogeschool InHolland)
Hanne Tack (Universiteit Gent)
Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Vormgeving en eindredactie:

SAUS! Digitale Producties en Velon
ISSN: 1876-4622

www.velon.nl
www.velov.be

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders wordt mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van het NRO.
www.nro.nl.

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders¹ is sinds 2007 een gezamenlijke uitgave van Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) en VELOV (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen). Vanaf 2007 zijn beide verenigingen vertegenwoordigd in de redactie. Voor nadere informatie zie: www.velon.nl en www.velov.be

¹ Voor 2007: VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders

Praktijkvoorbeeld

Perspectieven en invloeden van een lerarenopleider, het PIL-model

Saskia van Boven, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Een lerarenopleider is een leraar van leraren. Dit maakt dat een lerarenopleider niet alleen bezig moet zijn met de lessen die hij aan zijn studenten geeft, maar ook altijd met hoe deze lessen doorwerken in de lespraktijk van zijn studenten en daarmee invloed hebben op het leren van de leerlingen van deze studenten. Dit vereist van de lerarenopleider dat hij bewust vanuit verschillende perspectieven naar leren kan kijken en van daaruit zijn onderwijs kan vormgeven. Deze perspectiefwisselingen vormen voor startende lerarenopleiders een flinke uitdaging. In dit artikel wordt een verhelderend model gepresenteerd, het PIL-model, aan de hand waarvan gesprekken over deze perspectieven en invloeden eenvoudig kunnen worden gevoerd met aankomende en beginnende, maar ook ervaren lerarenopleiders.

Inleiding

Waarin onderscheidt een lerarenopleider zich van een leraar? Na jarenlang als wiskundedocent in het voortgezet onderwijs te hebben gewerkt, ben ik sinds 2011 aan de Radboud Docenten Academie verbonden als lerarenopleider. Ik verzorg onder andere colleges algemene didactiek en vakdidactiek wiskunde, en ik begeleid studenten bij hun stage. Daarnaast verzorg ik professionaliseringsactiviteiten voor ervaren docenten, bijvoorbeeld als begeleider van een professionele leergemeenschap (PLG). In de afgelopen jaren heb ik een transitie doorgemaakt van wiskundeleraar naar opleider van zowel aankomende als ervaren leraren, een transitie die is uitgemond in het innemen van een nieuw perspectief – op leren van leerlingen via het leren van (aankomende) leraren. In dit artikel zal ik een overzichtelijk model presenteren waarin mijn denken over de verschillende perspectieven en invloeden van een lerarenopleider zijn gecondenseerd¹: het PIL-model.

De directe aanleiding om dit denken expliciet te maken was een professionaliseringstraject voor lerarenopleiders² waar ik in het voorjaar van 2019 met een aantal collega's aan heb deelgenomen. De bedoeling van dit traject was het verder ontwikkelen van ons als lerarenopleiders en om daarbij tot een Velon-registratie in het beroepsregister van lerarenopleiders te komen vanuit de beroepsstandaard voor lerarenopleiders (Velon, 2012). De werkwijze binnen dit traject bestond onder andere uit het voeren van intervisiegesprekken, het uitwisselen van ervaringen en ideeën rondom opleiden, het lezen en bespreken van literatuur en het nadenken en discussiëren over de valideringsvragen behorend bij het registratietraject. Een van die vragen is: *Waarin onderscheidt jouw rol als lerarenopleider zich van die van leraar?* In de beroepsstandaard voor lerarenopleiders (Velon, 2012) wordt over de rol van de lerarenopleider het volgende gezegd:

“Een lerarenopleider is leraar van (aanstaande) leraren: hij heeft een specifieke voorbeeldfunctie die hij gericht in kan zetten. Hij is in staat om op een open manier de drieslag tussen het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en zijn eigen leren vorm te geven. Hij is gericht op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren en – afgeleid daarvan – op de ontwikkeling van leerlingen.”

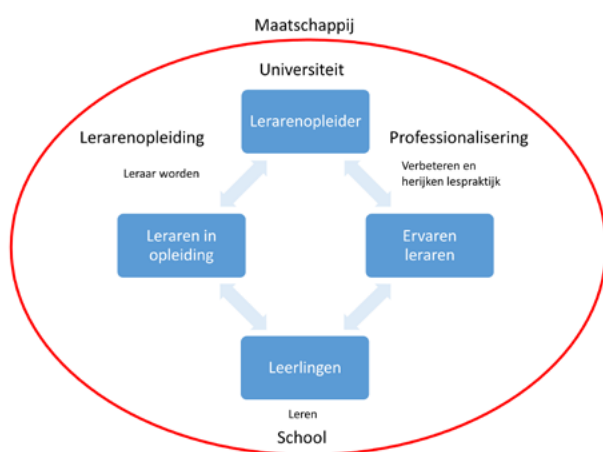
¹ Ik heb me hierbij beperkt tot de rol van leraar van leraren (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013).

² Traject professionele ontwikkeling, curriculumontwikkeling en beroepsregistratie aan de Radboud Docenten Academie, onder leiding van Jurriën Dengerink (VU), Bob Koster (Fontys Hogescholen) en Bruno Oldeboom (Hogeschool Windesheim).

Er zijn verschillende wetenschappelijke bronnen die niet zozeer de drieslag, als wel de dubbelslag van de lerarenopleider benoemen (Izadinia, 2014; Williams, Ritter, & Bullock, 2012): zij handelen over het leren van (aankomende) leraren en de doorwerking daarvan op het leren van hun leerlingen. In deze literatuur wordt gesproken over uitdagingen van startende lerarenopleiders en over hoe complex de rol van een (startende) lerarenopleider is. Het ingroeien in het beroep van lerarenopleider wordt als een moeizaam proces ervaren en beginnende lerarenopleiders zijn zich niet altijd bewust van het verschil tussen leraar zijn en lerarenopleider zijn. In hun inductieperiode vinden zij het waardevol om met meer ervaren collega-lerarenopleiders te praten (Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010). Bij zulke gesprekken zou het mijns inziens behulpzaam kunnen zijn om meteen scherp te hebben vanuit welk perspectief de discussie wordt gevoerd. Een overzichtelijk model waarin de complexiteit van de verschillende perspectieven en invloeden van een lerarenopleider helder naar voren komt, zou daarbij kunnen helpen. Ik heb hiernaar gezocht in de literatuur maar vond het niet. Dus ontwikkelde ik zelf een model, het Perspectieven en Invloeden van een Lerarenopleider-model, oftewel: het PIL-model, om het vervolgens toe te passen tijdens het eerdergenoemde professionaliseringstraject.

Het overkoepelende perspectief

In het PIL-model staat het ovaal voor een perspectief en een dubbele pijl voor een invloedsuitoefening. Figuur 1 brengt het overkoepelende perspectief van een lerarenopleider in beeld. De lerarenopleider is ingebed in de maatschappij, waarin de lerarenopleiding een plaats heeft. Dit perspectief behelst eveneens de visie die de lerarenopleider op onderwijs heeft en de plaats die onderwijs in de maatschappij heeft.



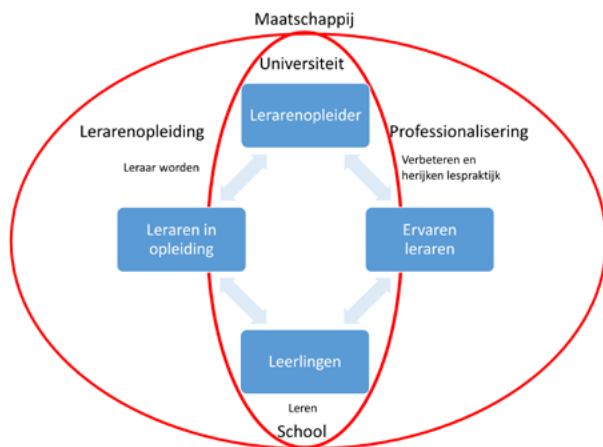
Figuur 1. Het overkoepelende perspectief van de lerarenopleider, uitgebeeld in het PIL-model.

Het PIL-model maakt meteen inzichtelijk welke perspectieven een lerarenopleider binnen de context van een lerarenopleiding, maar ook binnen de context van een professionaliseringstraject, bijvoorbeeld als begeleider van een PLG, kan innemen of, beter gezegd, dient in te nemen. De invloed die de lerarenopleider uitoefent op het leren van leerlingen in het (voortgezet) onderwijs, is niet rechtstreeks, maar verloopt via de studenten aan de lerarenopleiding (de pijlen aan de linkerkant van de figuur) of via professionalisering van ervaren leraren (de pijlen aan de rechterkant van de figuur).

Het perspectief op het leren van leerlingen

Bij alle opleidings- en professionaliseringsactiviteiten van de lerarenopleider fungeert het perspectief op het leren van leerlingen. Of het nu gaat om activiteiten voor leraren in opleiding of voor ervaren docenten, het leren van hun leerlingen is altijd het fundament. Alle activiteiten die een lerarenopleider onderneemt, hebben

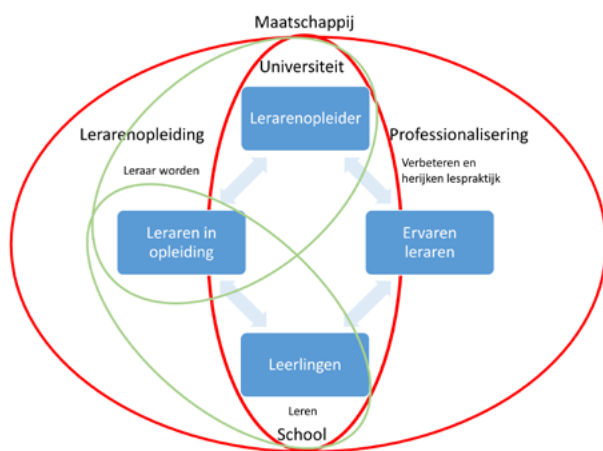
als doel ervoor te zorgen dat het leren van leerlingen in de school beter verloopt: dat ze meer leren, dieper leren, met meer plezier leren, enzovoorts. Dit perspectief is altijd als ondergrond aanwezig en is daarom onderdeel van het overkoepelende perspectief van de lerarenopleider (zie Figuur 2).



Figuur 2. Het leren van leerlingen in de school als fundament voor de activiteiten van de lerarenopleider.

Het perspectief op het leren van leraren in opleiding – het opleidingsperspectief

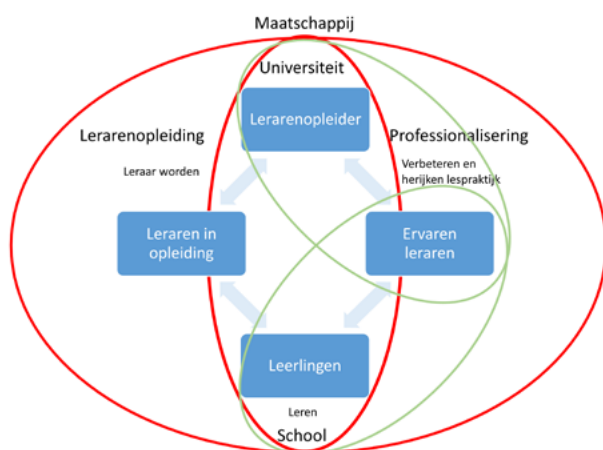
Bij de opleidingsactiviteiten krijgt de lerarenopleider – naast zijn of haar eigen perspectief op het leren van leerlingen (rood in Figuur 3) – met nog twee extra perspectieven te maken, namelijk het perspectief op het leren van de student en het perspectief van het leren van de leerlingen onder invloed van de student in de klassen waarin deze werkzaam is of stage loopt (beide groen in Figuur 3). Daarin zit een zekere wederkerigheid: de leraar in opleiding leert niet alleen van de lerarenopleider, maar ook van zijn leerlingen. Dat neemt hij vervolgens weer mee de opleiding in. Bij het ontwerpen van onderwijs voor aankomende docenten binnen een lerarenopleiding staat de vraag *Hoe draagt het leren in de lerarenopleiding bij aan het leren van de leerlingen in de school?* steeds centraal.



Figuur 3. Het opleidingsperspectief.

Het perspectief op het leren van ervaren docenten – het professionaliseringsperspectief

In het kader van het professionaliseren van ervaren docenten zijn twee andere perspectieven relevant, namelijk het perspectief op het leren van de ervaren docenten en de doorwerking daarvan op het leren van de leerlingen onder invloed van deze docenten. Ook hier zit een zekere mate van wederkerigheid in, aangegeven met een dubbele pijl.



Figuur 4. Het professionaliseringsperspectief.

Het perspectief op het eigen leren van de lerarenopleider – de drieslag

Het PIL-model maakt helder hoe de verschillende rollen van een lerarenopleider, als leraar van studenten aan een lerarenopleiding enerzijds, en als begeleider van ervaren docenten in een professionaliseringstraject anderzijds, elkaar kunnen beïnvloeden. En ook hoe de ervaringen die studenten en leraren meenemen, invloed uitoefenen op wat er in de lessen en in de professionaliseringsbijeenkomsten gebeurt.

Ik merk dat mijn studenten aan de lerarenopleiding soms moeite hebben met vakdidactisch denken. Hun blik is nog onvoldoende op het leren van hun leerlingen gericht, maar nog erg op henzelf, waardoor hun urgentie om zich te ontwikkelen niet per se op vakdidactisch gebied ligt. Een groot deel van hun aandacht gaat uit naar concerns uit hun lespraktijk, waarbij het onder de knie krijgen van klassenmanagement veel aandacht opeist.

Meer ervaren docenten hebben dit probleem meestal niet; zij begrijpen vaak snel waar vakdidactische input hun vakdidactisch denken en handelen verder kan helpen. Zij worden eerder geremd door gehechtheid aan vertrouwde routines in de klas die goed werken, of lange tijd goed gewerkt hebben. Hierdoor vereist het moed om te experimenteren met nieuwe, andere aanpakken in de klas, waarvan de uitkomst ongewis is. In die zin zou je de professionalisering van docenten ook als een verandertraject kunnen duiden, met de spanningen die een verandering met zich meebrengt. Het is dan van belang dat je professionals motiveert door met de drie V's bezig te zijn: vak, vakgenoten en vakontwikkeling (Vermaak, 2017, p. 21).

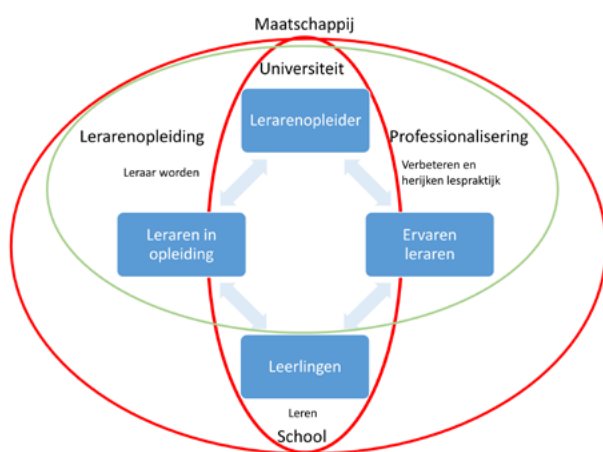
Tussen de twee perspectieven zit dus een spanningsveld, waar de lerarenopleider annex begeleider van professionaliseringsactiviteiten rekening mee dient te houden. Elk perspectief vraagt om een eigen aanpak. Voor de leraar in opleiding is alles nieuw, en experimenteren is een natuurlijk onderdeel van zijn ontwikkeling. Voor een ervaren docent is loslaten van routines een uitdaging. Het is als lerarenopleider de kunst om te weten wanneer welke inzet wenselijk is om het juiste te doen. Daar komt nog bij dat de lerarenopleider beperkt zicht heeft op wat de invloed van het eigen handelen op het leren van leerlingen in de school is, omdat die

invloed niet rechtstreeks, maar via anderen wordt uitgeoefend. In het vak van lerarenopleider komen alle verschillende perspectieven en invloeden samen. Dat maakt lerarenopleiderschap complex en uitdagend, maar ook interessant.

Gebruik van het PIL-model

In het eerdergenoemde professionaliseringstraject voor lerarenopleiders hebben we als collega's van de docentenacademie veel met elkaar gesproken over de verschillende perspectieven en invloeden van ons als lerarenopleiders. Deze gesprekken werden vergemakkelijkt door gebruikmaking van het PIL-model, doordat daarin de verschillende perspectieven en invloeden overzichtelijk bij elkaar staan.

Niet al mijn collega's hadden ervaring met de professionalisering van ervaren leraren. En het is de vraag of voor deze professionalisering een aparte route in het PIL-model moet worden opgenomen. Het verschil in focus tussen het opleidingsperspectief en het professionaliseringsperspectief kan een aparte route rechtvaardigen. Maar misschien lopen deze twee perspectieven wel in elkaar over (zie Figuur 5).



Figuur 5. Het kan voorkomen dat het opleidingsperspectief en het professionaliseringsperspectief overlappen.

De lerarenopleider moet voortdurend op zoek naar (wetenschappelijke) bronnen die behulpzaam zijn bij het inrichten van zijn onderwijs. Het gebruikmaken van onderzoek zit wat mij betreft in het overkoepelend perspectief. Het PIL-model richt zich voornamelijk op de opleidingsdidactische kant van de lerarenopleider en helpt bij gesprekken over de rol van leraar van leraren.

Registreren is expliciteren

Terug naar mijn Velon-registratie in het beroepsregister van lerarenopleiders en de vraag *Waar in onderscheidt jouw rol als lerarenopleider zich van die van leraar?* Deze vraag was voor mij eenvoudig te beantwoorden aan de hand van het PIL-model, doordat ik hierin mijn denken over lerarenopleiderschap heb geëxpliciteerd. De drieslag die de lerarenopleider moet maken, is goed zichtbaar te maken: het vormgeven van het eigen leren, van het leren van de docent (in opleiding) en van de leerling in de school. Het gaat om andere, meerdere perspectieven en andere invloeden. Wat het PIL-model in één oogopslag duidelijk maakt, is dat de rol van lerarenopleider complexer is dan die van leraar. De lerarenopleider moet meer perspectieven innemen én moet hier voortdurend tussen schakelen om ervoor te zorgen dat het leerproces binnen alle contexten goed verloopt. Dat vraagt om overzicht, flexibiliteit, moed en vooral ook kennis en kunde van en over de verschillende perspectieven in het model.

Door systematisch na te denken over mijn ontwikkeling als lerarenopleider en hierover in gesprek te gaan met collega's, heb ik kunnen laten zien hoe ik mij heb ontwikkeld en hoe mijn rol als lerarenopleider zich onderscheidt van mijn rol als leraar. Ik ben sinds juni 2019 opgenomen in het beroepsregister van lerarenopleiders.

Saskia van Boven

Saskia van Boven leidt als onderwijskundige en vakdidacticus wiskunde leraren op aan de Radboud Docenten Academie. Ze heeft ruime ervaring in het professionaliseren van (wiskunde)docenten in het voortgezet onderwijs. Naast haar baan op de docentenacademie heeft ze een eigen onderwijsadviesbureau www.vanbovenonderwijs.nl.

s.vanboven@docentenacademie.ru.nl

Referenties

- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Lunenberg, M. L., Dengerink, J., & Korthagen, F. A. J. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders: Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4), 21-27.
- Velon: Vereniging Lerarenopleiders Nederland. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012: referentiekader voor de beroepsgroep*. Velon. Geraadpleegd van <https://registratiesite.brlo.nl/CMS/VELON/Downloadpagina/Algemeen/Brochure%20Beroepsstandaard%205e%20druk.pdf>
- Vermaak, H. (2017). *Iedereen verandert – nu wij nog*. Deventer: Vakmedianet.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. M. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245-260.

Onderzoek

Effectieve dialoog in bèta- en techniekonderwijs: een basis voor opleiden en professionalisering

BEd. Beryl Binnema en Dr. Symen van der Zee, Saxion University of Applied Sciences

De afgelopen jaren is er veel aandacht voor bèta- en techniekonderwijs. Van doorslaggevend belang voor de effectiviteit van dit onderwijs is het voeren van dialogen. Om erachter te komen hoe aanstaande leerkrachten goede begeleiding en ondersteuning kunnen bieden binnen het bèta- en techniekonderwijs, is informatie nodig over de wijze waarop dialogen effectief georganiseerd en gevoerd kunnen worden. Daartoe is een systematische literatuurreview uitgevoerd met als hoofdvraag: Wat is bekend over het effectief inzetten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs? De literatuur is onderzocht aan de hand van twee deelvragen: (1) Wat is bekend over de effecten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs? (2) Wat is bekend over de kenmerken van effectieve dialogen in bèta- en techniekonderwijs? Het blijkt dat het inzetten van dialoog positieve effecten kan hebben op zowel bèta-technische kennis en vaardigheden als de houding van leerlingen. Leerling-gestuurde interactie blijkt – door de actieve rol van leerlingen – effectief, mits goede begeleiding in het samenwerken wordt verzorgd. Vaktaal en niveau kunnen het beste op de doelgroep worden afgestemd. Aan de hand van de resultaten kan worden geconcludeerd dat dialoog en het onderwijs eromheen doelgericht, adaptief en holistisch – met betrekking tot kennis, vaardigheden en houding – ingezet dienen te worden. In de opleiding van leraren zou hierop gefocust moeten worden.

Belang van bèta- en techniekonderwijs

De afgelopen jaren is vanuit verschillende perspectieven (economisch, democratisch en cultureel) het belang van bèta- en techniekonderwijs beklemtoond. Het maatschappelijk en economisch belang van dit onderwijs is groot. Op dit moment zijn er tekorten in de technische sectoren die ongunstig zijn voor de economie (UWV, 2019). Daar komt bij dat door technologisering er verschuivingen plaatsvinden op de arbeidsmarkt en steeds meer banen wetenschappelijke en technologische competenties vereisen (Walma van der Molen & Kirschner, 2017). Bovendien spelen in toenemende mate maatschappelijke en ethische vraagstukken die samenhangen met wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen (Guérin, 2018). Het doorzien van techniek en technologie, de mogelijkheden en ethische en democratische dilemma's ervan, is voor elke jongere van belang om te kunnen functioneren in onze samenleving, nu en in de toekomst. Hoogwaardig onderwijs in bèta en techniek kan leerlingen motiveren voor het kiezen voor een technische opleiding/carrière en bereidt ze voor op bèta-burgerschap.

Begeleiding en dialoog

De didactische aanpakken die voor de bèta-technische vakken worden aanbevolen, zijn onderzoekend en ontwerpend leren (zie bijv. Van Keulen & Sol, 2012). De afgelopen jaren is er discussie geweest over de doeltreffendheid van deze onderwijsaanpakken. Uit verschillende meta-studies blijkt dat onderzoekend en ontwerpend leren effectief bijdraagt aan zowel de schoolse prestaties als zaken als leermotivatie, mits adequaat begeleid en ondersteund door leerkrachten/docenten (zie bijv. Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012; Lazonder & Harmsen, 2016; Potvin & Hasni, 2014). Zonder passende begeleiding kan onderzoekend en ontwerpend leren (cognitief) frustreren en daardoor resulteren in weinig leren (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Een belangrijk onderdeel van de begeleiding is het bevorderen van het denken door de inzet van interactie en dialoog (zie bijv. Howe & Abedin, 2013). Zonder goede interactie, adequate vragen en talige ondersteuning leren leerlingen minder dan mogelijk (Wegerif, 2007). Omdat de kwaliteit van de dialogen cruciaal is voor het leren, is het belangrijk helder te hebben hoe dialogen georganiseerd en gevoerd dienen te worden. Wanneer dit helder is, kan onderwijs in lerarenopleidingen en ook professionalisering hierop gericht worden.

Dit onderzoek betreft een systematische literatuurreview naar dialogen in bèta- en techniekonderwijs. De vraag die centraal staat, luidt: Wat is bekend over het effectief inzetten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs? Twee deelvragen zijn geformuleerd. Deelvraag één is: Wat is bekend over de effecten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs? Deelvraag twee luidt: Wat is bekend over de kenmerken van effectieve dialogen in bèta- en techniekonderwijs? Op basis van de review worden aanbevelingen gedaan over hoe (aanstaande) leerkrachten/docenten opgeleid en geprofessionaliseerd kunnen worden op dit gebied. In wat volgt, wordt uitgewerkt hoe de review is opgezet en uitgevoerd. Daarna volgen de resultaten en worden tot slot conclusies getrokken en kanttekeningen bij de review geplaatst.

Methode

Er is gezocht in wetenschappelijke databanken (EBSCO, SpringerLink, Embase, Taylor & Francis, Academia.edu, Mendeley, ResearchGate) naar studies over dialoog in bèta- en techniekonderwijs. Hiervoor zijn zoektermen in twee categorieën opgesteld. De eerste categorie betrof het domein. De volgende zoektermen zijn gehanteerd: Science, Technology, STEM. De tweede categorie had betrekking op dialoog. De gehanteerde zoektermen waren: dialogue, interaction, questioning (Howe & Abedin, 2013). De volgende zoekreeks is benut om de databanken te doorzoeken: (Science OR Technology OR STEM) AND (dialogue OR interaction OR questioning).

De doorzoekingen leverden 215 resultaten op. De samenvattingen van deze studies zijn bestudeerd en op basis van de inclusiecriteria is bepaald of een studie deel uit zou maken van de review. De volgende inclusiecriteria zijn gehanteerd: 1) de studie is gericht op basis- en/of voortgezet onderwijs; 2) de studie bevat een interventie; 3) de interventie is gericht op bèta- en/of techniekonderwijs; 4) de interventie heeft betrekking op dialoog; 5) de studie is gepubliceerd in een *peer-reviewed* tijdschrift tussen 2006 en 2016; 6) de studie is geschreven in het Engels of het Nederlands. Indien de samenvatting onvoldoende informatie gaf om vast te stellen of een studie geschikt is, is de studie in zijn geheel bestudeerd. Na toepassing van de inclusiecriteria zijn tien studies overgebleven.

Om de synthese van de onderzoeksresultaten te vergemakkelijken is gebruikgemaakt van een analyseschema. Dit schema bevatte de volgende onderdelen: 1) titel, auteur(s) en jaartal; 2) type onderzoek; 3) onderzoeksvraag/-vragen; 4) onderzoeksgroep; 5) methode van onderzoek; 6) dataverzameling; 7) analyse; 8) resultaten; 9) conclusies; 10) aanbevelingen; 11) kanttekeningen. Door de resultaten van de studies systematisch te vergelijken in het licht van de onderzoeksvragen, zijn de resultaten van de review tot stand gekomen.

Resultaten

De bevindingen worden per deelvraag gepresenteerd. Tabel 1 geeft bondig de resultaten weer voor deelvraag één: Wat is bekend over de effecten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs? In vijf studies is naar de effecten van dialoog in het bèta- en techniekonderwijs gekeken (Siry & Kremer, 2011; LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Bielik & Yarden, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Hudson, English, Dawes, King, & Baker, 2015). In deze studies is onderzoek gedaan naar de effecten op kennis, vaardigheden en houding. Na de tabel volgt een toelichting op de bevindingen.

Uitkomstmaat	Artikelen	Doelgroep primair onderwijs (PO)/ voortgezet onderwijs (VO)	Inhoud studies	Resultaten en conclusies
Kennis	Siry & Kremer, 2011; LópezLeiva, Roberts- Harris, & von Toll, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014	PO PO VO	Dialogo werd ingezet om na te gaan wat het kennisniveau van de leer- lingen was en er werd nagegaan of dit niveau na het inzetten van dia- loog was toegenomen.	Dialogo kan worden ingezet om erachter te komen welke kennis leerlingen hebben van de leerstof. Het inzetten van dialogo blijkt positieve effecten te hebben op het verbeteren en uitbreiden van de kennis van leerlingen.
Vaardigheden	Bielik & Yarden, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Mehta & Kulshrestha, 2014	VO VO VO	Er werd nagegaan of leerlingen door het voeren van dialogo specifieke vaardigheden ontwikkelden.	Dialogo bleek een positief effect te hebben op vraagformulering, op cognitieve vaardigheden en op sociale- en samen- werkvaardigheden.
Houding	LópezLeiva, Roberts- Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013	PO VO	Er is onderzocht of de interventies gericht op dialogo van invloed wa- ren op de houding van de leerlingen ten aanzien van bèta en techniek.	De interventies leidden ertoe dat leerlingen een positieve houding ontwikkelden ten aanzien van bèta- en techniekonderwijs en bèta en techniek in het algemeen.

Tabel 1. Effecten van het inzetten van dialogo in bèta- en techniekonderwijs.

In drie studies is onderzoek gedaan naar de invloed van dialogo op de bèta-technische kennis van leerlingen, waarvan twee studies zijn gedaan in het primair onderwijs en één in het voortgezet onderwijs (Siry & Kremer, 2011; LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014). Uit de studies blijkt dat het inzetten van dialogo effectief bijdraagt aan de ontwikkeling van bèta-technische kennis.

In het onderzoek van LópezLeiva, Roberts-Harris en von Toll (2016) werd dialogo bijvoorbeeld ingezet tijdens onderzoekend samenwerkend leren. In totaal werd een zevental lessen geven. Op basis van onder meer een analyse van het leerlingwerk, beeldmateriaal van interacties in kleine groepen en reflecties van de leerkrachten op het onderwijs, werd vastgesteld dat een samenwerkend dialogisch denkproces faciliteerde dat leerlingen elkaars redeneringen ondersteunden en spontaan en creatief dachten, en ervoor zorgde dat ze betrokken, gemotiveerd en volhardend raakten. Dit leidde tot een toename van bèta-technische kennis, kennis van concepten, en daarbij tot een sterk begrip ten aanzien van concepten die te maken hebben met het verrichten van onderzoek, zoals hypothese, experiment en variabelen.

In drie studies is onderzoek gedaan naar de effecten van dialogo op bèta-technische vaardigheden van leerlingen. Alle drie de studies zijn gedaan in het voortgezet onderwijs (Bielik & Yarden, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Mehta & Kulshrestha, 2014). Onderzoek is gedaan naar algemene vaardigheden (cognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden en samenwerkvaardigheden) en een specifieke vaardigheid, te weten: vraagformulering. Alle drie de studies rapporteren positieve effecten.

In het onderzoek van Hall, Foutz en Mayhew (2013) werd bijvoorbeeld gekeken naar het effect van een bèta-technisch onderwijsprogramma op de cognitieve vaardigheden. Het programma had tot doel om bèta en techniek interessant en toegankelijk te maken. Jongeren konden vrijwillig deelnemen. De bijeenkomsten bestonden uit een presentatie van een wetenschapper, gevolgd door discussie. Er werd met behulp van een voor- en nameting gekeken of deelname leidde tot veranderingen in de cognitieve vaardigheden. Dit werd onderzocht door vragenlijsten af te nemen bij jongeren die deelnamen aan de bijeenkomsten en bij

jongeren die niet deelnamen. Deelnemende jongeren bleken een beter begrip te hebben van de aard van wetenschappelijk onderzoek en van wetenschappelijke kwesties in het nieuws. Daarbij was hun vermogen om feiten te gebruiken om wetenschappelijke perspectieven te ondersteunen beter en waren ze beter in staat meerdere kanten van een kwestie te beschouwen (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013).

In twee studies is het effect van interactie op de houding van leerlingen onderzocht. Dit zijn de twee hiervoor besproken studies, die van LópezLeiva, Roberts-Harris en von Toll (2016) en die van Hall, Foutz en Mayhew (2013). De eerste studie heeft betrekking op het primair onderwijs, de andere op het voortgezet onderwijs. In beide studies worden positieve resultaten gerapporteerd.

In de studie van Hall, Foutz en Mayhew (2013) is de houding van deelnemers op twee manieren onderzocht. Er is gekeken naar verschillen in de houding van de jongeren voorafgaand aan deelname en na deelname, en deze is vergeleken met de houding van jongeren die niet hadden deelgenomen. Het programma droeg bij aan een positieve houding van de jongeren ten aanzien van bèta en techniek, zo werd geconcludeerd. Deze positieve houding had betrekking op zowel de interesse in wetenschap, kennis van het werk van wetenschappers en het bewustzijn dat wetenschap hun dagelijks leven beïnvloedt, als de belangstelling voor wetenschappelijke loopbanen.

Tabel 2 geeft de resultaten weer voor deelvraag twee: Wat is bekend over de kenmerken van effectieve dialogen in bèta- en techniekonderwijs? Alle tien studies zeggen iets over aspecten die maken dat dialoog effectief kan zijn. In deze studies is onderzoek gedaan naar wie dialoog voeren, wat besproken wordt en hoe dialoog wordt georganiseerd. Na de tabel volgt een toelichting op de bevindingen.

Uitkomstmaat	Artikelen	Doelgroep primair onderwijs (PO)/ voortgezet onderwijs (VO)	Inhoud studies	Resultaten en conclusies
Wie voeren dialoog?	LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Smetana & Bell, 2014; Siry & Kremer, 2011; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue et al., 2010	PO VO VO PO VO VO PO	De studies geven aan tussen wie effectieve dialoog kan plaatsvinden.	Er worden verschillende argumenten gegeven om leerlingen met elkaar of juist met hun leerkracht in dialoog te laten gaan en ook de wetenschapper wordt aangewezen als mogelijke deelnemer om tot effectieve dialoog te komen.
Wat wordt besproken?	Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Hudson et al., 2015; Tang, Tan, & Yeo, 2011	VO PO VO	Er wordt aangegeven welke inhoud geschikt is om tot effectieve dialoog te komen.	Verschiedende inhoudsaspecten blijken van invloed op de effectiviteit van de dialoog. Er wordt gesproken over de keuze van het onderwerp, het gebruik van vaktaal en niveau van de leerstof.

Hoe wordt dialoog georganiseerd?	Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Tang, Tan, & Yeo, 2011; LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Tan, 2008; Hudson et al., 2015; Minogue et al., 2010; Mehta & Kulshrestha, 2014	VO VO PO VO PO PO VO	Er wordt informatie gegeven over hoe dialoog en het onderwijs daaromheen ingericht kunnen worden om tot effectieve dialoog te komen.	inrichting van het onderwijs van invloed zijn op de effectiviteit van dialoog, namelijk de manier van introduceren en uitleggen van de stof; de manier van het benaderen van leerlingen; op welke manier de inhoud wordt behandeld; hoe de vaardigheid samenwerken wordt ingezet.
----------------------------------	--	--	--	---

Tabel 2. Dialoog effectief inzetten in bèta- en techniekonderwijs.

In zeven studies wordt ingegaan op het kiezen van gesprekspartners voor de dialoog. Hiervan hebben drie studies betrekking op het primair onderwijs en vier studies op het voortgezet onderwijs. Het kiezen voor medeleerlingen, leerkrachten/docenten en wetenschappers voor deze rol leidt tot verschillende voordelen, zo blijkt uit deze studies (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Smetana & Bell, 2014; Siry & Kremer, 2011; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue, Madden, Bedward, Wiebe, & Carter, 2010).

Bielik en Yarden (2016) vonden bijvoorbeeld een verband tussen leerling-gestuurde, dialogische en interactieve onderwijsstrategieën en de ontwikkeling van het vermogen van leerlingen om onderzoeksvragen te stellen. In dit onderzoek werd van vijfdejaars middelbareschoolleerlingen gevraagd om onderzoeksvragen op te stellen. Eén onderdeel van het programma was het geven van feedback aan elkaar. Ieder groepje leerlingen kreeg een blad waarop iedere leerling drie onderzoeksvragen diende te schrijven die ze zouden willen onderzoeken. Vervolgens moesten ze één vraag kiezen en formuleren als een onderzoeksvraag, zoals ze dit vooraf hadden geleerd. Daarna wisselden de groepjes hun gekozen vragen uit en moesten de leerlingen de vraag van een ander groepje beoordelen aan de hand van criteria. Het programma omvatte eveneens een les waarin leerlingen onderzoeksvragen dienden te formuleren waarbij ze geen feedback van medeleerlingen kregen, maar waarbij ze door de docent begeleid en bijgestuurd werden. De activiteit waarbij leerlingen elkaar van feedback moesten voorzien, bracht de meeste bruikbare onderzoeksvragen voort. Van de vragen die tijdens de leerkracht-gestuurde les werden geformuleerd, werd geen enkele vraag geselecteerd voor verder onderzoek (Bielik & Yarden, 2016).

De studie van Smetana en Bell (2014) laat echter juist zien dat een dialoog gestuurd door de docent, leerzamer is. Dit onderzoek werd uitgevoerd in twee tweede klassen van de middelbare school tijdens een scheikundeblok over atomische structuur. In de ene klas werd de instructie, waarin computersimulaties werden geïntegreerd, klassikaal gegeven. In de andere klas keken de leerlingen in tweetallen naar de computersimulaties en was het toegestaan om met de docent en andere duo's te communiceren. Bij enkele taken kregen leerlingen de opdracht om andere duo's te raadplegen. De dataset die verzameld is, bestond uit een toets met open vragen over de behandelde concepten, video- en audio-observatiemateriaal, observatieaantekeningen, interviews met de leerkracht die voorafgaand en na het lesprogramma en informeel zijn afgenomen, enquêtes met open vragen die bij de leerlingen zijn afgenomen en interviews met leerlingen die na het lesprogramma zijn afgenomen. De transcripten van het observatiemateriaal zijn geanalyseerd op de kwaliteit van de interactie. Van de klassikale interactie was 74 procent taakgericht en inhoudelijk. Van de interactie die in de kleine groepen plaatsvond, was dit maar 57 procent. Leerkracht-gestuurde dialoog, zo stellen deze onderzoekers, is doeltreffender dan leerling-gestuurde dialoog (Smetana & Bell, 2014). In de bespreking van de organisatie van de dialoog is te lezen dat het aspect begeleiding een grote rol speelt bij de effectiviteit van leerling-gestuurde dialoog.

Tot slot zijn er verschillende studies die concluderen dat dialogen met 'echte wetenschappers' bijdragen aan het gevoel van competentie van de leerling en de leermotivatie verhoogt (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013). Een wetenschapper moet echter wel een goed verhaal te vertellen

hebben, enige ervaring hebben met spreken voor een publiek en in staat zijn om interactie aan te gaan met jongeren (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013).

Verschillende inhoudsaspecten blijken de effectiviteit van de dialoog te beïnvloeden. Dit blijkt uit twee studies die gericht zijn op het voortgezet onderwijs en één studie die gericht is op het primair onderwijs. Er is gekeken naar de keuze van het onderwerp, het gebruik van vaktaal en het niveau van de leerstof (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Hudson et al., 2015; Tang, Tan, & Yeo, 2011).

Hall, Foutz en Mayhew (2013) geven aan dat de onderwerpen in hun programma aan twee criteria moesten voldoen: 1) Het betrof een onderwerp waar jongeren graag meer over willen weten; 2) Het moest één provocerend idee of concept zijn, zoals 'het hacken van computers'. Alles wat behandeld werd, moest direct verband houden met dit onderwerp, zodat de stof niet te breed behandeld werd. Daardoor bleef de inhoud begrijpelijk en aantrekkelijk voor de doelgroep, en konden de jongeren deelnemen aan de discussie (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013).

Ook over het niveau van vaktaal worden conclusies getrokken. Hudson en collega's (2015) hebben onderzoek gedaan naar verbanden tussen het handelen vanuit pedagogische kennis en de resultaten die leerlingen behaalden binnen bèta- en techniekonderwijs. Het lesprogramma werd uitgevoerd met een groep leerlingen van het zesde leerjaar van de basisschool en bestond uit twee delen. Het eerste deel was gericht op het behandelen van wetenschappelijke en wiskundige concepten en het tweede deel omvatte een ontwerpactiviteit: het ontwerpen, maken en evalueren van een pakket voor een medische missie. Hudson en collega's (2015) concluderen op grond van interviews, observaties en leerlingenwerk dat de vraagstelling van de leerkracht bij de leerlingen leidde tot het gebruik van vaktaal. De leerkracht formuleerde vragen bijvoorbeeld zó dat wiskundig taalgebruik, zoals 'hoekpunten' in plaats van 'hoeken', werd uitgelokt. Eveneens ondersteunde de leerkracht de leerlingen op deze manier bij het juist formuleren van hun doel, beslissingen en keuzes. De vraagstelling hielp leerlingen om concepten te begrijpen en op basis ervan te redeneren.

De effectiviteit van de dialoog hangt behalve van inhoudsaspecten ook af van hoe de dialoog en het onderwijs daaromheen worden ingericht. Zeven studies demonstreren dat daartoe keuzes kunnen worden gemaakt over hoe de stof wordt geïntroduceerd en uitgelegd, hoe de leerlingen worden benaderd, op welke manier de inhoud wordt behandeld en hoe bij dialoog tussen leerlingen de vaardigheid samenwerken kan worden ingezet (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Tang, Tan, & Yeo, 2011; LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Tan, 2008; Hudson et al., 2015; Minogue et al., 2010; Mehta & Kulshrestha, 2014). Drie van de studies zijn gericht op primair onderwijs, vier op voortgezet onderwijs.

Leerstof binnen bèta en techniek kan complex zijn, doordat kleine verschillen in betekenis van concepten voor verwarring kunnen zorgen (Tang, Tan, & Yeo, 2011). Om dit probleem te ondervangen moeten betekenisverschillen expliciet genoemd worden. Voor hun onderzoek hebben Tang, Tan en Yeo (2011) dialogen bestudeerd die werden gehouden tijdens natuurkundelessen aan een groep derdejaars middelbareschoolleerlingen. De dialogen vonden plaats in groepen van vier tot vijf leerlingen. Uit de analyse van observaties van de dialogen bleek dat leerlingen concepten inhoudelijk nogal eens anders interpreteerden dan de bedoeling is. Dit was vooral het geval wanneer meerdere concepten op elkaar leken. De docent zou voorafgaand aan bèta- en technieklessen daarom goed moeten weten welke verbanden er zijn tussen de concepten en hoe deze expliciet te maken (Tang, Tan, & Yeo, 2011).

In het verlengde hiervan constateerden Hudson en collega's (2015) dat de leerkracht die deelnam aan hun onderzoek, effectief handelde door dialoog gerichte begeleiding te bieden wanneer hij merkte dat leerlingen problemen ondervonden bij het leren. Uit de resultaten bleek dat de leerkracht leerlingen aanmoedigde om een moeilijkheid te zien als stap in het leren, in plaats van als falen. Dit deed hij door leerlingen te zeggen het ontwerp aan te passen, rekening houdend met dat wat eerder mislukte.

Niet iedere leerkracht slaagt er echter zomaar in om leerlingen goede, gerichte, begeleiding te bieden. In de studie van Minogue en collega's (2010) hadden leerlingen meer of betere begeleiding kunnen gebruiken. Een van de doelen van dit onderzoek was het ontwikkelen van de bekwaamheid van leerlingen binnen bèta- en

techniekonderwijs om deel te nemen aan wetenschappelijke samenwerking en discussie. Hoewel leerkrachten waren geprofessionaliseerd om dit te stimuleren, kwamen leerlingen niet tot de gewenste ontwikkeling van die bekwaamheid (Minogue et al., 2010). Wellicht had meer begeleiding en sturing door de leerkracht kunnen bijdragen aan de kwaliteit van de wetenschappelijke samenwerking en discussie.

De studie van Mehta en Kulshrestha (2014) biedt ook een didactische aanpak hiervoor. In het onderzoek werd wederzijdse afhankelijkheid ingezet om leerlingen te activeren en dialoog te structureren. Het werk voor een taak werd verdeeld over de leden van een groepje. Iedere leerling ging individueel aan de slag, om vervolgens hun bevindingen te delen. De actieve rol, waarbij wederzijdse afhankelijkheid van toepassing was, dwong leerlingen om zich voor te bereiden op en deel te nemen aan de dialoog. Dit zette leerlingen aan om na te denken over wetenschappelijke en technologische concepten en leerde ze samenwerken binnen wetenschap en technologie (Mehta & Kulshrestha, 2014).

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Om effectief onderwijs in bèta- en techniekonderwijs te bewerkstelligen is *evidence based* professionalisering van (aanstaande) leerkrachten/docenten op het gebied van dialoog van cruciaal belang. In deze studie is nagegaan wat bekend is over de effecten van dialogen in bèta- en techniekonderwijs en wat bekend is over de kenmerken van effectieve dialogen in dat onderwijs. Op basis van de resultaten kunnen een aantal conclusies worden getrokken, waarmee antwoord kan worden gegeven op de overkoepelende vraag: Wat is bekend over het effectief inzetten van dialoog in bèta- en techniekonderwijs?

De voornaamste conclusie die getrokken kan worden, is dat dialoog holistisch dient te worden ingezet. De verschillende componenten – kennis, vaardigheden en houding – die deel uitmaken van bèta- en techniekonderwijs, zijn met elkaar verstrengeld, waardoor een holistische aanpak noodzakelijk is. Wanneer alle drie de componenten succesvol worden benut, kunnen deze elkaar versterken. Wanneer echter aan een van de drie componenten geen aandacht wordt besteed, kan dit de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van kennisverwerving, het ontwikkelen van vaardigheden of het ontwikkelen van een positieve houding ten aanzien van bèta- en techniekonderwijs, belemmeren (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue et al., 2010; Hudson et al., 2015). De leerkracht/docent kan het leerproces ondersteunen door zelf de dialoog met de leerlingen te leiden (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Smetana & Bell, 2014; Mehta & Kulshrestha, 2014; Hudson et al., 2015; Tan, 2008) of door leerlingen in staat te stellen om dialogen met elkaar te voeren (Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue et al., 2010; Hudson et al., 2015). Leerlingen zijn betrokken en komen tot goede resultaten wanneer ze een actieve rol krijgen. Zowel leerkracht-gestuurde dialoog als leerling-gestuurde dialoog kan dus ingezet worden (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014).

De leerstof waarop de dialoog betrekking heeft, moet adaptief worden onderwezen. Het aanpassen van de leerstof aan het niveau van de leerlingen maakt dat ze de inhoud kunnen volgen en dus deel kunnen nemen aan een dialoog (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Hudson et al., 2015; Tang, Tan, & Yeo, 2011).

Verder kunnen dialogen effectief worden ingezet om kennis te toetsen. De leerkracht kan conceptuele kennis van leerlingen toetsen door middel van een vraaggelicht gesprek en leerlingen kunnen in gesprek met elkaar hun eigen conceptuele kennis toetsen (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Siry & Kremer, 2011).

Bij de interpretatie van voorgaande conclusies moet rekening worden gehouden met een aantal beperkingen van de review. Leeftijden, niveau en etnische achtergronden van de leerlingen die deelnamen aan de onderzoeken, lopen sterk uiteen. Er kan niet worden aangenomen dat wat in de onderzochte situaties werkte, ook voor andere leerlingen en situaties zal werken. Verder zijn de bevindingen van de studies grotendeels gebaseerd op betrekkelijk kleine steekproeven en is in geen van de studies een design gebruikt waarmee causaliteit kan worden aangetoond.

Ondanks dat omzichtigheid geboden is bij de interpretatie van de conclusies, kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan aan lerarenopleidingen over de inhoud van professionalisering op het gebied van dialoog. Wij zetten ze hier op een rij:

- Bij de inrichting van de dialoog en het onderwijs eromheen, dient rekening te worden gehouden met de verstrengelde samenhang van de componenten kennis, vaardigheid en houding (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue et al., 2010; Hudson et al., 2015).
- In dialoog met leerlingen dient de inbreng van de leerkracht/docent het werken aan gestelde doelen te ondersteunen door het denken van leerlingen te sturen door middel van het stellen van vragen en leerlingen te begeleiden gedurende het samenwerken (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Smetana & Bell, 2014; Mehta & Kulshrestha, 2014; Hudson et al., 2015; Tan, 2008).
- Leerling-gestuurde dialoog dient gericht te worden ondersteund door middel van onderwijs dat gericht is op het ontwikkelen van samenwerkvaardigheden (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Bielik & Yarden, 2016; Mehta & Kulshrestha, 2014; Minogue et al., 2010; Hudson et al., 2015).
- De inhoud dient adaptief te worden behandeld (Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Hudson et al., 2015; Tang, Tan, & Yeo, 2011).
- De leerkracht/docent dient de dialoog met leerlingen te benutten om hun conceptuele kennis te toetsen (LópezLeiva, Roberts-Harris, & von Toll, 2016; Hall, Foutz, & Mayhew, 2013; Stry & Kremer, 2011).

Verder onderzoek is noodzakelijk om helder te krijgen hoe de leerkracht/docent concreet gezien dient te handelen om de genoemde punten in zijn bèta- en techniekonderwijs te integreren. Eveneens is verder onderzoek noodzakelijk om te bepalen of een professionaliseringsprogramma op basis van deze punten tot effectief bèta- en techniekonderwijs zal leiden.

BEd. Beryl Binnema

Beryl Binnema is afgestudeerd aan de academische pabo van Hogeschool Saxion. Haar afstudeeronderzoek heeft ze uitgevoerd bij het lectoraat Wetenschap en Technologie in het onderwijs. Momenteel is zij werkzaam als leerkracht basisonderwijs.

Dr. Symen van der Zee

Symen van der Zee is lector Wetenschap en Technologie in het onderwijs. Zijn onderzoek focust zich op de effectiviteit van onderwijs in Wetenschap en Technologie in het basisonderwijs en professionalisering van (aanstaande) leerkrachten ten aanzien daarvan.

Referenties

- Bielik, T., & Yarden, A. (2016). Promoting the asking of research questions in a high-school biotechnology inquiry-oriented program. *International Journal of STEM Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0048-x>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329.
- Guérin, L.J.F. (2018). *Group problem solving as citizenship education. Mainstream idea of participation revisited*. Deventer: Saxion Progressive Education University Press.
- Hall, M. K., Foutz, S., & Mayhew, M. A. (2013). Design and impacts of a youth-directed café scientifique program. *International Journal of Science Education, Part B*, 3(2), 175-198.
- Howe, C., & Abedin M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Hudson, P., English, L., Dawes, L., King, D., & Baker, S. (2015). Exploring links between pedagogical knowledge practices and student outcomes in STEM education for primary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 134-151.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Lazonder, A.W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- LópezLeiva, C. A., Roberts-Harris, D., & von Toll, E. (2016). Meaning making with motion is MESSY: Developing a STEM learning community. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(2), 169-182.
- Mehta, S., & Kulshrestha, A. K. (2014). Implementation of cooperative learning in science: a developmental-cum-experimental study. *Education Research International*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.1155/2014/431542>
- Minogue, J., Madden, L., Bedward, J., Wiebe, E., & Carter, M. (2010). The cross-case analyses of elementary students' engagement in the strands of science proficiency. *Journal of Science Teacher Education*, 21(5), 559-587.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 784-802.
- Siry, C., & Kremer, I. (2011). Children explain the rainbow: Using young children's ideas to guide science curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 643-655.
- Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2014). Which setting to choose: Comparison of whole-class vs. small-group computer simulation use. *Journal of Science Education and Technology*, 23(4), 481-495.
- Tan, A-L. (2008). Tensions in the biology laboratory: What are they? *International Journal of Science Education*, 30(12), 1661-1676.
- Tang, K. S., Tan, S. C., & Yeo, J. (2011). Students' multimodal construction of work-energy concepts. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1775-1804.
- UWV (2019, 9 september). Moeilijk vervulbare vacatures. Geraadpleegd van <https://www.uwv.nl/overuwv/Images/moeilijk-vervulbare-vacatures-2019.pdf>.
- Van Keulen, H., & Sol, Y. (2012). *Talent ontwikkelen met wetenschap en techniek*. Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht.
- Walma van der Molen, J., & Kirschner, P. A. (2017). White paper: met de juiste vaardigheden de arbeidsmarkt op. Utrecht: NSvP.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, education and technology: Expanding the space of learning*. New York: Springer-Verlag.

Onderzoek

Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo

Arjen Nawijn en Niek van den Berg, Aeres Hogeschool Wageningen

Het kwalificatieprofiel van Masteropleidingen Leren en Innoveren (MLI's) onderscheidt de rollen van innovator, expert in leren en onderzoeker (Rozendaal, Van Sandick, & De Jong, 2019). MLI-alumni verbinden met genoemde rollen als 'boundary crossers' (Akkerman & Bakker, 2012) de werelden van onderzoek en onderwijs(innovatie). Van den Berg (2016) noemt dergelijke grensoverschrijdende werkpraktijken 'grenspraktijken'. Ze betoogt op basis van literatuuronderzoek dat samenwerken aan praktijkvraagstukken specifieke onderzoekende en discipline-overstijgende kwaliteiten vereist.

Na een paar jaar ervaring met deze opleiding wilde Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) weten hoe dit profiel in de werkpraktijk van MLI-alumni uitpakt. Onderzoek hiernaar biedt de opleiding feedback, is informatief voor verwante opleidingen én draagt bij aan doorontwikkeling van het toegepaste theoretisch kader (Van den Berg, 2016). Via interviews zijn de grenspraktijken van zeven MLI-alumni van AHW in het mbo in kaart gebracht. Wat kenmerkt de onderwijsvraagstukken waar zij aan werken, hoe vullen zij hun rollen in? Het blijkt dat de geïnterviewde alumni werken aan onderwijsvraagstukken van wisselende complexiteit. Allen beschikken over een onderzoekende houding, zijn sterk gericht op het toepassen van kennis uit onderzoek, en werken interactief samen. Een van hen doet praktijkgericht onderzoek. De geïnterviewden geven aan dat ze zich geïsoleerd voelen en in hun onderzoekende rol worden geremd door een zwakke onderzoekscultuur op de scholen.

Gezien deze en andere onderzoeksinzichten is het van belang dat de MLI's de studenten tijdens de opleiding goed voorbereiden om hun interne en externe netwerk actief te onderhouden. Ook Rozendaal et al. (2019) bepleiten dat MLI-alumni zich binnen en buiten de eigen organisatie nadrukkelijker positioneren als gesprekspartner.

Inleiding

Masteropleidingen Leren en Innoveren (MLI's) zijn in het leven geroepen vanuit de behoefte aan docenten met inhoudelijke expertise die in staat zijn om met praktijkgericht onderzoek bij te dragen aan onderwijsinnovatie. Ze moeten vernieuwingen kunnen ontwerpen en de kwaliteit en effecten daarvan kunnen beoordelen (Coonen & Kwakman, 2006). Om docenten hiertoe op te leiden zijn diverse hogescholen MLI-opleidingen gestart. Het betreft deeltijdopleidingen voor educatieve onderwijsprofessionals met doorgaans al een aantal jaar werkervaring en die de opleiding combineren met hun werk. Professionaliseren in relatie tot het leren van leerlingen/studenten staat centraal; alumni zijn gekwalificeerd om de rol van voortrekker in (vernieuwing van) onderwijs, opleiding en ontwikkeling in te nemen (HBO-raad, 2006; Rozendaal et al., 2019).

Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) is een van de hogescholen met een MLI. Het kwalificatieprofiel van deze MLI is opgesteld op basis van landelijke kaders vastgesteld door de HBO-raad (2006) en staat beschreven in het tekstkader 'De onderzoekende innovator'. In het profiel zijn verschillende met elkaar samenhangende rollen te onderscheiden: expert in leren, onderzoeker en innovator. De opleiding rust MLI-studenten toe om met deze rolcombinatie de werelden van onderwijs, onderzoek en innovatie te verbinden.

De onderzoekende innovator van leren als kwalificatieprofiel van de MLI van AHW (Aeres Hogeschool Wageningen, 2019)

De onderzoekende innovator van leren is iemand die innoveren ziet als iets wat je samen met collega's doet. Innoveren is samen nieuwe en relevante kennis en handelingspraktijken creëren. De focus ligt hierbij op leren en het geven van stimulansen aan het leren van relevante betrokkenen in de innovatiepraktijk. Dit kan zijn door een vernieuwend ontwerp voor leren voor leerlingen, studenten, collega's of medewerkers van een organisatie. De onderzoekende innovator van leren neemt hierin initiatief en begeleidt, niet op basis van formele verhoudingen, maar op basis van inhoudelijk gezag. Communicatie, zowel binnen als buiten de organisatie, hierover is hierbij cruciaal. Hij/zij is zich daarbij bewust van de invloed van zijn/haar aanpak op de ander.

Hij/zij doet praktijkgericht onderzoek om benodigde kennis voor de innovatie te generen, de innovatie kracht bij te zetten en transparant te kunnen zijn over de gekozen aanpak. Hij/zij participeert daartoe in netwerken, leert van andere praktijken en inspireert zichzelf en anderen door onderzoek.

Vanuit inhoudelijk gezag en goede communicatie is hij/zij gesprekspartner op vele lagen in de organisatie.

Na een paar jaar ervaringen met deze nieuwe opleiding ontstond binnen AHW de wens om na te gaan hoe dit profiel in de werkpraktijk van de MLI-alumni van AHW uitpakt. Het lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers heeft deze wens opgepakt en in overleg met de opleiding geconcretiseerd in een aantal vragen. Wat kenmerkt de onderwijs- en innovatievraagstukken waar de MLI-alumni aan werken? Hoe gaan ze daarbij om met hun rollen? Hebben ze bijvoorbeeld bepaalde rollen meer of minder, wisselen ze tussen rollen of integreren ze die? Wat helpt en wat hindert hen bij de invulling van hun rol(len) in relatie tot de vraagstukken in hun school?

Vraagstukken en de rol van onderzoek

Hoe MLI-alumni hun rollen invullen op hun werkplek hangt naar verwachting samen met de inhoud en de complexiteit van de onderwijs- en innovatievraagstukken waar ze aan werken. Zo kan verwacht worden dat bij toenemende complexiteit van vraagstukken, de bijdrage van onderzoek groter kan zijn (Van den Berg, 2016). Voortbouwend op eerder onderzoek kan die complexiteit binnen een continuüm worden getypeerd (Van den Berg, 2016, p.23-25):

Bij *eenvoudige vraagstukken* is zowel het vraagstuk zelf als de aard van de oplossing duidelijk. In dit soort situaties volstaat inhoudelijke expertise om bestaande regels te verbeteren en gedragsverandering te ondersteunen. De rol van onderzoek kan bestaan uit het evalueren of een gekozen oplossing inderdaad voldoet, bijvoorbeeld door hierover in gesprek te gaan met collega's en studenten.

Bij *gecompliceerde vraagstukken* is wel het vraagstuk, maar niet de oplossing duidelijk. Dan zijn remedies nodig in de vorm van handelingsvoorschriften en gereedschappen. Onderzoek kan bijvoorbeeld helpen om bestaande oplossingen in kaart te brengen en te beproeven.

We spreken van *complexe en weerbarstige* vraagstukken als de kern ervan niet heel helder is en/of oplossingen niet zomaar duidelijk zijn. Er is dan een traject nodig waarin het vraagstuk ontleed wordt en waarin mogelijke oplossingen worden verkend. Onderzoek kan in zulke situaties ondersteunen om het vraagstuk te beschrijven en te verhelderen, mogelijke oplossingen te benoemen en met elkaar te vergelijken, experimenten uit te voeren, processen te monitoren, enzovoorts.

MLI-alumni als boundary crossers

Wanneer MLI-alumni de werelden van onderwijs, onderzoek en innovatie verbinden, zijn ze boundary crossers. Gezien hun rollen als expert van leren, onderzoeker en innovator bij vraagstukken in de school geldt voor MLI-alumni namelijk dat ze zich over grenzen (*boundaries*) bewegen: "sociale of culturele verschillen tussen praktijken die leiden tot problemen in handelingen of in de interactie met andere praktijken" (Akkerman & Bakker, 2012, p. 16).

De theorieën over boundary crossing bieden inzichten om grip te krijgen op het werken en leren over grenzen van praktijken, disciplines en/of perspectieven. Grenzen kunnen daarbij worden opgevat als barrières, maar bieden ook kansen voor kenniscreatie en nieuwe praktijken (Akkerman & Bakker, 2012; Akkerman & Bruining, 2016). Het kan bij MLI-alumni gaan om het overbruggen van grenzen tussen organisaties (institutioneel, bijvoorbeeld tussen onderzoeksinstituten en scholen), tussen personen (interpersoonlijk, bijvoorbeeld tussen docenten en onderzoekers) en binnen henzelf (intrapersoonlijk, met name tussen de rollen van expert in leren, onderzoeker en innovator) (Akkerman & Bruining, 2016; Van den Berg, 2016). De (in potentie) grensoverschrijdende en verbindende werkpraktijken van de alumni noemen we in navolging van Van den Berg (2016) kortheidshalve ‘grenspraktijken’.

In diverse contexten is eerder onderzoek gedaan naar de kwaliteiten van boundary crossers, zie bijvoorbeeld Oonk (2017). Waar het gaat om grenspraktijken tussen onderwijs en onderzoek stelt Van den Berg (2016, p. 62) op basis van eerder onderzoek dat MLI-alumni over onderzoekend en discipline-overstijgend (transdisciplinair) vermogen dienen te beschikken om onderwijs en onderzoek te verbinden (nieuwe grenspraktijken te realiseren) en zo bij te dragen aan het verhelderen en oplossen van vraagstukken in hun werkpraktijk. Het betreft hier overlappende deelconcepten (zie tekstkaders ‘Onderzoekend vermogen’ en ‘Transdisciplinair vermogen’), waarbij onderzoekend vermogen in eerste instantie is benoemd vanuit het perspectief van hoger opgeleide professionals. Onderzoekend vermogen zou hen in staat moeten stellen om hedendaagse vraagstukken te kunnen aanpakken en innovaties te realiseren (Onderwijsraad, 2014). Van den Berg (2016) betoogt op basis van haar literatuurstudie dat onderzoekend vermogen praktijkprofessionals in staat zou moeten stellen om de rol van onderzoeker te combineren met andere rollen (intrapersoonlijk) en om samen te werken met (externe) onderzoekers (interpersoonlijk). Ze werkt vervolgens het vermogen om over de grenzen van disciplines samen te werken (transdisciplinair vermogen) uit voor (de rol van) praktijkgerichte onderzoekers.

Onderzoekend vermogen

Onderzoekend vermogen (Andriessen, 2014) heeft verschillende componenten. Werken vanuit een *onderzoekende houding* betekent onder meer een open houding hebben, nieuwsgierig zijn, dingen willen begrijpen. Het betekent ook kritisch zijn, keuzes willen onderbouwen. En het betekent willen voortbouwen en vernieuwen (Bruggink & Harinck, 2012; Losse & Nahuis, 2015; Van der Rijst, 2009). Het *toepassen van onderzoekskennis* houdt het vermogen in om wetenschappelijke publicaties te lezen en te gebruiken om bij te dragen aan een up-to-date beroepspraktijk. De component *onderzoek doen* bestaat uit het vermogen om zelf de onderzoekscyclus te doorlopen. Vanuit het gegeven dat MLI-alumni in educatieve contexten werken en daar anderen ondersteunen bij het leren, voegt Van den Berg (2016) nog een vierde component toe: *ontwikkeling van onderzoekend vermogen ondersteunen*.

Transdisciplinair vermogen

In de context van praktijkgericht onderzoek is het vermogen om *kwalitatief goed onderzoek te doen* de eerste van drie componenten van transdisciplinair vermogen. Terwijl onderzoek doen als component van onderzoekend vermogen in eerste instantie met het oog op praktijkprofessionals is benoemd, is het nu een basiskwaliteit vanuit onderzoekersperspectief. Wat daarbij als goed praktijkgericht onderzoek geldt, is ruimer dan de klassieke validiteit en betrouwbaarheid. De praktijkrelevantie is ook een kwaliteitseis (Andriessen, 2014). Verschuren (2010) noemt dit de implementaire validiteit en stelt dat deze samen met ethische validiteit als aanvullende eis voor praktijkgericht onderzoek gesteld moet worden.

Een tweede component van transdisciplinariteit in de context van praktijkgericht onderzoek is het vermogen om met *interactief onderzoek* gezamenlijk kennis te ontwikkelen. Van den Berg (2016, p. 56-58) onderscheidt hierbinnen op basis van literatuuronderzoek zes aspecten: een ontwikkelingsgerichte houding, iteratieve vraagarticulatie, praktijkkennis actief waarderen, in samenspraak met de praktijk een onderzoek ontwerpen en uitvoeren, onderzoeksactiviteiten, uitkomsten en -opbrengsten expliciteren, en praktijkprofessionals begeleiden bij het ontwikkelen van nieuw gedrag en het gebruik van nieuwe instrumenten.

De derde onderscheiden component van transdisciplinair vermogen is het *begeleiden van anderen* in het ontwikkelen van onderzoekend en transdisciplinair vermogen. Je neemt anderen als het ware mee in de rolontwikkeling die je (in je rol van onderzoeker) zelf hebt doorgemaakt en praktiseert.

Onderzoeksdoel, vragen en aanpak

Het uitgevoerde verkennend en beschrijvend onderzoek heeft tot doel zicht te krijgen op grenspraktijken van MLI-alumni die werkzaam zijn in het mbo. Het vormt daarmee een aanvulling op andere onderzoeken die min of meer gelijktijdig zijn uitgevoerd en die zich richten op effecten van het volgen van masteropleidingen op docenten en hun school (Heyma et al., 2017; Brouwer et al., 2018). De resultaten van deze onderzoeken worden betrokken in de conclusies en discussie van dit artikel.

De onderzoeksuitkomsten geven de opleiding input voor het denken over het MLI-profiel en hoe de opleiding studenten daar op voorbereidt. Tevens draagt het onderzoek bij aan de verdere ontwikkeling van het geschetste theoretisch kader, en aan de vraagarticulatie van een inmiddels lopend en door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) gesubsidieerd onderzoek naar masteropgeleiden als aanjagers van onderzoekend werken in het mbo.

De hoofdvraag van de huidige verkenning luidt: Hoe geven MLI-alumni van AHW die werkzaam zijn in het mbo, grenspraktijken tussen onderwijs, onderzoek en innovatie vorm? Subvragen zijn:

1. Wat kenmerkt de onderwijsvraagstukken waar de alumni aan werken?
2. Hoe geven ze invulling aan hun verschillende rollen?
3. In welke mate zetten ze onderzoekend en transdisciplinair vermogen in?
4. Wat helpt en wat hindert hen bij de invulling van hun rollen?

Vanwege het verkennende karakter van het onderzoek is gekozen voor individuele interviews met een relatief beperkt aantal (zeven van de circa dertig) MLI-alumni van AHW die ten tijde van het onderzoek werkzaam waren in het mbo. Zij zijn afgestudeerd in de periode van 2001 tot 2016. Twee van de zeven alumni hebben ten tijde van het onderzoek een volledige staffunctie. De andere vijf zijn ervaren docenten met staftaken.

De keuze voor het mbo komt voort uit de wens om te focussen op één type werkcontext van de alumni. Zo wordt specifiek inzicht verkregen in een bepaalde doelgroep, in een onderwijssector waar nadenken over de rol van onderzoek zeer actueel is, getuige onder meer de ontwikkeling van practoraten (een mbo-variant van de hbo-functie van lector) en de mbo-onderzoeksdag, die inmiddels drie keer is georganiseerd voor en door docentonderzoekers. Professionals uit het mbo zijn bovendien een belangrijke doelgroep binnen de MLI van AHW.

Het onderzoek beperkt zich tot zelfrapportages; er zijn geen data verzameld bij anderen in de omgeving van de alumni. De interviews met een duur van 60 tot 90 minuten zijn gevoerd op basis van een interviewleidraad met acht open vragen om de werkpraktijk van de alumni (en specifiek grenspraktijken daarbinnen) mede in relatie tot het profiel van de opleiding en de daarin geschetste rollen in beeld te brengen. Het halfgestructureerde karakter (cf. Baarda et al., 2018) bood de benodigde ruimte om mee te gaan in de context van de geïnterviewden en een rijk beeld van hun grenspraktijken te verkrijgen.

Van de interviews zijn (met toestemming van de respondenten) digitale geluidsopnames gemaakt. Deze opnames zijn woordelijk getranscribeerd en voor akkoord en eventuele aanvullingen voorgelegd aan de respondenten. De geaccordeerde transcripten zijn geanalyseerd aan de hand van vooraf vastgestelde codes (gesloten codering; cf. Baarda et al., 2018). De codes zijn gebaseerd op de (deel)concepten zoals geschetst in het theoretisch kader.

Resultaten

Op basis van de zeven interviews kunnen we het volgende zeggen over de vraagstukken waaraan de MLI-alumni werken, hun rollen en ingezette kwaliteiten, en de door hen daarbij ervaren belemmeringen en stimulansen.

Inhoud en complexiteit van onderwijsvraagstukken

Een deel van de respondenten is ten tijde van de interviews bezig met het (her)ontwerp van hun opleiding(en) in het kader van de nieuwe kwalificatiestructuur in het mbo. Eén respondent is bezig met het opzetten van een nieuwe opleiding. Een ander is procesverantwoordelijke voor de invoering van de zogeheten keuzedelen in het mbo. Al deze respondenten zijn (mede)begeleider van het ontwikkelproces en een enkele is bovendien mede-ontwikkelaar. Eén respondent begeleidt docenten bij het doen van praktijkgericht onderzoek in hun eigen context. Ze is tevens verantwoordelijk voor een project waarin zeven mbo-instellingen en een hogeschool samenwerken rondom een professionaliseringsagenda voor docenten.

Eén respondent werkt aan een onderwijsvraagstuk waar een praktijkgericht onderzoek aan is verbonden. Dit vraagstuk is gericht op het versterken van de zelfregulatie van studenten op de werkplek. In opdracht van de school en de stageplaats wordt onderzocht hoe de begeleiding hierop kan worden aangepast en welke resultaten dit heeft.

Als we per MLI-alumnus het meest complexe vraagstuk waar hij/zij bij betrokken is, typeren op basis van Van den Berg (2016), varieert het van eenvoudig (twee respondenten) tot gecompliceerd (drie) en complex en weerbarstig (twee). De complexiteit zit minder in de inhoudelijke kant van het vraagstuk; het gaat vooral om veranderkundige aspecten zoals het organiseren van de interactie tussen de verschillende lagen in de organisatie en met andere organisaties, met de verschillende culturen en perspectieven die hierbij een rol spelen.

Een voorbeeld van een eenvoudig vraagstuk is genoemd door een respondent die verantwoordelijk is voor het versterken van het loopbaanleren van studenten binnen de vestiging. Hiertoe organiseert deze respondent trainingen voor collega's hoe zij loopbaangesprekken moeten voeren. Tijdens de trainingen wordt af en toe op basis van beeldmateriaal gereflecteerd op de kwaliteit van de gevoerde loopbaangesprekken. De respondent ondervindt weerstand tegen de training en gebrek aan bereidheid om eigen beeldmateriaal in te brengen van gesprekken met studenten, en ervaart dat als lastig aan dit onderwijsvraagstuk.

Een voorbeeld van een complex en weerbarstig vraagstuk komt van een respondent die verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van reguleren: een onderwijsconcept waarbij studenten werken aan authentieke vragen van partners in de omgeving van de school. Ze doen dat niet alleen voor die partners, maar ook samen met hen (vgl. Oonk, 2017; Van den Berg, De Jong, & Seuneke, 2018). Implementatie van reguleren betreft een ingrijpende verandering waarbij studenten meer zelfverantwoordelijk moeten gaan leren, docenten een meer coachende rol krijgen en regionale partners een actievere rol hebben dan alleen die van opdrachtgever. Draagvlak creëren, de verschillende lagen in de organisatie op één lijn krijgen en de teamleiding winnen voor het idee dat het onderwijs op een heel andere wijze georganiseerd moet worden, zijn enkele door de respondent genoemde complicerende factoren in het werken aan dit onderwijsvraagstuk.

Verschillende rollen en rolcombinaties

Uit de interviews blijkt dat alle respondenten zich herkennen in de rol van innovator en expert van leren. Eén respondent geeft aan het lastig te vinden de twee rollen te combineren, want het gaat om: "(...) een heel vakinhoudelijke blik versus een blik die meer op het proces is gericht". Geen van de overige respondenten geeft aan dat de rollen botsen.

Slecht één van de zeven respondenten geeft aan dat hij naast een expert- en innovatorrol expliciet ook een onderzoekersrol heeft. Hij zegt geen knelpunten te ervaren in het combineren van zijn rollen. Wel scheidt hij de onderzoekersrol en de docentenrol in de tijd, en zegt daarover: "Waarom ik dat eigenlijk doe? Geen idee. In de middag ben ik er echt voor de studenten, om die te begeleiden."

Eén respondent geeft aan op basis van de ervaringen tijdens de masteropleiding bewust de rol van onderzoeker niet te hebben opgepakt, hoewel die mogelijkheid er wel was. De beweegredenen hebben deels betrekking op een persoonlijke voorkeur: "Ik zat echt in mijn maag met dat onderzoek doen. Nou heb ik die master afgerond, nou moet ik onderzoek gaan doen, terwijl mijn energie en mijn lol niet liggen bij onderzoek doen." Ook de eerdere ervaring dat de rollen lastig te combineren zijn, speelt mee: "Ik geloof dat ik allebei de rollen zou kunnen, maar niet tegelijkertijd rond één ontwikkelopdracht. Ik kan er dan niet boven hangen en in mijn beleving is dat wel nodig bij onderzoek doen."

Onderzoekend en transdisciplinair vermogen

Alle respondenten werken vanuit een onderzoekende houding. Zij geven (bijvoorbeeld) aan processen in de organisatie te willen begrijpen. Verder zijn ze allen sterk gericht op het stellen van (kritische) vragen aan collega's en leidinggevenden. Ze reflecteren ook op de werkzaamheid van wat ze doen: "Ik heb nu deze les gegeven en dit werkt niet, wat zou ik de volgende keer anders kunnen doen?" Ze zijn ook kritisch over (de onderbouwing) van aangekondigd onderwijsbeleid "Ik ben wat kritischer denk ik. Het 'do as you are told' gaat mij wat moeilijker af." Het werken vanuit een onderzoekende houding wordt ook zichtbaar in hun methodische, onderzoekende manieren van werken (bij de meesten zonder dat er een volledige onderzoekscyclus aan te pas komt). Zo heeft de respondent verantwoordelijk voor het ontwikkelen van het reguleren eerst systematisch in kaart gebracht in hoeverre de verschillende onderwijsteams al samenwerken met buitenschoolse partners. Een andere respondent werkt (als beleidsmedewerker) volgens de PDCA-cyclus. Een derde respondent vertelt dat bij het vaststellen van de beleidslijnen door middel van bijeenkomsten veel gegevens zijn verzameld bij leerlingen, ouders, docenten, teamleiders en directeurs. Daarbij is ook gebruikgemaakt van wetenschappelijke literatuur.

Niet alleen de respondent in het laatstgenoemde voorbeeld, maar alle respondenten passen onderzoekskennis toe in hun werk. Ze benoemen bijvoorbeeld concepten uit onderwijsonderzoek die als uitgangspunt dienen voor het onderwijs dat ze mede vormgeven, alsook concepten uit veranderkundig onderzoek die hen helpen om de processen in teams te begrijpen en te begeleiden.

Zoals eerder benoemd doet één respondent een praktijkgericht onderzoek naar zelfregulatie van leerlingen op de werkplek. Dit onderzoek is sterk interactief vormgegeven. De respondent heeft de probleemanalyse en onderzoeksvraag samen met belanghebbenden opgesteld. Ook de interventie (begeleidingstools met begeleidingsvragen gebaseerd op het concept zelfregulatie) is samen met de begeleiders van de stageplaats ontwikkeld en vastgelegd in posters en sleutelhangers. Duidelijk is dat deze respondent transdisciplinair vermogen heeft ingezet. Alle andere respondenten doen geen onderzoek, maar werken wel interactief samen met partijen binnen en buiten de school op verschillende lagen binnen de organisaties, waarbij ze een onderzoekende houding laten zien. Dergelijk gedrag is te typeren als: 'interactief onderzoekend werken'.

Tot slot: alle respondenten geven concrete voorbeelden van hoe zij erop gericht zijn het onderzoekend vermogen bij collega's of leidinggevenden te ondersteunen. Zij stimuleren collega's te reflecteren op hun eigen onderwijspraktijk. Zij dragen theorieën aan, helpen deze theorieën te vertalen naar de praktijk en helpen vervolgens ook gezamenlijk te kijken naar wat werkt.

Remmende en stimulerende factoren

Om zicht te krijgen op factoren die van invloed zijn op de alumni voor de invulling van hun rol als onderzoekende innovator van leren, is aan hen gevraagd welke factoren hen helpen dan wel hinderen. Het blijkt ten eerste dat de organisaties waarin de geïnterviewden werken, in hun ogen een *zwakke onderzoekscultuur* hebben, en dat dit hen hindert in hun onderzoekende rol. Er zijn respondenten die vermelden dat collega's hun onderzoekende aanpak niet waardeerden.

Tegenover ervaren hindernissen in de organisatie staan positieve ontwikkelingen, zoals de komst van een nieuwe CvB'er die onderzoekend vermogen belangrijk vindt. Twee respondenten verwachten dat het instellen van een zogeheten practoraat een positief effect zal hebben op het onderzoekend vermogen van de instelling. Een tweede belangrijke hindernis die de respondenten benoemen, betreft het door hen ervaren *isolement*. Na het voltooien van de opleiding ervaren zij een gebrek aan sparringpartners. Respondenten benoemen diverse acties waarmee zij hun interne en externe netwerk versterken: het organiseren van contacten met masterafgestudeerden binnen de eigen organisatie, het optreden als beoordelaar van onderzoeksaanvragen bij het NRO en het bezoeken van een congres. Ze ervaren het dan ook als helpend als het aantal masteropgeleiden in de school toeneemt.

Een derde categorie aan hindernissen heeft betrekking op het gebrek aan *erkenning van de positie* als 'onderzoekende innovator van leren'. Veel respondenten geven aan dat er in hun organisaties nog onvoldoende is nagedacht over de rol en de positie van MLI-afgestudeerden in de organisatie. Een respondent geeft

bijvoorbeeld aan dat het management in het kader van een training liever externe expertise wilde inkopen dan interne master-expertise in te zetten, en dat die keuze niet duidelijk kon worden onderbouwd.

Omgekeerd benoemen de alumni dat het je helpt als je een formeel erkende positie hebt in het kader van onderwijsinnovatie en als je vertrouwen en tijd krijgt van je leidinggevende. Hierbij helpt een MLI-diploma als formele erkenning van kwalificaties. Verder noemen de alumni meermaals dat collega-docenten je meer accepteren in je expertise als je als masteropgeleide ook docent bent.

Naast bovengenoemde factoren zijn er twee respondenten die eigen persoonskenmerken als remmend ervaren. Met name noemen zij dat ze soms moeite hebben om zichzelf op de voorgrond te plaatsen en zich te profileren.

Conclusies en discussie

Dit verkennend onderzoek heeft tot doel zicht te krijgen op grenspraktijken van MLI-alumni werkzaam in het mbo. De diversiteit aan onderwijsvraagstukken waar de bevroegde alumni aan werken blijkt groot, waarbij de begeleiding van ontwikkelwerk een vaker genoemde taak is. De complexiteit van de vraagstukken varieert en is vooral procesmatig van aard, wat een nadrukkelijk beroep doet op veranderkundige competenties als innovator. Bij elkaar passen de geschetste werkzaamheden in het beeld van MLI'ers die worden opgeleid voor taken op vooral mesoniveau in de organisatie, waarbij zij optreden als procesbegeleider (Rozendaal et al., 2019).

Het idee dat bij een grotere complexiteit van vraagstukken onderzoek een grotere rol kan hebben (Van den Berg, 2016), is niet terug te zien in de onderzochte grenspraktijken. Een mogelijk verklarende factor kan de door de alumni genoemde nog beperkt ontwikkelde onderzoekscultuur in de organisaties zijn. Ook in ander onderzoek wordt een onderzoekscultuur genoemd als randvoorwaarde voor docentonderzoek (Heyma et al., 2017; Admiraal, Smit, & Zwart, 2013).

De respondenten hebben vooral de rollen van innovator en expert van leren, en maken in beperkte mate melding van discontinuïteit (Akkerman & Bakker, 2011) tussen deze rollen. Ook de geïnterviewde docent-onderzoeker ervaart geen belemmeringen in het combineren van zijn rollen. Het bewust scheiden van zijn onderzoeks- en docentrol is een discontinuïteit die in zijn situatie (en bij anderen) functioneel kan zijn om beide rollen te vervullen. Tegelijkertijd liggen er mogelijk onbenutte kansen van meer integratie (vergelijk de leermechanismen zoals onderscheiden door Akkerman & Bakker, 2011).

De hoge mate waarin de alumni onderzoekend en transdisciplinair vermogen inzetten bij het werken aan onderwijsvraagstukken, is in lijn met recent afgerond ander onderzoek naar masteropgeleide docenten. Sligte en Schenke (2017) bijvoorbeeld constateren dat het volgen van een MLI-opleiding docenten stimuleert bij kennisbenutting en verspreiding, vooral in gesprekken met collega's en leidinggevend. Heyma et al. (2017, p. 92) stellen: "Doordat een masteropleiding leidt tot verdieping van de kennis en vaardigheden van leraren, kijken masteropgeleide leraren met nieuwe ogen naar hun eigen praktijk en kunnen ze die duiden door middel van nieuwe begrippen en concepten." Masteropgeleiden zijn sneller geneigd hun kennis en inzicht te delen met collega's, nieuwe aanpakken te introduceren en uit te proberen, te kijken of ze collega's mee kunnen nemen bij die nieuwe aanpakken, en onderzoek en kritische reflectie binnen de school te stimuleren (Heyma et al., 2017).

Zowel de scholen in dit onderzoek als scholen elders lijken nog onvoldoende zicht te hebben op de potentiële inzet van masteropgeleiden bij verschillende soorten onderwijsvraagstukken (Peltenburg, Castelijns, Geldens, & Jongstra, 2018). Heyma et al. (2017) benadrukken het belang van actief beleid ten aanzien van het benutten van masteropgeleiden en de aanwezigheid van een kritische massa van masteropgeleiden. Dit zou het nu geconstateerde gevoel van isolatie van de MLI-alumni kunnen doorbreken.

Wat het gevoel van isolatie betreft vermelden ook Peltenburg et al. (2018) dat MLI-alumni de opleiding missen na afronding ervan. Aangezien veel scholen nog een slag moeten maken in het versterken van hun onderzoekende cultuur en het positioneren van de MLI-alumni, is het daarom extra van belang dat de opleidingen de studenten tijdens de opleiding goed voorbereiden om hun interne en externe netwerk actief te onderhouden. Met Rozendaal et al. (2019) bepleiten wij dat MLI-alumni zich binnen en buiten de eigen

organisatie explicieter positioneren als gesprekspartner. Een landelijk MLI-congres en/of een beroepsgroep kan hierbij helpend zijn.

Het versterken van een onderzoekscultuur in scholen, waarbij docenten onderzoek doen, zoals bepleit door Admiraal et al. (2013) voor het voortgezet onderwijs, vereist overigens niet alleen de genoemde cultuuromslag in de instellingen. Hiervoor is tevens een verdere versterking van de kennisinfrastructuur in het mbo nodig zoals deze ook bepleit wordt door Van der Meer en Verheijen (2018) en Wijering-Van Wijk, Zitter en De Bruijn (2018).

Arjen Nawijn

Arjen Nawijn is als lerarenopleider aan Aeres Hogeschool Wageningen tevens docentonderzoeker in het lectoraat Grenspraktijken. Zijn onderzoek focust op het onderzoekend werken aan onderwijsvraagstukken, zowel door individuele docenten in hun school als binnen samenwerkingsverbanden van onderwijsprofessionals en onderzoekers.

a.nawijn@aeres.nl

Niek van den Berg

Niek van den Berg richt zich als lector Grenspraktijken aan Aeres Hogeschool Wageningen op de samenwerking tussen (de rollen van) opleiders en onderzoekers in praktijk(gericht)onderzoek. Naast het lectoraat is ze onderzoeker/adviseur bij Strix Aluco – onderzoek & innovatie.

n.van.den.berg@aeres.nl

Referenties

- Admiraal, W., Smit, B., & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Leiden: ICLON.
- Aeres Hogeschool Wageningen. (2019). *Waarderen en toekennen van studiepunten. Master leren en innoveren. Studiejaar 2018-2019*. Wageningen: Aeres Hogeschool Wageningen.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. 'Boundary crossing' binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 25(1), 15-19.
- Akkerman, S.F., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2018). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., (...), Van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten* (Eindrapport NRO-project 405-15-811). Den Haag: NRO.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren, wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Coonen H., & K. Kwakman (2006). *Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte*. Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- HBO-raad. (2006). *Eindrapportage programmalijs masters* (Interne publicatie). Den Haag: HBO-raad.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: HvA/Kohnstamm Instituut/SEO.
- Losse, M.A., & Nahuis, R. (2015). *www- PvA 15/16* (werkdokument). Enschede/Deventer: Saxion.
- Onderwijsraad. (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, C. (2017). *Learning in and teaching in the Regional Learning Environment: enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices* (PhD-thesis). Wageningen: Wageningen University.
- Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens J., & Jongstra, W. (2018). Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid. De ervaring van de rol van teacher leader. *De Nieuwe Meso*, 5(1), 44-50.
- Rozendaal, J.S., Van Sandick, A., & De Jong, F. (2019). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-238.
- Sligte, H.W., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Van den Berg, N. (2016). Boundary-crossing competences of educators and researchers in working on educational issues. In: M. Kantola, F. De Jong, M. Willemse, I. Berghmans (guest-editors), EAPRIL 2016, *UAS-Journal*, 2016(4). <https://uasjournal.fi/in-english/boundary-crossing-competences-of-educators-and-researchers-in-working-on-educational-issues1/>
- Van den Berg, N., De Jong, F., Seuneke, P., i.s.m. Hoed, J., & Nawijn, A., & de Terra werkgroep reguleren (2018). *Een 'foto' van reguleren bij Terra mbo (eindrapport)*. Wageningen: Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van der Meer, M., & Verheijen, E. (2018, 15 maart). Versterk de kennisinfrastructuur in het beroepsonderwijs. *ScienceGuide*. Geraadpleegd op 17 juli 2020, van <https://www.scienceguide.nl/2018/03/versterk-kennisinfrastructuur-beroepsonderwijs/>
- Van der Rijst, R.M. (2009). *De zes aspecten van een Wetenschappelijke Onderzoekende Houding*. Leiden: ICLON. Geraadpleegd op 17 juli 2020, van https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2000_12_aspectensrd2.pdf

Verschuren, P. (2010) *Onderzoek in het HBO. Soorten, scholingsniveau en methodologische profielen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Wijering-Van Wijk, B., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2018). Academische werkplaats moet met en van mbo-docenten: Aan het werk met kennis over beroepsonderwijs. *ScienceGuide*, 30 maart 2018. Geraadpleegd op 17 juli 2020, van <https://www.scienceguide.nl/2018/03/academische-werkplaats-moet-met-en-van-mbo-docenten/>

Praktijkvoorbeeld

Internationalisation@home: Internationaal eTwinning-project inspireert docenten, studenten en leerlingen

Bert Kuiper, Hogeschool Viaa Zwolle
Carolien Nout

Hogeschool Viaa in Zwolle biedt vanaf het tweede leerjaar pabo internationalisering aan. Een van de mogelijkheden die wij studenten in het derde jaar bieden is om een eTwinning-project tijdens hun stage op te zetten. Zo kunnen zij contact leggen met leraren (in opleiding) in meer dan veertig Europese landen en gezamenlijk een project opzetten en uitvoeren. Het doel is om internationale competenties te ontwikkelen en te werken aan (wereld)burgerschap: over de grens kijken, nadenken over hun eigen plek in de maatschappij en de wereld, vergroot hun perspectief. Dit geldt dan voor zowel de studenten als de leerlingen van de stageschool.

Om deelname aan een eTwinning-project laagdrempelig te maken, hebben wij een model/stappenplan ontwikkeld. Zo ziet een student direct wat er van hem of haar wordt verwacht; een project dat voldoet aan alle gestelde criteria levert 5 ECTS op. Het model is vrij te gebruiken en toepasbaar op ieder type project. Als voorbeeld van hoe een eTwinning-project er in de praktijk uit kan zien, beschrijven we in dit artikel het project All Aboard the European Exchange Express, dat pabostudent Simon van der Kamp uitvoerde met leerlingen uit groep 6 van basisschool De Groenling. Niet alleen haalde Simon zijn studiepunten, ook kreeg hij van de eTwinning-organisatie een Europees kwaliteitslabel. In dit artikel vertellen we over het gebruik van eTwinning als onderdeel van internationalisation@home, wat het studenten oplevert en hoe je als docent internationale contacten kunt leggen met eTwinning.

eTwinning: mogelijkheden om samen te werken in Europa

eTwinning is een online community waar meer dan 700.000 leraren uit 43 Europese landen in contact met elkaar kunnen komen om samen een internationaal project te starten. eTwinning wordt gefinancierd door Erasmus+. Het platform is gratis te gebruiken door leraren in het primair en voortgezet onderwijs, mbo-docenten en docenten van een lerarenopleiding.

In de database op eTwinning zijn honderden projecten te vinden die leraren hebben gedaan, vaak vakoverstijgende projecten die verder gaan dan alleen een vreemde taal oefenen. Voorbeelden zijn gezamenlijk feestdagen vieren, sportprojecten, initiatieven over duurzaamheid, gezond eten en lifestyle, programmeren of geschiedenis. Projecten kunnen kort duren, enkele weken bijvoorbeeld, met een aantal activiteiten die in een les passen, zoals kerstkaarten voor elkaar maken, of een receptenboek. Maar er zijn ook langdurige projecten met intensievere opdrachten, zoals een onderwerp onderzoeken, samenwerken, video's of presentaties maken. Het is mogelijk om leerlingen uit de deelnemende landen aan elkaar te koppelen voor een opdracht zodat ze echt (digitaal) samenwerken. Tijdens livesessies kunnen de leerlingen elkaar zien en spreken via het digibord.

Ook in Erasmus+-projecten kunnen leraren eTwinning gebruiken om elkaar al vóórdat de fysieke uitwisseling plaatsvindt, te leren kennen, informatie te delen of te discussiëren. Elk project heeft als het ware een eigen website, waar je documenten, lesmateriaal, foto's of video's kunt opslaan en delen. Het is een beveiligde ICT-omgeving die voldoet aan de Europese privacywetgeving. Leraren die een project hebben afgerond, kunnen een kwaliteitslabel aanvragen. Een expert van de eTwinning-organisatie beoordeelt dan het project en geeft

eventuele verbeterpunten aan. Criteria zijn onder andere: innovativiteit of creativiteit van het project, hoe het past in het curriculum, het niveau van communicatie, uitwisseling en samenwerking tussen de deelnemers, het oefenen van digitale vaardigheden, resultaat en impact van het project.



Het project All Aboard the European Exchange Express van Hugo Mendonça en Ayse Dogan Serin kreeg aanmeldingen van leraren uit heel Europa, van Spanje tot Roemenië.

eTwinning op de lerarenopleidingen

Sinds 2012 hebben lerarenopleiders in Europa (Teacher Training Institutes) toegang tot eTwinning. Sinds 2019 kunnen ook studenten zich registreren en als Student Teacher projecten starten tijdens hun stageperiode. De bedoeling is studenten tijdens hun opleiding tot leraar al kennis te laten maken met eTwinning. Zo kunnen ze internationale contacten opdoen. Dat maakt de drempel lager om later, als ze zelf voor de klas staan, eTwinning in hun lessen te gebruiken. Inmiddels zijn er in alle deelnemende landen tientallen lerarenopleiders die samen met hun studenten projecten opzetten. Zij kunnen gebruikmaken van ondersteuning van het nationale eTwinning-team, en (gratis) deelnemen aan cursussen en bijeenkomsten in binnen- en buitenland. In Nederland doet een groep van acht scholen (twaalf docenten) mee aan eTwinning: Hogeschool Utrecht, Hogeschool Viaa in Zwolle, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de Katholieke Pabo Zwolle, de Christelijke Hogeschool Ede, de Thomas More Hogeschool in Rotterdam, de pabo-afdelingen van de Fontys Hogeschool in Tilburg en in Den Bosch, en de Hogeschool van Amsterdam.

Internationaal programma op Hogeschool Viaa

Vergeleken met studenten aan andere Nederlandse hbo-opleidingen doen pabostudenten het minst aan uitwisseling met het buitenland, zo blijkt uit onderzoek van Nuffic (2019). Om studenten de kans te geven internationale en interculturele competenties te ontwikkelen bieden lerarenopleidingen diverse activiteiten en modules onder de noemer Internationalisation@home. Bij Hogeschool Viaa in Zwolle bijvoorbeeld kunnen studenten in het derde leerjaar kiezen tussen een aantal activiteiten die zij zelf moeten organiseren. Voorbeelden zijn twee weken werken op een multiculturele school of op een school bij een asielzoekerscentrum. Ook is het mogelijk om een eTwinning-project te doen met een stageklas.

Onze visie op eTwinning voor pabostudenten

eTwinning kan een waardevolle aanvulling zijn om studenten een blik over de grens te bieden. Een internationaal onderwijsproject dat je in je eigen klas kunt doen, heeft een aantal voordelen, zowel voor studenten als voor de leerlingen van de stageschool. Studenten doen internationale ervaring op zonder te reizen. Ze leren samenwerken met medestudenten/leraren in het buitenland en ontwikkelen digitale vaardigheden. Voor een eTwinning-project moet een student zelf leerdoelen stellen, lesactiviteiten ontwikkelen, deze uitvoeren en het project na afloop evalueren. Ze kunnen ervaring opdoen met vakoverstijgende projecten en wereldburgerschap, zoals leerlingen (en zichzelf) een blik over de grens bieden, en nadenken over hun eigen plek in de maatschappij en de wereld. De meest gangbare voertaal bij eTwinning is Engels, maar het hoeft geen probleem te zijn als leerlingen die taal nog niet beheersen. Dit alles correspondeert met sleutelcompetenties (Het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie, 2006) als communicatie in een vreemde taal, digitale competenties, sociale en burgerschapscompetenties, cultureel bewustzijn en culturele expressie¹.

eTwinning op Viaa: een stappenplan

Onze studenten krijgen in het tweede leerjaar een voorlichtingsuur over eTwinning, waarin we laten zien hoe het systeem werkt. Daarbij laten we inspirerende voorbeelden zien, tonen we wat er komt kijken bij het starten van een project of het zoeken van een samenwerkingspartner. Daarna krijgen studenten de mogelijkheid om in te tekenen voor deze module. De student krijgt tijdens zijn project begeleiding van ons; we bespreken regelmatig de voortgang en eventuele knelpunten.

Om eTwinning-projecten laagdrempelig onder de aandacht te brengen hebben wij (samen met Cees Brederveld, ambassadeur van eTwinning) een eenvoudig model gemaakt, vrij te gebruiken door andere lerarenopleidingen. Het is een praktisch stappenplan dat studenten duidelijkheid geeft wat er van ze verwacht wordt en welke studiepunten ermee gemoeid zijn. Onze bedoeling (en ervaring) is dat het een praktische manier is om studenten te enthousiasmeren voor eTwinning.

Inleiding	Je hebt kennisgenomen van de eTwinning-mogelijkheden.	4 ECTS
	Je hebt je stageschool geïnformeerd en toestemming gekregen om een project op te zetten.	
	Je hebt jezelf geregistreerd op eTwinning.	
	Je hebt een door je stageschool en door jou geaccepteerd projectidee.	
Uitvoering	Je hebt (een of meer) partners gevonden (buiten Nederland) die jouw project samen met jou willen doen.	
	Je bent actief geweest in de twin-space.	
	Op de twin-space is zichtbaar wat kinderen hebben gedaan en geleerd.	
	Je hebt je project samen met je stageschool en je buitenlandse partners afgesloten.	
Beoordeling	Je hebt jouw eigen project beoordeeld aan de hand van deze scoringstabel van de pabo en ingeleverd bij je eTwinning-pabodocent.	
Plus-programma (keuze)	Je vergelijkt je project met de kwaliteitseisen die eTwinning zelf stelt en stuurt dit op, je krijgt die erkenning.	1 ECTS
	Je hebt je project gepresenteerd op je stageschool en die is bereid om opnieuw een project te doen (ze nemen je initiatief over).	
	Je hebt aantoonbaar actief deelgenomen in de eTwinning-community voor ongeveer 28 uur.	

Tabel 1. Stappenplan en scoringstabel eTwinning op de pabo van Hogeschool Viaa Zwolle (Bert Kuiper).

¹ Over het ontwikkelen van internationale competenties met eTwinning heeft de Centrale Ondersteuningsdiensten eTwinning een publicatie uitgebracht met meer achtergrond en internationale praktijkvoorbeelden (2014).

Beoordeling van eTwinning-projecten

Studenten die een eTwinning-project doen, moeten hun ervaring en bevindingen in een verslag weergeven en dat inleveren bij hun eTwinning-docent. Zij moeten onder andere aan de volgende criteria voldoen: de relatie leggen met internationale competenties, een koppeling met de theorie maken, een tijdverslag van de activiteiten maken, reflecteren en evalueren. Daarbij komen ook de stappen in het model aan de orde.

Praktijkvoorbeeld: All Aboard the European Exchange Express

Derdejaarsstudent Simon van der Kamp zag in een voorlichtingsfilm over eTwinning hoe enthousiast leerlingen reageerden. Dat trok hem over de streep. Nadat hij zich had geregistreerd in het systeem, ging hij op zoek naar een aansprekend project voor zijn groep 6 van basisschool De Groenling. Dat werd het project All Aboard the European Exchange Express.

Dit project, waar Hugo Mendonça, een actieve en vrolijke gymleraar op een basisschool op de Azoren (Portugal), en Ayse Dogan Serin, lerares op een basisschool in Turkije, een oproep voor deden, kreeg meer dan dertig aanmeldingen van leraren uit heel Europa, van Spanje tot Roemenië. Mendonça², die al meerdere succesvolle eTwinning-projecten afrondde, zorgde voor een strakke planning van het twee maanden durende project. Het doel was alle leerlingen kennis op te laten doen over de positie van hun eigen land in Europa, over andere Europese landen en over het lokale erfgoed. In de vorm van een virtuele treinreis langs een aantal landen naar keuze konden de leraren in dit project zelf kiezen welke landen ze eruit wilden lichten.

Zelf lesactiviteiten uitwerken

Simon vroeg en kreeg toestemming van zijn stageschool om mee te doen. De school had nog nooit een eTwinning-project gedaan en wilde er graag kennis mee maken. Simon ontwierp concrete lesactiviteiten; de eerste was om leerlingen in groepjes aan de hand van korte opdrachten antwoorden te laten zoeken op vragen als: Wat is typisch Nederlands (bijvoorbeeld qua cultuur en eten)? Welke vijf steden zijn belangrijk en waarom? Hoe kunnen we leeftijdsgenootjes in andere landen iets van onze taal leren? Wat is er anders aan onze cultuur vergeleken met die van andere landen? De kinderen vonden het leuk om zelf op de iPad antwoorden te zoeken, aldus Simon. De informatie verwerkten ze in tekeningen of collages omdat ze het Engels nog niet zo goed beheersen. Ze hebben de resultaten eerst in hun eigen klas gepresenteerd en daarna uploadde Simon alles op eTwinning. In volgende lessen hebben de leerlingen kennisgemaakt met de andere landen. Simon startte de les met het volkslied en dat wakkerde het enthousiasme aan. Via het digibord bekeken ze welke informatie de leerlingen uit de andere landen hadden gepost en maakten ze een rondreis door Europa. Ze zagen foto's en filmpjes van elkaar en vonden dat bijzonder: dat leeftijdsgenoten iets voor elkaar maken, van elkaar leren en elkaars schoolomgeving zien. De leerlingen tekenden hun reis aan op een overzichtskaart in de klas. Als afsluiting deden ze een Kahootquiz.

Bereikte doelen voor de leerlingen en de student

Een van de doelen was kinderen verschillende culturen te laten ontdekken. Door kritische vragen te stellen en een onderzoekende houding aan te nemen hebben ze andere landen ontdekt. Verder kwamen onderwerpen als topografie, wereldoriëntatie, geschiedenis, tekenvaardigheid en Engels aan bod. De conclusie van Simon is dat hij het een verrassende manier vond om leerlingen iets nieuws te leren. Zelf heeft hij er ook veel van geleerd. Zo geeft hij aan goede contacten te hebben gelegd met collega-leraren uit het buitenland, en heeft hij bijvoorbeeld in het Engels met ze gesproken over de doelen en activiteiten. Op zijn stageschool heeft hij het project gepresenteerd; collega's reageerden enthousiast en willen in de toekomst eTwinning misschien ook gaan gebruiken. Simon verwacht, als hij zelf eenmaal voor de klas staat, met e-Twinning te gaan werken.

² Gymleraar Hugo Mendonça plaatste op YouTube een video over het project All Aboard the European Exchange Express: <https://www.youtube.com/watch?v=XMPvRLquKqU>

Europees kwaliteitslabel voor de leraar

De eTwinning-organisatie heeft het project van deze leraar in opleiding als goed beoordeeld en heeft het een kwaliteitslabel³ toegekend. Omdat de leraren uit de andere landen ook voldoende zijn beoordeeld, heeft dit project een Europees kwaliteitslabel gekregen. Dat betekent dat het meedoet aan de jaarlijkse internationale prijs voor het beste eTwinning-project. Een mooi resultaat voor deze pabostudent!

Wat wij zelf nog willen verbeteren

Sinds zes jaar begeleiden wij studenten bij eTwinning en onze ervaring is dat het goed bruikbaar en laagdrempelig is voor internationalisation@home. We zouden het graag nog levendiger willen maken en alle mogelijkheden van het systeem willen benutten. Helaas ontbreekt het vaak aan tijd op onze pabo. Wij proberen collega's op onze school te enthousiasmeren om het in hun les te gebruiken (je kunt op elk vakgebied een project starten), maar gezien de beperkte vrije ruimte is dat lastig. Hoewel de internationale samenwerking tussen studenten onze voorkeur heeft, hebben wij als docenten bij Viaa nu ook contact met twee docenten van lerarenopleidingen uit Slowakije en Kroatië om te oefenen met eTwinning. Hopelijk vloeien er goede contacten uit voort waar wij met onze studenten op kunnen voortbouwen.



Derdejaarsstudent Simon van der Kamp nam met zijn groep 6 van basisschool De Groenling deel aan het project All Aboard the European Exchange Express.

³ Zie eerder genoemde criteria.

Tips voor een goedlopend project

Samen met onze studenten hebben wij de afgelopen jaren goede (en een enkele minder goede) ervaringen opgedaan met eTwinning. Het kan gebeuren dat internationale projecten niet soepel verlopen als docenten uit het buitenland afhaken of hun planning niet halen. Dat is natuurlijk erg jammer. Toch hoeft het geen beletsel te vormen om een project succesvol af te ronden. Vanuit onze ervaring kunnen we een aantal tips meegeven.

- Zelf een project starten is misschien een te grote stap voor studenten. Ze kunnen beter aansluiten bij een bestaand project, liefst laagdrempelig en kortlopend. Check dan (samen) hoeveel ervaring de buitenlandse partners hebben, welke andere projecten ze hebben afgerond en of die succesvol waren. Het is geen garantie maar het geeft iets meer zekerheid over het succesvol afronden van een project.
- Het blijkt positief voor de samenwerking als docenten van een project elkaar online kunnen ontmoeten, via eTwinning Live, vergelijkbaar met Skype. Zo krijg je letterlijk een beter beeld van de personen met wie je samenwerkt en merk je of je dezelfde 'drive' hebt.
- Zorg dat je als docent bekend bent met het eTwinning-systeem, bijvoorbeeld door met buitenlandse collega's een oefen-Twinspace (samenwerkingsruimte) te gebruiken. Een ambassadeur van eTwinning kan een presentatie op school komen geven, je kunt een online webinar volgen of contact opnemen met de Nederlandse eTwinning-helpdesk als je er niet uit komt, via e-mail etwinning@nuffic.nl of 070 - 42 60 260.

Meer weten over eTwinning

Kijk op www.etwinning.nl voor Nederlandse ondersteuning. Op www.etwinning.net kun je je registreren en een internationaal project starten of eraan meedoen.

Bert Kuiper

Bert Kuiper werkt sinds 2001 bij de Hogeschool Viaa Zwolle. Hij is coördinator van de voltijd route van de pabo. Daarnaast coördineert hij het stagebureau en participeert hij in de minor Onderzoek en Innovatie. Verder maakt hij deel uit van de sectie internationalisering.

Carolien Nout

Carolien Nout is oud-medewerker van eTwinning; zij schrijft als freelance onderwijsjournalist voor verschillende bladen en magazines. Zie www.caroliennout.nl

Referenties

Nuffic. (2019). *Internationalisering in beeld 2018. Feiten en cijfers uit het onderwijs*. Den Haag:

Nuffic. Geraadpleegd van <https://www.nuffic.nl/publicaties/internationalisering-beeld-2018>

Het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie. (2006, 18 december). *Aanbeveling van het Europese Parlement en de Raad over sleutelcompetenties voor een leven lang leren*

(2006/962/EC). Geraadpleegd van <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/nl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=nl>

Centrale Ondersteuningsdiensten eTwinning. (2014). *Competenties van leerlingen ontwikkelen met eTwinning*. Geraadpleegd van http://files.eun.org/etwinning/book2014/NL_Etwinning_2014.pdf

Onderzoek

Multiperspectiviteit bij sensitief erfgoed in de klas

Priya Keet en Harmke Datema-Chang

Door de toenemende culturele diversiteit binnen de samenleving krijgen basisschoolleerkrachten steeds vaker te maken met vragen over en nieuwe perspectieven op sensitieve historische onderwerpen, zoals het slavernijverleden. De noodzaak groeit om toekomstige leerkrachten te trainen in het stimuleren van multiperspectiviteit bij hun leerlingen, zodat zij verschillende perspectieven begrijpen en zich beter kunnen inleven in een ander. Dit artikel bespreekt ons onderzoek naar hoe de vaste tentoonstelling ‘Heden van het slavernijverleden’ in het Tropenmuseum in Amsterdam, in samenhang met een workshop van de Inclusivity Training Toolkit van Aminata Cairo (2018), bijdraagt aan de manier waarop pabostudenten multiperspectiviteit stimuleren binnen een lesontwerp over het slavernijverleden van Nederland. Uit de resultaten komt naar voren dat de pabostudenten na de interventie – een bezoek aan de tentoonstelling en het aansluitend deelnemen aan de workshop – aanpassingen aanbrengen in hun lesopzetten die bijdragen aan het stimuleren van multiperspectiviteit, zoals ruimte maken voor verschillende meningen en aandacht besteden aan de doorwerking van sensitieve historische gebeurtenissen op het heden.

Inleiding

De toenemende immigratie en globalisatie hebben als gevolg dat de Nederlandse samenleving cultureel diverser wordt. Hierdoor rijst de vraag hoe scholen leerlingen kunnen voorbereiden om op sociaal en cultureel gebied deel te nemen aan de huidige samenleving. Volgens Leeman en Ledoux (2005) vinden steeds meer scholen het belangrijk dat leerlingen leren over elkaars culturele achtergrond, vanuit de gedachte dat discriminatie en racisme kunnen worden tegengegaan als men anderen beter leert begrijpen.

Desalniettemin blijft de culturele achtergrond van mensen met een migratieachtergrond vaak onderbelicht binnen het dominante verhaal in de westerse cultuur. Zo is volgens Grever en Van Boxtel (2014) het onderwijscurriculum in Nederland nog steeds voornamelijk vormgegeven vanuit een westers perspectief. Het slavernijverleden van Nederland is weliswaar onderdeel van de geschiedenis canon in het primair onderwijs, maar educatie over dit onderwerp is nog niet vanzelfsprekend. Hierdoor kunnen conflicten ontstaan over dergelijke gevoelige onderwerpen, die in de literatuur worden beschreven als sensitief erfgoed (De Bruijn, 2014).

Een kwart van de leerkrachten op scholen met een diverse leerlingenpopulatie geeft aan hulp te wensen bij het behandelen van gevoelige thema's (Visser, 2018). Volgens Morgan (2009) vinden leerkrachten het moeilijk om onderwerpen met betrekking tot ras, etniciteit, gender en klasse in hun onderwijs te behandelen. Zij missen vaak de ervaring en theoretische bagage om met dilemma's om te gaan. Voorbeelden zijn emotionele reacties van leerlingen die ontstaan door een gevoel van onrechtvaardigheid over de manier waarop tot slaaf gemaakten werden behandeld (Savenije, Van Boxtel, & Grever, 2014a) of confrontaties tussen leerlingen omdat zij elkaars perspectief niet begrijpen (Grever & Van Boxtel, 2014).

Volgens Huijgen (2018) vinden leerlingen in het primair onderwijs het lastig om andere perspectieven te begrijpen. En leerkrachten focussen tijdens de geschiedenisles vooral op het overdragen van cognitieve kennis in plaats van op de affectieve aspecten die kunnen helpen om sensitief erfgoed te begrijpen. Lesgeven over sensitief erfgoed wordt daarom wel beschreven als een van de grootste uitdagingen in het onderwijs. Om deze reden is er een groeiende belangstelling voor multiperspectiviteit in het onderwijs; om leraren en leerlingen te stimuleren verschillende perspectieven te leren begrijpen en te reflecteren op de subjectiviteit van hun eigen mening (Grever & Van Boxtel, 2014; Morgan, 2009).

In vergelijking met het voortgezet onderwijs is er nog weinig onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten in het primair onderwijs omgaan met gevoelige historische thema's in de klas. Terwijl het behandelen van gevoelige onderwerpen wel expliciet wordt genoemd als onderdeel van het vak burgerschap in het primair onderwijs (Visser, 2018). Ook wordt in het opleidingscurriculum voor de lerarenopleiding basisonderwijs expliciet beschreven dat leraren erfgoedonderwijs en burgerschapsvorming moeten kunnen inzetten om verbanden tussen het verleden en hedendaagse maatschappelijke ontwikkelingen inzichtelijk te maken. Hierbij wordt verondersteld dat leerkrachten kennis hebben van de maatschappelijke betekenis van erfgoed en een dialoog kunnen aangaan over gevoelige onderwerpen zoals het slavernijverleden (10voordeleraar, 2018).

Wij hebben onderzoek gedaan naar hoe een bezoek aan de vaste tentoonstelling *Heden van het slavernij-verleden* in het Tropenmuseum in Amsterdam, in samenhang met een workshop van Aminata Cairo's Inclusivity Training Toolkit, bijdraagt aan de manier waarop pabostudenten multiperspectiviteit stimuleren binnen een lesontwerp over een sensitief onderwerp als het slavernijverleden. Op deze manier willen wij onderzoeken welke bijdrage deze interventie zou kunnen leveren aan het huidige onderwijscurriculum van pabo-opleidingen.

Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zetten we uiteen welke rol sensitief erfgoed en het stimuleren van multiperspectiviteit spelen op basisscholen in Nederland.

Sensitief erfgoed

Erfgoed beschrijven Savenije et al. (2014a) als het bewaren, selecteren en samenstellen van materiële en immateriële sporen uit het verleden, die als waardevol kunnen worden beschouwd voor het heden en de toekomst van een samenleving. Sensitief erfgoed is erfgoed waarover tegenovergestelde en vaak tegenstrijdige perspectieven bestaan, waardoor botsingen en conflicten tussen groeperingen kunnen ontstaan. Vaak hangt dit samen met grote, emotionele betrokkenheid bij het onderwerp die gerelateerd is aan identiteit.

De Bruijn (2014) noemt als voorbeelden van sensitief erfgoed de Trans-Atlantische slavenhandel en de Tweede Wereldoorlog. Denk bijvoorbeeld aan het '4 mei-debat', waarbij de discussie hoog oploopt over de vraag wie er wel en wie niet herdacht moet worden (Kuitenbrouwer, 2018). Een ander voorbeeld is de zwartepietendiscussie en hoe deze is verbonden met het koloniale verleden van Nederland.

Multiperspectiviteit

Voor een goede omgang met sensitief erfgoed is het belangrijk dat mensen zich in een ander kunnen inleven en meerdere perspectieven kunnen aanwenden. Deze aanpak wordt beschreven als multiperspectiviteit (Grever & Van Boxtel, 2014). Multiperspectiviteit houdt in dat men tegenstrijdige morele waarden, die zijn verankerd in verschillende perspectieven, herkent en begrijpt binnen hun context. Daarnaast dient men bewust te worden van de subjectiviteit van de eigen mening en de impact van gebeurtenissen uit het verleden op het heden (Schuitema, 2008). Een multiperspectivistische benadering van het vak geschiedenis is onderdeel van het historisch denken en redeneren. Dit houdt in dat leerlingen leren redeneren over veranderingen, oorzaken, gevolgen, overeenkomsten en verschillen met betrekking tot historische verschijnselen en perioden. Door de historische omstandigheden en mogelijke verschillen in normen, waarden en kennis van een bepaalde tijd te onderzoeken, leren leerlingen vanuit verschillende perspectieven naar historische gebeurtenissen te kijken. Ook leren zij hoe sociale en maatschappelijke condities een rol spelen in het handelen van mensen uit het verleden. Leerlingen zouden daarom actief moeten worden aangemoedigd om op het verleden te reflecteren en zo meerdere perspectieven te herkennen en te begrijpen. Deze vorm van historisch redeneren wordt contextualiseren genoemd (Huijgen, 2018).

Schuitema (2008) noemt multiperspectiviteit als een van de belangrijkste leeropbrengsten op school, omdat leerlingen hierdoor sensitief worden voor elkaars perspectieven en zich leren inleven in mensen uit het verleden, wat hen helpt het verleden beter te begrijpen. Daarnaast kan door het actief onderzoeken van meerdere perspectieven een ervaring van gemeenschappelijkheid ontstaan.

Multiperspectiviteit stimuleren in het onderwijs

Grever en Van Boxtel (2014) stellen dat leerkrachten alleen in staat zijn om multiperspectiviteit op een zinvolle manier toe te passen wanneer zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken. Wanneer de leerkracht kennis heeft over de culturele achtergronden van zijn leerlingen, kan hij beter anticiperen op verschillende opvattingen. Bremmer en Schreuder (2018) stellen daarnaast dat wanneer leerkrachten met leerlingen gesprekken willen voeren waarbij ruimte is voor perspectieven uit verschillende culturen, zij zelf een kritische blik moeten hebben op bestaande stereotypes en cultureel en historisch bepaalde waarden en normen. Leerkrachten moeten zich hiervoor bewust worden van hun eigen cultureel bepaalde perspectieven, maar zich er niet door laten beperken (Kincheloe & Steinberg, 2008).

Een leerkracht dient vaardig te zijn om in een klassikale discussie door te vragen, zodat zoveel mogelijk perspectieven op een onderwerp aan bod komen. Daarbij dient hij leerlingen uit te dagen om zowel de subjectiviteit van hun eigen mening in te zien als eigen standpunten te verdedigen. Leerlingen hebben immers een morele opinie over historische gebeurtenissen, vooral wanneer er voorouders bij betrokken waren (Grever & Van Boxtel, 2014; Schuitema, 2008).

Wanneer leerlingen emotioneel bij een onderwerp betrokken zijn, kan dit een blokkade vormen in het leerproces. Deze emoties hebben volgens Savenije et al. (2014a) vaak te maken met een gevoel van onrechtvaardigheid en ongelijkheid. Daarom is het belangrijk om emotionele reacties bij leerlingen niet te negeren, maar juist hun betrokkenheid bij het onderwerp in te zetten.

Voor het stimuleren van multiperspectiviteit dienen onderwerpen niet alleen vanuit cognitie te worden benaderd. Volgens Nussbaum (2011) bevorderen de kunsten medeleven, inlevingsvermogen en een open houding naar anderen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld meespelen in een toneelstuk kan dit het empathisch vermogen met betrekking tot de karakters vergroten. Daarbij is het van belang om kunst uit verschillende culturen in te zetten, want dit stimuleert het begrip voor deze culturen (Morgan, 2009). Haanstra (2016) bepleit daarnaast een sociaal integratieve aanpak, waarbij kunst wordt ingezet als ondersteuning of verdieping van sociale kwesties, zoals racisme.

In Nederland is het doceren van geschiedenis vanuit meerdere perspectieven een verplicht onderdeel van het geschiedeniscurriculum. Desalniettemin blijkt uit onderzoek van Wansink, Akkerman, Zuiker en Wubbels (2018) dat veel leerkrachten het moeilijk vinden om verleden en heden met elkaar te verbinden en om verschillende perspectieven als gelijkwaardig te zien. Om deze reden pleiten Wansink et al. (2018) ervoor dat het doceren van historische onderwerpen vanuit verschillende perspectieven onderdeel wordt van de pabo-opleiding.

Onderzoeksofzet en uitvoering

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag ‘Hoe draagt de tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* in samenhang met een workshop van de Inclusivity Training Toolkit bij aan de mate waarop multiperspectiviteit wordt gestimuleerd binnen lesontwerpen over sensitief erfgoed van pabostudenten?’ is onderverdeeld in subvragen:

1. Hoe draagt de tentoonstelling in samenhang met de toolkit volgens de pabostudenten bij aan hun bewustzijn van multiperspectiviteit?
2. Welke nieuwe inzichten en vaardigheden doen studenten naar eigen zeggen op tijdens de tentoonstelling en de workshop om multiperspectiviteit te kunnen stimuleren binnen een les over sensitief erfgoed?
3. Wat veranderen de studenten aan de inhoud en didactiek van hun lesontwerp na het zien van de tentoonstelling en het deelnemen aan de workshop?

Onderzoeksgroep

De respondenten waren zeven pabostudenten van vier verschillende hogescholen in Nederland.

Respondent	Hogeschool	Opleidingsvorm	Studiejaar	M/V
1	IPABO Amsterdam	Deeltijd	Tweede jaar	M
2	IPABO Amsterdam	Deeltijd	Tweede jaar	M
3	IPABO Amsterdam	Deeltijd	Tweede jaar	V
4	Pabo Leiden	Deeltijd	Eerste jaar	V
5	Pabo Leiden	Deeltijd	Eerste jaar	V
6	Hogeschool Utrecht	Voltijd	Derde jaar	V
7	Hogeschool van Amsterdam	Voltijd	Tweede jaar	V

Tabel 1. Overzicht respondenten.

Aangezien het niet mogelijk was om een pabo te vinden om aan dit onderzoek deel te nemen, is gewerkt met studenten die zich aanmeldden via een oproep voor vrijwillige deelname. Alle studenten hadden een Nederlandse achtergrond en hun leeftijd varieerde tussen de 20 en 35 jaar.

Toelichting tentoonstelling en workshop

De vaste tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* is door het Tropenmuseum in Amsterdam samengesteld in samenwerking met wetenschappers, activisten en kunstenaars. Bezoekers worden niet alleen door zaalteksten geïnformeerd over het slavernijverleden, er wordt ook gebruikgemaakt van foto's, archiefmateriaal en video's op grote schermen die indringende spoken word-performances vertonen. Daarnaast vertellen sleutelfiguren uit het debat over slavernij in videoportretten hoe het slavernijverleden doorwerkt in hedendaags racisme, discriminatie en stereotypering. Zo willen de tentoonstellingsmakers de verhalen van tot slaaf gemaakten en hun nakomelingen in beeld brengen en de bewustwording omtrent het slavernijverleden bij bezoekers vergroten (www.tropenmuseum.nl/nl/zien-en-doen/tentoonstellingen/heden-van-het-slavernijverleden).

De Inclusivity Training Toolkit (2018) is ontwikkeld door Aminata Cairo, tot zomer 2020 lector Inclusieve Educatie aan de Haagse Hogeschool, en heeft als doel deelnemers basisvaardigheden te bieden die hen in staat stellen te participeren in inclusieve activiteiten en zelf een inclusieve leer- en werkomgeving te creëren (Cairo, 2018). Binnen ons onderzoek dient deze workshop de studenten inzicht te geven in de emotionele impact die een onderwerp als het slavernijverleden met zich meedraagt en de impact ervan op systematische ongelijkheid. Het hoofddoel is om ze basisvaardigheden te bieden voor het behandelen van een sensitief onderwerp als het slavernijverleden met hun toekomstige leerlingen. De thema's van de workshop zijn: (1) het creëren van een veilige omgeving, (2) het verlagen van remmingen, (3) engagement en (4) transformatie (Cairo, 2018).

Cairo maakt gebruik van de cognitieve gedragstherapie Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), die helpt om de achterliggende gedachten van een emotie bloot te leggen. Daarnaast put zij uit het psychodrama, dat inzicht biedt in de verbanden tussen gedrag, emoties en gedachten (David, Matu, Pintea, Cotet, & Nagy, 2014; Lam & Gale 2000). Psychodramatechnieken bieden beoefenaars concrete handvatten om hun handelingsvaardigheden te verbeteren (Treadwell, Kumar, & Wright, 2002). Deze inzichten heeft Cairo vertaald naar actieve werkvormen die helpen om emoties in de klas bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld rollenspellen. Daarnaast zet ze in de workshop verschillende kunstvormen in, zoals muziek, de stepping-dans en de jube, een dansvorm ontwikkeld door tot slaaf gemaakten, om studenten te helpen in contact te komen met hun gevoel en zich te verbinden met de emotionele impact van het slavernijverleden (Cairo, 2018).

Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestaat uit een voormeting, een interventie (museumbezoek + workshop) en een nameting. Alle onderdelen van het onderzoek vonden plaats op een dag in het Tropenmuseum. De studenten kregen voorafgaand aan de interventie dertig minuten om een lesontwerp te maken.

Voormeting	Interventie	Tussenmeting	Interventie	Nameting
Lesontwerp slavernijverleden	Museumbezoek	Focusgroep- interview	Workshop	4 individuele interviews Aanpassing lesontwerp

Tabel 2. Onderzoeksopzet.

Methode dataverzameling en onderzoeksinstrumenten

Dataverzameling

Focusgroep-interview

Alle deelnemende pabostudenten werden na de rondleiding door de tentoonstelling geïnterviewd door middel van een focusgroep-interview. Centrale vragen voor de focusgroep waren welke nieuwe inzichten en vaardigheden de studenten na de tentoonstelling hadden om multiperspectiviteit te stimuleren en wat zij zouden veranderen aan de inhoud en didactiek van hun lesontwerpen en waarom. Dit focusgroep-interview is afgenomen na de tentoonstelling en voor de workshop om inzicht te krijgen in de bijdrage van de tentoonstelling.

Individuele interviews

Het focusgroep-interview leverde thema's op die in individuele semigestructureerde interviews met vier studenten na de workshop werden uitgediept. Deze individuele interviews hadden als doel om inzicht te krijgen in de meerwaarde van de workshop als aanvulling op de tentoonstelling. Vragen waren op welke manier hun bewustzijn van multiperspectiviteit door de interventie was veranderd, welke nieuwe inzichten en vaardigheden zij hadden opgedaan om multiperspectiviteit te stimuleren en wat zij na de interventie zouden veranderen aan hun lesontwerpen en waarom. De reden dat maar vier van de studenten – alle vier studierend aan een ander van de vier opleidingen uit de onderzoeksgroep, zie Tabel 1 – individueel zijn geïnterviewd, is de beperkte tijd die beschikbaar was voor het analyseren van de data en het afronden van het onderzoek.

Lesontwerpen

Als voormeting maakten alle studenten een lesontwerp aan de hand van een lesvoorbereidingsmodel dat is afgeleid van het model van de pabo van de Hogeschool van Amsterdam. In dit model beschrijven de studenten de doelen voor de leerlingen, hun persoonlijke doel van de les, de lesactiviteiten per lesfase en de didactische werkvormen. Na de rondleiding langs de tentoonstelling en de workshop werd aan alle studenten gevraagd om aanpassingen aan te brengen in hun lesontwerp.

Onderzoeksvragen	Methode van dataverzameling
1. Hoe draagt de tentoonstelling in samenhang met de <u>toolkit</u> volgens de pabostudenten bij aan hun bewustzijn van <u>multiperspectiviteit</u> ?	Focusgroep-interview Individuele interviews
2. Welke nieuwe inzichten en vaardigheden doen studenten naar eigen zeggen op tijdens de tentoonstelling en de workshop over hoe zij binnen een les over sensitief erfgoed <u>multiperspectiviteit</u> kunnen stimuleren?	Focusgroep-interview Individuele interviews
3. Wat veranderen de studenten aan de inhoud en didactiek van hun lesontwerp na het zien van de tentoonstelling en het volgen van de workshop en hoe draagt dit bij aan het stimuleren van <u>multiperspectiviteit</u> ?	Documentanalyse Individuele interviews

Tabel 3. Overzicht van onderzoeksvragen en meetinstrumenten.

Data-analyse

Data-analyse interviews

De interviews zijn verbatim uitgeschreven. Vervolgens zijn zowel het focusgroep-interview als de individuele interviews door twee onderzoekers gecodeerd op de hoofdthema's en subthema's: bewustzijn van eigen multiperspectiviteit (subthema's: bewustzijn meerdere perspectieven, reflecteren op eigen perspectief en het verleden koppelen aan het heden), inzichten en vaardigheden om multiperspectiviteit van leerlingen te vergroten, veranderingen inhoud lesontwerp en veranderingen didactiek lesontwerp.

Documentanalyse van lesontwerpen

De documentanalyse is gebruikt om de inhoud en didactiek van zowel de originele als de aangepaste lesontwerpen te analyseren. Aan de hand van drie uitgangspunten, afgeleid van de theorie van Schuitema (2008), is gekeken op welke manier multiperspectiviteit wordt gestimuleerd binnen de les: (1) Behandelen studenten in hun lesopzet verschillende perspectieven? (2) Bieden de lesontwerpen inzicht in de gevolgen van het slavernijverleden op het heden? (3) Stimuleren de lesontwerpen de leerlingen om zich in te leven in verschillende perspectieven en in de subjectiviteit van hun eigen perspectief?

Bevindingen uit het onderzoek

Bevindingen na de tentoonstelling

Uit het focusgroep-interview bleek dat de meeste studenten de in de tentoonstelling opgedane kennis over het slavernijverleden ervaren als verrassend en heftig. De participanten geven aan dat de tentoonstelling heeft bijgedragen aan hun bewustzijn van het belang van multiperspectiviteit. Als voorbeeld noemt een student een verhaal over een jongen die vanuit Suriname naar Nederland is overgebracht als bezienswaardigheid voor de wereldtentoonstelling in 1883¹. Over deze jongen zegt zij: "...leef je ook maar in dat jongetje." En over de mensen die hem naar Nederland hebben overgebracht: "...waarom deed men dat? Dat had ook een reden". Een student beschrijft in het focusgroep-interview hoe hij kennis uit de tentoonstelling kan inzetten om verschillende perspectieven op slavernij in de klas in kaart te brengen. Meerdere studenten waarderen de aandacht voor het verzet van de tot slaaf gemaakten in de tentoonstelling en hoe muziek en dans zijn ingezet

¹ De bedoelde foto, getiteld 'Kodyo op Wereldtentoonstelling', is te zien op de tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* in Amsterdam.

om dit verhaal te vertellen. Zo beschrijft een student hoe zij dankzij de tentoonstelling ideeën heeft opgedaan over hoe zij muziek kan inzetten om leerlingen te stimuleren zich in te leven in tot slaaf gemaakten.

Bevindingen na de workshop

In de vier individuele interviews geven de studenten aan dat de workshop hen bewustmaakte van het belang om elkaar de ruimte te geven en begrip te tonen voor verschillende standpunten en emoties. Een student zegt “dat je je echt zoveel mogelijk moet proberen in te leven in waar een ander vandaan komt”; dat vindt ze belangrijk. Drie studenten benoemen dat zij na de workshop meer inzicht hebben in hoe hun eigen perspectief grotendeels wordt gevormd door hun omgeving, opvoeding en onderwijs. Zo beschrijft een student hoe haar opvoeding effect heeft op haar eigen kijk en waarom deze verschilt van anderen: “Omdat ik misschien van huis uit iets anders heb meegekregen. Of omdat ik vaker naar musea ga...”

Na de workshop zijn de studenten zich bewust van het belang van aandacht voor verhalen, literatuur en kunst uit niet-westerse culturen. Een student geeft aan: “Ergens weet je natuurlijk wel dat wij in het dominante verhaal leven. [...] Dus dat vond ik mooi, dat ze daarmee begon, van: wees je bewust, dat verhaal is een verhaal en het is goed dat dat er is, maar er zijn nog zoveel meer verhalen.”

Na de workshop geven drie van de vier individueel geïnterviewde studenten aan dat het belangrijk is om ruimte te maken voor de verhalen van uiteenlopende individuen en historische figuren. Zo kreeg een student het inzicht dat het belangrijk is dat leerkrachten kunnen omgaan met verschillende meningen in de klas en de thuissituatie van hun leerlingen kennen. Een andere student zegt: “...om multiperspectiviteit tot zijn recht te laten komen moet er een veilige omgeving zijn. Dat is het allerbelangrijkste”.

Een student is zich er beter van bewust dat een perspectief altijd wordt gevormd in relatie tot een bepaalde tijdsgeschiedenis. Een toelichting op de historische context geeft docenten de mogelijkheid hun leerlingen te laten begrijpen waarom het destijds ‘zo’ anders was, aldus deze student. Een andere student beschrijft dat hij in het vervolg niet alleen aandacht zou besteden aan wat zich in het verleden afspeelde, maar dit zou koppelen aan actuele kwesties zoals etnisch profileren.

De studenten leerden in de workshop ook hoe zij een veilige leeromgeving kunnen waarborgen, door bijvoorbeeld fysieke activiteiten aan te bieden, persoonlijke verhalen in te brengen en leerlingen te stimuleren om naar elkaar te luisteren. Een student beschrijft dit als volgt: “Ik denk dat een van de vaardigheden wel is dat veilige creëren. [...] al die dingen die ze heeft gedaan waardoor ik me veilig voelde en die ik zou kunnen aanpassen om in de klas de groep veilig te laten voelen.”

Het inzetten van actieve en kunstzinnige werkvormen zien de studenten als een manier om alle leerlingen bij het onderwerp te betrekken en om verhalen van tot slaaf gemaakten op een niet-talige manier te communiceren. Dans en muziek kunnen volgens een student bijdragen aan de betrokkenheid van leerlingen die zich minder goed kunnen focussen.

Een andere vaardigheid die studenten waardevol vinden, is het omgaan met emoties in de klas. Een student stelt dat een leerkracht daarop moet kunnen inspelen en moet kunnen doorvragen naar achterliggende redenen. De theorieën en tools die in de workshop werden onderwezen, stellen de studenten in staat om bij emoties stil te staan in plaats van ze uit de weg te gaan, geven meerdere studenten aan. Een student vertelt: “Die driehoeken zijn wel echt een goed hulpmiddel [om te] gebruiken. Echt zeggen, okay: er is heel veel emotie en het hoeft niet altijd gezellig te zijn, maar hoe kunnen we elkaar beter begrijpen waar we vandaan komen.”

Veranderingen aan de inhoud en didactiek van de lesontwerpen

De analyse van de lesontwerpen laat ten eerste zien dat er een toename is in het behandelen van verschillende perspectieven, zoals ook Schuitema (2008) constateert. In hun initiële lesontwerpen geven alle studenten perspectieven van tot slaaf gemaakten weer. Na aanpassingen als gevolg van de interventie belicht de helft van de studenten ook de beweegredenen van de Verenigde Oost-Indische Compagnie, zoals het economisch belang van slavernij voor Nederland, en het perspectief van witte Nederlanders indertijd. Hierdoor worden tegenovergestelde belangen belicht.

De documentanalyse laat ook zien dat de lesontwerpen meer inzicht bieden in de gevolgen van het slavernijverleden op het heden. In de initiële lesopzetten is er nog geen aandacht voor de gevolgen van het slavernijverleden. Uit drie interviews komt naar voren dat de studenten hun lesinhoud willen aanpassen door de verhalen uit het verleden meer met het heden te verbinden. Zo willen twee studenten leerlingen bewust maken over huidig onrecht in de wereld en van hun eigen verantwoordelijkheid om bij te dragen aan een gelijkwaardige maatschappij.

Wat het zich inleven in verschillende perspectieven (Schuitema, 2008) betreft, laat de documentanalyse zien dat daar meer nadruk op komt te liggen. Een van de studenten gebruikte bijvoorbeeld aanvankelijk een verzetslied als leidraad voor haar les; na de workshop wil zij ook beweging toevoegen om leerlingen zich beter in anderen te laten inleven. Zij ervoer namelijk zelf dat de stepping-dans tijdens de workshop de onderdrukking van tot slaaf gemaakten heel krachtig uitdrukte.

Qua inzicht in de subjectiviteit van hun eigen perspectief blijkt het volgende. De meeste studenten hebben in hun initiële lesopzet tijd gereserveerd voor discussiemomenten. Een student beschrijft dat zij in haar aangepaste lesopzet ook tijd wil besteden aan meningsvorming en reflectie op het eigen perspectief. Zij geeft als reden dat het belangrijk is om respect voor elkaars mening te hebben en om inzicht te krijgen in hoe deze gevormd wordt. In een nieuw lesontwerp wil zij leerlingen vragen stellen over hun opvatting over het verleden en hoe anderen zich hierbij voelen. Een grote verandering in alle lesontwerpen van de studenten is de aandacht voor de impact van het verleden op het heden.

Een student wil na de interventie meer ruimte maken in haar lesontwerp voor verhalen van de leerlingen zelf. Een andere student wil werkvormen toevoegen om iedereen erbij te betrekken. Zo wil zij meer uitwisseling tussen leerlingen stimuleren binnen cocreatieve werkvormen, zoals dit ook in de workshop gebeurde.

Ook valt op dat in de initiële lesontwerpen geen aandacht is voor emoties van leerlingen. Tijdens de interviews geven alle studenten echter aan hier meer aandacht aan te willen besteden. Een student geeft aan dat emotie er mag zijn en dat het belangrijk is om als leerkracht te begrijpen wat er achter de emotie ligt. Dit wordt door een andere student beaamd; zij benoemt dat het goed is dat wanneer emoties opspelen, beweging en dans de sfeer luchtiger kunnen maken, zodat leerlingen niet alleen rationeel op sensitief erfgoed hoeven te reageren.

Conclusie

Dit onderzoek suggereert dat de tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* in samenhang met de workshop van de Inclusivity Training Toolkit invloed heeft op de manier waarop pabostudenten multiperspectiviteit stimuleren in een lesontwerp over sensitief erfgoed.

Na de workshop geven de pabostudenten aan zich ervan bewust te zijn dat hun kennis over het slavernijverleden van Nederland beperkt is en dat er veel meer interpretaties van historische gebeurtenissen bestaan dan het dominante westerse verhaal. Ook zien ze duidelijk het belang in van het stimuleren van multiperspectiviteit bij leerlingen in het primair onderwijs. Na de rondleiding door de tentoonstelling doen zij de volgende aanbevelingen om dit te bereiken: het bespreken van onderbelichte verhalen en andersoortige kennis over het slavernijverleden en het discussiëren over de invloed van het verleden op huidige maatschappelijke kwesties. Dit sluit aan bij het concept contextualiseren, waarbij leerlingen actief worden gestimuleerd om vanuit meerdere perspectieven uit zowel het verleden als het heden op historische gebeurtenissen te reflecteren. De workshop deed de studenten het belang inzien van een veilige leeromgeving, verschillende perspectieven, ruimte geven aan alle leerlingen en leerlingen stimuleren respect te hebben voor meningen van anderen.

De belangrijkste veranderingen in de lesontwerpen die bijdragen aan het stimuleren van multiperspectiviteit zijn: aandacht voor een veilige leeromgeving, ruimte voor ieders mening en emoties, en bewustzijn over hoe het slavernijverleden doorwerkt in het heden. Ten slotte herkenden de studenten het belang van de kunsten om leerlingen zich in anderen te laten inleven. Kunst helpt leerlingen om andere werkelijkheden te verbeelden, waardoor zij zich makkelijker kunnen inleven in de ander.

De studenten achten het van belang om historische onderwerpen niet alleen feitelijk te behandelen, maar ook aandacht te schenken aan de emoties die ze kunnen oproepen. Omgaan met emotionele reacties is een vaardigheid die weinig pabostudenten van tevoren beheersten, maar na afloop geven ze aan concrete handvatten te hebben ontwikkeld.

Discussie en aanbevelingen

Aangezien het moeilijk was een pabo bereid te vinden om aan dit onderzoek deel te nemen, hebben we gewerkt met individuele studenten op vrijwillige basis. Een kritische kanttekening is dat deze studenten al een bovengemiddelde affiniteit met het onderwerp hadden. Voor een betere afspiegeling van alle pabostudenten in Nederland is het aan te bevelen bij een vervolgonderzoek te werken met verschillende pabogroepen, zowel met een grootstedelijke als met een buiten-grootstedelijke achtergrond.

In dit onderzoek stonden de lesopzetten van de deelnemende studenten centraal. Of de studenten de genoemde vaardigheden daadwerkelijk hebben opgedaan, vraagt om nader onderzoek waarin de uitvoering van de lessen wordt geobserveerd. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gekeken naar de reactie van de studenten op emoties van leerlingen of conflicten tussen leerlingen.

Desalniettemin gaven de interviews en de documentanalyse inzicht in de motivatie van de studenten om hun lesontwerp aan te passen en in de manieren waarop zij denken multiperspectiviteit bij leerlingen in de praktijk te kunnen stimuleren.

Een belangrijke aanbeveling voor lerarenopleidingen en basisscholen is om meer aandacht te besteden aan het trainen van toekomstige leerkrachten in het stimuleren van multiperspectiviteit bij het behandelen van sensitief erfgoed. Uit de interviews wordt duidelijk dat sensitief erfgoed en multiperspectiviteit weinig aan bod komen binnen de pabo-opleidingen van de deelnemende studenten en ook vrijwel niet behandeld worden op hun (stage)scholen. De studenten geven aan hierin vaardiger te willen worden.

Een tweede aanbeveling is om sensitief erfgoed niet alleen vanuit cognitie en feiten te benaderen, maar ook ruimte te laten voor emotionele reacties van leerlingen. Als emoties worden genegeerd, kunnen ze namelijk een blokkade creëren in het leerproces (Grever & van Boxtel, 2014). Daarom is het van belang dat leerkrachten vaardig zijn om de emotionele betrokkenheid van leerlingen in te zetten, zodat zij empathie voor elkaar kunnen ontwikkelen en zo nieuwe inzichten opdoen (Savenije et al., 2014b).

Wanneer pabo-opleidingen zelf geen kennis in huis hebben over sensitief erfgoed, kunnen interdisciplinaire educatieve programma's zoals de tentoonstelling *Heden van het slavernijverleden* hieraan bijdragen. Uit ons onderzoek blijkt echter dat, naast kennis, het ontwikkelen van vaardigheden voor het stimuleren van multiperspectiviteit aan te bevelen is. Veel van deze vaardigheden werden aangeboden binnen de workshop van de Inclusivity Training Toolkit, zoals het creëren van een veilige omgeving. Tijdens de workshop leerden studenten dat zij sensitief erfgoed ook op een creatieve en fysieke manier met leerlingen kunnen verkennen. Uit de interviews kwam naar voren dat het gebruik van het lichaam en spel helpt om de sfeer luchtig te houden, emoties de ruimte te bieden en je in te leven in een ander.

Priya Keet

Priya Keet is hoofd van het Expertise- & Opleidingscentrum van het Aslan Muziekcentrum. Ook werkt zij als muziekdocent en trainer voor professionals in cultuureducatie. Zij heeft een speciale interesse in culturele diversiteit en ontwikkelt vanuit dit thema cultuur educatieve projecten en producten.

priyakeet@aslanmuziek.nl

Harmke Datema-Chang

Harmke Datema-Chang is projectleider kunsteducatieve concepten voor musea en de openbare ruimte. Ze heeft een grote interesse in hoe musea culturele diversiteit en sensitief erfgoed presenteren. Deze thema's en haar ervaring met het ontwerpen van grote sculpturen in de openbare ruimte kwamen samen in ambitieuze educatieve projecten. Daarnaast exposeerde en werkte zij samen met kunstenaars in Mexico-City en aan de tentoonstelling *Intens Mexico* van het Cobra Museum in Amstelveen.

harmkedatema@gmail.com

Referenties

- Bremmer, M., & Schreuder, A. (2018). The educational model "Rhythms around the world": Student-teachers learn to transmit traditional musics to pupils in primary and secondary education. In B.W. Leung (Ed.), *Traditional musics in the modern world: Identity, transmission, evolution, and challenges* (pp. 75-88). Dordrecht: Springer.
- Cairo, A. (2018). THUAS Inclusivity Toolkit Development. Haagse Hogeschool, Den Haag.
- David, O., Matu, A., Pinte, S., Cotet, S., & Nagy, C. (2014). Cognitive-behavioral processes based on using the ABC analysis by trainees' for their personal development. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(3), 198-215.
- De Bruijn, P.A.C. (2014). *Bridges to the past: Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources* (Proefschrift). Erasmus Universiteit, Rotterdam. Geraadpleegd op 12 december 2017, van <https://repub.eur.nl/pub/77834/>
- Grever, M., & Van Boxtel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Nederland Verloren.
- Haanstra, F. (2016) Integratie van kunstvakken. In T. de Baets & A. de Vugt (red.) *Muziekpedagogiek in beweging. Verdieping of verbreding?* (pp.11-25). Haverlee: Euprint editions.
- Tropenmuseum. *Heden van het slavernijverleden* [Tentoonstelling]. Geraadpleegd op 1 mei 2018, van <https://www.tropenmuseum.nl/nl/zien-en-doen/tentoonstellingen/heden-van-het-slavernijverleden>
- Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (Proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen. Geraadpleegd op 10 juni 2019, van <https://www.rug.nl/about-us/news-and-events/events/phd-ceremonies/?hfid=109343>
- Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers and profound benefits. *Handbook of critical and indigenous methodologies*, 135-156.
- Kuitenbrouwer, J. (2018, 3 mei). Wij herdenken op 4 mei ook oorlogsmisdadigers. *de Volkskrant*. Geraadpleegd op 23 mei 2018, van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-wij-herdenken-op-4-mei-ook-oorlogsmisdadigers-~b3804908/>
- Lam, D. & Gale, J. (2000). Cognitive behaviour therapy: Teaching a client the ABC model – the first step towards the process of change. *Journal of Advanced Nursing*, 31(2), 444-451.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589. doi.org/10.1080/13450600500293258
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Educational Journal*, 37(3), 219. doi.org/10.1007/s10643-009-0339-7
- Nussbaum, M.C. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Baarn: AmbolAnthos.
- Savenije, G.M., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014a). Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148. doi.org/10.1080/00071005.2014.910292
- Savenije, G.M., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014b). Learning about sensitive history: 'heritage' of slavery as a resource. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 516-547. doi.org/10.1080/0933104.2014.966877
- Schuitema, J.A. (2008). *Talking about values: a dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam. Geraadpleegd op 15 januari 2018, van https://pure.uva.nl/ws/files/4102442/53665_04.pdf
- Treadwell, T., Kumar, V., & Wright, J. (2002). Enriching Psychodrama Through the Use of Cognitive Behavioral Therapy Techniques. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 55(2-3), 55-65.
- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Geraadpleegd op 10 juni 2019, van <https://www.slo.nl/zoeken/@4627/burgerschap/>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
- 10voordeleraar. Vereniging Hogescholen (2018). *Kennisbases en profilering lerarenopleiding basisonderwijs*. Geraadpleegd op 16 juli 2020, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf>

Nieuwe aanpak/methodiek

‘Ik zie, ik zie wat jij (nog) niet ziet’: Een visie op en praktische handvatten voor algemene beelddidactiek in de lerarenopleidingen

David Geneste, Hogeschool van Amsterdam

De medialisering van onze maatschappij is een feit; de noodzaak om advertenties, videoclips, Netflix-series, Instastories en andere typen stilstaande en bewegende beelden te kunnen duiden daarmee ook. In het onderwijs groeit de behoefte aan meer beeldbewuste houdingen en vaardigheden. Algemene beeldeducatie en -didactiek, dat wil zeggen de vaardigheden waarmee leraren(opleiders) beelden kunnen selecteren, didactiseren en verantwoorden, bieden hierbij uitkomst. In dit artikel worden drie handvatten aangereikt waarmee beelden op eenvoudige en effectieve wijze kunnen worden geïntegreerd in onderwijscontexten. Het eerste, inhoudelijke handvat ondersteunt opleiders bij de vorm-, functie- en betekenisanalyse van beelden. Het didactische handvat is een faseringsmodel bestaande uit een voor-, tijdens- en na-het-kijkenfase, die elk zijn voorzien van vaste beeldaspecten en opdrachten. Het pedagogische handvat tot slot richt zich op de relatie tussen kijker, beeld en context, en het ontwikkelen van een kritische kijkhouding. Anders dan bij kunst- en cultuurvakken worden beelden in deze benadering niet gezien als doel maar als les- en leermiddel dat altijd in dienst staat van concrete leerdoelen waarbij het ontwikkelen van een systematische, open en kritische houding ten aanzien van beeldproductie en -receptie centraal staat. Uiteindelijk wordt gestreefd naar het opleiden van meer beeldbewuste en -bekwame opleiders en leraren, het intensiever samenwerken met audiovisuele expertisecentra en het ontwikkelen van vakgericht beeldonderwijs voor alle vakken en leergebieden.

Inleiding

‘Words divide, images unite’ (Annink & Bruinsma, 2008)

Tijdens een stagebezoek aan de mbo-opleiding Sport & Bewegingscoördinator observeert een lerarenopleider een les van een derdejaarsstudent van de opleiding Leraar Engels. Om haar vak relevanter te maken gebruikt de stagiaire met regelmaat beeldmateriaal waarin sport een rol speelt. Ook dit keer opent ze de les met een filmpje, *Dream Crazy* genaamd.¹ Doel van de les is de concepten identiteit en diversiteit bij de mbo-studenten te introduceren, en ze daar met elkaar in het Engels over te laten spreken. Ze instrueert studenten daarom om tijdens het kijken de verschillende sporten die ze zien in het Engels op te schrijven, en na het kijken hun favoriete sport te kiezen en hun keuze toe te lichten, wederom in het Engels. De film wordt aandachtig bekeken. Een enkele student fluistert wat of wijst naar een van de personages; hier en daar valt zachtjes de merknaam Nike. Na afloop van het filmpje worden enkele ideeën kort besproken. En na een krappe tien minuten begint de kern van de les over sport, identiteit en diversiteit.

¹ Het betreft een reclamefilm van het Amerikaanse kledingmerk Nike die verderop in dit artikel uitgebreid wordt besproken. De film dateert uit 2018, duurt 125 seconden en is te vinden via <https://www.wk.com/work/nike-dream-crazy/>.

Een dergelijk lesbegin zal de meeste lerarenopleiders niet onbekend voorkomen. In een gemedialiseerde maatschappij zoals de Nederlandse (Mirzoeff, 2015) is het gebruik van multimediale leerbronnen immers volstrekt logisch (Kester & Merriënboer, 2013).

Bovendien is beeldmateriaal via online platforms als YouTube snel op te roepen en met enkele richt- en controlevragen eenvoudig in te zetten als lesmateriaal. Maar op welke wijze had deze student nog meer rendement kunnen halen uit het filmpje, en daarmee uit haar les, haar vak en haar studenten? En hoe kunnen opleiders bijdragen aan het ontwikkelen van dergelijke beelddidactische vaardigheden? Dit artikel bespreekt de potentie van algemene beeldeducatie en -didactiek binnen de lerarenopleidingen.² De doelgroep bestaat uit opleiders van leraren basis- en voortgezet onderwijs die beelden in hun eigen onderwijs (willen) opnemen en naar studenten toe helderder willen verantwoorden hoe en waarom zij dat doen. Het uiteindelijke streven is onbewust (on)bekwame lerarenopleiders, en daarmee studenten en nieuwe leraren, vaardiger te maken in het selecteren en gebruiken van beelden. Hiertoe worden enkele recente ontwikkelingen, concepten en didactische handvatten toegelicht en geïllustreerd. De nadruk ligt hierbij vooralsnog op beeldanalyse en -interpretatie, op beeldreceptie dus, en niet op beeldproductie (Schasfoort, 2012). Ook vakgebonden beeldeducatie, zoals voor geschiedenis of biologie, komt in dit artikel maar zeer beperkt aan de orde.

Algemene beeldeducatie binnen de lerarenopleiding: wat en waarom?

In een maatschappij die zich steeds meer bedient van audiovisuele communicatie krijgt ook de ‘vijfde (taal) vaardigheid’, die van het analyseren, begrijpen en maken van beelden, steeds meer aandacht in het onderwijs. Zo werkt het Nederlandse netwerk Filmeducatie, in het kader van de Landelijke Impuls Filmeducatie, samen met opleidingsinstituten om gerichte nascholingen op het gebied van film- en beeldeducatie te initiëren, en wordt binnen Curriculum.nu gepleit voor meer focus op beeldeducatie in het basis- en voortgezet onderwijs³. Ook op Europees niveau zijn in het European Network for Visual Literacy (<http://envil.eu/>) competentiegerichte standaarden voor kijkvaardigheden ontwikkeld (Wagner & Schönau, 2016).

Doel van al deze initiatieven is van passieve beeldconsumenten kritischer beeldbeschouwers te maken. Meer specifiek betekent dit dat beeldgeletterde kijkers zich bewust zijn van hun persoonlijke relatie met een beeld, dat ze het onderwerp en de (symbolische) betekenis van een beeld in een culturele context kunnen plaatsen, audiovisuele technieken, vorm en esthetica van beelden begrijpen, en het doel en het beoogde publiek van een bepaald beeld kunnen inschatten.⁴ Onder beeld wordt hier verstaan: alle denkbare stilstaande en bewegende audiovisuele uitingen, zoals speelfilms, vlogs, videoclip, documentaires, series, trailers, Instastories, foto's en illustraties in lesboeken en de aankleding van een lokaal of school, die op uiteenlopende dragers – scherm, laptop, smartphone maar ook een wand of poster – en vaak op multimodale wijze, dat wil zeggen een combinatie van beeld, tekst, geluid en beweging, door kijkers geconsumeerd worden (Bezemer & Kress, 2016).

Uitgangspunt bij dit alles is dat geen enkel beeld neutraal is, aangezien elke beeldende representatie, bewust of onbewust, gecreëerd wordt door mensen met een specifieke intentie, culturele achtergrond en productiecontext (Serafini, 2014). Deze intenties weten te identificeren, doorgronden en communiceren is voor lerarenopleiders een noodzakelijke vaardigheid om de stap van beeldgeletterdheid naar beeldeducatie en -didactiek te kunnen maken. Onder dit laatste wordt verstaan: het geheel aan docentvaardigheden waarmee

² De auteur bedankt het Scholingsfonds van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en de Landelijke Impuls Filmeducatie van het Netwerk Filmeducatie voor het mogelijk maken van deze publicatie. Dank gaat ook naar Geertje van der Pas (Projectcoördinator FilmHUB Gelderland), Margreet Cornelius (Senior projectleider Netwerk Filmeducatie) en Marcus Eshuis (lerarenopleider Aardrijkskunde Hogeschool van Amsterdam) voor hun inhoudelijke feedback.

³ Zie <http://www.redpers.nl/2018/05/18/de-kracht-van-beeldtaal-wordt-zwaar-onderschat/> en <https://www.curriculum.nu/actueel-neem-beeldgeletterdheid-op-curriculum-po-en-vo/>.

⁴ Een inleiding op de werking van stilstaande beelden is Van den Broek, Koetsenruijter, De Jong, & Smit (2019); een inleiding op bewegende, audiovisuele aspecten is Vos (2004). Een toegankelijke bron gericht op beeldsemiotiek is Hall (2012). Rose (2016) plaatst een en ander ook in een onderwijscontext.

beelden kunnen worden geselecteerd, gedidactiseerd en verantwoord, en vervolgens in onderwijscontexten kunnen worden ingezet. Een belangrijk kenmerk is verder dat het gebruik van beeld altijd in dienst moet staan van een relevant en concreet lesdoel (Wijnker & Bos, (2018). Beeld is daarmee een middel om leerdoelen te bereiken, en geen artistiek, cultureel of technisch doel an sich, zoals dat bij de kunstvakken of mediawijsheid vaak wel het geval is.

Algemene uitgangspunten bij beeldeducatie

De meeste beeldconsumenten, inclusief opleiders, studenten en leraren, zijn onbewust onbekwame beschouwers. Dit houdt in dat ze beelden, waarmee ze door het groeiende aanbod onvermijdelijk geconfronteerd worden, vluchtig tot zich nemen en geneigd zijn deze direct te gaan interpreteren en daarbij vaste beeldconventies, persoonlijke (kijk)ervaringen en preconcepties hanteren (Bezemer & Kress, 2016). Hoewel deze houding begrijpelijk is, doet ze geen recht aan de diversiteit, complexiteit en potentie van beelden. Om de didactische mogelijkheden van beeldmateriaal te vergroten, dient studenten ten eerste aangeleerd te worden om *langer* en *aandachtsvoller* naar beelden te kijken dan ze over het algemeen gewend zijn. Bovendien moet het beeld vanuit een metaperspectief benaderd worden, dat wil zeggen met een zekere objectieve afstand ten opzichte van het beeld. Concreet kan dit gebeuren door studenten in (geforceerde) rust voor een bepaalde tijd naar een beeld te laten kijken, eventueel voorzien van een richtvraag (Tishman, 2018). Daarbij dienen studenten hun eigen kijkervaringen, meningen en preconcepties ten aanzien van beelden en wijzen van kijken expliciet te maken. Een eenvoudige en beproefde strategie voor het doorgronden van beelden is de ‘zien, denken en verwonderen’-methode, waarbij beschouwers aan de hand van drie opeenvolgende vraag niveaus uitgenodigd worden het beeld te beschrijven, te interpreteren en te onderbouwen met beeldaspecten, en vervolgens te personaliseren (Yenawine, 2013; Papalazarou, 2017).⁵

Selectie- en didactiseringscriteria voor beelden

Het overweldigende aanbod van beelden maakt dat het selecteren en didactiseren van beeldmateriaal een steeds crucialere docentvaardigheid wordt (Kester, 2014). Verschillende selectiecriteria kunnen hierbij van pas komen. Wijnker en Bos (2018) stellen, wellicht overbodig maar geheel terecht, dat het “vinden van een goede onderwijsvideo begint bij het formuleren van één helder doel”. Beelden staan bij algemene beelddidactiek altijd in dienst van het te bereiken leerdoel en -effect. Een helder geformuleerd doel helpt dan ook bij het creëren van samenhang en focus, en vooral bij het zinvol afwegen van audiovisuele aspecten die wel en niet relevant zijn in relatie tot het doel.

Een tweede aspect betreft het aandacht schenken aan het type beeld, zowel bij de selectie als bij de didactisering ervan. Onder beeldtype (of beeldgenre) wordt hier verstaan: de belangrijkste algemene kenmerken van een beeld, waaronder audiovisuele vorm, functie en consumptiekader. Indirect herkennen kijkers dergelijke beelden namelijk zeer snel. Een bewegende reclamefilm zoals de stagiaire gebruikt bijvoorbeeld is in de meeste gevallen kort en krachtig, spreekt de beschouwer door middel van (talige) informatie en audiovisuele technieken direct aan, en dient uiteindelijk te verleiden tot de aanschaf van het geadverteerde product (Sherman, 2010). Door eerdere, ingesleten kijkervaringen en -strategieën expliciet te maken kan het beeld effectiever worden geanalyseerd en geïnterpreteerd, wat het te behalen leerrendement vergroot.

In dit kader richten we ons op een (algemene) beelddidactiek die op vrijwel alle beelden toegepast kan worden. Een belangrijk selectie criterium is daarom de mate van inhoudelijke specialisatie van beelden. Een goed voorbeeld van algemene beelden zijn de vaak prachtig vormgegeven illustraties in gedrukte of digitale lesboeken. Deze decoreren, verleiden en nodigen soms uit tot een inhoudelijke verkenning maar worden zelden expliciet toegepast op lesinhouden en opdrachten (Tomlinson & Masuhara, 2018).⁶

⁵ Deze museumdidactiek wordt steeds vaker in het leslokaal toegepast. Praktische tips en werkvormen voor *visible viewing en visible thinking strategies* zijn onder meer te vinden op <https://www.vtsnederland.org/> en http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html.

⁶ Een interessant alternatief is het leerboek *Aan de praat!* (Deviant, in ontwikkeling), waarin beeld, Engelse en Nederlandse taal, en burgerschapsonderwerpen in relatie tot elkaar worden aangeboden.

Een volgend criterium richt zich op de potentie van beelden om bij te dragen aan het ontwikkelen van kritische kijk- en denkvaardigheden. Beelden analyseren en vanuit verschillende perspectieven kunnen benaderen, standpunten onderbouwen, helder zijn in wat wordt bedoeld, en respect voor bewijsmateriaal en waarheidsgetrouwheid, zijn houdingen en vaardigheden die in vakken of leergebieden centraal moeten staan, en dan niet uitsluitend bij mediawijsheid- of burgerschapsonderwerpen (Eidhof, 2019; Heiltjes, 2017).⁷ Bovendien is in een tijd van toenemende beeldmanipulatie – denk aan deepfake-video's – een kritische houding ten aanzien van beeldmateriaal onontbeerlijk.

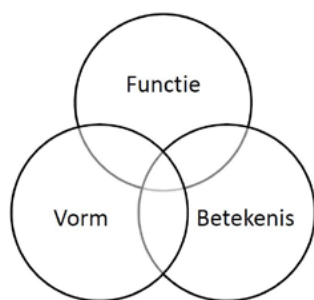
Andere selectiecriteria vloeien voort uit de achtergrond, de leeftijd en het niveau van de doelgroep waarbij beelden gebruikt gaan worden, en de specifieke leercontexten en vaardigheden waarin beelden relevant dienen te zijn.⁸ Bij bijvoorbeeld het vak geschiedenis worden vakgerelateerde beelden geselecteerd om vakspecifieke doelen te bereiken, wat een specifieke voorkennis en meer voorbereiding van de docent veronderstelt (Wilschut, Straaten, & Riessen, 2016). Studenten die een beroepsgerichte opleiding (mbo) volgen, zullen op hun beurt meer baat hebben bij beelden die op enigerwijze hun beroep(sambities) weerspiegelen. Opleiders en leraren op scholen in een stedelijke context zullen zich bovendien bewust moeten zijn van mogelijke mismatches tussen school- en straatcultuur die kunnen voortkomen uit het gebruik van bijvoorbeeld populaire social media en muziekvideo's (Hadioui, 2011). Praktische selectiecriteria zijn verder de complexiteit en duur van het (bewegende) beeld, en het wel of niet gebruiken van ondertiteling bij vreemde talen. Talige en multimediale boodschappen in beelden kunnen namelijk verleiden tot een (ogenschijnlijk) eenduidige interpretatie, en kunnen een visuele interpretatie dus versterken of beïnvloeden (Mayer, 2009).

Drie praktische handvatten voor het gebruik van beelden

Naast basiskennis van theoretische aspecten van beeldeducatie zijn voor opleiders didactische handvatten van belang: hoe kunnen beelden systematischer en effectiever in het onderwijs worden ingezet en verantwoord? En welke input kunnen zij studenten en aankomende leraren meegeven? Hier zijn drie praktische, en deels overlappende handvatten voor, die ik hierna heb uitgewerkt en toegepast op de in de Inleiding aangehaalde reclamefilm *Dream Crazy*.

1 Inhoudelijk handvat: vorm-, functie- en betekenisanalyse

Opleiders en docenten die (nog) niet erg vertrouwd zijn met het systematisch analyseren van beelden, kunnen huiverig zijn bij het inzetten en bespreken van beelden. Het vorm-functie-betekenis-handvat biedt hierbij uitkomst. Met dit driedelige model kan elk beeld benaderd worden, en kan, afhankelijk van het doel van de opdracht of les, met elke van de drie componenten gestart worden (zie Figuur 1).



Figuur 1. Inhoudelijk handvat: de (overlappende) relatie tussen functie, vorm en betekenis bij de analyse van een beeld.

⁷ Het aanleren van een kritische houding binnen beeldeducatie heeft duidelijk overlap met de doelstellingen van mediawijsheid. Zie <https://www.mediawijsheid.nl/beeldgeletterdheid/>.

⁸ Voor de moderne talen, en vooral voor Engels, wordt in The Image Conference (<https://theimageconference.org/>) de potentie van beelddidactiek onderzocht en gestimuleerd.

De vormcomponent heeft hierbij betrekking op audiovisueel zicht- en hoorbare aspecten zoals kadrering, kleur- en lichteffecten, geluid, mise-en-scène en tal van andere vormaspecten. De functiecomponent richt zich op de (onzichtbare) wereld rondom het beeld en omvat aspecten als maker, tekstsoort, functie, doel en doelgroep. De betekeniscomponent, tot slot, gaat in op het verhaal dat het beeld vertelt en de thema's of boodschappen die daar 'onder' liggen. Op een meer gevorderd niveau kunnen ook de context van het beeld (beeldgerichte zaken zoals cultuurhistorische context) en de context van de interpretatie (beschouwergerichte aspecten zoals achtergrond) in acht worden genomen (Stewart, Lavelle, & Kowaltzke, 2001). Tussen de functie- en de betekeniscomponent bestaat overigens veel overlap en deze kunnen derhalve ook aan de hand van het beeldanalyseschema van het Saskatchewan Ministry of Education (2013), geïllustreerd met kenmerkende vragen, als één geheel benaderd worden (Figuur 2).

Functie- en betekenisaspect	Kenmerkende vraag
Beeldtype	Wat voor een type beeld is het?
Maker van het beeld	Wie (of wat) heeft het beeld gemaakt?
Doel van het beeld	Wat is de intentie achter het beeld?
Doelgroep	Voor wie is het beeld gemaakt of bedoeld?
Inhoud	Welk (chronologisch) verhaal vertelt het beeld?
Boodschap	Wat is de onderliggende boodschap van het beeld?
Beeldmanipulatie	Hoe (en waarom) is het beeld gemanipuleerd?

Figuur 2. Benadering van de functie- en betekeniscomponent als één geheel, aan de hand van het beeldanalyseschema van het Saskatchewan Ministry of Education (2013).

Als we het inhoudelijke handvat en de kenmerkende vragen loslaten op de voorbeeldfilm *Dream Crazy*, is de eerste observatie dat het een reclamefilm betreft van het populaire Amerikaanse sportlabel Nike. De primaire functie van deze film is dus, zoals bij elke reclamevorm, potentiële consumenten te verleiden producten te kopen om daarmee de omzet te vergroten. Om dit te bereiken appelleert de film aan de ontlukende identiteitszoektocht en ambities van (jonge) mensen, en de rol van sport, kleding en Nike daarbij. Om een zo breed mogelijke doelgroep te bereiken worden naast bekende sporthelden ook groepen in beeld gebracht die normaliter niet in sportreclames figureren, zoals etnische minderheden, genderneutrale jongeren en mensen met fysieke of verstandelijke beperkingen. Hun individuele verhalen worden aan elkaar geknoopt door een voice-over van de Amerikaanse footballspeler Colin Kaepernick, die halverwege en aan het einde van de film de beschouwer direct aankijkt en toesprekt in (Amerikaans-)Engels, en door een repetitieve, licht dramatische pianomelodie. Dit alles zijn vormkeuzes.

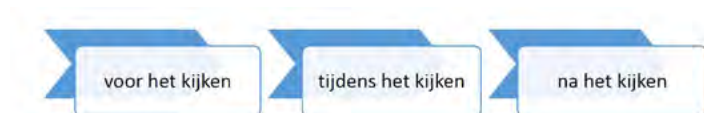
Betekenisaspecten richten zich op het kunnen bereiken van welke droom of ambitie dan ook – precies zoals de titel samenvat – mits de beoogde doelgroep hard werkt, dicht bij zichzelf blijft en, vanzelfsprekend, Nike-producten aanschaft. Een tweede, actuelere betekenislaag heeft te maken met de discussie omtrent Kaepernick als politieke activist in de Verenigde Staten.⁹ Interessant is verder dat deze reclame vooral in een stedelijke context wordt geplaatst, en dat het reclamelogo van Nike, de iconische swoosh, tijdens de film slechts heel subtiel in beeld wordt gebracht. De makers gaan er dus van uit dat de beoogde doelgroep het product zal herkennen zonder dat het logo heel herkenbaar in beeld wordt gebracht.

2 Didactisch handvat: voor-, tijdens- en na-het-kijkenfasen

Het didactische handvat is het meest praktische van de drie en biedt een samenhangend faseringsmodel voor lessen en projecten. Deze fasering bestaat uit een voor-, tijdens- en na-het-kijkenfase, die elk zijn voorzien van vaste en voor iedere fase relevante beeldaspecten en richt-, controle- en verwerkingsvragen

⁹ Zie onder meer <https://www.theguardian.com/sport/2018/sep/04/nike-controversial-colin-kaepernick-campaign-divisive>.

(Geneste & Waleson, 2018; Hoogeveen & Winkels, 2018). Zo hoeft het eigenlijke beeld in de voorfase nog niet getoond te worden aangezien de focus dan op oriënteren, personaliseren en motiveren ligt. De tijdens-het-kijkenfase daarentegen staat wel in het teken van analyse en begrip van het eigenlijke beeld. Om reacties onder woorden te kunnen brengen, dienen beschouwers in deze fase daarom audiovisuele analysetools en (basis)terminologie aangereikt te krijgen, om zo direct terug te kunnen verwijzen naar het beeld. In de na-het-kijkenfase staat de (verdere) verwerking van het beeld centraal, waarbij de focus ligt op kritische en/of creatieve aspecten van het beeld.



Figuur 3. Didactisch handvat: voor-, tijdens- en na-het-kijkenfasen.

Het driefasenmodel kan voor *Dream Crazy* in een volgende opzet resulteren. Om kijkers voor te bereiden op de eigenlijke reclamefilm werkt het gebruik van geïsoleerde stills uit bewegend beeld goed (deze zijn met beeldbewerkingssoftware eenvoudig uit het integrale beeld te knippen). Beschouwers kunnen dan voorspellingen doen of hun eigen meningen of ervaringen delen (zie hiervoor het voorbeeld bij handvat 3).

Het decontextualiseren van beeldaspecten in de voor-het-kijkenfase is een andere manier om ervaringen met beeldtypen te expliciteren. Dit kan door de eerste dertig seconden van het bewegend beeld alleen te laten zien of te laten horen. Daarna kan dan op basis van de kenmerkende vragen onderzocht worden welk beeldtype hier aan de orde is. In het geval van de Nike-reclamefilm refereren de serieuze achtergrondmuziek en het licht melancholieke stemgeluid van Kaepernick namelijk meer aan een voorlichtingsfilm dan aan een reclamefilm.

Tijdens het kijken kan de aandacht gefocust worden door studenten te vragen één of meerdere personage(s) te kiezen en zo uitvoerig mogelijk te beschrijven. Als talig alternatief kunnen studenten ook een van de vele uitspraken van Kaepernick selecteren. Na afloop kunnen dan categorieën van personages of citaten opgesteld worden om te zien welke typen personages wel maar ook níét zijn opgenomen, en met welke mogelijke redenen. Om specifieke audiovisuele aspecten te inventariseren, kan tijdens een tweede kijkronde individueel of in groepsverband één specifiek beeldaspect onder de loep worden genomen. Zo kan gekeken worden naar de aard en mogelijke functie of betekenis van muziek, tekst, locaties, tempo, cameragebruik, kijkrichtingen, licht en kleur, onderbouwd met voorbeelden uit de reclamefilm. Tot slot dienen de maker en het doel van het beeld op basis van kenmerkende reclameconventies onderzocht te worden.

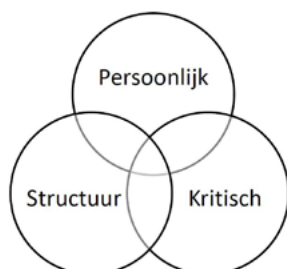
In de na-het-kijkenfase staat de uitgebreidere verwerking van het beeld centraal, waarbij bijvoorbeeld kritische en/of creatieve aspecten van het beeld centraal staan, en vergelijkingen worden gemaakt met andere (typen) beelden. Ook kan hier de koppeling met de rest van de les of het project tot stand komen. Voorbeelden hiervan worden bij het volgende handvat gegeven.

3 Pedagogisch handvat: persoonlijke, structurele en kritische dimensies van beelden

Gevorderde beeldgebruikers kunnen direct gebruikmaken van het pedagogische handvat, bestaande uit een persoonlijke (of affectieve), structurele (of compositionele) en kritische dimensie (Callow, 2005; Serafini, 2014; Goldstein, 2016). Hierbij richt de structurele dimensie zich, net als bij de vormcomponent van het inhoudelijke handvat, op zicht- en hoorbare aspecten van het beeld (Figuur 4). Bij de persoonlijke dimensie wordt de relatie tussen beeld en beschouwer in kaart gebracht: hoe reageert de toeschouwer, op basis van zijn of haar persoonlijke (kijk)ervaringen, op het beeld? En wat zeggen deze reacties over de wijze van kijken van de toeschouwer? (Geneste & Waleson, 2018). De belangrijkste kenmerken hiervan zijn personaliseren, differentiëren en motiveren, wat impliceert dat er geen sprake kan zijn van ‘goede’ of ‘foute’ reacties.

De kritische dimensie tot slot gaat terug op de aanname dat elk beeld door mensen is gemaakt en in een productiecontext en ideologie is ingebed (Serafini, 2014). Kritische kijkers dienen derhalve niet alleen

een sensitiviteit voor audiovisuele vormaspecten te ontwikkelen, maar tevens hun eigen interpretaties en houdingen te kunnen onderbouwen met beeldinterne aspecten. Bovendien moeten ze hierbij de productie-, receptie- en gebruikscontext van het beeld in acht nemen: wie heeft het beeld gemaakt, met welke intentie en voor welke doelgroep? De vraag wat en waarom iets of iemand níét in een bepaald beeld is opgenomen, is hierbij ook van belang.



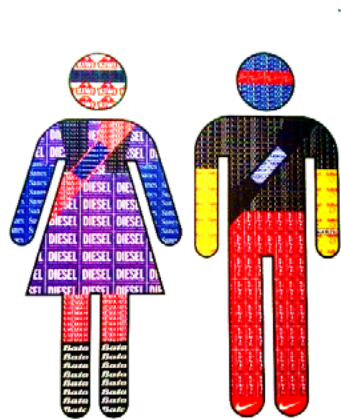
Figuur 4. Pedagogisch handvat: drie dimensies van beelden.

Om de relatie tussen het beeld en de beschouwer in kaart te brengen, zijn in de bewerkte collage still (Figuur 5) uit *Dream Crazy* twee verschillende rollen of identiteiten van een en hetzelfde personage zichtbaar gemaakt. Kijkers kunnen hierbij hun persoonlijke achtergrondverhalen (wie is het meisje en wat gebeurt er?) voor de twee portretten construeren. Vanuit kritisch oogpunt is het waardevol studenten bewust te maken van de klassieke gendertypering die uitgaat van de portretten, en hun eigen percepties daarvan. In het rechterportret wordt de stereotyperende cheerleaderrol zoals die vaak met blonde Amerikaanse meisjes in verband wordt gebracht, namelijk ontkracht. Het meisje kijkt de beschouwer bovendien direct aan, waardoor er een persoonlijke relatie tussen beschouwer en beeldpersonage ontstaat.



Figuur 5. Bewerkte collage still uit de reclamefilm *Dream Crazy*. Bron: <https://www.wk.com/work/nike-dream-crazy/>.

De kritische dimensie richt zich bij deze film enerzijds op de houding van de beschouwer ten aanzien van het beeld en het merk Nike, en anderzijds op het imago en het (commerciële) doel van de maker. Het eerste aspect kan worden ingeleid met een analyse van het stilstaande beeld *Label people* (2000) van de grafisch ontwerper Mieke Gerritzen (Figuur 6). De boodschap daarvan is dat de identiteit van mensen steeds meer wordt bepaald door merken, die prestige en sociale veiligheid bieden boven individualiteit, lokaliteit en diversiteit. De vraag is in welke mate Nike en bepaald consumentengedrag daaraan bijdragen, en op welke wijze Nike dit kenmerk heeft proberen te verwerken in de reclamefilm. Aangezien te verwachten is dat een aantal studenten zich verbonden voelt met Nike, en zich dus persoonlijk aangesproken kan voelen, vergt dit alles een weldoordachte aanpak.



Figuur 6. *Label people*, Mieke Gerritzen (2000). Bron: <https://miekegerritzen.com/>.

Het tweede aspect richt zich meer op het imago dat Nike met deze film van zichzelf wil neerzetten, te weten een progressief bedrijf dat gelijke kansen en rechten, diversiteit en inclusiviteit, en individualisme en excellentie voorstaat (en uiteindelijk door middel van zijn producten ook tracht te faciliteren). De serieuze stijl en sfeer van de film, gecombineerd met typisch Amerikaanse en hyperbolische scènes en slogans als 'It's only crazy until you do it', dragen bij aan het imago van een maatschappelijk betrokken bedrijf. Een interessante vraag hierbij is in hoeverre (beeld)consumenten ook daadwerkelijk in deze reputatie geloven en hun reacties en handelen daarop afstemmen. Bovendien kunnen studenten mogelijke ethische bezwaren hebben tegen het gebruiken van potentieel kwetsbare mensen als gehandicapten voor reclamedoeleinden, of het vervaardigen van een reclamefilm die qua stijl erg lijkt op een voorlichtingscampagne, of het inhuren van politieke en maatschappelijk controversiële figuren als Kaepernick voor commerciële doeleinden. Deze benaderingen en opdrachten dragen steeds bij aan een kritische houding ten aanzien van het gebruikte beeldmateriaal.

Ik zie, ik zie wat jij begint te zien

Laten we nog even teruggaan naar de stagiaire uit het begin van dit artikel. Geheel in lijn met wat er in de lerarenopleiding wordt verwacht, gebruikte zij een actuele, authentieke, multimodale, Engelstalige film als motiverend lesbegin voor haar mbo-studenten. De begeleidende opdrachten zorgden voor inhoudelijke focus en verwerking van de Engelse taal. Haar publiek was dus voorbereid, betrokken en gemotiveerd. Met de in dit artikel aangereikte handvatten had zij deze korte film echter op relatief eenvoudige wijze nog effectiever kunnen inzetten. Expliciete aandacht bijvoorbeeld voor het feit dat het een slim verpakte reclamefilm betreft, met bewust gekozen vorm- en functieaspecten als muziek, tempo, kijkrichtingen, cast en beoogde doelgroepen, had dan aan een kritischere houding ten aanzien van het medium kunnen bijdragen. Studenten vervolgens confronteren met de rol van reclame, commercie en merkkleding in hun eigen leven, en de persoonlijke en maatschappelijke verwachtingen en gedragingen die daarmee samenhangen, had ook tot een betekenisvollere leer- en spreekvaardigheidscontext kunnen leiden.

De belangrijkste aandachtspunten voor opleiders zijn aldus om beelddidactische aspecten op een werkbare en zinvolle wijze te integreren in hun eigen onderwijs, zowel impliciet door er zelf gebruik van te maken in lessen, opdrachten en lesobservaties, als expliciet door deze te benoemen en te bespreken (Mesie, Perry, & Pronk, 2019). Hiervoor is het essentieel dat opleiders beelden niet uitsluitend als ondersteuning of decoratie beschouwen maar als een integraal onderdeel van non-verbale communicatie. Daartoe dienen opleiders en studenten meer reflectietijd te nemen voor hun benadering van beeldmateriaal zodat zinniger kan worden ingegaan op de wijze waarop, door welke actoren en de redenen waarom beelden gemaakt zijn en de reacties die deze oproepen of dienen op te roepen bij kijkers. Een volgend niveau van bevraging kan ingaan op kenmerken van beeldconsumptie in een gegeven situatie of tijdvak, of van een specifiek audiovisueel medium. De uitkomsten hiervan kunnen vervolgens worden vertaald naar opdrachten die *close viewing* onder studenten – en hun leerlingen – bevorderen. Het belangrijkste didactische kenmerk is dat beeld voor opleiders en leraren geen doel als zodanig is maar een lesmiddel om leer- of lesdoelen te bereiken: hoe kan

beelddidactiek bijdragen aan het behalen en vergroten van een specifiek leerrendement? En op welke wijze kan ook een kritische of creatieve kijkhouding bevorderd worden? Specialistische kennis van beeldconventies, termen en technieken is hierbij geen randvoorwaarde; een open doch systematische houding ten aanzien van beelden en beelddeducatieve vaardigheden des te meer.

Om algemene beelddeducatie zichtbaar(der) te maken in de lerarenopleidingen worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- In colleges, opdrachten of projecten dienen beelden niet alleen als functionele ondersteuning gebruikt te worden maar als volwaardige, betekenisvolle didactische bronnen, die met behulp van de hier aangereikte handvatten onderzocht kunnen worden. Zo kan van veel bestaand materiaal, variërend van didactische handboeken voor de lerarenopleidingen tot lesboeken die in het po of vo worden gebruikt, de beelddidactische potentie relatief eenvoudig vergroot worden.
- Het nut van beelden als didactisch middel dient vakoverstijgend aangeboden en verantwoord te worden. Dit betekent bijvoorbeeld dat het gebruik van een provocerend beeld, en het leren ontwikkelen van kritische denk- en kijkhoudingen, niet alleen in burgerschapslessen een meerwaarde dienen te hebben, maar in alle vakken en leergebieden.
- Op termijn dienen leerlijnen voor beelddeducatie binnen de opleidingen te worden ontwikkeld, zoals dat ook in het po en vo gaande is. Beelddeducatie dient hierbij in eerste instantie een brede, interdisciplinaire basis te hebben in de leerlijnen en schoolcurricula van alle onderwijssectoren, en een prominentere rol te spelen in de aanbevelingen van Curriculum.nu. In tweede instantie moet er ook aandacht komen voor vak- of sectorspecifieke beelddeducatie, zoals die nodig is binnen bijvoorbeeld praktijkonderwijs of mbo.
- Opleidingen dienen externe expertise meer te benutten voor hun eigen onderwijsdeskundigheidsbevordering. Hiervoor komen behalve landelijke instellingen, ook de regionale hubs en lokale filmhuizen in aanmerking, en tal van festivals die beelddeducatief materiaal ontwikkelen.¹⁰ Dit zorgt ervoor dat beelddeducatie ook buiten de opleiding zichtbaar is en meer maatschappelijke relevantie krijgt.

Uiteindelijk dient er gestreefd te worden naar vakoverstijgend beeldgericht onderwijs, vergelijkbaar met de ambities van taalgericht vakonderwijs (Mayer, 2009). Hierbij zijn opleiders, docenten en studenten zich continu bewust van de alomane aanwezigheid en mogelijkheden van beelden, houden ze rekening met de kenmerken van beeldtaal en beeldconsumenten, en worden ze bewust bekwaam in het didactische gebruik daarvan.

David Geneste

David Geneste is leraar en lerarenopleider Engels aan de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is geïnteresseerd in inhoudsgericht (vreemde)taalonderwijs, kritische pedagogiek en beelddidactiek.

¹⁰ Landelijke instituten zijn Filmmuseum Eye (<https://www.eyefilm.nl/>), het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid (<https://www.beeldengeluid.nl/>) en Filmeducatie.nl (<https://www.filmeducatie.nl/>). Regionale hubs zijn onder meer Beeldung (<https://www.filmeducatie.nl/beeldung>) voor Zuid-Holland en FilmHUB Oost (<https://www.filmhuboost.nl/>) voor Gelderland. Waardevolle filmhuizen zijn onder andere Arthouse Lux in Nijmegen (<https://www.lux-nijmegen.nl/>), Lumière in Maastricht (<https://lumiere.nl/>) en het Filmhuis Den Haag (<https://www.filmhuisdenhaag.nl/>). Naast het groots opgezette International Film Festival Rotterdam (<https://iffr.com/>) biedt het Movies that Matter Festival waardevolle educatieve bronnen (<https://www.moviesthatmatter.nl/>).

Referenties

- Annink, E., & Bruinsma, M. (2008). *Lovely language: words divide images unite*. Rotterdam: Veenman.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londen: Routledge.
- Callow, J. (2005). Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(1), 6-19.
- Eidhof, B. (2019). *Handboek burgerschaps-onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: ProDemos.
- Geneste, D., & Waleson, A. (2018). Kijken naar de vijfde vaardigheid: beeldgeletterdheid in de levende talen. *Levende Talen Magazine*, 105(6), 10-14.
- Goldstein, B. (2016). *Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadioui, I. el (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep.
- Hall, S. (2012). *This means this, this means that: A user's guide to semiotics*. Londen: Laurence King Pub.
- Heiltjes, A. (2017). *Kritisch leren denken*. Breda: Avans Hogeschool.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2018). *Het didactische werkvormenboek: variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Kester, L. (2014). *Kwaliteit in Beeld - Leren door te kijken*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(4), 85-89.
- Kester, L., & Van Merriënboer, J. (2013). Effectief leren van multimediale leerbronnen. *4W: Wetenschappelijk tijdschrift over opbrengsten en werking van ict in het onderwijs*, 2(4), 14-51.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesie, M., Perry, G., & Pronk, M. (2019). *Taal in beeld. 45 taalgerichte werkvormen bij beeldmateriaal*. Bussum: Coutinho.
- Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. Londen: Pelican Books.
- Papalazarou, C. (2017). Images on canvas: art, thinking and creativity in ELT. In K. Donaghy & D. Xerri (Reds.), *The Image in English Language Teaching* (pp. 89-104). Floriana (Malta): ELT Council.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: SAGE.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2013). *Viewing and Representing. Supporting English Language Arts 10, 20, 30*. Geraadpleegd op 18 februari 2020, van https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/Curriculum%20Website/English%20Language%20Arts/Resources/Core/viewing_representing_10-20-30.pdf
- Schasfoort, B. (2012). *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen-Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press.
- Sherman, J. (2010). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, C., Lavelle, M., & Kowaltzke, A. (2001). *Media and meaning. An introduction*. London: British Film Institute.
- Tishman, S. (2018). *Slow Looking*. London: Taylor and Francis.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Van den Broek, J., Koetsenruijter, W., De Jong, J., & Smit, L. (2019). *Beeldtaal: Perspectieven voor makers en gebruikers*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Vos, C. (2004). *Bewegend verleden. Inleiding in de analyse van films en televisieprogramma*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Wagner, C. E. J., & Schönau, D. (2016). *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy - Prototype = Common European Framework of Reference for Visual Literacy - Prototype = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy - Prototyp*. Münster, New York: Waxmann.
- Wijnker, W., & Bos, R. (2018). Een goede onderwijsvideo dient een helder doel. *Didactiek*, 49(4), 212-213.
- Wilschut, A., Straaten, D., & Riessen, M. (2016). *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Praktijkvoorbeeld

Escaperooms in de lerarenopleiding: domino-effect naar het voortgezet onderwijs

Lesley de Putter, Martina van Uum en Wendy Sanders, TU/e Eindhoven School of Education

Een escaperoom is amusement voor jong en oud. In zestig minuten moeten de deelnemers zien te ontsnappen uit een kamer door samen te werken aan het oplossen van puzzels waar geen beschrijving van is gegeven. Als lerarenopleiders van de Eindhoven School of Education besloten wij ons in gamification te verdiepen en te kijken hoe escaperooms zinvol ingezet kunnen worden bij vakken in de bètalerarenopleiding. In dit artikel beschrijven we de ontwerpen van de escaperooms, leerdoelen en ervaringen met deze activerende werkvorm.

Theorie

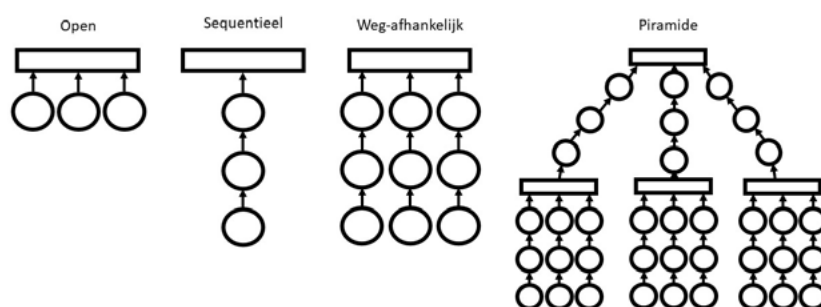
Een escaperoom is een groepsspel waarbij de deelnemers hints ontdekken, puzzels oplossen en taken uitvoeren in een of meer kamers, om een bepaald doel te bereiken in een beperkte gegeven tijd (Nicholson, 2015). Door het combineren en analyseren van de ontvangen onderdelen kunnen de deelnemers oplossingen vinden die leiden tot nieuwe puzzelstukjes dan wel tot de eindoplossing van het spel, namelijk de sleutel of code waarmee de deelnemers uit de kamer kunnen ontsnappen. Escaperooms worden sinds 2007 in literatuur beschreven en sindsdien is hun populariteit enorm gestegen (Nicholson, 2015).

Een escaperoom maakt gebruik van alle elementen van succesvolle spellen. Bij succesvolle spellen wordt er rekening gehouden met de volgende elementen: doel, personaliseerbaarheid, samenwerken, uitdaging, levels (de mate waarin een persoon gevorderd is in het spel) en voortgang in tijd (Koops, 2017). Een escaperoom is een voorbeeld van een succesvol spel, omdat alle genoemde elementen daarin terugkomen. Het *doel* is ontsnappen uit de kamer. *Personaliseerbaarheid* wordt vormgegeven doordat deelnemers bij hen passende elementen naar zich toe kunnen trekken. Iedere deelnemer kan een eigen puzzel kiezen om op te lossen, waardoor er tegelijkertijd aan meerdere puzzels wordt gewerkt afhankelijk van kunde en interesse. *Samenwerken* wordt in een escaperoom vormgegeven door middel van wederzijdse afhankelijkheid. De deelnemers hebben elkaar nodig om met behulp van de antwoorden op bepaalde puzzels weer volgende puzzels te kunnen oplossen. Samenwerken is nodig om op tijd te kunnen ontsnappen. De *uitdaging* wordt gevormd door de verschillende puzzels zonder gebruiksaanwijzingen. De *levels* worden gevormd door puzzels waarvan het antwoord nodig is om een volgende puzzel op te kunnen lossen. De *voortgang in tijd* wordt gereguleerd door een deadline. Vaak is er een uur om te ontsnappen, waarbij een observator van buiten eventueel hints (feedback) geeft (Nicholson, 2015; Fitz-Walter, 2015).

Escaperooms kunnen worden opgebouwd op verschillende manieren, die dan elk een andere interactie van de spelers vragen. Nicholson (2015) onderscheidt vier soorten escaperooms (zie Figuur 1 voor een schematische weergave hiervan):

1. Een *open escaperoom* bestaat uit een aantal losse puzzels die elk een stukje bijdragen aan de grote ontsnapping. De groep verdeelt zich over de puzzels om te werken aan een oplossing. Deelnemers zullen zich dan ook niet in elke puzzel verdiepen en behalen alleen de leerdoelen van de gedane puzzels.
2. Een *sequentiële escaperoom* bestaat uit puzzels waarvan de eerste moet worden opgelost om aan de volgende te kunnen beginnen. Hierbij werken deelnemers automatisch samen, omdat er geen andere activiteit is om te doen.

3. *Weg-afhankelijke escaperooms* hebben meerdere sequentiële routes die allemaal naar de hooftoplossing leiden. Deze vorm kan bij grotere teams ingezet worden omdat er zowel samen als individueel gepuzzeld kan worden en er overleg moet plaatsvinden om verder te komen. Teams kunnen elk met een andere puzzel starten, maar pas als alle teams hun puzzel hebben opgelost en de oplossingen samenvoegen, ontstaat een sleutel tot de eindoplossing.
4. De *piramide-escaperoom* is een combinatie van meerdere weg-afhankelijke puzzels. Deze escaperoom is complex en geschikt voor grotere groepen die uitdagendere problemen aankunnen. Nadat de groepen simultaan puzzels hebben opgelost om delen van antwoorden te vinden, moeten deze delen gecombineerd worden tot verschillende tussenantwoorden. Die geven dan toegang tot vervolgpuzzels die na oplossen leiden tot de eindoplossing.



Figuur 1. De verschillende structuren van escaperooms (Nicholson, 2015).

Nadat wij zelf aan een commerciële escaperoom hadden meegedaan, werden wij als lerarenopleiders aan de Eindhoven School of Education nieuwsgierig naar de mogelijkheden van escaperooms in ons onderwijs. Door de verschillende manieren waarop een escaperoom kan worden opgebouwd zagen we voor het onderwijs veel mogelijkheden. We vroegen ons af in hoeverre escaperooms ingezet kunnen worden als activerende werkvorm om het onderwijs aantrekkelijker te maken. Het gebruikmaken van spelvormen, zoals escaperooms, in het onderwijs wordt *gamification* genoemd. Bekende activerende werkvormen zoals concepten-domino of hints zijn reguliere voorbeelden van gamification in het onderwijs. Een verregaande vorm van gamification is het inzetten van *serious games*: spellen met als specifiek leerdoel het aanleren van kennis en begrip (Michael & Chen, 2006). Bij serious games voor gebruik in het onderwijs worden het doel van het spel, het thema en de manier van voortgang sterk bepaald door het achterliggende leerdoel (Susi, Johannesson, & Backlund, 2007). In hoeverre de hier beschreven escaperooms een serious game genoemd kunnen worden, laten we aan de lezer over.

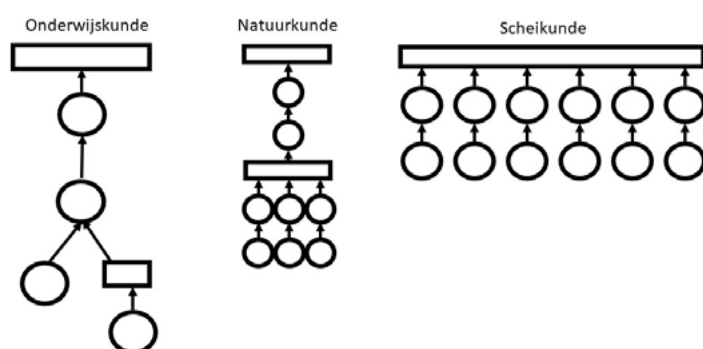
Inzet in de lerarenopleiding

De Eindhoven School of Education van de TU Eindhoven verzorgt zowel eerstegraads lerarenopleidingen informatica, natuurkunde, O&O/NLT, scheikunde en wiskunde, als de beperkte tweedegraads bevoegdheid via de Educatieve Minor-programma's voor natuurkunde, scheikunde en wiskunde. Twee belangrijke vakken binnen de lerarenopleiding zijn onderwijskunde (met onderwerpen als klassenmanagement, docent-leerling-interactie, leeractiviteiten, leertheorieën en educatieve psychologie) en vakdidactiek voor de gekozen richting (bijvoorbeeld natuurkunde of scheikunde).

De vakken onderwijskunde, vakdidactiek natuurkunde en vakdidactiek scheikunde hebben de laatste jaren elk een escaperoom ingezet tijdens een van de colleges. In Tabel 1 worden per vak de leerdoelen en de structuur van de escaperooms benoemd. In Figuur 2 wordt de structuur van elke escaperoom gevisualiseerd.

Vak	Leerdoel	Structuur escaperoom
Natuurkunde <i>2 x uitgevoerd</i>	Kennismaken met verschillende activerende werkvormen te gebruiken in de natuurkundeles.	Korte piramidestructuur
Onderwijskunde <i>1 x uitgevoerd</i>	Het testen van het eigen begrip van de leerdoelen van het vak, zoals: soorten onderwijs, cognitieve, metacognitieve en affectieve leeractiviteiten, docent-leerling-interactie en pestgedrag.	Mengvorm open en weg-afhankelijke structuur
Scheikunde <i>6 x uitgevoerd</i>	Het kunnen ontwikkelen van activerende opgaven vanuit standaard lesmethoden, dan wel een complete eigen escaperoom maken voor de eigen lessen aan leerlingen, het testen van eigen begrip van scheikundige concepten.	Open structuur

Tabel 1. Leerdoelen en structuur van de escaperoom per vak.



Figuur 2. De drie gebruikte escaperoom-structuren.

De escaperoom natuurkunde

De escaperoom natuurkunde is bij colleges voor zowel de masterstudenten ($n=13$) als de minorstudenten ($n=24$) uitgevoerd. Elk groepje kreeg de drie puzzels en een antwoordblad. Het BINAS-tabellenboek moest meegenomen worden. Elke puzzel bestond uit een activerende werkvorm die in de natuurkundeles in te zetten valt. In de escaperoom-versie ontbrak echter – uiteraard – de instructie. Daarnaast vormden de uitkomsten van de activerende werkvormen niet direct het eindantwoord op de puzzel, noch de gezochte eindoplossing (code van een slotje), maar waren er, om het voor de natuurkundedocenten-in-opleiding niet te eenvoudig te maken, in de drie activerende werkvormen deelpuzzels aangebracht. Zij staan immers ver boven de stof in vergelijking met hun leerlingen. Uit de oplossing van de drie deelpuzzels moesten elementen gehaald worden om de eindpuzzel te kunnen starten, waarmee de code gekraakt kon worden. Tussentijds codes proberen zonder puzzels gemaakt te hebben, mocht bij beide groepen niet. De studenten hadden een uur de tijd om de code te vinden.

Een activerende werkvorm bestond uit meerkeuze natuurkunde-opgaven verdeeld over de onderwerpen van het natuurkundecurriculum. De antwoorden stonden niet achter de gebruikelijke a), b), c) enzovoorts, maar achter een opeenvolging van de letters van het te vinden woord, bijvoorbeeld r), t), s). De antwoorden waaruit gekozen kon worden, maakten gebruik van bekende leerlingdenkbeelden om de studenten af te leiden van het juiste antwoord. Bij elk juist antwoord op een vraag verkregen ze een letter uit het alfabet. Na het beantwoorden van alle meerkeuzevragen, hadden ze alle letters waarmee ze een woord moesten vormen. Een andere werkvorm was een concepten-woordzoeker. Na het wegstrepen van alle woorden houdt je letters over, die samen een zin vormen. Deze zin was op zich weer een puzzel, waarop ook weer een antwoord gegeven moest worden. De derde puzzel was een zoekpuzzel bij het tabellenboek, in de vorm van een tabel met kopjes. Elke regel van de tabel was incompleet en moest worden aangevuld met gegevens uit het tabellenboek.

De escaperoom onderwijskunde

De puzzels van de escaperoom onderwijskunde bestonden uit activerende werkvormen beschreven op pdf-files met een wachtwoord. Elke werkvorm bevatte een manier van herhaling van de leerdoelen van het vak. De educatieve-minorstudenten (n=35) verdeelden zich in groepjes van drie. Het wachtwoord van de eerste twee puzzels werd bekendgemaakt om de escaperoom te starten. Tussentijds codes proberen zonder puzzels gemaakt te hebben, mocht niet. De escaperoom duurde ongeveer twintig minuten.

De puzzelactiviteiten waren: woordzoeker, ranking, geheimschrift, oplossleutel geheimschrift en sorteren. De woorden van de *woordzoeker* konden worden gevonden door vragen te beantwoorden. Bijvoorbeeld: “Bij deze vorm van vernieuwingsonderwijs is zelfstandig werken van belang.” Antwoord: Dalton. Met de oplossing van de woordzoeker kon de puzzel *geheimschrift* geopend worden. Bij *ranking* werd de studenten gevraagd om verschillende rollen bij pestgedrag te verbinden aan een omschrijving van deze rollen. Aan elke rol was een cijfer toegekend en de juiste volgorde daarvan was de code voor de *oplossleutel geheimschrift*. Met behulp van de oplossleutel konden de studenten het geheimschrift ontcijferen. Met het ontcijferde geheimschrift konden ze de laatste puzzel *sorteren* openen. Hier moesten de studenten verschillende cognitieve, metacognitieve en affectieve leeractiviteiten sorteren en optellen om de code te verkrijgen waarmee de eindoplossing (een code voor een afgesloten kistje) kon worden gevonden.

De escaperoom scheikunde

De escaperoom scheikunde kende zes puzzels die parallel opgelost konden worden. Alle puzzels waren gebaseerd op opgaven uit lesmethodes voor scheikunde (Chemie, Chemie Overal, Nova), maar in plaats van een duidelijke instructie waren er alleen cryptische aanwijzingen. De studenten (n=9) in groepjes van drie kregen een half uur de tijd om de puzzels op te lossen. De puzzels leverden niet direct het eindantwoord met de code voor de beveiligde pdf op; daar zat nog een scheikundige puzzel tussen.

Een voorbeeld van een van de zes puzzels is de escaperoom-versie van opgaven in lesmethoden over ‘zouten’. Normaal gesproken vragen die van de leerling om aan de hand van de formule aan te geven of het gaat om een zout, moleculaire stof of metaal. In de escaperoom-versie ontbrak de instructie over het ordenen naar zout, moleculaire stof of metaal. Wél waren er kaartjes met formules met een getal erbij en de aanwijzing dat elke puzzel van de escaperoom een driecijferige code opleverde. Na afloop van de escaperoom scheikunde maakten de studenten tijdens het college nieuwe puzzels, die samen ook weer een (nieuwe) escaperoom moesten vormen.

Docent-ervaringen

De ervaringen van de docenten waren dat de studenten fanatiek bezig zijn en soms hints nodig hebben om verder te kunnen. Er zijn geen afhakers te melden, wel slow-starters. De docenten zijn unaniem enthousiast over deze werkvorm, waarmee de leerdoelen van het vak op een andere manier benaderd kunnen worden. “Dit vind ik zelf altijd het leukste werkcollege. Het is superleuk om studenten fanatiek aan de slag te zien met de escaperoom en daarna met het zelf maken van puzzels.” – *Lerarenopleider vakdidactiek scheikunde*

De docenten die al vaker een escaperoom hebben gedaan, gaven aan de puzzels zo te ontwikkelen dat een volgend cohort studenten weer een stap verder in het behalen van de leerdoelen van de escaperoom kan komen. “Als een puzzel niet werkte zoals ik wil, zoals ik verwacht had, herontwerp ik die voor de volgende jaargang studenten.” – *Lerarenopleider vakdidactiek scheikunde*

De leerdoelen van de escaperooms worden door een groot aantal deelnemende studenten behaald, getuige de opmerkingen tijdens de escaperoom onderwijskunde en de uitgevoerde eigen escaperooms beschreven in de stageportfolio's van de studenten. “Je hoort studenten hardop definities noemen en boos zijn op zichzelf als ze niet meer precies weten wat een begrip inhoudt.” – *Lerarenopleider onderwijskunde*

De structuren van de escaperooms stelden de docenten in staat om de tijd die ze wilden besteden te reguleren. Naast het geven van hints voor de oplossingen van puzzels om de tijd te bekorten, kan de structuur van de escaperoom aangepast worden om bijvoorbeeld alle studenten alle puzzels te kunnen laten doen. “Je wil echt dat alle studenten alle puzzels zien. Zo stel je zeker dat studenten de concepten van de puzzels en hoe deze in elkaar gezet zijn goed kunnen doorzien.” – *Lerarenopleider vakdidactiek natuurkunde*

Student-ervaringen

In alle beschreven escaperooms zijn de studenten enthousiast bezig met de puzzels. Zoals een student in de evaluatie aangeeft: “Ik vond het een leuke activiteit. De prijs motiveert om hard aan de slag te gaan met de puzzels en de puzzels waren leuk om even mee bezig te zijn.”

De studenten hebben in zichzelf een fanatieke houding ervaren. Daarbij waren ook studenten die normaal gesproken een beetje afwachtend in het college zitten. “Door de wedstrijdvorm werk je veel sneller en actiever. Zeker aan het einde van de les.” De studenten ervaren ook dat er leerdoelen in de escaperooms zitten en geven aan dat ze dat prettig vinden. “Interessante manier om te kijken hoe goed de stof paraat is. Leuk.” Daar staat tegenover dat het soms confronterend was als sommige kennis niet paraat bleek te zijn: “Ik kwam niet uit een derdeklas-opgave, schandalig.”

De studenten gaven aan dat sommige puzzels bij onderwijskunde misschien wat complexer hadden gemogen. Bij vakdidactiek natuurkunde werd de conceptuele puzzel juist als onnodig complex ervaren.

Niet alle studenten vonden het prettig om een escaperoom te doen. Sommigen gaven aan de activiteit flauw te vinden, of “het levert me een gevoel van stress op, waar ik niet op zit te wachten”.

Discussie en aanbevelingen

Studenten en docenten zijn enthousiast over het gebruik van een escaperoom als activiteit in de les. Toch is er ook een klein deel van de studenten dat niet erg enthousiast is over het doen van een escaperoom. Het zou kunnen dat zij leerdoelen liever traditioneel benaderen en dat een escaperoom te ver van hen af staat om geëngageerd te raken.

Docenten hebben gemerkt dat de tijd voor het maken van de puzzels soms niet goed ingeschat wordt. Hints geven werkt dan goed en het herontwerpen van puzzels zorgt ervoor dat de activiteit vlotter kan verlopen. De docenten zijn ervan overtuigd dat de escaperoom beter wordt door de puzzels na elke ronde te verbeteren, maar geven ook aan dat ze wel veel tijd steken in het herontwerpen. Het blijkt dat hoe vaker docenten de escaperoom inzetten, hoe beter zij kunnen sturen op het bereiken van het leerdoel.

Het leerdoel kennismaken met activerende werkvormen wordt makkelijk gehaald, en werkt inspirerend: studenten zetten de ervaren werkvormen in het eigen lesontwerp in. Het herhalen van leerstof lijkt te werken, in de zin dat het studenten laat inzien wat ze nog niet goed weten. Het zelf maken van de precieze activerende werkvorm als leerdoel wordt iets meer gestuurd doordat de student concreet de opdracht heeft om het na te doen. De studenten zijn echter wel overtuigd van de mogelijkheden die deze werkvorm (puzzels en escaperoom) biedt in het herhalen en toepassen van concepten van het vak door leerlingen, doordat ze zelf die rol hebben gehad. De escaperoom scheikunde kan gezien worden als een voorbeeld voor dieper leren: van kennis naar toepassen, naar analyseren en ontwerpen (Krathwohl, 2002).

Het ontwerpen en herzien van de escaperoom kan wellicht vlotter worden aangepakt door studenten op zichzelf staande puzzels te laten ontwikkelen, oud-studenten in te zetten en met collega-opleiders samen te werken. De docenten hebben nog niet gekeken naar de invloed van de verschillende escaperoomstructuren op het bereiken van de leerdoelen. Dit is een volgende stap in het uitproberen van escaperooms als serious game in de lerarenopleiding. Het wordt aangeraden om de gemaakte escaperoom zelf te spelen om zeker te weten dat alle puzzels kloppen en om hints te kunnen geven tijdens het spel. Ook wordt warm aanbevolen om klein te beginnen en dan verder uit te werken totdat de hogere leerdoelen die men voor ogen heeft, bereikt kunnen worden. Een escaperoom levert voor zowel de docent als de studenten plezier op en inspireert de studenten om geleerde begrippen te herhalen en met activerende werkvormen op hun stage aan de slag te gaan.

Dr. L.G.A. de Putter-Smits

Lesley de Putter is Manager ESA bij de TU/e Eindhoven School of Education, UD en lerarenopleider natuurkunde sinds 2012. Haar onderzoek gaat over het leren van STEM-onderwerpen met moderne middelen als apps, VR en dergelijke.

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

Dr. M.S.J. van Uum

Martina van Uum begeleidde als lerarenopleider aan de TU/e Eindhoven School of Education studenten bij onderwijskunde, onderzoek van onderwijs en bètadidactisch ontwerpen. Momenteel is ze als universitair docent en lerarenopleider werkzaam bij de Radboud Docenten Academie. Haar onderzoek gaat over innovatief onderwijs, zoals onderzoekend en challenge-based leren.

martina.vanuum@docentenacademie.ru.nl

Dr. W.T.M. Sanders

Wendy Sanders is verbonden aan de TU/e Eindhoven School of Education en aan het Heerbeeck College Best. Zij is docent scheikunde en lerarenopleider scheikunde. Zij creëert haar eigen moderne onderwijs voor scheikunde, met als doel leerlingen en leraren-in-opleiding te motiveren en te inspireren. Hiermee won zij de KNCV Onderwijsprijs.

w.sanders@tue.nl

Referenties

Fitz-Walter, Z. (2015). *Achievement unlocked: Investigating the design of effective gamification experiences for mobile applications and devices* (PhD Thesis). Queensland University of Technology.

Koops, M.C. (2017). *Gamedidaktiek. Het hoe en waarom van spellen in de les*. Uitgeverij Didactica.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Michael, D. R., & Chen, S. L. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska & Lipman/Premier-Trade.

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. White Paper available online at <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.

Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. Technical Report HS-IKI-TR-07-001, University of Skövde.

Nieuwe aanpak/methodiek

‘En wat heb je geleerd?’ Een model om in gesprek te gaan over professionalisering

Quinta Kools, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Loes van Wessum, Windesheim Flevoland

Leraren en lerarenopleiders ondernemen diverse professionaliseringsactiviteiten, maar wat leveren die eigenlijk op? In dit artikel bespreken we een manier om met hen in gesprek te gaan over opbrengsten van professionalisering. We maken daarbij gebruik van een bewerking van het ‘interconnected model of professional growth’ van Clarke en Hollingsworth (2002). Eerst beschrijven we recente inzichten rondom professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Daarna gaan we in op onze ervaringen met het gebruik van het model voor het bespreken van professionaliseringsprocessen en -opbrengsten. We doen dat aan de hand van twee voorbeelden. We sluiten af met een kritische beschouwing van het gebruik van dit model voor onderwijsprofessionals.

Inleiding

Leraren en lerarenopleiders¹ maken gebruik van verschillende vormen van professionalisering, die meer formeel of informeel van aard kunnen zijn. Formele leeractiviteiten zijn gestructureerde activiteiten waarvan vooraf de leerdoelen en inhoud worden vastgesteld en die georganiseerd zijn in plaats en tijd (bijvoorbeeld een studiedag, een leergang of cursus, een workshop). Informele leeractiviteiten zijn niet vooraf georganiseerd, zijn niet gestructureerd en vinden min of meer ongepland plaats, bijvoorbeeld tijdens het werk of in een uitwisseling met collega's (Segers, Messman, & Dochy, 2018). Er zijn uiteraard ook tussenvormen met kenmerken van formeel én informeel leren; denk aan een professionele leergemeenschap waarin wel de bijeenkomsten zijn gepland, maar waar de inhoud en de opbrengst afhankelijk zijn van het proces en van de interactie tussen de deelnemers. Bij de meer informele leeractiviteiten is het lastig om te benoemen hoe en wat er geleerd is; het leerproces vindt vaak onopgemerkt plaats en nieuwe kennis en inzichten worden vaak automatisch geïntegreerd in het handelen.

Reflecteren op het leerproces draagt bij aan het leren. Door te reflecteren expliciteert de lerende wat er impliciet geleerd is. Door te reflecteren werkt de lerende aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates, 2014). Als je zicht hebt op je leerprocessen, kun je er gericht mee omgaan en je eigen feedback organiseren. De lerende wordt meer bewust bekwaam. Reflectie kan plaatsvinden op verschillende momenten in het leerproces, namelijk vooraf, tijdens en achteraf. Het is verstandig als lerende vooraf na te gaan welke leeropbrengsten je wilt realiseren (Deen, Rondeel, & Kessels, 2017). Wat wil je leren, hoe wil je dit leren en hoe draagt dat bij aan het primaire proces? Van der Linden en McKenney (in Pauw, Visscher, & McKenney, 2020) duiden dit als *reflectie voor actie*, waarbij de leraar nadenkt over het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie. Argyris en Schön (1982) wijzen op het belang van reflectie tijdens het leerproces. Ze noemen het denken tijdens het doen, het proces van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen *reflection-in-action*. Door tijdens het werk een situatie als het ware ‘stil’ te zetten en zich bewust te worden van overwegingen, kunnen lerenden explicieter keuzes maken. Door de effecten daarvan na te gaan kunnen lerenden steeds betere en bewustere

¹ In dit artikel spreken we van leraren en lerarenopleiders omdat we van mening zijn dat de twee groepen vergelijkbaar zijn als het gaat om de aanpak, uitvoering en opbrengsten van professionalisering (Kools, 2011).

keuzes maken. Experimenteren en doelgericht uitproberen van nieuwe aanpakken horen daarbij. Daarnaast onderscheiden Argyris en Schön *reflection-on-action*, dat wil zeggen het achteraf evalueren van de effecten van het handelen gerelateerd aan de vooraf gestelde doelen (Ros, Van Wessum, & Schenke, 2020). Om te reflecteren op het werk- en leerproces kan een reflectie-instrument behulpzaam zijn.

In dit artikel beschrijven wij onze ervaringen met een bewerking van het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002). We hebben hun analysemodel bewerkt tot een ontwerp- en reflectie-instrument. Eerst staan we stil bij enkele theoretische bevindingen over professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Daarna bespreken we het model van Clarke en Hollingsworth (2002), dat inzicht geeft in processen en opbrengsten van professionalisering van leraren. We merken in ons werk dat het model zich ook leent voor professionalisering van lerarenopleiders (zie ook Perry & Boylan, 2018, die hetzelfde constateren). In ons werk als lerarenopleiders maken we vaak gebruik van het model en aan de hand van onze ervaringen presenteren we diverse gebruiksmogelijkheden.

Professionalisering nader bekeken

De inzichten over professionalisering zijn in de loop van de jaren veranderd en er is steeds meer bekend over wat werkt en wat niet. Kort samengevat heeft er een verschuiving plaatsgevonden van het denken in termen van deficiëntie (leraren kunnen iets niet en moeten dat via nascholing aanleren) naar denken in termen van eigenaarschap over professionalisering. Vermeulen (2016) stelt dat professionalisering een proces zou moeten zijn waarin leraren actieve vormgevers zijn van hun eigen professionalisering en waarin het doel niet is om tekorten te repareren, maar om een steeds betere beroepsbeoefenaar te worden. Kennedy (2005) onderscheidt professionaliseringsvormen op basis van de autonomie die deelnemende leraren hebben. Zij benoemt negen vormen, waarvan het trainingsmodel en het deficiëntie-model de minste, en coaching/mentoring, deelname aan een leergemeenschap en actieonderzoek de meeste autonomie voor de deelnemers kennen.

Naast veranderende inzichten over eigenaarschap van de lerende is er veel bekend over kenmerken van effectieve vormen van professionalisering (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade, & Van Veen, 2017; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2018). Succesvolle professionalisering richt zich op het primaire proces: de vakinhoud, vakdidactiek en leerproces van leerlingen, en maakt gebruik van inhouden die gebaseerd zijn op uit onderzoek effectief gebleken praktijken. Het helpt als er gebruikgemaakt wordt van coaching en externe ondersteuning door experts. Daarnaast zou de activiteit moeten bestaan uit zelf actief en onderzoekend en samenwerkend leren, vanuit eigenaarschap voor het eigen leerproces. Tot slot is het effectief om duurzaamheid na te streven door geen one-shot activiteiten te ondernemen, maar langer durende leeractiviteiten die op elkaar voortbouwen, die ingebed zijn in schoolbeleid en worden ondersteund door een cultuur om te leren.

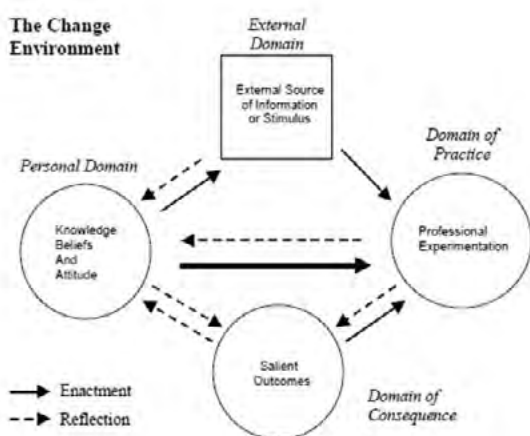
De kenmerken die hierboven genoemd worden zijn toe te passen bij zowel formele als informele vormen van leren.

Een model voor professionele groei

De uiteindelijke bedoeling van professionalisering van leraren en lerarenopleiders is dat zij beter worden in hun professie. Centraal staat daarbij het primaire proces – het stimuleren, inspireren en ondersteunen van de leerprocessen van leerlingen of van leraren (in opleiding). Professionalisering kan zich ook richten op het beter willen worden in andere professionele domeinen, zoals verwoord in het beroepsbeeld van de leraar (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik, & Wirtz, 2017). Vaak wordt er bij professionaliseringsmodellen een lineaire gedachtegang toegepast, waarbij de redenering is: leraar (of opleider) neemt deel aan professionaliseringsactiviteit; leraar doet hierdoor nieuwe kennis en vaardigheden op; de nieuwe kennis en vaardigheden worden toegepast in eigen praktijk; dit leidt tot veranderingen in leeruitkomsten van de leerlingen (Desimone, 2009). Guskey (2002) onderscheidt nog een extra stap: de leraar ziet de veranderingen bij leerlingen en komt op basis hiervan tot nieuwe eigen opvattingen. In de lineaire gedachtegang wordt uitgegaan van een vaste volgorde van activiteiten. De professionaliseringsmodellen worden gevisualiseerd

met de stappen op een lijn. Het veronderstelt dat er maar één leerpad is (Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, 2018). Het lineaire denken is gebaseerd op het denken in kosten en baten; met de professionalisering van de leraar zijn kosten gemoeid (tijd, geld) en dit moet leiden tot baten (nieuwe handelingen van leraren en verbeterde leeruitkomsten bij de leerlingen). Dit ‘rendementsdenken’ is nog steeds een veelvoorkomend denkpatroon, waarbij de opbrengst in meetbare uitkomsten belangrijk wordt gevonden. Evans (2014) pleit voor een verruiming van dit denken; zij stelt dat er meer aandacht en waardering moet zijn voor het proces van professionele ontwikkeling van leraren als waardevol in zichzelf. Zij noemt dit *micro-level-learning*, waarmee ze aangeeft dat elke individuele leraar eigen unieke leerervaringen opdoet die voor haar of hem betekenisvol zijn en misschien niet direct leiden tot andere leeruitkomsten van leerlingen.

Het leren van leraren verloopt echter niet altijd lineair en opbrengsten zijn niet zo makkelijk te benoemen. Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) verbeeldt het leerproces van leraren als een proces dat vanuit meerdere domeinen kan starten (zie Figuur 1). Dit professionaliseringsmodel wordt niet gevisualiseerd op een rechte lijn. Uit het onderzoek dat met dit model gedaan is komt duidelijk naar voren dat leraren hun professionele groei kunnen starten vanuit verschillende domeinen, waardoor er ook verschillende leerpaden ontstaan (zie bijvoorbeeld Justi & Van Driel, 2006; Schipper, Goei, De Vries, & Van Veen, 2017).



Figuur 1. Het interconnected model of professional growth van Clarke en Hollingsworth (2002).

Het model omvat vier domeinen: het externe domein, het praktijkdomein, het persoonlijke domein en het domein van consequenties. Het *externe domein* staat voor een externe stimulus of bron van informatie. Dit kan een bijeenkomst of een cursus zijn, maar ook een gesprek met een expert of een collega, of een bron in de vorm van (vak)literatuur of een lezing. Het *praktijkdomein* is het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoetst, waar je dingen doet (lesgeven, begeleidingsgesprek voeren, et cetera). Het *domein van consequenties* heeft betrekking op dat wat de consequentie is van het handelen, bijvoorbeeld wat wordt waargenomen bij leerlingen als gevolg van anders lesgeven. Het *persoonlijke domein* bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de leraar of opleider. De verbinding tussen de domeinen bestaat uit *reflectie* en *enactment*. De reflectiepijl geeft aan dat er een proces van reflectie plaatsvindt dat domeinen met elkaar verbindt. Een leraar kan bijvoorbeeld reflecteren op nieuwe kennis uit het externe domein en hierdoor komen tot nieuwe inzichten over onderwijs (persoonlijke domein). Het begrip ‘enactment’ gaat over het beredeneerd of overwogen handelen, bijvoorbeeld als de leraar op basis van de nieuwe opvattingen besluit om bij het geven van instructie een andere aanpak te gaan hanteren.

Het model geeft geen vaste volgorde voor hoe de domeinen met elkaar verbonden zijn, ieder leerproces kan anders verlopen. De ene keer kan het starten bij het externe domein en via het persoonlijke domein uitkomen bij experimenteren; de andere keer start het proces bij experimenteren, gevolgd door een verdieping in theorie (externe domein), enzovoort. Iedere route is mogelijk, het leren kan vanuit elk domein starten en eindigen

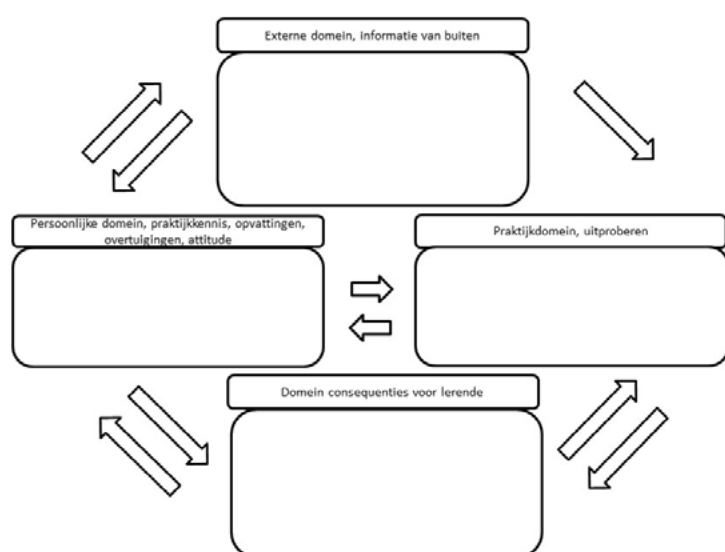
(zie ook Wongsopawiro, Zwart, & Van Driel, 2017), maar ook wordt het leren rijker en completer naarmate er meer domeinen betrokken zijn. Het woord ‘growth’ in de naam van het model geeft aan dat er sprake is van professionele groei als er meerdere domeinen betrokken zijn. Het gebruik van het woord ‘groei’ heeft ook een andere connotatie dan professionele ontwikkeling of professionalisering die wordt ingezet als instrument om onderwijskwaliteit te verbeteren of om onderwijsvernieuwingen te kunnen implementeren (Louws & Meirink, 2020). Groei veronderstelt voortbouwen op wat er al is en eigenaarschap voor het eigen leerproces. De leraar wordt dan niet gezien als uitvoerder, maar als ontwerper en onderzoeker van onderwijsleerprocessen.

Naast het benadrukken van professionalisering als groei, is er in het model aandacht voor de persoonlijke opvattingen en kennis van de leraar (persoonlijke domein). Leren en lesgeven vraagt niet alleen om de ontwikkeling van (te meten) technische kennis en vaardigheden, maar veronderstelt ook een morele component (Biesta, 2007). Het model wijst op de waarde van persoonlijke en affectieve factoren bij professionele ontwikkeling (Korthagen, 2017) of, zoals Fullan (1991, p. 117) stelt: *“Educational change depends on what teachers do and think – it is as simple and as complex as that.”*

Didactische toepassingen met het model voor professionele groei

Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) wordt veel gebruikt door onderzoekers om uitkomsten van professionalisering te benoemen. In eerdere onderzoeksprojecten binnen onze lectoraten maakten wij ook regelmatig gebruik van het model, door als onderzoekers de opbrengsten die deelnemers in een *learner report* of een interview hadden benoemd, onder te brengen in de vier domeinen (Koster, Béneker, Kools, & Joosten-ten Brinke, 2015; Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemse, 2013; Van Wessum, Vrakking, Van der Waarde, & Kootstra, 2017). Onze ervaring was dat het soms lastig is om opbrengsten van deelnemers te coderen, zonder te snel tot interpretatie over te gaan. Mede vanuit de wens om recht te doen aan de democratische validiteit (Anderson & Herr, 1999) kwamen we daardoor op het idee om deelnemers zelf te betrekken bij het analyseren van de opbrengsten. Zo zouden ze zelf kunnen aangeven in welke domeinen hun opbrengsten zitten en hoe de leerprocessen gelopen zijn.

We merkten vanuit het betrekken van deelnemers bij de analyse dat het model ook mooie aangrijpingspunten bood om over professionalisering in gesprek te gaan. Vanuit deze gedachte hebben we een placemat (zie Figuur 2) ontworpen voor didactische toepassing en zijn deze gaan uitproberen met deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten.



Figuur 2. Placematmodel professionele groei, ontleend aan Van Wessum en Kools (2019, p. 57).

In onze praktijk – zie ook Van Wessum en Kools (2019) – gebruiken we het model nu op twee manieren:

- 1) als ontwerpinstrument aan het begin van een leertraject voor het formuleren van leerbehoeften en leerdoelen en het bedenken van leeractiviteiten (reflectie voor actie);
- 2) als reflectie-instrument gedurende of aan het eind van een leeractiviteit of leertraject (reflectie in actie en reflectie na actie).

We zullen deze twee toepassingsvormen met voorbeelden uit onze praktijk toelichten.

Voorbeeld 1: Gebruik van het model als ontwerp-instrument voor het formuleren van leerbehoeften

In dit voorbeeld gaat het over een docent Nederlands die een professionaliseringsplan voor het komende schooljaar moet inleveren bij haar leidinggevende. Zij wil haar professionaliseringsuren goed benutten en vraagt onze hulp om mee te denken over de invulling. We gebruiken de placemat om het gesprek vorm te geven. De docent geeft aan dat ze geïnspireerd is geraakt door een lezing over ‘diep leren’ (Koopman, 2017) en dat ze graag aan de slag wil met activerende werkvormen. Ze schrijft deze wens op een plakbriefje en we plakken dit in het midden van de placemat. In het gesprek dat nu volgt stellen we een aantal hulpvragen die helpen om haar plan concreter te maken.

We starten bij het persoonlijke domein en vragen: ‘Hoe zie jij jouw rol als docent als het gaat om diep leren?’ Haar antwoord is dat ze als docent natuurlijk graag wil dat leerlingen ‘diep’ leren en niet oppervlakkig leren, maar dat ze eigenlijk niet zo goed weet wat diep leren precies is en hoe ze dat concreet vorm kan geven. Hiermee is de leerbehoefte al deels benoemd: het gaat zowel om een handelingsverlegenheid (niet weten hoe) als om een kennisvraag (niet weten wat). Omdat ze aangeeft meer te willen weten, maken we in de volgende hulpvraag de overstap naar het externe domein. We vragen: ‘Hoe zou je meer te weten kunnen komen over diep leren? Wie of wat kan je daarbij behulpzaam zijn? Wat is er al bekend over diep leren waar jij gebruik van kunt maken?’ Uit haar antwoord wordt duidelijk dat ze al een concrete bron heeft, een praktijkboek met voorbeelden. Ze is er alleen nog niet aan toegekomen om zich erin te verdiepen. Ze besluit dat dit de eerste stap van haar professionaliseringstraject zal zijn. We vervolgen het gesprek met vragen in het praktijkdomein: ‘Hoe zou je een experiment kunnen doen om de nieuwe inzichten te proberen in je les? Wat heb je daarbij nodig vanuit je collega’s of je leidinggevende? Wat kan je doen om gegevens te verzamelen over het verloop van het experiment?’ Ze denkt hierover na en geeft aan graag aan de slag te willen met een tweede klas van de havo, en bij een onderdeel van de lesstof waar ze zelf nu niet tevreden over is. Ze zal een experiment ontwerpen en een collega vragen om feedback te geven. We vragen ook naar het domein van consequenties: ‘Wat verwacht je te gaan zien bij jezelf en je leerlingen als je met diep leren aan de slag gaat?’ Dit is een moeilijke vraag omdat er nog geen concrete activiteiten zijn bedacht. Toch stellen we de vraag om aan te geven dat het belangrijk is om deze vraag wel in het achterhoofd te houden. Aan het eind van het gesprek is de docent in staat om haar leerbehoefte en leeractiviteiten te benoemen. Haar leerbehoefte is meer te weten komen over diep leren en daarmee een grotere bijdrage te leveren aan het leren van leerlingen. De leeractiviteiten die ze gaat ondernemen, zijn zich verdiepen in externe bronnen, een experiment ontwerpen en uitvoeren, en reflectie daarop.

Voorbeeld 2: Gebruik van het model als reflectie-instrument voor het evalueren van leerprocessen

Een professionaliseringsvorm die regelmatig wordt toegepast in onderwijsinstellingen (po, vo, mbo, lerarenopleiding) is de ‘professionele leergemeenschap’ (PLG). Hiervan bestaan verschillende vormen en verschillende benamingen, maar een gemeenschappelijk kenmerk is dat er meerdere deelnemers zijn die zich gezamenlijk verdiepen in een thema of vraagstuk en daarvoor bij elkaar komen in bijeenkomsten (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Het voorbeeld dat hier wordt beschreven gaat over een PLG waarin docenten uit het voortgezet onderwijs en studenten van de lerarenopleiding onder begeleiding van een lerarenopleider zich samen verdiepen in ‘het leren en welbevinden van leerlingen’ (Koopman, Aarts, Hulscher, Imants, & Kools, 2019). De groep kwam gedurende een schooljaar wekelijks bij elkaar.

De leeractiviteiten van de groep waren divers (tussen haakjes geven we aan in welk domein de leeractiviteiten volgens ons plaatsvinden): in de bijeenkomsten werd gezamenlijk literatuur gelezen en besproken (externe domein), er werden experimentjes gedaan door deelnemers in hun eigen onderwijspraktijk (praktijkdomein, domein van consequenties), ervaringen werden besproken (externe domein voor elkaar, en voor deelnemer die ervaring deelt praktijkdomein en wellicht persoonlijke domein), er werden experts uitgenodigd (externe domein), er werd bij elkaar in de les gekeken (externe domein voor elkaar, en voor deelnemer die bekeken werd praktijkdomein en wellicht domein van consequenties).

Ter afsluiting van het schooljaar is de laatste bijeenkomst besteed aan het met behulp van het placematmodel terugkijken en evalueren van de werkwijze en de opbrengsten. De bijeenkomst startte met de vraag aan de deelnemers: ‘Schrijf op wat voor jou de opbrengsten zijn van je deelname van het afgelopen jaar’. Elke opbrengst werd op een apart plakbriefje geschreven. Daarna werd een korte uitleg gegeven van het model van Clarke en Hollingsworth: wat zijn de vier domeinen, wat betekenen de pijlen? Vervolgens kregen de deelnemers een A3-placemat met het gestileerde model, met de opdracht hun plakbriefjes met opbrengsten daar een plek op te geven. Na het opplakken kreeg iedere deelnemer twee minuten (tijd afgebakend door timer) om de eigen placemat toe te lichten. Hierbij werden verhelderende vragen gesteld: ‘Je hebt deze in dat domein geplakt, waarom juist daar?’ Na de presentatie van elkaars placemats gehoord te hebben was er tijd om weer naar de eigen placemat te kijken, eventueel briefjes te verplaatsen of nieuwe briefjes toe te voegen. Er volgde een slotronde waarin elke deelnemer de eventuele aanvullingen nog kon toelichten.

Deze aanpak had als voordeel dat deelnemers door de presentaties van anderen en de verhelderende vragen extra nadachten over het eigen leerproces. Een van de deelnemers (student) had in de eerste ronde alleen opbrengsten in het externe domein geplakt, omdat hij vond dat hij vooral met nieuwe kennis en theorie in aanraking was gekomen. Na de toevoegingsronde waren er ook briefjes bij de andere drie domeinen, omdat: ‘De ideeën die ik hier heb opgedaan, heb ik toegepast in de praktijk en leerlingen zijn op basis daarvan in aanraking gekomen met een andere manier van lesgeven en hebben daar ook van geleerd.’ Na afloop van de bijeenkomst bespraken we wat het werken met de placemat heeft opgeleverd. Een van de docenten gaf aan dat hij gedurende het jaar van deelname vaak het gevoel had aan anderen te moeten uitleggen wat hij in deze PLG aan het doen was. Hij is blij met de placemat omdat die helpt om in twee minuten te kunnen vertellen waar hij mee bezig is geweest, waar hij over na heeft gedacht en wat hij in de praktijk heeft doorgevoerd.

Tot slot

In dit artikel hebben we stilgestaan bij het ‘interconnected model of professional growth’ van Clarke en Hollingsworth (2002). We hebben daarbij de focus gelegd op enkele didactische toepassingen van het model, die we zelf ontwikkeld en uitgetoetst hebben. We zijn zelf erg enthousiast over de mogelijkheden die het model biedt. Gelukkig worden we hierin bevestigd door de reacties van deelnemers die het model gebruikten om leeropbrengsten te benoemen of leerdoelen te bepalen. Dit sterkt ons in de gedachte dat het gebruik van het model in deze didactische vorm een mooie nieuwe toepassing is bij professionaliseringstrajecten.

Wij gebruiken het als een model dat helpt om na te denken over gewenste en gerealiseerde opbrengsten van professionalisering en dat handvatten biedt om hierover met leraren en opleiders in gesprek te gaan. We vinden het belangrijk dat leraren en lerarenopleiders zélf eigenaar zijn van hun leerproces en hun leeropbrengsten. Het model geeft ‘taal’ om over professionaliseringsprocessen en -opbrengsten te praten.

Een enkele kanttekening bij het gebruik van het model is hier wel op zijn plaats. Bij het plakken van briefjes met opbrengsten in het model ontstaat er soms discussie over de plaatsing van een briefje: hoort dit nu in het externe domein of in het persoonlijke? In die gevallen gaven wij aan dat het op zich niet zo belangrijk is of een briefje op de juiste plek geplaatst wordt, maar vanuit welke redenering het briefje daar geplaatst wordt. Het gaat er bij het didactische gebruik niet om dat opbrengsten in het ‘juiste’ domein worden geplaatst, het gaat erom dat de lerende de eigen leeropbrengsten en -processen kan benoemen en daarmee ook eigenaar is van het eigen leren. De een zal een nieuw inzicht uit een boek plakken bij het externe domein, om daarmee aan te geven dat het kennis van buiten is; een ander kan dat nieuwe inzicht plaatsen in het persoonlijke domein, omdat hij of zij van mening is dat het nu door lezing en doorgronding is gaan behoren tot de eigen kennis.

In de toepassing die wij met het model beogen – het gesprek over professionalisering en de eigen opbrengsten aangaan – zijn beide redeneringen even waardevol.

Zoals eerder in dit artikel benoemd is het model van Clarke en Hollingsworth (2002) geen lineair model waarin een vaste volgorde van leren verondersteld wordt, het leren van leraren kan starten in ieder domein. Volgens onze ervaringen met verschillende deelnemers past het gedachtegoed van dit model goed bij de manier waarop leraren aangeven dat zij leren. Hun leerproces verloopt niet lineair en het verloopt ook niet voor iedereen hetzelfde. Het model biedt daar de ruimte voor. Het model doet recht aan de complexiteit van leerprocessen van volwassenen.

We zijn aan het nadenken over mogelijkheden om het model te gebruiken voor het bespreken van collectieve leerprocessen en -uitkomsten, als onderdeel van een professionele leergemeenschap, kenniskring of andere groepsvormen waarin geleerd wordt door leraren en lerarenopleiders. Uit de literatuur (cfr. Inleiding) weten we al dat samenwerkend en actief en onderzoekend leren effectieve manieren zijn om te professionaliseren, het zou mooi zijn als de deelnemers aan dat soort professionaliseringsvormen via het model ook een handvat hebben om te benoemen hoe en wat geleerd is. We zoeken daarbij ook naar nieuwe kaders om leren binnen het persoonlijke domein en het praktijkdomein van lerarenopleiders nog beter te kunnen duiden (zie ook Perry & Boylan, 2018). Ook willen we verkennen op welke manier het model gebruikt kan worden om professionele groei in verschillende loopbaanfasen van leraren (en in een later stadium lerarenopleiders) te ondersteunen.

Dr.ir. Quinta Kools

Dr.ir. Quinta Kools is werkzaam als lector Wendbare Onderwijsprofessionals bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In haar lectoraat ligt de focus op het opleiden van leraren die voorbereid zijn op hun toekomst als onderwijsprofessional en op het vormgeven van onderwijs van/voor de toekomst.

Dr. Loes van Wessum

Dr. Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in onderwijs en Opvoeding bij Windesheim Flevoland. Ze onderzoekt de wijze waarop leraren, schoolleiders en besturen professioneel groeien – en hoe de schoolcultuur hieraan een bijdrage kan leveren. Samen met schoolbesturen en scholen ontwikkelt ze (in) formele leertrajecten, met een specifieke focus op leidinggeven aan een lerende school.

Referenties

- Anderson, G., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, Vol 28(5), p 12-21.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1982). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Dit rapport is te vinden op <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde. Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44(2), 179-198, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers’ College Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. London: Routledge.
- Justi, R., & Van Driel, J.H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers’ knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437-450.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kools, Q. (2011). *Future proof: professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede, Fontys Hogescholen.
- Koopman, M. (2017). *Diep leren. Praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven School of Education. NRO Kortlopend praktijkgericht onderzoek; projectnummer 405-16-505.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J., Imants, J. & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, (96), 378-400.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Koster, B., Béneker, T., Kools, Q., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). ‘Ik heb nieuwe inzichten opgedaan’. De betekenis van kenniskringen voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 29-42.
- Louws, M., & Meirink, J. (2020). Professionalisering van ervaren leraren. In M. Snoek, J. van Tartwijk, & I. Pauw (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 110-119). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher’s careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers’ professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.

- Pauw, I., Visscher, A., & McKenney, S. (2020). Leren door reflecteren. In M. Snoek, J. Van Tartwijk, & I. Pauw (Reds.), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 90-99). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: Supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44(2), 254-271.
- Ros, A., Van Wessum, L., & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. In opdracht van Schoolleidersregister VO, in het kader van een kwalitatief vooronderzoek ten behoeve van de Monitor Professionele ontwikkeling van schoolleiders 2018-2019. Utrecht: Schoolleidersregister VO.
- Schipper, T., Goei, S.L., De Vries, S., & Van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289-303.
- Segers, M., Messman, G., & Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualisation of informal learning at work. In G. Messman, M. Segers, & F. Dochy (Eds.), *Informal Learning at Work. Triggers, Antecedents, and Consequences* (pp. 1-11). New Perspectives on learning and instruction. Earli, New York: Routledge.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (Red.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het Onderwijs*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van Leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/ Expertisecentrum leren van docenten.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 57-72.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Gompel&Svacina, Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch.
- Van Wessum, L., Kools, Q., Boei, F., Willemse, M., & Katwijk, L. van. (2018). Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten bij HBO-lerarenopleidingen en -opleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 39 (1), 53-64.
- Van Wessum, L., Vrakking, M., Van der Waarde, A., & Kootstra, G. (2017). Leren begeleiden van pabo-studenten bij het formuleren van onderzoeksvragen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(1).
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie Open Universiteit Heerlen.
- Wongsopawiro, D.S., Zwart, R.C., & Van Driel, J.H. (2017) Identifying pathways of teachers' PCK development, *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.

Het Pedagogische Prioriteitenspel: Studenten verkennen eigen pedagogische waarden en idealen in een internationale context

Fedor de Beer & Carlos van Kan¹

Studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen die in het kader van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief stage lopen of studeren in het buitenland, zijn over het algemeen heel tevreden over de meerwaarde van deze internationale ervaring voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling. Docenten van de minor zijn echter van mening dat er wat professionele groei betreft meer winst geboekt kan worden. Zij ervaren dat studenten het lastig vinden om in reflectie op het buitenlandverblijf te expliciteren wat het hen in hun ontwikkeling als leraar heeft gebracht. Om hen uit te dagen tijdens het buitenlandverblijf bewust na te denken over wat zij belangrijk vinden in onderwijs en hier ook met mensen uit andere landen en culturen over van gedachten te wisselen, is in 2016 het Pedagogische Prioriteitenspel ontwikkeld. Dit spel is in het studiejaar 2017-2018 als keuzeopdracht opgenomen in de 'onderwijskoffer' van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Studenten spelen het spel met leraren en medestudenten op hun stageschool of internationale klas en reflecteren hierop. Het doel is tweeledig: inzicht verkrijgen in de pedagogische waarden van anderen (Waarom doen jullie het hier zoals jullie het hier doen?) én de eigen visie op goed onderwijs en leraarschap verder expliciteren. In dit artikel worden de context waarbinnen het spel is ontwikkeld en de onderliggende theorieën kort besproken en wordt vervolgens ingezoomd op wat het spelen van het spel in het buitenland studenten oplevert in hun professionele ontwikkeling.

Inleiding

Ruim dertig procent van de studenten van de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) verblijven tijdens hun studie enige maanden in het buitenland (Bartels, 2017). Studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen doen dit via de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Elk jaar vertrekken vanuit deze minor zo'n vijfendertig tot vijftig studenten naar landen als Nepal, Noorwegen, Suriname en Zuid-Afrika om daar enkele maanden stage te lopen of te studeren. Om zich op dit verblijf in het buitenland voor te bereiden volgen de studenten een aantal voorbereidingsbijeenkomsten en stellen zij een stage- of studieplan op met leerdoelen op het vlak van persoonlijke en professionele ontwikkeling waaraan zij tijdens hun verblijf in het buitenland willen werken. Vooraf en tijdens het buitenlandbezoek maken studenten opdrachten uit de digitale onderwijskoffer van de minor (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018). Deze opdrachten zijn erop gericht de student het land en de cultuur te leren kennen en om zicht te krijgen op hoe onderwijs daar vorm krijgt.

Studenten die de minor hebben gevolgd zijn enthousiast. Volgens hen draagt de minor als geheel, en hun verblijf in het buitenland in het bijzonder, in sterke mate bij aan hun persoonlijke én professionele groei. Zij voelen zich bijvoorbeeld zelfverzekerder en zijn zich bewuster van (culturele) verschillen tussen leerlingen. De docenten van de minor zien deze winst zeker terug bij het beoordelen van de verschillende (reflectie)

¹ M.m.v. Kees-Jan van Oorsouw, Jaimy Blaney Davidson, Anneli Schaufeli en Ben Bartels.

opdrachten uit de onderwijskoffer, maar concluderen ook dat vooral het expliciteren van hun professionele ontwikkeling nog behoorlijk lastig is voor studenten. Een vraag als: Hoe en in hoeverre heeft het verblijf in het buitenland daadwerkelijk invloed op jouw kijk op ‘goed’ onderwijs en jouw visie op wat voor leraar jij wil zijn, en wat betekent dit voor jouw handelen als leraar straks in de klas in Nederland?, blijkt lastig te beantwoorden, terwijl ook dit een belangrijk doel is van internationalisering (Bartels, 2017).

Docenten van de minor zochten eind 2016 naar werkwijzen die studenten meer handvatten zouden geven om in het buitenland een verdiepend gesprek aan te gaan over onderwijs en waarom het daar werkt zoals het werkt, zodat dit gesprek studenten helpt ook zelf duidelijker te krijgen wat voor hen als leraar van wezenlijk belang is.

Een nieuwe werkwijze in de onderwijskoffer die aan zo’n gesprek beoogde bij te dragen, is het Pedagogische Prioriteitenspel (Van Kan & De Beer, 2017). Dit spel heeft tot doel studenten tijdens studieloopbaanbegeleiding meer zicht te laten krijgen op wat zij in hun onderwijs in het belang vinden van hun leerlingen. Door studenten het spel mee te geven naar het buitenland, worden zij gestimuleerd heel gericht met leraren uit andere landen en culturen in dialoog te gaan over wat zij waarom van belang vinden in het onderwijs voor hun leerlingen. In deze bijdrage worden de context waarbinnen het spel is ontwikkeld en de onderliggende theorieën kort besproken en wordt ingezoomd op wat het spelen van het spel in het buitenland studenten oplevert in hun professionele ontwikkeling.

Achtergrond

Belang van internationale ervaringen

Internationalisering wordt gezien als belangrijk middel om zowel de persoonlijke als de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren (Sanderson, 2008; Onderwijsraad, 2016). Zo stelt het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF, 2011) dat de competentie van aanstaande leraren toeneemt wanneer zij tijdens hun lerarenopleiding deelnemen aan internationaliseringsactiviteiten. Desondanks maakt het Nuffic zich zorgen (Klein & Dujardin, 2019): studenten van lerarenopleidingen gaan het minst van alle studenten naar het buitenland; slechts zo’n dertien procent van de hbo-lerarenopleidingen en zes procent van studenten aan universitaire lerarenopleidingen doet studie-gerelateerde buitenlandervaring op.

Uit diverse studies blijkt dat een verblijf in het buitenland meerwaarde heeft voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van aanstaande leraren (Van den Hoven & Walenkamp, 2013). Buitenlandervaringen dragen bij aan het begrijpen en accepteren van culturele verschillen en aan de ontwikkeling van een bredere en genuanceerdere kijk op de wereld (Edmond & Castanheira, 2018). Dit helpt aanstaande leraren *“to make informed choices based on who they really are that, in turn, can free them from the constraints of uncritically assimilated values, assumptions, and social norms [of] the herd”* (Cranton, 2001, in Sanderson, 2008, p. 283). Onderzoek van Van den Hoven en Walenkamp (2013) geeft aan dat zo’n driekwart van de studenten die voor studie of stage naar het buitenland is gereisd, zelfredzamer en flexibeler is geworden. Daarnaast blijkt dat deze studenten hun sociale en communicatieve vaardigheden hebben vergroot. Tevens geven studenten aan veel van de cultuur en haar waarden en normen te hebben geleerd, en meer kennis en begrip te hebben gekregen van (het omgaan met) andere culturen, wat in hun ogen resulteert in zich beter kunnen verplaatsen in de positie en zienswijze van een ander en in beter in staat zijn van perspectief te wisselen.

Ongeveer zestig procent van de studenten geeft aan dankzij deze buitenlandervaring ook een bredere kijk op het vak te hebben ontwikkeld. Dit verschil in persoonlijke versus professionele ontwikkeling nemen ook Klarenbeek en Beekwilder (2012) waar. Volgens hen zien leraren voor zichzelf met name ontwikkeling op de competenties ‘inlevingsvermogen’, ‘samenwerking en leervermogen’ en ‘zelfreflectie’, en in iets mindere mate op het gebied van vakkenkennis. Desondanks ligt het in de rede dat deze persoonlijke ontwikkeling doorwerkt in het professionele handelen van leraren. Reden te meer voor lerarenopleidingen om bij internationalisering extra in zetten op werkwijzen die de professionele ontwikkeling van studenten stimuleren.

Aandacht voor de pedagogische dimensie

Het gebied van de professionele ontwikkeling waar het Pedagogische Prioriteitspel zich in het bijzonder op richt, heeft betrekking op de pedagogische bekwaamheid van leraren. Pedagogisch bekwaam betekent onder meer dat leraren pedagogisch oordeelsvermogen ontwikkelen. Zij moeten in staat zijn om zich telkens opnieuw te verhouden tot de vraag: Wat is op dit moment voor deze leerlingen in deze situatie het meest in hun belang en waarom? (Van Kan, 2013). Het beantwoorden van deze vraag vergt van leraren dat ze ‘uitgesproken’ ideeën ontwikkelen over hun visie op ‘goed’ onderwijs. Een belangrijke stap in deze visieontwikkeling is dat aanstaande leraren hun pedagogische waarden verkennen, verwoorden en bespreken met anderen (Biesta, 2012). Het Pedagogische Prioriteitspel probeert in het bijzonder de uitwisseling van perspectieven tussen leraren (in opleiding) te faciliteren. De kans dat perspectieven tussen studenten verschillen, neemt toe wanneer studenten vanuit andere leefwerelden elkaar ontmoeten. Edmond en Castanheira (2018) geven aan dat het geconfronteerd worden met andere praktijken dan waarmee studenten vertrouwd zijn, hun zowel specifieke voorbeelden van pedagogische praktijken oplevert als mogelijkheden voor kritische reflectie. Zij tekenen daarbij aan dat een dergelijke reflectie wordt vergemakkelijkt of versterkt wanneer studenten de mogelijkheid hebben om hun ervaringen met andere studenten of leraren te bespreken.

Voor veel studenten op de lerarenopleidingen is het echter niet vanzelfsprekend om hun pedagogische waarden en idealen te expliciteren en te beargumenteren (Van Kan, 2020). Dat studenten het expliciteren van pedagogische waarden en idealen lastig vinden, kan mede verklaard worden door de sterke nadruk die binnen het curriculum van de lerarenopleidingen ligt op leren lesgeven (Van de Ven & Oolbakkink, 2008), wat vragen over de wenselijkheid van onderwijsdoelen naar de achtergrond heeft gedrukt (Levering, 2013). Het gevolg hiervan is dat studenten in de opleiding in steeds mindere mate toegerust worden om zich een pedagogisch oordeel te vormen in concrete onderwijssituaties. Deze tendens verhoudt zich echter problematisch tot de hernieuwde belangstelling voor de pedagogische bekwaamheid van leraren zoals zichtbaar in de nieuwste bekwaamheidseisen. Lerarenopleidingen staan voor de belangrijke opdracht leraren op te leiden die in staat zijn vanuit hun pedagogische waarden en idealen vorm te geven aan hun relatie met leerlingen, onderwijsinhouden op hun merites te beoordelen en passende onderwijsarrangementen te ontwerpen (Onderwijsraad, 2018). Het vervullen van deze opdracht confronteert de lerarenopleidingen met hun handelingsverlegenheid om de pedagogische dimensie hanteerbaar te maken voor hun studenten.

Teneinde een bijdrage te leveren aan het oplossen van deze handelingsverlegenheid heeft Van Kan (2013; 2020) de *bumpy moments*-werkwijze ontwikkeld. Via het filmen van leraar-leerling-interacties en het naderhand interpreteren van bumpy moments – momenten waarin door een docent legitieme handelingsalternatieven worden geïdentificeerd – ondersteunde Van Kan leraren bij het zichtbaar maken van welke pedagogische afwegingen (legitimeringen) ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met leerlingen. Bij het interpreteren van de bumpy moments door leraren stond de leidende pedagogische vraag centraal: Wat vind ik op dit moment voor deze leerlingen in deze situatie het meest in hun belang?, gevolgd door herhaalde waarom-vragen. De antwoorden van docenten op deze waarom-vragen leverden in de context van een omvangrijk onderzoeksproject duizenden legitimeringen op. Op basis van een analyse van deze legitimeringen is een uitputtende typologie van zes pedagogische legitimaties geformuleerd: zorglegitimatie, persoonlijke legitimatie, contextuele legitimatie, kritische legitimatie, functionele legitimatie en psychologische legitimatie (Van Kan, 2013). Een leraar die in een interactiesituatie aan een leerling vraagt hoe het thuis is nu haar ouders gescheiden zijn, kan deze vraag bijvoorbeeld legitimeren vanuit de overtuiging dat de school een veilige omgeving moet bieden voor leerlingen. De leraar hanteert in dit geval een legitimering die past bij de zorglegitimatie (zie Figuur 1). Leraren bedienen zich in principe van alle legitimatietypen, maar verschillen onderling wel in welke legitimatietypen meer accent krijgen. Het bewust worden van pedagogische legitimaties door leraren (in opleiding) is een belangrijke stap bij het verkennen, verwoorden en publiekelijk bespreken van pedagogische waarden en idealen. De publieke bespreking van pedagogische waarden en idealen door leraren (in opleiding) met anderen dient ter toetsing, verrijking en aanscherping van de eigen pedagogische waarden en idealen.

Legitimatietypen (Van Kan, 2013):

- **Zorglegitimatatie** (rood) is erop gericht leerlingen te zien als kwetsbare wezens, die afhankelijk zijn van volwassenen om te overleven in een veeleisende wereld.
- **Persoonlijke legitimatie** (oranje) is erop gericht leerlingen te begrijpen als unieke sociale wezens, die een persoonlijke relatie met de leraar hebben.
- **Contextuele legitimatie** (geel) is erop gericht de leefomstandigheden, het verleden en de praktische levensbehoeften van leerlingen te betrekken bij onderwijssituaties.
- **Kritische legitimatie** (groen) is erop gericht leerlingen te bevrijden van beperkende ideeën over zichzelf en van de levensomstandigheden die deze ideeën inslijpen.
- **Functionele legitimatie** (blauw) is erop gericht het maximale uit kinderen te halen in termen van hun prestaties op school.
- **Psychologische legitimatie** (paars) is erop gericht het gedrag van leerlingen te labelen in mentale of emotionele termen ten einde adequaat onderwijs te kunnen verzorgen.

Figuur 1. De zes pedagogische legitimaties van Van Kan (2013).**Het Pedagogische Prioriteitspel**

Het idee is dat de typologie van pedagogische legitimaties van Van Kan (2013) studenten kan helpen te verwoorden wat zij in het belang van hun leerlingen vinden in het onderwijs. Omdat diverse lerarenopleiders aangeven zichzelf onmachtig te voelen om dit pedagogische gesprek te faciliteren (vgl. Pols, 2016), is op basis van deze typologie een toegankelijk pedagogisch prioriteitspel ontworpen dat studenten uitdaagt stelling te nemen – ‘Dit vind ik in het belang voor mijn leerlingen!’ – en hierover de dialoog aan te gaan met medestudenten (Van Kan & De Beer, 2017).

Hoe gaat het Pedagogische Prioriteitspel in zijn werk?

Studenten pakken in tweetallen één envelop. Hierin zitten twee identieke sets van zes kaartjes met daarop stellingen over het belang van onderwijs voor leerlingen. De stellingen op de zes kaartjes corresponderen met de zes legitimatie-typen en hebben ieder een eigen kleur. Individueel leggen de spelers deze zes kaartjes op volgorde van belangrijkheid. Deze volgorde noteren zij op een scoreformulier (meest van belang = 6 punten, minst van belang = 1 punt). Vervolgens schuiven de tweetallen hun geprioriteerde rij met kaartjes tegen elkaar aan, gaan in dialoog over verschillen en overeenkomsten in de prioritering en proberen uit te leggen waarom het ene kaartje voor hen belangrijker is dan het andere.

Na afloop van het gesprek pakken de studenten een nieuwe envelop en zoeken ze een nieuwe partner, zodat ze steeds opnieuw in aanraking komen met andere gezichtspunten en bijbehorende argumentatie. Na een aantal gespreksrondes tellen studenten hun score per legitimatietype op en wordt zichtbaar op welk legitimatietype de studenten hoog of juist laag scoren, wat weer de vraag oproept of de studenten dit herkennen en of en in hoeverre zij dit ook terugzien in het onderwijs dat zij geven. Plenair wordt het spel afgesloten met vragen als: Wie is verrast door de uitkomst?, Hoe zijn de verschillende legitimatietypen verdeeld over de groep?, en: Wat betekent dat voor het werken in een lerarenteam?

Figuur 2. Uitleg van het Pedagogische Prioriteitspel.

Het Pedagogische Prioriteitspel (zie Figuur 2 voor een uitleg hoe het spel in zijn werk gaat) is uitgeprobeerd en geijkt door het in een dertigtal groepen studenten van verschillende lerarenopleidingen te spelen (zie Van Kan & De Beer, in voorbereiding). Al in een heel vroeg ontwikkelingsstadium ontstond het idee het spel ook te laten gebruiken door studenten in een internationale context. De aanname hierbij was dat het spelen van het spel in het buitenland studenten helpt inzicht te krijgen in wat waarom voor leraren in andere landen belangrijk is, en of en hoe dat verschilt van de manier waarop de student zelf tegen onderwijs aankijkt. Daarnaast helpt een dialoog over pedagogische waarden met collega's die zich in een andere context bevinden, om eigen pedagogische waarden kritisch te beschouwen, te expliciteren én te onderbouwen.

Bij de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief zijn enkele succesvolle kleinschalige pilots (in Indonesië, India en Nepal) uitgevoerd met een niet-Nederlandstalige versie van het Pedagogische Prioriteitenspel. Hierbij waren zowel lerarenopleiders als leraren (in opleiding) betrokken. In het studiejaar 2017-2018 werd het spel een vast keuzeonderdeel van de minor (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018).

Het beoogde doel van de opdracht – het spelen van het prioriteitenspel in internationale context; zie Figuur 3 – is driedelig (vgl. Edmond & Castanheira, 2018), namelijk bijdragen aan het voeren van het pedagogische gesprek over grenzen heen, inzicht verwerven in hoe medestudenten en/of collega's in het land van verblijf aankijken tegen onderwijs en reflecteren op de eigen pedagogische drijfveren.

Opdracht prioriteitenspel

1. Speel op stage of studie het Pedagogische Prioriteitenspel in een groep met minimaal vier, liefst zes gesprekspartners. Dit mogen (internationale) medestudenten zijn of lokale leraren. Zorg dat er voldoende ruimte is om de kaartjes te leggen. Leg vooraf het spel uit, verdeel de scoringsformulieren en speel alle zes de enveloppen.
2. Na afloop, als je weer alleen bent, schrijf je een reflectie over of en hoe deze gesprekken hebben geholpen jouw visie op onderwijs te expliciteren en verder te vormen. Maak hierin duidelijk of en in hoeverre je hier anders over denkt dan je gesprekspartners en over wat je opviel aan de gesprekken. Probeer dit te relateren aan de cultuur waarin je verblijft. Schrijf tot slot tips op om het spel beter te maken en voeg enkele foto's toe.

Figuur 3. De opdracht 'Speel het prioriteitenspel in internationale context' is nu een vast keuzeonderdeel in de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018).

Evaluatie

Opzet

Ondertussen is de opdracht door zeker zestig studenten in het buitenland uitgevoerd in het kader van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Om te achterhalen in hoeverre de opdracht goed is uit te voeren, al dan niet als relevant wordt ervaren, én om een indruk te krijgen van de impact van de opdracht – doet het spel wat het moet doen? – zijn de ingeleverde reflecties van studenten in september 2019 verzameld en geanalyseerd. Hierbij is gekeken naar:

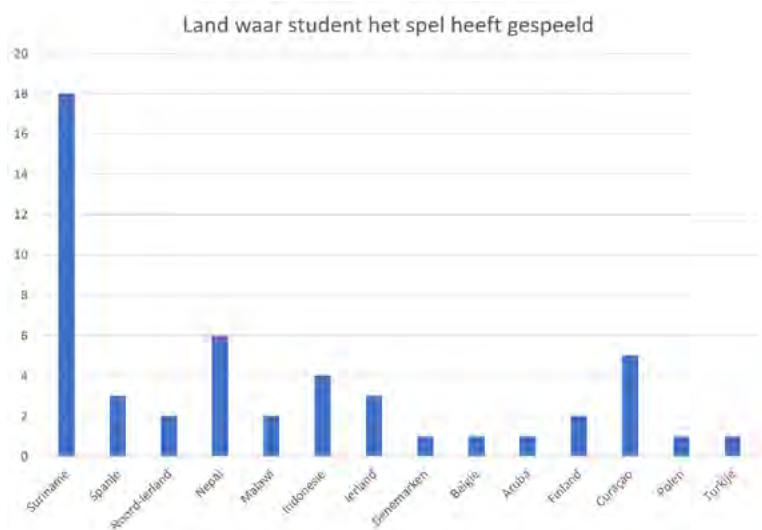
- a) Bruikbaarheid: lukt het studenten om medestudenten, leraren en/of lerarenopleiders te enthousiasmeren om deel te nemen aan het spel, lukt het ze met de beschikbare middelen het spel te introduceren en de bedoeling duidelijk te maken?
- b) Relevantie: ervaren studenten het maken van deze opdracht, dus het organiseren en spelen van het spel, als zinvol en hoe zien hun gesprekspartners dat?
- c) Impact: hebben studenten nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden opgedaan naar aanleiding van hun spe(e)lervaringen?

Algemeen

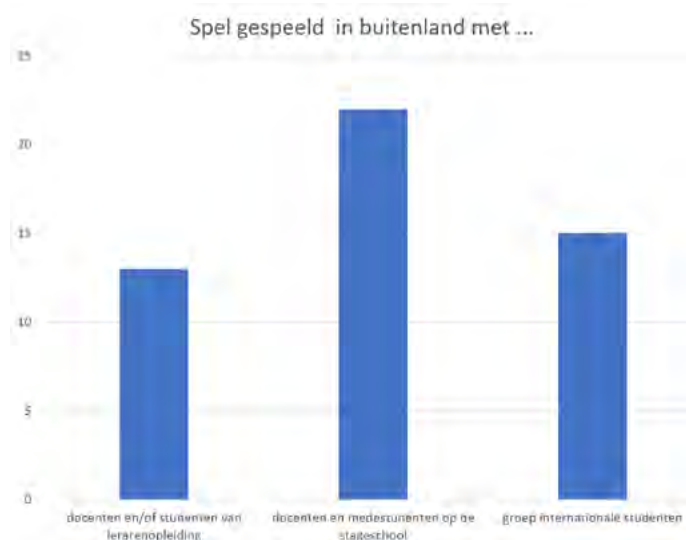
In de studie jaren 2017-2018 en 2018-2019 is de minor gevolgd door 86 studenten (36 in 2017-2018, vijftig in 2018-2019). Het merendeel van deze studenten heeft het Pedagogische Prioriteitenspel als keuzeopdracht gespeeld in het land van verblijf. Van vijftig studenten (23 uit studiejaar 2017-2018, 27 uit 2018-2019) is een reflectie over het spelen van het spel ontvangen. Deze studenten zijn afkomstig van de lerarenopleidingen Aardrijkskunde, Biologie, Economie, Natuurkunde, Geschiedenis, Nederlands, Scheikunde en Wiskunde (Figuur 4). Twee studenten studeerden aan de pabo. Het spel is door de vijftig studenten gespeeld in veertien verschillende landen (Figuur 5). Achttien van hen speelden het spel in Suriname, zes in Nepal en vijf op Curaçao. Dertien studenten speelden het spel met medestudenten en docenten op een lerarenopleiding, 22 speelden het op hun stage, met docenten van daar en met andere stagiaires, en vijftien studenten speelden het spel met internationale medestudenten die zij ontmoetten tijdens hun studie in het buitenland (Figuur 6).



Figuur 4. Verdeling van de deelnemende studenten over de lerarenopleidingen.



Figuur 5. Landen waar de studenten het Pedagogische Prioriteiten spel hebben gespeeld.



Figuur 6. Overzicht van met wie het Prioriteitspel in het buitenland is gespeeld.

Bruikbaarheid

- *Organisatie (in aanloop naar het spel)*: Uit de reflecties blijkt dat het spel gemakkelijk was in te zetten tijdens studie of stage in het buitenland. Tenminste, als er een printer voorhanden was... Er is weinig voorbereidingstijd nodig, geven studenten aan, en “heb je een paar spelers gevonden, dan ben je binnen no time aan het spelen”. Studenten die voor studie in het buitenland zaten, ‘regelden’ over het algemeen twee tot vijf medestudenten uit hun internationale klas en speelden het spel op de universiteit of gewoon, voor het uitgaan, op iemands studentenkamer. Vier studenten die aan een buitenlandse lerarenopleiding studeerden, speelden het spel met een hele klas studenten en begeleidden het zelf. Studenten die stage liepen, speelden het spel met leraren, directieleden en andere stagiaires van hun stageschool of, in kleiner comité, met mentor en stagebegeleider. Met name deze groep studenten gaf hierbij aan dat zij het spel pas inzetten na enkele weken stage, zodat hun collega’s hen kenden én ze ervaring hadden opgedaan met het onderwijssysteem daar.
- *Spelregels (aanvang van het spel)*: Het uitleggen van het spel aan anderen bleek niet voor alle studenten even eenvoudig. Studenten en vooral hun medespelers hadden moeite met het ‘moeilijke, academische’ Engels van de stellingen en het feit dat sommige kaartjes volgens spelers multi-interpretabel waren en dus vragen opriepen. Met name studenten die het spel speelden met studenten en leraren uit Afrikaanse of Aziatische landen, gaven aan dat het niveau van het Engels op de kaartjes niet aansloot bij de taalbeheersing van de spelers, waardoor regelmatig het idee ontstond dat medespelers niet goed wisten wat met de stelling op het kaartje precies werd bedoeld. De beknopte instructie in het Engels bood in deze gevallen te weinig houvast. Studenten losten dergelijke taal- en interpretatieproblemen op geheel eigen manieren op. “We hebben gebruikgemaakt van het praatje-plaatje-daadje, om het op die manier duidelijker te maken”, schreven studenten die het spel in Malawi speelden. Anderen besloten te ‘modelen’ waarna de gesprekken na een onwennige eerste ronde verder ‘gesmeerd’ verliepen.
- *Interactie (gedurende het spel)*: Het Pedagogische Prioriteitspel vraagt om dialoog, om het geven van je eigen mening, iets waar studenten in Nederland geen of nauwelijks moeite mee hebben en veel Europese internationale studenten die zij ontmoetten ook niet. Maar dit ‘zomaar’ geven van je eigen mening is niet in elk land vanzelfsprekend, ontdekten studenten. In bijvoorbeeld Indonesië en Nepal bleken leraren terughoudend tijdens het prioriteren en het onderbouwen van hun rangorde. In andere sessies kregen studenten de indruk dat sommige spelpartners, met name al wat meer ervaren leraren of directieleden, zich ondanks de nadruk op dialoog – je hoeft de ander niet te overtuigen! – aangevallen voelden door hun opvattingen en het lastig vonden de student als gelijkwaardige gesprekspartner te zien. Zo schreef een student over haar ervaring in Suriname: “De hiërarchie is hier veel belangrijker en meer aanwezig dan in Nederland. [...] Tegenspraak wordt niet erg gewaardeerd en als onbeschoft en brutaal ervaren.”

- *Opbrengst (na afloop van het spel)*: De studenten leidden ook het nagesprek, het gesprek over of en in hoeverre deelnemers zich herkenden in de eigen scores. Dit leverde veel gespreksstof op, al merkten een aantal studenten hier wel bij op dat zij voor het voeren van dit gesprek graag meer handvatten hadden gehad.

Relevantie

- *Aansprekende inhoud?*: Hoewel het spel in de onderwijskoffer was opgenomen als keuzeonderdeel, is het door veel studenten uitgevoerd. De reflecties zelf maken niet duidelijk waarom studenten ervoor kozen om juist dit spel te spelen in het buitenland en niet een van de andere opdrachten uit te voeren. Dat de animo voor het spelen van het spel groot was, bleek echter al tijdens de voorbereidingsbijeenkomst in Nederland, waar het spel ter introductie is gespeeld met de minorstudenten. Zij waren enthousiast en gaven in groten getale aan het spel te willen gaan spelen tijdens hun buitenlandstage.
- *Toegevoegde waarde van dialoog*: Uit de reflecties ontstaat het beeld dat spelpartners over het algemeen enthousiast waren over de gevoerde gesprekken. Enkele lerarenopleiders gaven aan het spel ook graag zelf te willen gaan inzetten. Voor Nederlandse studenten was het een eyeopener dat het voeren van het pedagogische gesprek niet overal vanzelfsprekend was. Zo merkte een student op dat een dergelijk gesprek in Nepal duidelijk niet gebruikelijk was, maar dat hij wél had gezien dat “dit spel leraren daar de handvatten heeft gegeven om daadwerkelijk met elkaar het gesprek aan te gaan”.

Impact

- *Diepgang gesprek*: Uit de reflecties is lastig op te maken hoe het pedagogische gesprek tussen deelnemers precies verliep, maar uit fragmenten is af te leiden dat gesprekken echt gingen over wat men belangrijk vindt in onderwijs, en waarom men dus op een bepaalde manier prioriteerde. Opvattingen verschilden daarbij soms dusdanig van wat onze Nederlandse studenten als ‘goed’ zouden bestempelen, dat daar dieper op door werd gevraagd, waarna de even terechte tegenvraag volgde waarom men er in Nederland anders tegenaan kijkt. Juist deze vragen over en weer typeren het pedagogische gesprek en dwingen de gesprekspartners goed na te denken over hun antwoorden.
- *Begrip van andere leefwerelden*: Het voorafgaande maakt al duidelijk dat spelers de eigen, context-gerelateerde opvattingen inbrachten en dat onze Nederlandse studenten niet schroomden om daarop door te vragen. Vrijwel alle studenten geven dan ook aan dat het spelen van het spel hen inzicht gaf in het onderwijs in andere landen en in de drijfveren van leraren daar. Het spel gespeeld in groepen internationale studenten leverde met name zicht op overeenkomsten en verschillen in opvattingen op en goede gesprekken daarover. Studenten die het spel speelden op stage, kregen dankzij de pedagogische dialoog meer te horen over waarom men daar lesgeeft zoals men doet. Vooral studenten die stage liepen in landen als Nepal en Suriname zagen een praktijk die niet per se aansloot bij hun visie op ‘goed’ onderwijs, maar begrepen bij doorvragen veel beter waarom het onderwijs er daar uitzag zoals het eruitzag en dat leidde tot begrip. “Zo kan onderwijs hier in Nepal je kans geven op een beter leven (rijker in plaats van in echte armoede) en in Nederland gaat het meer om persoonlijk geluk en betekent een beter leven niet altijd meer rijkdom.” En, zo schreef een andere student, die in Suriname constateerde dat wat ze leraren op scholen zag doen, niet strookte met wat deze leraren tijdens het spel vertelden: “Door dit spel ben ik erachter gekomen dat de lessen die je geeft, niet altijd de lessen zijn die je wilt geven.” Context bepaalt met andere woorden voor een deel wat je belangrijk vindt in onderwijs en hoe je voor de klas staat.
- *Reflectie op eigen pedagogische waarden*: Of het spelen van het spel in het buitenland hun visie op onderwijs (iets) veranderd heeft, schrijven veel studenten helaas niet. De enkeling die dat wel doet, geeft aan nu nog zekerder te weten het te willen doen zoals ze het al doet. Wel zeggen verschillende studenten dat ze zich meer bewust zijn geworden van hun eigen visie op onderwijs. Ze hebben een meer open kijk gekregen, zonder dat hun opvattingen zelf veranderd zijn: “Ook heb ik door dit spel geleerd open te staan voor een andere manier van denken. Het is allemaal niet goed of fout, want we doen uiteindelijk allemaal wat ons het beste lijkt voor de leerlingen.” Het heeft ze in elk geval aan het denken gezet, zoals deze uitwisselingsstudent

beschrijft: “Door dit gesprek ben ik zelf gaan nadenken over hoe belangrijk cijfers voor mij zijn. Ik ben mij gaan realiseren dat ik cijfers niet het belangrijkste vind, maar juist de weg daarnaartoe.”

Conclusie

Studenten geven aan dat het spelen van het Pedagogische Prioriteitenspel in het buitenland hen heeft geholpen op een eenvoudige manier een gesprek te voeren over pedagogische waarden. Het gaf ze inzicht in de argumenten achter het handelen van leraren op hun stageschool of internationale klas, wat leidde tot meer begrip en waardering voor het onderwijs in het land waar ze verbleven. Tegelijkertijd zeggen studenten dat deze buitenlandervaring hen juist extra sterkt in hun eigen visie op leraar-zijn. Dit maakt het Pedagogische Prioriteitenspel als werkvorm tot een waardevolle toevoeging aan het curriculum van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief, mits er wat aanpassingen gedaan worden die met name de bruikbaarheid verder vergroten.

Op basis van de feedback uit de reflecties is de opdracht voor nieuwe minorstudenten voorzien van iets meer handvatten om het spel uit te leggen en het groepsgesprek achteraf te kunnen voeren. De scoretabel is aangepast en de belangrijkste verbetering is dat de stellingen op de kaartjes zijn herschreven in een eenvoudiger Engels, waardoor de verwachting is dat de stellingen minder als multi-interpretabel zullen worden ervaren.

Wat deze pilot duidelijk maakt, is dat het Pedagogische Prioriteitenspel een waardevol hulpmiddel is voor studenten bij het voeren van de dialoog over onderwijs. Deze dialoog was voorheen niet vanzelfsprekend, of men nu weken op een school in het buitenland les gaf of niet. Tegelijkertijd laten de reflecties zien dat studenten nog niet tot de diepgang komen die we beoogden met het inzetten van het spel. Studenten beschrijven dat ze het spel spelen zinvol vonden, dat ze veel leerden over hoe men in andere landen en culturen aankijkt tegen onderwijs en waarom men daar soms heel andere keuzes maakt dan wij hier in Nederland. Maar wat dit precies met hen doet, hoe deze gesprekken hebben bijgedragen aan hun eigen visieontwikkeling, is slechts summier terug te vinden in de reflecties. In gesprekken met studenten achteraf blijkt echter dat ze hier zeker in zijn gegroeid. In de herformulering van de opdracht zijn daarom meer richtlijnen opgenomen voor de reflectie – Beschrijf hoe de gevoerde dialoog jouw visie op onderwijs heeft veranderd of juist versterkt; Wat uit de gesprekken neem je mee naar je eigen klas hier in Nederland en waarom? – en tijdens een terugkombijeenkomst wordt er bewust nog eens met elkaar op teruggekeken. Een belangrijke conclusie is namelijk dat dialoog nodig is om zelf tot denken te komen, maar ook dat die dialoog gefaciliteerd moet blijven worden, en hier ligt een taak voor ons als opleiders.

Het Pedagogisch Prioriteitenspel en de bijbehorende instructievideo zijn vrij te downloaden en te bekijken via www.han.nl/onderzoek/pedagogisch-prioriteitenspel.

Dr. Fedor de Beer

Dr. Fedor de Beer is binnen de Academie Educatie van de HAN werkzaam als docent bij de academische lerarenopleiding en verschillende hbo-masters. Als onderzoeker binnen het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren houdt hij zich bezig met pedagogische kwaliteit, burgerschapsvorming en de professionalisering van leraren(opleiders). Ook schrijft hij kinderboeken.

Fedor.debeer@han.nl

Dr. Carlos van Kan

Dr. Carlos van Kan is lector pedagogiek bij Hogeschool Rotterdam en senior onderzoeker bij Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij heeft expertise op het gebied van het versterken van de pedagogische professionaliteit van leraren (in opleiding) en lerarenopleiders. Daarnaast richt zijn werk zich op de professionalisering van leraren(teams) ten behoeve van onderwijsontwikkeling.

c.a.van.kan@hr.nl, carlos.vankan@han.nl

Referenties

- ADEF (2011). *Jaarplan ADEF 2011-2012*. Groenekan: Avant GPC.
- Bartels, B. (2017). *De internationale leefwereld verbinden: Beleidsplan Internationalisering Faculteit Educatie 2017-2020*. Nijmegen: HAN.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Blaney Davidson, J., & Van Oorsouw, K.-J. (2018). *Onderwijskoffer: Opdrachten voor de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief 2018-2019 (Reader Minor)*. Nijmegen: ILS.
- Edmond, N., & Castanheira, P. (2018). *SPIRAL: Final Project report*. Brighton: University of Brighton.
- Klarenbeek, M., & Beekwilder, C. (2012). *Betere docent door internationalisering?* Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren.
- Klein, G.-J., & Dujardin, A. (2019, 31 januari). Onderwijsraad: de internationalisering van het onderwijs moet sneller. *Trouw*. Geraadpleegd op 25 november 2019, van <https://www.trouw.nl/nieuws/onderwijsraad-de-internationalisering-van-het-onderwijs-moet-sneller~b3ce10e6/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Levering, B. (2013). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of Hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In T. Wubbels, et al. (Eds.), *Du choc des opinions jaillit la lumière* (pp. 145-155). Amsterdam: SWP.
- Onderwijsraad. (2016). *Internationaliseren met Ambitie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren: Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen: Garant.
- Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal in Studies of International Education*, 12(3), 276-307.
- Van den Hoven, R., & Walenkamp, J. (2013). *Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Van de Ven, P. H., & Oolbekkink, H. (2008). Pragmatic and politically neutral: The image of the academic secondary school teacher in the discourse of teacher education. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Critiquing praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 21-46). Rotterdam: Sense.
- Van Kan, C.A. (2013). *Teachers' interpretations of their classroom interactions in terms of their pupils' best interest: A perspective from continental European pedagogy*. Enschede: Ipskamp.
- Van Kan, C.A. (2020). *Bumpy Moments: Een handreiking voor het verkennen, verwoorden en bespreken van pedagogische waarden*. Leeuwarden, Friesland College.
- Van Kan, C., & De Beer, F. (2017, november). *The educational values priority game; a dialogue about good education*. Workshop gepresenteerd tijdens Eapril 2017, Hämeenlinna, Finland.
- Van Kan, C., & De Beer, F. (in voorbereiding). *Pedagogische prioriteiten: In dialoog op zoek naar de eigen pedagogische waarden en idealen*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.

Opinie

Zijn in tijden van worden: Het recht van de mens op de dag van vandaag

Kaat Verhaeghe

Het ontwikkelingspsychologisch discours stuurt ons de toekomst in. We leven morgen, de focus ligt op het worden. Er wordt uitgegaan van meten is weten, efficiëntie en effectiviteit. Biesta (2018) wijst ons erop dat het huidige onderwijs behavioristisch is geworden. Het gaat om opbrengsten en uitkomsten, om prestaties en gedrag, om meetbaarheid en zichtbaarheid van het leren en de bewijslast die voortdurend op het bordje van de leerling – het kind – wordt gelegd (Biesta, 2018, p. 342). Ontwikkelingsstadia en -doelen, leerresultaten en eindtermen tonen de norm waartoe onze kinderen moeten groeien. Dit toont niet alleen het eindpunt, maar ook de weg die kinderen moeten volgen, “let the rat race begin”. De maatschappelijke haast is het onderwijs binnengeslopen, snelheid lijkt gewaardeerd te worden (Berding, 2019). Dit psychologiserend taalgebruik beïnvloedt de manier waarop we naar de pedagogische praktijk en kinderen kijken en welke rol volwassenen hierin spelen (Ramaekers, 2019; Vanobbergen, 2014).

Welke prijs betalen we voor onze effectiviteitswens (Biesta, 2018)? Is de school een plek voor versnelling of vertraging (Berding, 2019)? Is onderwijs gericht op de toekomst of het hier-en-nu? Ligt de focus op het wordende of het zijnde kind? En, wat betekent dit voor het opleiden van educatieve professionals? Dit betoog gaat op zoek naar de betekenis van ‘kind-zijn’ in het hier-en-nu.

Morgen?

“Wat wil je worden?”

Vroeg de juf.

Het was in de derde klas.

Ik keek haar aan

en wist het niet.

Ik dacht dat ik al iets was.

Toon Hermans

Een kind wordt van bij de geboorte tot het moment van afstuderen, afgewogen tegen het gemiddelde. Vanaf het eerste levensmoment krijgt het leven zin door tabellen. ‘Hoeveel weegt hij?’ en ‘Hoe groot is ze?’ zijn vaak de eerste vragen die ouders moeten beantwoorden. Onze gerichtheid op wie het kind moet worden, is ingebakken in onze samenleving. De focus ligt hier op het ‘wordende kind’, het kind als een volwassene in de maak, die de competenties van wie hij of zij moet ‘worden’, nog mist (Uprichard, 2008).

“Kinderen zijn toekomstige volwassenen – zegt men. Zij zijn pas in wording, ze bestaan eigenlijk nog niet helemaal, ze horen er voorlopig nog niet bij... Wat bedoelt men daar toch mee? Wij kinderen: leven wij nog niet, voelen wij dan niet, lijden we dan niet – net als de volwassenen? En de kinderjaren: zijn die dan geen deel van het echte leven – gewoon van iedereen? Waarom willen ze ons laten wachten – en waarop?” (Korczak, 1990/1925, p. 171).

De Poolse kinderarts Janusz Korczak wijst ons al in het begin van de twintigste eeuw op de absolute van de kindertijd, een periode die op zichzelf staat, niet enkel als doorgangsfase naar de volwassenheid. Hij vertaalt dit in 'het recht van het kind op de dag van vandaag' (Korczak, 2007). Een pleidooi voor een focus op kind-zijn in het heden eerder dan volwassenheid als de gouden standaard voor de toekomst (Tisdaal & Punch, 2012). "We mogen het heden niet opofferen aan de toekomst; het is niet de bedoeling dat de kindertijd de volwassenheid 'produceert'" (Berding, 1995, p. 52). Net deze 'productie', met een gerichtheid op morgen, lijkt in het huidige onderwijs voorop te staan. Tevens kan de school geen moratorium zijn, losstaand van de volwassenenwereld. Het onschuldige, fragiele en kwetsbare kind moet beschermd worden voor de boze buitenwereld, een kindereiland waar we kinderen 'grootbrengen door kleinhouden' (Dasberg, 1975).

Biesta (2018) stelt dat het in opvoeding en onderwijs draait om kinderen en jongeren die bezig zijn hun plek in de wereld te vinden. Het is in essentie een intergenerationeel proces waarin volwassenen en kinderen zoeken naar manieren om samen te leven op die wereld (Ramaekers, 2019). In zijn oorspronkelijke betekenis is de school 'vrijgemaakte tijd en ruimte' om onze wereld te tonen (Masschelein, 2011). *Ceci n'est pas le monde...* We tonen kinderen niet dé wereld, maar enkel onze representatie van die wereld. Wat op die wereld is de moeite waard om door te geven aan de volgende generatie? (De pedagogische vraag bij uitstek.) Welke geestelijke ruimte willen we openen voor mensen? Zullen we opvoeden tot bruikbare mensen of tot mens-zijn? Kinderen moeten schitteren in rapporten, excelleren, de beste valt in de prijzen. Is dit het dan... de vrijgemaakte tijd?

Serieus?

Hannah Arendt (1994/1958) roept de volwassene op tot een dubbele verantwoordelijkheid, voor het kind en de wereld. "In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor op te nemen en haar meteen ook te redden van de ondergang die, zonder de vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn" (Arendt, 1994/1958, p. 124). Ze daagt ons uit om het kind vanuit een openheid tegemoet te treden. Een gerichtheid op 'het zijn' van kinderen, hun nieuwheid en nataliteit. Elk kind is geboortelijk en heeft de capaciteit om iets nieuws in de wereld te brengen. In de sociologie van het kind-zijn wordt dit gedefinieerd als 'het zijnde kind'. Het kind als een andere, maar gelijkwaardige sociale actor die het 'kind-zijn' mee construeert en de samenleving beïnvloedt (Uprichard, 2008; Tisdaal & Punch, 2012; McGill, 2019). Kinderen en hun perspectief op de wereld serieus nemen, is hierbij een belangrijk aandachtspunt. Hoe we naar kinderen kijken, vertelt meer over onszelf en onze samenleving dan over onze kinderen (Vanobbergen, 2014). Ideeën over onderwijs, het beroepsbeeld en kindbeeld beïnvloeden het gedrag en de intenties van educatieve professionals (Golombek, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2014). Ons kindbeeld stuurt ons handelen, het is waar lesgeven begint (Malaguzzi, 1993).

"Het vervelende is, dat al onze zaken zo snel en zomaar worden afgedaan; dat voor volwassenen ons leven, onze zorgen en tegenslagen niet meer zijn dan een aanvulling op hun eigen echte problemen. Er zijn als het ware twee verschillende levens: dat van hen, serieus en respectabel, en dat van ons, zogenaamd alleen voor de lol." (Korczak, 1990/1925, p. 171)

"In opvoeding en onderwijs moeten we ons afvragen wat het betekent voor de oude generatie dat er een nieuwe op de wereld komt, en wat er voor nodig is om die generatie in de wereld te laten 'verschijnen', niet alleen als biologische wezens, maar in de volle betekenis van 'mens'" (Berding, 2018, p. 12). Het vervangen van 'de ander' door 'het kind' in volgend citaat van Masschelein (in Biesta, 2016, p.146) toont treffend de geslotenheid voor het kindperspectief: "We zijn geïmmuniseerd voor de roep van het kind (de ander), we trekken onze muur op en sluiten onze ogen en oren – en misschien zelfs ons hart – en elimineren zo de kans om gestoord te worden door het kind, geappelleerd te worden door het kind, in vraag gesteld te worden door het kind."

De hogeschool als plek voor traagheid, intergenerationeel ontmoeten, verbeelding en kwetsbaarheid

De leraar heeft tot taak de leerlingen toegang tot de wereld te verschaffen en tegelijkertijd hen te helpen in die wereld te verschijnen (Pols, 2012). Hoe kunnen educatieve professionals worden opgeleid zodat er naast de toegang tot de wereld ook ruimte is om kinderen ‘als volle mens’ te laten verschijnen in die wereld? Onderwijs vertrekt vanuit de pedagogische relatie, aangezien we onszelf enkel en alleen kunnen begrijpen doorheen de ander, het kind. Al het werkelijke leven is ontmoeting, stelt Buber (2016/1923). Gusdorf (in Pols, 2012) spreekt over opvoeden als een gebeuren dat door de dialoog tussen de leraar en leerling wordt opgeroepen. In de dialoog toont de leraar, in de wijze waarop hij in de wereld verschijnt, een mogelijke manier van zijn.

Het is een vorm van in relatie treden die helemaal anders is dan het aanleren hoe kinderen op de (volwassen) wereld kunnen overleven. “Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoonlijk zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken” (Biesta, 2018, p. 336). “In de dialoog met zijn leerlingen toont de leraar zichzelf en roept hij hen op dat ook te doen” (Pols, 2012, p. 20). We hebben nood aan educatieve professionals die meewerken aan een krachtig zelfbeeld bij kinderen door hen de ruimte te geven om hun eigen verhaal te schrijven (Vandenbroeck, 2001). In een lerarenopleiding zou het leren niet als doel op zich mogen worden gezien, maar als iets dat voortvloeit uit alles wat er gebeurt, uit alles wat we zijn, en aansluit bij wie op dat moment aanwezig is (Malaguzzi, 1993). De (hoge)school die leraren opleidt is een plek waar studenten uitgedaagd worden om zichzelf en hun verhaal te tonen, waar wordt ingezet op de zoektocht naar wie ze zijn en waar ze voor staan. Waarden zijn het impliciet fundament van ons handelen. Vaak zijn we ons niet bewust van onze eigen waarden en normen (Stelter, 2009). Binnen de opleiding Pedagogie van het jonge kind aan de Erasmushogeschool Brussel wordt uitgegaan van een sterke link tussen persoonlijke en professionele identiteit en wordt via narratieve coaching, een holistische benadering gebruikmakend van (levens)verhalen, ingezet op het bereiken van socio-cultureel bewustzijn bij studenten (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

Om dit bewustzijn bij educatieve professionals aan te wakkeren, is het belangrijk om tijd te maken *to linger*, tijd om na te denken en te reflecteren (Stelter, 2009). De (hoge)school als een plaats voor vertraging waar met aandacht kan worden stilgestaan (Berding, 2019) bij wat een ‘leraar’ en ‘onderwijs’ in de huidige maatschappij betekenen en waar ‘de representatie van de wereld’ ter discussie kan worden gesteld. Een ruimte voor ontmoeting tussen generaties waar door de intergenerationele dialoog tussen ‘het oude’ en ‘het nieuwe’ de bestaande wereld wordt beschermd zonder kinderen kansen te ontnemen om die wereld te vernieuwen. In deze pedagogische ontmoeting wordt immers pas duidelijk wie er tot de ‘oude’ of ‘nieuwe’ generatie behoort (Noens, 2016). Om het perspectief van het kind te kunnen begrijpen kunnen we studenten een omgeving aanbieden met ruimte voor spel, verbeelding en creatie om het kind te ontmoeten en het kind in zichzelf te ontdekken vanuit een krachtige niet-wetende houding (Verhaeghe & Den Haese, 2020).

Vanobbergen (2014) stelt dat de mens een kwetsbaar wezen is. Hij pleit voor een bewustzijn dat je geraakt kunt worden door het leven. Kwetsbaarheid wordt hier niet gedefinieerd als een tekort, maar als openheid en verbondenheid met de wereld. Iets wat kinderen ons leren. Als lerarenopleider moeten we onze eigen kwetsbaarheid durven omarmen. Het is via het raken dat we tot diepe verbinding kunnen komen. Lesgeven is jezelf tonen, steeds opnieuw. We moeten durven spreken vanuit een bereidheid ons te laten verwonderen door wat er zich in het hier-en-nu voordoet en onze wil om voortdurend te (be)oordelen durven los te laten (Vansielegem, 2013, p. 130). *Parler, c’est prendre le risque de se mettre en ‘je’*: je parle (Meirieu, in Vanobbergen, 2015). Op die manier geven we onszelf en kinderen als mens het recht op de dag van vandaag.

Kaat Verhaeghe

Kaat Verhaeghe (Msc Pedagogische Wetenschappen) is pedagoog voor de bachelor Pedagogie van het jonge kind aan de Erasmushogeschool Brussel. Haar onderzoek voor het kenniscentrum Urban Coaching & Education focust op het stimuleren van socio-cultureel bewustzijn en diversattitude bij professionals. In dit kader ontwikkelde ze een narratieve coachingsmethodiek, een holistische benadering voor professionalisering gebruikmakend van (levens)verhalen.

Kaatmartine.verhaeghe@ehb.be

Referenties

- Arendt, H. (1994/1958). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt (Ed.), *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Berding, J. (1995). *Kinderen zijn al groot. Werken met kinderen volgens Janusz Korczak*. Utrecht: SWP.
- Berding, J. (2018). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Berding, J. (2019). *Onderwijs en opvoeding, tussen geduld en ongeduld*. Antwerpen en Apeldoorn: Cyclus.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming. *Pedagogiek*, 38(3), 327-348.
- Buber, M. (2016/1923). *Ik en jij*. Utrecht: Bijleveld Uitgeverij.
- Dasberg, L. (1975). *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Amsterdam: Boom.
- Golombek, M. (2015). Opvoedingsidealen in de praktijk. In J. Bekker, H. de Deckere, W. de Jong, M. Meer, L. van der Poel, I. Schonewelle, . . . H. Viëtor (Reds.), *De pedagoog in de spotlights: Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten* (pp. 61-71). Amsterdam: SWP.
- Korczak, J. (1990/1925) *Als ik weer klein ben*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (2007). *Het recht van het kind op respect*. Amsterdam: SWP.
- Malaguzzi, L. (1993). Your image of the child: where teaching begins. Geraadpleegd op 18 maart 2020, van <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Masschelein, J. (2011). Experimentum scholae: The world once more... but not (yet) finished. *Stud Philos Educ*, 30, 529-535.
- McGill, J. H. (2019). Being and becoming: the implications of different conceptualizations of children and childhood in education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 99-105.
- Noens, P. (2016). Geen 'gezinsopvoeding' in opvoedingsondersteuning. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek, thema's en basisbegrippen* (pp. 125-136). Amsterdam: Boom uitgevers.
- Pols, W. (2012). Waarom leraren ertoe doen. Een pleidooi voor dialogisch onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 19-23.
- Ramaekers, S. (2019). De pedagogische relatie als initiatie: spreken tot kinderen als 'werelds' gebaar. *Pedagogiek*, 39(3), 331-347.
- Stelter, R. (2009). Coaching as a reflective space in a society of growing diversity – towards a narrative postmodern paradigm. *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 207-217.
- Tisdaal, K., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264.
- Uprichard, E. (2008). *Children as being and becomings: children, childhood and temporality, children and society*, 22(4), 303-313.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vandenbroeck, M. (2001). *The view of the Yeti*. Bernard van Leer Foundation.
- Vanobbergen, B. (2014). *Het kind van onze dromen*. Tielt: Uitgeverij Lannoo.
- Vanobbergen, B. (2015). *Druk. Gedragstoornis of niet? Het kind achter het label*. Expertenbijeenkomst 'Gun kinderen hun eigen label' van Nationale Academie voor media en maatschappij, Amsterdam, 22 januari.
- Vansielegem, N. (2013). Spreken. In J. Masschelein (Ed.). *De lichtheid van het opvoeden, een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 125-139). Leuven: LannooCampus.
- Verhaeghe, K., & Den Haese, J. (2020). Cultural Awareness, Narratives and Identity. In M. Gasper, & R. Walker (Eds.). *Mentoring and coaching in ECEC* (pp. 163-179). Londen: Bloomsbury.

